

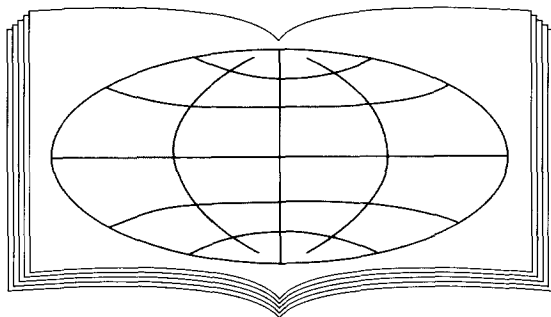
PERSPECTIVES

Revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMERO CENT SIX

DOSSIER

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE
GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT



DE L'HISTOIRE
ET DE LA GÉOGRAPHIE

RÉDACTEURS INVITÉS :
ANTOINE BAILLY ET ABDELKRIM MOUZOUNE



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVIII, n° 2, juin 1998

À lire : « L'enseignement des valeurs » par Brian V. Hill

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

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 à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT SIX

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXVIII, n° 2, juin 1998

Éditorial

193

POSITIONS/CONTROVERSES

L'enseignement des valeurs : l'expérience australienne

Brian V. Hill 197

DOSSIER : APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

PREMIÈRE PARTIE : DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'éducation aux nouvelles citoyennetés par l'histoire
et la géographie : approche théorique

Antoine Bailly 221

Le monde et le territoire : l'histoire et la géographie
pour apprendre à vivre ensemble

Yves André 229

Du devoir- au vouloir-vivre ensemble au Liban

Abdelkrim Mouzoune 235

L'identité centraméricaine

et l'enseignement de l'histoire et de la géographie

Mario Lungo 251

L'enseignement de la géographie à l'école primaire,
moyen d'intégration sociale : le cas du canton de Genève

Bernard Huber 267

L'histoire et la géographie pour vivre ensemble
en Afrique du Sud

Bernard Ducret 279

Enseignement de la géographie et idéologie
en Angleterre et au pays de Galles

Norman Graves 289

L'enseignement de la géographie et sa diffusion au Portugal

Sérgio Claudino 299

DEUXIÈME PARTIE : LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

Les représentations spatiales des territoires
et du monde

Yves André et Antoine Bailly 307

Les représentations socio-spatiales du monde
chez les Libanais et les Salvadoriens

*Abdelkrim et
Nadia Mouzoune* 313

Les représentations du monde en République tchèque

*Yves André et
Zuzana Wienerova* 331

TROISIÈME PARTIE : VERS DE NOUVELLES CITOYENNETÉS

Ce qu'il faut éviter d'enseigner en géographie

Robert Ferras 341

Communauté, démocratie locale et citoyenneté

A. J. Scott 355

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Clarence Edward Beeby (1902-1998)

W. L. Renwick 363

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 à : Rédacteur en chef,
Perspectives, Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

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.
Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1998 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 1998

ÉDITORIAL

L'enseignement de l'histoire et de la géographie assure la transmission, voire la construction de la mémoire, singulière ou plurielle, d'une société. Conçu pour répondre à une demande sociale ou publique, son contenu tente d'inscrire le pays dans l'histoire, de rendre lisibles les représentations que l'on se forme de soi (de son pays) et des autres. Les manuels scolaires traduisent les demandes éducatives et les représentations socio-spatiales et spatio-temporelles des acteurs qui les élaborent. Or, sur quel apprentissage débouche leur contenu : apprendre à être, à faire, à apprendre, à vivre ensemble ?

Aujourd'hui, les discours officiels parlent de mondialisation. Parallèlement se développent les revendications des groupes ethniques et communautaires. Le particularisme, le désir d'identification à des valeurs d'enracinement ravivent les passions, accentuent les dissymétries relationnelles. C'est alors que se posent des questions sur le contenu des manuels. Celui-ci transmet-il un devoir-, un pouvoir- ou un vouloir-vivre ensemble ? Diffuse-t-il des valeurs fondées sur les principes de connaissance, de reconnaissance, de tolérance, de compréhension et d'ouverture ? Faut-il l'adapter aux incertitudes du monde actuel qui se globalise, aux conflits qui se diffusent, à une mémoire collective dite nationale, ou à différentes identités segmentées, croisées, emboîtées ?

Dans le dossier présenté dans ce numéro de *Perspectives*, nous avons tenté de répondre à ces questions en adoptant une double démarche.

La première consiste à analyser les connaissances explicites véhiculées par les manuels d'histoire et de géographie issus de tel ou tel pays. Ces connaissances structurées, formalisées et normatives ont permis aux apprenants d'accéder à des acquis sur la mémoire collective de leurs sociétés. Leur objectif consiste à former, voire à créer, des citoyens attachés à une communauté, à un canton, à une nation, à une vaste aire d'identification culturelle, à un sous-système monde, ou simplement au monde.

La diversité des contenus dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie reflète celle des systèmes dans lesquels on vit. Elle traduit aussi les manières d'être, de faire et de vivre. De ce fait, elle peut être un vecteur de socialisation, d'intégration, d'assimilation, de partage de ce qui est commun, de tolérance, de responsabilité, ou au contraire un facteur de manifestation identitaire, et donc de tensions.

Cependant viennent se greffer sur les connaissances explicites d'autres acquis implicites ou extrascolaires. En effet, les apprenants ne sont pas des mentalités vides. Ils viennent à l'école avec des connaissances implicites, dites spontanées, c'est-à-dire acquises par l'interaction sociale quotidienne.

La seconde démarche a porté sur l'apprenant comme membre subordonné à un groupe. Sa fonction intégratrice tend à reproduire, à son tour, les mythes fondateurs, la mémoire collective, les représentations sociales, les croyances, les valeurs et les traditions du groupe en vue de créer un individu indifférencié.

Les connaissances implicites et explicites structurent le mental des élèves, et influencent leurs représentations socio-spatiales. Elles permettent aux enseignants comme aux élèves d'identifier l'essentiel des objets sociaux. Toutefois, si l'enseignement institutionnel met l'accent sur les notions de nation, de territoire national, de réseaux à l'échelle du monde, l'enseignement implicite, lui, révèle le retour aux valeurs ethnico-communautaires ancrées dans l'espace local clos.

Le dossier traite aussi de ce qu'il faut éviter d'enseigner, notamment en géographie, ainsi que de la nouvelle notion de citoyenneté conçue non seulement comme un droit acquis à la naissance, mais encore comme un attribut civil qui s'obtient par la résidence dans un lieu déterminé.

Cependant, dans le cadre du régionalisme et du mondialisme, l'on s'interroge sur le devenir du sens de l'histoire et de la géographie. Quelle culture reconnaître ? À quelle condition peut-on coexister avec les autres cultures dans un monde qui se globalise ? Quel sens peut-on donner à la rencontre avec les autres ? Les participants à ce dossier tenteront de répondre à ces questions.

Dans cette livraison, deux articles encadrent le dossier. Un premier, signé Brian V. Hill, soutient que la longue période de neutralité envers l'enseignement des valeurs observée par les gouvernements a eu un effet négatif sur l'éducation des enfants. Il plaide pour une révision de cette attitude dans l'intérêt du bien commun.

Enfin, ayant appris à la fin du mois de février le décès, à l'âge de quatre-vingt-seize ans, de Clarence Beeby, qui a joué un grand rôle au sein et hors du Secrétariat de l'UNESCO depuis ses origines jusqu'aux années 60, la rédaction est fière de clore ce numéro par l'hommage que rend W. L. Renwick à la mémoire de Beeby, illustre incarnation de l'administrateur réfléchi de l'éducation.

POSITIONS/CONTROVERSES

L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS :

L'EXPÉRIENCE AUSTRALIENNE

Brian V. Hill

Les géographes se chamaillent aimablement pour savoir si l'Australie est la plus grande île de la planète Terre ou si elle en est le plus petit continent. Il s'agit d'un pays occidental dans une région asiatique, une économie industrialisée dans ce que le rapport Brandt a appelé « le Sud ». Avant la seconde guerre mondiale, on la décrivait généralement, mais d'une manière inexacte, comme étant « britannique à 98 % » (92 % auraient été plus proches de la réalité). Actuellement, elle est l'une des sociétés les plus laïques au monde et, en termes statistiques, l'une des plus pluralistes, où les citoyens d'ascendance non britannique représentent plus de 30 % de la population.

Malgré sa superficie, pas très loin de celle des États-Unis d'Amérique, les cinq sixièmes de son territoire sont constitués de déserts inhospitaliers et la majorité de sa population s'entasse sur les côtes entre Brisbane et Adélaïde. Les gouvernements des États (c'est-à-dire les gouvernements régionaux) et le gouvernement fédéral se répartissent, et se disputent, la direction de l'éducation. La majorité des écoles (73 % environ) sont des écoles gouvernementales gérées par l'État, mais le secteur privé n'est pas avare de critiques à l'égard de la qualité de l'enseignement dispensé dans le secteur public.

Un certain mécontentement trouve sa source dans ce qui ne se produit *pas* dans le domaine de l'enseignement des valeurs. Une longue tradition de prétendue neutralité à l'égard des valeurs pollue toujours la pensée du secteur gouvernemental, mais cela ne veut pas dire que le secteur non gouvernemental offre nécessairement

Langue originale : anglais

Brian V. Hill (Australie)

Professeur d'éducation à l'Université Murdoch, Australie-Occidentale, depuis sa création en 1974. Professeur de l'enseignement secondaire, il est diplômé des Universités d'Australie-Occidentale, de Sydney et de l'Illinois, et a donné des conférences dans de nombreux pays. Titulaire d'une bourse de hautes études de la fondation Fulbright, à l'Université de Stanford, en 1980. Il s'intéresse plus particulièrement à l'enseignement de l'éthique et des valeurs, à la politique de la jeunesse et à l'éducation religieuse, sujets sur lesquels il a publié plus de deux cent articles dans des publications universitaires. Il est l'auteur d'une dizaine d'ouvrages, dont les plus récents sont : *Values education in Australian schools* [L'enseignement des valeurs dans les écoles australiennes] (1991) ; et *Teaching secondary social studies in a multicultural society* [Enseigner les études sociales secondaires dans une société multiculturelle] (1994).

une image plus équilibrée, notamment pour relever les défis du pluralisme et de la coexistence dans un État démocratique. Ces problèmes sont loin d'être l'apanage de l'Australie, et si je me propose de les examiner dans cet article comme une étude de cas, c'est que des lecteurs d'autres cultures peuvent en tirer profit.

Je planterai d'abord le décor en examinant les développements qui ont abouti à la formation des lacunes actuelles dans l'enseignement des valeurs. Je braquerai ensuite les projecteurs sur les récents messages politiques contradictoires au niveau fédéral qui sont à l'origine de deux projets de recherche non gouvernementaux visant à dégager une voie de sortie. Tous les deux comportaient un processus de négociation entre des parties divergentes, d'où ont émergé des cadres consensuels de valeurs ayant plus ou moins un caractère général. La dernière partie présentera, en guise de conclusion, quelques réflexions sur la priorité et la faisabilité de ces tentatives, car les pays qui ne trouvent pas les bonnes réponses et les justes solutions dans le domaine de l'enseignement des valeurs devront faire face à un avenir morose. En fait, c'est le monde entier qui en pâtira.

L'enchaînement au passé

Nous sommes tous les produits de notre passé, et nous avons tendance à rester enchaînés à de vieilles attitudes, sans nous rendre compte de notre captivité, jusqu'à ce que nous soyons forcés de réévaluer notre situation en raison de changements extérieurs radicaux qui mettent sous pression les valeurs que nous avons acceptées. Les systèmes scolaires sont particulièrement exposés aux retards culturels parce que le paradigme de l'instruction nous accompagne depuis les temps les plus reculés et qu'il est extraordinairement durable, à tel point qu'on est tenté de penser que l'éducation de masse nécessite toujours cette sorte d'institutionnalisation rigide.

Toutefois, et bien que beaucoup de choses aient été dites dans tous les domaines sur le rôle de l'école dans l'enseignement des valeurs, son principal succès réside dans la transmission de la connaissance et, plus récemment, le renforcement des aptitudes cognitives (voir, par exemple, Hurn, 1978 ; Husén, 1979).

En ce qui concerne les valeurs, il semble que les écoles n'aient réussi que lorsqu'elles ont reproduit et renforcé les valeurs déjà reconnues dans l'environnement social et familial de leurs élèves.

La possibilité d'une révision plus fondamentale de la portée et des limites de l'instruction est apparue lorsque les pays industrialisés ont assumé la responsabilité principale de fournir cette instruction. Ce devait être l'éducation pour tous, et non seulement pour des élites favorisées. La rhétorique de l'époque le justifiait par rapport à la participation active des citoyens pour assurer la réussite de la démocratie. Mais la réalité, c'était aussi le fait que les industries manufacturières avaient besoin de travailleurs instruits (Hill, 1976).

Les établissements déjà existants — religieux pour la plupart — avaient tendance à considérer les systèmes de l'État (national ou fédéral) comme une menace pour leurs objectifs et leurs valeurs. Les gouvernements occidentaux se crurent obligés de rassurer le public quant à leur neutralité à l'égard des visions partisans telles que celles représentées par ces établissements. Le principal souci de l'État

était d'investir dans la connaissance et les capacités nécessaires pour un civisme actif (et une main-d'œuvre formée). Cet argument portait en soi le germe de la déception, en ce sens qu'il se réclamait d'une fausse neutralité à l'égard de valeurs plus intrinsèques et de premier plan.

C'était précisément la situation en Australie au XIX^e siècle. La première colonie, à Sydney, avait démarré en 1788 sans participation du gouvernement à l'éducation. Les établissements privés et religieux commencèrent à construire des écoles en ville et à la campagne, et, après un certain temps, le gouvernement commença à accorder des subventions aux écoles religieuses. Ces subventions avaient le mérite, tout à la fois, de soulager la conscience bureaucratique et de minimiser la pression sur les fonds publics. Mais, à mesure que les populations de chacun des États naissants augmentaient, la capacité des établissements non gouvernementaux de faire face à la demande pédagogique diminuait, et les gouvernements se trouvèrent dans l'obligation de développer des réseaux d'écoles gouvernementales.

Et du moment que les gouvernements étaient en train de financer leurs propres écoles, l'inquiétude se fit jour sur la manière dont les subventions résiduelles au secteur privé allaient être utilisées. Des litiges territoriaux surgirent au sujet de l'emplacement des nouvelles écoles, mais les dénominations protestantes préféraient, en général, laisser à l'État la charge de l'éducation de masse. Par ailleurs, le nombre de catholiques ayant fortement augmenté en Australie au milieu du XIX^e siècle, les écoles du secteur catholique suivirent le mouvement ascendant. Une hiérarchie ecclésiastique déterminait leur politique très en harmonie avec les sentiments séparatistes et antilibéraux du Vatican à l'époque.

Enfin, l'âpreté des disputes entre les deux secteurs amena chaque État à légiférer en vue de retirer les subventions gouvernementales aux écoles non gouvernementales afin de consacrer toutes leurs ressources aux départements gouvernementaux de l'éducation (Austin, 1972).

C'est dans ce climat de conflit idéologique que les systèmes d'État se définirent comme neutres vis-à-vis de la controverse sur les valeurs. Les instituteurs de l'État de Victoria, par exemple, étaient obligés par la loi de n'enseigner ou de ne soutenir ouvertement aucune opinion politique, morale ou religieuse. Cette règle survécut jusqu'à il y a une dizaine d'années.

La thèse officielle était que les écoles non gouvernementales *endoctrinent* (parce qu'elles soutiennent des conceptions particulières sur le monde), alors que les écoles gouvernementales *instruisent* (parce qu'elles enseignent des matières neutres et des disciplines intellectuelles). En fait, il va de soi qu'aucun programme d'enseignement ne peut être neutre (voir Hill, 1991, seconde édition 1995), et chaque programme élaboré par l'État se distingue par ses propres caractéristiques de valeurs.

Les critiques des catholiques étaient justifiées en partie lorsqu'elles affirmaient, à l'époque, que les écoles gouvernementales étaient plus protestantes qu'autre chose (Austin, 1972), mais elles contribuaient aussi à un dédain général pour la religion en tant que telle. Étant donné que ces questions ne pouvaient être ouvertement traitées dans le discours auquel les systèmes censément neutres étaient tenus, ces systèmes étaient donc également vulnérables à l'accusation d'endoctrinement, en l'occurrence par défaut.

Les défis de l'après-guerre

On en était là, lorsque la seconde guerre obligea l'Australie à une prise de conscience plus mondiale. L'Australie fut bombardée et les Australiens combattirent sur les principaux théâtres de la guerre. Conscient du degré de vulnérabilité où il s'était trouvé durant la guerre dans le Pacifique, le gouvernement fédéral entreprit un vaste programme d'immigration non seulement à l'intention des nombreux réfugiés des pays d'Europe tombés sous l'influence soviétique qu'il considérait comme des personnes déplacées, mais aussi en direction des migrants d'autres pays européens et de la Méditerranée orientale. De 7 millions de personnes avant la guerre, la population atteignit plus du double en une trentaine d'années.

Une prospérité économique de haut niveau renforça le mythe, partiellement vrai à l'époque, que l'Australie était « le pays de la chance » (Horne, 1964), mais une large partie de cette prospérité dépendait d'une demande constante du Royaume-Uni pour la laine, le blé et les minéraux bruts australiens. Toutefois, des réalignements économiques majeurs eurent lieu lorsque le Royaume-Uni devint membre du Marché commun européen.

Au cours de la récession économique qui se produisit à la fin des années 80, l'Australie, qui avait jusqu'alors été très proche du plein emploi, glissa vers un chômage à deux chiffres. Les gouvernements fédéraux successifs insistèrent sur la nécessité d'une restructuration économique afin de réduire la dépendance du pays vis-à-vis des industries primaires et manufacturières, et entreprirent de développer des marchés-niches et des services de consultants autour de la couronne occidentale du Pacifique. Le discours sur l'éducation commença à être intercalé avec le discours sur l'utilisation des écoles « dans l'intérêt national » (Commission des écoles du Commonwealth, 1987).

La réorientation de la psyché australienne se fit beaucoup plus profondément qu'au niveau de l'économie. La seconde guerre mondiale avait amené les « G. I. » américains jusqu'aux rivages de l'Australie. Le consumérisme matériel manifeste de la culture américaine, renforcé par la nouvelle arrivée des images de la télévision, frappa l'esprit de nombreux Australiens. Dans cet ordre d'idées, le Gouvernement australien apporta son soutien aux États-Unis dans les guerres de Corée et du Viet Nam. Réciproquement, la révolte des étudiants américains des années 60, déclenchée en partie par la guerre du Viet Nam et la menace d'une catastrophe nucléaire, suscita de nombreuses sympathies sur les campus australiens. Des deux côtés, les valeurs traditionnelles étaient donc mises au défi.

Entre-temps, les Australiens étaient de plus en plus conscients de la présence de leurs voisins des océans Indien et Pacifique, et c'est pourquoi le parti travailliste supprima de sa plate-forme dans les années 80 une politique très ancienne de discrimination raciale, communément appelée « politique de l'Australie blanche ». Cette politique avait bloqué l'immigration non européenne depuis un siècle.

Il y eut un consensus entre tous les partis sur la libéralisation de cette politique, et c'est ce qui a facilité depuis lors le développement de liens plus étroits avec les pays asiatiques industrialisés, de Singapour au Japon. En outre, une promotion vigoureuse des services de l'enseignement a amené des milliers d'étudiants asiatiques sur les campus australiens, les alliances commerciales internationales se sont multipliées, et l'augmentation du nombre de personnes, en quête d'une résidence en

Australie ou de la citoyenneté australienne — notamment les personnes d'origines indienne, indonésienne, malaisienne et singapourienne, sans compter l'arrivée de nombreux réfugiés de pays tels que le Cambodge, la Chine et le Viet Nam —, est déjà responsable d'un déplacement (de près de 2 %) de l'équilibre ethnique de l'Australie.

Enfin, une jeune génération d'adultes est apparue, probablement différente de toutes celles qui l'ont précédée. Parrainée par la génération permissive des années 60, la première génération nourrie par la télévision est plus instruite que les générations précédentes. Ce groupe est informé mondialement, mais il est à la dérive existentiellement, abandonné à lui-même pour faire sa propre éducation, séduit par les publicitaires commerciaux et la musique rock, mais conscient qu'il est manipulé par ces mêmes entreprises. De nombreux jeunes adultes australiens réagissent avec colère — parfois autodestructrice — devant l'échec de la vieille génération à fournir des modèles plausibles d'une vie digne d'être vécue.

Paradoxalement, de nombreux représentants de l'ancienne génération sont de plus en plus conscients de l'angoisse et du nihilisme des jeunes d'aujourd'hui et commencent à reparler de valeurs. Mais leur motivation n'est pas tant d'aider les jeunes que de rétablir les formes de régulation sociale qui les avait maintenus en place dans les périodes précédentes. Cette option n'est pas viable, d'autant plus qu'elle ne traite que des symptômes tout en laissant de côté les causes profondes du mal.

On estime généralement que les principaux facteurs de régulation sociale sont l'application de la loi et l'éducation. À l'heure actuelle, la plupart des gouvernements, tant au niveau fédéral que des États, étudient les moyens d'appliquer la loi et de réduire la criminalité, allant même jusqu'à détourner les fonds publics des services sociaux, de santé et d'éducation pour couvrir les frais des facteurs précités. La maîtrise des armements, par exemple, est une option de réforme plus facile que la fourniture de nouveaux services aux jeunes. Leur éducation continue à recevoir un soutien modéré, mais la rhétorique qui domine les discussions actuelles est celle de la reprise en main sociale plutôt que celle du développement personnel.

Bref, le traditionalisme du « coin endormi » qu'était l'Australie avant la seconde guerre mondiale a volé en éclats sous la pression d'énormes changements. L'amalgame de valeurs christiano-hellénistiques, qui servaient de toile de fond implicite à la vie communautaire, a été remplacé par un manque de valeurs où les dissonances économiques, stratégiques, multiculturelles, multireligieuses et intergénérationnelles rendent impératives des négociations explicites en vue de déterminer la direction que devrait prendre la communauté australienne à l'avenir. Cet impératif a été décrit par un analyste comme étant la nécessité de « réinventer l'Australie » (Mackay, 1993).

Messages politiques contradictoires

Le rôle de l'éducation doit être au centre de cette préoccupation. Mais deux événements récents dans ce domaine, au niveau du gouvernement fédéral, ont été considérés comme des messages contradictoires. D'abord, sous la pression du Ministre fédéral de l'éducation, le Conseil australien de l'éducation (Australian Educational Council — AEC) a publié une déclaration sur les objectifs nationaux de l'éducation, suivie d'un programme d'enseignement national. Celui-ci était centré sur le développement des aptitudes sans traiter des vrais problèmes de l'enseignement

des valeurs. Ensuite, le cabinet du premier ministre a réuni un « groupe d'experts » en 1994 pour enquêter sur l'enseignement civique, et son rapport a fait état de négligences graves dans l'enseignement des valeurs civiques. Chacun de ces documents mérite un commentaire à part.

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT NATIONAL

L'initiative pour un programme national est apparue dans les années 80, au moment où la nécessité d'une restructuration économique dominait les préoccupations du gouvernement fédéral travailliste. L'éducation était considérée comme l'un des moteurs potentiels du changement. Mais les systèmes scolaires en Australie sont constitutionnellement du domaine de responsabilité des États.

Depuis de nombreuses années, le Conseil australien de l'éducation était un outil qui permettait aux ministres de l'éducation des États et à leurs hauts fonctionnaires départementaux de coordonner leurs actions auprès du gouvernement fédéral pour obtenir plus de crédits. Saisissant sa chance au moment où des gouvernements travaillistes étaient au pouvoir dans la plupart des États et pouvaient lui apporter leur soutien, le Ministre fédéral de l'éducation de l'époque, John Dawkins, prit le pari de jouer un rôle plus actif au sein du Conseil, afin de pousser les États vers des objectifs économiques plus ouvertement centralistes.

Bien que la « Déclaration de Hobart » (Conseil australien des écoles, 1989) contînt un éventail plus généreux d'objectifs pédagogiques que ceux dont avait rêvé la philosophie de Dawkins, elle a toutefois ouvert la voie à une situation dans laquelle la direction de l'éducation était devenue plus politisée et la rhétorique de la « coordination » dans « l'intérêt national » était devenue beaucoup plus dominante. Des développements du même ordre avaient lieu au Royaume-Uni, bien que la force motrice en ait été, ironiquement, la « droite » conservatrice dans le gouvernement Thatcher.

Par la suite, des cadres de programmes ont été mis au point dans huit « domaines d'apprentissage clés » (« key learning areas » — KLA), avec des profils d'évaluation pour chacun de ces domaines. Sans tenir compte des références aux valeurs dans certains cas, les profils insistaient sur la spécification de résultats d'apprentissage précis, se rapportant principalement aux aptitudes cognitives. Il y avait des signes que la « queue »-évaluation amuserait le « chien »-programme, et il était donc inévitable que les critiques potentiels examineraient minutieusement les profils.

Ils consistaient au total en huit cent soixante comptes rendus de résultats d'élèves (« student-outcome statements » — SOS) répartis sur les huit domaines d'apprentissage clés classés en huit niveaux conçus pour tenir compte des considérations de développement. Bien plus des deux cinquièmes des comptes rendus étaient consacrés aux mathématiques. Pour une première approximation, l'auteur a recherché dans ces comptes rendus quelques mots clés qui pourraient indiquer le degré d'attention accordé aux processus associés à l'enseignement des valeurs, ou à des valeurs spécifiques elles-mêmes. Le résultat apparaît à la figure 1.

La lecture en est édifiante. Avec l'estimation la plus généreuse, moins de soixante de ces comptes rendus identifient exclusivement des valeurs, et la plupart concernent des critères techniques (ou esthétiques) ou la valeur de nourrir la connaissance critique (ce que je ne voudrais pas rabaisser).

Le domaine des langues autres que l'anglais (Laqa) est perçu uniquement en termes d'aptitudes cognitives, comme si elles étaient accrochées dans un espace sans valeurs. Les arts sont confinés aux critères esthétiques, excepté dans une référence sibylline à la nécessité d'examiner l'influence des arts sur les « valeurs dominantes » (8.5, etc.), quelle que soit la signification que nous voulons donner à cette phrase qui n'est pas expliquée. Les mathématiques admettent seulement une fois dans leurs quelque deux cents objectifs nationaux que, au huitième niveau, des étudiants peuvent être informés d'une « relation entre les mathématiques et des conditions et valeurs sociales » (8.6), qui ne sont pas définies.

On pourrait supposer que des expressions telles que « droits de l'homme » et « valeurs essentielles » seraient éventuellement des indicateurs importants, mais chacune d'elles est citée une fois, dans le profil pour l'Étude de la société et de l'environnement (EDSE). Le résultat 7.1a déclare : « Analyse de façon critique la manière dont les valeurs essentielles de la société australienne se sont perpétuées ou ont changé au cours des années » (p. 119).

Le mot « démocratie » n'apparaît dans *aucun* des profils nationaux, excepté dans le résultat EDSE 8.12, qui l'utilise sous forme d'adjectif. Ce résultat déclare textuellement : « Évalue la gestion des ressources en termes de développement écologiquement permanent, de justice sociale et de processus démocratique ». C'est le seul passage où ces trois valeurs, qui figurent en bonne place dans la documentation nationale de référence, font leur apparition dans les profils. Une bonne dose de clarification est nécessaire si elles doivent être utilisées comme valeurs essentielles et évaluées correctement.

Le corollaire de ce qui précède, comme je l'ai exposé ailleurs, est qu'un programme de valeurs distinctives *est* sous-jacent au Programme d'enseignement national, implicite et techniciste. Il analyse la convergence académique et la conformité politique, et il est d'autant plus endoctrineur qu'il ne permet pas que ces postulats soient soumis à un examen critique (Hill, 1996a).

Mais, lorsque le contenu du programme national a été publié, le paysage politique australien avait déjà changé. Dans la plupart des États, les gouvernements travaillistes avaient été remplacés par des gouvernements libéraux, traditionnellement hostiles au centralisme, d'autant plus que le gouvernement fédéral était toujours dominé par le parti travailliste. Il y avait un refus général d'accepter le programme national comme étant obligatoire de quelque manière que ce soit, et plusieurs États entreprirent d'établir leurs propres comptes rendus de programme. Toutefois, les changements furent en majeure partie cosmétiques, et ne concernèrent pour ainsi dire que des changements d'étiquettes. L'« ethos » essentiel du programme national restait intact, symbolisé par le maintien des domaines d'apprentissage clés et l'approbation d'un nombre similaire de comptes rendus détaillés de résultats d'élèves.

LE RAPPORT SUR L'ENSEIGNEMENT CIVIQUE ET CITOYEN

Les matières du programme national d'enseignement n'étaient pas encore imprimées que le cabinet du premier ministre, motivé par un ensemble de soucis quelque peu différents concernant le multiculturalisme de l'Australie et sa place dans la sphère asiatique d'influence, réunissait un petit « groupe d'experts » pour examiner la question de « l'enseignement civique et citoyen ». Le rapport du groupe, *Attendu que le peuple [...]* (Groupe d'experts sur l'enseignement civique, 1993), considérait l'en-

FIGURE 1. Analyse de mots des comptes rendus de résultats d'élèves

	ARTS	ANGLAIS	SANTÉ	LAQA	MATHS	SCIENCES	EDSE	TECHNO-LOGIE
Croyances			7.1 8.1 4.2 5.14 7.13			8.17	4.5 5.8 7.8 8.7	
Engagement	8.1b							
Réponses critiques	7.4 7.9 7.14 7.19 7.23 8.4 8.9 8.14 8.19 8.23	6.4 7.5 8.1 8.5 8.10	8.4 8.5 8.5 6.7 7.7 8.7 8.9 8.10 8.13 7.14 8.14 7.15		8.23	8.1	7.1a	
Empathie								
Éthrique, autres			8.1 8.10 1.14 4.14 8.14			8.13 8.16	8.9	5.4 7.4
Évaluation (technique) et « estimation »		6.4 8.4 7.8 7.12 8.8	7.2 8.2 6.3 7.3 8.4 5.5			3.16	7.5 8.5 8.6	1.4- 8.4 6.5 8.5 7.8 8.9
Évaluation (style de vie)			8.6 8.9 8.10 4.12 5.12 6.12 8.12				8.14 8.9 8.10	
Interprétation (technique - aucune pour d'autres sortes de valeurs)		1.7 4.6 3.5- 5.5 7.7 8.7 1.3- 4.3	4.6		5.7b 3D 5.11 6.11 5.23 2.27- 7.27	1.15	1.3- 8.3 5.3	
Justifier, justification		4.5 7.5	7.14					6.2
Morale, moralité			8.14				8.9	8.2
Religieux, religion								
Réponse (personnelle)	1.4 1.9 1.14 1.19 1.23 <i>et al.</i>							
Responsabilité (morale)			7.9 1.10 5.10			8.14 1.18- 8.18	3.14 4.9	
Droits dans la famille							3.1 4.9 7.9	
Règles		2.14 4.14					1.14 2.14 4.14 1.18	
Valeurs (descriptives)	8.4 8.9 8.14 8.19 2.23 8.5 8.10 8.15 8.20 8.24	8.6	4.2 2.14 6.14 3.15		8.6	8.17	1.1a.b 2.3 8.13 8.14 8.15 7.18 8.18 6.19 1.10	7.4 5.7 7.7 8.7 3.11
Valeurs (nominatives - explicites)			5.1 promouvoir le développement personnel 5.5 bonne forme 4.6 promotion des loisirs, des sports 7.10 Charte d'Ottawa	2.11 souci de l'environnement et de la santé 5.11- 7.11 2.12 6.12 8.12 2.13 encouragement à la participation 3.14		8.5 réduire le gaspillage de l'énergie 8.12 améliorer l'air, l'eau, etc. 1.18 soin aux choses vivantes 2.18 protection des gens	1.6- 8.6 protection des lieux 2.7 reconnaissance des réalisations 8.12 soutien à l'écologie, justice sociale, processus démocratique	3.2 implications environnementales 5.2 comme ci-dessus

NOTE : Les chiffres figurant dans les colonnes représentent la numérotation des comptes rendus de résultats dans le document original. Ils commencent par un chiffre allant de 1 à 8 représentant huit niveaux de développement répartis sur les années d'école obligatoire. Ils s'étendent parfois sur deux colonnes dans la figure pour raccourcir un tableau qui serait autrement trop long. Lorsque deux chiffres sont séparés par un tiret (par exemple 1.4 - 8.4), cela veut dire qu'une mention de ce facteur se reproduit à chacun des niveaux entre 1 et 8. Les lettres après un chiffre (par exemple, 7.1a,b) indiquent que la numérotation originale dans le document divise parfois l'entrée de cette manière.

Source : Hill, 1996a.

seignement civique comme un projet dans l'enseignement des *valeurs*, où connaissances et compétences étaient considérées comme des moyens et *non* comme le but à atteindre, celui-ci étant « le civisme actif ».

Le rapport regrettait que la société australienne ait négligé d'établir un dialogue sur la question des valeurs essentielles, retombant dogmatiquement dans ce qu'il appelait « l'éthique de la tolérance et de la diversité » (p. 15). Le problème avec cette attitude, comme le rapport le soulignait à juste titre, était que : « ici, la *différence* peut signifier des demandes concurrentes émanant de demandeurs qui ne croient que faiblement à une citoyenneté commune » [l'italique est de l'auteur].

Reprise du discours

Heureusement, après un long « hiver » positiviste, d'autres signes commencent à apparaître concernant une volonté d'introduire un discours sur les valeurs dans l'idéologie sociale et pédagogique.

LES MESURES PRISES AU NIVEAU DES MINISTÈRES DES ÉTATS

Plusieurs ministères de l'éducation dans les États ont pris au cours des dernières années, à titre d'essai, des mesures pour identifier des valeurs éthiques et personnelles particulières, associées à notre manière de vivre démocratique. Étant donné que la tendance dominante a été d'établir des listes de valeurs-concepts, il est possible d'apporter un éclairage sur la base commune entre les États en les énumérant comme dans la figure 2.

Ce que montre la figure, c'est que le programme des cours d'éducation sociale en Australie-Occidentale a été le premier, en 1985, à établir une liste des valeurs. La plupart de ces dernières se sont retrouvées dans le document publié par l'Australie-Méridionale, en 1989, sous le titre *Our schools' values* [Les valeurs de nos écoles] et dans le document publié, la même année, par le Queensland intitulé *Social education framework* [Le cadre de l'éducation sociale]. L'évolution de ce genre de documents a été marquée par une autre brochure publiée par la Nouvelle-Galles du Sud sous le titre *The values we teach* [Les valeurs que nous enseignons], qui a groupé les valeurs sous les rubriques suivantes : pédagogiques, interpersonnelles et civiques, tout en les reliant explicitement au genre de société que l'Australie avait l'intention de développer. Une autre mesure a été prise, dans le même sens, dans le projet de

charte des valeurs contenue dans le deuxième chapitre du rapport Wiltshire sur le Queensland, publié en 1994, qui a passé en revue l'ensemble du programme scolaire.

Ces déclarations contrastent avec la dimension des valeurs et termes du programme national, et des documents des États qui s'en sont inspirés directement. Il y avait ici une dissonance qui a été ignorée au début. Mais, au cours des deux dernières années, plusieurs États ont entrepris des enquêtes supplémentaires pour amener les questions des valeurs sur le devant de la scène et établir des déclarations sur le résultat des valeurs pour les inclure dans les cadres de leurs programmes d'études.

FIGURE 2. Vers l'établissement de chartes de valeurs dans les États australiens

<i>Valeurs</i>	<i>États Années</i>	AO 1985	AM 1989	Qld 1991	NGS 1991	Qld 1994
Adaptabilité		•	•	•	•	•
Respect de l'autorité légitime					•	
Compassion		•				
Souci du bien-être d'autrui			•	•	•	•
Coopération		•	•		•	•
Coopération internationale					•	•
Créativité						•
Pensée critique						•
Acceptation de la diversité, des sous-groupes culturels				•		•
Préservation de l'environnement						•
Égalité			•	•	•	
Normes éthiques					•	
Excellence		•			•	
Place de la famille dans la société					•	
Liberté, libertés individuelles			•	•	•	
Honnêteté		•			•	•
Esprit d'initiative						•
Intégrité		•				•
Recherche intellectuelle						•
Justice, équité		•	•	•	•	•
Formation continue						•
Respect de la vie		•				•
Partenariat : école/domicile/communauté						•
Solution pacifique des conflits		•	•		•	
Rationalité, respect du raisonnement		•	•	•	•	
Responsabilités sociales		•		•	•	•
Respect des droits de l'homme		•		•	•	
Respect de soi						•
Sensibilité – physique, esthétique, émotionnelle, spirituelle		•				
Gestion de la Terre et de ses ressources						•
Tolérance		•			•	
Respect et recherche de la vérité			•	•		•

Sources : L'éducation en Australie-Occidentale (AO), 1985 ; L'éducation en Australie-Méridionale (AM), 1991 ; L'éducation dans le Queensland (Qld), 1989 ; L'éducation en Nouvelle-Galles du Sud (NGS), 1991 ; Revue du Programme du Queensland (Qld), 1994.

Sans doute cela peut-il être attribué en partie au changement de couleur politique de ces États, et du désir (jusqu'au changement de gouvernement fédéral, en 1997, qui a amené les libéraux aux affaires) d'être différent du gouvernement fédéral travailliste qui était alors au pouvoir. Mais une certaine influence peut également être mise au crédit de deux autres initiatives que j'exposerai plus loin en détail.

L'ENQUÊTE DE LA BOURSE DE RECHERCHE MONDIALE SUR L'ÉDUCATION

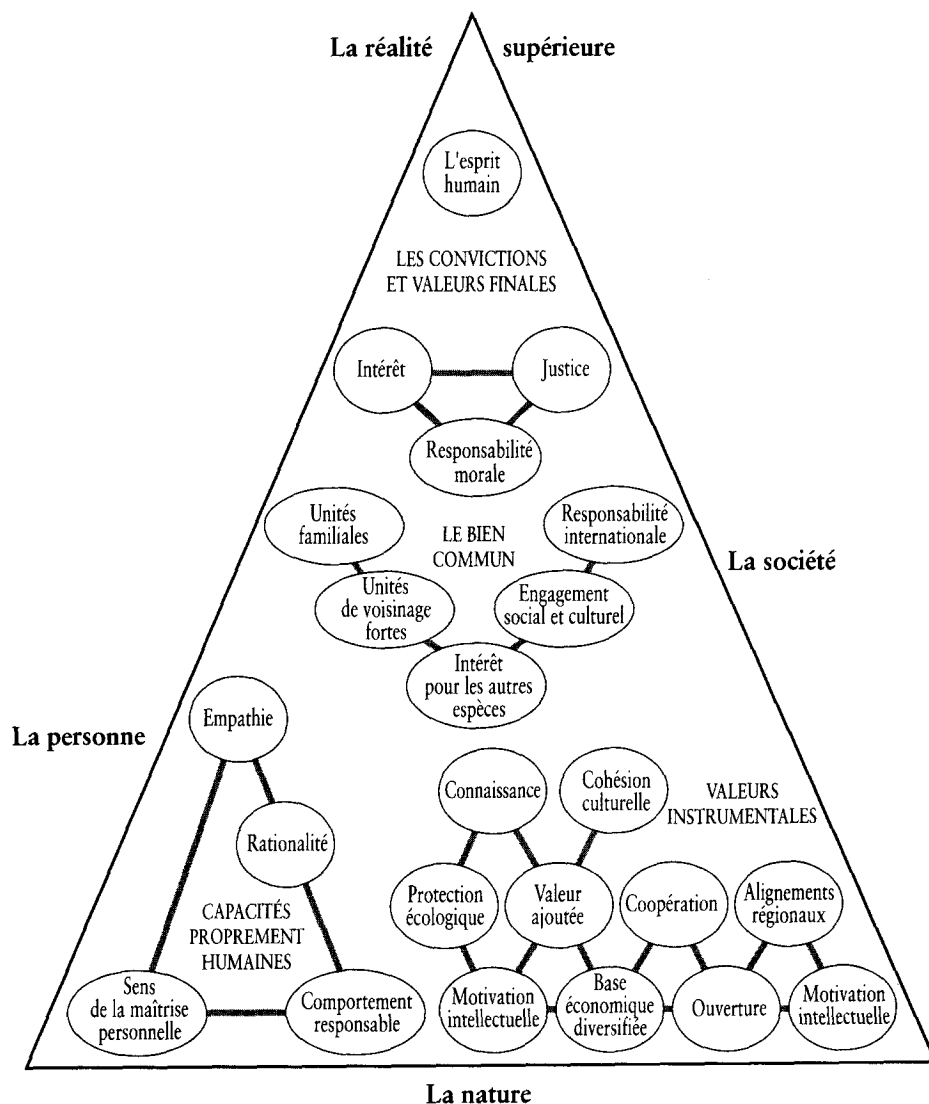
Une enquête a d'abord été menée par la branche australienne de la World Education Fellowship (Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle), dont les résultats ont été publiés dans le numéro de décembre 1992 de son journal *New horizons in education* [Nouvelles perspectives en éducation] (décembre 1992 et *passim*, voir également Campbell, 1992). Quelque cent vingt-cinq penseurs australiens ont été invités à définir les directions que la société australienne devrait selon eux prendre dans le proche avenir. Utilisant la méthode de recherche Delphi (voir Linstone, 1975 ; O'Brien, 1978), le professeur Jack Campbell et ses collaborateurs, après consultation avec ce groupe, ont établi une déclaration de vingt-deux objectifs. Il est intéressant de noter que, à côté des objectifs sociaux et économiques, la liste comprenait des valeurs d'un genre plus transcendant et éthique, jugées tout aussi essentielles.

Quelques personnes qui avaient répondu au questionnaire des enquêteurs ont été invitées à présenter un diagramme montrant comment les vingt-deux objectifs identifiés dans l'enquête pouvaient être regroupés pour former un exposé raisonné général plus explicite. La contribution de l'auteur est reproduite à la figure 3, qui représente un mouvement ascendant dans les priorités à partir des valeurs et capacités instrumentales vers le bien commun, et vers les convictions et valeurs personnelles finales. Les objectifs de l'éducation doivent donc être classés selon leur degré d'influence sur le renforcement des capacités humaines et l'encouragement à l'engagement envers les intérêts moraux et sociaux. La place nous manque ici pour expliquer ou justifier ce schéma, sauf pour dire qu'il a été conçu pour montrer que les valeurs sont classées dans une hiérarchie de valeurs, tant par rapport à l'individu que par rapport à la société. L'auteur estime aussi qu'il est futile de construire une éducation civique uniquement sur des descriptions de procédés et d'institutions politiques, tout en ignorant les conceptions du monde qui revêtent tellement d'importance pour les sous-cultures religieuses et ethniques dans une société.

La plupart des personnes interrogées dans l'enquête étaient du même avis que l'auteur. Elles considéraient que le potentiel humain était au centre de l'ensemble des objectifs. Les concepts les plus fréquemment associés à ce potentiel étaient la connaissance, l'empathie, la rationalité, la spiritualité, la maîtrise de soi et la responsabilité morale. Ces éléments représentent une conviction largement répandue, selon laquelle les êtres humains sont les centres de la conscience dont les aspirations et les capacités vont bien au-delà de la satisfaction des besoins purement physiques de survie.

Il n'est pas sans intérêt de mentionner que le travail de ce groupe de la Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle a été mené dans le Queensland où, quelques années plus tard, le rapport Wiltshire, déjà cité, a recommandé l'élaboration d'une charte des valeurs d'État (voir également la contribution de l'auteur à ce rapport, dans Hill, 1994a). La mise en œuvre de cette partie du rapport est toujours en cours car il ouvre de nouveaux champs d'action pour l'Australie.

FIGURE 3. Vingt-deux objectifs pour la société australienne



Source : Publié d'abord dans, et adapté de Campbell, 1992, p. 7.

LE CADRE DES VALEURS MINIMALES AGRÉÉES

Le second projet a été élaboré en Australie-Occidentale, suite au mécontentement suscité par le manque de valeurs dans les profils d'évaluation du programme national. Ce mécontentement s'est d'abord manifesté dans le secteur des écoles non gouvernementales, lorsque Tom Wallace réunit un groupe représentant des dirigeants des systèmes d'éducation anglican, catholique, musulman et juif de l'État. Ce groupe réussit à obtenir un financement avec le concours du Programme national de développement professionnel, qui avait été institué par le gouvernement fédéral pour faciliter la diffusion du programme national.

Dans les derniers mois de 1994, le groupe entreprit un examen du programme national et de celui de l'Australie-Occidentale. Il confirma le manque de profil d'évaluation évoqué plus haut dans le présent article en ce qui concerne les valeurs. Ses membres ont alors ressenti la nécessité de définir les objectifs communs qui les réunissaient, avant d'essayer de combler ce manque. Il en est résulté ce qu'il a été convenu d'appeler « le cadre des valeurs minimales agréées ».

Le processus utilisé était aussi important que le produit. Il avait une certaine ressemblance avec la technique Delphi plus formelle, utilisée dans le Queensland. Les membres du groupe furent invités à établir des exposés raisonnés sur les valeurs de leurs systèmes respectifs, et d'indiquer quelles étaient selon eux les valeurs démocratiques qui en étaient issues. Un petit groupe de consultants, comprenant l'auteur, rassembla ensuite les éléments communs en trois catégories comme le montrent les figures 4 à 6. Ce schéma a ensuite été présenté de nouveau aux membres du groupe pour être affiné.

Une fois précisé qu'on était à la recherche de minima, et non de maxima obligatoires, un accord fut atteint à la surprise générale. Les membres du groupe voulaient être rassurés que leurs systèmes globaux de valeurs n'étaient pas menacés, mais qu'ils étaient consultés pour trouver un terrain commun en vue de former des fondations solides pour la coopération dans la société démocratique.

Les désaccords, malgré leur importance, furent ajournés en vue d'un dialogue ultérieur alors que les domaines d'accord étaient clarifiés. Le risque était que le consensus fut trop mince pour servir de base à une action commune. Le résultat effectif fut un « minimum » aussi solide qu'impressionnant, tel que le montrent les figures 4 à 6, qui a servi à stimuler l'élaboration d'autres programmes.

Ce processus et l'étude des exposés sur les résultats des valeurs dérivés du cadre des valeurs minimales agréées ont été décrits et analysés ailleurs de manière plus détaillée (voir Hill, 1997). Il faut dire ici que la section intitulée « Valeurs finales » a été à l'origine de quelques soucis lorsque le cadre a servi de base de discussion au sein du secteur gouvernemental. On a estimé que ses affirmations théistiques limitaient l'utilité du document dans les cercles où les personnes intéressées proclamaient des religions non théistes ou travaillaient dans la sphère publique en tant que telle. Dans ces circonstances, on pouvait s'attendre à ce qu'un document consensuel ait au final un profil différent et plus modeste.

FIGURE 4. Les valeurs finales partagées

1. Perspectives de vie Nous affirmons que Dieu est le créateur et le soutien de toutes choses.	2. Individualité Nous affirmons que nous avons été créés à l'image de Dieu et que nous dépendons de Lui.	3. Société Nous affirmons que nous sommes faits pour vivre en communauté.	4. Monde naturel Nous affirmons que Dieu a créé un monde bon dont nous devons prendre soin.
<p>1.11 Dieu créateur <i>Dieu a créé le monde et veille au maintien de son existence.</i></p> <p>1.12 Dieu révélateur de soi <i>La nature et la volonté de Dieu à travers le monde naturel, la conscience et la révélation prophétique.</i></p> <p>1.13 La religion <i>La religion émane de la réponse de l'homme à Dieu dans la recherche de l'objet et du sens de la vie.</i></p> <p>1.14 La spiritualité <i>Les êtres humains sentent qu'ils sont plus que des animaux, et doivent être encouragés à entretenir et à questionner leurs expériences de dépassement.</i></p> <p>1.15 L'après-vie <i>Nous affirmons la croyance qu'il existe une vie après la mort physique qui prend en compte nos précédents choix de vie.</i></p>	<p>1.21 La nature sociale <i>Nous avons été créés êtres sociaux, et l'entière réalisation du potentiel humain nécessite l'interdépendance et la victoire sur l'égoïsme.</i></p> <p>1.22 L'unicité individuelle <i>Chaque personne est différente, elle doit être encouragée à développer le respect de soi et à réaliser l'intégralité des dons de Dieu.</i></p> <p>1.23 L'ouverture à l'étude <i>Chaque individu devrait être en permanence ouvert à la possibilité d'apprendre de la tradition culturelle et des gens d'opinions contradictoires.</i></p> <p>1.24 La compassion <i>Chaque individu devrait avoir une sensibilité et un souci vis-à-vis du bien-être d'autrui.</i></p> <p>1.25 La responsabilité <i>Chaque individu a la liberté de volonté et c'est pourquoi il doit accepter sa responsabilité personnelle pour sa conduite et son influence sur autrui et sur la nature.</i></p> <p>1.26 L'imperfection <i>Chaque individu est imparfait et faillible, et il a la possibilité de se repentir.</i></p>	<p>1.31 L'autorité <i>Nous affirmons la légitimité des structures d'autorité, la souveraineté de la loi, et la reconnaissance des droits de l'homme compatibles avec ce que nous reconnaissons être la loi de Dieu.</i></p> <p>1.32 L'oralité <i>Nous affirmons que l'institution morale de la vie découle d'un sens, accordé par Dieu, de responsabilité personnelle pour notre conduite et nos relations conformément aux commandements de Dieu.</i></p> <p>1.33 La famille <i>Nous affirmons l'importance primordiale d'un milieu familial stable, moral et affectueux.</i></p> <p>1.34 La communauté <i>Nous sommes engagés à encourager la coopération entre les individus et la responsabilité sociale.</i></p> <p>1.35 La diversité <i>Nous reconnaissons la richesse de nombreuses expressions culturelles, et nous nous réjouissons de la diversité ethnique dans le contexte d'une vie communautaire partagée.</i></p> <p>1.36 La contribution <i>La société a quelque chose à gagner de la vie de chaque individu, et elle devrait donner leurs chances à toutes les personnes pour contribuer au bien commun.</i></p> <p>1.37 La réconciliation <i>Nous affirmons la nécessité de la réconciliation entre toutes les personnes en conflit.</i></p>	<p>1.41 La nature est bonne <i>L'environnement naturel est bon et beau en soi, et il doit être respecté et apprécié comme un don de Dieu.</i></p> <p>1.42 La gestion <i>Notre relation avec la nature est non pas celle de dominateurs ou de gardiens, mais plutôt celle d'intendants, chargés de la gérer en dépôt pour les générations futures.</i></p> <p>1.43 Le développement <i>Le développement est un exercice approprié de gestion, à condition qu'il maintienne l'équilibre écologique dans la nature grâce à des politiques de préservation.</i></p> <p>1.44 L'exploitation <i>Reconnaissant que la culpabilité de l'homme a conduit à une profonde dégradation de l'environnement, nous acceptons une responsabilité spéciale pour encourager la réparation écologique des zones dégradées.</i></p>

FIGURE 5. Les valeurs démocratiques partagées

1. Perspectives de vie	2. Individualité	3. Société	4. Monde naturel
<p>2.11 La recherche de la connaissance Nous affirmons le droit à la recherche de la connaissance, notamment celle qui renforce la mise en œuvre des autres objectifs fixés dans le présent cadre.</p> <p>2.12 La quête religieuse Nous affirmons et encourageons la quête de l'homme pour le sens final et le but de la vie.</p> <p>2.13 La liberté religieuse Nous affirmons le droit des individus à choisir et à défendre les perspectives de leur propre vie, en accord avec le droit des autres à faire de même.</p> <p>2.14 La liberté de culte Nous affirmons le droit de tous les individus à la liberté de prier ou de ne pas prier comme bon leur semble.</p>	<p>2.21 L'égalité Nous affirmons la valeur égale et les droits fondamentaux de toutes les personnes, quelles que soient les différences de race, de sexe, d'aptitude, et de croyance religieuse.</p> <p>2.22 Les chances Il convient de donner à chaque individu les chances nécessaires pour explorer et développer ses dons uniques.</p> <p>2.23 La tolérance Chaque individu devrait être encouragé à faire preuve de tolérance envers ceux qui ont une opinion, un tempérament, ou une culture différents.</p> <p>2.24 La citoyenneté Chaque individu devrait être encouragé à contribuer aux services de la communauté en accord avec la bonne citoyenneté.</p> <p>2.25 La charité Les individus devraient être encouragés notamment à exprimer leur souci charitable envers toutes les personnes, particulièrement celles qui sont dans le besoin.</p> <p>2.26 La responsabilité et liberté Les individus devraient avoir la liberté de choisir leur propre mode de vie, à condition d'être tenus responsables de l'impact de leurs choix sur la nature et sur les autres citoyens.</p>	<p>2.31 La justice sociale Nous reconnaissons les droits de toutes les personnes à une part équitable des ressources économiques et culturelles de la société démocratique.</p> <p>2.32 Le bien commun Nous sommes engagés à explorer et à promouvoir le bien commun, et à nous assurer que les besoins des gens sont satisfaits sans empiéter sur les droits humains d'autrui.</p> <p>2.33 La participation En sa qualité de société démocratique, l'Australie devrait encourager et former ses citoyens à participer à la vie politique.</p> <p>2.34 Le multiculturalisme Nous nous réjouissons des contributions ethniques variées que rend possibles une société multiculturelle, et encourageons leur expression dans des modes conformes au bien commun.</p> <p>2.35 Le bien-être La société a la responsabilité de fournir un filet de sécurité à ceux qui n'ont pas la capacité d'assurer leur subsistance, en raison d'une maladie, d'un handicap ou du chômage.</p> <p>2.36 La réconciliation En ce qui concerne les conflits personnels ou de groupe, nous affirmons une préférence pour des stratégies de réconciliation plutôt que pour celles de la coercition et de la confrontation.</p>	<p>2.41 La sauvegarde de l'environnement Nous affirmons le droit de jouir de la nature, et la nécessité de préserver sa diversité et son équilibre.</p> <p>2.42 Le développement durable Nous affirmons le droit de continuer à développer des ressources naturelles pour soutenir la vie humaine, à condition de préserver les chances de sauvegarde à long terme.</p> <p>2.43 La réhabilitation Nous affirmons la nécessité de restaurer les habitats dégradés par les abus de l'homme.</p> <p>2.44 La diversité des espèces Nous reconnaissons la nécessité d'arrêter l'extinction des espèces survivantes à l'heure actuelle.</p>

FIGURE 6. Les valeurs pédagogiques partagées

1. Perspectives de vie	2. Individualité	3. Société	4. Monde naturel
<p>3.11 L'étude des conceptions du monde Nous affirmons la nécessité de donner aux élèves les moyens nécessaires d'étudier les conceptions du monde (religieuses et non religieuses), en particulier celles qui dominent dans leur environnement et leur communauté scolaire.</p> <p>3.12 Le sens personnel Nous reconnaissons la nécessité pour toutes les personnes d'avoir un sens personnel, et nous encourageons la réflexion critique sur les questions de la constitution de la personnalité en relation avec les mondes naturel et social.</p> <p>3.13 La famille Nous affirmons l'importance primordiale de la vie de famille et la responsabilité des parents dans le développement pédagogique de l'enfant.</p> <p>3.14 Les systèmes de valeurs Nous encourageons les élèves à explorer le point de vue moral et à développer un système de valeurs personnel.</p> <p>3.15 La connaissance Nous affirmons la nature expérimentale et limitée de la connaissance socialement construite, et la nécessité d'en aviser les étudiants.</p>	<p>3.21 L'accès Nous affirmons le droit de chaque enfant d'avoir accès à la connaissance disponible à un niveau de développement approprié.</p> <p>3.22 Les différences individuelles Nous affirmons que le programme d'enseignement doit prendre en considération, tant dans son élaboration que dans sa mise en œuvre, la préparation et la capacité de l'individu à apprendre.</p> <p>3.23 La formation Nous apprécions le développement de la pensée critique, de l'imagination créatrice, des capacités personnelles et professionnelles, et les compétences fondamentales dans les diverses formes de recherche organisée.</p> <p>3.24 Le climat d'études Nous cherchons à encourager un climat d'études sans élément de coercition ou d'endoctrinement, que ce soit dans le programme explicite ou dans le programme implicite.</p>	<p>3.31 La réflexion critique Nous encourageons la réflexion critique sur le patrimoine culturel ainsi que sur les attitudes et valeurs sous-jacentes aux tendances et aux institutions sociales actuelles.</p> <p>3.32 Les bénéfices de la recherche Nous reconnaissons qu'il y a une obligation sociale à soutenir la recherche susceptible d'améliorer la qualité de la vie humaine, et à en partager les bénéfices aussi largement que possible.</p> <p>3.33 La dimension des valeurs Nous sommes engagés à démontrer l'existence d'une dimension des valeurs dans chaque connaissance.</p> <p>3.34 L'école comme communauté Nous estimons que les écoles sont des communautés où toutes les personnes doivent être considérées comme ayant des droits et encouragées à participer à la prise de décisions relatives à la vie commune de l'école.</p> <p>3.35 La solution des conflits Nous approuvons les moyens pacifiques de résoudre les conflits aux niveaux personnel, social et international.</p>	<p>3.41 La quête de la vérité Nous reconnaissons le désir de l'homme de comprendre les réalités du monde social et naturel, comme étant une quête de la vérité dans son unité finale.</p> <p>3.42 Les domaines de la connaissance Nous voulons développer la compréhension de tous les domaines de l'expérience humaine, notamment les domaines physique, intellectuel, esthétique, social, moral et spirituel.</p> <p>3.43 Science et valeurs Nous affirmons la valeur et les limites des méthodes expérimentales scientifiques, et leur subordination aux valeurs humaines.</p> <p>3.44 La responsabilité vis-à-vis de l'environnement Nous sommes engagés à développer la compréhension de l'environnement naturel, et à encourager l'intérêt envers les formes de développement de ressources régénératrices et permanentes.</p>

Toutefois, la réponse immédiate à cette objection était que l'inclusion de ces affirmations dans le document présent était une reconnaissance interne de l'importance de ce que ce groupe de partenaires théïstiques avait été capable de réaliser, même au niveau des valeurs finales. Les négociations au sein d'un groupe de participants plus pluraliste n'auraient probablement pas pu aller aussi loin dans l'identification de valeurs finales communes, mais il fallait faire un effort pour affirmer l'importance d'être conscient de ses propres engagements finals, tout en précisant maintenant que la prochaine étape sera de voir quel progrès pourrait être réalisé au niveau de

l'identification de larges accords démocratiques et pédagogiques. On n'est pas obligé d'être d'accord sur tout avant d'être d'accord — et d'agir — sur quelque chose.

Une seconde leçon de ce qui précède, confirmant un commentaire antérieur, est que la valeur d'un tel exercice réside dans le *procédé* autant que dans le produit. C'est pourquoi on peut presque se féliciter des bouts pendants qui prouvent que le processus doit continuer. Vouloir un document parfait, donc statique, serait se tromper sur la nature de l'exercice. Bien entendu, les participants à cet exercice devraient souhaiter établir un document aussi clair et cohérent qu'ils sont capables de produire, mais il serait contraire à l'esprit de cette action de vouloir fermer toute possibilité de révision.

En fait, si les générations ultérieures de participants doivent avoir un sentiment d'attachement à une charte démocratique dont ils seraient les propriétaires, il est essentiel qu'ils soient invités de temps à autre à réviser et à affiner ce qui a été précédemment formulé. Cela ne veut pas dire nécessairement qu'on suppose que les changements seraient radicaux. Il est peu probable que les besoins fondamentaux de justice et d'équité dans une démocratie pluraliste connaissent de grands changements. Ni le relativisme ni l'universalisme ne sont des actions requises pour cet exercice, seule est nécessaire la volonté de négocier pour la recherche du bien commun. Il est plus probable que le résultat de ces révisions serait la mise au point d'un document essentiellement similaire à ceux qui l'ont précédé. L'important est que les auteurs de la révision aient gagné à leur tour le sentiment d'être les propriétaires du résultat.

Quel est l'avenir de ces tentatives ?

Comme indiqué dans l'introduction, il n'était pas exceptionnel dans les pays européens que les responsables de l'éducation dans le secteur gouvernemental répugnent à y inclure des valeurs spécifiques autres que les valeurs scolaires ou professionnelles. Dans le même temps, ces pays, comme tous les pays qui se modernisent, deviennent de plus en plus pluralistes dans leur composition ethnique et religieuse, nécessitant une réévaluation urgente de la base de leurs valeurs publiques. Certaines sociétés, moins habituées aux formes démocratiques de gouvernement, affichent souvent une volonté d'utiliser l'éducation dans le secteur gouvernemental aux fins de promouvoir des valeurs hégémoniques, mais elles hésitent, pour cette même raison, à s'engager dans la réévaluation des valeurs.

Notre étude de cas sur l'Australie soulève deux questions : 1) Peut-on négocier une base révisée des valeurs qui soit acceptable par toutes les parties ? et 2) Peut-on élaborer une stratégie modifiée pour l'enseignement des valeurs qui évite de glisser vers l'endoctrinement ?

LA RECHERCHE DU BIEN COMMUN

En ce qui concerne la première question, il convient de remettre en vigueur un concept que le discours pluraliste a rendu démodé : celui du « bien commun ». Malgré la

résurgence du nationalisme et du fondamentalisme religieux dans de nombreuses parties du monde, la tendance mondiale reste aux sociétés ouvertes et pluralistes. Les populations de diverses croyances et ethnies doivent apprendre à vivre ensemble. Dans les sociétés à haute technologie, les vies des citoyens sont trop entremêlées pour leur permettre de se cantonner dans une notion étriquée de société qui les considère comme une collection d'enclaves exclusivistes réagissant mutuellement, lorsqu'elles y sont forcées, à un niveau purement économique et technique.

Un concept du bien commun est nécessaire pour établir cette interaction à un niveau plus communautaire, qui encourage les projets communs et le dialogue libre sur les questions importantes. Dans les expériences décrites, notamment le projet des valeurs de l'Australie-Occidentale, une voie a été tracée pour chercher à étendre les domaines d'accord pratique sans privatiser, ou menacer, les convictions finales respectives qui réunissent nombre de ses sous-groupes.

À ce stade, le projet de l'Australie-Occidentale doit être décrit uniquement comme une expérience qui n'a pas échoué. Il a également été l'objet d'un intérêt considérable de la part d'autres États, et son développement s'est poursuivi à partir du Cadre des valeurs minimales agréées. Un certain nombre de rapports sur le résultat des valeurs ont été adaptés pour remplacer (du moins pour le secteur non gouvernemental) des rapports de résultats associés au nouveau programme. Un matériel détaillé a été conçu pour aider les instituteurs en classe. Ainsi, le bien commun est en cours de fonctionnalisation.

LE DÉFI PÉDAGOGIQUE

Dans ce contexte, que signifie le débat sur l'enseignement des valeurs ? L'approche historique de l'enseignement des valeurs a été une transmission autoritaire, dominée par les instituteurs, qui présupposait que l'école était là pour promouvoir un système de croyances officielles auxquelles tous les citoyens étaient assujettis. L'époque de l'instruction prétendument neutre vis-à-vis des valeurs dans de nombreux systèmes scolaires des pays occidentaux n'a pas modifié de façon significative les caractéristiques essentielles de cette approche, étant donné que certaines valeurs figuraient toujours implicitement dans les programmes, et que les élèves étaient peu encouragés à les appliquer ou à les contester.

Dans le nouvel environnement, on parle de promouvoir un consensus sur les valeurs représentant une opinion négociée du bien commun. Mais qu'y a-t-il de neuf ? Le mandat pourrait toujours être interprété comme avalisant une transmission autoritaire. J'ai cherché ailleurs à présenter deux stratégies d'enseignement qui offrent une vue plus pédagogique de la question.

Premièrement, j'avais soutenu (Hill, 1992) qu'une valeur en particulier doit toujours être incluse dans une charte *démocratique* pour l'enseignement des valeurs. Il s'agit du développement d'une conscience critique permettant aux apprenants de mettre en question même les valeurs démocratiques qui leur sont présentées pour être adoptées. C'est la sauvegarde essentielle contre un glissement de l'enseignement vers l'endoctrinement.

Ce n'est pas une condition suffisante pour assurer un enseignement démocratique, mais c'est une condition nécessaire. L'autre condition *sine qua non* pour assurer l'équilibre est que le consensus prévalant en ce qui concerne le bien commun *devrait* être présenté aux élèves, en leur donnant un aperçu des conceptions du monde les plus largement représentées dans leur communauté, afin qu'ils ne soient pas abandonnés à eux-mêmes pour « réinventer la roue » (voir Hill, 1996b). Dans un livre sur l'enseignement des études sociales (Hill, 1994b), j'ai soutenu que ces deux conditions réunies constituent une tentative pour encourager « l'affiliation critique », contrairement à des programmes plus limités qui visent uniquement à la transmission des valeurs, à l'initiation cognitive ou à la clarification des valeurs.

La seconde stratégie pour laquelle j'ai plaidé (par exemple, avec référence particulière au domaine contentieux des études religieuses ; voir Hill, 1995) est de fonder l'estimation formelle sur l'évaluation des capacités et non des engagements. Essayer d'hypothéquer le droit des étudiants à faire des choix en toute connaissance de cause sur les valeurs auxquelles ils veulent adhérer aurait pour résultat probable de produire soit des rebelles, soit des estropiés moraux plutôt que des citoyens responsables. Notre tâche est de fournir la base de la connaissance, et de nourrir les capacités de clarification et de justification des valeurs, qui permettront de faire ces choix sur les bases les meilleures et les plus humaines. L'école ne peut pas faire plus ; et, éthiquement, elle ne devrait pas tenter de faire plus.

Références

- Austin, A. G. 1972. *Australian education 1788-1900 : Church, state and public education in colonial Australia* [L'éducation en Australie 1788-1900 : l'Église, l'État et instruction publique dans l'Australie coloniale]. 3^e éd. Melbourne, Pitman.
- Australie-Occidentale. Groupe intersectoriel. 1995. *Minimum values framework* [Cadre de valeurs minimales]. Perth, National Professional Development Programme Values Review Project.
- Campbell, W. J. ; McMeniman, M. M. ; Baikaloff, N. 1992. *Visions of a future Australian society : towards an educational curriculum for 2000 A.D. and beyond* [Visions d'une future société australienne : vers un programme pédagogique pour l'an 2000 après J.-C. et au-delà]. Brisbane, Conseil consultatif ministériel sur le programme d'enseignement.
- Commission des écoles du Commonwealth. 1987. *In the national interest : secondary education and youth policy in Australia* [Dans l'intérêt national : l'enseignement secondaire et la politique de la jeunesse en Australie]. Canberra, Commission des écoles du Commonwealth.
- Conseil des écoles australiennes. 1989. *Report to the Minister for Employment, Education and Training on national goals for schooling* [Rapport au Ministre de l'éducation et de la formation à l'emploi sur les objectifs nationaux de l'instruction]. Canberra, Imprimerie du Gouvernement australien.
- Département de l'éducation de l'Australie-Méridionale. 1991. *Common knowledge, 8-10* [Connaissance commune, 8-10]. Adélaïde, Département de l'éducation de l'Australie-Méridionale.

- Département de l'éducation de l'Australie-Occidentale. 1985. *Social studies K-10 syllabus* [Programme d'études sociales K-10]. Éd. rév. Perth, Branche du programme.
- Département de l'éducation du Queensland. 1989. *P-10 Social education framework* [Cadre d'éducation sociale P-10]. Brisbane, Département de l'éducation du Queensland.
- Département de l'enseignement scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud. 1991. *The values we teach* [Les valeurs que nous enseignons]. Éd. rév. Sydney, Département de l'enseignement scolaire de la Nouvelle-Galles du Sud.
- Groupe d'experts sur le civisme. 1993. *Whereas the people [...] Civics and citizenship education* [Attendu que le peuple [...] L'instruction civique et l'éducation à la citoyenneté]. Canberra, Imprimerie du Gouvernement australien.
- Hill, B. V. 1976. *Inaugural lecture : pawn or paragon ? Tensions in formal education* [Conférence inaugurale : pion ou paragon ? Tensions dans l'éducation formelle]. Perth, Université Murdoch.
- . 1991. *Values education in Australian schools* [L'enseignement des valeurs dans les écoles australiennes]. Melbourne, Conseil australien pour la recherche pédagogique.
- . 1992. « Setting educational goals for the future » [Fixer des objectifs pédagogiques pour l'avenir]. *New horizons in education* (Flagstaff Hill, Australie-Méridionale), n° 87, décembre, p. 40-57.
- . 1994a. « An education of value : towards a value framework for the school curriculum » [Une éducation de valeur : vers un cadre de valeurs pour le programme scolaire]. Dans : Review Queensland Curriculum (dir. publ.). *Shaping the future : report of the review of the Queensland school programme 1994* [Dessiner l'avenir : rapport sur l'étude consacrée au programme scolaire du Queensland 1994], n° 3, p. 233-276. Brisbane, Gouvernement du Queensland.
- . 1994b. *Teaching secondary social studies in a multicultural society* [L'enseignement des études sociales au niveau secondaire dans une société multiculturelle]. Melbourne, Longman Cheshire.
- . 1995. « Is formal assessment of religious education ethical ? » [L'évaluation formelle de l'éducation religieuse est-elle éthique ?]. *Salt* (Association des instituteurs de l'Alberta), vol. 16, n° 1, été, p. 32-39.
- . 1996a. « Do we have a national curriculum of value ? » [Avons-nous un programme national des valeurs ?]. *Newsletter of the Victorian Chapter of the Australian College of Education* (Melbourne).
- . 1996b. « Designing values curriculum » [Concevoir un programme des valeurs]. Dans : *Conference Papers : Students, schools and values : exploring values outcomes for schools in the 21st century* [Document de conférence : Les étudiants, les écoles et les valeurs : exploration des résultats des valeurs pour les écoles au XXI^e siècle]. Perth, Association des écoles indépendantes d'Australie-Occidentale.
- . 1998. « Seeking a value consensus for education » [Recherche d'un consensus sur les valeurs pour l'éducation]. Dans : Mogdil, C. ; Mogdil, S. (dir. publ.). Londres, Cassell.
- Horne, D. 1964. *The lucky country : Australia in the sixties* [Le pays de la chance : l'Australie des années 60]. Ringwood, Victoria, Penguin.
- Hurn, C. J. 1978. *The limits and possibilities of schooling* [Les limites et les possibilités de l'instruction]. Boston, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Husén, T. 1979. *The school in question : a comparative study of the school and its future in western societies* [L'école en question : étude comparée de l'école et de son avenir dans les sociétés occidentales]. Oxford, Oxford University Press.

- Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle, Australie (World Education Fellowship Australia). 1992. *New horizons in education* (Flagstaff Hill, Australie-Méridionale), n° 87, décembre.
- Linstone, H. A. ; Murray, T. (dir. publ.). 1975. *The Delphi method : techniques and applications* [La méthode Delphi : techniques et applications]. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- Mackay, H. 1993. *Reinventing Australia : the mind and mood of Australia in the 90s* [Réinvention de l'Australie : l'esprit et l'ambiance de l'Australie dans les années 90]. Sydney, Angus and Robertson.
- O'Brien, P. W. 1978. « The Delphi technique : a review of research » [La technique Delphi : étude de recherche]. *South Australian journal of education research* (Adélaïde), n° 1, p. 57-75.
- Queensland Programme Review. 1994. *Shaping the future : report of the review of the Queensland school programme 1994* [Dessiner l'avenir : rapport sur l'étude consacrée au programme scolaire de Queensland 1994]. Brisbane, Gouvernement du Queensland.

DOSSIER

**APPRENDRE
À VIVRE ENSEMBLE
GRÂCE À
L'ENSEIGNEMENT
DE L'HISTOIRE
ET DE LA GÉOGRAPHIE**

**PREMIÈRE PARTIE :
DEVOIR-, POUVOIR-
ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE**

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'ÉDUCATION AUX

NOUVELLES CITOYENNETÉS PAR

L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE :

APPROCHE THÉORIQUE

Antoine Bailly

École et société

L'école est une institution qui construit un ordre dans les savoirs, pour les transmettre aux générations futures, sur la base de valeurs reconnues comme légitimes. La légitimité de toute discipline enseignée, telle que l'histoire et la géographie, est d'autant plus forte qu'elle est au cœur d'un projet de société, véhiculé par l'école. Mais ces projets, loin d'être figés, sont en évolution constante en fonction des idéologies dominantes. La hiérarchie des valeurs se modifie et certaines d'entre elles perdent de leur légitimité dans le temps. Cet ensemble de mutations est souvent perçu comme une crise et une décomposition de l'ordre ancien. Mais il reflète aussi l'émergence de nouvelles valeurs qui redéfinissent le rôle des disciplines légitimes au sein de la société.

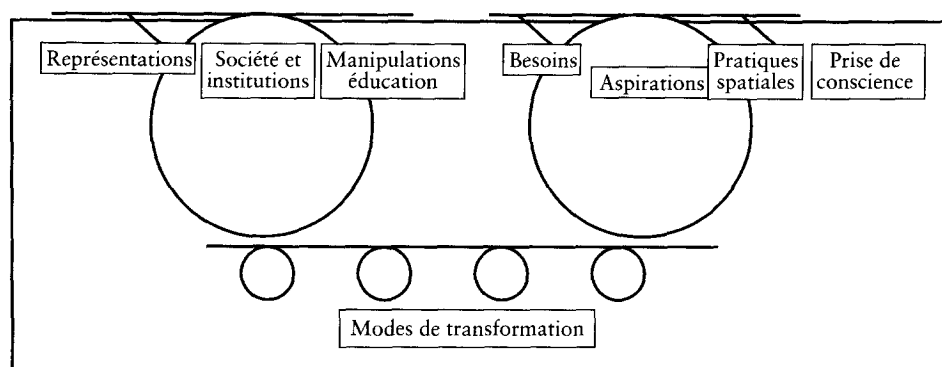
Le sens de l'histoire et de la géographie évolue, comme celui de toute discipline. Ainsi, en géographie, les valeurs sont prises dans un processus « d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation ».

Langue originale : français

Antoine Bailly (Suisse)

Professeur à la faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève, président d'honneur de l'Association de science régionale de langue française. Parmi ses principales publications, on peut citer : *Comprendre et maîtriser l'espace : introduction à la géographie humaine* (5^e éd., 1995), *La géographie du bien-être* (1981), *La perception de l'espace urbain* (1977), *L'organisation urbaine* (1978). Éditeur d'ouvrages en géographie de la santé, géographie des représentations et géographie humaniste. Directeur du volume États-Unis (avec G. Dorel) de la *Géographie universelle*.

FIGURE 1. Processus « d'institutionnalisation-désinstitutionnalisation »



Trois dimensions :

1. Société et ses institutions :	environnement	
	• histoire	
	• population	éducation t1
	• économie	
	savoir	
	• cultures	
	• idéologies dominantes	
	• institutions	
	• espaces vécus	
2. Espace vécu :	pratiques spatiales	
	• modes de vie	représentations t2
	• valeurs	
	aspirations	
	• représentations	
	• besoins	
3. Transformation :	prise de conscience des	
	• contradictions	
	• oppositions-conflits	éducation t3
	transformations et actions	

Lors de la phase « institutionnelle », la société met en place des types d'enseignement qui doivent affronter la réalité quotidienne par le vécu des élèves. À certaines périodes apparaissent des divergences entre « éducation » et « représentations des élèves ». Du fait de la prise de conscience de ces divergences entre les savoirs acquis par l'éducation et les savoirs vécus, l'enseignement ne répond plus aux attentes ni aux besoins des élèves. Une phase de mutation apparaît qui peut aboutir à de nouveaux projets pédagogiques et institutionnels.

Le modèle de transformation représenté sur la figure 1 de façon circulaire illustre la manière dont l'éducation est créée par une série de manipulations scientifiques et professionnelles, comment celle-ci se trouve aux prises avec l'espace vécu et les représentations des élèves, et aussi avec la demande de la société et de ses institutions. En fonction des pratiques spatiales des élèves, de leurs aspirations et de leurs besoins, une prise de conscience de la pertinence de l'enseignement ou des divergences entre « savoir savant » et « savoirs vécus » apparaît entre le temps 1 (t1) et le temps 2 (t2). Du fait de la prise de l'émergence des contradictions, des oppositions et des conflits potentiels, il y a transformation, au temps 3 (t3), du système d'éducation et modification des projets pédagogiques.

L'histoire et la géographie sont des disciplines particulièrement touchées par l'évolution des valeurs. Après avoir été les garants de la connaissance du monde (cosmographie, cartographie) et de son évolution, elles sont devenues sciences des inventaires géographiques (population, ressources) et historiques (repères dans le temps, dates symboliques) avant de s'intégrer au XIX^e siècle dans la mouvance des réflexions scientifiques du siècle des Lumières. Aux grandes valeurs de la découverte du monde et du naturalisme se substituent celles de la nation, de la région, puis celles qui parlent d'espaces diversifiés du local au global, pour s'adapter aux nouveaux projets économiques, sociaux et culturels. Il importe donc, pour définir les vocations de l'histoire et de la géographie, de connaître leur fonction dans les projets de société et l'évolution de leur pertinence.

Regard sur l'évolution de la pensée en histoire et en géographie depuis la fin du XIX^e siècle

On s'accorde à reconnaître l'importance fondamentale des modèles naturalistes dans l'émergence de l'histoire et de la géographie à la fin du XIX^e siècle, suite à l'influence de la pensée darwinienne. Pour Stoddart (1966), cette influence s'organise en trois éléments :

- le changement dans le temps ;
- le concept d'organisation de la société ;
- la lutte pour la vie.

S'y ajoute logiquement la notion de progrès, présente dans l'ouvrage fondamental de Darwin, *De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle* (1859). Tout une cosmologie de l'équilibre dynamique, une vision organique de l'histoire et de la géographie vont marquer les œuvres prépondérantes et les manuels des deux disciplines, qui montrent l'évolution des sociétés dans leurs milieux de vie et les difficultés des pratiques humaines.

Dans les travaux de Ratzel, qui influencent grandement l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la notion de milieu naturel est capitale pour saisir comment les peuples peuvent organiser leur habitat, leurs activités et même leur culture. L'État est ancré dans le sol et les parties vitales de l'État dépendent des potentialités de ce milieu. Cette conception des deux disciplines, qui sera caricaturée au XX^e siècle pour véhiculer les idées du pangermanisme, permet l'enseignement de l'histoire naturelle et de la légitimité de l'État. Il n'est donc pas étonnant de constater que les sociétés qui s'organisent en États-nations favorisent l'enseignement de ces deux disciplines ; dans l'école qui devient obligatoire, l'histoire et la géographie constituent des disciplines centrales, et lors de défaites, par exemple pour la France en 1871, on attribue les responsabilités aux carences de l'enseignement de ces deux disciplines.

De ce fait, dès la fin du XX^e siècle, le nouveau paradigme patriotique se renforce. L'omniprésence du phénomène colonial et du nationalisme se retrouve dans le patriotisme disciplinaire des manuels. Le patrimoine affectif de la collectivité, qui lui sert de conscience et, mieux, de surmoi, est marqué par un double concept de nation et de colonisation. L'histoire et la géographie officielles se fondent sur cette école de pensée fascinée par l'émergence des États-nations et le progrès de la civilisation dans le monde par le colonialisme. Les deux disciplines s'ancrent dans ce contexte social et proposent des perspectives basées sur le rôle de la nation.

Que ce soit en Allemagne, où la nation repose sur une culture ethnique, ou en France, où elle s'appuie, avec Vidal de la Blache, sur la diversité de régions qui partagent un idéal national, l'école véhicule la primauté de l'État avec son identité et ses limites. Les deux disciplines valorisent le nouvel État dans ses frontières afin de le rendre crédible et de le légitimer. Cet État-nation, au centre du projet de citoyenneté, est ancré sur le concept de droit par le sol, qui donne un destin commun aux citoyens nés dans cet État. L'élargissement colonial offre la possibilité de transmettre ce projet aux territoires nouvellement colonisés pour les inscrire en périphérie de l'État-nation, et renforcer ainsi sa puissance économique et politique dans le monde.

Ces évolutions dans la conception de l'enseignement ne remettent pas en cause les fondements naturalistes, mais font apparaître de nouvelles logiques. « C'est l'invention qui fait que la connaissance a une histoire » (Schlanger, 1983). Par exemple, l'activité de production de l'École française d'histoire et de géographie aboutit à de nouvelles vérités sur les régions françaises au sein de l'État français, qui influence la nature des objectifs des disciplines.

C'est au sein de chaque État que s'organise la régulation sociale. L'État, en cas de crise, met en place des politiques économiques et monétaires destinées à protéger ses citoyens. Et l'on enseigne la façon dont les régulations nouvelles (keynésiennes, par exemple) confèrent une légitimité aux grandes puissances, à chaque État, selon le bloc idéologique auquel il appartient. C'est l'histoire et la géographie d'un monde de grandes nations, dominant les plus petites et leurs colonies, qui sont enseignées. Jamais les découpages du monde n'avaient exprimé aussi nettement les processus de production sociale et de conscience identitaire ! La seconde guerre

mondiale, aboutissement de tensions entre des ensembles de grandes puissances, sera le point culminant de ce mouvement de pensée qui se poursuivra, lors de la « guerre froide », jusque dans les années 50.

Mais avec l'émergence d'une vision d'un monde dominé par deux grandes puissances, les États-Unis d'Amérique et l'URSS, deux autres concepts apparaissent : celui de blocs antagonistes et, à l'inverse, celui de réseau qui permet les échanges d'informations, de personnes et de biens dans le système-monde. Le développement de ces réseaux modifie les relations au temps et à l'espace : l'histoire et la géographie vivent l'époque de l'accélération des déplacements, de la mobilité des personnes, des services et des biens. Cette évolution incite certains auteurs à évoquer la fin de la géographie et de l'histoire, et la mise en place d'un nouvel ordre mondial, sur une planète sans frontière ; comme si l'on pouvait gommer les « territoires » avec leurs histoires, leurs cultures et leurs limites.

Nombre d'institutions, dont les États, les régions et même les communautés supranationales ou locales, ont besoin, pour maintenir leur structure et leur pouvoir, de s'appuyer sur l'espace et son maillage. L'État moderne se caractérise par l'affirmation du pouvoir sur un territoire ; chaque citoyen, porteur d'une partie de ce pouvoir, peut voter, être élu dans cet espace. Et le droit ne peut être exercé que si l'État connaît ses citoyens et que ceux-ci lui permettent de fonctionner par le versement d'impôts et de taxes. La citoyenneté moderne se rapporte à des maillages bien définis que transcrivent l'histoire et la géographie ; mais, avec la création de nouveaux réseaux, les interfaces réseaux-surfaces se multiplient sur des territoires à échelles géographiques variées, ce que ne peuvent ignorer ces deux disciplines. Pourtant les articulations entre réseaux et surfaces sont encore mal connues. Favorisent-elles le maintien de l'État-nation, par souci de protection, ou au contraire ouvrent-elles sur une conception plus vaste, celle de l'appartenance à des espaces supranationaux ? Les réseaux assurent-ils les liens entre les niveaux de la région, de l'État et du système-monde ? Autant de questions importantes pour comprendre l'émergence de nouvelles citoyennetés et comment les acteurs nationaux utilisent les dispositifs institutionnels, qu'ils ont développés et codifiés, pour préserver leurs territoires. Tous ces éléments agissent comme révélateurs des tensions entre réseaux et maillages, que l'histoire comme la géographie vont devoir transcrire. À un autre niveau, on peut se demander si le « retour au local » et aux valeurs communautaires n'apparaît pas en opposition avec les réseaux à l'échelle monde ; d'un côté, un système fluide mondial, de l'autre, un système spatial ancré dans le territoire et fondé sur des valeurs locales.

Du local au global

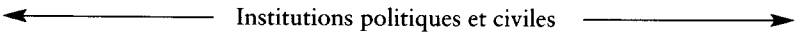
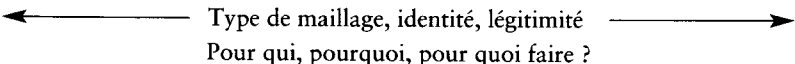
Comme l'écrit Michel Serres, « notre relation avec le monde a changé. Avant elle était locale-locale ; maintenant elle est locale-globale ». La globalisation nous fait découvrir une autre citoyenneté : celle d'un monde que l'on peut voir à travers les images satellites, d'un monde de la vitesse et du déplacement, d'un monde uni pour aborder les problèmes du développement durable.

Par contraste, le local se résume souvent au moi, à l'individualité, d'où la difficulté de maintenir comme valeurs des citoyennetés régionales. Globalisation et fragmentation sont des termes d'une dialectique nouvelle entre le général et le particulier. On ne peut plus se contenter d'une vision localiste car le monde est partout présent, pas plus qu'on ne peut, sous prétexte de globalisme, simplifier aveuglément notre conception du monde. La citoyenneté, véhiculée par l'histoire et la géographie, ne peut plus être exclusivement celle de l'État-nation. D'ailleurs l'État providence s'essouffle et souvent c'est le libre-échange dans le cadre du libéralisme économique qui sert de référence à la politique des États. Leur ouverture progressive, suite à une série d'accords internationaux (Bretton Woods, naissance du Fonds monétaire international, accords du G7, G8, de l'OMC...), illustre une vision nouvelle du système-monde avec ses interdépendances et ses nouvelles règles de fonctionnement. De nouvelles institutions apparaissent, présentées et validées par l'enseignement, dans le contexte d'un monde de plus en plus régulé par les logiques économiques. Mais, à l'époque où la validation de ce système-monde entre dans les programmes, émergent des demandes pour de nouveaux découpages du monde fondés sur des idéologies régionalistes, puisant souvent leur inspiration dans l'histoire des peuples. Le temps des architectures régionales apparaît corrélativement à la mise en place du système-monde. On évoque de nouveaux systèmes de citoyenneté fondés sur des avantages locaux et une nouvelle gouvernance à l'échelle locale. S'agit-il d'un modèle transitoire ou d'une prise de conscience durable ? La question des découpages infranationaux et des enjeux géopolitiques qui en résultent est au centre de débats, au sein de nombreux pays, débats qui se traduisent déjà dans l'enseignement.

Aujourd'hui, la mobilité s'est généralisée, mobilité des hommes, des informations, des biens et des services. D'où l'idée de mondialisation, qui s'oppose à l'ancrage territorial ; d'où aussi le concept de citoyenneté fluide, lié à la résidence et non à la naissance. Toutefois, dans ce monde en mouvement, la réalité de la résidence ne disparaît pas : les cadres de vie sont plus évolutifs, mais, dans ces localisations changeantes, l'homme acquiert de nouvelles connaissances. Dans chaque milieu, le migrant va redécouvrir un passé, une mémoire collective. La conscience par la découverte du lieu va se substituer à la conscience du lieu, générant de nouvelles formes de citoyenneté que l'histoire et la géographie vont devoir intégrer progressivement.

Ainsi va le changement des valeurs et des découpages du monde. Quel type de maillage enseigner et selon quelles cohérences ? Quelles citoyennetés privilégier et à quelles échelles ? La régulation évolutive du monde illustre la substitution des systèmes de référence et les changements institutionnels. De l'État naturel à l'État-nation, aux communautés supranationales, au système-monde et aux nouveaux régionalismes, l'architecture du monde s'est profondément modifiée. L'enseignement de l'histoire et de la géographie aussi. Posons alors ces grandes questions : quelle histoire et quelle géographie enseigner au XXI^e siècle ? comment construire la citoyenneté d'aujourd'hui et à quelle échelle ?

FIGURE 2. Construire les citoyennetés du XXI^e siècle. À quelle échelle ?

Communautés régionales	États-nations	Communautés supranationales	Système-monde
			
			

Références

- Darwin, C. 1859. *De l'origine des espèces par voie de sélection naturelle*. Paris, Maspero (rééd., 1980).
- Kuhn, T. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, Flammarion (rééd., 1970).
- Ratzel, F. 1891. *Anthropogéographie*. Stuttgart, Engelhorn.
- Schlanger, J. 1983. *L'invention intellectuelle*. Paris, Fayard.
- Stoddart, D. 1966. « Darwin's impact on geography » [L'impact de Darwin sur la géographie]. *Annals of the Association of American Geographers*, n° 56, p. 683-698.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

LE MONDE ET LE TERRITOIRE :

L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE

POUR APPRENDRE À VIVRE

ENSEMBLE

Yves André

Présent à des degrés divers dans les différents systèmes d'enseignement obligatoire, l'apprentissage de l'histoire et de la géographie répond à trois objectifs qui se succèdent, s'entrecroisent ou se superposent, selon les époques et les pays. Il s'agit en premier lieu de forger une identité nationale ou communautaire. Un autre dessein est de permettre une intégration dans des espaces plus vastes, de se situer par rapport aux pays voisins et au monde. Une troisième intention, enfin, est de transmettre des valeurs éthiques et civiques, explicites ou implicites. Ces trois fonctions fondent la légitimité de l'histoire et de la géographie à l'école.

S'interroger sur les capacités de cet enseignement à promouvoir la faculté de vivre ensemble dans un monde de plus en plus interdépendant revient à poser la question de la signification de cet enseignement pour les nations, les États ou les groupes sociaux qui le pratiquent. Face à la mondialisation et aux nouveaux régionalismes qui émergent simultanément, que devient le sens de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ? Comment une rencontre de sociétés diverses devient-elle possible, et comment peuvent-elles vivre ensemble ?

Langue originale : français

Yves André (France)

Agrégé de géographie, docteur d'État, il est professeur au lycée Berthollet, à Annecy. Ses recherches portent sur les représentations spatiales et l'enseignement de la géographie. Il a animé de nombreuses actions de formation pour l'enseignement secondaire français et genevois. Nous lui devons un ouvrage, *Enseigner les représentations spatiales*, paru en 1998 aux éditions Anthropos, à Paris.

Pour répondre à ce défi, l'histoire et la géographie doivent désormais dépasser les objectifs fondateurs, afin de permettre cette rencontre et lui donner un sens, fondé sur la connaissance des autres et le respect des cultures.

Que signifie l'enseignement de l'histoire et de la géographie ?

Ce que signifie l'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est pas plus une donnée stable dans le temps qu'unique dans l'espace. Elle s'adapte sans cesse aux changements de contextes politiques et sociaux, ainsi qu'aux exigences de chaque pays, pour répondre à ce qui apparaît comme de nouveaux besoins et s'appuyer ainsi sur une légitimité renouvelée. Cependant, au-delà de cette multiplicité des sens, l'enseignement de l'histoire et de la géographie semble répondre à trois fonctions : une obligation identitaire, un devoir d'intégration, la transmission de valeurs.

Une fonction identitaire

L'école est le lieu d'apprentissage de la représentation du territoire national :

On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissent mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de sa vie. Pour frapper son esprit, il faut rendre la patrie visible et vivante (Bruno, 1877, p. 4).

La lecture du *Tour de France par deux enfants*, publié en 1877, et l'apprentissage de la carte murale ont été le symbole d'une géographie dont l'objet est la légitimation d'un espace fini. Cet enseignement de la géographie véhicule donc, implicitement plus qu'explicitement, l'idée d'une identité de substance entre le territoire et les hommes (Guérin, 1991). Cette légitimation spatiale apparaît à la fois historique (l'héritage), « géographique » (les frontières naturelles), économique (le territoire se concrétise dans les statistiques, les classements, les palmarès). La géographie produit ainsi un discours égocentrique qui suggère l'amour du pays, insiste sur les dimensions géopolitiques (que l'on retrouve dans les métaphores guerrières ou sportives), et engendre une culture collective.

L'histoire exerce la même fonction. Contrôler le passé aide en effet à maîtriser le présent et à légitimer les dominations, les mises en cause. L'histoire a été régulièrement mise au service des objectifs politiques et des revendications sociales. Ce sont les structures dominantes (État, Église, intérêts privés) qui dirigent et financent l'enseignement, les moyens d'édition, de reproduction, faisant ainsi en permanence planer l'ombre d'une histoire officielle ou « politiquement correcte ».

Marc Ferro (1981) montre cependant que se superposent, dans chaque nation,

plusieurs histoires. D'abord celle qu'on présente à l'école, histoire institutionnelle qui exprime ou légitime une politique, une idéologie ou un régime. Selon les époques et les lieux, elle est plus ou moins soumise à la critique scientifique. C'est en quelque sorte l'histoire vue, projetée, « d'en haut ». Il s'y juxtapose parfois une « contre-histoire institutionnelle », histoire refoulée qui surgit partout où un groupe social se sent dominé, exploité, nié (Chicanos, Québécois, peuples colonisés...). Ces deux histoires sont tournées vers les frontières extérieures de la communauté. Elles la définissent par rapport aux autres.

Un troisième discours historique s'ajoute aux précédents : celui que véhicule une histoire « d'en bas », celle que l'on raconte à la maison et qui constitue la mémoire des sociétés, et qui se confond parfois avec la « contre-histoire institutionnelle ». Cette histoire, tournée vers elle-même, se construit oralement. Elle n'a pas d'historien, elle n'est pas consignée dans des manuels, ni dans des ouvrages officiels. Il faut aller la recueillir dans les textes « ordinaires », les discours et les récits. Cette histoire informelle est l'une des composantes des représentations sociales. Elle n'est donc pas soumise à la critique, et voyage entre mythe et histoire, récits et représentations.

Marc Ferro souligne donc que l'histoire, indépendamment de sa vocation scientifique, exerce ainsi une double fonction, thérapeutique et militante. C'est de cette façon que, à l'école, l'histoire et la géographie apparaissent écartelées entre leur démarche scientifique et les besoins sociaux et politiques. Mais, en définitive, leur contribution à la représentation des autres est essentielle : « Ne nous y trompons pas : l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière » (Ferro, 1981, p. 7).

Une fonction d'intégration

Tout enseignement tend aussi à l'ouverture, invite à connaître les autres. Il est universaliste et ainsi transcende, dépasse la fonction identitaire. Il contribue à situer chacun d'entre nous par rapport aux autres. Néanmoins, cette ouverture se heurte rapidement à la difficulté suivante : comment rester soi-même et pratiquer la tolérance à l'égard des autres civilisations ? Car la découverte de la pluralité des cultures n'est jamais un exercice inoffensif. Le risque est de ne devenir qu'un parmi les autres, ou, pire encore, de se dissoudre dans la culture des autres. Le péril est que, au bout du compte, il n'y ait plus que les autres (Ricœur, 1955). Aussi, cette ouverture repose sur un paradoxe : c'est dans la mesure où les peuples se représentent au centre du monde qu'ils veulent connaître les autres.

Cette intégration, c'est-à-dire la connaissance des autres, devient encore plus difficile si l'on sort du modèle des espaces « finis », dans lequel s'est maintenu jusqu'à présent l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Ainsi en est-il de l'Europe :

L'Europe au sens spatial n'existe pas. Elle ne s'inscrit pas dans les terres [...]. L'Europe est une notion géographique sans frontière avec l'Asie et une notion historique aux frontières changeantes [...]. Penser l'Europe, c'est penser l'identité de la non-identité (Morin, 1987, p. 26-27).

Ainsi en est-il de la mondialisation : « L'humanité, prise comme un unique corps, entre dans une unique civilisation planétaire qui représente à la fois un progrès gigantesque pour tous et une tâche écrasante de survie et d'adaptation de l'héritage culturel à ce cadre nouveau » (Ricœur, 1955, p. 286). Ces nouveaux cadres informels posent le problème de l'existence et de la survie des cultures et des identités sociales. Faut-il donc, pour s'inscrire dans le monde, abandonner ce qui compose la raison d'être d'un peuple ?

La transmission des valeurs

L'enseignement de l'histoire et de la géographie a également la fonction de transmettre des valeurs. Mais a-t-on le droit d'enseigner des valeurs ? On pourrait à juste titre faire valoir qu'il s'agit là d'un domaine subjectif, réservé, que l'on porte atteinte aux choix personnels, alors que le rôle de l'école est avant tout d'apprendre à connaître et d'apprendre à faire. Cependant, la réponse est positive, car l'histoire et la géographie doivent contribuer à l'éducation de la conscience morale, à prendre acte du contrat social qui les unit à la société. L'école doit aussi apprendre à être (Delors, 1977). Cet enseignement des valeurs occupe désormais une place de plus en plus grande, et fait l'objet de nombreux débats publics et scientifiques autour du thème de l'« éducation à la citoyenneté ».

L'histoire et la géographie doivent également éveiller les élèves à une dimension éthique. Car toutes les valeurs ne se valent pas, et, face à l'hésitation, il n'est pas normal de rester indifférent ou neutre. Il s'agit non pas d'endoctriner, mais d'éclairer. Parmi ces valeurs, nous sommes attachés à celles de la démocratie : la reconnaissance des droits de l'individu, qui l'emporte sur la raison d'État, la liberté, la laïcité (liberté de conscience, de religion), la solidarité. Le territoire scolaire devient donc un monde protégé au service de la démocratie. Cependant, la connaissance des autres, et donc le respect et l'accueil de l'autrui qu'elle requiert, peut conduire à déstabiliser ou à remettre en cause ces valeurs : « Qu'arrive-t-il à mes valeurs quand je comprends celles des autres peuples ? La compréhension est une aventure redoutable où tous les héritages culturels risquent de sombrer dans un syncrétisme vague » (Ricœur, 1955, p. 299).

Histoire, géographie et mondialisation

Les trois fonctions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie apparaissent donc sensiblement et durablement déstabilisées par les changements en cours. Que devient le sens de cet enseignement face à la mondialisation ? Doit-il abandonner l'idée de nation, de communauté, et promouvoir une citoyenneté « libérale », de type économique, correspondant à une organisation technique du monde ? Face à l'émergence des nouveaux régionalismes, comment peut-il rendre possible une rencontre de cultures diverses, et comment peuvent-elles apprendre à vivre ensemble ?

Quelles sont donc les conditions pour qu'une société puisse continuer à exister, et comment l'enseignement de l'histoire et de la géographie peut-il y contribuer ?

P. Ricœur nous apprend que : « Seule une culture vivante, à la fois fidèle à ses origines et en état de créativité [...], est capable de supporter la rencontre des autres cultures, non seulement de la supporter, mais de donner un sens à cette rencontre » (Ricœur, 1955, p. 299). Une société ne peut rester vivante que si elle se recrée sans cesse en s'enracinant dans le noyau central de son héritage culturel. Mais il ne suffit pas de saisir celui-ci au niveau rationnel et réfléchi, comme celui de la littérature écrite ou de la pensée élaborée. Il faut chercher plus bas les valeurs propres à un peuple qui traduisent « les attentes concrètes en face de la vie, en tant qu'elles forment un système » (Ricœur, 1955, p. 294). Il faut donc découvrir et interpréter les images et les symboles d'une société et d'un territoire, c'est-à-dire les représentations sociales et spatiales, véhiculées à l'intérieur du groupe et réappropriées par chaque habitant.

On devine dès lors la nouvelle fonction de l'histoire et de la géographie : il s'agit bien sûr de transmettre une culture capable d'intégrer la rationalité scientifique qui accompagne la civilisation universelle mondiale, et dont il n'est pas question de se couper. Mais il s'agit aussi de permettre la rencontre avec les autres cultures, pouvoir lui donner un sens et ainsi apprendre à vivre ensemble. La réalisation de ces objectifs repose toutefois sur une nouvelle donne de cet enseignement. Il faut désormais faire comprendre que le territoire et le monde sont des mondes de représentations, qu'il n'existe pas de réalité objective en dehors de nos constructions intellectuelles : « La géographie est une connaissance (représentation élaborée par les géographes) de la connaissance (des façons dont les sociétés et les personnes transcrivent en images leurs expériences du milieu) » (Bailly, 1991, p. 21).

Il faut amener les élèves, et l'ensemble des acteurs, à concevoir l'univers familier comme un construit, chargé de subjectivité et de symboles. Car la prise de conscience des représentations que l'homme se fait du monde et de son territoire lui permet de mieux comprendre un monde complexe. Le rôle de l'enseignement sera d'assurer une mise en forme scientifique des représentations du territoire, du quotidien et de leur adéquation à la mondialité. Il permet de donner, dans une approche critique et à toutes les échelles, du sens aux espaces qui nous englobent (André, 1998). Ainsi se construit une éducation au Monde qui pose les jalons de la continuité du territoire au système-monde, ainsi devient recevable l'étranger, certes irréductible à soi, mais combien proche dans son altérité.

Références

- André, Y. 1998. *Enseigner les représentations spatiales*. Paris, Anthropos.
- Bailly, A. et al. 1991. *Les concepts de la géographie humaine*. 2^e éd. Paris, Masson.
- Bruno, G. 1877. *Le tour de France par deux enfants*. Paris, Belin.
- Delors, J. 1997. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Ferro, M. 1981. *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot.
- Guérin, J.-P. 1991. « Enseigner l'Europe ». Dans : Cham's. *Enseigner la géographie en Europe*. Paris, Anthropos, Reclus.
- Morin, E. 1987. *Penser l'Europe*. Paris, Gallimard.
- Ricœur, P. 1955. *Histoire et vérité*. Paris, Le Seuil.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

DU DEVOIR- AU VOULOIR- VIVRE ENSEMBLE AU LIBAN

Abdelkrim Mouzoune

Introduction

Tant de guerres, nationales, régionales ou internationales, ont marqué l'histoire récente de la société libanaise, actuellement fragilisée, éclatée, segmentée. Cette société essaie de se reconstruire, d'oublier les seize années de guerre inter- et intra-communautaire, en dépit des relations encore dissymétriques qui caractérisent ses différentes composantes. L'effort de reconstruction sociale s'inscrit dans un double contexte : d'abord national, marqué par la quête d'identification à une communauté, à un territoire d'enracinement, exacerbée par le phénomène communautariste ; extra-national ensuite, où les tendances à la régionalisation, à la mondialisation, à la globalisation s'accompagnent des phénomènes d'exclusion et d'accroissement des inégalités au sein des pays en développement, où persistent les conflits tribaux, ethniques et religieux.

Ce double contexte, fait de tension, amène à s'interroger sur le jeune Libanais d'aujourd'hui : est-il citoyen de sa communauté et de son pendant territorial, qu'il soit quartier, ville ou région, donc un citoyen à forte identification spatio-communautaire et aux loyautés multiples (religieuses, politiques, ethniques) ? Est-il simplement citoyen du Liban, non marqué par le sceau de l'identité communautaire ? Dans les deux cas, trouve-t-on une volonté de vivre ensemble dans la distance, ou dans la proximité avec l'autre ? L'enseignement de l'histoire et de la géographie diffuse-t-il des valeurs fondées sur les principes de connaissance, de reconnaissance, de tolérance, de compréhension et d'ouverture sur le divers ?

Langue originale : français

Abdelkrim Mouzoune (Maroc)

Diplômé en économie et docteur en géographie de l'Université de Genève. Collaborateur scientifique au Département de géographie de Genève. Ses principales recherches et publications portent sur les conflits urbains. Auteur d'un ouvrage à paraître sur la guerre et les transformations de l'espace vécu (maison, abris) à Beyrouth.

Notre propos portera sur trois notions fondamentales : devoir, pouvoir, vouloir, toutes articulées autour de l'idée de « vivre ensemble ». Ainsi, nous essaierons d'appréhender, à travers l'étude des manuels d'histoire et de géographie, la manière dont l'État véhicule « le devoir-vivre ensemble », différente du « pouvoir- et du vouloir-vivre ensemble » manifestés successivement par les enseignants et par leurs élèves.

Le devoir-vivre ensemble : pour la création d'un *Homo libanicus*

Les manuels d'histoire et de géographie demeurent les supports de transmission de la réalité sociale, économique, politique, institutionnelle, culturelle, religieuse et géographique d'un pays. Or, dans le cas du Liban, ces manuels sont aussi nombreux que diversifiés. Cela est dû au système d'enseignement composé, en vertu de l'article X de la Constitution, d'écoles publiques et privées. La responsabilité en matière d'enseignement est donc partagée entre le Ministère de l'éducation et les communautés religieuses. Le premier fixe les normes nationales de l'éducation et décide des programmes scolaires, des horaires et de la « nature nationale » des examens. Les secondes sont chargées de la création et de la marche de leurs écoles ; elles sont aussi habilitées à recruter et à payer leur personnel. En outre, les communautés religieuses décident des méthodes pédagogiques, de la formation de leurs enseignants et du choix des manuels ou de l'élaboration de leur contenu.

Le contenu des manuels d'histoire et de géographie répond à deux demandes : l'une, communautaire, qui enseigne l'hétérogénéité de la société libanaise, le repli identitaire et les relations asymétriques entre ses différentes composantes sociales ; l'autre, étatique, dont l'objectif est la reproduction, à travers un système d'éducation coercitif, d'une société sans référent communautaire caractérisée par la primauté du projet collectif sur le développement de l'individu (Durkheim, 1992). Cette diversité des manuels a rendu difficile notre choix des supports communautairement « neutres » à analyser. Ainsi, après de multiples recherches, nous avons opté pour trois manuels officiels en langue arabe : *L'histoire* (Salem et Kachmar, 1995), de niveau troisième année du primaire, *La géographie* (Albaba Châabane *et al.*, 1996), de niveau cinquième année du primaire, et *La méthode claire en histoire et en géographie* (Haoui et Khalil, 1996), destinée aux élèves de quatrième année du secondaire.

À travers ces trois supports, nous avons essayé d'étudier les connaissances censées être partagées par tous les Libanais, c'est-à-dire liées par essence à une « éducation citoyenne » dont l'objectif est de former à l'identique les élèves, quitte à ce qu'ils se sentent des citoyens à part entière du Liban, mais non des citoyens libanais entièrement à part. Cependant, former à l'identique va-t-il dissoudre les identités communautaires dans une seule identité, plus citoyenne, apte à promouvoir le vivre ensemble, et si oui, comment ? Est-ce que ce vivre ensemble est un idéal à réaliser uniquement entre les Libanais, ou s'étend-il aux populations d'autres pays ?

LES VALEURS NATIONALES DE VIVRE ENSEMBLE

L'enseignement de l'histoire-géographie véhicule un double enracinement : l'un dans le temps et l'autre dans l'espace. Les deux articulent un discours étatique destiné à exalter le sentiment d'appartenance à l'espace que constitue le territoire national. Cependant, les deux disciplines ont des objectifs différents, mais non opposés. L'histoire suit une logique et un sens qui sont le principe de sélection des faits, des événements. Elle commence, pour le Liban, par l'éclatement de l'Empire ottoman et la création d'un État placé sous mandat français, puis se réanime lorsque les Libanais entrent en lutte pour leur émancipation, lutte qui a abouti à l'indépendance et à la naissance de la nation libanaise, dotée d'un territoire aux frontières bien délimitées.

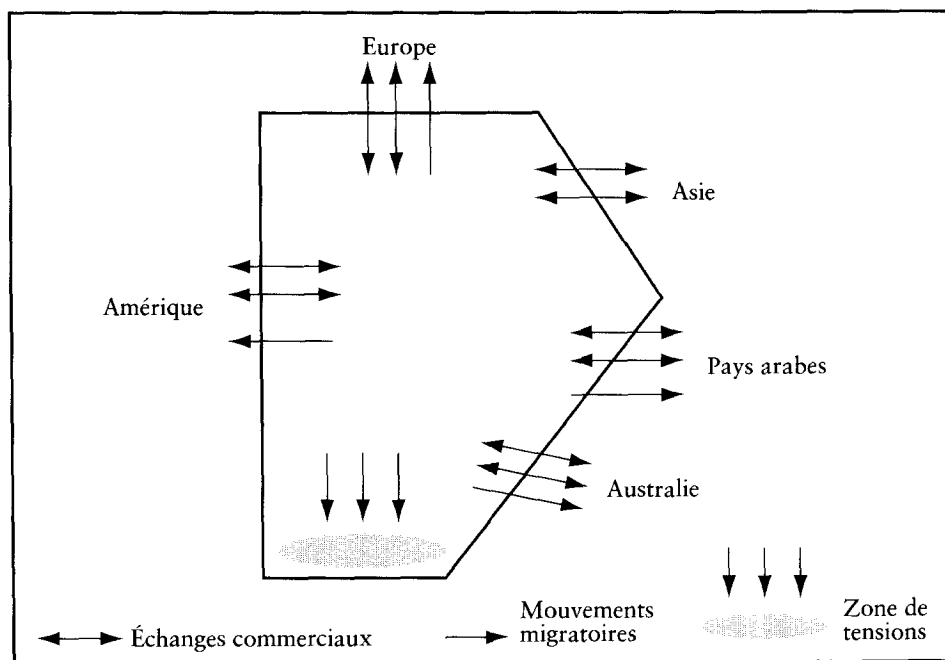
Cette nation est un pays de langue officielle arabe où coexistent, égaux et libres, tous les Libanais. Il s'agit d'un vivre ensemble qui se repose sur la langue, puissant vecteur d'unification et d'identification, et garant de la spécificité culturelle du pays. Les autres principes, liberté, égalité, fraternité, coexistence, servent à montrer que la nation incarne un « idéal » de diversité et de tolérance, vécu à l'intérieur du territoire national où s'exerce la souveraineté de l'État. Ce territoire est découpé en espaces vécus, c'est-à-dire en espaces de vivre ensemble avec, souvent, des modes de vie et d'être spécifiques, notamment dans les localités rurales où les aires de relation sont marquées par des liens de solidarité très serrés, à la fois primaires (liens de parenté) et secondaires (liens de voisinage, villageois, claniques).

Ainsi, le Liban est présenté comme une nation une et indivisible composée d'espaces de vivre ensemble dans la proximité, où la différence dans les pratiques territoriales n'est pas négative, car elle enrichit la mosaïque sociale du pays. Chaque espace de vivre ensemble est une maille structurée, organisée aussi bien par l'État, à partir de la capitale Beyrouth, que par des réseaux de pouvoirs familiaux ou claniques assurant son amarrage au territoire national. L'échelle géographique de ces espaces est désormais différente, puisque nous passons des petites localités rurales aux grandes villes et aux départements.

Le Liban est une nation aux frontières bien précises. Ces limites constituent des lieux de transgressions et d'agressions. Dans le premier cas, elles favorisent le passage des personnes (émigration et immigration) et des biens (échanges commerciaux). Dans le second, elles sont synonymes de conflits, en particulier avec Israël. Délimiter les frontières du Liban, c'est donner une dimension territoriale au renforcement du sentiment national et développer l'amour du pays. Cela signifie également qu'il y a un vivre ensemble à l'intérieur de son espace fini, présenté avec des attributs permettant de le faire aimer comme une personne, selon une formule empruntée à Guérin (1991). Au fini de l'espace s'ajoute l'homogénéité culturelle, fondement du sentiment d'appartenance à la nation. C'est une manière d'affirmer l'existence d'une identité de substance entre l'espace fini et ses habitants (Vidal de la Blache, 1927-1948). La nation sert alors de prétexte pour légitimer le devoir-vivre ensemble voulu par l'État. Par conséquent, elle délégitime toute velléité régionaliste, synonyme de manifestation d'identités communautaires et de constitution de leurs référents territoriaux (villages, villes, régions) socialement clos, qui signifieraient l'antination.

Au-delà des frontières nationales, le reste du monde est considéré comme un vaste espace hétérogène, hiérarchisé et conflictuel, avec lequel le Liban entretient des relations, culturelles quand il s'agit des pays arabes voisins, économiques avec l'Union européenne, l'Amérique du nord, les pays arabes et l'Asie orientale, migratoires enfin avec les pays du Golfe, d'Amérique et d'Europe. Cependant, si les manuels de géographie insistent sur les échanges et les contacts avec l'étranger, ceux d'histoire font ressortir les conflits entre le Liban et Israël.

FIGURE 1. Les représentations des contacts dans les manuels d'histoire et de géographie



Dans un chapitre consacré à la question palestinienne, le manuel de Haoui et Khalil (p. 99-108) commence d'abord par présenter le sionisme comme « un mouvement politique raciste ayant un aspect mondialiste caché derrière des conceptions religieuses et » qui « part de prétentions historiques en vue de réaliser ses objectifs expansionnistes ». Selon les auteurs, Theodor Herzl a unifié les rangs du mouvement sioniste, attiré les Juifs, organisé leur « retour à la Terre promise (la Palestine) et sa colonisation ». Il a également implanté des « colonies agricoles afin d'assurer leur survie ». Ces colonies se sont étendues par différents moyens, notamment par « les vagues d'expulsion massives de Palestiniens, devenus par l'occasion un peuple de réfugiés ».

Le manuel présente aussi les sionistes comme visant l'affaiblissement de l'économie du Liban, la destruction de son infrastructure de base, la mainmise sur les principales sources d'eau qui s'orientent vers Israël (par exemple, le lac de Hasbani), l'occupation de la région du Litani pour profiter des eaux du lac et la destruction

de sa spécificité communautaire, basée sur la coexistence entre les musulmans et les chrétiens. « Les visées sionistes se sont étendues également à d'autres pays arabes », comme la Jordanie (occupation de la rive du Jourdain), la Syrie (occupation puis annexion du Golan) et l'Égypte (occupation du Sinaï, actuellement rétrocédé). L'histoire israélo-arabe, telle qu'elle est exposée dans ce manuel, est entachée de conflits, de guerres, de conquêtes, de dominations, où l'individu s'identifie à la « terre vénérée ». La résistance pour l'émancipation et l'indépendance est la référence essentielle qui donne un sens à chaque problème de la région, en même temps qu'elle le situe.

L'histoire et la géographie, au-delà des connaissances qu'elles véhiculent, produisent du sens, caché ou apparent, qu'il convient d'appréhender afin de bien saisir le devoir-vivre ensemble étatique projeté sur une société libanaise aussi multiple que segmentée.

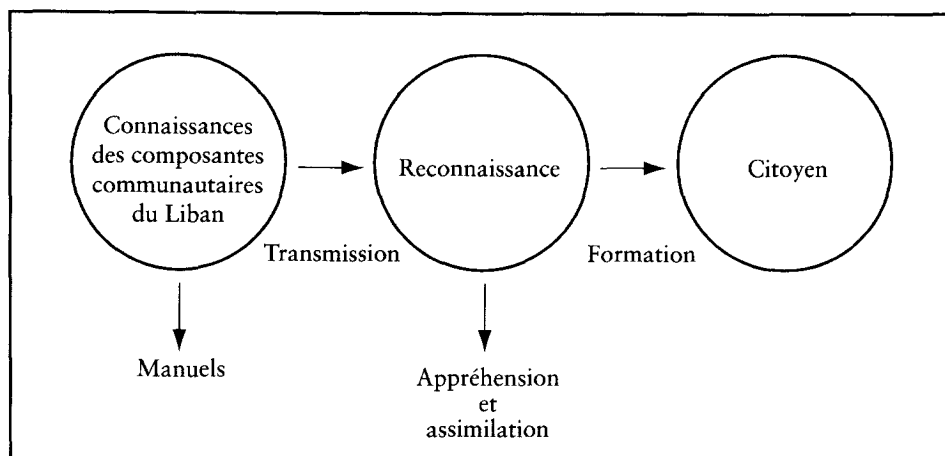
LE SENS CACHÉ DE LA CITOYENNETÉ LIBANAISE

Le contenu des manuels institutionnels d'histoire et de géographie diffuse un discours uniforme sur le Liban composite. En répondant à la demande de l'État, ce discours s'appuie sur son système de références et de sources centralisées en vue de « créer un citoyen libanais sans mémoire communautaire ». Celle-ci est remplacée par une mémoire institutionnelle, figée dans un discours historico-géographique confondant deux visages du temps : le temps du mythe de l'histoire de la nation libanaise non segmentée, et le temps de l'histoire réelle du Liban pluriel, conflictuel.

Les manuels officiels se veulent des facteurs d'unité nationale. Ce faisant, ils véhiculent un devoir-vivre ensemble évacuant toute référence aux communautés religieuses qui constituent le Liban (les qualificatifs « musulman » ou « chrétien » sont cités deux fois dans le manuel *La méthode claire en histoire et en géographie*). Un *Homo libanicus* est créé par une lisse formation à l'identique qui aboutit à ce citoyen bien « poli » (du verbe polir) appartenant à la nation libanaise. Cependant, l'évacuation de ce qui fait essence, voire sens au Liban — à savoir les communautés —, n'est pas fortuite ; elle est sciemment voulue afin que le territoire du Liban soit le support du devoir-vivre ensemble d'une population dotée d'une seule identité : libanaise.

Par cette évacuation, les manuels transmettent l'idée qu'il n'y a dans le pays qu'un système social globalisant, alors que, dans les faits, il en existe plusieurs, segmentés, dont la somme constitue le Liban. C'est dire que la citoyenneté libanaise, telle qu'elle ressort des manuels, est artificielle, fabriquée sur le modèle de représentations collectives du territoire comme fixation du lien à la nation et non comme une symbolique de la différence. Tout sentiment d'appartenance à une communauté est annihilée, et avec lui les affects qui forment le territoire espace vécu, porteur de sens. Être citoyen libanais ne passe-t-il pas par la reconnaissance des différentes composantes communautaires du Liban, et donc par un vouloir-vivre ensemble dans la différence ? Dans l'affirmative, cela n'est possible que si les manuels d'histoire et de géographie transmettent les connaissances appropriées sur la société libanaise.

FIGURE 2. Processus de passage à la citoyenneté libanaise



Le passage au « réel citoyen » ne signifie nullement les communautés contre l'État, mais plutôt une alliance entre interactions et hétérogénéités, alliance qui abolit le système des équivalents généralisés dans les domaines des valeurs, du sens et des affects.

En ce qui concerne la frontière, elle est d'abord représentée dans les manuels de géographie comme un lieu de transgressions, c'est-à-dire de passage des personnes (migrations) et des marchandises (échanges commerciaux) ; ensuite, comme un lieu d'agressions dans les rapports de tensions entre le Liban et Israël. Ce dernier n'est cité sous cette appellation que lorsqu'il s'agit de narrer ses violences commises sur le territoire libanais. Dans d'autres circonstances, le mot « Israël » est remplacé par Palestine. La limite sud du Liban isole ; elle ne sépare pas de la proximité, elle l'éloigne. Cette frontière a été tellement déplacée qu'il serait judicieux de la qualifier de « frange pionnière » au profit d'Israël (Guichonnet et Raffestin, 1974), qui la repousse chaque fois que sa dite « sécurité » se trouve menacée. Ainsi, la mise hors d'état de nuire de l'autre, construite sur l'idée de domination et de pouvoir, finit par tuer l'échange et les contacts féconds. En plus de sa double fonction de lieu d'échanges et de tensions, la frontière distingue les frères (les pays arabes environnants), les amis (les pays occidentaux) et les ennemis (Israël). Ce rôle hiérarchise les relations, qui vont de l'interaction à l'évitement ; il structure aussi les réseaux économiques et migratoires.

Le vouloir-vivre ensemble se construit non pas sur l'évacuation du divers, de l'hétérogène, mais, au contraire, sur sa connaissance et sa reconnaissance. La mission de transparence, que doivent remplir les manuels d'histoire et de géographie sur ce qui fait le Liban (territoire, souveraineté de l'État, population à composante communautaire diversifiée), est remplacée par la diffusion d'un apparent pays homogène, uni et uniforme. Même la guerre inter- et intra-communautaire de seize ans est occultée. Dans ce cas, on ne peut que s'interroger sur cette citoyenneté factice créée dans l'urgence afin de contrer les identifications communautaires qui font des

territoires au Liban. À défaut d'une réelle transparence sur le vivre ensemble dans la différence, les maîtres qui le peuvent essaieront de combler les lacunes des manuels, et les élèves de s'appuyer sur les connaissances acquises à travers l'interaction sociale. Or, sur quel type de vivre ensemble déboucheront ces savoirs transmis par les maîtres et les acquis de l'interaction entre élèves ?

Vivre ensemble : du sens du transmis au sens de l'acquis

Les enseignants d'histoire et de géographie essaient d'inculquer à leurs élèves des valeurs leur permettant de vivre ensemble dans la différence, mais non dans l'indifférence. Pour cela, tiennent-ils compte, à la fois, du contenu des manuels et des connaissances acquises par les élèves dans leur vie quotidienne ? Comment les maîtres enseignent-ils ces valeurs, et comment ces dernières sont-elles assimilées et reproduites par les apprenants ? Répondre à ces questions signifie renvoyer l'apprentissage à l'acte d'apprendre pris dans son double sens : un sens objectif, c'est-à-dire « faire connaître à », et un sens subjectif, « acquérir la connaissance de » (Gouzien, 1991, p. 26).

POUR UN POUVOIR-VIVRE ENSEMBLE CHEZ LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Nous avons effectué une enquête auprès d'enseignants d'histoire et de géographie afin de dégager les valeurs de vivre ensemble contenues dans les manuels, et la manière de les transmettre aux élèves, avec ou sans adaptation à l'évolution actuelle du monde. L'enseignant a pour rôle de donner du sens à ce que l'élève doit apprendre. Il s'agit, dans le cas étudié, du sens attribué aux valeurs de vivre ensemble contenues dans les manuels.

Considérés par les maîtres comme des instruments didactiques de base, souvent sources uniques de référence pour les élèves, les manuels d'histoire et de géographie insistent sur la notion d'identité culturelle du Liban, identité inscrite dans le monde arabe. La culture est fixée par la langue dans laquelle sont exprimées les aires de relation, assurant ainsi la formation de l'identité et son vécu dans l'espace national, appelé d'ailleurs « pays ». Ce dernier est défini par les enseignants comme :

- un centre de concentration d'habitants plus petit que la ville, mais plus grand que le village ; souvent, il est plus grand que la ville et le village ;
- une concentration d'habitants dont chacun a son mode de vie et sa position sociale. Ces habitants tissent entre eux des relations primaires (relations familiales) très serrées en raison de la petitesse de la superficie du territoire sur lequel ils vivent. En plus, ils ont de multiples appartenances (communautaires, ethniques) et une vie sociale et culturelle spécifique ;
- un département, un arrondissement ou un centre touristique ;
- un ensemble de territoires formant le pays ou la patrie.

Le pays, *al-balad* en arabe, est diversement défini par les maîtres, car c'est un terme

polysémique. Pour les Libanais, il peut signifier le centre-ville, l'arrondissement, le département, les centres touristiques, le lieu d'enracinement comme le village où habitent des individus ayant des liens de parenté très serrés. Enfin, il peut désigner une concentration d'habitants aux appartenances multiples, avec une vie sociale et culturelle spécifique. Un seul maître a une approche plus globale du pays puisqu'il l'a défini par la patrie. Les maîtres d'histoire et de géographie montrent par cette diversité conceptuelle que leur problème d'échelle concernant le pays est lié à la façon dont ils le perçoivent. Ainsi, le pays peut être un ou plusieurs espaces vécus, simplement un lieu d'enracinement ou un agrégat de vivre ensemble emboîtés, ce qui explique d'ailleurs la tendance des programmes d'histoire et de géographie à insister sur la notion d'identité culturelle, et l'intérêt des élèves focalisé sur la région et son corrolaire, la communauté. Peut-on parler alors de région communautairement homogène et d'une société plurielle, cloisonnée ? Cependant, si les manuels ne font que très peu référence à la composition de la société libanaise en groupes ayant des religions et des langues différentes, les enseignants sont en revanche unanimes quant à la présence de ces différents groupes au Liban. Précisons que le tiers seulement d'entre eux reconnaissent l'existence de groupes parlant d'autres langues que l'arabe ou ayant diverses nationalités, excepté les Arméniens et les Kurdes qui ont été naturalisés, donc se sont fondus dans le tout hétérogène libanais, avec toutefois des regroupements dans des quartiers spécifiques. Malgré cette hétérogénéité sociale, les programmes d'histoire et de géographie mettent uniquement l'accent sur l'identité nationale afin que les élèves se sentent citoyens de la nation libanaise une et indivisible. Cependant, les maîtres rendent compte dans leurs cours des oublis des manuels, à savoir les identités caractérisant la société libanaise ; d'où le passage d'une identité nationale à laquelle tous les élèves doivent adhérer, à défaut de s'y identifier, à des identités segmentées servant de référence, de refuge ou de manifestation de la différence.

Le sens des concepts et des valeurs enseignés en histoire et en géographie

Les programmes d'histoire et de géographie abordent aussi les notions de frontière, de conflit, d'identité culturelle et de migration. En géographie, le concept de frontière est omniprésent. Chaque pays est d'abord délimité avant d'être présenté aux élèves. En histoire, la frontière en revanche est instrumentalisée. Elle est considérée comme « l'organe périphérique de l'État » fixant le champ de l'exercice de sa souveraineté et un facteur de tensions, voire de guerres entre les pays. Ainsi, les conflits interarabes sont expliqués en termes de revendication territoriale, et donc de contestation du principe de l'intangibilité des frontières héritées de la colonisation. La guerre au Sud-Liban est considérée comme la conséquence de l'empiètement par transgression du territoire libanais par Israël. En somme, frontières et conflits sont des notions liées, mais diversement traitées dans les manuels. Si les unes expliquent les autres, elles ne les déterminent pas. En plus, elles constituent des freins au vivre ensemble avec les pays voisins. L'identité culturelle est évoquée aussi bien en histoire qu'en géographie. La première explique comment certains peuples revendiquent la

spécificité de leur langue, de leur religion, de leurs traditions, soit pour acquérir leur droit à l'autonomie ou à l'indépendance, soit pour réclamer plus de liberté dans le domaine politique et dans la pratique de la foi. Les programmes de la seconde mettent souvent en exergue la mosaïque ethnico-communautaire des pays et ses fondements : langues, religions, traditions, modes de vie. L'approche adoptée dans l'étude des identités culturelles revêt des caractères anthropologiques, ethnologiques et ethnographiques valorisant la variété des situations (par exemple, le statut des minorités). Elle permet de faire comprendre aux élèves la richesse culturelle de certaines populations, et par là de leur montrer qu'ils habitent dans un monde multiculturel où l'inégalité entre les cultures est gommée au profit de la simple diversité.

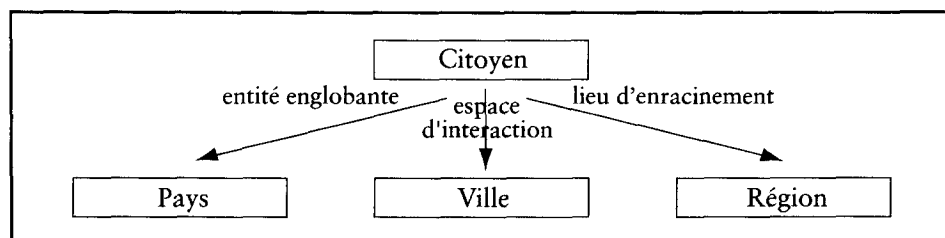
La notion de migration évoque l'idée de quête de travail, de salaires plus élevés et de connaissances. Ce mouvement est diversement apprécié. En effet, quand il signifie exode rural, il est négativement perçu car les migrants ruraux sont présentés comme intégrés non sans mal, voire non intégrables dans la société d'accueil. Les raisons sont invoquées dans les stéréotypes véhiculés sur ces migrants : pauvreté, analphabétisme, pratique du mode de vie rural en milieu urbain, prédominance des solidarités primaires et secondaires, familles nombreuses et élargies, difficultés d'assimiler l'individualisme et les rapports sociaux marchands qui caractérisent la vie des villes. Or, l'émigration vers l'étranger est valorisée ; elle concerne des personnes, en général jeunes, à la recherche de mieux-être et de savoir. Nulle mention n'est faite de leurs mauvaises conditions de vie et de travail, ni de leurs difficultés d'insertion au sein de la société d'accueil. Ainsi, elle est présentée comme un facteur favorisant le vivre ensemble dans la convivialité, la tolérance et le respect de l'autre.

Les notions de frontière, de conflit, d'identité culturelle et de migration véhiculent implicitement des valeurs comme la puissance, la défense du territoire et de l'identité, le progrès, la richesse culturelle, l'enrichissement, rarement un vivre ensemble dans la paix. Elle nous incite à nous interroger sur le contenu des programmes d'histoire et de géographie : répond-il à des objectifs précis ? Est-il respecté par les enseignants, sinon quelles améliorations proposent-ils de lui apporter ?

Le regard des maîtres sur le contenu de l'enseignement de l'histoire et de la géographie

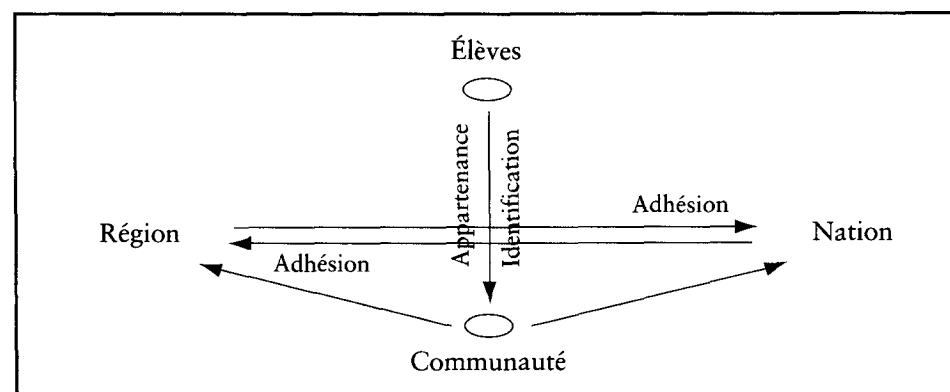
Selon les maîtres, l'histoire et la géographie préparent les élèves à être citoyens successivement de leur pays, de leurs villes, puis de leurs régions. Cette triple identification citoyenne exprime une hiérarchie dans le sentiment d'être et d'appartenir à des espaces vécus signifiant à la fois des lieux d'enracinement et d'attachement. Mais qu'est-ce qu'une identité qui ne se définit point par un territoire ? L'ancrage territorial est essentiel ; il permet de structurer, spatialement, les éléments de l'identité (mémoire collective, culture, mythes fondateurs communs, etc.) puisqu'il devient leur référent, avec néanmoins le risque de fonder une unité territoriale classique inapte à éveiller une véritable conscience nationale.

FIGURE 3. Processus de citoyenneté chez les élèves selon les maîtres



Une telle identification peut, d'une part, s'expliquer par le contenu de ces disciplines qui permet aux élèves de connaître davantage ces lieux, malgré le flux d'informations sur leur continent et le monde. D'autre part, l'intérêt des élèves porte essentiellement sur les concepts de région et de communauté.

FIGURE 4. Sens et degré d'appartenance chez les élèves



La région (*al-mantakat*) intéresse plus les élèves ; elle constitue pour eux un espace vécu car elle signifie aussi bien leur zone d'habitation, les quartiers de leur ville, qu'ils pratiquent régulièrement, qu'une zone rurale dont ils sont originaires. La région est synonyme d'enracinement, de mise en évidence du sentiment « local », fait d'opposition, de séparation et de singularité. À la région succède la communauté à laquelle s'identifient les deux tiers des élèves beaucoup plus qu'à la nation. La communauté structure, organise les individus qui y adhèrent et l'espace-région dans lequel ils vivent. Elle les imprime donc d'une identité basée sur le sentiment d'appartenir à un groupe homogène.

Les programmes d'histoire et de géographie enseignent un devoir-vivre ensemble au Liban occultant tout ce qui fait référence aux particularismes et à l'hétérogénéité qui caractérisent la société libanaise. Il importe, selon les maîtres, d'inculquer aux élèves un pouvoir-vivre ensemble dans la différence. Un pouvoir-vivre ensemble, car les apprenants sont conscients de la diversité communautaire de leur pays et

des tensions existant entre ses communautés. Tant que les manuels, secondés par les maîtres, ne leur enseignent pas les raisons des guerres ayant secoué le Liban, ni la persistance de la dissymétrie des relations, ils ne se sentiront pas prêts à vouloir vivre ensemble avec d'autres peuples ; d'où l'absence d'intérêt à l'égard de tout ce qui est multiculturalisme ou cosmopolitisme. Par conséquent, que faut-il enseigner pour encourager le vivre ensemble ? comment et pourquoi le faire ? paraissent être les questions que doivent poser les maîtres aux élèves avant d'établir un catalogue des concepts et des thèmes à enseigner. Pour ébaucher une réponse à ces interrogations, nous avons effectué une enquête auprès des apprenants.

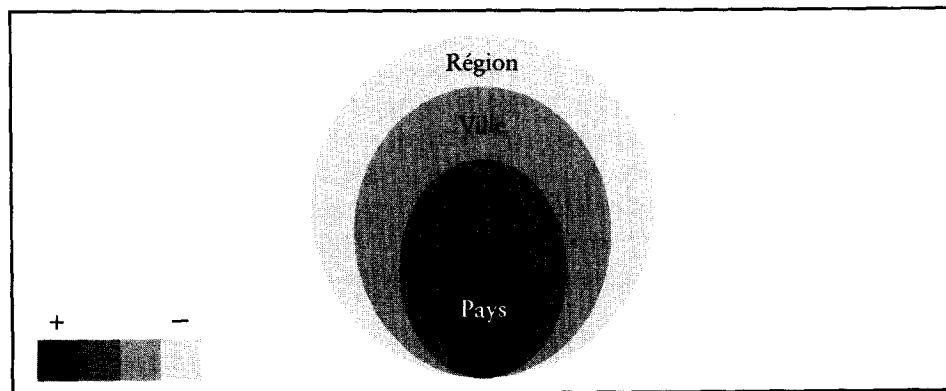
CONNAISSANCES ACQUISES ET SPÉCIFICITÉS DU VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE CHEZ LES ÉLÈVES

Notre enquête a porté sur des élèves du premier cycle du collège âgés de 12 à 14 ans, qui ont répondu à un questionnaire fermé. Le dépouillement des résultats s'est effectué sur la base de deux catégories principales : la première concerne la connaissance qu'a l'élève des différentes échelles géographiques allant de la ville au monde ; la seconde met l'accent sur son sentiment d'appartenance, à la fois géographique et sociale.

L'échelle géographique de la connaissance du monde

Les élèves pensent que les programmes d'histoire et de géographie leur ont permis de connaître d'abord leur pays, ensuite le monde, avant la ville et la région.

FIGURE 5. L'échelle géographique de la connaissance territoriale chez les élèves



Le pays est étudié dans ses frontières géographiques, ses spécificités climatiques, sa structure géologique, ses ressources naturelles, son système productif, son modèle de fonctionnement économique, ses relations avec le reste du monde, son histoire, en particulier depuis le Mandat français jusqu'au conflit actuel avec Israël. Le domaine dans lequel les élèves se sont montrés d'un niveau satisfaisant est l'économie liba-

naise. En effet, ils ont tous relaté le système capitaliste et le libéralisme qui caractérisent les sphères de la production et d'échanges au Liban, notamment le secteur des services avec des exemples sur les activités commerciales et bancaires considérées par eux comme « génératrices de richesse, de progrès et de prospérité ».

L'histoire du Liban — dit moderne dans les manuels —, nonobstant la guerre civile de 1975-1990, est bien connue des élèves. Ainsi, ces derniers retracent aisément les événements qui ont marqué leur pays : la lutte pour l'indépendance et ses leaders, l'instauration d'un régime parlementaire démocratique (selon la propre terminologie des élèves), le rapport du Liban avec les pays arabes et les grandes puissances mondiales, son évolution régionale dans le cadre du conflit israélo-arabe. Aucune mention n'est faite aux différentes communautés composant la société libanaise. La connaissance globale du Liban ne saurait occulter celle de la ville et de la région. La première est bien appréhendée sur le plan économique, surtout la ville de Beyrouth en raison de l'importance des activités qui s'y développent. La seconde est géographiquement située, économiquement classée en fonction du type de production agricole ou industrielle ; les qualités de son climat et les vertus de ses sites touristiques sont bien mises en valeur.

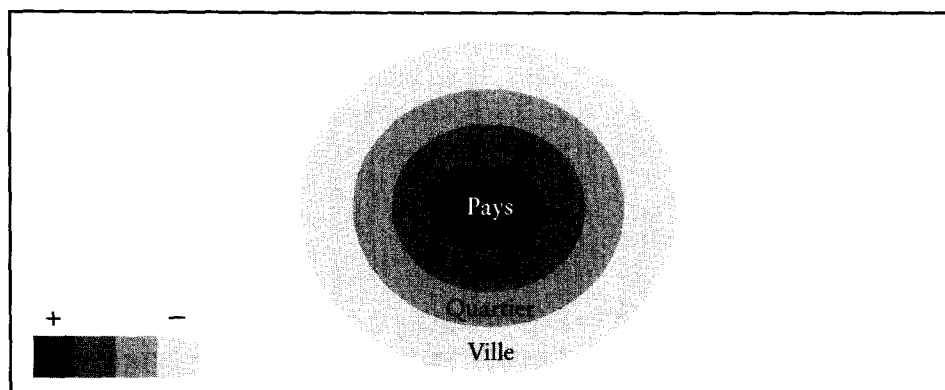
Par ailleurs, plus de la moitié des élèves prétendent connaître le monde. Or, il s'agit de trois mondes différents : le monde arabe (Syrie, Égypte, Arabie saoudite, Jordanie et Palestine), le monde occidental (États-Unis d'Amérique, France et Canada) et le monde communiste (Russie, encore appelée URSS, et Chine). Il découle de cette classification que la notion de monde repose sur le paradigme de la proximité culturelle et économique. Autant les mondes arabe et occidental paraissent proches aux élèves, le premier sur le plan culturel, le second au niveau des échanges économiques, autant le monde communiste est perçu comme lointain et conflictuel, notamment l'ex-URSS. En outre, les raisons expliquant la connaissance des pays composant ces mondes sont économiques en ce qui concerne l'Arabie saoudite, les États-Unis d'Amérique, le Canada et la France ; historiques et coloniales pour ce qui est de la Syrie, de la Turquie et de la France ; migratoires, s'agissant de pays accueillant les migrants libanais (Arabie saoudite, États-Unis d'Amérique, Canada, France), ou dont le Liban accueille des immigrés comme la Syrie et la Palestine ; ces raisons sont aussi culturelles, puisque liées à certains pays arabes, tels l'Égypte, la Jordanie, la Palestine et la Syrie, et enfin religieuses, ce qui explique l'étude de plusieurs pays arabes comme l'Algérie, le Maroc, le Soudan, etc. Cependant, la connaissance de sa ville, de sa région, de son pays et du monde signifie-t-elle qu'on leur appartient ?

La hiérarchie de l'appartenance spatiale

La majorité des élèves déclarent appartenir à un Liban caractérisé par la diversité religieuse et la pratique d'une langue commune, l'arabe, véritable vecteur d'unification à l'échelle du pays. S'il n'existe qu'une nationalité, la libanaise, celle-ci renvoie à plusieurs communautés, chacune dotée d'une identité reposant sur sa spécificité culturelle, sa mémoire collective, son mode de vie et ses traditions propres. Ce sont là les ingrédients d'une nation plurielle, fragmentée, proie facile des tensions

et déchirements intercommunautaires qui menaceraient sa pérennité. Chez les élèves, être libanais n'a de sens que s'il y a attachement à des espaces vécus spécifiques, comme le pays, la région, le quartier, la ville, avant le monde dont l'appartenance demeure virtuelle, c'est-à-dire par le biais des livres et des médias.

FIGURE 6. Hiérarchie de l'appartenance spatiale chez les élèves



Cette hiérarchie spatiale de l'appartenance reflète la consubstantialité entre identité communautaire et territoire. Elle enferme l'individu dans des cercles concentriques aux limites, surtout symboliques, très visibles. Au premier cercle représenté par le pays, entité englobante, succède la région. Pour les élèves comme pour les maîtres, elle demeure une notion liée à un secteur de la ville, à une localité ou à un village. C'est un espace à la fois vécu et d'enracinement qui marque la corrélation entre l'appartenance à un groupe ayant la même religion et son lieu de localisation. Notons que certains élèves nés à Beyrouth, mais dont les parents ont une origine rurale, ont fait référence, en évoquant la région, à deux espaces d'enracinement : celui des parents, c'est-à-dire le village d'origine, et le leur, autrement dit le lieu de résidence dans la ville où existe une homogénéité communautaire. Le troisième cercle représente le quartier. L'élève s'y sent appartenir car il constitue un espace supplémentaire d'homogénéité, voire de singularité communautaire. D'ailleurs, l'élève lie son appartenance à un groupe ayant la même religion que lui à l'espace urbain dans lequel il réside. Cette relation engendre une nouvelle identité de quartier où s'imbriquent les liens familiaux, claniques et de voisinage, liens organisés par une force locale traditionnelle politico-religieuse. Un degré relativement important d'appartenance se situe dans le quatrième cercle. Il s'agit de la ville, lieu où s'expriment les identités communitaires fondées sur la mémoire partagée, aussi bien religieuse que profane. L'importance de la mémoire est considérable, car elle est non pas simplement la communion dans le souvenir d'événements exceptionnels, favorables ou catastrophiques, mais également le support de la revendication des droits politiques de la communauté. Pour les élèves, appartenir à la ville signifie implicitement le sentiment d'appartenance commune à cet espace et de distance commune avec les autres communautés qui y vivent. Les élèves se sentent également apparte-

nir à des groupes parlant la même langue, ayant la même religion et la même nationalité. À chaque niveau d'appartenance correspond un référent territorial que la géographie s'emploie à graver dans l'esprit.

Dans la transmission des connaissances en histoire et en géographie, l'école, grâce aux maîtres, a permis aux élèves d'avoir des acquis sur leurs villes, leurs régions, le Liban et certains pays du monde. Cependant, sur le transmis viennent se greffer des valeurs extrascolaires comme l'appartenance communautaire. Celles-ci émanent des parents, des voisins, de toutes les personnes approchant les élèves. En conséquence, ces derniers entrent à l'école avec un ensemble de connaissances sur leur société, voire sur le monde, d'où des échelles identitaires de plus en plus manifestes, reflet du glissement de la société libanaise vers le communautarisme et le rejet de l'hétérogène.

Conclusion

Il ressort de notre analyse des manuels d'histoire et de géographie, et des enquêtes effectuées auprès des maîtres et des élèves libanais, que le vivre ensemble ne se décrète pas d'en haut. Un devoir-vivre ensemble dans l'uniformité imposé d'une manière coercitive par l'État en vue de créer des citoyens sans mémoire communautaire se heurte au vouloir-vivre ensemble des apprenants dans le respect des identités constitutives de la société libanaise. Les élèves ne sont pas des mentalités vides, à modeler par l'enseignement dispensé. Ils viennent à l'école avec des connaissances implicites, dites spontanées, c'est-à-dire acquises par l'interaction sociale quotidienne, qu'ils complètent par des connaissances explicites reçues à l'école.

Grâce aux connaissances implicites, ils se rendent compte que leur pays n'est pas communautairement homogène et paisible. Bien au contraire, il est composé d'une architectonique sociale aussi complexe que conflictuelle. L'autre, l'hétérogène, est souvent refusé, banni. Le vouloir-vivre ensemble des élèves se construit en cercles concentriques où la coquille la plus proche signifie leur communauté (l'homogène). Au fur et à mesure qu'ils s'éloignent d'elle, c'est le monde peu connu qui commence. À son égard, ils manifestent de la répulsion. Chaque coquille a un pendant territorial qui peut être le quartier, le village, la localité, la ville ou la région. Elle correspond donc à une ou plusieurs mailles organisées par des réseaux animés par des relations très serrées : la « socialité ».

Quant aux enseignants, ils sont aux prises avec des processus impliquant des choix entre transmettre sans modification le contenu des programmes d'histoire et de géographie, ou y apporter les améliorations nécessaires, les adaptant ainsi aux attentes de leurs élèves concernant leur sentiment d'appartenance à un quartier, une région, une ville, au pays et au monde. Ils prônent un pouvoir-vivre ensemble basé sur la convivialité, la tolérance et le respect des différences. Pour ce faire, ils estiment que les connaissances explicites doivent être actualisées, afin de leur permettre, comme aux élèves, d'identifier l'essentiel des objets sociaux, que ce soient des idées, des croyances, des besoins d'appartenance ou d'identification. De leur côté, les connaissances implicites sont à corriger de façon à ce qu'elles deviennent por-

teuses d'une culture de paix et d'ouverture sur l'autre. Ce projet d'éducation pluri-culturelle et humaniste semble relever du projectif, difficilement réalisable dans une société libanaise plurielle, que l'unité organique exalte mais ne réalise pas, et que la diversité tourmente mais ne maîtrise pas. En son sein, les connaissances implicites imprègnent les apprenants beaucoup plus que les connaissances explicites. Comment agir alors pour rétablir un certain équilibre entre les deux ? Rôle difficile, dans un pays où les écoles publiques et privées sont libres de transmettre le contenu des programmes qu'elles désirent, ou plutôt que les pouvoirs politico-religieux qui les ont créées aimeraient qu'elles véhiculent. Dilemme ou défi pour le système d'enseignement officiel du Liban, encore réticent face à l'enseignement d'une citoyenneté libanaise ouverte, multiple et multifforme.

Face à cette réticence, les systèmes d'éducation officiels, autrement dit communautaires, ont déjà commencé à inculquer, depuis le déclenchement des guerres au Liban en 1975, les valeurs expressives d'une citoyenneté libanaise communautarisée répondant à la demande d'une société où la logique des liens communautaires repose sur des réseaux de solidarité mécanique. Ainsi, le Liban est devenu progressivement un ensemble de vivre ensemble dans la distance, la différence et l'indifférence.

Références

- Albaba Châabane, M. *et al.* 1996. *La géographie*. Beyrouth, Centre pédagogique de recherches et de développement.
- Durkheim, É. 1992. *Éducation et sociologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Gouzien, J.-L. 1991. *La variété des façons d'apprendre*. Paris, Mesonance, Éditions universitaires.
- Guérin, J.-P. 1991. *Enseigner l'Europe*. Paris, Anthropos/Gip Reclus. (Voir p. 13.)
- Guichonnet, P. ; Raffestin, C. 1974. *Géographie des frontières*. Paris, Presses universitaires de France. (Voir p. 65-81.)
- Haoui, A. ; Khalil, C. I. 1996. *La méthode claire en histoire et en géographie*. Beyrouth, Dar Barakat.
- Salem, H. ; Kachmar, R. 1995. *L'histoire*. Beyrouth, Centre pédagogique de recherches et de développement.
- Vidal de la Blache, P. 1927-1948. *Géographie universelle*. Paris, A. Colin.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'IDENTITÉ CENTRAMÉRICAINE

ET L'ENSEIGNEMENT

DE L'HISTOIRE ET DE LA

GÉOGRAPHIE¹

Mario Lungo

Introduction

L'identité centraméricaine se présente comme un patrimoine historique et culturel commun, sur lequel s'est édifiée une conscience des similitudes et des différences entre les peuples de la région.

Cette conscience constitue une réalité représentée et vécue de différentes manières. Pour certains se profile l'idée d'un projet socio-économique intégrationniste à moyen ou à long terme ; pour d'autres, le concept acquiert une force insoupçonnée lorsque, au contact d'autres réalités sociales et culturelles, ils se reconnaissent comme citoyens d'une région du monde, en rendant propices les solidarités, les fidélités, où les différences deviennent relatives et commencent à perdre leur signification.

En ce sens, l'identité centraméricaine, dans un échange constant avec les identités nationales, est un facteur clé pour que les peuples centraméricains puissent cohabiter et encourager un développement socialement viable pour une région qui a connu de longues périodes de conflits.

Langue originale : espagnol

Mario Lungo (El Salvador)

Professeur à l'université centraméricaine José Simeón Cañas de San Salvador. Chercheur à la Faculté latino-américaine des sciences sociales (FLACSO). Entre 1986 et 1991, il a été Directeur du Programme centraméricain de troisième cycle, de la Confédération des universités centraméricaines (CSUCA).

Dans ce processus permanent de construction de cette identité, l'éducation et, notamment, l'enseignement de l'histoire et de la géographie jouent un rôle fondamental. Par la transmission de conceptions précises sur la région centraméricaine dans son ensemble, et sur chaque pays en particulier, il contribue à forger des perceptions et des aspirations chez les futurs adultes.

Cet article étudie le rôle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la formation de l'identité centraméricaine, dans trois pays de la région : El Salvador, le Guatemala et le Costa Rica, et l'on y souligne les résultats de la recherche « Apprendre à cohabiter », coordonnée par le BIE-UNESCO et le Département de géographie de l'Université de Genève.

L'identité centraméricaine

Dans le parler quotidien et dans certains manuels scolaires, l'Amérique centrale est traitée de différentes manières. Tantôt elle se rapporte à une unité sociopolitique qui embrasse les cinq pays qui ont une histoire commune : le Guatemala, El Salvador, le Honduras, le Nicaragua et le Costa Rica. Tantôt on ajoute à ces pays le Panama et le Belize. Cette dernière conception acquiert plus de validité dans le domaine de l'économie et de la politique internationale.

Trois questions sont sous-jacentes dans le processus contradictoire de constitution de l'identité centraméricaine : les tentatives avortées pour créer une nation unique formée des pays de l'isthme centraméricain ; sa position géographique qui lui confère une caractéristique géopolitique particulière ; et la diversité ethnique de sa population.

Les faits historiques

Des racines communes existent dans la mesure où l'isthme a été peuplé essentiellement par des groupes mayas et aztèques avant l'arrivée des Espagnols (Carmack, 1993) ; par ailleurs, de par la création de l'état-major du Guatemala, la colonisation espagnole a développé dans la région le même patron institutionnel, économique et social.

L'indépendance de l'Amérique centrale a été un corollaire de l'indépendance mexicaine, obtenue en 1821. Avant, les mouvements qui s'étaient produits dans la région n'avaient pas dépassé le stade des luttes pour les intérêts locaux. En juin 1823 s'est constituée la Fédération des États centraméricains. Trois guerres se sont déroulées sans succès pour défendre la Fédération entre 1826 et 1839, sous la conduite du général Francisco Morazán, projet qui était voué à l'échec puisqu'il se fondait sur une société et une économie fort fragmentées. À partir de cette année-là s'installe une période d'anarchie qui ne prendra fin qu'avec la constitution des États nationaux, processus qui s'est déroulé fondamentalement pendant les cinquante dernières années du XIX^e siècle. L'impulsion de ces projets nationaux s'est produite par l'insertion dans l'économie mondiale, par l'intermédiaire du café et de la banane, El Salvador et le Costa Rica étant les premiers pays à parvenir à consolider leurs États nationaux (Fonseca, 1996).

Par la suite, il y eut deux tentatives manquées pour reconstruire l'unité de l'Amérique centrale. Une en 1898, regroupant le Nicaragua, le Honduras et El Salvador, lorsque les États-Unis d'Amérique centrale ont été constitués. L'autre a été stimulée en 1920 par le Parti unioniste centraméricain. De nouveau, elles ne reposaient pas sur des bases réelles, et il faudra attendre jusqu'aux années 60 pour qu'un autre essai d'unification soit entrepris et qui se limite cette fois à l'intégration économique.

C'est ainsi qu'apparaît le Marché commun centraméricain, le MCCA, un processus qui a démarré en 1961 avec l'appui de la Commission économique pour l'Amérique latine (CEPAL) ; il s'agissait d'un projet qui privilégiait les échanges commerciaux. Le MCCA a montré peu à peu ses limites jusqu'à sa dissolution en 1969 (Guerra-Borges, 1993). La crise économique de la décennie suivante et les guerres qui ont éclaté dans les pays centraméricains au cours des années 80 ont pour ainsi dire fait disparaître les efforts d'intégration ; mais à nouveau au cours de la dernière décennie de ce siècle, et cette fois dans la mouvance des tendances actuelles de mondialisation, le processus d'intégration reprend, à la charge actuellement du Système d'intégration centraméricaine (SICA), tandis que se tiennent des réunions périodiques des présidents de chaque pays, qui parviennent à proposer une stratégie centraméricaine de développement viable (SICA, 1994).

La géopolitique

Outre son histoire commune, la position géographique des pays centraméricains confère un rôle géopolitique à la région, ce qui a provoqué des interventions étrangères incessantes. La première a été la formation des protectorats britanniques, Blufields, au Nicaragua et au Belize, dans la mer des Antilles, qui remonte à la dispute pour la suprématie dans cette mer des puissances coloniales au cours des XVII^e et XVIII^e siècles. Le Royaume-Uni a obligé le Guatemala, à la fin du XIX^e siècle, à reconnaître sa domination sur le Belize, et celui-ci est devenu indépendant à la fin des années 70. Blufields a été repris par le Nicaragua à la fin du XIX^e siècle, bien que, à l'heure actuelle, il continue à être une zone qui présente des problèmes d'intégration sociale et politique.

Par la suite, la recherche d'un passage entre l'océan Pacifique et la mer des Antilles a engendré une série d'interventions : l'invasion du Nicaragua et de l'Amérique centrale par William Walker, en 1856 ; l'occupation du Nicaragua par les États-Unis d'Amérique, sous prétexte de défendre les intérêts nord-américains face à une politique nationaliste, de la fin du XIX^e siècle à la troisième décennie du XX^e siècle ; et l'invasion du Panama, en 1899.

À partir de la seconde moitié de ce siècle, les interventions nord-américaines, hormis celle du Panama, changent de caractère pour assumer des modalités moins directes. L'une d'elles fut l'intervention au Guatemala contre le président Jacobo Arbenz, en 1954. Par la suite, dans les années 80, au Nicaragua et en El Salvador, l'ingérence s'est produite progressivement et, dans les deux cas, il s'agissait de conflits prolongés à caractère interne. Dans le premier pays, un blocus économique et une

guerre contre le régime sandiniste ont été encouragés, tandis que, en El Salvador, on a favorisé une guerre contre les insurgés qui s'est soldée par une solution négociée (Figueroa Ibarra, 1993).

La population

L'idée de nation en Amérique centrale s'est forgée sur la prédominance d'une culture créole et métisse, dont étaient exclues les cultures indigènes. Cela a généré des conflits dans certains pays, comme le Guatemala et le Nicaragua.

Au Guatemala, malgré la prédominance indigène, il n'y a pas eu de politique destinée à cette population, ce qui nous amène donc à une subordination manifeste de la majorité. Cela explique que, à la fin des années 70, la guérilla soit parvenue à enrôler une partie de la population indigène et que, parmi ses revendications, aient figuré les questions ethniques. Depuis lors, la répression contre les indigènes et la migration massive au Mexique ont fini par constituer une nouvelle menace pour l'intégration culturelle de ce pays.

Le peuple au Guatemala se mobilise et sait sur quelles forces il peut compter pour construire un avenir digne. Il se prépare à semer l'avenir, à se libérer de ses atavismes, à se redécouvrir ainsi qu'à construire un pays ayant, en somme, une identité nationale authentique.

À l'heure où nous combinons toutes les nuances métisses, créoles et indigènes de la mosaïque ethnique du Guatemala, nous devons entrelacer une quantité de couleurs, sans qu'elles se contredisent, sans qu'elles soient grotesques ni antagoniques, en leur donnant de l'éclat et une qualité supérieure, comme nos artisans savent en tisser. Une chemise de femme génialement intégrée, une offrande à l'humanité (Rigoberta Menchú, discours prononcé à la séance de remise du prix Nobel pour la paix).

Le Nicaragua, l'autre cas, présente un ensemble de minorités culturelles. Dans la région côtière des Caraïbes, il existe une diversité de groupes ethniques : indigènes, noirs, mulâtres et créoles. En 1983, les contre-révolutionnaires ont obtenu l'appui politique des communautés de cette région. Le gouvernement sandiniste a tenté d'éliminer la racine ethnique du conflit en reconnaissant l'autonomie de la Zone atlantique en 1987.

Finalement, au cours des années 90, surgit avec une grande force un phénomène qui aura, à partir de cette époque, une profonde incidence sur les identités nationales et centraméricaines : la migration internationale. En effet, l'amplitude et la complexité de ce phénomène introduisent peu à peu de nouvelles perceptions et aspirations qui touchent les frontières nationales et les secteurs démographiques, économiques et sociaux locaux, en s'insérant profondément dans la culture des peuples centraméricains (Lungo et Castillo, 1996).

Dans ce contexte, la problématique de l'identité centraméricaine est traitée de manière distincte dans les manuels d'histoire et de géographie. Nous en examinons, avant d'analyser leur contenu, la couverture et l'application dans les trois pays étudiés.

Les manuels d'histoire et de géographie

Les manuels analysés correspondent aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, lesquels sont équivalents dans les pays sélectionnés. Dans le cas du Guatemala, le système éducatif est divisé en trois cycles d'enseignement : fondamental (de la maternelle à la 3^e année), primaire (de la 4^e à la 6^e année) et secondaire (de la 1^{re} à la 3^e). En Salvador, les neuf années constituent l'éducation de base, avec un premier et un deuxième cycle qui vont de la 1^{re} à la 6^e année, et un troisième cycle, de la 7^e à la 9^e année. Au Costa Rica, l'enseignement primaire couvre les six premières années et le secondaire va de la 1^{re} à la 3^e.

EL SALVADOR

Pour l'étude de ce cas, on a pris comme référence la collection « CIPOTES », qui diffuse les manuels officiels issus de la réforme de l'enseignement des années 90. Elle a une couverture nationale dans les cycles I et II de l'enseignement primaire, où l'instruction publique est prédominante (89 % de la population inscrite). Les manuels qui étaient en vigueur dans l'enseignement secondaire jusqu'à la réforme de l'enseignement ne sont pas parvenus à définir une vision systématique de l'histoire du pays. C'était le reflet du manque d'intégration sociale et de la polarisation qui a caractérisé la société d'El Salvador, tout au long de ces quarante dernières années.

Auparavant, l'élaboration du matériel avait été la tâche des instituteurs qui ne recevaient aucune aide, puisqu'on ne peut toujours pas faire d'études d'histoire, de géographie ou d'anthropologie dans les universités du pays. Dans les années 80, grâce aux fonds de la Banque mondiale, le Plan national du livre a été créé afin d'élaborer des manuels pour les matières fondamentales : langue, mathématiques, études sociales et sciences naturelles, pour les premier et deuxième cycles de l'enseignement primaire. Pendant cette période s'est constituée une équipe de professeurs, qui se sont spécialisés dans le domaine de l'édition par l'intermédiaire de cours, d'assessorats et de périodes de formation à l'étranger. Cette équipe a élaboré les manuels de la collection « Plana Libre », avec un bureau responsable de ce travail devant le Ministère de l'éducation. Leur matériel didactique n'a pas développé une vision historique du pays ; cependant, on y trouvait des explications sur la pauvreté, les droits et les devoirs des citoyens. En 1991, la distribution de ces manuels a été suspendue. Cette décision avait quelques fondements.

Pendant cette période, on a adopté le programme de révision structurelle de l'économie et on a entamé la réforme de l'État. Il en a résulté une augmentation des difficultés qui jusqu'alors affectaient le système d'éducation : mauvaise qualité et faible couverture, tout en commençant à considérer l'éducation comme une solution aux problèmes de pauvreté du pays.

La signature des Accords de paix et les défis de la reconstruction et de la modernisation du pays ont également contribué au développement d'un consensus sur la nécessité de changements dans le système d'éducation. Divers organismes interna-

tionaux ont appuyé l'investissement dans ce secteur, et ce fut la tendance dominante au cours des années suivantes vis-à-vis de la modernisation de l'État et des programmes. Une culture de la paix dans les années qui ont suivi 1992.

La collection « CIPOTES » a été élaborée avec le soutien des États-Unis (33 millions de dollars pour la période 1990-1997), par l'intermédiaire du programme Solidification de la portée fondamentale de l'éducation (SPFE), qui comprenait la révision du programme des deux premiers cycles de l'éducation de base. Dans le domaine des sciences sociales, des consultants internationaux ont participé au travail ; ils étaient coordonnés par une commission constituée de spécialistes nationaux. Les institutions de la société civile n'y ayant pas participé, les manuels de certaines matières sont des adaptations d'expériences réalisées à l'étranger.

L'enseignement privé a l'obligation de s'orienter en fonction des programmes officiels et jouit de la liberté d'utiliser les manuels officiels ou d'autres qui peuvent s'obtenir sur le marché des livres. La grande valeur du matériel didactique de la Réforme de l'enseignement, collection « CIPOTES », *Histoire d'El Salvador I et II*, est qu'il fournit une vision officielle de l'histoire du pays, ce qui est une nouveauté, étant donné que, auparavant, jamais un tel effort n'avait été consenti.

Les manuels contribuent à la reconnaissance et au respect de la diversité, à la tolérance et à la cohabitation des différents groupes sociaux. Voilà le point fort de la collection « CIPOTES », mais il existe aussi des points faibles sur le plan de la culture et de l'identité nationale et régionale, comme le confirment certains spécialistes rencontrés qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ces manuels.

GUATEMALA

Au Guatemala, le secteur public ne dispose pas de manuels scolaires ; l'éducation au cours de ces vingt dernières années a été aux mains de maisons d'édition privées, nationales et étrangères.

Il existe dans ce pays une importante tradition académique dans le domaine de l'histoire et de l'anthropologie, ce qui a permis à ces disciplines de contribuer à l'élaboration de manuels scolaires. Ainsi, à l'École d'anthropologie et d'histoire de l'Université de San Carlos du Guatemala et à l'Université Rafael Landívar (du secteur privé), on a développé les études de l'éducation et de la linguistique. Le Guatemala a également été étudié de manière plus ou moins systématique, depuis les années 40, par quelques spécialistes étrangers sous l'angle de l'histoire, de l'archéologie et de l'anthropologie.

Tout comme dans la plupart des pays centraméricains, au cours des années 70, l'élaboration de manuels scolaires dans le secteur public a été encouragée par des fonds du programme ODECA-ROCAP. Par la suite, un nouvel effort a été consenti en collaboration avec la Banque mondiale, et une série de manuels scolaires créés pour l'enseignement primaire, a été distribuée dans les écoles urbaines et rurales.

Les instituteurs doivent faire appel aux manuels offerts par les éditeurs privés, qui les révisent périodiquement, et être à jour pour ce qui est des orientations

des programmes d'éducation. La plupart des écoles publiques ne possèdent pas de bibliothèque ni d'autres ressources. Mais le principal problème du Guatemala est son caractère de pays multiethnique et plurilingue, où la majorité de la population n'a pas l'espagnol comme langue maternelle.

L'Université Rafael Landívar a développé un projet intéressant d'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement bilingue, dans différents villages indigènes. Malgré sa valeur pour l'analyse des questions relatives à l'ethnicité et aux relations interethniques, il n'a pas été analysé parce qu'il n'a pas été possible de disposer des textes en langue autochtone traduits en espagnol. Cela montre qu'il n'existe pas d'échange de contenus entre les manuels indigènes et ceux destinés à la population métisse. À l'heure actuelle, on élabore à l'aide de fonds de la Banque mondiale et de l'UNESCO un projet de manuels destinés à l'enseignement public qui, selon les prévisions, pourront être distribués à la fin de l'année 1998.

Nous avons choisi pour l'analyse la collection « Piedrasanta » pour couvrir l'étude du contenu des manuels du primaire et pour analyser l'enseignement secondaire. Les manuels *La société et moi : études sociales* de cet éditeur sont destinés à la formation dans le domaine de l'histoire et du civisme. En guise d'unité, chaque manuel présente une structure dans laquelle l'information se trouve classée par ordre chronologique et par modules, et va de la préhistoire au ^{xx}e siècle. L'information est présentée par niveaux géographiques. Aux premiers niveaux, l'univers se limite aux frontières de la nation ; le niveau suivant étudie le Guatemala dans l'environnement centraméricain ; le suivant le place dans le contexte du continent américain ; et, enfin, on met le Guatemala dans le système mondial.

Le processus historique présenté débouche sur l'exposé des principaux problèmes qu'affrontent les sociétés actuelles ; les rubriques portant sur les droits de l'homme, la démocratie et le coopératisme et l'écologie y sont notamment mis en évidence.

Les manuels encouragent l'association, le regroupement à partir d'intérêts communs. Ils encouragent également l'identité nationale et régionale, et rendent compte des efforts consentis par une série d'institutions américaines, comme l'Organisation des États américains, pour consolider la paix et résoudre les conflits en Amérique et dans le monde.

COSTA RICA

Il existe dans ce pays une longue tradition dans l'élaboration de manuels scolaires, en partie parce que l'éducation a été l'une des principales stratégies nationales de développement social et politique, depuis la fin des années 40.

Les deux universités les plus importantes du pays, l'Université du Costa Rica et l'Université nationale de Heredia, offrent des études d'histoire, de géographie et d'anthropologie ; les deux premières sont proposées en troisième cycle. Il existe aussi un Institut de recherches sociales qui insère dans ses programmes permanents la recherche dans ces disciplines.

L'analyse a été réalisée sur la base des manuels officiels de la série *Vers le ^{xxi}e siècle*

et du matériel didactique publié par la maison d'édition internationale Norma. Les manuels officiels ont été élaborés par une équipe de prestigieux chercheurs de l'Université du Costa Rica dans les domaines de l'histoire et de la géographie, et financés par un prêt de la Banque interaméricaine de développement.

Il existe une différence notable entre ces deux types de document, tant dans leur présentation que dans leur contenu. Il y a plus de profondeur dans les manuels *Vers le XXI^e siècle*, surtout dans l'exposé des documents et dans l'utilisation de symboles et d'images au contenu historique et social.

Lors de l'examen du matériel didactique, une division marquée a pu être observée dans le traitement des documents historiques, culturels, d'identité et civiques. Pendant l'enseignement primaire, ceux-ci se présentent de manière schématique, et l'on remarque une plus grande emphase et un traitement soigné dans le matériel didactique civique. On y met l'accent sur la cohabitation, la tolérance, l'acceptation de la diversité et le développement du citoyen. Les valeurs démocratiques sont considérées comme étant d'une grande importance pour l'identité du Costa Rica.

Les manuels du secondaire développent de manière plus vaste et plus profonde les contenus historiques et culturels, sans pour autant négliger le contenu civique de la formation du citoyen. Cette triade histoire-culture-civisme constitue l'axe transversal de l'information dispensée sur le pays. On insiste sur le caractère démocratique des réussites de la société costaricaine, sur les processus de construction de la nation et sur la manière dont cette caractéristique se traduit dans la politique, l'économie et le secteur social, sur les droits de l'homme fondamentaux des première, deuxième et troisième générations. Elle les place dans une position de profond respect et de reconnaissance des réussites sociales nationales et de celles obtenues dans le système mondial. Il s'agit de susciter une conviction de défense des garanties sociales et des droits de l'homme.

Le contenu des manuels

Il est possible d'analyser les manuels selon deux axes ordonnateurs : l'Amérique centrale et la nation. Dans les deux concepts, les symboles d'identité, la tolérance et la cohabitation des Centraméricains s'intègrent et prennent de l'importance.

EL SALVADOR

Dans les manuels étudiés, le concept d'Amérique centrale n'est pas exposé clairement. Lorsqu'elle comprend des thèmes en relation avec la géographie, l'unité d'étude correspond aux sept pays qui forment l'isthme ; mais si ces thèmes sont historiques ou d'identité culturelle, elle correspond aux cinq pays dont les racines historiques sont similaires.

Plus de 30 millions de personnes vivent en Amérique centrale. La grande majorité pratique le christianisme dans ses différentes variantes. La langue officielle des Centraméricains est l'espagnol, sauf au Belize, où la langue officielle est l'anglais. Le mode de vie, les produits ali-

mentaires de base sont fort semblables, et les coutumes et traditions proviennent des mêmes racines, enrichies par des variantes locales.

Pour le bienfait des peuples centraméricains, le jour viendra où les frontières disparaîtront et où, grâce à la force de tous, nous serons une nation vigoureuse au développement économique et social élevé.

Le Belize et le Panama font partie de notre région et participent actuellement au mouvement intégrationniste centraméricain (Ministère de l'Éducation d'El Salvador. 1996. « CIPOTES », n° 5).

Les manuels considèrent que, tant lors de l'indépendance que dans la lutte pour l'unité centraméricaine, les Salvadoriens ont toujours joué un rôle remarquable. Le général hondurien Francisco Morazán, héros des guerres en faveur de la Fédération, a demandé que ses restes reposent en El Salvador, en guise de reconnaissance de l'appui qu'il avait trouvé dans ce pays.

Selon les manuels, la défense de la souveraineté centraméricaine a contribué au renforcement de l'identité régionale. Les conflits et les guerres de ces dernières décennies sont considérés comme une réponse à une situation de crise, engendrée par la pauvreté et l'incapacité des gouvernements à y faire face. On n'y reconnaît guère les causes structurelles des problèmes sociaux ni la participation nord-américaine aux conflits, ni au Nicaragua, ni en El Salvador.

Dans la lutte contre Walker surgissent les figures du général salvadorien Ramón Belloso, le Costaricain Joaquín Mora, le Guatémaltèque Mariano Paredes, ainsi que le général hondurien Santos Guardiola (Ministère de l'éducation d'El Salvador. 1996. « CIPOTES », n° 5).

Un nouvel effort d'union centraméricaine se développe à partir des années 50 par l'intermédiaire du Marché commun centraméricain. Toutefois, le développement ne s'est pas fait harmonieusement jusqu'à sa dissolution, en raison de la guerre entre El Salvador et le Honduras en 1969. À cet égard, il n'y a pas plus d'informations, comme il n'y en a pas non plus sur le différend territorial qui oppose le Guatemala au Belize, ni sur les conflits entre le Nicaragua et le Honduras en raison de la guerre contre-révolutionnaire dans le Nicaragua sandiniste. On y fait remarquer l'importance du développement de nouvelles formes d'intégration, comme l'initiative de 1993 de créer le Système d'intégration centraméricaine.

Quant à la nation, ses origines se situent dans les dernières décennies du XIX^e siècle et sont associées à l'essor de l'économie du café. La culture et la population d'El Salvador sont majoritairement métisses, et on reconnaît qu'il existe des liens familiaux puissants avec les Honduriens. La société salvadorienne est fortement inégale et le mécontentement des groupes sociaux a engendré des situations tendues, des agitations et des mouvements revendicatifs et de lutte armée. La guerre interne des années 80 a révélé une société fortement polarisée et désintégrée, et les manuels mentionnent le rôle international de l'obtention d'une solution négociée au conflit, et considèrent que les Accords de paix de 1992 constituent un exemple pour le monde.

Ni vainqueurs ni vaincus.

« La guerre est devenue sanglante et il n'y avait pas de signes indiquant sa fin. Cependant, depuis le début de la guerre, il y a eu des groupes en faveur du dialogue. De cette façon, les forces belligérantes et d'autres secteurs médiateurs ont entamé le processus de dialogue pour la paix » (Ministère de l'éducation d'El Salvador. 1996. « CIPOTES », n° 6).

GUATEMALA

L'Amérique centrale est présentée dans les manuels comme une région composée de sept nations qui constituent des pays indépendants qui ont partagé des cultures, des conflits, la géographie et des processus politiques au fil de l'histoire, depuis leurs origines jusqu'à maintenant.

Pendant la période préhispanique, c'était un territoire qui servait de pont de communication pour les migrations du Nord et du Sud, c'était une zone de transmission culturelle où diverses cultures se sont établies (*La société et moi*, n° 4).

L'indépendance par rapport à l'Espagne est traitée comme un processus régional, dans lequel le mouvement d'El Salvador a joué un rôle précurseur. Au début de l'indépendance, l'Amérique centrale a dû affronter l'invasion du flibustier William Walker, à la suite de la recherche de la construction d'un canal interocéanique au Nicaragua.

Oubliant les rancunes et les rancœurs, dans un élan magnifique de fraternité, les autres pays centraméricains se sont unis et ont déclaré la guerre à Walker. Chaque pays a envoyé une puissante armée auxiliaire aux patriotes nicaraguayens. Ce mouvement a été appelé Guerre nationale de l'Amérique centrale. À la fin de cette guerre, il avait été démontré que, en dépit des différences politiques, elle était capable de s'unir et de lutter contre les envahisseurs (*La société et moi*, n° 4).

Dans certains conflits nationaux, les autres pays centraméricains ont appuyé la fin des hostilités. Les efforts consentis ont été reconnus par la communauté internationale, qui a attribué le prix Nobel pour la paix à l'ancien président du Costa Rica, Oscar Arias, ainsi qu'à la dirigeante indigène Rigoberta Menchú.

L'Amérique centrale est considérée comme le cinquième poumon du monde. Par conséquent, les Centraméricains ont envers le monde la grande responsabilité de préserver leur environnement pour qu'il cesse de se détériorer et qu'il contribue à la survie de la planète.

La géographie physique de l'isthme ainsi que le travail et l'effort de ses habitants peuvent être la base de la grandeur de cette région d'Amérique ; nous sommes sept pays et n'avons qu'une destinée ! (*La société et moi*, n° 4).

Ils encouragent également l'idée que l'avenir centraméricain peut devenir celui d'une seule nation. Il est évident que les manuels guatémaltèques développent un dis-

cours dans lequel il s'agit d'articuler l'idée d'une Amérique centrale ayant une histoire et un avenir communs.

Le Guatemala est conçu comme une nation multiethnique, pluriculturelle et multilingue. Vingt-quatre langues dérivées d'un tronc commun coexistent et cohabitent dans la vaste diversité naturelle et culturelle qui caractérise le pays. La rencontre des deux cultures a donné naissance à une culture métisse. La discrimination dans laquelle vivent les indigènes est reconnue et leur culture est considérée comme précieuse.

Les cultures des peuples ne disparaissent pas, elles se transforment. Les Mayas n'ont pas disparu, ils ont seulement transformé leur culture. Les indigènes guatémaltèques actuels sont les descendants des Mayas (*La société et moi*, n° 5).

COSTA RICA

L'Amérique centrale est traitée de manière étendue dans les manuels destinés à l'enseignement primaire, et de manière plus minutieuse dans ceux destinés au secondaire. On considère que ce concept présente différentes connotations : une de type historique qui comprend les républiques qui ont obtenu leur indépendance de l'Espagne en 1821 et une autre de type géographique qui présente deux niveaux : l'Amérique moyenne, qui part du sud du Mexique et qui va jusqu'à la dépression du fleuve Atrato en Colombie et les îles des Antilles, et l'Amérique centrale isthmique, qui comprend les sept pays de la région. Le manuel situe le Costa Rica dans cette dernière région.

Au nombre des événements historiques que partagent les Centraméricains, citons la colonisation espagnole, l'indépendance et la guerre contre les flibustiers, dans laquelle le Costa Rica s'est illustré. Cette guerre les a unis à l'Amérique centrale, mais a également permis au pays de s'unifier intérieurement, ce qui s'ajoute à d'autres processus de la formation de sa nationalité.

Il convient de signaler qu'un des monuments les plus importants du pays est consacré à la geste contre Walker, et le flibustier y est représenté vaincu par cinq jeunes (les républiques centraméricaines). Le monument a été inauguré en 1895. Cet épisode d'importance régionale a été un élément qui a renforcé l'identité nationale.

Au cours des années 1856 et 1857, le Costa Rica a dû faire face au conflit centraméricain causé par William Walker. Walker s'était proposé d'implanter d'abord au Nicaragua et ensuite dans toute l'Amérique centrale (*five or none*) un régime esclavagiste fondé sur le modèle du sud des États-Unis (*Norma*, n° 7).

Le Costa Rica est envisagé comme une nation riche en ressources naturelles, en raison de la variété des microclimats qui existent dans le pays, que l'agriculture et le tourisme ont exploitées. Il a un patrimoine naturel important et s'est engagé dans la conservation de l'environnement. Quelque 21 % du territoire national fait partie des zones de préservation. L'économie est fondée sur la culture du café et la production de bananes.

Cette dernière culture a provoqué de nombreux changements dans la société costaricaine. Parmi ceux-ci, soulignons les changements démographiques. Des immigrants d'origines chinoise et noire, en provenance de la Jamaïque, se sont établis dans le pays. C'est là l'origine du caractère pluriculturel du Costa Rica. Toutefois, l'histoire de la discrimination envers ces minorités n'est pas passée sous silence et l'apport de ces groupes à la formation de l'identité nationale est mise en relief.

Les luttes sociales au Costa Rica apparaissent déjà dans le premier quart du ^{xx}e siècle : les grèves des travailleurs bananiers, la lutte pour le vote de la femme et le droit des noirs à se faire naturaliser constituent des éléments essentiels dans la configuration de l'identité nationale. Un autre facteur essentiel de cette identité est la tradition civile au Costa Rica, liée aux garanties sociales. Le pays a connu une guerre civile qui s'est terminée par le triomphe de la social-démocratie et la dissolution de l'armée en 1948.

Au cours d'une cérémonie émouvante, José Figueres Ferrer a fait tomber d'un coup de massue des pierres d'une grosse tour de la caserne Bellavista, symbolisant par cet acte la fin de l'ère militaire et le début d'une autre, pendant laquelle la sécurité sociale et l'éducation seraient les priorités du gouvernement costaricain (*Instruction civique*, n° 7).

Les manuels parviennent à conjuguer au moins trois axes : histoire, identité nationale et culturelle, et formation du citoyen. L'instruction civique est dispensée soigneusement par le biais d'une vaste information sur les symboles de la patrie, la culture parlementaire et électorale.

Conclusions : l'identité centraméricaine en question

Les manuels sont un échantillon des réponses que les différents pays donnent aux nécessités d'intégration sociale, auxquelles ils font face en raison de la mondialisation. Dans ces trois pays, des expériences et des dynamiques de travail différentes sont enregistrées : pour les Costaricains, qui possèdent une tradition démocratique, la formation civique est fondamentale, et à cette fin apparaît un discours historique méticuleusement construit. Les minorités sont reconnues dans les manuels et les différences sont récupérées en fonction d'un projet national, qui est garanti par l'exercice de la démocratie. Il est le principal instrument de la cohabitation et de la tolérance.

Dans les manuels d'El Salvador, on perçoit un profond intérêt pour l'histoire, pour expliquer le pourquoi de la guerre et des Accords de paix, et comment ceux-ci renvoient aux droits et obligations dont le respect permet de renouveler des pactes de cohabitation pacifique. Cela semble être la voie trouvée en El Salvador pour promouvoir une ère de tolérance capable de contrecarrer la polarisation politique traditionnelle. Les conflits dans ce pays revêtaient un caractère de classe (Dunkerley, 1988), de sorte que le respect de la diversité des expressions politiques et la recherche de nouvelles formes de participation sont considérés comme fondamentaux.

Dans le cas du Guatemala, nous ne connaissons que la vision de l'entreprise

privée puisque les manuels officiels sont actuellement en cours d'élaboration. La fin de la guerre a mené à reconnaître l'exclusion dans laquelle ont vécu les autochtones, qui sont majoritaires dans ce pays. Dans les manuels étudiés, qui avaient été élaborés avant la fin du conflit, on commence à aborder la problématique ethnique, on reconnaît les droits de l'homme et, plus que dans les deux autres pays, on y lance un appel pour la préservation de l'environnement. Il faudrait attendre les manuels officiels pour connaître la réponse que fournit l'État guatémaltèque pour ce qui est des valeurs de la cohabitation et du combat pour une paix durable.

Certains des contenus fondamentaux des manuels analysés montrent que la géographie centraméricaine n'est traitée que partiellement. Elle n'est développée qu'en fonction de la variété et de la complexité du relief, du climat et de son impact sur l'environnement et sur les ressources naturelles, mais la signification de la région du point de vue géopolitique n'y est pas abordée, même lorsque l'histoire des pays centraméricains ne peut pas se comprendre sans l'analyse de cette composante.

La préservation de l'environnement est un thème traité dans les trois groupes de manuels. Dans le cas d'El Salvador, il se limite aux mesures de conservation des sols et au reboisement, qui sont les solutions immédiates à un problème aigu et fondamental dans un pays qui manque de politiques de préservation et de protection dans ce domaine. Dans les cas du Guatemala et du Costa Rica, on insiste sur l'importance de leurs politiques, qui sont considérées comme une responsabilité vis-à-vis du monde.

La population est traitée dans les trois pays comme un problème. Au Guatemala et en El Salvador, la tendance est à la magnificence du fait que ces deux pays présentent de faibles taux de développement humain et des taux élevés de croissance. Ce n'est pas le cas pour le Costa Rica, grâce à ses politiques qui ont stimulé depuis les années 50 une vaste couverture en éducation et en santé.

Dans le cas d'El Salvador, on comprend de manière évidente que l'origine des maux (les conflits, les guerres, les migrations, etc.) se trouve dans le surpeuplement aiguë par la limitation territoriale. Cela agit comme un voile qui empêche de voir les problèmes centraux, structurels dont la discussion permettrait de trouver des éléments de négociation et des formes de cohabitation et de tolérance. Les problèmes de population en El Salvador doivent être affrontés d'une manière intégrale, en approfondissant l'analyse pour découvrir de véritables solutions.

Bien que ce pays soit typiquement métisse, les contrastes sociaux entre les classes et les sexes sont évidents. Les manuels abordent la thématique du sexe dans le discours, bien qu'ils ne l'approfondissent pas.

La migration est un autre concept qui s'impose en El Salvador comme un thème que les manuels doivent traiter en profondeur, pour sa signification économique certes, mais aussi pour l'aspect socioculturel (Zilbert, 1997). La culture d'El Salvador change de façon dramatique, la transnationalisation crée des processus inédits qui touchent les groupes migrants et les communautés qui les expulsent. Une création et une recreation de nouvelles identités s'y opèrent et elles sont parvenues à briser la culture traditionnelle tant dans les villes que dans les campagnes d'El Salvador. Néanmoins, la migration n'est envisagée dans les manuels que d'une manière super-

ficielle. C'est quelque chose qui ne cesse de surprendre dans les zones rurales, où le quotidien montre de façon manifeste les changements qu'elle provoque et face auxquels les communautés n'ont pas de réponse qui permette de canaliser les aspects négatifs qui en découlent (désintégration familiale, bandes de jeunes), tout en soulignant les succès dérivés de la migration : meilleurs niveaux de vie, apparition d'organisations de type nouveau, etc.

Dans le cas du Guatemala, le thème de la population n'aborde pas suffisamment la notion de pays pluriethnique et pluriculturel. Tout en reconnaissant cela, on affirme qu'il s'agit d'un pays métis. Or, en présentant ainsi les choses, on continue à reproduire une ambiguïté en caractérisant la nation.

Un effort est fait dans les manuels pour refléter la diversité culturelle, en termes de référents de la nationalité ; l'analyse est cependant limitée puisqu'il s'agit plutôt d'idéaliser la thématique dans la mesure où la problématique sociale qui en découle n'y est pas abordée, pas plus que la situation d'oppression de la majorité indigène qui réclame une politique sociale de l'État plus engagée envers ces groupes sociaux. Une composante du sexe est présente dans les contenus, sans arriver à l'approfondir.

Comme dans le cas d'El Salvador, les manuels du Guatemala ne traitent pas non plus du problème de la migration et des frontières avec le Mexique. Quant à la migration vers les États-Unis, elle est considérée comme une difficulté lorsqu'elle engendre pour les nationaux des problèmes de discrimination dans ce pays, mais les changements que la migration génère dans sa dynamique socio-culturelle nationale et régionale n'y sont pas analysés. Il est possible que, dans la mesure où les manuels reprennent les Accords de paix et où une vision officielle se développe, le problème de l'ethnicité soit analysé de manière intégrale.

La population au Costa Rica est traitée en acceptant l'existence de la diversité raciale et culturelle, unifiée dans une culture démocratique qui présuppose une égalité des chances entre les sexes, les ethnies et les classes. Malgré cela, les problèmes sociaux de certaines minorités subordonnées, comme les indigènes et la population noire localisée sur la côte atlantique, ne sont pas abordés. La migration nicaraguayenne dans le nord du Costa Rica n'est pas non plus abordée dans les manuels. Comme cette population a un impact social et politique important depuis les années 80, il s'agit d'un thème qu'il conviendrait d'analyser pour trouver des éléments de cohabitation et de tolérance sociales.

L'identité centraméricaine semble être le concept que tous reconnaissent et qui comprend les sept pays de l'isthme : le Belize, le Guatemala, El Salvador, le Honduras, le Nicaragua, le Costa Rica et le Panama. Malgré cette conviction, les manuels présentent l'histoire des cinq pays centraméricains, en ne faisant que peu de références au Belize et au Panama. Le nombre de pages consacrées à ceux-ci est insignifiant, de sorte que les élèves continuent à être formés sans avoir une idée complète du concept qu'on leur présente comme stratégique du point de vue tant économique que social et politique.

Aussi bien dans le cas du Costa Rica que dans celui d'El Salvador, l'histoire est traitée d'une manière systématique. Dans le premier pays, l'histoire s'articule autour d'autres contenus, à la fois civique et culturel, et cette capacité est à rap-

procher de la tendance ancienne d'investissement dans une politique éducative qui existe depuis les années 50. Il s'agit d'un État qui a construit son hégémonie sur un projet de démocratie qui accordait la priorité à l'éducation comme base du développement social et économique.

Dans le cas d'El Salvador, bien que l'histoire soit exposée de manière claire, son articulation avec la composante culturelle ou identitaire n'apparaît pas. Le manque de cette composante affaiblit l'impact de la conduite de l'histoire, dans la mesure où il rend plus difficiles la synthèse et la revalorisation des événements, la découverte de la diversité et l'unité exprimée dans les phénomènes historiques. Les droits et les devoirs des citoyens sont également traités.

Le Guatemala fait aussi un effort de systématisation historique. Même si les conflits récents ne sont pas largement repris, l'accent est mis sur l'information sur les droits et devoirs des citoyens, élément fondamental de la cohabitation.

Aucun des trois pays n'offre une vue de la signification de l'interventionnisme nord-américain dans leurs propres réalités ni des événements dans la région, sauf lorsqu'ils se réfèrent tous à la défaite du flibustier William Walker au siècle dernier. On ne souffle mot des luttes constantes pour la souveraineté ni de l'impact de cet interventionnisme sur leur présent et sur leur avenir, en qualité de nation ou comme région.

Le rôle que joue l'identité centraméricaine pour que les peuples de cette région puissent vivre ensemble et rendre réelles des idées comme celle façonnée dans l'Alliance centraméricaine pour le développement durable ne manque pas d'importance. L'histoire et la géographie révèlent ici leur indubitable dimension sur le long chemin de la construction de l'Amérique centrale (Granados, 1985).

Note

1. La rédaction de cet article a bénéficié de la collaboration d'América Rodríguez.

Références

- Carmack, R. 1993. « Perspectivas sobre la historia antigua de Centroamérica » [Points de vue sur l'histoire ancienne de l'Amérique centrale]. En : *Historia General de Centroamérica* [Dans : Histoire générale de l'Amérique centrale], tome 1. Madrid, Unión Europea-Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- Costa Rica. Ministère de l'éducation publique. 1996. *Estudios Sociales* [Études sociales], série « Hacia el siglo XXI » [« Vers le XXI^e siècle »]. San José.
- Dunkerley, J. 1988. *Power in the Isthmus* [Pouvoir dans l'isthme]. Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- El Salvador. Ministère de l'éducation. 1994. *Historia de El Salvador* [Histoire d'El Salvador], tomes I et II. San Salvador.
- El Salvador. Ministère de l'éducation. 1996. *Estudios sociales* [Études sociales], Collection « CIPOTES » 1, 2, 3, 4, 5 et 6. San Salvador.
- Figueroa Ibarra, C. 1993. « Centroamérica : entre la crisis y la esperanza » [Amérique centrale : entre la crise et l'espoir]. En : *Historia general de Centroamérica* [Dans : Histoire générale de l'Amérique centrale], tome VI. Madrid, Unión Europea-Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.

- Fonseca, E. 1996. *Centroamérica, su historia* [L'Amérique centrale, son histoire]. San José, FLACSO-EDUCA. Dans le texte, 1986.
- Granados, C. 1985. « Hacia una definición de Centroamérica » [Vers une définition de l'Amérique centrale]. En : *Anuario de estudios de Centroamérica* [Dans : Annuaire des études de l'Amérique centrale], vol. 11. San José, Universidad de Costa Rica.
- Guerra-Borges, A. 1993. « El desarrollo económico » [Le développement économique]. En : *Historia general de Centroamérica* [Dans : Histoire générale de l'Amérique centrale], tome V. Madrid, Unión Europea-Sociedad Estatal Quinto Centenario-FLACSO.
- Lungo, M. ; Castillo, M. A. 1996. *La migración internacional en Centroamérica* [La migration internationale en Amérique centrale]. Guatemala. UNICEF.
- Sistema de Integración Centroamericano (SICA). 1994. *Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible* [Alliance centraméricaine pour le développement durable], San Salvador.
- Zilbert, E. 1997. « La reubicación de la cultura en la migración internacional salvadoreña » [Le repositionnement de la culture dans la migration internationale salvadorienne]. En : *Migración internacional y desarrollo* [Dans : Migration internationale et développement]. San Salvador, FUNDE.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'ENSEIGNEMENT DE LA

GÉOGRAPHIE

À L'ÉCOLE PRIMAIRE,

MOYEN D'INTÉGRATION SOCIALE :

LE CAS DU CANTON DE GENÈVE

Bernard Huber

Une préoccupation récurrente

Dans un travail consacré à une thématique proche de la nôtre, publié par l'UNESCO en 1949, les auteurs disaient :

L'enfant éprouve très tôt le désir et le besoin de « s'évader » ; l'on pourrait parler chez lui d'un instinct ; il est curieux de tout connaître : quel homme, lorsqu'il était enfant, n'a pas été fasciné par la vue de l'atlas ouvert sous ses yeux et n'a pas, du doigt posé sur les surfaces colorées, esquissé une première exploration. Certes il imagine le monde selon sa fantaisie ; son goût du nouveau et même du merveilleux est sans mesure ; il fatigue souvent par ses « pour-

Langue originale : français

Bernard Huber (Suisse)

Instituteur de nationalité suisse, Bernard Huber a soutenu à l'Université de Genève, en 1994, une thèse de doctorat consacrée à l'histoire de l'enseignement de la géographie de niveau primaire en Suisse romande. Il enseigne actuellement la didactique de la géographie à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de cette université. Ses articles les plus récents portent principalement sur l'histoire de l'enseignement de la géographie (dans *Geographica helvetica*, avril 1997 ; et dans *Mappemonde*, à paraître). Bibliophile, propriétaire d'un important fonds de livres d'enfant anciens (du XVII^e siècle au XIX^e), de nature géographique principalement, il effectue également des recherches dans le domaine de l'histoire de la littérature géographique pour la jeunesse.

quoi, comment, où, quand » ; il écoute bouche bée les plus beaux contes de fées ; il a même ce don sublime de se dédoubler au gré des récits et des lectures, et de se faire tour à tour explorateur, Iroquois, trappeur, chef indien ou caravanier ; volontiers, il aimerait comme Ali Baba parcourir sur un tapis les pays enchanteurs. Comment ne pas profiter de cette disposition d'esprit, enthousiaste et crédule ? Comment ne pas fortifier cette tendance pour guider adroitement et prudemment les enfants vers un premier contact avec les autres pays et les peuples de la Terre ? (UNESCO, 1949, p. 15.)

Dans cette recherche, les auteurs parlent de former un « sens mondial » chez l'enfant, de modeler le futur « citoyen du monde ». Ils souhaitent lui faire comprendre qu'il appartient à la grande communauté humaine, et que ce rôle le charge de responsabilités et de devoirs. Dans les lignes qui suivent, nous aimerions mettre en évidence le fait que, pour étrangère qu'elle ait pu être pour certains¹, à diverses époques et dans différents pays, cette préoccupation très actuelle est ancienne. L'enseignement de la géographie a été lié, de tout temps, au vieux concept de « patrie ». L'exception de Comenius mise à part, ce n'est que plus récemment qu'il l'a été à celui d'« internationalisme ». L'auteur de la *Grande didactique* signe historiquement le premier ouvrage suggérant un enseignement de la géographie pour les tout jeunes enfants des deux sexes. Pour lui, victime des affres de la guerre de Trente Ans, l'enseignement en général et celui de la géographie en particulier devaient être envisagés « ... comme un moyen propre à relever l'humanité, à l'ennobler, à la rendre plus heureuse, à rapprocher et à réconcilier les peuples, en les élevant au-dessus des luttes de partis, de confessions et de nationalités » (Guex, 1906, p. 169).

Rousseau, au contraire, dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*², s'exprime clairement sur le caractère national que doit revêtir l'enseignement pris dans son ensemble. Selon lui, la matière, l'ordre et la forme des études ne doivent en aucun cas être abandonnés aux choix individuels des maîtres ; la loi nationale doit les régir. Quant aux enseignants, foin des prêtres et des étrangers ! « Ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonois... » (Rousseau, 1975, p. 352), dit-il. Au regard de l'enseignement de la géographie, voici ses dires :

Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle. Tout vrai républicain suçait avec le lait de sa mère l'amour de sa patrie, c'est-à-dire des loix et de la liberté. Cet amour fait toute son existence ; il ne voit que la patrie, il ne vit que pour elle ; sitôt qu'il est seul, il est nul : sitôt qu'il n'a plus de patrie, il n'est plus et s'il n'est pas mort, il est pis (Rousseau, 1975, p. 352).

À propos de l'enfant polonais, il enchaîne : « Je veux qu'en apprenant à lire il lise des choses de son pays, qu'à dix ans il connoisse toutes les productions, à douze toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes » (Rousseau, 1975, p. 352). Former de bons citoyens obéissants, tel est le rôle que, dans cette œuvre, Rousseau assigne à l'enseignement de la géographie. Candaux dit que cette finalité nationaliste est, au XVIII^e siècle, dans l'air du temps. En effet, ce siècle élaborait, en matière d'éducation comme en matière politique, une valeur, celle de la nation. Le degré d'association du concept de « patrie » à l'enseignement de la géographie varie au fil du

temps. Cette variation est essentiellement fonction des contextes politiques, économiques et sociaux. Il résulte de ce qui précède que la variation du degré d'association de son corollaire, le concept d'« internationalisme », avec cet enseignement fluctue également. Il convient toutefois de signaler le fait qu'un fort degré d'association entre le premier concept et l'enseignement de cette discipline ne signifie pas, *ipso facto*, un faible niveau des liens qui unissent le second à cet enseignement. L'inverse étant, évidemment, tout aussi vrai.

Plans d'études et manuels scolaires de jadis

En amont de tout manuel scolaire se trouvent les plans d'études. Ces derniers émanent eux-mêmes des lois successives sur l'instruction publique, reflets des attentes de la société. Or, à Genève, cette dernière est composite. En effet, pour des raisons diverses (politiques, économiques, liées notamment à son statut de ville internationale), Genève a accueilli, depuis très longtemps, de nombreux étrangers. Ses établissements d'instruction publique sont, de ce fait, cosmopolites. Dans les plans d'études genevois du XIX^e siècle, l'idée d'un enseignement de la géographie, entendu comme moyen d'intégration sociale, n'apparaît pas encore. Si ces documents officiels restent cois sur ce thème, les textes théoriques, parus principalement dans la presse pédagogique de Suisse romande, et les manuels de géographie du Genevois Rosier l'abondent, eux, très largement et ce, dès la fin du XIX^e siècle.

W. ROSIER

Archétype de l'homme politique genevois progressiste de cette époque-là, responsable du Département de l'instruction publique, professeur d'université, cet homme est l'un des principaux pédagogues suisses romands de cette période. Ses idéaux transparaissent très clairement dans ses nombreux écrits pédagogiques :

Il faut que l'école enseigne la collaboration, la solidarité, qu'elle développe la tolérance [...], qu'elle place l'intérêt de la collectivité au-dessus de celui de l'individu (Rosier, cité par Terrier, 1930, p. 6).

Nombre de ses articles évoquent le rôle moral assigné à l'enseignement de la géographie. L'un des desseins que, selon lui, ce dernier doit nourrir est d'inculquer à l'enfant un patriotisme réfléchi. S'il affectionne en effet ce concept de « patriotisme », il abhorre en revanche celui de « chauvinisme ». L'enseignement moderne, dit-il, « ... doit contribuer à former le vrai citoyen, le patriote convaincu, au large horizon intellectuel et au jugement éclairé » (Rosier, 1894, p. 119).

Le citoyen que cet auteur désire former devra aimer sa patrie sans, pour autant, avoir ce caractère obtus qui distingue le chauvin. Il devra avoir l'esprit ouvert sur le monde, sur les autres peuples. Ce citoyen, ses concitoyens, son pays jouent un rôle sur la scène internationale. De même, tout individu, les autres peuples, les différents États jouent le leur. Ces influences réciproques (politiques, économiques, scien-

tifiques, culturelles, etc.) sont favorables à l'humanité en général. Ce sont elles qui sont à l'origine du progrès. De cette grande ouverture d'esprit doit donc naître un esprit de tolérance proportionnel. L'enseignement de la géographie permet précisément d'acquérir ce dernier par la connaissance d'autres mœurs, d'autres croyances, d'autres organisations politiques. Ainsi les préjugés tomberont.

Si ce pédagogue évoque — les lignes qui précèdent le démontrent — l'interdépendance spatiale des êtres humains, il met en exergue l'interdépendance temporelle qui les lie. N'insiste-t-il pas, en faisant allusion à l'enchaînement des générations, sur les liens qui unissent ces dernières les unes aux autres ? À cet égard et parlant de l'élève, il dit : « Il faut le convaincre de la solidarité étroite qui unit tous les êtres pensants, de la dette qu'il contracte chaque jour envers l'association humaine en utilisant le capital accumulé par la longue série des générations, et qui s'appelle la civilisation » (Rosier, 1897, p. 479).

La dette dont cet auteur parle pourrait notamment être illustrée, pour l'élève d'aujourd'hui, par les graves questions, souvent insolubles par la science et par la technique actuelles, de pollution, de non-élimination des déchets radioactifs, de déforestation, etc. Ces problèmes d'envergure, dont la résolution est, pour la raison évoquée ci-dessus, repoussée à plus tard, ne lient-ils pas les générations ?

Réédités et remaniés à de multiples reprises, les manuels de Rosier, jugés obsolètes, seront retirés dès le début des années 50. Les ouvrages d'Uldry et de Rebeaud leur succéderont.

ÉMERGENCE DU CONCEPT DE SOLIDARITÉ DANS LES PLANS D'ÉTUDES

Ce n'est que dans le Plan d'études de 1942 que, implicitement, la prise de conscience de l'importance de l'enseignement de la géographie comme moyen d'intégration sociale émerge. En effet, ce document dit : « Enfin, il est désirable de développer la correspondance intercommunale pour le degré inférieur, intercantonale, pour le degré moyen, internationale, pour le degré supérieur » (Département de l'instruction publique, 1942, p. 49).

En 1957, le Département de l'instruction publique publie un nouveau programme. La lecture de ce dernier est intéressante par rapport à notre problématique. Qu'y remarquons-nous en effet ? On y parle, dans la partie consacrée aux buts et aux méthodes de l'enseignement primaire, de la compréhension et de la solidarité qui doivent régner entre les citoyens et entre les peuples (p. 10). Le chapitre consacré à l'enseignement de la géographie commence par une épigraphe empruntée au géographe français Sorre :

Le grand bienfait des études géographiques est qu'elles développent chez ceux qui s'y livrent trois dispositions : le sentiment de la complexité du monde, le goût de la vie en perpétuelle évolution et le sens profond de l'unité humaine. (Sorre, cité par le Département de l'instruction publique, 1957, p. 95).

Plus loin, nous lisons que l'enseignement de la géographie...

met en lumière l'interdépendance et la solidarité de nos communes et de nos cantons. Par la connaissance qu'il donne des pays et des peuples de toute la Terre, il contribue à créer un esprit de compréhension internationale (Département de l'instruction publique, 1957, p. 95).

Alors qu'un Rosier jouissait, grâce à ses écrits, d'une notoriété dépassant largement les frontières du canton de Genève et même de la Suisse (il était personnellement en contact avec le géographe français Reclus), Uldry et Rebeaud ont joué un rôle plus local. Auteurs moins prolifiques, il est difficile de connaître leur pensée quant au sujet qui nous occupe. Cela dit, pour nous être entretenus à plusieurs reprises avec Uldry, à qui nous devons le manuel de géographie locale *Au pays genevois*, nous croyons pouvoir dire que ce pédagogue, qui a exercé d'importantes fonctions au sein de l'école genevoise, était très imprégné des idées que défend l'UNESCO. Pour celle-ci comme pour les pédagogues genevois que nous évoquons ici, penser géographiquement, c'est penser universellement, c'est quitter l'horizon local dans lequel l'enfant est confiné ; c'est, en d'autres termes, lui faire prendre conscience que lui-même ainsi que la communauté à laquelle il appartient ne constituent qu'un petit fragment d'une communauté plus large. L'enseignement de la géographie doit précisément contribuer à rejeter ce nationalisme étroit qui l'a parfois nourri.

Pour eux, l'enseignement de la géographie doit mettre en évidence ce qui unit les hommes plutôt que ce qui les différencie. Cette discipline doit participer à la prise de conscience de l'étroite interaction des peuples et des nations. Cette interdépendance est notamment politique (rôle d'un pays comme la Suisse dans l'Europe en construction, dans le domaine de la politique des transports, par exemple), économique (délocalisation des entreprises du monde développé vers le monde en développement) et culturelle (adoption, par les jeunes Occidentaux, d'habitudes et de cultures non européennes : restauration rapide, modes vestimentaires et musicales, etc.).

Isolement ou ouverture ?

Le fait, pour un individu ou une nation, de se recroqueviller, n'est jamais porteur d'avenir. D'une manière générale, quelques destins particuliers mis à part, l'homme n'est pas fait pour vivre en ermite. Il l'est pour vivre en société. Par extrapolation, une nation qui vit sans contact avec les autres s'atrophie.

Par le passé, certains géographes déterministes allaient jusqu'à attribuer le développement plus lent de certaines régions, de certains continents, au caractère massif de leur forme (Afrique). À l'inverse, selon eux, des régions au dessin tortueux, comme l'Europe, se seraient développées précisément parce que leurs côtes découpées auraient favorisé les échanges entre les hommes. C'est notamment pour cette raison que le bassin méditerranéen, dont la forme tourmentée saute aux yeux, aurait depuis toujours connu un fort développement dans tous les domaines. Il en serait de même des cités de la Hanse, autour de la mer Baltique.

Pour illustrer cette idée d'« isolement » et son caractère néfaste, les exemples pris dans l'actualité abondent. Les régimes dictatoriaux qui, pendant des décennies, ont présidé aux destinées de l'Albanie, du Portugal ou de la Corée du Nord,

pour ne prendre que ces exemples, ont bouclé ces pays, hermétiquement pour certains d'entre eux. À des degrés divers, ils ont été soustraits à l'influence étrangère. Nous savons ce qu'il advient de ces États aujourd'hui. Pour le premier, c'est le chaos. Le second demeure l'un des pays les plus pauvres d'Europe. Quant au troisième, il est frappé d'une famine qu'il n'arrive pas à vaincre, sans une aide extérieure d'ailleurs acceptée à contrecœur.

L'homme est enraciné dans un terroir. Il s'y attache. Après une longue absence, il est content d'y revenir. Cet attachement, qui est fondamentalement sain, que d'aucuns appellent patriotisme, n'entre pas en contradiction avec le fait d'apprécier l'ailleurs, l'altérité. « On ne peut pas aller vers l'autre sans savoir qui on est », dit un homme politique suisse (Biéler, cité par Ricci Lempen, 1998, p. 22). Connaître l'autre, confronter ses idées et les nôtres, comparer divers us et coutumes constituent un enrichissement. Là aussi, les exemples abondent. Les huguenots, chassés de France suite à la révocation de l'édit de Nantes, n'ont-ils pas apporté à Genève tout leur savoir-faire, notamment dans le domaine de l'horlogerie ? Plus près de nous, certains des immigrés italiens des années 50 et 60 n'ont-ils pas laissé leur empreinte à Genève en créant les principales entreprises de travaux publics ? En un mot comme en cent, pour les auteurs sur lesquels nous nous sommes penchés, l'enseignement de la géographie doit conduire l'enfant au respect de celui qui, pour quelque raison que ce soit, est différent de lui.

Influence des nouveaux médias sur l'enseignement de la géographie

Contrairement à la situation qui prévalait autrefois où ils étaient presque exclusivement concernés par des questions liées à leur environnement proche, les jeunes, usagers des nouveaux médias, ne peuvent plus échapper aux informations relatives à des événements lointains, quant à la distance métrique. L'enseignement géographique à l'école primaire doit inévitablement tenir compte de cette nouvelle réalité. Ainsi, l'analyse d'un objet géographique devra être simultanément envisagée selon de multiples échelles, de la plus grande à la plus petite.

Les faits marquants de l'actualité que vivent les enfants grâce aux médias ne restent pas abstraits. Ils se traduisent matériellement dans leur vie quotidienne. La situation chaotique qui règne dans les Balkans, par exemple, a une incidence directe sur leur vie : la présence, dans leurs classes, de camarades bosniaques ou kosovars.

LA XÉNOPHOBIE, UN CONCEPT IGNORÉ DE L'ENFANT

Une longue expérience de l'enseignement primaire genevois nous a appris que les enfants ne remarquent que très peu, voire pas du tout, les différences d'origine, de culture. Pour eux, un camarade est un camarade. Le fait qu'il vienne d'ici ou d'ailleurs ne les préoccupe pas. Ils ne connaissent pas la xénophobie. Ce n'est que plus tard que cette dernière est susceptible d'apparaître. Il sied, partant, de la prévenir. Pour corseté qu'il soit par le plan d'études, le maître du primaire genevois peut trouver

des occasions, parfois informelles, d'évoquer avec ses élèves le thème qui nous occupe ici. Ce document officiel l'y encourage d'ailleurs. Nous pensons, par exemple, à l'organisation de fêtes d'école sous-tendues par un thème géographique intégrateur : les spécialités culinaires des diverses nationalités représentées au sein de l'établissement. D'une telle manifestation peuvent en effet émerger nombre de pistes de réflexion.

Plans d'études et manuels scolaires récents

Si les manuels d'Uldry et de Rebeaud restent en vigueur jusqu'au début des années 80, les plans d'études, eux, changent plus rapidement. En 1972, en effet, est adopté un nouveau programme valable jusqu'au quatrième degré de l'enseignement primaire. Au chapitre de la géographie, nous lisons que l'enseignement de cette discipline a notamment pour but... « de l'intéresser affectivement au mode d'existence, aux conditions de vie d'autres communautés que la sienne et, par là, de contribuer à une compréhension toujours meilleure entre les peuples » (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires, 1972, p. CE 7)³.

En 1979 est introduit un plan d'études relatif aux cinquième et sixième degrés de l'enseignement primaire (Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires). Il est dit que, d'une manière générale, l'étude de l'environnement, dont la géographie fait partie, doit permettre à l'enfant de nuancer ses appréciations par l'écoute d'autres points de vue, d'établir un système de valeurs dans lequel le sens des responsabilités conduise au respect et, au besoin, à la défense du milieu naturel et humain, et de comprendre mieux les problèmes et les comportements d'autres communautés.

Plan d'études et manuels scolaires d'aujourd'hui

Le plan d'études actuellement en vigueur dans l'enseignement primaire genevois qui concerne la géographie s'intitule « Éducation à l'environnement, plan d'études ». Les manuels relatifs à cette discipline sont dus à Primatesta. La lecture de ces documents officiels nous montre que le concept de « savoir », *lato sensu*, comporte trois facettes. Deux d'entre elles, les « savoirs », *stricto sensu*, et les « savoir-faire », figurent explicitement dans l'actuel programme. La troisième, correspondant en quelque sorte à ce que d'aucuns nomment « savoir-être », n'est qu'implicite.

G. PRIMATESTA

Les très nombreux entretiens que nous avons eus avec Primatesta nous indiquent que cet auteur préfère de loin le concept d'« éducation à la tolérance » à celui de « savoir-être ». En effet, il estime ne pas être habilité à dire comment doit « être » un individu dans la société, comment il doit s'y comporter. Cette finalité de l'enseignement de la géographie, l'« éducation à la tolérance », lui est chère. Nous rencontrons cette idée, entre autres, dans *Alpes et Jura, livret du maître* (p. 3). Ce cadre tridimensionnel de l'enseignement de la géographie, Primatesta le formule

ainsi : « La maîtrise de ces instruments intellectuels et les connaissances acquises en éducation à l'environnement participent à l'éducation du futur citoyen » (Département de l'instruction publique, 1991, p. 1). En d'autres termes, la somme des « savoir-faire » (« la maîtrise de ces instruments intellectuels ») et des « savoirs » *stricto sensu* (« les connaissances acquises en éducation à l'environnement ») correspond au « savoir-être » de certains, à l'« éducation à la tolérance » d'autres (l'« éducation du futur citoyen »), « finalité même de l'enseignement » (Mérenne-Schoumaker, 1986, p. 187). La géographie, dit Primatesta, doit « aider l'enfant à s'intégrer dans des communautés, à se situer dans le milieu qui l'entoure, à mieux comprendre les comportements des diverses communautés vivant dans son pays et ailleurs sur la Terre » (Primatesta, 1986, p. 3).

Cette citation est d'importance. En effet, elle signifie que, si l'enseignement de la géographie doit contribuer à faire en sorte que l'enfant soit tolérant envers autrui, qu'il comprenne, par exemple, les difficultés d'intégration de certains camarades étrangers, il doit simultanément lui offrir la possibilité de s'intégrer lui-même, de manière harmonieuse, dans son cadre spatial et humain. Seuls peuvent être tolérants envers l'autre les individus qui sont eux-mêmes bien intégrés. Cette intégration s'opérant notamment par un apprentissage de ce cadre, « l'enfant doit apprendre progressivement à connaître et à comprendre son environnement, à le respecter et à y trouver sa place » (Département de l'instruction publique, 1991, p. 1).

POINTS DE VUE DIVERS SUR UN MÊME OBJET D'OBSERVATION

Chacun a sa propre perception de l'espace. Menant une expérience dans une école maternelle portant sur la représentation de la classe chez certains élèves, une institutrice constate que, pour une petite fille, la classe se résume à une poupée de chiffon qui trône sur une armoire. Pas de mur, pas de fenêtre, pas de porte. Une poupée ! Pour une autre élève, cette même classe est uniquement constituée du « coin-langage », endroit où la maîtresse réunit les enfants pour des activités communes. Un petit garçon, quant à lui, a une vision plus « objective » de la classe. Il dessine murs, fenêtres et porte. Terminés, ces travaux, empreints, pour les adultes que nous sommes, d'une grande subjectivité, font place à des exercices de structuration qui affinent, objectivent leur première perception. Au cours de tels exercices, la maîtresse doit faire ressortir le fait qu'il n'y a pas de points de vue erronés. Il n'y a que des optiques différentes. Une telle approche relativise la perspective de chacun. C'est précisément de la confrontation des points de vue que doit naître l'enrichissement intellectuel. C'est la conséquence pédagogique d'une telle démarche. La conséquence morale, elle, est l'acquisition progressive d'un esprit de tolérance. Or cette acquisition est précisément, nous l'avons dit précédemment, l'un des buts avoués de l'éducation à l'environnement, telle qu'elle est conçue dans le canton de Genève. Le statut de citoyen responsable ne participe-t-il pas, précisément, de cet apprentissage ? Face à des avis autres que le sien, le jeune enfant, devenu adolescent puis adulte, devrait être bien équipé pour porter un jugement critique sur

toute chose. Cette variété de points de vue apparaîtra de manière claire, notamment lorsque l'adolescent, au cours de ses études géographiques, sera mis en présence de cartes fondées sur des systèmes différents de projection. La subjectivité du cartographe est là, éclatante :

Les problèmes de projection, c'est-à-dire du système géométrique de correspondances permettant de passer de l'ellipsoïde terrestre à la carte plane, sont, à cet égard, particulièrement intéressants. Il s'agit, pour l'auteur, de retenir la projection qui exprime le mieux ses idées, qui serve le mieux ses objectifs. Presque invisible quand on travaille à grande échelle, le choix d'une projection devient extrêmement significatif à petite échelle. Ainsi, par exemple, faut-il être conscient des déformations que créent les cartes du monde traditionnelles, centrées sur le méridien de Greenwich et établies selon la célèbre projection de Mercator, qui, d'une part, font oublier que l'océan Pacifique est cinq fois plus vaste que l'Atlantique, et, d'autre part, enflent les régions polaires au point de dissimuler que le Groenland est en réalité plus petit que l'Arabie. De ces déformations, les cartographes jouent, évidemment. Grâce à elles, ils mettent adroitement en valeur un aspect particulier de la région qu'ils représentent. Ainsi, en une métaphore assez simple, le cartographe pourra démontrer aux écoliers que la France est « au cœur » (c'est-à-dire : au centre du cercle... tracé autour d'elle) des terres émergées (Caron, 1987-1988, p. 110).

Monmonier s'est penché sur cette intéressante question des « mensonges » que véhiculent certaines cartes. Il met en évidence les fondements de ces mystifications. Il dissèque les procédés utilisés pour parvenir à tromper l'utilisateur. Le cartographe qui veut souligner l'importance de la France dans le monde va placer ce pays au centre de la carte. En Chine, ce sera certainement l'État chinois qui occupera cette place « privilégiée ». Tout pays, finalement, peut légitimement revendiquer cette position au milieu de la feuille.

Il découle de ce qui précède qu'il convient de savoir porter sur les choses un regard critique, d'être à même d'appréhender les différentes facettes d'un même problème, de savoir en d'autres termes tendre vers l'objectivité. Ce sont là des éléments essentiels de cette « éducation à la tolérance », à laquelle Primatesa fait si souvent allusion. Éduquée dans cet esprit, toute personne devrait pouvoir mettre en évidence les différents aspects d'un problème, éminemment géographique, tel que celui dont nous entretenons le *Journal de Genève* :

Aborigènes contre nickel : des travaux de forage d'une mine de nickel ont débuté le week-end dernier sur un site revendiqué par des aborigènes du désert d'Australie-Occidentale avant que ces derniers, hostiles au projet, aient eu la possibilité de s'y opposer sur le plan légal. La société Dominion Mining de Perth a confirmé lundi que sept forages exploratoires, au titre des études de faisabilité, avaient été réalisés samedi et dimanche. Les avocats des aborigènes concernés, rassemblés dans le mouvement Ngalia Heritage Group, ont annoncé qu'ils saisiraient mardi la Cour suprême d'Australie-Occidentale pour obtenir la suspension des travaux sur le site de Yakabinaie, à 700 km au nord-est de Perth. Selon les aborigènes, les travaux endommageront des lieux de grande importance liés à leur ancienne culture basée sur un attachement spirituel à la terre de leurs ancêtres (Anonyme, 1991, p. 44).

Si l'adulte, auquel est soumis un article de ce type, arrive à saisir le point de vue des autochtones australiens, c'est-à-dire le pourquoi des liens qui unissent ces derniers à la terre, l'enseignement de la géographie aura atteint l'une de ses plus nobles finalités : la compréhension mutuelle entre les peuples.

Dans *Le Moyen-Pays, livret du maître* (p. 3), Primatesta affine sa vision des choses en disant, en substance, que la géographie permet de donner la situation relative des objets dans un espace structuré de façon spatio-temporelle, de se décentrer en se mettant à la place d'un autre observateur pour décrire et situer les éléments d'un tel espace..., de disposer certains éléments selon un plan d'ensemble, d'apprendre à tenir compte des axes de coordonnées naturelles horizontales et verticales et de ceux, arbitraires ou de référence (route, ruisseau, etc.), et de différencier notamment les différents plans d'un même paysage. Il est clair que, avec une telle optique pédagogique (se décentrer et se mettre à la place d'un autre observateur), l'enseignement de la géographie permettra certainement aux enfants de « comprendre et accepter les différences entre les espaces de vie que ce soit à l'échelle du monde ou à celle de leur pays ou de leur région [...], de gérer leur(s) espace(s) de vie et [...] respecter ceux des autres » (Mérenne-Schoumaker, 1986, p. 187), et, peut-être, de faire en sorte que les enfants exercent sur leur environnement une action positive, aussi modeste soit-elle.

Relativiser

L'enfant doit donc progressivement apprendre à relativiser. L'enseignement de la géographie peut, précisément, y contribuer. En d'autres termes, et pour conclure, il convient que le jeune enfant comprenne que « Chez nous » n'est pas le centre du monde, que la Terre est constituée de différents « Chez nous » (Primatesta, 1986, p. 2).

Notes

1. L'enseignement de la géographie a pu, en effet, revêtir un caractère cocardier, voire revanchard. Deux exemples, tirés de manuels français de géographie, sont de nature à étayer nos dires : « Dans les universités, fréquentées par de nombreux étudiants, professent des savants de premier ordre, mais la plupart arrogants, passionnés, très hostiles à la France. Nous avons par conséquent des rivaux redoutables ; mais, tout en reconnaissant leur valeur scientifique, il est essentiel de remarquer que nous pouvons opposer à leurs grands hommes des noms aussi illustres et des découvertes d'une portée supérieure » (Eysséric, 1898, p. 135) ; « L'Allemagne avait de grandioses visées ambitieuses et son impérialisme était très inquiétant avant la guerre. Elle rêvait d'un pangermanisme qui grouperait sous sa domination tous les pays qu'elle prétend de race germanique, la Hollande, la Belgique, la Suisse, l'Autriche [...]. L'Allemagne apparaissait comme un immense atelier et comme une grande caserne : en tenant d'une main l'outil qui crée et de l'autre l'arme qui menace et tue, elle aspirait à dominer l'Europe et le monde. Toutes ces ambitions ont été jetées à terre par la guerre que l'Allemagne avait déclenchée pour les réaliser » (Baudrillard et Le Léap, 1923, p. 89).
2. Dans le présent texte, l'orthographe ancienne est scrupuleusement respectée.
3. Dans ce plan d'études, ainsi que dans celui de 1979, il n'y a aucune mention de lieu d'édition. En outre, leur pagination ne suit pas les canons habituels.

Références

- Anonyme. 1991. « Aborigènes contre nickel ». *Journal de Genève* (Genève, Suisse), 17 septembre, p. 44.
- Baudrillard, J. ; Le Léap, H. 1923. *Géographie générale ; les cinq parties du monde ; la France, métropole et colonies*. Paris, Delagrave. 176 p.
- Candaux, E. 1930. *La fonction sociale de l'éducation*. Lausanne, Suisse, Payot. 152 p.
- Caron, R. 1987-1988. « Les cartographes ont toujours décidé pour vous ce que vous devez savoir du monde, leur pouvoir est immense. Vous n'y prêtez pas attention. Vous avez tort ». *Le temps stratégique* (Genève, Suisse), hiver, p. 107-114.
- Département de l'instruction publique. 1942. *Plan d'études de l'école primaire (1^{re}-6^e années)*. Genève, Suisse, 104 p.
- . 1957. *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Genève, Suisse, 176 p.
- . 1991. *Éducation à l'environnement, plan d'études*. Genève, Suisse, 10 p.
- Eysséric, J. 1898. *Nouvelle géographie générale*. Paris, Delagrave. 224 p.
- Guex, F. 1906. *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne, Suisse, Payot. 736 p.
- Huber, B. 1994. *Géographie et enseignement primaire : « induction » ou « déduction » ? Pérennité d'une question méthodologique*. Genève, Suisse. 331 p. (Thèse de doctorat de la faculté des sciences économiques et sociales de l'Université de Genève.)
- Mérenne-Schoumaker, B. 1986. « Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie ». *Revue de géographie de Lyon* (Lyon, France), n° 2, p. 183-188.
- Monmonier, M. 1993. *Comment faire mentir les cartes : du mauvais usage de la géographie*. Paris, Flammarion. 233 p.
- Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaires. 1972. *Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande*. S.l. Pagination irrégulière.
- . 1979. *Plan d'études pour les classes de 5^e et de 6^e de Suisse romande*. S.l. Pagination irrégulière.
- Primates, G. 1984. *Paysages genevois*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 160 p.
- . 1985. *Le Moyen-Pays*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 160 p.
- . 1986. *Le Moyen-Pays, livret du maître*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 32 p.
- . 1988. *Alpes et Jura*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 176 p.
- . 1990. *Alpes et Jura, livret du maître*. Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé. 32 p.
- Rebeaud, H. 1972. *Géographie de la Suisse*. Lausanne, Suisse, Payot. 178 p.
- République et Canton de Genève. 1923. *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires*. Genève, Suisse, 47 p. (Plan d'études.)
- Ricci Lempen, S. 1998. « Philippe Biéler et le bicentenaire ». *Le courrier* (Genève, Suisse), 24 et 25 janvier, p. 22.
- Rosier, W. 1894. « Le rôle intellectuel et moral de la géographie ». *L'éducateur* (Genève, Suisse), n° 8, p. 118-120.
- . 1897. « Quelques réflexions sur l'enseignement de la géographie à l'école primaire ». *L'école* (Lausanne, Suisse), n° 23, p. 477-483.
- Rousseau, J.-J. 1975. *Du contrat social et autres œuvres politiques*. Paris, Garnier. 507 p.
- Terrier, C. 1930. « Hommage à la mémoire de William Rosier, professeur à l'Université de Genève, ancien conseiller d'État ». *Bulletin de l'Institut national genevois* (Genève, Suisse), t. XLVIII. 18 p.
- Uldry, R. 1954. *Au pays genevois*. Genève, Suisse, Département de l'instruction publique. 95 p.
- UNESCO. Département de l'éducation. 1949. *Vers la compréhension internationale. L'enseignement de la géographie, quelques conseils et suggestions*. Paris. 78 p.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'HISTOIRE

ET LA GÉOGRAPHIE

POUR VIVRE ENSEMBLE

EN AFRIQUE DU SUD

Bernard Ducret

Histoire et géographie, et politique d'« apartheid »

Il est délicat d'appréhender l'étude des concepts véhiculés par les manuels d'histoire et de géographie utilisés en République sud-africaine sans garder en mémoire quelques références sur leur rôle sous le régime ancien de l'*apartheid*. Cette politique, dont on peut trouver les premiers textes législatifs en 1908, s'affirme de manière rigoureuse, claire et ordonnée en 1948 (Davenport, 1987 ; Marks et Trapido, 1987). Les différentes sciences sont appelées à apporter leur concours pour légitimer ce racisme d'État. Le rôle dévolu à l'histoire fut de prouver que les Afrikaners étaient les premiers occupants du sud de l'Afrique, ce fait leur donnant donc le droit de se défendre contre les envahisseurs noirs.

L'histoire de la région est avant tout celle des différentes ethnies qui peuplèrent tour à tour le pays. Premiers arrivés, les Khoisans, non apparentés aux Noirs et qui sont présents en Afrique orientale et australe depuis dix à vingt mille ans. Entre 400 et 800, les premiers Noirs — des agriculteurs — s'installent dans le nord du Transvaal. Ils sont submergés entre 1000 et 1400 par de

Langue originale : français

Bernard Ducret (France)

Docteur ès lettres de l'Université Lille-III. Professeur agrégé de l'Université, il a participé auprès de l'Institut national de la recherche pédagogique (Paris) à une étude sur « la formation permanente des professeurs aux didactiques de l'histoire et de la géographie », et a contribué à la rédaction de plusieurs manuels scolaires. Il s'attache à défendre une pédagogie utilisant les représentations sociales et individuelles.

nouvelles populations pratiquant l'élevage et qui sont les ancêtres directs des actuels Noirs de République sud-africaine. Au sud du fleuve Orange et de la rivière Kei, les Blancs ont précédé les Noirs, et les premières rencontres entre les deux fronts pastoraux n'ont lieu qu'au XVII^e siècle, à plusieurs centaines de kilomètres au nord du Cap. [...] À partir de 1835, les Boers franchissent le fleuve Orange et s'installent sur des terres généralement vacantes depuis les massacres opérés de 1824 à 1835 par Mzililkazi et ses Ndebele-Matabele. Les convois de chariots traversent des immensités vidées de leurs populations, les pionniers pensèrent avoir atteint la Terre promise que Dieu réservait aux Afrikaners puisqu'ils étaient le Peuple élu » (Lugan, 1986).

Ce n'est pas ici le lieu de discuter de contradictions qui permettent d'affirmer que les Néerlandais sont arrivés les premiers au Cap alors que les Khoisans sont là depuis vingt mille ans (Riglet, 1987), mais de se borner à constater la célébration d'un autre mythe fondateur de la nation afrikaner : le Grand Trek. La migration des pionniers, ou Voortrekkers, quittant le Natal pour s'établir sur les hauts plateaux austères du Veld, est à la base de toutes les croyances, mythes et dogmes qui constituent le cadre idéologique de l'*apartheid*. Elle est aussi à l'origine d'un double conflit territorial : d'une part, entre les populations autochtones et les Afrikaners, d'autre part, entre ces derniers et les Britanniques pour mettre la main sur les mines d'or lors de la guerre des Boers. Très tôt, la question de la maîtrise de l'espace, et donc de la place de la géographie, fut ainsi posée en Afrique du Sud. La politique de ségrégation raciale avec la législation foncière qui l'accompagna rendit le problème encore plus aigu. Entre 1960 et 1983, plus de trois millions de personnes furent déplacées pour satisfaire à la loi sur les zones résidentielles. La création de *homelands* et d'États réputés indépendants, comme le Bophuthatswana, le Venda et le Transkei, fut la consécration spatiale éclatante de l'*apartheid* (Soppelsa, 1981). Le rôle de l'enseignement de l'histoire et de la géographie est donc bien au cœur de la politique de ségrégation sociale jadis en vigueur.

Situation scolaire en République sud-africaine

Cette situation a été très bien décrite (Fraser, 1996). Bornons-nous à quelques rappels. La lutte contre l'*apartheid* fut aussi pratiquée dans les écoles considérées comme vecteur du colonialisme. Le débat se cristallisa surtout sur les langues d'enseignement qui ignoraient les langues locales et privilégiaient l'afrikaans, ainsi que sur des contenus trop européo-centriques et négligeant l'histoire africaine. Les jeunes ne supportèrent plus le poids de l'autorité scolaire et, par la violence, le boycott, l'incendie, la prise d'otages, entendirent faire triompher leurs revendications dans les écoles (Green, 1991). Hostiles au système occidental, indifférents à leur propre culture, ils constituent des bandes dont la socialisation pose un énorme problème. Ajoutons que l'infrastructure scolaire à l'intention des élèves noirs est inadaptée et insuffisante. La carence de manuels, de salles de classe, et d'enseignants qualifiés, jointe à des conditions matérielles déplorables, a conduit de nombreux jeunes à rejeter non seulement les programmes et les écoles, mais tout le système d'éducation (Gilbert, 1982).

La profonde détérioration du système scolaire et de la scolarité des jeunes a fait l'objet de la part des dirigeants politiques de la population noire de rapports (*Discussion paper for the ANC on education policy*, 1991), qui ont débouché sur une volonté politique (African National Congress, 1994 ; Afrique du Sud, 1995), dès qu'ils ont accédé au pouvoir. Plus concrètement, une nouvelle politique éducative fut lancée par le Ministre de l'éducation, Sibusiso Bengu (Afrique du Sud, 1997). Son contenu fut largement diffusé sous le nom de *Curriculum 2005* (Afrique du Sud, 1997). Le projet est très ambitieux : il veut élever le niveau de la totalité de la population en développant la formation permanente, la validation des compétences par accumulation d'unités de valeur, le contrôle continu, la transformation de la pédagogie, l'autonomie des établissements scolaires, la démocratisation de leur gestion... Le *Curriculum 2005* rattache l'enseignement de l'histoire et de la géographie aux sciences humaines et sociales, qui...

contribuent à développer des citoyens responsables dans une société démocratique et culturellement diverse au sein d'un monde interdépendant. Elles doivent préparer à tenir des jugements fondés et à agir de façon appropriée pour le développement durable de la société humaine et de l'environnement physique. Les sciences humaines et sociales concernent les relations à l'intérieur de la société, et entre la société et son environnement. Ces interactions sont replacées dans le temps et l'espace, et ont des aspects sociaux, politiques, économiques, environnementaux et spirituels. Elles développent des capacités particulières et une perception critique de modèles sociaux et environnementaux, des faits et de leur déroulement à partir de recherches adaptées et de la mise en relation de plusieurs points de vue (Afrique du Sud, 1997, p. 27).

La justification de cet enseignement est clairement politique : « L'esprit critique, la pensée rationnelle et une plus grande compréhension — principes centraux du nouveau système d'enseignement — ébranleront vite les stéréotypes de classe, de race et de sexe » (Afrique du Sud, 1997, p. 2). Il convient d'« agir pour créer un sentiment d'appartenance nationale à l'Afrique du Sud, au sein d'une solidarité panafricaine et mondiale ; individualiser l'individu dans l'apprentissage collectif et libérer les capacités personnelles. Enseignement et formation doivent préfigurer la libération des ressources humaines de l'Afrique du Sud et lui servir d'exemple stratégique, afin de contrebalancer les injustices créées par l'*apartheid* » (Afrique du Sud, 1997, p. 33). L'objectif final, défini par la South African Qualifications Authority (SAQA), est défini non pas en termes de connaissances, mais comme un savoir-être : « Comprendre que le monde est un assemblage de systèmes en relations. Cela signifie que la solution d'un problème n'existe pas dans l'isolement » (Afrique du Sud, 1997, p. 16). Cette nouvelle politique de l'éducation plonge ses racines dans l'*ubuntu* — concept local que l'on pourrait traduire par le sens de l'humanité joint à une conscience affirmée de la responsabilité sociale — et se rapproche des travaux sur les relations entre groupes ethniques lancés aux États-Unis d'Amérique (Klineberg, 1969).

Si, depuis la fin de l'*apartheid*, le gouvernement d'unité nationale a redéfini en profondeur les concepts qui établissent l'enseignement en Afrique du Sud, il

s'est borné en revanche à de rares recommandations à propos du contenu réel des programmes. Pour ce qui concerne l'objet de notre étude, les manuels doivent réduire la part consacrée à l'histoire détaillée des colons blancs et inclure désormais celle des autochtones précoloniaux, les San et les Khoikhoi. De nouveaux chapitres doivent aborder le nationalisme africain, l'*apartheid* et la nouvelle Constitution. L'étude d'une ou de plusieurs religions est possible à condition de ne pas violer les consciences et que l'apprentissage laisse de la place à l'analyse et à la discussion.

Concepts véhiculés par les manuels d'histoire et de géographie en République sud-africaine

Cette étude s'appuie sur la lecture de deux ouvrages (Morrisson, 1995 ; Berens *et al.*, 1995). L'ouvrage d'histoire traite de l'Égypte ancienne, des religions, du commerce et des voyages, ainsi que de la région du Cap. Le manuel de géographie étudie les continents, les associations de pays, la vie rurale et urbaine, la population, le commerce et les transports, et tente de définir ce qu'est un pays... L'analyse des concepts véhiculés dans ces deux livres destinés à des élèves de septième année (environ 10 à 11 ans) permet d'en observer deux finalités : construire l'avenir et régler les comptes du passé.

Construire l'avenir

Pour clore la période d'*apartheid* et inculquer le retour des valeurs démocratiques, l'histoire et la géographie enseignées en Afrique du Sud abordent les quatre concepts de communauté, de mobilité, de territoire et de nation qui forment la base de ces disciplines. Souvent ceux-ci sont pris pour leur antithèse. Le territoire que l'on veut voir adopter par le jeune élève n'est pas fini : plus que par une surface, il se définit par un réseau de flux à l'échelle de la planète ; c'est un système-monde. La communauté ne repose pas sur l'ethnicité, une appartenance ou une identité, elle se fonde sur des individus. La valeur communautaire essentielle devient la singularité d'individus qui confrontent leurs points de vue pour devenir des citoyens.

LA SINGULARITÉ

C'est le concept qui semble le plus fréquemment véhiculé par les ouvrages étudiés. Chaque individu est reconnu comme unique et le jugement d'ensemble doit être banni.

Les choses ne furent pas toujours aussi simples qu'elles nous semblent maintenant. Tous les colons ne furent pas esclavagistes (certains combattirent pour l'abolition) ; tous les Khoikhoi ne luttèrent pas contre les colons (quelques-uns se battirent à leurs côtés) ; et les Xhosa ne bataillèrent pas toujours contre les colons (parfois Xhosa et colons travaillèrent ensemble) (Berens *et al.*, 1995, p. 77).

Le souci de reconnaître la spécificité de chacun l'emporte sur l'objectif cognitif des chapitres. Ainsi, celui consacré aux religions ne nourrit pas de réelles prétentions

scientifiques à ce propos, mais saisit en réalité l'occasion d'aborder les seules grandes religions pratiquées en République sud-africaine : christianisme, islam et hindouisme.

LA CONFRONTATION

Ce sous-concept se rattache à celui de mobilité. Il se veut juxtaposition de différences et non pas un simple contact, ni d'ailleurs un conflit. Les auteurs sont conscients qu'un attachement exagéré aux singularités individuelles peut déboucher sur une exacerbation des différences. « Souvenez-vous que personne n'est jamais exactement pareil à un autre. Alors, il est dangereux de penser que nous pouvons tout savoir en n'étudiant qu'un seul cas » (Morrisson, 1995). Afin de confronter les points de vue, de prendre en compte l'implicite, les ouvrages ont massivement recours à l'étude des représentations. À la question « Que savez-vous de la France ? », un petit croquis répond par l'énumération du cognac, du Concorde, du TGV (train à grande vitesse), du rugby, du pain, de Renault, de Peugeot, de Paris, du parfum, de la mode... La même démarche est utilisée à propos de la République sud-africaine à partir, cette fois, de dessins d'élèves britanniques. « Que voyez-vous de "faux" ? D'où viennent ces informations ? » Un retour sur le cas français demande ensuite de s'interroger sur la pertinence du choix retenu. « Vous devez savoir que l'information est produite pour différentes raisons. Ainsi, les brochures touristiques doivent attirer des visiteurs. Elles ne montrent pas les mauvais aspects. De leur côté, les journaux s'intéressent à ce qui ne va pas. » De la même manière, par la suite, lors de l'étude du Royaume-Uni, de Taiwan et de l'Allemagne, le cas sud-africain est chaque fois mis en parallèle afin que l'élève puisse comparer les deux situations.

Ce regard croisé est utilisé de façon quasi systématique en histoire. Lors de l'étude des croisades, Saladin est successivement vu à travers un texte franc puis un texte fatimide ; une image de décapitation de Francs par des musulmans suit une autre où des Francs décapitent des musulmans. À propos de la prise de la ville de Mombassa par Vasco de Gama, un exercice demande ce que veulent dire « pillage », « mise à sac », « destruction » pour un soldat portugais et pour un habitant de la ville. Lors de l'étude de la découverte de l'Amérique, l'élève doit choisir un slogan pour ou contre Christophe Colomb. La juxtaposition et la confrontation de points de vue est non pas aléatoire, mais clairement exprimée à l'enfant : « Voilà deux images (Moïse retrouvé dans son panier sur le Nil, Moïse et le buisson ardent). Montre leur importance d'un point de vue religieux [...]. Maintenant parles-en d'un point de vue historique. » Enfin, un éloge du contact de civilisations, de la confrontation maîtrisée des différences est rendu à travers Krotoa, jeune fille khoikhoi élevée par les Néerlandais au Cap et qui servait d'interprète, habillée dans des tenues à la Vermeer.

LE SYSTÈME-MONDE

Spatialement, cet éloge de la différence, cette confrontation des points de vue aboutissent à s'intéresser au vaste monde et à élaborer des éléments d'un système-monde. L'intention en est explicite, le texte qui suit n'est pas extrait de directives officielles

ou d'ouvrages destinés à la formation des maîtres, il constitue l'introduction d'un chapitre de géographie à l'intention d'enfants de 10 ans.

Un enfant né aujourd'hui devra affronter presque quotidiennement, à l'âge adulte, des problèmes de type mondial et interdépendants (où chaque élément dépend d'un autre), qu'il s'agisse de la paix, de la nourriture, de la qualité de la vie ou de la rareté des ressources naturelles. Il sera à la fois acteur et soit bénéficiaire, soit victime de la trame sans limite du tissu mondial. Il pourra dire : pourquoi ne m'a-t-on pas averti ? Pourquoi n'ai-je pas eu de meilleures informations sur le monde ? Pourquoi mes maîtres n'ont-ils pas soulevé avec moi ces questions et ne m'ont-ils pas appris à agir comme quelqu'un qui appartient à l'espèce humaine ? (Morrisson, 1995, p. 72.)

Cette démarche résolument systémique est d'un usage presque constant. Parfois, une série de croquis montre les conséquences d'une sécheresse au Kenya sur le prix du café en République sud-africaine. Plus loin, une bande dessinée évoque les liens entre les pluies acides, la législation allemande à propos des emballages et les conséquences sur les exportations de fruits depuis l'Afrique du Sud. Le succès de la route maritime contournant l'Afrique par Le Cap est envisagé à partir de la construction d'un canal à des milliers de kilomètres de là, des conflits politiques du Proche-Orient, de la taille des navires... La perspective multiscalaire permet aussi de varier les points de vue : le développement du commerce mondial de l'ivoire dépeuple les troupeaux d'éléphants du continent, mais l'interdiction de ce commerce surpeuple les réserves du pays et entraîne un manque à gagner. Enfin, on propose la construction d'un système entre l'aide des États-Unis pour promouvoir l'élevage bovin au Botswana, la consommation de hamburgers en Europe, la dépendance des éleveurs botswanais envers les cours mondiaux de la viande et la dégradation de l'indépendance alimentaire du pays.

LA CITOYENNETÉ

Le respect et la connaissance des singularités individuelles, la mise en perspective de leurs relations réciproques aboutissent à une histoire et surtout à une géographie peu factuelles où les auteurs sont privilégiés. C'est autour du concept de citoyenneté que se construit celui de nation. Le but est de rendre les élèves responsables, de préparer de futurs citoyens. Les différents exercices comportent rarement des questions fermées avec une réponse guidée par le document. Au contraire, elles sont l'objet de débats et souvent liées à l'expérience des élèves qui doivent s'impliquer dans des recherches et faire preuve d'autonomie de pensée. Les jeux de rôle sont nombreux et nécessitent forcément une prise de parole devant la classe réunie. « Imaginez que vous êtes à la place de... Quel serait votre point de vue sur... ? » Sont ainsi évoquées la réforme agraire, la ville, les centrales nucléaires, les sanctions contre l'Afrique du Sud du temps de l'*apartheid* : « En dépit des sanctions de l'ONU, certains pays (surtout nos voisins) maintinrent leurs relations avec l'Afrique du Sud. Pourquoi, penses-tu, les pays agissaient-ils ainsi ? »

Le libre-échange est discuté à partir de deux textes contradictoires. L'étude du Royaume-Uni comprend un débat sur des tracts électoraux, *Charter 88*, un projet de réforme constitutionnelle, *Anti-nazi league*. C'est là l'occasion de vérifier que le plus important est non pas l'apport de connaissances, en l'occurrence ces deux déclarations politiques sont marginales, mais la volonté de rendre l'élève acteur et responsable, de constater que, dans la patrie du parlementarisme, le combat contre le racisme et pour la démocratie est aussi une nécessité.

Régler les comptes du passé

Cette préoccupation est largement présente dans les deux manuels étudiés. Son ambition est cependant un peu moins grande, mais reste le plus souvent explicite. La nation, après avoir été définie par l'affirmation de citoyens, est revue par l'affirmation d'un mythe fondateur : la résistance permanente au colonialisme. Le territoire, d'abord vu comme un système d'échanges à l'échelle planétaire, se concentre sur l'appropriation du sol. La communauté est non plus seulement la juxtaposition de cas singuliers, mais aussi l'affirmation claire d'une appartenance à l'Afrique et aux pays en développement.

L'APPARTENANCE AFRICAINE

L'*apartheid* terminé, il s'agit de bien montrer que l'Afrique du Sud est un pays clairement africain. En géographie, l'essentiel des exemples est pris en Afrique anglophone : Nigéria, Namibie, Botswana, Lesotho. Le livre d'histoire consacre 20 % de sa pagination à l'Égypte ancienne, « royaume africain ». « Il est important d'étudier la civilisation égyptienne car elle est un élément de l'Afrique, le continent où nous vivons. » Les Khoikhoi méritent 8 pages et les Xhosa ont droit à 2 autres. Le manuel s'intéresse aussi à la vie de plusieurs personnalités importantes. Certaines ont une renommée universelle : Magellan, l'homme qui introduisit le sud de l'Afrique dans le circuit mondial, Abraham, Paul de Tarse, Muhammad et Gandhi pour respecter la diversité culturelle et religieuse de la République sud-africaine. On y trouve aussi deux personnalités africaines beaucoup moins connues : Cheikh Yusuf, premier missionnaire musulman au Cap, et Mansa Musa, grand voyageur malien. Une grande photo assez émouvante d'une vieille femme san est suivie d'un exercice : « Avant que l'homme blanc ne vienne... Rédige la fin de l'histoire commencée. » Cette revendication africaine se retrouve dans la mise en valeur de l'archéologie locale. Les sites de Mapungubwe et de Zimbabwe sont largement développés et assortis de commentaires :

Les villes africaines étaient prospères deux siècles avant l'arrivée de Gama... Au début du XIX^e siècle, les premiers explorateurs et voyageurs européens ne croyaient pas que ces villes avaient été construites par la population locale. Parce qu'ils avaient trouvé des bols chinois, des perles en verre dans les ruines, ils prétendirent qu'elles avaient été construites par des conquérants chinois, arabes ou égyptiens. Ils croyaient que d'autres peuples avaient colonisé

la région plus tôt. Cela leur donnait bonne conscience pour coloniser et conquérir le pays à leur tour (Berens *et al.*, 1995, p. 67).

Le besoin de valoriser ses origines peut prendre une coloration anti-occidentale. Un exercice demande de comparer l'accueil vivant et chaleureux que Mombassa offrit à Ibn Battuta, voyageur musulman, et la mise à sac qu'imposa le Portugais d'Almeida à la ville. C'est également l'occasion de valoriser la résistance africaine à la colonisation en en constituant un des mythes fondateurs de la nouvelle Afrique du Sud. L'étude de la mise en place de l'esclavage est conduite à parité de pages avec celle des évasions d'esclaves, des révoltes et des attaques de Xhosa contre les Britanniques. Le bagne de Robben Island est évoqué à travers l'internement des premiers musulmans : « Qui furent les premiers prisonniers ? Connaissez-vous des prisonniers politiques internés à Robben Island à une époque récente ? »

L'APPARTENANCE AUX PAYS EN DÉVELOPPEMENT

L'élève désormais ancré dans le continent africain est invité à élargir son horizon en s'inscrivant dans le monde en développement. D'une part, les États-Unis d'Amérique ne sont évoqués que de façon marginale et l'utilisation systématique de la projection cartographique de Peters valorise les contrées intertropicales. D'autre part, on invite l'enfant à décortiquer un croquis mettant en évidence le commerce inégal. Cette nouvelle appartenance est clairement motivée aux dépens de la notion de tiers monde, dont la charge valeur péjorative est trop lourde.

Montrer que l'Afrique du Sud est non pas un pays sous-développé, mais un pays ayant aussi des aspects du monde développé, revient comme une obsession. L'élève doit confronter le discours de Diane (urbaine, blanche, employée) à propos de sa vie quotidienne et celui de Selina (rurale, noire, paysanne). La juxtaposition de deux croquis de paysage tropical, le premier lors de la saison des pluies, le second en pleine saison sèche, s'accompagne de la question « Trouvez-vous logique de séparer les pays en pays secs et humides ? ». L'exercice joute l'analyse de discours évoqués plus haut, et illustre bien cet éloge de la singularité, de la complexité et de la mise en relations voulues par *Curriculum 2005*.

L'APPROPRIATION DU SOL

Il s'agit non pas là du concept de territoire, de l'espace approprié, cher aux géographes, mais bien de l'acte d'appropriation de l'espace. Le programme d'histoire porte surtout sur le commerce médiéval et les grandes religions ; il est donc légitime que la cartographie privilégie le bassin méditerranéen, le Proche et le Moyen-Orient. À grande échelle, les cartes s'intéressent plus à la région du Cap. En réalité, la localisation n'est pas très importante, ce qui compte c'est l'acte par lequel on occupe le sol. Après tous les sévices de l'*apartheid*, « un thème important de l'ouvrage est la façon pour un peuple de perdre ou de s'approprier des terres et les conséquences que cela entraîne sur sa vie ». Cet aspect est aussi abordé en géographie par un débat

sur la réforme agraire et une évocation des résultats de la Conférence sur la Terre de Bloemfontein de 1994. Cette question de la territorialisation d'une société revient comme une idée fixe. « Imagine que tu sois un israélite qui vient de s'installer à Canaan. Écris deux ou trois raisons qui justifient ta joie d'être là. [...] Imagine que tu vis à Canaan, rédige deux ou trois raisons expliquant ton mécontentement de voir de nouveaux colons israélites dans ton pays. » L'arrivée des Européens au Cap et leur pénétration de l'intérieur fournissent, bien entendu, l'occasion de montrer la dépossession des Khoikhoi, les conflits avec les Xhosa. En fin d'ouvrage, un jeu de stratégie oppose trois joueurs : un Néerlandais, un Britannique et un Xhosa. Chacun, à tour de rôle, doit placer des pions sur une carte représentant la province du Cap. Le but du jeu est de tenir la région en entourant les pions adverses. Le barème, le rôle du hasard (tirage à pile ou face pour les six tours du jeu) donnent des chances au joueur xhosa qui sont bien supérieures à la réalité passée (le Britannique a 38 % de chances de vaincre, le Néerlandais et le Xhosa 31 % chacun). Un joueur xhosa astucieux peut ainsi montrer devant sa classe que la défaite contre l'envahisseur blanc n'était pas une fatalité.

Conclusion

Bien entendu, il est trop tôt pour porter un jugement sur la mise en œuvre de ces manuels. Le projet *Curriculum 2005* a été largement approuvé dans ses principes. « En rupture radicale avec le passé, le programme des nouvelles écoles s'efforce de préparer les élèves à vivre dans le monde réel au lieu de leur apprendre juste l'alphabet, comment faire une addition et une soustraction, et de restituer de gentilles leçons d'histoire ou de géographie tirées du livre » (Naidu, 1997).

Un changement aussi radical reste cependant lié à la volonté et à la capacité d'application des enseignants. Le premier obstacle reste technique et financier : l'application de *Curriculum 2005* est confiée à l'administration provinciale passablement désorganisée, les enseignants ont une faible qualification, les plus expérimentés d'entre eux quittent le système, les classes restent surchargées, d'autres ne souffrent pas de la petitesse de la salle puisqu'elles ont lieu directement dans le veld et que les manuels font défaut. « Les difficultés dont souffre l'éducation sont malheureusement plus importantes que le département de l'éducation voudrait nous le faire croire, et il existe peu d'exemples plus manifestes que *Curriculum 2005* pour arranger les chaises longues sur le *Titanic* alors que les icebergs approchent » (Ellis, 1997). Ce sont là autant d'obstacles sérieux, mais dont la solution reste facile pour autant que les financements suivent.

Gageons que la plus grande difficulté est ailleurs. Le succès de cette réforme dépend aussi (et surtout ?) de l'accueil des différentes catégories de la population. Ce projet risque de se heurter à des représentations sociales très fortement ancrées. Les freins posés par l'attitude des élèves et des enseignants sont déjà dénoncés dès l'annonce du projet (Ramogale, 1997). Pour en revenir à la problématique initiale qui nous occupe sur la question d'« apprendre à vivre ensemble », les manuels ont assumé leur *devoir*, qui dépend maintenant du *pouvoir* des maîtres et du *vouloir* des élèves.

Références

- African National Congress. 1994. *The reconstruction and development programme : a policy framework* [Le programme de reconstruction et de développement : un cadre politique]. Johannesburg, Umanyano Publications.
- Afrique du Sud. Department of Education. 1995. *White paper about education* [Livre blanc sur l'éducation]. Pretoria.
- . 1997. *The SA school act* [La loi scolaire de l'Afrique du Sud]. Pretoria. 8 p.
- . 1997. *Curriculum 2005 : lifelong learning for the 21st century* [Programmes 2005 : l'éducation permanente pour le XXI^e siècle]. Pretoria. 45 p.
- . 1997. *Curriculum 2005 : lifelong learning for the 21st century : a user's guide* [Programmes 2005 : l'éducation permanente pour le XXI^e siècle : mode d'emploi]. Pretoria. 33 p.
- Berens, P. et al. 1995. *Making history grade 7 standard 5* [Faire de l'histoire au niveau de la classe de septième]. Johannesburg, Heinemann Publisher.
- Davenport, T. R. H. 1987. *South Africa : a modern history* [L'Afrique du Sud : histoire moderne]. Londres, MacMillan Press.
- Discussion paper for the ANC on education policy* [Documents de synthèse pour l'ANC sur la politique de l'éducation]. 1991. S.l., s.n.
- Ellis, M. 1997. *Government's education policy is built on sand* [La politique d'éducation du gouvernement est construite sur du sable]. *South African Times*, 25 mars.
- Fraser, W. J. et al. 1996. « Réflexions sur les causes et les manifestations de la violence dans les écoles sud-africaines ». *Perspectives*, vol. XXVI, n° 2 (BIE/UNESCO, Genève), p. 261-294.
- Gilbert, A. 1982. *A socio-psychological study of the unrest in African schools* [Étude socio-psychologique de l'instabilité dans les écoles sud-africaines]. Kwa-Dlangezwa, University of Zululand, Centre for Research and Documentation. 57 p.
- Green, M. 1991. « The politics of education : South Africa's lost generation » [La politique en matière d'éducation : la génération perdue d'Afrique du Sud]. *American entreprise* (Washington, D.C.), vol. 2, n° 3, p. 12-15.
- Klineberg, O. 1969. « Méfiez-vous des images toutes faites ! ». *Le courrier de l'UNESCO* (Paris), n° spécial, p. 49-51.
- Lugan, B. 1986. *Histoire de l'Afrique du Sud*. Paris, Perrin.
- Marks, S. ; Trapido, S. 1987. *The politics of race, class and nationalism in 20th century South Africa* [Race, classe et nationalisme dans l'Afrique du Sud du XX^e siècle]. Londres, Longman.
- Morrisson, K. 1995. *Geography now. Grade 7* [La géographie d'aujourd'hui : classe de septième]. Johannesburg. Heinemann Publisher.
- Naidu, E. 1997. « Teaching for the world » [Enseigner pour le monde]. *Sowetan Times*, 25 mars.
- Ramogale. 1997. « Teachers, pupils need to shape up » [Enseignants, élèves ont besoin de se motiver]. *Sowetan Times*, 5 mars.
- Riglet, M. 1987. « Afrique du Sud : la querelle du premier occupant ». *L'histoire* (Paris), n° 100, p. 92-94.
- Soppelsa, J. 1981. « L'Afrique du Sud à l'aube des années 1980 ». *L'information géographique* (Paris), n° 4, p. 145-153.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

ENSEIGNEMENT
DE LA GÉOGRAPHIE
ET IDÉOLOGIE
EN ANGLETERRE ET AU
PAYS DE GALLES

Norman Graves

Introduction

Pour conclure son ouvrage, *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, Paul Claval écrivait :

Les sciences sociales n'ont pas à se prononcer sur les principes que se donnent les hommes. C'est là la tâche des moralistes. Il est temps que les chercheurs se libèrent du fardeau des idéologies pour se consacrer à l'exploration des choses de ce monde (p. 241).

Si je comprends bien son propos, il entend par idéologie la représentation d'un système social recelant des valeurs et une certaine explication du fonctionnement du système. À son avis, les chercheurs devraient aller au-delà des idéologies. Claval ne nie pas cependant l'influence des idéologies sur la société. Ailleurs, il déclare dans le même ouvrage que « la société est bâtie par des hommes [et, ajouterais-je, par

Langue originale : anglais

Norman Graves (Royaume-Uni)

Professeur honoraire de géographie à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres. Il exerce les fonctions de consultant auprès de l'UNESCO, en association avec l'Union géographique internationale. Auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la géographie, il concourt à l'élaboration des programmes et des manuels. C'est un expert reconnu dans son domaine de recherche.

des femmes] et répond aux principes qu'ils se donnent » (*idem*). C'est dans cette perspective que je voudrais analyser l'enseignement de la géographie en Angleterre et au pays de Galles et tenter de montrer que parfois ouvertement, mais le plus souvent de manière voilée, il a été le miroir d'idéologies qui se sont transformées au fil des ans du fait de l'évolution de la société ou de certaines fractions de celle-ci. Il a aussi témoigné de l'évolution de la géographie comme domaine de recherche ou comme discipline universitaire.

Bref rappel historique

L'introduction de l'enseignement de la géographie dans les établissements d'enseignement secondaire britanniques remonte à peu près au début du ^{xx}e siècle. Cet enseignement s'est développé pendant les années 30, 40 et 50 pour atteindre son plein essor entre 1960 et le milieu des années 80. Au ^{xix}e siècle, la géographie était d'abord une matière enseignée dans les écoles primaires et elle était de ce fait considérée comme indigne de figurer au programme d'études des « public schools » réservées à l'élite, qui étaient pour ainsi dire les seuls établissements secondaires existant à l'époque. Mais les établissements secondaires relevant des autorités scolaires locales, fondés après l'adoption de la loi sur l'éducation de 1902, inscrivirent la géographie parmi les matières au programme. Elle le fut comme géographie régionale, dont les principes ont été exposés par le géographe français Vidal de la Blache et revus par Halford Mackinder et Andrew Herbertson (Graves, 1984). L'influence des idées de l'époque y est tout à fait évidente. On remarque :

- un choix de pays et de régions étudiés où l'Empire britannique occupait une place prépondérante ;
- l'acceptation du fait que les relations entre le Royaume-Uni et ses colonies étaient de nature hiérarchique et que la Grande-Bretagne était dominante. La mission civilisatrice des Britanniques était évoquée parfois de manière tacite, mais dans la plupart des cas ouvertement, le commerce n'étant qu'un aspect accessoire de cette mission. En tout état de cause, les échanges étaient considérés comme mutuellement bénéfiques ;
- la géographie était un moyen utilisé (comme d'autres matières) pour inculquer un sentiment patriotique aux élèves. Des cartes de l'Empire britannique étaient souvent accrochées aux murs des salles de classe.

Même dans les années 40, la géographie tendait encore à considérer les systèmes économiques comme des données de fait, et non comme un phénomène à étudier. Je me souviens de l'embarras de mon propre professeur de géographie quand, alors que nous étudions ce qui était encore l'Union des républiques socialistes soviétiques, un élève de seize ans lui posa une question sur le système politique et économique du pays. Il semblait redouter la discussion dans laquelle une telle question pouvait l'entraîner. Étant donné que, à cette époque, il n'y avait pas de programme national fixé par les autorités centrales, il existait une multitude de programmes différents dont les enseignants de géographie de chaque école décidaient eux-mêmes. Toutefois, les examens tendaient à imposer une certaine uniformité, surtout pour les élèves âgés de 14 à 18 ans. Les programmes des examens dépendaient de ce que l'on ensei-

gnait à l'école et pendant de nombreuses années ils demeurèrent inchangés. Par exemple, entre 1950 et 1970, les programmes des examens et les questions posées aux examens de géographie aux candidats âgés de seize ans essayant d'obtenir le General Certificate of Education portaient essentiellement sur la géographie régionale et ne variaient guère. Cette stagnation ne donnait pas de la géographie l'image d'une matière propre à préparer les jeunes à un monde en pleine transformation. Ce fut sous l'influence de jeunes géographes (Chorley et Haggett, 1965) et grâce à la création du Schools Council for the Curriculum and Examinations (Conseil scolaire pour les programmes et les examens) dans les années 60 que l'on expérimenta de nouveaux programmes de géographie, comme celui de géographie pour les jeunes en fin de scolarité ou celui de géographie pour les jeunes de 16 à 19 ans, ainsi que de nouveaux manuels (Everson et Fitzgerald, 1969) qui adhéraient à la révolution conceptuelle (Davies, 1972) de cette époque.

On pourrait imputer au conservatisme des enseignants ces vingt années de stagnation de l'enseignement de la géographie, mais ce ne serait là qu'une explication superficielle. Il faut rechercher les causes profondes de cette inertie dans une société qui avait de grandes difficultés à s'adapter aux réalités économiques, sociales et politiques de la seconde moitié du XX^e siècle. Que l'on prenne l'exemple de l'adoption du système métrique, ou celui des pratiques industrielles obsolètes ou encore l'attitude du pays à l'égard d'une pleine adhésion à la Communauté européenne, on sentait manifestement une réticence (pour ne pas dire un refus) à l'égard de pratiques et d'attitudes que d'autres États s'étaient résolus à suivre depuis longtemps. Même aujourd'hui, bien que de nombreux changements soient intervenus depuis la fin des années 80, l'hésitation du Royaume-Uni face à l'entrée dans l'Union monétaire européenne est symptomatique d'une société qui a du mal à penser autrement sa place dans le monde.

Peut-on attribuer cette attitude à une position idéologique ? Je ne saurais dire. L'explication vaut peut-être pour certains hommes politiques, mais pour l'ensemble de la société je pense que ce profond conservatisme a des racines psychologiques sur lesquelles je reviendrai plus tard.

À partir de 1970, l'enseignement de la géographie dans les écoles s'est transformé peu à peu. On a progressivement abandonné la géographie régionale au profit de la géographie thématique à la suite de la révolution conceptuelle qui a agité les milieux des chercheurs. Cette évolution de la géographie est devenue perceptible dans les programmes scolaires et les programmes d'examen, où la géographie humaine a pris une place nettement plus importante tandis que celle de la géographie physique diminuait relativement. Dans les faits, cela signifiait une étude plus poussée de la géographie urbaine, de la géographie sociale et des problèmes des pays en développement, ainsi qu'un développement considérable de l'analyse des problèmes d'environnement sous l'angle de la géographie.

Il faut souligner que, à cette époque, le Ministère britannique de l'éducation et de la science (qui était le principal organe gouvernemental responsable de l'éducation) n'avait aucune compétence en matière de programmes scolaires, sauf pour l'éducation religieuse. Par conséquent, la mise au point des nouveaux programmes à soumettre aux organes intéressés, les divers Conseils des examens (School Examination

Boards), était du ressort des comités chargés des programmes. Dans les années 70, ces comités commencèrent à compter dans leurs rangs des enseignants et des professeurs d'université relativement jeunes qui étaient favorables à ce que l'on appelait alors la « nouvelle géographie » et qui mirent en place de nouveaux programmes plus conformes à leurs idées. Dans les changements qui furent apportés transparaissait une position idéologique particulière.

À cette date, les enseignants d'université avaient lu les œuvres de David Harvey (1973) *Social justice and the city* [La justice sociale et la cité], de Yi-Fu Tuan (1974) *Topophilia* [Topophilie], d'Edward Relph (1976) *Place and placelessness* [Lieu et privation de lieu], de David Smith (1977) *Human geography : a welfare approach* [La géographie humaine : approche par l'aide sociale], de Brian Coates, de Ronald Johnston et de Paul Knox (1977) *Geography and inequality* [Géographie et inégalité], et de Richard Peet (1977) *Radical geography* [La géographie radicale]. Les étudiants qui sortaient de l'université dans les années 70 n'adhéraient pas tous aux idéologies exprimées dans ces ouvrages, mais un grand nombre d'entre eux estimaient que la géographie devrait contribuer à la lutte contre les inégalités sociales et spatiales. Par conséquent, sans adopter nécessairement une démarche strictement marxiste, bon nombre d'enseignants de géographie sympathisaient avec les idées de la gauche.

Comment ces positions idéologiques se traduisaient-elles dans l'enseignement dispensé en classe ? À partir de 1975, on commença à introduire dans les programmes de géographie scolaire une analyse critique de l'urbanisme et de la ségrégation sociale, des différences existant entre le nord et le sud de l'Angleterre en matière d'emploi et de revenus, des disparités dans les possibilités d'épanouissement personnel et la qualité de la vie offertes aux populations des différentes régions d'un pays, voire à celles du monde développé par opposition à celles du monde en développement. Le terme de « néocolonialisme » fit son apparition dans les programmes de géographie. Le projet d'élaboration d'un programme de géographie pour les élèves de 16 à 19 ans du Conseil des écoles (Schools Council), s'adressant aux élèves en fin d'enseignement secondaire ou entrant dans le postsecondaire, fit beaucoup pour encourager l'adoption d'une « démarche critique en géographie ». Le programme de préparation au General Certificate of Education, Advanced Level (Niveau A, c'est-à-dire supérieur) s'articulait autour de quatre thèmes :

- l'enjeu de la protection de l'environnement ;
- l'utilisation et le gaspillage des ressources naturelles ;
- les problèmes de portée mondiale ;
- la gestion des environnements humains (Naish, Rawling et Hart, 1987).

Il correspondait manifestement aux idées des enseignants et des élèves, puisque l'on en a vu, depuis sa publication, l'usage progresser à pas de géant.

Révolution ou retour en arrière : l'adoption du programme d'études national

Lorsque le Parti conservateur arriva au pouvoir sous la conduite de Margaret Thatcher en 1979, pouvoir qu'il conserva jusqu'en 1997, le gouvernement engagea un pro-

cessus de réforme du système d'enseignement britannique, auquel furent apportés les plus vastes changements qu'il ait connus depuis l'adoption en 1944 de la loi sur l'éducation qui avait marqué l'avènement du système éducatif de l'après-guerre. Curieusement, de la part d'un parti qui défend l'entreprise privée et l'individualisme, le gouvernement conservateur décida que les écoles n'auraient plus la liberté de définir leur propre programme scolaire et enseigneraient désormais un programme scolaire national commun sous la tutelle centrale du Ministère, alors Ministère de l'éducation et de la science. On avait prévu à l'origine que les écoles financées par l'État (les écoles privées n'étaient pas concernées par cette mesure) dispenseraient, pendant les années de scolarité obligatoire (5-16 ans), un programme scolaire comportant dix matières, dont la géographie, et que les résultats des élèves seraient évalués dans chaque matière à la fin de chaque stade fondamental, c'est-à-dire à 7 ans (stade 1), à 11 ans (stade 2), à 14 ans (stade 3) et à 16 ans (stade 4). Ce qui avait motivé la mise en place de ce processus de contrôle relativement rigide était le reproche fait aux écoles de ne pas remplir leur mission vis-à-vis du pays, surtout dans le cas des élèves qui ne faisaient pas partie de l'élite intellectuelle. On imputait l'échec des écoles aux enseignants, coupables de ne pas exiger un travail assez poussé de leurs élèves, à cause, pensait-on, de « l'idéologie progressiste » de ceux qui formaient les enseignants, lesquels avaient la réputation d'insister davantage sur le développement de l'enfant que sur la nécessité de lui dispenser des savoirs fondamentaux (Graves, 1988). Les hommes politiques appartenant à la « droite radicale » accusaient les enseignants d'être imprégnés par les idées marxistes qui leur avaient été inculquées par les sociologues de l'éducation pendant leur formation pédagogique.

Il serait trop long de décrire ici les diverses étapes du travail d'élaboration du programme national de géographie. Il suffit de dire que le programme élaboré à l'origine en 1990 (qui d'une certaine manière représentait un retour à la description de lieux) s'est révélé, en raison des consignes très détaillées fournies aux enseignants, trop chargé et impossible à enseigner entièrement dans les délais impartis. Un nouveau comité fut chargé de revoir l'ensemble du programme national et, en 1994, le rapport Dearing concluait que :

- le programme global devant obligatoirement être enseigné, il devait être considérablement allégé ;
- les programmes d'études devaient être simplifiés et il devait être laissé aux enseignants plus de latitude dans l'exercice de leur profession (Dearing, 1994).

Un nouveau groupe de travail sur la géographie fut chargé d'établir une nouvelle mouture du programme ; il présenta son rapport en 1995. Un grand changement s'était produit du fait que le programme était surchargé : la géographie n'était plus obligatoire au stade 4. C'est pourquoi le nouveau programme national de géographie ne couvre que les programmes d'étude des stades 1, 2 et 3. Chaque programme d'étude comporte trois parties (Ministère de l'éducation, 1995) :

- *Techniques de géographie* : utilisation de la terminologie appropriée, apprentissage du travail sur le terrain, lecture et établissement de cartes, exploitation de sources secondaires, notamment celles accessibles grâce aux technologies de l'information, etc. ;

- *Étude de lieux* : par exemple, au stade 1, on étudie la localité où se trouve l'école et une localité très différente située au Royaume-Uni ou à l'étranger ; au stade 2, on étudie la localité de l'école, deux localités très différentes au Royaume-Uni et une en Afrique, en Asie (Japon excepté), ou en Amérique latine, Caraïbes comprises ; et au stade 3, on étudie deux pays étrangers parvenus à un stade de développement sensiblement différent, choisis parmi les groupes qui suivent : pour le premier, Australie et Nouvelle-Zélande, Europe, Japon, Amérique du Nord et Fédération de Russie ; pour le second, les pays d'Afrique, d'Asie (Japon excepté), d'Amérique latine, Caraïbes comprises ;
- *Études thématiques* : celles-ci deviennent de plus en plus poussées et nombreuses au rythme de la progression des élèves du stade 1 au stade 3. Par exemple, au stade 3, les thèmes étudiés comprennent, entre autres, les processus tectoniques, les processus géomorphologiques, les phénomènes météorologiques et le climat, les écosystèmes, la population, les zones de peuplement, les activités économiques, les problèmes de développement et d'environnement.

Idéologie et programme national de géographie

À première vue, le programme national de géographie de 1995 semble neutre du point de vue idéologique. Il ne fait aucune référence aux finalités générales de l'enseignement de la géographie dans les établissements scolaires. Celles-ci doivent être déduites des programmes d'études et de la loi sur l'éducation de 1988 ainsi que des lois adoptées ultérieurement. Pour chaque stade fondamental, le programme énonce ce que « les élèves devraient avoir la possibilité d'apprendre ». On peut résumer ainsi ces directives (Ministère de l'éducation, 1995) :

- étudier des lieux et des thèmes se situant à des échelles très différentes ;
- apprendre à poser des questions telles que « Qu'est-ce que c'est ? », « À quoi ça ressemble ? », « Comment est-ce arrivé ? », « Quelles sont les conséquences ? » ;
- apprendre à travailler sur le terrain et savoir tirer des informations pertinentes des sources documentaires et des cartes, ainsi que des données stockées dans des fichiers et sur des disques informatiques ;
- comprendre les processus physiques et humains, ainsi que leurs interactions, et être capable de les expliquer ;
- analyser les problèmes soulevés par les phénomènes d'interaction des populations avec leur environnement ;
- comprendre comment des lieux s'inscrivent dans un contexte global et comment différentes régions sont devenues interdépendantes et se trouvent donc affectées par des phénomènes intervenant dans d'autres parties du monde (Graves, 1997).

Rien n'est dit sur la raison pour laquelle ces objectifs à moyen terme méritent d'être atteints. Dès lors que l'on donnerait une raison, on entrerait dans le domaine des valeurs. Mais l'un des objectifs fondamentaux des réformes du système d'enseignement britannique engagées depuis 1979 est de faire en sorte que l'enseignement soit beaucoup mieux adapté aux besoins économiques du pays. Toute une série

d'évolutions importantes le montrent : le développement des Initiatives pour l'enseignement technique et professionnel (Technical and Vocational Initiatives) à partir de 1982 ; la création des Instituts de formation de techniciens supérieurs (City Technology Colleges) (le premier a ouvert ses portes en 1988) ; la création de diplômes de formation professionnelle sous l'égide du Conseil national pour la formation professionnelle (National Council for Vocational Education) ; et la décision, figurant dans le rapport Dearing de 1994, selon laquelle les établissements secondaires devraient proposer, pendant les deux dernières années de la période de scolarité obligatoire, une filière professionnelle et une filière classique. On a encouragé les établissements d'enseignement supérieur à adopter les méthodes de l'entreprise en développant le recours aux techniques de « management » dans l'administration des universités, en essayant de faire en sorte que les universités s'autofinancent davantage que par le passé et en subordonnant les ouvertures de crédits à une obligation de résultats. En géographie notamment, un projet intitulé Geography, Schools and Industry est venu favoriser les liaisons entre l'école et l'entreprise. En matière de formation pédagogique, un autre projet, dit Economic and Industrial Understanding in Teacher Training, veut inciter les enseignants à initier leurs élèves à l'économie et aux pratiques en vigueur dans le monde de l'entreprise. Enfin, la décision de confier aux écoles le soin de se gérer elles-mêmes et le fait que beaucoup ont été encouragées à devenir financièrement indépendantes des autorités scolaires locales attestaient aussi que l'idéologie sous-jacente était de créer une culture de l'entreprise. On peut trouver confirmation de cette opinion dans la description que fait Rex Walford des travaux du premier Groupe de travail sur la géographie (Walford, 1992).

Ce qui est absent du programme de géographie est aussi révélateur. Par exemple, dans le document consacré au programme national de géographie, *National curriculum in geography*, il n'est fait que par deux fois allusion à l'Union européenne. Dans les deux cas, il s'agit d'une phrase laconique apparaissant dans la section consacrée aux études thématiques pour les stades 2 et 3, à savoir : « Les contextes devraient inclure le Royaume-Uni et l'Union européenne ». On aurait du mal à en conclure que la construction de l'Union européenne avait une importance primordiale ou que son approfondissement était une entreprise digne d'intérêt. Dans quelle mesure ce silence sur l'Union européenne traduit-il une quelconque objection idéologique au concept d'une Europe intégrée ? On sait que les gouvernements conservateurs de Margaret Thatcher et de John Major avaient une attitude ambivalente vis-à-vis du concept d'« union européenne ». Ils voulaient bénéficier des avantages d'un marché unique, mais n'étaient pas disposés à accepter les changements constitutionnels que la mise en place d'un tel marché impliquait, surtout s'il fallait un partage de la souveraineté. C'est pourquoi, d'un côté ces gouvernements ont beaucoup fait pour balayer certaines pratiques vieilles qui freinaient la modernisation technologique de l'industrie et du commerce britanniques, mais d'un autre côté ils sont restés attachés au concept d'un État souverain ayant sa propre monnaie, ce qui ne cadrerait pas avec un grand marché européen dépourvu de barrières internes. Essayer de maintenir des positions aussi contradictoires est difficilement neutre du point de vue idéologique. Par conséquent, les responsables de l'élaboration du programme national

de géographie devaient être prudents et trouver un compromis entre ce que les enseignants, dans l'idéal, auraient souhaité voir figurer au programme et ce qui serait acceptable pour le Secrétaire d'État à l'éducation. D'où cette évocation neutre et non engagée de l'Union européenne. Toutefois, cela ne veut pas dire que la population dans son ensemble adhère pleinement au concept d'« union européenne ». Comme les psychologues l'ont constaté, les mentalités évoluent avec une relative lenteur et une population qui a eu assez peu de contact avec le continent européen pendant des siècles a du mal à se défaire de son attitude isolationniste pour en adopter une plus ouverte — et c'est pourquoi j'ai dit plus haut que le problème n'est pas seulement idéologique, mais qu'il tient aux attitudes psychologiques. Celles-ci sont en train de changer lentement et je suis prêt à affirmer que, sous réserve que l'adoption de l'« euro » comme monnaie n'entraîne pas de problèmes majeurs, le Royaume-Uni deviendra un membre *à part entière* de l'Union européenne.

Conclusion

S'il est vrai qu'une idéologie est l'ensemble des idées propres à une société et en traduit les valeurs et le fonctionnement, ces idées, en ce qu'elles sont prônées par ceux qui détiennent le pouvoir, influent nécessairement sur le contenu de l'enseignement. Il est possible qu'on ne le reconnaisse pas ouvertement, bien que dans les régimes totalitaires le système d'éducation soit utilisé délibérément pour inculquer la seule idéologie admise, celle des dirigeants. Un système démocratique doit son salut au fait que les citoyens instruits sont en contact avec des idéologies autres que l'idéologie dominante. En Angleterre et au pays de Galles et, dans une certaine mesure, dans d'autres parties du Royaume-Uni, il ne fait guère de doute que le programme de géographie a généralement servi l'idéologie dominante quand l'Empire britannique était à son apogée et même durant sa période de déclin dans les années 30 et 40. Dans les années 60 et 70, une nouvelle idéologie, qui mettait en avant les droits des populations défavorisées, a commencé à s'exprimer dans un programme de géographie qui échappait au contrôle des autorités centrales. Dans les années 80, ceux qui détenaient le pouvoir politique ont inversé cette tendance, mais ils ont justifié le contrôle plus strict du programme en faisant référence aux besoins économiques du pays et à la volonté de relever le niveau d'instruction. Mais il est évident que les dirigeants de l'époque considéraient que la raison d'être de l'enseignement était de favoriser l'apparition d'une culture de l'entreprise. Toutefois, dans la pratique, une idéologie n'est jamais pure. Lorsque la culture de l'entreprise s'est heurtée à l'idée de la souveraineté nationale, si chère aux Britanniques, il est devenu difficile de concilier les deux. L'attitude neutre (pour ne pas dire négative) du programme national de géographie vis-à-vis de l'Union européenne en a témoigné.

Références

Chorley, R. ; Haggett, P. (dir. publ.). 1965. *Frontiers in geographical teaching* [Les frontières dans l'enseignement de la géographie]. Londres, Methuen.

- Claval, P. 1980. *Les mythes fondateurs des sciences sociales*. Paris, Presses universitaires de France, p. 241.
- Coates, B. E. ; Johnston, R. J. ; Knox, P. L. 1977. *Geography and inequality* [Géographie et inégalité]. Oxford, Oxford University Press.
- Davies, W. K. D. (dir. publ.). 1972. *The conceptual revolution in geography* [La révolution conceptuelle en géographie]. Londres, University of London Press.
- Dearing, R. 1994. *The national curriculum and its assessment: final report* [Le programme national d'enseignement et son évaluation : rapport final]. Londres, HMSO.
- Everson, J. A. ; Fitzgerald, B. P. 1969. *Concept in geography: settlement patterns* [Concept géographique : modèles d'établissement]. Harlow, Longmans, Green & Co.
- Graves, N. J. 1984. *Geography in education* [La géographie en éducation]. 3^e éd. Londres, Heinemann.
- . 1988. *The education crisis : which way now ?* [La crise de l'éducation : où allons-nous maintenant ?]. Londres, Christopher Helm.
- . 1997. « Geographical education in the 1990s » [L'enseignement de la géographie au cours des années 90]. Dans : Tilbury, D. ; Williams, M. (dir. publ.), *Teaching and learning geography* [Enseigner et apprendre la géographie]. Londres, Routledge.
- Harvey, D. 1973. *Social justice and the city* [La justice sociale et la cité]. Londres, Arnold.
- Naish, M. ; Rawling, E. ; Hart, C. 1987. *Geography 16-19 : the contribution of a curriculum project to 16-19 education* [La géographie des 16-19 ans : contribution d'un projet de programme pour l'enseignement des 16-19 ans]. Harlow, Longman.
- Peet, R. (dir. publ.). 1977. *Radical geography* [La géographie radicale]. Chicago, Maaroufa Press.
- Relph, E. 1976. *Place and placelessness* [Lieu et privation de lieu]. Londres, Pion.
- Royaume-Uni. Department for Education. 1995. *Geography and the national curriculum* [La géographie et le programme national d'enseignement]. Londres, HMSO.
- Smith, D. 1977. *Geography : a welfare approach* [La géographie : approche sociale]. Londres, Arnold.
- Tuan, Yi-Fu. 1974. *Topophilia* [Topophilie]. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Walford, R. 1992. « Creating a national curriculum : a view from inside » [Créer un programme national d'enseignement : vue de l'intérieur]. Dans : Hill, A. D. (dir. publ.). *International perspectives on geographic education* [Perspectives internationales de l'enseignement de la géographie]. Boulder, Colorado, Center for Geographic Education, University of Colorado.

DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'ENSEIGNEMENT DE LA

GÉOGRAPHIE

ET SA DIFFUSION

AU PORTUGAL

Sérgio Claudino

Former le nouvel homme libéral

C'est à l'occasion des premières réformes libérales de l'enseignement primaire et secondaire, de 1835 et 1836, qu'est institué l'enseignement commun de la géographie et de l'histoire. En 1835, le gouvernement demande à un professeur connu de rédiger des manuels d'instruction civique, de morale et de géographie pour l'enseignement primaire, niveau auquel est accordée la plus grande attention. Dans la réforme de 1837 est créée une discipline intitulée « Brèves notions d'histoire, de géographie et de constitution ». La géographie y apparaît, alors, comme un savoir lié à la formation idéologique du nouvel homme libéral. Cette fonction idéologique est également identifiable dans le profil des auteurs des manuels scolaires destinés aux divers niveaux d'enseignement. Bernardino da Silva Carneiro, le plus diffusé pendant les années 1840, se donne pour rôle d'édifier de nouvelles mentalités : professeur de droit à l'Université de Coimbra, adepte de la cause libérale et député, c'est un auteur généraliste qui aime écrire des abrégés de morale.

La réforme du lycée de 1844 met en place une discipline qualifiée d'« Histoire de la chronologie et de la géographie », principalement « commerciale », tradui-

Langue originale : français

Sérgio Claudino (Portugal)

Assistant à la faculté des lettres de l'Université de Lisbonne (Portugal), il travaille à la formation initiale et continue des enseignants de géographie. Il coordonne un projet d'enseignement expérimental de la géographie et développe actuellement sa recherche sur les images du Portugal dans les manuels scolaires de géographie.

sant le progrès économique que connaissait le continent européen. Dans les manuels scolaires, la préoccupation est d'apprendre aux jeunes citoyens le régime politique, les divisions administratives, militaires et religieuses, les principaux accidents géographiques, les lieux et les peuples portugais, une géographie très naturaliste.

Victoire de la cause africaine et apogée de la géographie

En 1860, la discipline « histoire de la chronologie et de la géographie » acquiert en classe de 5^e l'appellation « histoire-géographie », spécialement celle du Portugal et de ses colonies, ce qui traduit une attention croissante envers les dépendances africaines, confirmée par la réforme de 1863. Les professeurs du primaire et du secondaire prennent alors une part croissante dans la rédaction des manuels. D'ailleurs, lors de la réforme de 1880, est institué le groupe d'enseignants de « géographie et d'histoire, de législation et de philosophie ». C'est en 1872 qu'ont été imprimés les premiers programmes de « géographie, de chronologie et d'histoire » pour les lycées. Les textes de géographie y sont pourtant insuffisants ; ils mettent en évidence la difficulté d'adapter les manuels aux préoccupations politiques et intellectuelles. Il n'est donc pas surprenant que, en 1876, l'écrivain Ramalho Ortigão émette un avis critique sur les géographes nationaux dont le travail se limite aux programmes d'enseignement de la géographie dans les lycées (Ortigão, p. 28), alors que la Société de géographie de Lisbonne (SGL) se plaignait que l'enseignement de la géographie n'occupe qu'une infime partie du programme de l'école (Sociedade de Geografia de Lisboa, 1876, p. 29).

Malgré cette critique, Ortigão et ses amis intellectuels de la célèbre « génération des 7 », d'une part, et la SGL, d'autre part, s'interrogent sur le rôle de la nation. Les premiers, dont le poète Antero de Quental, s'ouvrent à une géographie du centre de l'Europe, grâce à l'amélioration des communications et de l'information. Ils souhaitent intégrer le Portugal dans un projet de modernité européenne et valorisent la connaissance physique de la Terre, aussi bien au niveau scientifique qu'au niveau de sa création et de son évolution. Les africanistes de la SGL défendent en revanche une géographie centrée sur l'Empire colonial portugais. De l'enseignement de la géographie, on attend une diffusion d'information sur les territoires africains, destinée à une population qui préfère continuer à émigrer vers le Brésil.

À cette époque, la géographie s'affirme sur le plan institutionnel. En 1876 est créée la Commission centrale permanente de géographie dans la SGL ; l'un de ses buts est la promotion de l'enseignement de la géographie, même si le Portugal est exclu, en 1884, de la Conférence géographique de Bruxelles sur l'Afrique. Un an plus tard, après l'organisation d'importantes expéditions géographiques sur le continent africain, le Portugal participera à la Conférence de Berlin, où se déroulera le partage colonial du continent africain. Deux ans plus tard, le gouvernement pourra présenter au Parlement portugais la « Carte de couleur rose » indiquant les territoires portugais situés entre l'Angola et le Mozambique.

Les programmes de géographie vont traduire l'influence des deux perspectives,

proeuropéenne et proafricaine. Avant 1884 prédomine l'option européenne avec comparaison entre le Portugal et les autres États de l'Europe. À partir du programme de 1886 du conciliateur Manuel Ferreira-Deusdado, les références à l'Europe diminuent au profit de celles que s'attirent les provinces d'outre-mer. La réforme de 1888 représente la victoire complète des Africains : l'enseignement de la géographie devient, pour la première fois, autonome par rapport à celui d'histoire, comme la SGL l'avait demandé. Le programme de 1889 met en place une géographie politique et fait de la géographie du Portugal et de ses colonies le thème le plus développé, sur lequel portent les questions d'examen. L'enseignement de la géographie atteint, à ce moment-là, son apogée et mobilise des personnalités connues pour l'élaboration des manuels scolaires.

Une définition « propagandiste » du territoire

Le premier programme de géographie date de 1872. Les programmes parlent alors seulement du Portugal. Dès 1880, le programme de géographie mentionne les colonies (en 1886, on parle de *colonisation*), mais cette désignation sera utilisée officiellement en 1914, dans une loi organique de l'administration financière des provinces d'outre-mer. En 1930 sera publié, pour la première fois, l'Acte colonial qui remplace le chapitre de la Constitution de 1911 sur les provinces d'outre-mer. Cette progression de l'idéologie colonialiste, que traduit la Constitution de 1933, prend corps dans le programme de géographie de 1931 qui adopte les désignations de Portugal continental, Portugal insulaire et Portugal d'outre-mer, avec un message politique clair : tous les territoires sous souveraineté nationale sont portugais. En 1963, alors que la guerre coloniale en Afrique a déjà éclaté, une loi adopte cette appellation de Portugal d'outre-mer. Cette désignation scolaire fait encore partie du discours quotidien des Portugais.

La géographie au service de la cause coloniale

Le Statut de l'enseignement secondaire de 1947, qui concrétise le projet éducatif d'un État nouveau en pleine maturité politique, valorise le rôle de la géographie. Cette valorisation est à replacer dans le contexte du combat contre la progression des idées anticolonialistes après la guerre. Les programmes de 1948 portent une attention plus grande à la géographie portugaise, valorisent les aspects économiques des colonies et font appel à la valeur potentielle de l'Empire. Les autorités de l'éducation ordonnent, d'une manière durable, le livre unique, et adoptent un discours dirigiste pour l'enseignement de l'Empire portugais :

Il faut obliger l'élève à s'engager à prendre des initiatives, à résoudre des difficultés, à envisager des problèmes à travers la formation de son esprit, et non pas à travers le prisme que son maître lui fournit. Il n'aura pas d'abrégé ; au lieu de cela, il aura une indication de bibliographie, de statistiques, de cartes, de tous les éléments nécessaires pour l'étude et la discussion des problèmes (décret n° 37112, du 22 octobre 1948).

Dans les années 60, avec le début des guerres coloniales en Angola, au Mozambique et en Guinée, l'enseignement de la géographie se renforce. Cela se répercute sur la réforme du cycle préparatoire de l'enseignement secondaire, en 1968. Dans le décret sur l'histoire et la géographie du Portugal, on peut lire :

La conscience de chaque petit Portugais devrait s'éveiller et se fortifier pour connaître avec exaltation l'histoire de sa patrie et pour comprendre d'une manière claire le très vaste territoire qu'elle embrasse (arrêté n° 23601, du 9 septembre 1968).

Cette nouvelle attention, donnée à la formation géographique, permet une actualisation thématique des programmes qui introduisent, pour la première fois, des références à l'espace rural et urbain, aux régions industrielles et aux zones touristiques.

De la réidentification des Portugais à leur pays et à l'enseignement de l'Europe

Avec la révolution du 25 avril 1974, l'enseignement colonial de la géographie est mis en question. Il s'agit de lui substituer un enseignement sur le Portugal dans ses nouvelles dimensions nationales. Le programme sur le Portugal de 1978 (approuvé en 1980) évite tout ce qui peut susciter les controverses, ignorant totalement les situations particulières de Macau et Timor. Il omet même d'évoquer le statut des régions autonomes des Açores et de Madeire. Il dresse le portrait d'un Portugal rural dans lequel les nouvelles générations se reconnaissent difficilement. Ce n'est qu'en 1987 que sera débattue publiquement une proposition de réforme de l'éducation correspondant à la nouvelle réalité de l'intégration du Portugal dans la Communauté européenne. Le pouvoir politique donne à la géographie un nouvel objectif : identifier les jeunes Portugais à la grande patrie plurinationale européenne, tout en enseignant le Portugal en classe terminale.

À travers cette brève histoire de la géographie, nous constatons que son rôle dans le système d'enseignement dépend plus de son utilité pour le pouvoir que de sa capacité à s'affirmer, de façon autonome, pour la formation des jeunes ; un constat qui doit interpeller tous ceux qui enseignent cette discipline, même s'il semble aujourd'hui que la géographie puisse s'engager dans de nouvelles voies plus indépendantes du contexte politique.

Références

- Ferreira-Deusdado, M. A. 1896. *A reforma do ensino secundário* [La réforme de l'enseignement secondaire]. Lisbonne.
- Júnior, M. H. 1919. *A geografia no ensino secundário* [La géographie dans l'enseignement secondaire]. Tipografia do Comércio, Lisbonne.
- Machado, B. 1899. *O ensino primário e secundário* [L'enseignement primaire et secondaire]. Typographia França Amado, Coimbra.

- Ortigão, R. 1876. « A instrução pública » [L'instruction publique], *As Farpas*, tome XV. Clássica Editora, Lisbonne. p. 23-78.
- Sociedade de Geografia de Lisboa. 1876. « Relatório e programa de trabalhos, secção de geografia e estatística militar » [Rapport et programme de travail : section de géographie et statistiques militaires]. *Boletim da Sociedade de geografia de Lisboa*, Lisbonne, n° 1, Actas, p. 28-31.

Législation scolaire

Décrets : du 22 décembre 1894 ; du 11 août 1835 ; du 15 novembre 1836 (enseignement primaire) ; du 17 novembre 1836 (enseignement secondaire) ; du 28 septembre 1844 ; du 10 avril 1860 ; du 9 septembre 1863 ; du 23 septembre 1872 ; du 14 juin 1880 ; du 29 juillet 1886 ; du 20 octobre 1888 ; du 3 novembre 1905 ; n° 27085, du 14 octobre 1936 ; n° 4650, du 14 juillet 1918 ; n° 18885, du 27 septembre 1930 (décret-loi) ; n° 19244, du 16 janvier 1931 ; n° 36507, du 17 septembre 1947 ; n° 37112, du 22 octobre 1948.

Arrêté : n° 23601, du 9 septembre 1968.

Dépêche : SEE, du 7 août 1980.

Législation administrative

Loi n° 278, du 15 août 1914.

Décret n° 18570, du 8 juillet 1930.

Loi n° 2119, du 24 juin 1963.

DEUXIÈME PARTIE :
LES REPRÉSENTATIONS
DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

LES REPRÉSENTATIONS

SPATIALES

DES TERRITOIRES

ET DU MONDE

Yves André et Antoine Bailly

Quelle est la nature des relations entre l'habitant, le citoyen, son pays et l'espace des autres ? Ces relations au territoire sont-elles raisonnées, ou relèvent-elles de liens inconscients ou refoulés dans la mémoire des peuples ? En somme, comment se construit la connaissance du pays et de celui des autres ? L'enseignement de l'histoire et de la géographie contribue largement à cette quête d'identité en proposant, de manière raisonnée, des cadres politiques, sociaux et spatiaux. Pour Jodelet, « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations » (1989, p. 31).

On saisit l'intérêt pour les historiens et les géographes d'accéder à la connaissance de ces créations sociales et individuelles, de schémas pertinents du réel. Elles permettent de mieux comprendre les logiques, les images, les symboles, les valeurs qu'une société attache à son territoire et utilise dans sa relation aux autres. Apprendre à vivre ensemble, c'est avant tout apprendre à comprendre l'autre et ses représentations spatiales.

Les processus de création d'espace

L'histoire et la géographie, après avoir longtemps privilégié des modèles de société, s'intéressent maintenant aux modèles de l'homme. Cette nouvelle approche, fondée

Langue originale : français

On trouvera aux pages 221 et 229 une notice biographique concernant les auteurs.

sur les acteurs (maîtres, élèves...), leurs expériences, leurs conduites et donc leur subjectivité, constitue une rupture épistémologique majeure. C'est un divorce d'avec une tradition objectiviste qui recherche les classements et les structures, et pour qui l'individu n'est qu'*Homo economicus*, *Homo rationalis* ou *Homo roboticus*, modèles classiques de l'homme.

C'est pour mieux comprendre les représentations spatiales que la géographie appréhende les processus d'invention des partitions de l'espace et de valorisation identitaire. Car ceux-ci résultent d'une somme de décisions individuelles (du responsable politique au consommateur qui choisit son logement) prises en fonction d'un système de représentations. Ces structures spatiales doivent être interprétées comme un équilibre dynamique dont les représentations constituent le moteur.

Ces représentations spatiales révèlent l'espace vécu, pratiqué et ressenti par les habitants. C'est un territoire, modelé par les hommes, projetant sur eux des images : « C'est à ce niveau que les concepts de "lieu" et de "territoire" prennent leur sens : non seulement forme matérielle de l'organisation sociale de l'espace, le territoire est porteur d'idéologies, de représentations symboliques, mais aussi d'inconscient » (Bailly *et al.*, 1991, p. 21). Confondre ces deux types d'espace, celui qui émane du juridique et de l'économique et le territoire qui naît du sentiment d'appartenance à un groupe, revient à introduire une modélisation fonctionnaliste réductrice de la société. Or l'espace devient territoire lorsqu'il est chargé de sens. Non pas le sens venu « d'en haut », mais le sens créé, « d'en bas », par les sociétés et les hommes qui l'organisent et y vivent. Comprendre les territoires, c'est en trouver le sens, ou plutôt les différents sens qui peuvent se superposer ou s'affronter.

Quatre principes fondateurs

Cette approche par les acteurs repose sur quatre principes fondateurs.

1. Elle entend « fouiller » sous les découpages du monde traditionnel. Postulant que l'important est simplement de connaître non seulement la structure du territoire, mais aussi son élaboration, elle analyse les processus menant aux décisions spatiales des différents groupes et des individus qui composent la société.
2. L'espace n'est pas considéré comme un simple support sur lequel s'écrit la vie de la société ; il est une production de cette société, et partie intégrante de celle qui lui est consubstantielle : on ne peut concevoir l'espace indépendamment des hommes qui l'utilisent, l'aménagent, le vivent.
3. Elle considère que l'homme, comme simple individu ou comme individu en société, est un acteur de l'espace ; par ses sentiments, ses décisions, ses actes, il contribue à modeler en permanence les lieux. C'est l'introduction de la personne dans l'analyse scientifique.
4. Les pratiques spatiales ne sont que très rarement l'expression d'une rationalité économique parfaite et d'une information complète, car la connaissance, implicite ou explicite de l'espace, est fondamentalement subjective : entre l'individu et son milieu s'intercale la médiation des processus de la cognition. En somme, c'est le monde tel qu'il est perçu, jugé, valorisé, intériorisé, reformulé par les acteurs qui compte, et non pas le monde tel qu'il est institutionnalisé.

Une connaissance de la connaissance

Encore faut-il bien comprendre ce que sont les représentations spatiales et la manière dont elles circulent dans une société. Les représentations sont traitées comme processus et comme produit. Processus, elles permettent de comprendre les logiques des acteurs, de saisir le jeu des aspirations individuelles et des systèmes de valeur des groupes sociaux, somme toute, de révéler la vie des territoires. Produit, elles fournissent les clés de fonctionnement des évolutions et des transformations sociales et spatiales. Ces représentations spatiales sont non pas des faits bruts constitutifs d'une « réalité », mais une reconstruction mentale à quatre étages.

- Il faut les comprendre comme des constructions de la réalité (spatiale) élaborées par les acteurs. Ces représentations peuvent faire advenir dans la réalité ce qu'elles énoncent, et produire cette réalité objective à laquelle certains les opposent, ou, pour reprendre la jolie formule de P. Bourdieu : « Les représentations que les agents sociaux se font des divisions de la réalité contribuent à la réalité des divisions » (Bourdieu, 1982, p. 145). Aussi la connaissance des représentations peut-elle devenir un enjeu dans la mesure où l'on peut agir sur le monde social en agissant sur la connaissance qu'ont les agents de ce monde.
- Elles ne sont ni vraies ni fausses (au sens positiviste) ; elles sont plus ou moins pertinentes et se transforment en pratiques, en actes, ou non : « Nous avons choisi d'étudier "objectivement" à la "subjectivité" des acteurs. Ce qu'ils disent et ce qu'ils répètent, les jugements qu'ils portent ne signifient nullement que leurs propos soient "vrais", à la fois équitables, justes et fondés positivement. Ce sont simplement les constructions de la réalité élaborées par les acteurs ; elles deviennent "vraies" parce qu'elles se transforment en pratiques » (Dubet, 1991, p. 16).
- Il faut aller chercher ces représentations dans les productions, les documents, les discours (spontanés ou provoqués — questionnaires, entretiens, dessins) des acteurs. Mais on n'en saisit qu'une partie, fatalement réduite, ou leur complexité et leurs contradictions.
- Ces représentations spatiales sont produites par ceux qui analysent les logiques des individus. C'est le chercheur, et lui seul, qui fait naître et qui énonce le produit que devient la représentation. Il faut donc rompre avec une conception naïve, mais encore fréquente, qui imagine des représentations spatiales soigneusement rangées dans la tête des individus, en attente d'usage, et que l'on irait compulser comme des archives. Ainsi, la géographie « est une connaissance (représentation élaborée par les géographes) de la connaissance (de la façon dont les sociétés et les personnes transcrivent en images leurs expériences du milieu) » (Bailly *et al.*, 1991, p. 21). L'histoire, selon cette approche, est aussi une connaissance de la connaissance des pratiques dans le temps des sociétés, pratiques évolutives, tout comme les découpages du monde.

Entrer dans cette approche ne va pas de soi ; l'étude de la subjectivité suscite des incompréhensions et des résistances, comme le note P. Bourdieu :

Les raisons de la répugnance spontanée des « savants » envers les critères « subjectifs » mériteraient une longue analyse : il y a le réalisme naïf qui porte à ignorer tout ce qui ne

peut pas se montrer ou se toucher du doigt ; il y a l'économisme qui porte à ne reconnaître d'autres déterminants de l'action sociale que ceux qui sont visiblement inscrits dans les conditions matérielles d'existence [...] ; il y a enfin et surtout le point d'honneur scientifique qui porte les observateurs [...] à multiplier les signes de la rupture avec les représentations du sens commun et qui les condamne à un objectivisme réducteur, parfaitement incapable de faire entrer les réalités des représentations communes dans la représentation scientifique de la réalité (Bourdieu, 1982, p. 145).

Des représentations personnelles aux représentations culturelles

Dans un espace donné et dans un groupe donné coexistent trois classes de représentations, caractérisées par leur mode de production, le nombre d'utilisateurs et leur durée de vie (Sperber, 1989). Les représentations personnelles sont produites par un individu qui en est également l'utilisateur. Il s'agit donc de représentations mentales. Elles traduisent un processus de connaissance, puisque connaître une chose, c'est l'assimiler, c'est-à-dire procéder à une traduction et à une construction de la réalité. Ce processus fonctionne en permanence, véritable connexion avec le monde extérieur, parfois en activité, parfois en veille. Si la représentation mentale est communiquée, elle devient une représentation publique ayant atteint un certain niveau de conceptualisation. Ces représentations circulent dans le groupe social et peuvent être reprises par plusieurs utilisateurs. La production et l'utilisation sont distinctes. Certaines seront éphémères et disparaîtront rapidement. D'autres sont conservées longtemps et composent ce « savoir » social que d'autres auteurs appellent le sens commun.

Enfin, si les représentations apparaissent largement distribuées dans un groupe social et l'habitent de façon durable, elles deviennent culturelles et sont appropriées mentalement par chacun. Elles sont parfois apparentées aux idéologies : « Les acteurs ont une idéologie. Ils se représentent une situation, qui est toujours un ensemble de relations sociales, de leur point de vue, et réinterprètent comme environnement de leurs intentions ce qui est en fait une relation dont ils sont un des termes » (Touraine, 1973, p. 332). Certains acteurs peuvent produire sciemment des représentations pour agir sur les représentations existantes : ce sont les groupes de pression ou d'action qui visent à faire exister ce qu'ils énoncent.

Cet état de production permanente de représentations amène le groupe social à disposer de milliers de représentations, circulant entre les individus et conduisant chacun à construire sa vision mentale du monde. Sperber évoque, à cet égard, l'image d'une épidémiologie des représentations, par analogie avec la transmission des maladies. On peut ainsi évoquer l'état endémique de certaines représentations, ou bien la nature épidémique de certaines autres.

Cette analyse conduit Sperber (1989, p. 128) à distinguer deux domaines d'étude :

- l'explication psychologique : véritable étude psychologique qui porte sur les processus d'élaboration des représentations, en amont du discours.
- l'étude épidémiologique : analyse de la distribution des représentations dans le groupe social.

C'est bien évidemment cette seconde approche des représentations que développent l'histoire et la géographie. Les faits que ces disciplines expliquent sont des distributions de représentations. Le concept de représentation spatiale invite donc : « à analyser les images spatiales que portent et véhiculent les élèves, les enseignants et les chercheurs [...]. En outre, il permet de sensibiliser élèves et enseignants à la diversité des représentations spatiales qu'élaborent individus et groupes sociaux se côtoyant sur un même espace » (Bailly et Debarbieux, 1991, p. 157).

De nouvelles approches éducatives

Prendre conscience de sa propre appartenance, apprendre celle de l'autre, nous amène à dépasser le domaine de la connaissance objective et rationnelle. Les liens historiques, émotionnels, symboliques expliquent l'attachement des hommes à leurs territoires. L'histoire et la géographie, qui jouent un rôle crucial dans la formation, ne peuvent plus faire l'économie de la connaissance de ses propres représentations et de celle des autres. Les représentations sont partout : dans les manuels, dans les choix et les discours des enseignants, dans la tête des élèves et dans le corps social. C'est pourquoi notre projet s'est articulé autour de deux objectifs fondamentaux :

- comprendre le rôle pédagogique de l'histoire et de la géographie à travers l'étude des concepts véhiculés par les manuels d'enseignement primaire et secondaire ;
- cerner les besoins éducatifs grâce à diverses analyses des représentations spatiales (analyse de textes, cartes mentales, enquête) des élèves et des maîtres dans trois pays : le Liban, la République tchèque et El Salvador.

Les premiers résultats, évoqués dans les textes qui vont suivre, montrent que les représentations spatiales sont un outil puissant, une réelle heuristique pour comprendre les logiques spatiales des hommes, et construire, au-delà d'une histoire et d'une géographie structurales, une histoire et une géographie d'acteurs dont les comportements complexes sont explicités. Apprendre à vivre ensemble n'est pas chose aisée : l'élaboration de nouvelles approches éducatives, se donnant pour objectif la connaissance de sa connaissance et de celle des autres, pourra permettre de répondre aux besoins de cette société du futur que nous sommes tous appelés à partager.

Références

- Bailly, A. *et al.* 1991. *Les concepts de la géographie humaine*. Paris, Masson.
- Bailly, A. ; Debarbieux, B. 1991. « Géographie et représentations spatiales ». Dans : Bailly, A. *et al.* *Les concepts de la géographie humaine*. Paris, Masson.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*. Fayard, Paris.
- Dubet, F. 1991. *Les lycéens*. Paris, Le Seuil.
- Frémont, A. 1976. *La région, espace vécu*. Paris, Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. *et al.* 1989. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- Sperber, D. 1989. « L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives ». Dans : Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France, p. 115-130.
- Touraine, A. 1973. *Production de la société*. Paris, Le Seuil.

LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

LES REPRÉSENTATIONS

SOCIO-SPATIALES DU MONDE

CHEZ LES LIBANAIS

ET LES SALVADORIENS

Abdelkrim et Nadia Mouzoune

Introduction

Une représentation est une création individuelle et sociale de schémas pertinents du réel (Guérin et Gumuchian, 1985). Ainsi, le réel spatial peut donner lieu à l'élaboration d'images mentales multiples immergées dans le social, dont certaines risquent d'être contradictoires. La pertinence de ces schémas n'est pas immuable ; elle est à envisager sous l'angle dynamique. En effet, les représentations du réel s'élaborent à travers un processus dans lequel interviennent les perceptions propres, la mémoire, l'expérience, les choix conscients ou inconscients, l'appartenance à un groupe social et culturel. Ici, la mémoire est entendue dans le sens que lui accorde Tiberghien (1991), c'est-à-dire qu'elle abrite non seulement le passé, mais également le présent et le futur de la cognition. Par suite de ces mécanismes de filtrage naît la carte mentale représentant l'espace tel que l'individu croit qu'il est. Elle renvoie à l'ensemble des activités cognitives qui permettent à chacun de sélectionner et de manipuler les informations ayant trait à l'environnement spatial. Les cartes déformées, ainsi produites, conduisent à visualiser les sous-valorisations ou les survalorisa-

Langue originale : français

On trouvera à la page 235 une notice biographique concernant le premier auteur.

Nadia Mouzoune (Suisse)

Diplômée en philosophie de l'Université de Genève, elle est l'auteur de plusieurs nouvelles et effectue actuellement des recherches en philosophie politique.

tions des distances et des positions, aussi bien des espaces connus, pratiqués, que de ceux non connus, et donc non pratiqués.

Les représentations mentales évoquent une expérience définie de l'individu, précisément localisée et datée. Elles sont construites, à un moment donné de son histoire, à partir d'informations extraites par celui-ci, soit directement de son environnement perçu, soit de son imaginaire au sein duquel le rêve, le désir et le fantasme se mêlent pour former un réel spatial qui n'en est pas un. Cela montre qu'il n'y a pas de réalité objective au sens absolu du terme, comme il n'y a pas d'objectivité indépendante de nos facultés de perception. En redéfinissant le monde autour de nous, nous nous redéfinissons nous-mêmes et *vice versa* (Skilomowski, cité par Gumuchian, 1989, p. 30).

Accepter une approche de l'espace faisant siennes les représentations, c'est prendre en compte les pratiques et les connaissances spatiales. Ainsi, dans cette étude, nous nous sommes intéressés à l'approche mentale du monde par les maîtres d'histoire et de géographie et leurs élèves, au Liban et en El Salvador. Il s'agit de dégager la manière dont les deux catégories d'élaborateurs se représentent cet espace, aussi vaste que varié. Vont-ils le représenter comme un espace de vivre ensemble, ou, au contraire, comme un conglomerat d'espaces de vivre ensemble emboîtés, délimités et clos ?

Les représentations du monde au Liban chez les maîtres et chez les élèves

Après seize années de guerres inter- et intracommunautaires, la société libanaise essaie de se reconstruire, de se constituer une image sur son environnement proche et lointain, grâce aux connaissances transmises par l'école ou acquises par l'interaction sociale. Nous avons demandé aux maîtres et aux élèves de dessiner une carte mentale du monde. C'est une façon de voir si leurs images mentales traduisent les connaissances acquises, ou leur métamorphose en constructions mêlant les aspirations et le rêve de leurs concepteurs ?

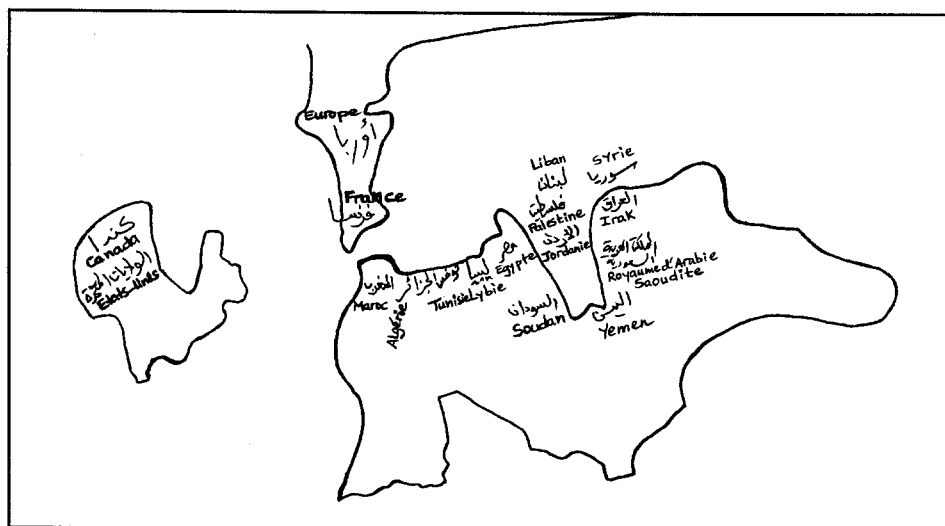
LE MONDE : CONNAISSANCES ET REPRÉSENTATIONS PAR LES MAÎTRES

Les croquis obtenus sont tous lisibles. Nous les avons classés en fonction des types de constructions mentales réalisés afin de relever les caractères communs à tous les concepteurs, ceux relatifs à quelques-uns, d'autres enfin propres à chacun. Comme les cartes reflètent les connaissances du monde de chaque maître, leur classification fait apparaître trois catégories de représentations : les cartes arabocentrées, les cartes de flux d'échanges économiques et les cartes du monde subdivisé en sous-systèmes.

Les représentations arabocentrées

Dans 60 % des croquis, le monde arabe est placé au centre du monde.

FIGURE 1. La construction mentale arabocentrée



Les pays arabes sont bien mis en valeur. Leur imposant positionnement donne l'impression qu'ils sont forts et dominants. Ainsi, le concepteur essaie de montrer que son croquis a pour fonction de manifester le visible et de suggérer un au-delà du visible. Le visible est bien entendu la perception d'un monde centré sur les pays arabes (proximité culturelle), avec néanmoins une représentation de continents axée sur les pays enseignés comme la France pour l'Europe, les États-Unis d'Amérique et le Canada pour l'Amérique (nous entendons ici le continent). Notons que, souvent, l'appellation Amérique est utilisée par les maîtres pour désigner les États-Unis d'Amérique. Ce qui est suggéré au-delà du visible, ce sont :

- la miniaturisation du monde ;
- la réduction du monde à quelques pays appartenant à l'aire culturelle arabe, ou simplement connus en raison de leur rang de puissance mondiale (États-Unis d'Amérique, France) ;
- l'extension de la surface du monde arabe à la Turquie ;
- la non-référence aux frontières séparant les pays arabes ; par cette abolition des limites, l'élaborateur essaie de faire apparaître ce monde comme une entité unie, culturellement homogène, non traversée par des conflits, alors même qu'elles constituent un facteur de vives tensions génératrices de guerres ouvertes ou de gel des relations ;
- l'absence des pays musulmans non arabes.

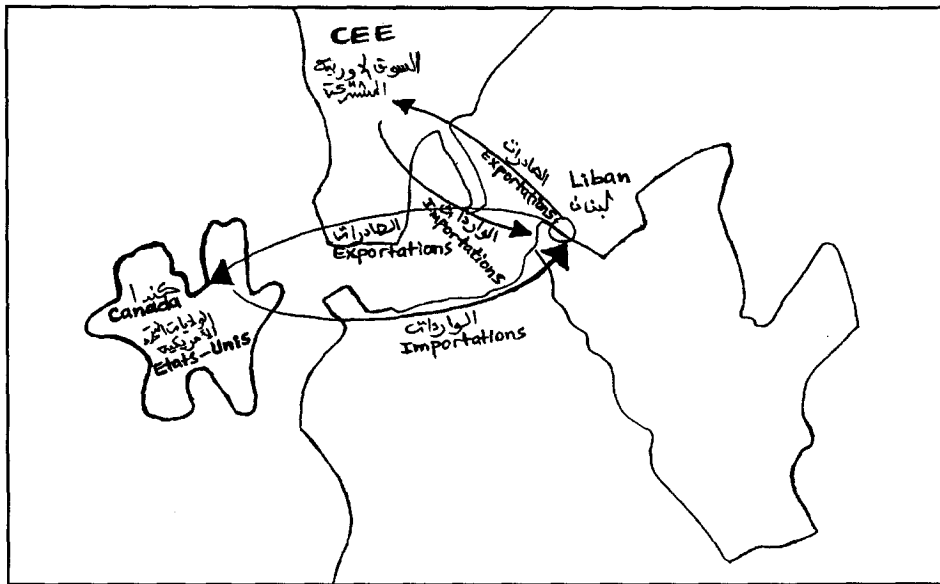
Faire du monde arabe le centre autour duquel et à partir duquel le monde se structure et s'organise peut signifier la capacité du concepteur à représenter son aire d'identification culturelle aux composantes nommées, référencées, en apparence dominantes, reléguant le reste du monde à de simples accessoires de remplissage iconographique. Se représenter comme le nombril du monde traduirait aussi l'ancienneté du monde arabe, considéré comme l'un des lieux où les premiers habitants

ont créé les civilisations, les villes, les États les plus puissants de la Terre ; c'est se vouloir en quelque sorte berceau de l'histoire.

La représentation des flux d'échanges économiques

25 % des enseignants ont dessiné des cartes retraçant les flux d'échanges économiques de et vers le Liban.

FIGURE 2. Le monde des échanges économiques



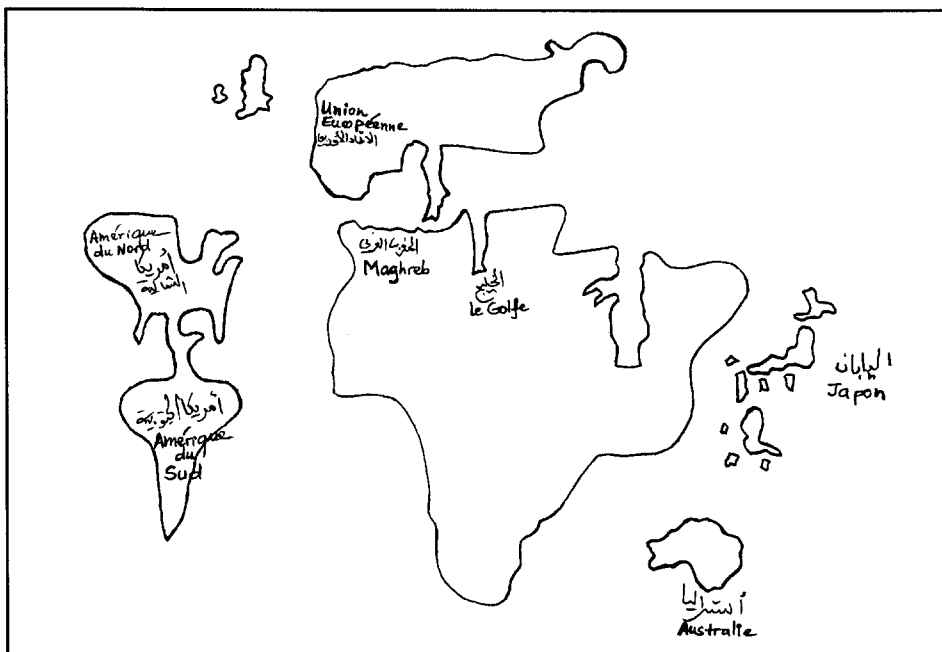
Ce sont les pays entretenant des relations économiques importantes avec le Liban qui sont représentés. Comme l'Union européenne occupe la première place dans ces échanges, l'élaborateur l'a placée à proximité de son pays, reflet de la réduction des distances spatio-temporelles du fait de la rapidité des moyens de communication, et donc d'acheminement des produits libanais vers les pays de l'Union et inversement. Le Canada et les États-Unis d'Amérique paraissent également très proches du Liban, au point d'être situés à proximité des pays du Maghreb dont ni la position géographique, ni les contours, ni les noms ne sont mentionnés. On peut considérer ces pays comme inexistant car ignorés, à l'instar des autres pays africains et asiatiques.

Le concepteur tente, par cette carte, de montrer l'intégration économique du Liban dans deux noyaux durs de la régionalisation internationale : l'espace régional de l'Union européenne (appelée encore la CEE) et celui de l'Amérique du Nord. En réalité, il s'agit d'un partenariat, d'une interconnexion des infrastructures de transport, de commercialisation et de distribution qui expriment l'acceptation du Liban dans de vastes zones de libre-échange.

Les cartes du monde subdivisé en sous-systèmes

15 % des enseignants ont dessiné des croquis du monde subdivisé en sous-systèmes ouverts, sans aucune mention des pays les composant.

FIGURE 3. La représentation du monde en sous-systèmes ouverts



Le maillage du monde en sous-systèmes ouverts évoque l'asymétrie, la polarisation, la hiérarchie, la domination, la dépendance, l'interdépendance, l'inégale distribution des ressources, qu'elles soient humaines ou naturelles, et les conflits. À travers cette représentation, nous pouvons déceler le régionalisme actuel, devenu systématique, où les sous-systèmes d'unions régionales s'affrontent à cause de leurs enchevêtrements fort compliqués. Une telle vision du monde, ensemble de sous-systèmes ouverts, suppose que celui-ci recouvre l'idée de dynamique d'intégration associant différentes économies nationales, le caractère de continuité de l'espace-monde et les valeurs de coexistence dans la différence. Nous sommes en présence d'une approche du monde en termes de globalisation évacuant les tensions, les conflits, l'hétérogénéité, la non-intégration. Une telle conception relève plus du souhaitable, du désirable que du réellement vécu et perceptible.

La non-désignation des pays composant le monde ne signifie nullement la méconnaissance de leur emplacement géographique, mais simplement la perception d'un monde subdivisé en sous-systèmes ouverts, sans frontières ni mailles. Nommer les pays, les situer, préciser leurs limites reviendrait à les confiner dans des territoires fermés, souvent synonymes de disjonctions relationnelles.

Les maîtres ont montré leur capacité de représenter le monde à partir de leurs connaissances, de leurs perceptions propres et de leurs aspirations. De quoi alors seront faites les représentations mentales de ce monde par leurs élèves ?

LES MODES DE REPRÉSENTATION PICTURAUX DU MONDE CHEZ LES ENFANTS

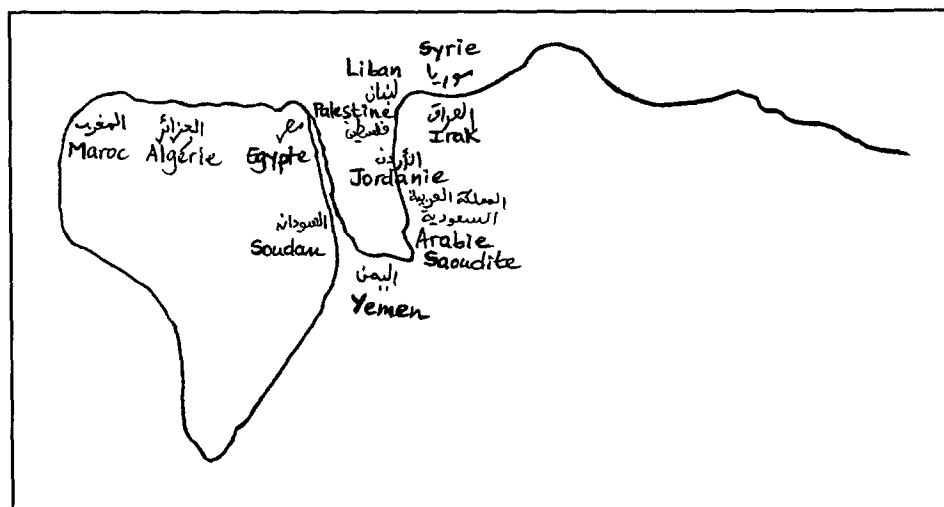
Les cartes du monde élaborées par les élèves sont lisibles. Leur dépouillement a permis de les classer en quatre catégories :

- 35 % représentent le monde arabe ;
- 30 % ont mis en valeur le Liban, l'Amérique du Nord, la France et le Royaume-Uni ;
- 25 % traitent le monde arabe, l'Amérique et l'Europe ;
- 10 % représentent les pays développés et ceux en quête de développement.

La représentation du monde familier

Par monde familier, nous entendons celui auquel les élèves s'identifient culturellement. Il s'agit du monde arabe, dont les pays sont bien localisés.

FIGURE 4. Le monde arabe : monde connu



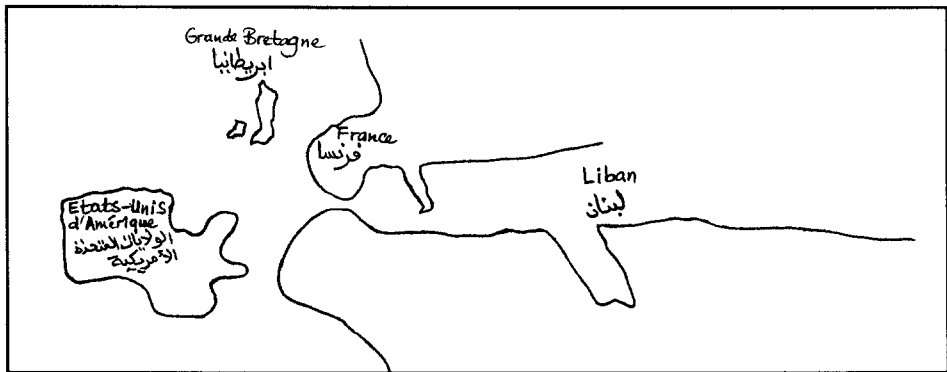
Le monde connu se limite donc à onze pays arabes nommés, dessinés sans frontières — apparence de non-conflits — dans une sorte d'aire spatiale continue. Tout ce qui est représenté sous-entend la connaissance par imprégnation, facilitée par la proximité culturelle et l'histoire commune avec des pays comme la Syrie, la Jordanie, la Palestine et l'Irak. Cependant, on ne peut déduire de cette représentation que le monde se réduit chez les élèves aux seuls pays arabes. Le monde est bien plus vaste,

vu les cultures aussi nombreuses que variées qui le composent. Le fait de ne dessiner que ce qui est arabe est dû au programme d'histoire et de géographie suivi cette année (1997) par les enquêtés. Ainsi, la carte mentale n'est que le reflet des connaissances acquises au collège à un moment donné. À ce niveau, nous pouvons parler de connaissances temporalisées, donc dynamiques, évolutives, car elles changent d'un niveau scolaire à un autre.

Le Liban et le monde dans l'espace mental des élèves

Dans cette catégorie de cartes mentales, les élèves mettent en valeur leur pays. Il n'est pas le centre du monde, mais il fait partie d'un univers divisé en trois catégories : le Liban, l'Amérique du Nord, la France et le Royaume-Uni.

FIGURE 5. La carte des sous-systèmes du monde



Les sous-systèmes du monde représentent :

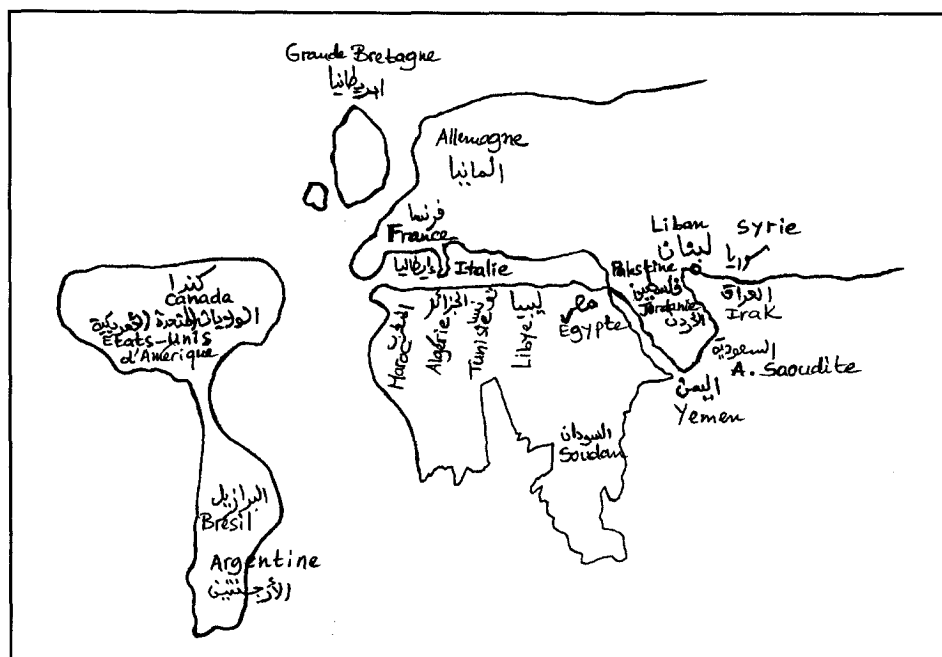
- les cultures arabe, anglo-saxonne et française ;
- l'échange et l'interdépendance économiques : le Liban entretient des relations économiques importantes avec les pays composant ces sous-systèmes ;
- le progrès technologique : l'Amérique du Nord, la France et le Royaume-Uni sont considérés comme des puissances technologiques qui font bénéficier le Liban de leur avancée dans ce domaine ;
- des lieux attractifs pour les émigrés libanais, notamment les États-Unis d'Amérique et le Canada.

Il ressort de cette carte que le Liban est représenté comme un sous-système périphérique dépendant et dominé par des puissances sur lesquelles des stéréotypes de développement économique, technologique et scientifique sont véhiculés par les programmes d'histoire et de géographie. Soulignons que les continents américain et européen sont réduits, confondus avec les États-Unis d'Amérique, la France et le Royaume-Uni, pays connus parce que bien étudiés. Le reste du monde peu ou mal connu est ignoré. Son absence ne doit en aucun cas signifier sa non-reconnaissance ou sa répulsion par les concepteurs.

Le monde des trois mondes : Pays arabes, Amérique, Europe

Le monde n'est pas harmonie, sociabilité ouverte, continuité. Il est lisible dans son découpage en trois mondes distincts : le monde arabe perçu comme un continent à lui seul, l'Ancien Continent (l'Europe) et le Nouveau Continent (l'Amérique).

FIGURE 6. La représentation du monde discontinu

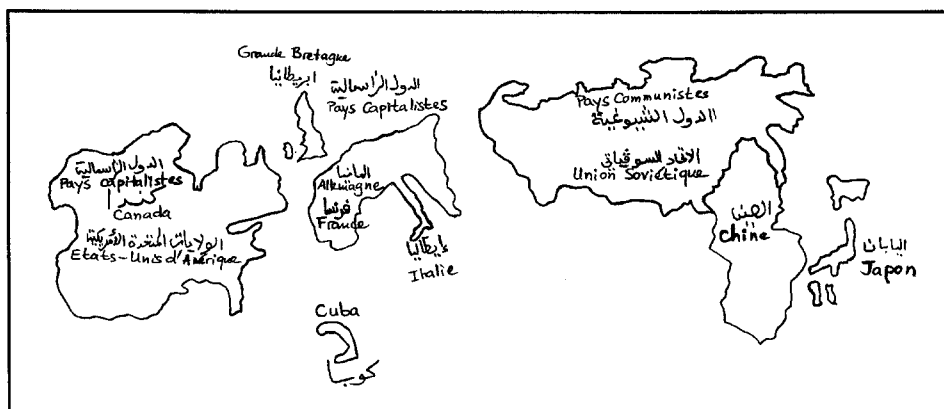


Dans cette construction mentale, chaque monde représente une sensibilité. L'élève dessine en grand le monde auquel il s'identifie ; c'est un espace vécu chargé d'affects, d'émotions, et marqué par un héritage historique et des mythes fondateurs communs. Aux alentours se situent les mondes de l'étranger, dessinés avec quelques précisions concernant la localisation de certains pays connus : États-Unis d'Amérique, Canada, Brésil, Argentine, France, Royaume-Uni, Italie, Allemagne fédérale. Si l'Afrique subsaharienne et l'Australie sont ignorées parce que non étudiées, l'Asie est oubliée malgré les chapitres consacrés en histoire et en géographie au Japon, à la Chine et à l'Inde. Ainsi, le monde s'arrête au seuil du connu, du familier, de l'appréhendé. Au-delà, ce sont des mondes étranges, complexes, lointains.

La représentation du monde en blocs idéologiques

Certains élèves apprennent encore la division du monde entre les pays capitalistes et les pays socialo-communistes, d'où une représentation du monde en blocs idéologiques opposés.

FIGURE 7. La division du monde en blocs idéologiques



Sur ce croquis, quatre remarques s'imposent :

- les pays arabes sont exclus de ce jeu d'appartenance à l'un des deux blocs puisqu'ils ne sont pas dessinés ;
- la perception du monde en termes de blocs persiste chez les élèves. Cela est dû au contenu des cours d'histoire et de géographie, qui continue de véhiculer l'idée qu'il existe encore des pays socialo-communistes, comme l'ex-URSS (l'appellation Union soviétique est souvent utilisée dans les manuels), la Chine, Cuba, et des pays capitalistes : les États-Unis d'Amérique, le Canada, le Japon, le Royaume-Uni, la France, l'Allemagne fédérale, l'Italie ;
- les blocs sont représentés de manière à rendre perceptible leur confrontation. Les frontières sont visibles et la distance les séparant est importante. En effet, il apparaît à travers le croquis que les pays d'Europe de l'Ouest et ceux de l'Est sont séparés, éloignés les uns des autres, alors que, en réalité, ils sont très proches. La distance prise en compte est la distance idéologique, mais non géographique ;
- les États-Unis d'Amérique, le Japon, l'ex-URSS (l'appellation Union soviétique est souvent utilisée dans les manuels) et la Chine sont bien mis en valeur, car ils sont considérés comme des puissances dans leurs blocs.

Cette carte traduit clairement l'idée de conflits Est-Ouest, de tensions, de disjonction, de discontinuité géographique, de renforcement des frontières, de difficultés de circulation des personnes, de non-coopération. Dans l'esprit des élèves, le mur entre les deux blocs n'est pas encore tombé. En plus, les pays d'Europe centrale et orientale ne sont pas enseignés. Quant à l'ex-URSS, les manuels l'abordent comme une « nation communiste » en éclatement, malgré « son développement économique et technologique ».

L'analyse des cartes élaborées par les maîtres et les élèves libanais montre qu'il existe des perceptions différentes de l'objet à dessiner. En effet, les divergences entre les croquis de ces concepteurs se situent au niveau de la centralité du monde arabe, perceptible chez les enseignants mais absente chez les élèves, de la capacité des maîtres à dessiner les cinq continents, contrairement aux élèves chez qui cette

habileté fait défaut, de l'aptitude des enseignants à représenter les flux économiques entre le Liban et ses partenaires, et enfin de la vision par les élèves du monde encore divisé en blocs idéologiquement opposés. Les deux catégories de représentations portent sur la mise en valeur du Liban dans ses rapports d'échanges avec ses partenaires occidentaux et du monde arabe représenté comme une aire spatiale continue, car dépourvue de frontières.

Le monde tel qu'il est perçu et représenté par les enseignants et les élèves d'El Salvador

Les représentations du monde par les enseignants et les élèves d'El Salvador vont nous permettre de nous rendre compte des connaissances que chaque concepteur a du monde, de la perception de ses formes et de la localisation de ses contenants. Si la place de la perception est importante dans l'élaboration des cartes mentales, ces dernières représentent-elles, comme le souligne Luhan (1973), des clichés modelés par les structures culturelles subliminales de leurs élaborateurs ? Dans ce cas, aurons-nous des croquis différents aussi bien chez les enseignants que chez leurs élèves ?

DU MONDE PERÇU AU MONDE REPRÉSENTÉ CHEZ LES ENSEIGNANTS

Nous avons classé les cartes mentales des enseignants en trois catégories : la carte des continents, la carte du monde référencée et la représentation triangulaire du monde.

La carte des continents

Les enseignants ont dessiné des cartes classiques du monde, divisé en cinq continents : l'Afrique, l'Amérique, l'Asie, l'Australie et l'Europe. De même, il est bien mis en évidence la répartition de l'Amérique en Amérique du Nord, centrale et du Sud.

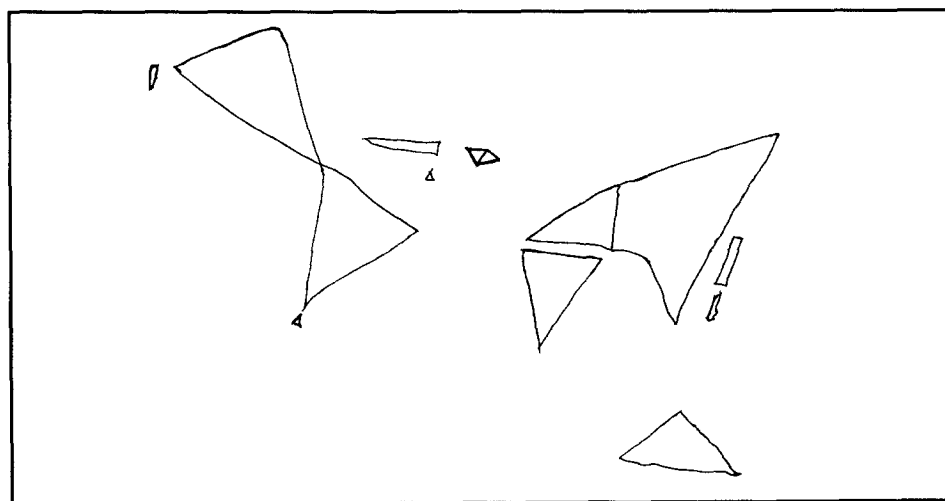
Ce type de carte représente le monde en trois sphères continues dépourvues de frontières : l'Amérique, la sphère afro-européo-asiatique et l'Australie. Le continent américain est présenté comme homogène ; c'est une construction sommative (agrégat de sous-continent) respectant un registre de connaissances formatif bien établi. La deuxième sphère est englobante ; elle comporte l'Afrique, l'Europe et l'Asie dans une vaste étendue donnée à voir comme un espace continu, sans limites. On a l'impression que cette sphère compacte fait contrepoids au continent américain, reléguant l'Australie, la troisième sphère, à un simple micro-continent insignifiant comparativement aux autres. En fait, on peut dire que le monde est bipolaire, que seul l'océan Atlantique sépare. Il n'est ni américanocentré, ni afro-européo-asiacentré. Enfin, il y a absence de localisation des pays, même les plus grands, et de mention de leurs noms.

L'Amérique est représentée sans référence aux pays la composant. Cependant, si l'Afrique est non référencée, l'Europe et l'Asie s'illustrent par la nomination de pays comme le Royaume-Uni, la Grèce, l'Italie, l'Inde et la Chine. On peut se demander si ces pays sont désignés en raison de leur enseignement, ou simplement parce qu'ils sont connus par les professeurs. Les Pays arabes sont limités, selon l'élaborateur, à la seule région du Proche-Orient ; cela témoigne de la méconnaissance de ce monde, qui s'étend jusqu'à l'Afrique du Nord. Par ailleurs, l'Amérique du Sud et l'Afrique du Sud sont dessinées côte à côte. Cette proximité géographique peut-elle signifier les liens culturels séculaires existant entre leurs pays ? En effet, il apparaît clairement de ce croquis que l'Amérique du Sud se situe très loin de l'Amérique du Nord, contrairement à sa position par rapport à l'Afrique du Sud. L'Australie demeure un continent à part, représenté à la périphérie du monde.

La représentation triangulaire du monde

Émanant d'un professeur, cette représentation du monde est originale. Elle est construite sur le modèle des chorèmes élaborés par Brunet (1986). Le chorème, stylisation du dessin cartographique déjà simplifié et codé, a pour but, selon De Maximy (1995, p. 121), d'ancrer en mémoire des lecteurs quelques idées-force auxquelles la rigueur géographique de référence doit donner un poids conséquent et indiscutable. Il propose aussi une sorte de grille de lecture normalisée, d'écriture mnémocartographique, particulièrement élaborée et sophistiquée, qui emprunte à la taxinomie et aux pictogrammes afin de systématiser la lecture d'espaces complexes dont les caractéristiques géographiques se combinent avec les forces socio-économiques qui les animent et, parfois, les modifient (De Maximy, 1995, p. 123). Dans le chorème dessiné, la forme géométrique triangulaire est dominante ; elle constitue la base de toute la construction.

FIGURE 10. Le monde en chorème



Le continent américain est représenté par deux triangles emboîtés, dont la jonction constitue l'Amérique centrale. L'Europe semble être absorbée par un grand continent qu'est l'Asie aux formes distordues. L'Afrique, séparée de l'Europe et de l'Asie, a quasiment la même dimension que l'Europe et l'Australie. À travers cette carte, on remarque l'effet de voisinage, c'est-à-dire une forte proximité topologique entre l'Afrique, l'Europe et l'Asie. En plus, les points constituent des nœuds de connexion reliant les extrémités de chaque continent, notamment par des lignes remplissant la fonction de frontière. Les surfaces, bien délimitées, structurent l'espace ; elles expriment également sa taille.

Par leurs cartes mentales, les enseignants ont montré leur connaissance générale du monde grâce à sa bonne représentation. Ils ont aussi donné des sens aux lieux, sens que dégagent la proximité ou l'éloignement, la grandeur ou la petitesse des objets spatiaux dessinés. L'absence de frontières traduit la continuité des espaces ainsi que leur ouverture. Toutes ces qualités iconographiques vont-elles se retrouver chez les élèves ?

LE MONDE PERÇU ET LE MONDE IMAGINÉ CHEZ LES ÉLÈVES SALVADORIENS

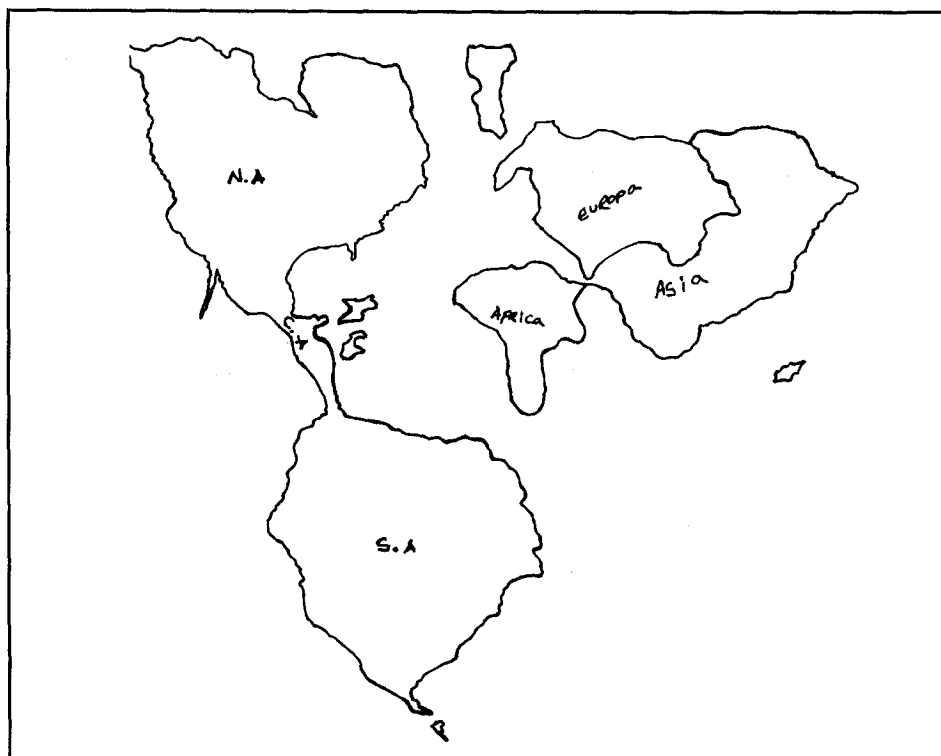
En demandant aux élèves de dessiner une carte du monde, nous avons cherché à connaître leur manière de percevoir ce vaste espace, et donc de faire valoir leurs acquis qui influencent leur système explicatif du monde. Ainsi, nous avons obtenu de riches représentations, dont l'analyse fait apparaître quatre catégories de cartes : américanocentrée, cartes du globe égocentré, du monde réduit à l'Amérique centrale et en sous-systèmes monde.

Le monde américanocentré

Le continent, espace d'appartenance et d'identification, est représenté comme étant le centre du monde, comparativement aux autres continents.

La distinction Amérique du Nord, Amérique centrale et du Sud apparaît clairement, ce qui laisse transparaître les différences existant entre les pays qui composent le nouveau continent. Malgré cela, l'Amérique est bien mise en valeur, voire survalorisée. Sa représentation suppose qu'elle est puissante, hégémonique et dominatrice du reste du monde. Ici, le reste peut signifier le résidu, les scories, car l'Europe, l'Asie et l'Afrique, ensemble, ont une dimension beaucoup plus petite que l'Amérique. En effet, l'Afrique a une superficie à peine supérieure à celle du Royaume-Uni ; l'Asie a une taille si réduite qu'elle semble être engloutie par l'Europe, dans laquelle elle n'est qu'un espace périphérique qui s'en détache par une frontière discrètement dessinée. Dans cet ensemble de sous-systèmes monde, la localisation et la dimension de chacun d'eux reflètent le découpage du monde en centres et périphéries. Autant l'Amérique est considérée comme le centre du monde, autant l'Amérique du Nord et l'Europe constituent des centres régionaux aux périphéries dominées comme l'Amérique centrale et du Sud pour l'Amérique du Nord, l'Afrique et l'Asie

FIGURE 11. Le monde américanocentré



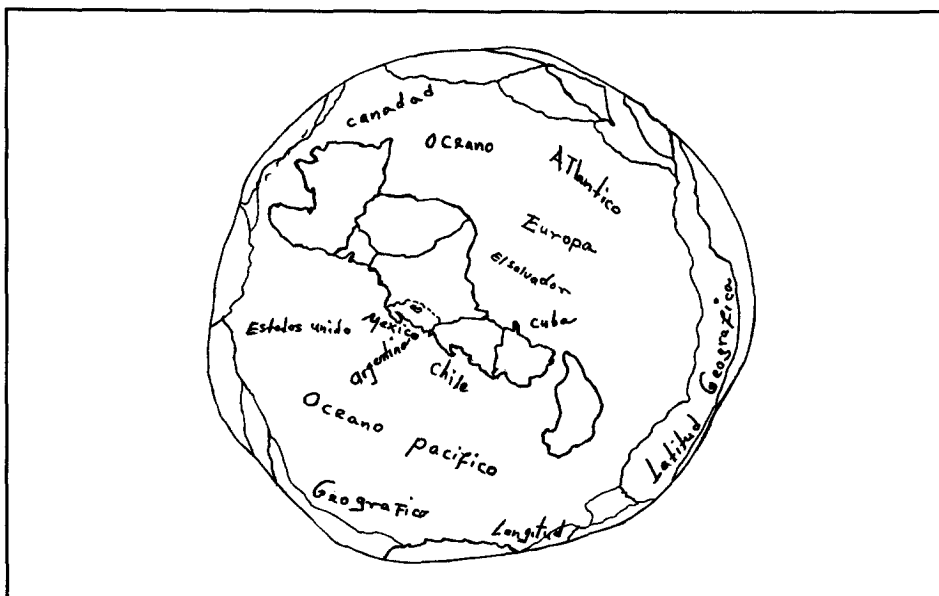
pour l'Europe. Néanmoins, en dépit de cette dichotomie, les sous-systèmes constituent des espaces ouverts, continus, non isolés, excepté le Royaume-Uni et l'Australie, deux espaces vécus distants qui apparaissent ne faire partie ni de l'Europe, ni de l'Amérique. Ce sont alors deux entités « autonomes » difficilement qualifiables de périphérie, en particulier pour le Royaume-Uni.

La carte du globe égocentré

Le concepteur a dessiné le globe centré sur le continent américain, faisant ainsi abstraction du reste du monde, dont l'Europe est seulement nommée sans être représentée.

Dans ce croquis, l'Amérique, telle qu'elle est représentée, non seulement apparaît dominante, mais donne l'impression qu'elle est le seul continent formant le monde. Sont mentionnés les grands pays comme les États-Unis d'Amérique, le Canada, le Mexique et l'Argentine, à côté desquels figurent d'autres petits pays, tels qu'El Salvador, le Chili et Cuba. Cette carte traduit les acquis de l'élève et sa perception du monde réduite à son continent entouré d'océans et d'une Europe jouant le rôle de simple accessoire de remplissage cartographique. L'assimilation de certains composants territoriaux de son espace d'identification, l'absence de référence, par

FIGURE 12. Le globe égocentré



ignorance, omission ou évacuation de l'ailleurs, montrent que la sphère du vivre ensemble se limite au connu, ce monde fini dont l'identité se construit autour des principes d'attachement, d'enracinement et d'adhésion. En plus, ne restituer du monde que celui auquel on s'estime appartenir est une façon, pour le concepteur, d'exprimer sa territorialité vécue, opposée à l'extériorité peu ou moins connue. Les océans Atlantique et Pacifique sont des frontières qui délimitent justement son intériorité.

La carte du monde, c'est celle de l'Amérique centrale

Souvent, l'effet de voisinage influence l'élaboration d'une carte mentale. Nous en avons ici un exemple illustrant la confusion du monde avec sa grande région : l'Amérique centrale.

Le concepteur a bien représenté les pays composant l'Amérique centrale. Ces derniers sont, géographiquement, correctement situés, nommés et délimités. Nommer les pays c'est produire du sens. En effet, cela signifie une indication géographique et une identification d'un espace aux frontières bien précises. Ces dernières sont mises en évidence car elles renseignent sur les limites de chaque pays, souvent génératrices de tensions. Par ces tracés, nous avons l'impression d'être dans une région aux espaces fermés discontinus, où les conflits ont cédé la place au confinement. Cependant, il s'agit d'un confinement perçu comme positif, puisque les différentes entités s'identifient à une culture commune à l'intérieur d'espaces vécus juxtaposés, dont la somme constitue la région centraméricaine.

FIGURE 13. Le monde réduit à l'Amérique centrale

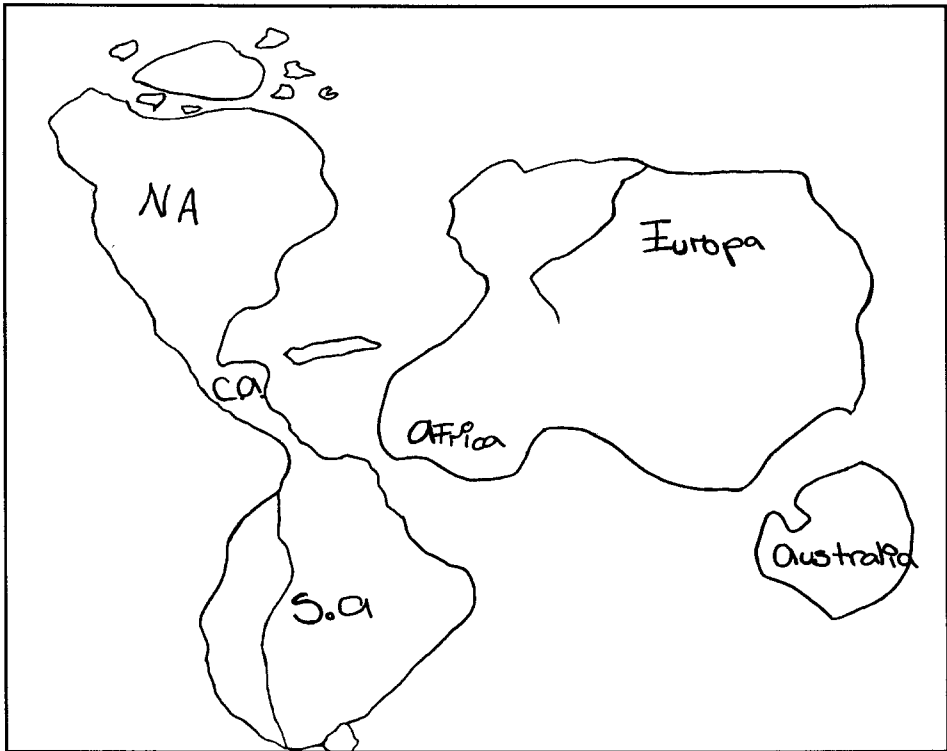


La carte des sous-systèmes monde

Souvent, le monde est perçu comme un ensemble de sous-systèmes, dont la taille détermine la puissance.

Deux grands sous-systèmes caractérisent le monde. Le premier paraît vaste, dominant dans ces deux parties, septentrionale (l'Amérique du Nord) et méridionale (l'Amérique du Sud). Il a tendance à s'opposer au deuxième sous-système composé de l'Afrique et de l'Europe (étant entendu que l'Asie n'est pas mentionnée). Une remarque s'impose : l'Europe apparaît plus proche de l'Amérique du Nord, tandis que l'Afrique est voisine de l'Amérique centrale et du Sud. Cela signifierait-il que la proximité est culturelle et qu'il y a enracinement des Nord-Américains en Europe, et des Américains du Centre et du Sud en Afrique ? La distance choisie par l'élaborateur est culturelle ; elle rapproche les pays ayant un enracinement dans l'une des deux parties du sous-système afro-américain. Cela pourrait légitimer un vouloir-vivre ensemble basé sur la légitimité historique et culturelle. On pourrait conclure à une adéquation entre cette légitimité et les ressemblances dites concrètes, c'est-à-dire physiques.

FIGURE 14. Les sous-systèmes monde



Conclusion

Les cartes mentales nous ont permis de nous rendre compte que les connaissances des concepteurs sont structurées après leur filtrage, leur sélection et leur balisage intentionnel. Elles reflètent aussi une double connaissance : l'une spontanée, chargée d'affects, mais souvent confuse, l'autre scolaire, formalisée et précise. Elles constituent enfin, comme le souligne Gumuchian (1989), un moyen d'expression signifiant, autorisant une formulation plus spontanée et plus directe que l'écriture.

Grâce à ces supports, nous avons pu constater que le monde est vaste, complexe, discontinu, fermé et hétérogène. Le vouloir-vivre ensemble avec l'Autre et l'Ailleurs semble se limiter à un pays, à une région ou à un continent. Ce sont des territoires compacts, emboîtés, clos, qui peuvent s'étirer comme se rétrécir. Chaque étirement signifierait l'ouverture, la convivialité, la proximité culturelle, tandis que le rétrécissement exprimerait les conflits.

Le monde, ainsi perçu puis représenté, est une juxtaposition d'espaces vécus du possible, c'est-à-dire de vivre ensemble dans la ressemblance. L'identique se substitue au différent, d'où des mailles territoriales privilégiant souvent le proche, le connu, mais excluant le lointain, l'inconnu, synonymes de méfiance et d'évitement.

Références

- André, Y. *et al.* 1989. *Représenter l'espace*. Paris, Anthropos, p. 155.
- Brunet, R. 1986. *Cartes, modèles et théorèmes*. Paris, Mappemonde, n° 4, p. 2-6.
- De Maximy, R. 1995. « Chorème et chorématique ». Dans : *La cartographie en débat : représenter ou convaincre*. Paris, Éd. Karthala et ORSTOM.
- Guérin, J.-P. ; Gumuchian, H. 1985. *Les représentations en actes*. Grenoble, Institut de géographie alpine, p. 94-104. (Actes du colloque de Lescheraines.)
- Gumuchian, H. 1989. *Les représentations en géographie : définitions, méthodes et outils*. Paris, Anthropos, p. 39. (Actes du colloque Représenter l'espace.)
- Luhan, M. 1973. *Du cliché à l'archétype : la foire du sens*. Montréal, Hurtebise, H. M. H., p. 60.
- Tiberghien, G. 1991. *Mémoire : forme de la cognition*. Grenoble, Éd. Société française de psychologie, p. 5-9. (Actes du colloque Mémoire et cognition, 4-5 avril 1991.)

LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

LES REPRÉSENTATIONS

DU MONDE

EN RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Yves André et Zuzana Wienerova

Le cas de la République tchèque se démarque sensiblement des exemples libanais ou salvadorien. Les discours des manuels d'histoire et de géographie, ceux des élèves et de leurs professeurs sont en effet représentatifs d'un État-nation à identification forte. Car, en République tchèque, la citoyenneté plonge ses racines dans le passé et se nourrit d'une longue continuité historique, particulièrement prégnante. Les manuels soulignent l'ancienneté (Grande Moravie au IX^e siècle, principauté de Bohême au X^e siècle) et la permanence de la nation, qu'elle s'inscrive dans un État indépendant ou qu'elle soit dominée (comme pendant la longue période des Habsbourg). Cette histoire, jusqu'à l'indépendance de 1918 et la séparation de 1993 d'avec la Slovaquie, est véritablement le ciment de la cohésion nationale.

La raison des manuels

Les manuels affirment également l'appartenance de la République tchèque à l'espace européen occidental (la période 1947-1989 apparaissant comme une parenthèse) et, par là, la volonté de vivre en paix avec les voisins. Cette construction de la tolérance passe par une connaissance objective des pays avec lesquels il existe des frontières communes.

Langue originale : français

Yves André (France)

On trouvera à la page 229 une notice biographique concernant l'auteur.

Zuzana Wienerova (République tchèque)

Docteur de l'Université de Prague, elle enseigne l'histoire au gymnase Jan-Neruda à Prague.

Un point très important est celui des relations avec le puissant voisin allemand et la jeune république slovaque. Les manuels introduisent une distinction majeure entre, d'une part, les territoires, leurs peuples, les activités, le rayonnement culturel, qui font que les relations mutuelles sont source de richesse, et, d'autre part, les aléas historiques et politiques, responsables des ruptures et des conflits. Ainsi de l'Allemagne :

Les relations avec l'Allemagne, le plus grand voisin, traversent toute notre histoire depuis les premiers princes premyslides jusqu'à nos jours. Pendant des siècles, nous vivions en paix, nous nous influençons réciproquement, mais nous avons aussi mené des guerres. Il y a toujours des gens qui ont peur de la puissance de l'Allemagne, mais si la démocratie gouverne les deux pays, il n'y a aucune raison pour ne pas pouvoir garder des relations amicales (Pavel et Frantisek, 1993, p. 46).

L'avènement des nazis en Allemagne a représenté un grand danger pour notre République. Hitler détestait la Tchécoslovaquie et il a décidé de la détruire. Il a profité de la minorité allemande qui s'est fait tenter par l'idée d'un grand empire allemand (Pavel et Frantisek, 1993, p. 21).

Le territoire de l'Allemagne était pendant longtemps le territoire de très nombreux conflits, qui ont souvent menacé toute l'Europe. Maintenant l'Allemagne représente l'État démocratique et la puissance économique (Nakladatelství České geografické společnosti, 1994).

Près de l'embouchure de l'Elbe, dans la mer du Nord, est situé un grand port fluvial : Hambourg. Il est important aussi pour notre République ; de ce port, les bateaux transportent des marchandises jusqu'aux ports tchèques (Pavel et Frantisek, 1993, p. 47).

La séparation pacifique d'avec la Slovaquie est présentée comme un signe de maturité.

La plupart des nations ont voulu vivre dans leur propre État. Même les Slovaques ont proclamé ce désir. [...] La Tchécoslovaquie a été disloquée le 1^{er} janvier 1993 ; deux États indépendants ont été créés : la République tchèque et la République slovaque. Pour beaucoup de personnes habituées à vivre dans l'État commun, c'était une solution douloureuse, mais [...] nous pouvons être satisfaits de notre séparation « en douceur » (Jiri, 1994, p. 31).

La raison l'emporte sur le nationalisme agressif, les passions et la guerre : tel est le message délivré par les manuels. Il ne s'agit pas d'éluder l'histoire pour pouvoir vivre ensemble avec les voisins en oubliant le passé, mais au contraire d'assumer le choix d'une relation nouvelle et pacifique en s'appuyant sur une forte identité nationale et une histoire revendiquée, fût-elle douloureuse.

On comprend ainsi pourquoi l'enseignement de l'histoire et de la géographie, tel qu'il est décrit par les professeurs tchèques, renvoie toujours à l'État (dans ses multiples sens de pays, patrie, nation et communauté culturelle) et aux frontières (qu'elles soient porteuses de conflits ou interfaces de contact et d'échange).

De l'identité nationale à la connaissance du monde

L'histoire et la géographie préparent donc avant tout les élèves à être des citoyens de leur pays et à le connaître. C'est pourquoi, dans les programmes, l'accent est

mis sur les notions de frontière et de conflit, ainsi que sur celles de patrie, de nation, de communauté et d'identité culturelle. L'identité nationale est donc au cœur de cet enseignement. Les professeurs interrogés s'accordent sur une définition homogène du pays, caractérisée par les frontières, l'unité et la souveraineté, signe d'une cohésion de pensée et d'une unité d'action. Inversement, et de manière significative, les notions de région et de ville, ainsi que leurs définitions, apparaissent comme les plus dispersées, juxtaposant des conceptions juridique, spatiale, économique, démographique. C'est sans doute pourquoi les échelles locales et régionales ne sont que faiblement évoquées.

Dans un second temps, cet enseignement ouvre vers la connaissance du continent, puis du monde, insérant le pays dans ces espaces plus vastes, et véhiculant l'idée d'une identité transnationale — ici européenne, au sens de culture européenne plus que d'Union européenne — puis mondiale. Les trois pays les plus étudiés sont l'Allemagne, les États-Unis d'Amérique et la France. Ils le sont essentiellement pour des raisons politiques, économiques et culturelles. Ces pays sont présentés comme des voisins, des partenaires et des amis, jamais comme des concurrents ou des ennemis.

À la question de savoir s'il convient d'enseigner de nouveaux concepts en histoire et en géographie, les professeurs tchèques soulignent la nécessité d'un approfondissement de la connaissance du monde, système spatial, à la fois dans ses transformations (nouvelles frontières, nouveaux États), dans ses évolutions (démographie, mutations, fondamentalismes religieux) et dans ses crises (conflits, nationalismes, racismes). Ils considèrent qu'il faudrait insister sur l'élimination de la xénophobie et l'apprentissage de la tolérance.

Au centre du monde

C'est sans doute pourquoi les cartes mentales du monde dessinées par les élèves traduisent une qualité formelle de la connaissance, avec une présentation méticuleuse et détaillée.

Le trait frappant de ce dessin du monde est l'homogénéité de la série. Elle se compose de cartes européocentrées, géométriquement correctes, si l'on excepte trois ou quatre dessins aux contours un peu plus approximatifs. Elles représentent les continents, sans tracé des frontières intérieures et sans appellation des espaces. La disposition européocentrée traduit une vision acquise dès le plus jeune âge par la fréquentation des cartes murales qui parent les salles de classe, de celles qu'on déchiffre dans les atlas ou les revues. Cette habitude de figurer le monde n'est pas sans conséquence sur la représentation que l'on s'en construit ni sur la place que l'on y occupe. Implicitement, l'élève se retrouve au centre du monde et construit une centralité autour de lui-même, de sa ville, de son pays.

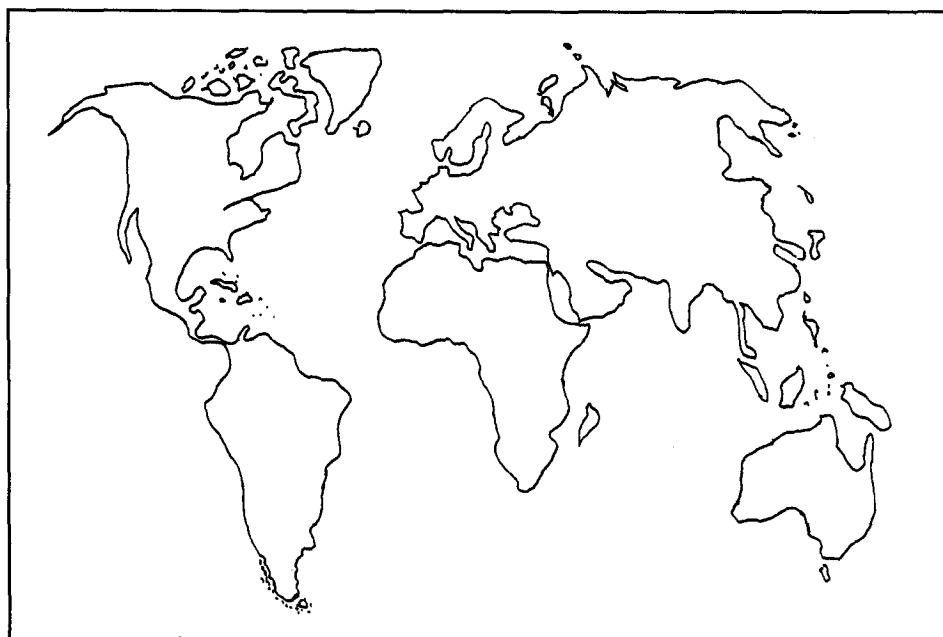
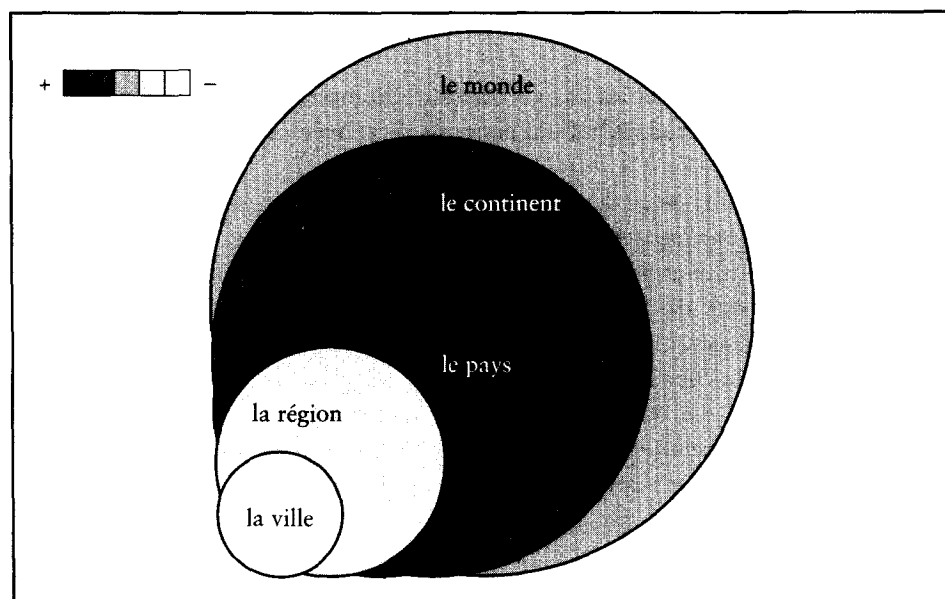
FIGURE 1. Carte mentale d'un élève tchèque (la question était « *dessine le monde* »)

FIGURE 2. Les leçons d'histoire et de géographie m'ont permis de connaître...



Le caractère le plus surprenant réside dans le dépouillement des ces dessins. Seuls sont représentés les contours des continents, les surfaces demeurant vides, dépouillées de toute trace de présence ou d'activité humaine. Aucun nom, aucun signe symbolique, aucune trace d'affectivité qui traduisent des formes d'appropriation ou de structuration de l'espace, pas de tracé de frontière, pas d'indication de pays, même incomplète ou partielle, aucune mention de la République tchèque. Particulièrement étonnante est l'absence de la coupure Est-Ouest, discontinuité territoriale gommée par les élèves, mais encore largement présente dans les têtes des générations qui ont connu la « guerre froide ». Il s'agit de figurations de type technique, produits d'une géographie descriptive consacrée à la localisation. La priorité de l'ordre géométrique repousse la question du sens des espaces.

La permanence des stéréotypes

À qui leur demande : « Donne des exemples de trois pays que tu as étudiés... », les élèves citent avant tout deux pays : les États-Unis et la France (ce qui s'explique sans doute par la surreprésentation d'élèves de classes bilingues franco-tchèques). Viennent ensuite le Canada, la Grèce, l'Allemagne, le Royaume-Uni et la Slovaquie. Sont enfin cités une ou deux fois l'Égypte, le Mexique, la Russie, le Chili, l'Australie et la République-Unie de Tanzanie.

Les questions qui cherchent à cerner le sens de ces espaces font en réalité ressortir le catalogue des stéréotypes inusables : l'évocation des fast-foods, des hamburgers, de la guerre de Sécession, des hippies et des « stupides » séries télévisées qualifient les États-Unis ; la mode, la cuisine, les vins, les fromages, la Révolution et Napoléon renvoient à l'image de la France ; les lacs, les forêts, les ours désignent le Canada ; la conduite à gauche, la monarchie et Shakespeare nomment le Royaume-Uni ; les fruits, les légumes, la mer et Homère, le soleil et les touristes annoncent la Grèce. De même, reviennent inlassablement des marqueurs territoriaux classiques : la statue de la Liberté, la tour Eiffel, les bus rouges de Londres.

Les caractères qui, selon les élèves, définissent les pays s'organisent en couple attraction-répulsion, les facteurs d'attraction étant les plus nombreux. Ainsi les États-Unis apparaissent comme un pays de liberté et de démocratie, fort de sa richesse, de sa jeunesse et de sa composition multiraciale ; un grand pays, terre d'immigration, qui domine le monde. Cependant, racisme et égoïsme apparaissent comme les limites de la séduction.

La France attire par ses monuments, sa culture, sa langue, mais également par le développement de son économie. Au surplus, les Français sont des gens sympathiques. Cependant, leur patriotisme agace et, plus encore, leur ignorance des autres pays. L'Allemagne, définie comme un pays d'Europe centrale, impressionne par ses capacités industrielles et sa puissance économique. Mais elle porte toujours le poids de deux guerres mondiales : « Ce sont nos voisins, alors on a beaucoup de problèmes... »

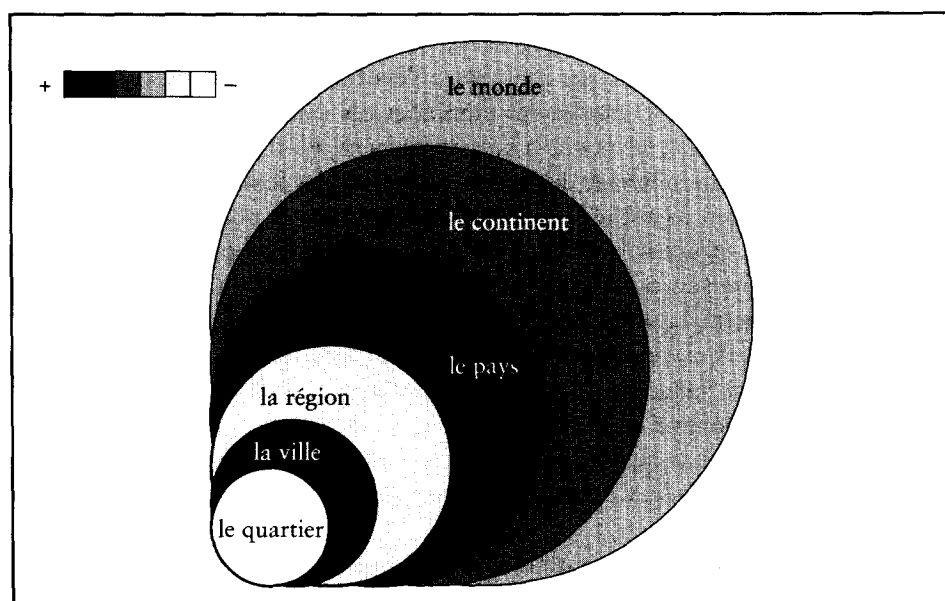
Les autres pays suscitent moins de commentaires et sont perçus positivement. À noter, à nouveau, la place particulière de la Slovaquie qui inquiète par sa situa-

tion politique, qualifiée de complexe, mais dont les liens avec la République tchèque apparaissent encore vivants : « Nous avons vécu ensemble pendant soixante-dix-neuf ans [...]. C'était la même République [...]. La culture et la langue sont très proches... »

Le sentiment d'appartenance des élèves : quelle échelle, quel espace ?

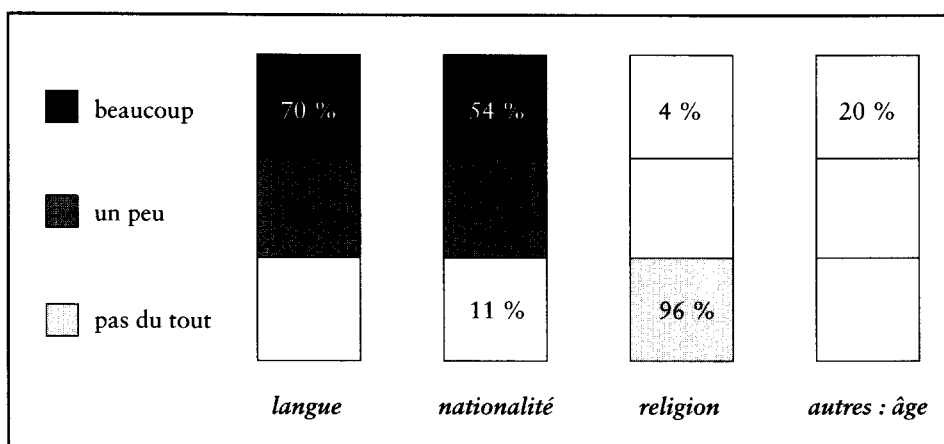
Le rôle conjoint des manuels et des professeurs explique donc que les réponses aux questionnaires des élèves révèlent l'importance majeure du pays et de l'appartenance nationale. C'est, disent-ils, ce que les cours d'histoire et de géographie leur ont permis de mieux connaître. Prenant appui sur le pays, leurs connaissances s'ouvrent ensuite sur des espaces plus vastes : le continent, puis le monde, tandis que les espaces de dimension inférieure — la région et la ville — sont négligés. L'enseignement semble donc privilégier l'ouverture vers l'extérieur. Le pays est également l'échelle qui suscite le plus fort sentiment d'appartenance pour les élèves. Sa cohésion repose essentiellement sur la langue et la nationalité (figure 3).

FIGURE 3. L'emboîtement des espaces des élèves de la République tchèque



Le poids de la religion apparaît à peu près nul dans la formation du sentiment d'appartenance. La société tchèque se définit comme une société laïque, semblable en cela aux autres pays d'Europe. Dans ce pays aux frontières actuelles récentes (janvier 1993, à partir de la « séparation en douceur » d'avec la République slovaque), l'appartenance trouve ses fondements dans l'histoire, particulièrement riche et porteuse d'identification, plus que dans l'espace. À noter, cependant, la

FIGURE 4. Les critères du sentiment d'appartenance des élèves de la République tchèque



place particulière, et nostalgique, qu'occupe la Slovaquie : « On vivait depuis longtemps dans une fédération... » Emboîtée dans cette première échelle de forte identification apparaît une seconde coquille : celle de leur vie quotidienne. Le sentiment d'appartenance se porte en effet non pas vers le continent ou le monde, mais vers un espace vécu plus restreint : celui de la ville, de leur ville, ici Prague (figure 3). Autrement dit, si l'enseignement de l'histoire et de la géographie prend appui sur le pays pour s'ouvrir vers l'extérieur, le sentiment d'appartenance des élèves est davantage celui d'un repli, du pays vers la ville. On peut lire dans cet état de fait les fondements d'une contradiction dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. À la connaissance objective du monde, produite par les maîtres, s'opposent les pratiques et les représentations de l'espace vécu. Naturellement, il apparaît légitime que l'école conduise les élèves vers la connaissance des autres pays et du monde. C'est, sans aucun doute, un objectif culturel et scientifique essentiel, et c'est, aux yeux des maîtres, une mission fondamentale. Ils le disent et montrent leur attachement. D'ailleurs, les élèves estiment que ces pays sont essentiellement étudiés pour des raisons économiques (ce pays est une grande puissance) ou culturelles (ce pays occupe une grande place dans la littérature, la musique, la peinture...) ou encore, dans une moindre mesure, historiques.

On peut néanmoins, à la lumière de l'exemple tchèque, s'interroger : si l'ouverture sur le monde est une nécessité pour l'ouverture d'esprit et la compréhension des autres, la part restreinte faite aux espaces du quotidien surprend. Les leçons d'histoire et de géographie ne devraient-elles pas aussi permettre de mieux connaître les lieux où l'on vit ? Car, travailler sur le local n'empêche pas les changements d'échelle et fait appel à des problématiques et à des concepts semblables : frontière, identité, conflit, démocratie, richesse, pauvreté. En somme, n'existerait-il pas un déficit d'un enseignement pertinent des espaces quotidiens, où, là aussi, il faut « apprendre à vivre ensemble » ?

Références

- Frantisek, H. 1996. *Ceske dejiny z ptaci perpektivy* [L'histoire tchèque à vol d'oiseau]. SPN, Prague.
- Jiri, J. 1994. *Dejepis-Nova doba III* [L'histoire à l'époque moderne, dernière année de l'école fondamentale]. Prace SPL, Prague.
- Nakladatelstvi Ceske geograficke spolecnosti. 1994. *Regionalni zemepis III Europa* [La géographie régionale : l'Europe]. Prague.
- Pavel, A. ; Frantisek, H. 1993. *Vlastiveda pro 5. roc. ZS* [Cinquième année de l'école fondamentale]. Fortuna, Prague.

TROISIÈME PARTIE :
VERS DE NOUVELLES
CITOYENNETÉS

VERS DE NOUVELLES CITOYENNETÉS

CE QU'IL FAUT ÉVITER D'ENSEIGNER EN GÉOGRAPHIE

Robert Ferras

Une éducation aux nouvelles citoyennetés par l'histoire et la géographie offre un champ de recherches très large, et l'intérêt du sujet est évident. Cette importance signalée, il faut être conscient d'un certain nombre de limites ou de travers possibles.

Le danger premier est de se cantonner à un cheminement étroit, sans dépasser des expériences partielles propres à l'enseignement dispensé en France. Second danger : le thème « vivre ensemble » apparaît comme plein de générosité et d'ouvertures, d'où le danger de proposer des recettes miracles, de verser dans un prêchi-prêcha moralisateur ou un dogmatisme sulpicien. Troisième danger : entretenir des vues passéistes, car les choses vont vite. Ainsi, en 1997, apparaît un nouveau concept, celui d'*insubordination civique* à propos de l'intégration des migrants étrangers en France.

Introduction en forme d'anecdotes

Peut-on vraiment parler d'anecdote ? Toujours est-il que, à la date du 25 août 1997, paraissaient dans l'hebdomadaire *Marianne* deux textes de quelques lignes dont la lecture semble tout à fait significative :

Langue originale : français

Robert Ferras (France)

Directeur honoraire de l'Institut de formation des maîtres de l'académie de Montpellier. Agrégé de géographie, docteur ès lettres. A publié plusieurs livres sur les régions méditerranéennes (Espagne, Languedoc-Roussillon), et a dirigé plusieurs ouvrages et collections de géographie. S'intéresse à l'enseignement de la discipline : vice-président du CAPES d'histoire-géographie, coauteur d'un ouvrage d'épistémologie et collaborateur d'un autre sur les concepts, réalisés l'un et l'autre avec Antoine Bailly.

Premier texte :

Un nouveau coup pour les traditionalistes anglais : le nouveau Ministre travailliste des sports envisagerait d'interdire le chant de l'hymne national et l'exhibition de drapeaux sur les terrains de football. Ces pratiques, a-t-il déclaré, s'apparentent à une extension de la guerre et encouragent des explosions de nationalisme (*Marianne*, p. 14).

En cinq lignes, on relève : « national », « nationalisme », « explosion » et « guerre ». Ajoutons, pour faire bonne mesure, « sports » et « terrain de football ».

Second texte :

La presse égyptienne est presque unanime à juger que l'hypothétique conquête de la princesse Diana par un fils du pays des pharaons est à la fois un juste retour des choses et une revanche sur trois quarts de siècle d'impérialisme britannique (*Marianne*, p. 15).

Termes significatifs : « conquête », « revanche », « impérialisme » ont trait à des conflits ; « pays des pharaons » et « impérialisme britannique » relèvent des nationalismes.

Quoi de commun entre ces deux entrefilets de pure circonstance ? Des mots clés s'y retrouvent, qui vont à l'encontre du thème « vivre ensemble » et rejoignent des mots en « isme » comme « nationalisme », « impérialisme », et d'autres comme « pouvoir » et « conflits ». Le choix d'entrefilets de ce type est inépuisable dans une certaine presse. Questions parallèles : quelle est leur place, quels sont leur part et leur poids dans les manuels d'histoire-géographie-instruction civique ?

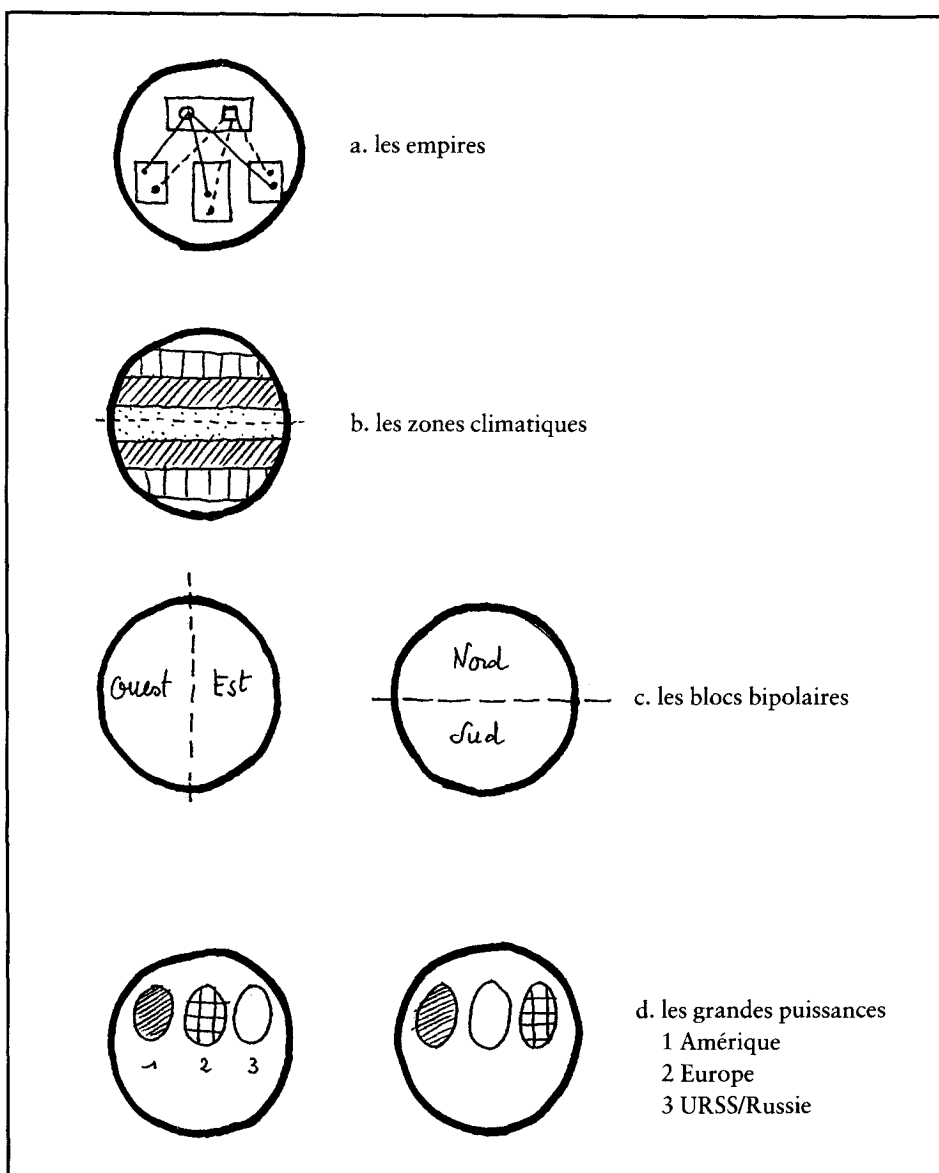
À Marseille se tiennent en décembre 1997, autour de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR), les quatrième Rencontres des acteurs du développement local. Les groupes de réflexion sont ainsi désignés : « La citoyenneté, l'intelligence des territoires et le partenariat » ; « L'espace, patrimoine commun de dynamiques territoriales, et l'identité », etc. Ces énoncés recouvrent des concepts éminemment géographiques, « espace », « territoire », mêlés à d'autres qui, eux, parlent de « citoyenneté », de « partenariat », de « patrimoine ».

L'éducation à une nouvelle citoyenneté : limites et impasses

UN CONSTAT D'ÉCHEC

L'éducation à une nouvelle citoyenneté se trouve dans une impasse, après avoir utilisé de diverses approches pour traiter des grands ensembles géographiques. Les programmes le montrent : on est parti des empires coloniaux qui coloriaient les cartes murales de la collection Vidal de la Blache. Ont suivi des ensembles climatiques semblant plus « neutres » : pays tropicaux, pays froids, tempérés, monde méditerranéen ; des blocs économiques, est-ouest puis nord-sud, semblant si commodes dans leur

FIGURE 1. Quelques grands types de découpage



dichotomie ; des grandes puissances, réduites à deux, États-Unis d'Amérique et URSS, ou avec Allemagne et Japon.

On note un incessant retour en arrière en matière de programmes d'éducation civique. Des spécialistes se penchent régulièrement sur le thème, tapisserie de Pénélope sans cesse engagée, défaite, à reprendre. Le renvoi systématique à la société du moment donne une impression de cycles successifs depuis la naissance de la

géographie moderne, qui remonte, en gros, au moment de la guerre franco-allemande de 1870. Dans ces cycles, des concepts sont exprimés mais jamais explicités, tels que ceux de territoire, de nation, d'ethnie, de culture, de frontière... Les manuels en portent trace. Peut-être était-ce le prix à payer pour sortir du XIX^e siècle et entrer dans le modèle français contemporain, centralisateur et républicain.

Cela porte un nom, celui d'« éducation civique », cela renvoie à la tradition française d'un horaire prévu pour l'éducation du futur citoyen dans le second degré, cela rappelle les pires expériences d'enseignement en raison du contenu de certains programmes : comment intéresser les élèves à la composition de la Chambre des députés, aux pouvoirs du Sénat ou aux capacités d'intervention d'un Conseil général ?

À ÉVITER, EN GÉOGRAPHIE COMME EN HISTOIRE

Que nous ayons choisi pour titre la formule « ce qu'il faut éviter d'enseigner en géographie » a son importance. Elle va à l'encontre de tous ces termes en « isme » que rappelle, dans ses circulaires, le Département de géographie de l'Université de Genève : communautarisme, ethnicisme, nationalisme « et autres formes de regroupements visant à empêcher le contact avec les autres, en raison de leur différence ».

Le héros national, parangon de la vertu et image d'Épinal

Une des dates clés des vieux manuels d'histoire de France, et peut-être même de moins vieux, est 732... « En 732, Charles Martel arrête les Arabes à Poitiers » dit la comptine... Charles Martel est présenté comme un héros national dans les manuels fabriqués dans « la capitale ». Les gens du Sud savent autre chose de lui. Il a rasé la ville de Maguelone, qui ne s'en est jamais remise, son siège épiscopal a été transféré à Montpellier ; il a ravagé la ville de Nîmes, dont la population s'était alors concentrée dans ses seules arènes, en guise d'ultime rempart. Et ce Languedoc, « sauvé » par Martel, entretenait d'excellentes relations avec le monde arabe qui, ici comme en Espagne, a développé les techniques d'irrigation, les échanges commerciaux et les apports intellectuels un peu plus tard, à travers l'Université de Montpellier.

Second exemple, sans verser dans l'occitanisme : le bon roi Saint Louis, celui de Vincennes et du chêne sous lequel il rendait la justice, n'est appelé en Languedoc que Louis IX. Sa statue, à Aigues-Mortes d'où il s'est embarqué pour la croisade, est régulièrement badigeonnée de rouge lors des manifestations régionalistes.

Osant un très mauvais jeu de mots, on dirait que, dans le sud de la France, Charles Martel et Saint Louis sont deux parfaites têtes de turc pour les militants occitans. Les héros ne sont pas les mêmes ici et ailleurs, on pourrait s'en souvenir en enseignant l'histoire, et l'instruction civique qui va avec.

Regardons du côté des héros produits par l'Espagne lors de la conquête d'une Amérique devenant latine. Comment sont-ils présentés dans les manuels de l'Espagne, du Mexique ou du Pérou ? Hernán Cortés à Cuba et au Mexique, Cabeza de Vaca

en Floride et en Californie, avant d'être destitué de ses fonctions de gouverneur du Paraguay, les Pizarre à la conquête du Pérou. De la même façon, l'humoriste de passage à Londres ne manquait pas de faire remarquer que toutes nos défaites étaient fêtées comme des grands moments de l'histoire, de l'autre côté de la Manche, à Trafalgar Square comme à Waterloo Bridge.

Histoire des grands hommes, géographie des batailles, comment les aborder ? Le « bon » enseignant, professeur d'éducation civique, serait une sorte de monsieur Jourdain qui pratiquerait cette spécialité presque sans le savoir... Et occasion lui en est largement donnée tout au long de l'année, au prix de quelques choix à effectuer.

La question de l'Europe, largement à l'ordre du jour

Une foule de textes peut donner lieu à des commentaires.

DEUX CITATIONS

Elles sont empruntées à Duroselle.

1. L'Europe est une affaire récente d'une actualité immédiate, dans l'optique et la droite ligne du mémorandum Monnet du 3 mai 1950, qui, donnant le coup d'envoi du Plan charbon-acier, affirmait que « l'Europe n'a jamais existé. Ce n'est pas l'addition de souverainetés réunies dans des conseils qui crée une identité. Il faut véritablement créer l'Europe... ». Tout le jeu ultérieur consistera à faire peu à peu comme si l'Europe avait existé et à essayer de la retrouver. Le mythe que nourrit l'Europe sur elle même, une fois en place, se répand, un mythe qu'entretiennent ceux qui pensent la construire.
2. Comme toujours, à côté d'une part de vérité incontestable, subsiste un caractère d'auto-complaisance qui en fait aussi une contrevérité.
Quand on me dit que l'Europe est le pays du droit, je songe à l'arbitraire ; qu'elle est le pays de la dignité, je pense au racisme ; qu'elle est celui de la raison, je pense à la rêverie romantique. Et je trouve la justice en Pennsylvanie, la dignité humaine chez les nationalistes arabes, la raison partout dans l'univers, s'il est vrai, comme le dit Descartes, que le bon sens est la chose du monde la mieux partagée (Duroselle, 1965).

DES MANUELS RÉCENTS

L'analyse de manuels d'instruction civique, de géographie, d'histoire permet de voir ce qui est dit sur l'Europe, ses espérances, ses avatars. Il s'agit non point de distribuer des jugements de valeur en forme de bon point ou de mauvais point, mais d'essayer de mettre l'accent sur les choix des manuels. À quoi ressemble donc l'Europe que l'on propose à des enfants à qui l'on s'efforce de l'enseigner ? Quelques enseignements émergent des manuels consultés (six, retenus sans trop de développements, sans valeur d'échantillon, en forme de parcours à travers des lectures).

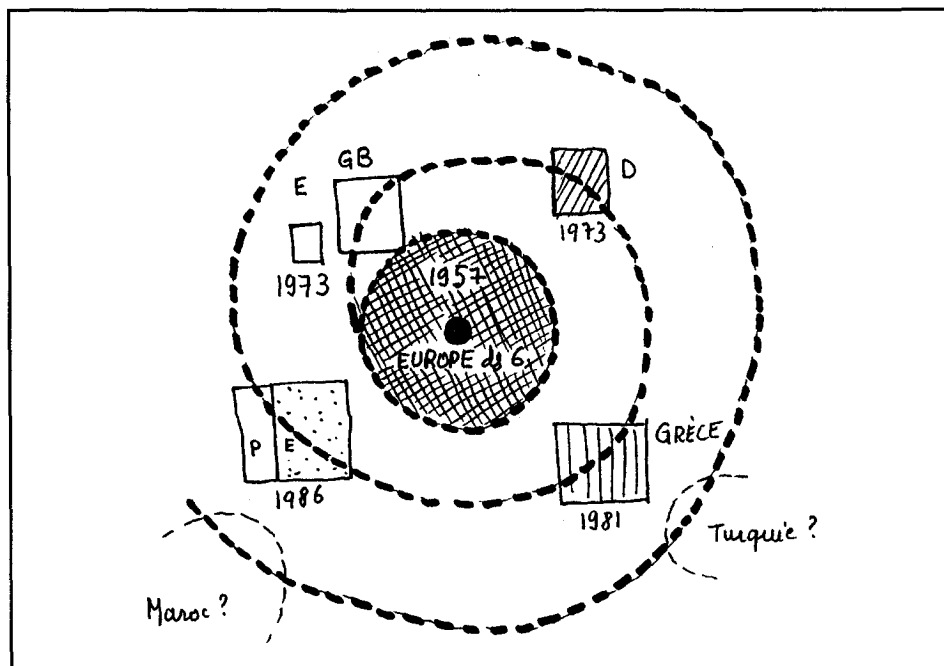
On oublie de préciser que l'Europe est *une* construction d'abord de l'histoire

puis de l'esprit humain, proposée à partir d'une réalité géographique jamais délimitée, mais sur laquelle on prétend s'appuyer. À chaque phase de son histoire, l'Europe redessine son espace, par Vienne, Munich, Versailles, Berlin, Yalta. Une carte constitue un bel exercice d'éducation civique, non sur les frontières successives des pays (quoique celles de la Pologne soient particulièrement démonstratives), mais sur les territoires engendrés et les protagonistes en présence. Il n'y a plus d'Europe de l'Est, il n'y aura peut-être plus qu'une Europe allant jusqu'à l'Oural, la réalité rejoignant alors la célèbre formule. L'Europe s'ancre dans une série de défis et d'attentes pour s'élargir encore, la Turquie, le Maroc frappent à sa porte après la Grèce et l'Espagne devenus « européens » tout en restant « méditerranéens ».

Le support chronologique est tout à fait contemporain. On évoque peu les dates qui ont précédé la construction de l'Europe. Paradoxe : tout en affirmant que l'Europe est une affaire récente, on fait référence à une continuité européenne depuis la nuit des temps, comme si ce continent était une « donnée géographique ». Des auteurs, pour les besoins d'une cause ou d'une autre, vont loin dans les brevets d'européanité décernés, faisant appel aux gisements mégalithiques ou aux migrations anciennes.

Quelle serait la carte mentale cumulée de l'espace européen ? Sans surprise, le bloc de la CEE précède de très loin « le reste de l'Europe ». Pèsent le plus lourd, dans l'ordre décroissant, l'Europe des Six, puis le Royaume-Uni et les pays méditerranéens, reprenant ainsi la spirale de l'ordre d'entrée. On met l'accent sur les « pays de poids », sans guère s'interroger sur les réalités géographiques de l'espace européen.

FIGURE 2. De la CEE à l'UE : la spirale de l'Europe en construction 1957-1993



Magnifique modèle à partir d'un centre qui englobe peu à peu une périphérie plus lointaine et plus méridionale, moins « européenne » aussi. Ce modèle tout simple permet de mettre l'accent sur un choix qui relève de la pédagogie et de quelque chose de plus profond. Plutôt que de considérer les États les uns après les autres, on met l'accent sur une dynamique évidente, l'élargissement de l'Europe jusqu'à des pays en attente sur ses marges.

LES DYNAMIQUES NOUVELLES

Sous le double effet des avancées institutionnelles et de la mondialisation, les frontières habituelles perdent de leur réalité ancienne. Les quinze pays membres de l'Union européenne sont soumis à des transferts de souveraineté supranationaux, ce qui a des conséquences sur l'infranational, que l'on peut dénommer, de façon commode, régions. En Espagne, les autonomies régionales ont mis l'accent sur la réussite de la Catalogne (depuis 1979) et sur les difficultés, toujours actuelles, du Pays basque. En Grande-Bretagne, Écossais et Gallois viennent de se prononcer par voie référendaire pour la création de parlements régionaux dotés de pouvoirs. En Italie, la Ligue lombarde réclame une Padanie indépendante. En Belgique, la rupture entre pays flamand et pays wallon est consommée. En Allemagne, la Bavière ne cesse d'affirmer sa personnalité géographique depuis la réunification du pays.

LES SYMBOLES

Ils sont à prendre en compte, tout comme l'iconographie. Le drapeau renvoie au chiffre 12 avec l'avantage de la symétrie, de toutes les utilisations possibles sous forme d'étoiles sur fond d'azur, composition idéale, « symbole invariable de la perfection et de la plénitude » (manuel scolaire, collection Delagrave), qui posera à court terme le problème de la représentation des pays nouvellement admis comme sur la bannière étoilée des États-Unis d'Amérique, drapeau à géométrie variable. Les « grands hommes » des manuels sont les pères fondateurs : Schuman, Monnet, Adenauer, Gaspari, Churchill, Spaak, Briand. L'illustration, éclectique et attendue à la fois, confirme largement le conformisme habituel.

L'IDENTITÉ

Au total, *Europe* recouvre des concepts bien différents. On part de la fameuse « réalité géographique » non définie, sorte de donnée indiscutable posée entre Elbe, Èbre et Danube. Les erreurs relèvent plus du comique que de la gravité. En 814, l'empire de Charlemagne est centré sur Aix-la-Chapelle avec, sur sa bordure sud, le Pays basque, la Navarre, les Asturies, les Royaumes arabes, et malheureusement une « ville » : Madrid... qui ne sera fondée que quelques siècles plus tard et choisie comme capitale encore plus tard ! En 1812, l'Empire napoléonien, dont on sait comment il a été constitué, est donné pour l'Europe. Affaire en partie familiale, il n'a jamais préfiguré une quelconque Europe, quelle qu'elle soit. La « réalité géogra-

phique » s'appuie sur une construction qui n'a jamais existé et on lui prête vie grâce à des « empires ».

On continue avec les constructions idéologiques d'une civilisation de l'Europe marquée d'étapes : Empire romain, invasions « barbares », Moyen Âge, grandes découvertes, révolution industrielle selon le schéma européocentriste habituel, bâti sur des dates présentées comme « normalement » européennes, mais sur un espace qui n'est jamais le même. On ne prend jamais en compte ce qui relèverait d'une démarche géographique éclairante, les notions de « façade », de « finisterre », de tête de pont, de cul-de-sac, d'ouverture sur la Baltique, la Méditerranée ou l'Atlantique, selon les époques. L'idéologie du progrès soutient l'enseignement dispensé en France : l'Europe « surgit », elle acquiert une « place prépondérante », elle va vers « son apogée ».

La géopolitique s'appuie volontiers sur une Europe duelle : démocraties populaires « autour de l'URSS » (position spatiale ou adhésion consentie ?) et Europe libérale à l'ouest. Alors que l'ancien ordre européen se fondait non sur deux, mais sur trois entités selon Kundera (1983) : celle de l'Europe occidentale, celle de l'Europe orientale, celle, la plus compliquée, de cette partie de l'Europe située géographiquement au centre, culturellement à l'ouest et politiquement à l'est.

Quelles valeurs communes, quel ciment surnagent, au-delà des divisions ? Christianisme, latin, universités, critique rationaliste, liberté, droits de l'homme, démocratie, science, libéralisme, industrialisation. On fait « comme si » on pouvait fonder sur eux une « sensibilité » européenne. La simple idée (l'idée trop simple) d'une Europe une, harmonieuse (à l'image de la belle France hexagonale qu'elle inclut), et qui dépasserait divisions et antagonismes n'est pas si évidente.

EXERCICES PRATIQUES À L'USAGE DES ÉLÈVES

Quels exercices en tirer pour les élèves ? À travers une grande pauvreté d'invention, on propose dans les manuels de collectionner images, coupures de presse, frises chronologiques. On classe des États. On comptabilise. On cherche des noms. On définit. On décrit. On découpe. On affiche, on fait des affiches. On débat. On enquête en une foule d'exercices applicables à d'autres matières, sans spécificité. On fait du vocabulaire sans jamais atteindre la conceptualisation et on classe. Les difficultés sont passées sous silence, seuls comptent la place, le rang, le poids, la dimension. L'Europe, « première puissance commerciale et seconde puissance industrielle du monde », serait-elle aux origines de la naissance d'un nationalisme européen ? On imagine la renaissance (ou la continuation) d'un européocentrisme dans la lignée du XIX^e siècle et de l'aventure coloniale, avec toutes les difficultés d'intégration posées par tous « les autres ». Comment s'extraire du discours dominant qui semble montrer à terme une Europe « inévitable » ?

Les leçons anciennes d'un manuel d'histoire

Dans les années 60, apparaît un nouveau programme d'histoire, dit des « Civilisations » à l'usage des « terminales ». De quoi devait-on parler ? d'histoire non événement-

tielle, pour une fois. Pour la première fois se fait jour une nouvelle génération de manuels qui vont détrôner le Malet-Isaac comme la collection Girard, *Le monde contemporain*, sous-titré « Histoire et civilisations », chez Bordas (1962). Le plan est simple, en deux parties : l'histoire d'une guerre à l'autre, 1914-1945, selon les méthodes d'exposition habituelles, et les grandes civilisations du monde.

Un des intérêts est de partir du concept de civilisation, de rappeler qu'il vient de *civis*, citoyen, de constater que le terme peut s'écrire au pluriel, et de découvrir que cela contribue à la formation civique. Le premier cours portait sur une simple lettre, la lettre « s ». Il reste quelques errements dans cette nouveauté, à travers le découpage en grands blocs, comme dans la géographie traitant de la civilisation occidentale, du monde socialiste, des océans Pacifique et Indien, avec de savoureux équilibres entre les différents États abordés. Dans cette logique, on note en creux de grands absents : l'Australie, et d'autres. À travers ces nouveaux programmes, c'était de l'instruction civique qui se pratiquait, sans dire son nom. C'était à la fois de la bonne instruction civique et de la bonne histoire. Entamer l'histoire de l'Afrique à travers *Les demoiselles d'Avignon* de Picasso, plutôt qu'à travers Stanley et Livingstone, peut sembler parfaitement incongru mais « ça marche ». Bien des pages ont été écrites sur l'apport des masques africains à la peinture cubiste, on s'y référera. Traiter du sud des États-Unis, ça n'est pas forcément commencer par le relief du Sud et poursuivre par le climat du Sud. On peut aussi écouter Armstrong ou Kid Ory, *Saint Louis Blues* ou *Muskrat Ramble*. Dans les deux cas, nous sommes à côté des matières du programme, à travers la peinture et la musique, dans le sens de ce qu'attendent les élèves, un peu d'images, un peu de sons. Ainsi, l'histoire événementielle avec tous ses repères chronologiques, la géographie des États avec toutes ses frontières permettent mal la pratique de l'éducation civique.

Les registres du « civique » en matière de géographie

Voici une demi-douzaine de choix qui sont à éviter :

Une géographie neutre. Elle ne l'est pas. Une étude systématique des manuels et de leur contenu idéologique s'impose. Il y a des acteurs, ils ont leur stratégie, parlons-en. Une géographie conceptuelle, avec le souci de toujours préciser de quoi elle parle, n'est jamais neutre. On citera ses cadres de réflexion, on donnera ses concepts de référence. Par exemple, que choisir pour parler de certains États d'Afrique, entre « pays tropicaux, tiers monde, pays sous-développés, pays en voie de développement » ?

On ne peut continuer à réfléchir en termes de blocs, d'accords entre gouvernements et de pointillés sur les cartes. Il n'y a plus de grande puissance à la mode ancienne des manuels ; ou placer la Russie désormais ? Il est difficile de pratiquer les écartèlements selon les points cardinaux, ouest et est, nord et sud, blocs apparemment « sans histoires » qui perpétuent de vieilles dominations.

La démarche qui sous-tend tant de cours est la géographie du palmarès. Chacun y va de son point culminant en montagne, du débit maximal d'un fleuve, du

nombre d'habitants pour une capitale, de tonnages et de métrages à l'infini. Les États débouchent automatiquement sur des classements, donc des concurrences, donc des défis et donc des compétitions. Les grandes puissances étudiées sont toujours les mêmes : la Russie figure toujours dans la liste, l'Australie n'a jamais droit de cité, le Canada reste à l'ombre des États-Unis. Seule compte la fameuse « triade » des livres de classe, États-Unis, restes de l'URSS et Japon. Paradoxe, on n'en finit pas d'étudier les États-Unis et le Japon, on n'étudie pas l'aire Pacifique sous prétexte qu'on ne peut se limiter à un fragment des États-Unis, si important soit-il. Les frontières, en particulier en Afrique, sont des objets fabriqués. Elles n'ont rien à voir avec les réalités ethnoculturelles, comme dans les rectitudes du golfe de Guinée.

Il y a plus grave au plan de l'idéologie avec toutes les formes de nationalisme, d'ethnocentrisme culturels, de « nombrilisme ». Pensons à tous « les centres du monde » qui ont relayé l'*omphalos* grec, Babylone de Mésopotamie, Empire du milieu chinois, Delphes, La Mecque ou Jérusalem. L'accent est mis sur tel empire, et pas tel autre : les empires mésopotamiens sont réduits à des aires archéologiques, la dynastie achéménide, qui a régné entre Thrace et Indus, Alexandre, qui a régné entre Macédoine et Indus, sont peu traités.

Les ethnotypes au quotidien encombrant la presse. Le Suisse, longtemps mercenaire, Katangais avant la lettre, le Belge à travers ses histoires, l'Écossais, avare comme un Auvergnat, l'Espagnol fier mais sans que l'on sache de quoi, le terme recouvrant d'autres ethnotypes, le Catalan du Nord, le Castillan du Centre, l'Andalou du Sud. Le Corse est éternellement paresseux, le Méridional spécialiste des siestes... Il y a plus grave encore, d'autres exemples sont volontairement laissés de côté dans les périodes d'intolérance que nous vivons.

Ces concepts sont indissociables de la géographie des représentations, fondamentale pour dénoncer les ravages de la mauvaise instruction civique. Cela passe par le rejet de certaines cartes centrées sur le pays qui les diffuse, tous ces empires du milieu. L'Europe, centre du monde, est considérée comme chose « normale », comme l'érosion propre aux pays tempérés ainsi dénommée dans les vieux manuels. Les planisphères politiques coupent le Pacifique en deux, une partie à l'ouest des Amériques, une partie à l'est du Japon. Dès lors comment réfléchir sur les échanges entre les deux façades océaniques ?

Et alors ? Quoi de positif ?

Contrebalancer ces choix, c'est proposer autre chose, à titre de pistes de discussions possibles. L'usage d'un certain nombre de concepts clairement exploités conduit obligatoirement à la bonne éducation civique.

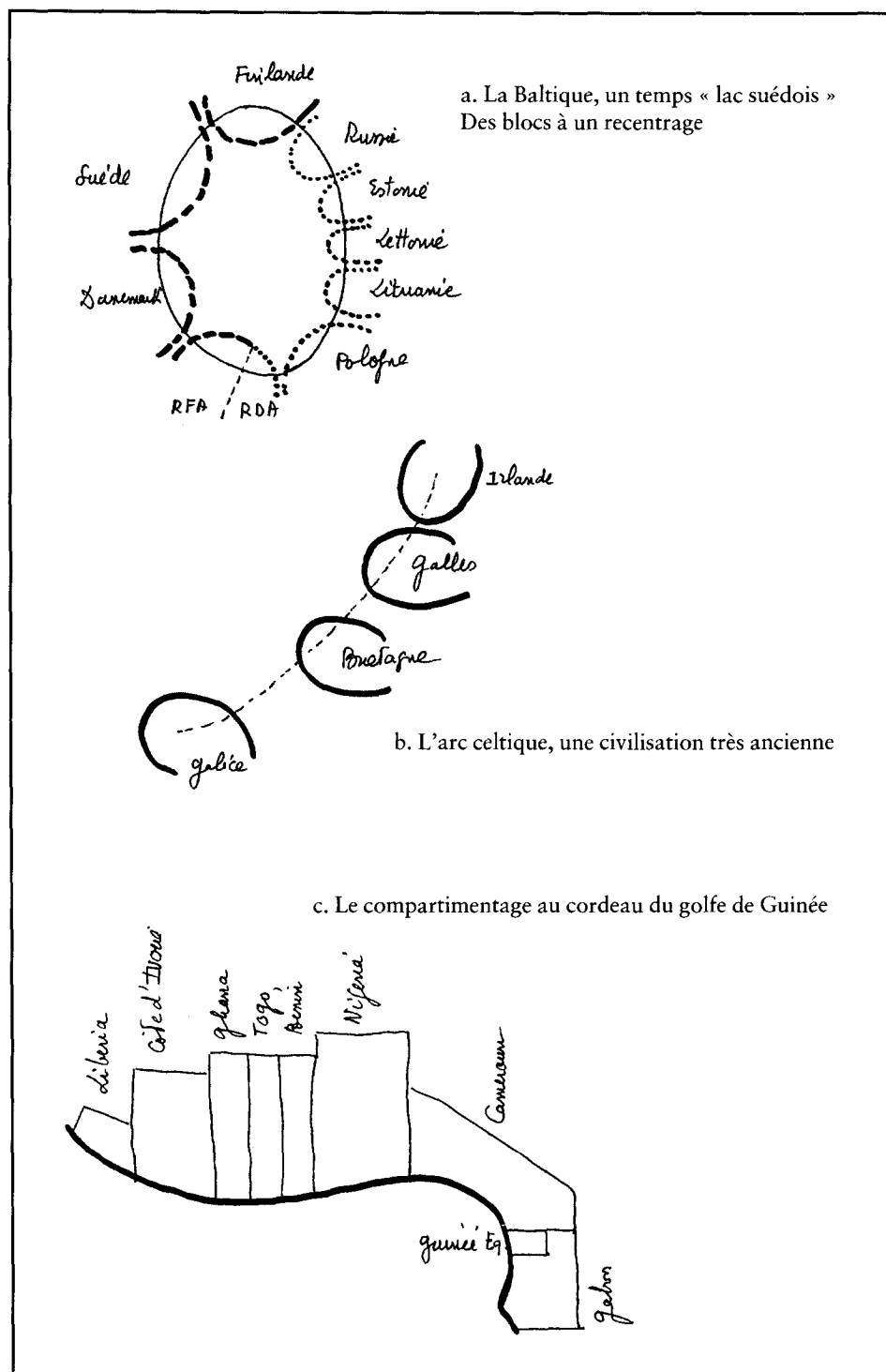
- *Système-monde*, ses solidarités, c'est aussi des stratégies et il faut en démonter les mécanismes à travers des ententes, des dynamiques, des héritages.
- *Territoire*, au sens le plus simple d'espace approprié.
- *Identité* est plus riche que frontière ou nation, et il ne s'agit pas uniquement d'un rhabillage de vocabulaire. On fera appel aux appartenances, aux racines, pour traiter des déracinés.

- *Patrimoine* est à manier avec précaution, à travers l'héritage familial, le bien du père, la patrie, le patriote et l'apatride.
- *Justice spatiale*, concept développé par Reynaud (1981). Il renvoie aux tentatives menées pour réduire les inégalités socio-spatiales. L'aménagement du territoire couvre une bonne part de la géographie pratiquée en France dans les classes : Lorraine désindustrialisée ou Corse, vieux Sud américain face à la Mégalopolis, aux Grands Lacs ou à la Californie, Nordeste brésilien face au triangle métropolitain, Italie anciennement du Nord et du Sud, Catalogne et Estrémadure, Chine, Neuilly et Aubervilliers.
- *Espaces transnationaux*, dont on connaît toute la richesse. On esquissera ces organisations, auxquelles histoire, géographie et donc éducation civique redonnent vie, grands ensembles géographiques relevant d'aires culturelles, de constructions historiques anciennes, de milieux géographiques particuliers. Parmi eux, un ensemble alpin, un temps inscrit dans les programmes sous l'intitulé « Les percées alpines » entre bassin du Danube et bassin du Pô, Grenoble et Vienne. L'Amérique latine, qui abrite un ensemble andin étiré de la Colombie au Chili par l'Équateur, le Pérou, la Bolivie, l'Argentine. Des aires géographiques fonctionnelles montrent d'autres solidarités, telle l'aire du Pacifique. Étudier la frontière sud, c'est prendre à la fois un peu de la Californie et beaucoup du Mexique en forme d'interface, ce qui signifie non pas forcément conflit ou complémentarité, mais aussi échange. Les lies et passerelles des Pyrénées, c'est un peu du Pays basque et du pays catalan à la fois, des deux côtés de la frontière des éleveurs, si discrète. Un golfe de Guinée, une Afrique du Nord, une corne de l'Afrique existent. Il y a non pas une Méditerranée, mais quatre quartiers, ce qui est déjà mieux que le détail de la vingtaine de pays qui la bordent. Pour un Norden, une Asie du Sud-Est, une Europe anciennement centrale ou orientale, les introductions des volumes de la dernière *Géographie universelle* (Belin-RECLUS), consacrés à l'Europe du Nord, sont pleines d'enseignements.
- *L'échelle d'identification* est à privilégier comme concept éminemment géographique. On connaît les défauts de chacun des niveaux géographiques pratiqués : « commune » qui mène à « campanilisme », par exemple. L'unité de vie la plus petite et les représentations qui vont avec sont au premier niveau d'une microgéographie du quotidien : le quartier urbain, la rue, le hameau rural. À chaque unité s'attache une représentation. Ainsi, à petit pays correspond localisme ; à petite ville, chauvinisme ; à grande ville, impérialisme ; à région, régionalisme et rarement régionalisation (à quoi correspondront les « euro-régions », deux fois moins nombreuses que les actuelles ?) ; à nation, nationalisme.

Conclusion

Tout cela implique une autre forme d'enseignement, partant non pas du concret de la très vieille géographie, mais d'un concept. On s'appuiera sur le concret d'une façon ou d'une autre pour alimenter (et non pas illustrer) la démonstration. Ce qui suffi-

FIGURE 3. D'autres ensembles géographiques



rait à faire bouger quelques petites choses, sans sortir du programme, sans aller à l'encontre des examens, sans ruiner l'attention des élèves par des énumérations fastidieuses. Avec seulement moins d'une dizaine de concepts, tous accessibles aux élèves.

Les tentatives d'harmonisation entre nations différentes ne sont pas une fin en soi. Cela a déjà été tenté entre France et Allemagne par des associations professionnelles, au risque de tomber sur un manuel unique.

L'instruction civique, réservée par habitude au professeur d'histoire-géographie dans les établissements d'enseignement (bientôt aux philosophes), se situe mal par rapport à ces deux matières. Elle finit par emprunter un peu plus que nécessaire à l'histoire, ou bien elle reste en retrait par rapport à la géographie. Dans le premier cas, s'agit-il de rompre un peu l'austérité de la spécialité en la pimementant de quelques « événements » bien choisis ? On pourrait enseigner « l'histoire extrêmement immédiate » qui est en fait l'actualité géographique. Elle aurait l'avantage d'entrer dans le discours médiatique à travers un instrument, inépuisable, une source parfaitement accessible, les grands titres des journaux.

La formation du citoyen est-elle immuable ? Doit-elle, comme la science, accomplir des progrès ? Cette question a-t-elle seulement un sens ? La notion de progrès en terme de civisme n'a certainement pas de sens, en tout cas elle est peu pertinente. La « géographie du bien-être » (Bailly, 1981) progresse mais ne s'accompagne pas d'une progression du civisme. C'est l'altérité qui doit être placée au premier plan et l'avenir semble se situer dans la construction d'une géocitoyenneté.

Références

- Bailly, A. 1981. *La géographie du bien-être*. Paris, Presses universitaires de France.
- Duroselle, J.-B. 1965. *L'idée d'Europe dans l'histoire*. Paris, Denoël.
- Kundera, M. 1983. « Un Occident kidnappé, ou la tragédie de l'Europe centrale ». *Le débat* (Paris, Gallimard).
- Reynaud, A. 1981. *Société, espace, justice*. Paris, Presses universitaires de France.

VERS DE NOUVELLES CITOYENNETÉS

COMMUNAUTÉ,
DÉMOCRATIE LOCALE
ET CITOYENNETÉ¹

Allen J. Scott

Les régions ne sont pas uniquement des moteurs économiques, mais sont aussi des communautés sociales, et ces deux dimensions de la vie régionale se mêlent l'une à l'autre, dans des relations d'interdépendance complexes et récursives. La question de la gestion et de la politique est donc intimement liée à des soucis de plus grande envergure, au sujet des bases synoptiques des résultats économiques certes, mais aussi au sujet de la distribution des revenus et des finalités sociales et culturelles. Cette façon d'identifier les questions débouche inmanquablement sur le problème de la façon dont la régulation sociale locale est constituée et de la nature des structures de l'organisation au moyen desquelles cette régulation s'exerce. En des termes plus généraux, on peut se demander quelles sont les implications et les possibilités des objectifs de la gestion envisagées ici pour la vie politique régionale dans son ensemble.

Avant toute tentative de répondre à cette question, nous devons brièvement passer en revue les principales acceptions où une agglomération de producteurs peut aussi être appelée communauté. Pour le moins, une agglomération consiste d'habitude, d'une part, en de nombreuses activités économiques qui s'imbriquent et différents lieux de travail, et d'autre part, en une population active et des personnes à charge. Les gens sont d'ailleurs toujours relativement immobiles (Frazer, 1996). Ces conditions d'interdépendance économique et d'immobilité de l'homme en un lieu peuvent être identifiées comme les conditions physiques minimales de la com-

Langue originale : anglais

Allen J. Scott (États-Unis d'Amérique)

Professeur des Départements d'ordre public et de géographie de l'Université de Californie, à Los Angeles. Il s'intéresse aux questions de développement urbain et régional, et aux questions de politique qui y sont associées. Il a écrit de nombreux articles et plusieurs livres, dont le récent *Regions and the world economy* [Les régions et l'économie mondiale] (1998).

munauté, bien qu'elles ne se traduisent pas nécessairement tout de suite en une expérience communautaire en tant que telle.

Cela étant dit, comme les communautés dans cette acception minimale finissent par acquérir une acuité historique et comme les relations sociales sont consolidées par la proximité spatiale, certaines personnes finiront, selon toute probabilité, par ressentir que leur identité sociale est au moins à certains égards enracinée dans le lieu où ils travaillent et où ils vivent. Lorsque les régions se caractérisent aussi par des particularités ethniques, linguistiques ou culturelles, distinctives qui les distinguent des autres régions, leur rôle comme sources d'identité et d'expérience communautaire est habituellement plus important. À son tour, et emboîtant le pas aux événements qui se déroulent dans l'Union européenne, le renforcement de l'autonomie locale pour des groupes culturels particuliers peut atténuer le sens de la discrimination et du manque d'attention administratif dont nombre d'entre eux se plaignent amèrement quand ils sont soumis à l'autorité d'un État central fort, comme le montrent les cas de la Catalogne, du Pays basque, de la Bretagne, de l'Écosse et du pays de Galles. Nous devons toutefois faire la distinction entre la renaissance de l'identité et de la politique régionales, telle qu'imaginée dans le présent article, et le régionalisme atavique aujourd'hui manifeste dans les régions de l'ancienne Union soviétique et d'Europe orientale, qui semblent être pour une bonne part simplement l'expression réactionnaire d'injustice et de haines ethniques réprimées pendant longtemps.

Même quand elles sont des plus homogènes, les régions sont dans la pratique presque toujours divisées intérieurement de différentes manières et elles ne peuvent jamais, en aucun cas, procurer un cadre exhaustif de possibilités communautaires. Dans les sociétés modernes, les individus sont également pris dans de vastes réseaux de relations, dont beaucoup peuvent coïncider avec un quartier, une région ou un État particulier, tandis que de nombreux autres trouvent leur définition principale dans des attributs non spatiaux (ou uniquement spatiaux sous l'angle de la dépendance), comme les féministes, les physiciens, les passionnés de la voile, les philatélistes, etc. Il n'est donc plus possible d'assimiler la logique du régionalisme contemporain à certains types de républicanisme communautaire prémoderne ou de communautarisme à la Tocqueville (qui constitue une autre raison de s'opposer au terme « cité-État » pour désigner les nouvelles collectivités régionales qui apparaissent sur la carte mondiale à la fin du *xx*^e siècle). Parallèlement, et pour toutes les raisons invoquées, les régions représentent invariablement des communautés d'intérêt identifiables, quoique limitées, et, comme telles, sont une scène authentique d'identité et d'organisation politiques.

Un stimulant supplémentaire à la revitalisation de la vie politique dans les régions de la nouvelle mosaïque mondiale est que, comme elles finissent par acquérir des capacités plus développées pour la prise de décisions et l'action collectives, les questions litigieuses se multiplieront sans aucun doute, tant entre les régions (par exemple, sur les conflits d'intérêt entre les différentes autorités régionales) qu'au sein même des régions (par exemple, sur les questions de stratégies de développement à long terme). Il existe également une probabilité tout aussi importante que les niveaux d'intérêt et de participation de la part de ceux qui sont le plus concernés augmen-

tent. De même, le fait que les régions se trouvent à l'échelle géographique coïncidant à peu près avec l'orbite de la vie quotidienne pourrait imprégner toutes ces questions d'une tangibilité et d'un à-propos vis-à-vis des électeurs, qui semblent singulièrement faire défaut à l'heure actuelle sur la scène de la politique nationale.

En d'autres termes, un véritable régionalisme rend possible une gestion plus nuancée et plus spécifique géographiquement que celle qui pourrait apparaître lorsque le pouvoir politique est concentré dans les mains de l'État bureaucratique centralisé. De même, il entre dans le domaine des aspects problématiques de la prise de décisions sociale de l'existence économique et sociale, qui échappent au jugement efficace dans des systèmes de réglementation plus éloignés. Le régionalisme est par conséquent totalement compatible avec les efforts actuels pour remobiliser les principes démocratiques dans la vie moderne, comme il l'est aussi avec la notion distinctive de démocratie radicale qu'a exposée Mouffe, et dont les finalités pratiques sont l'augmentation des droits, des libertés et des formes d'égalité, proposée par l'idée de la démocratie libérale dans toutes les couches les plus reculées de la société (Mouffe, 1992, 1996). Les droits pour les groupes linguistiques minoritaires, l'aide sociale pour les immigrants, la protection pour ceux qui mènent des modes de vie minoritaires ou non conventionnels, la chance d'éducation améliorée pour les défavorisés, etc., sont tous des concepts qui, en théorie, peuvent être traités plus efficacement par les autorités locales que par des bureaucraties éloignées de l'État, et il est plus qu'évident que l'attention accordée aux détails caractéristiques à l'échelon local ne peut s'obtenir que par une décentralisation adéquate.

Le problème ici réside dans le fait que rien n'est aussi inhérent au régionalisme que ce qui favorise nécessairement soit les engagements démocratiques radicaux, soit les formes de la vertu civique qui sont les élançons essentiels de cette vision. Tant à l'intérieur qu'en dehors d'elle-même, la région peut véhiculer des politiques sociales régressives et l'autorité d'une élite tout comme elle peut être un véhicule de démocratisation et de participation sociale. Pourtant, dans un monde où, selon Holston et Appadurai, les citoyens des nations sont maintenant réduits de manière considérable au rôle de spectateurs passifs de la scène politique, la région (ou l'endroit, suivant les termes employés par Holston et Appadurai) offre la perspective vraisemblable d'un style de citoyenneté plus immédiat et plus personnalisé, tout comme il s'agit également d'un élément fondamental d'attaches sociales (Holston et Appadurai, 1996). La politique n'est plus nécessairement la seule affaire de l'État classique (si ça l'a jamais été), mais concerne aussi actuellement la négociation de retombées et d'identités sociales à tous les niveaux, du régional au planétaire. En outre, la citoyenneté au sens strict (c'est-à-dire l'adhésion officielle à un État souverain) se pose comme principe universel qui masque, dans la pratique, d'énormes inégalités, et cela permet de désarmer le contrôle critique de leurs ramifications détaillées. Cela ne sert pas à instituer ou à prescrire une évacuation éventuelle de la politique des circonscriptions électorales qui se trouvent au-dessus du niveau régional (c'est-à-dire nationales, multinationales et mondiales). Au contraire, ces autres circonscriptions sont les arènes de nombreux dilemmes politiques urgents, rendus des plus complexes aux niveaux multinational et mondial en raison des impératifs

croissants en matière de réglementation économique et sociale aux échelons les plus élevés (et les plus bas) de résolution géographique (Clarke, 1996). Mon objectif en l'occurrence n'est que de réaffirmer l'idée que la conjoncture actuelle offre beaucoup de nouvelles chances potentiellement progressistes à la décentralisation de la politique vers les régions et à nombre de nouveaux types d'engagements politiques.

La conscientisation croissante de ces possibilités est actuellement manifeste dans une reprise des débats — particulièrement en Europe, où ces questions ont un caractère immédiat — sur la vie régionale et l'engagement politique, dont un intérêt nettement croissant pour la démocratie associative au moyen d'organisations bénévoles et autonomes (Amin et Thrift, 1995). Parallèlement à ces débats, une série d'efforts visant à réexaminer la notion de citoyenneté ont été consentis, de sorte que l'on puisse la concevoir non seulement comme un droit légal acquis à la naissance, accordé par un État souverain, mais aussi comme un attribut civil qui s'obtient par la résidence officielle en un lieu déterminé, ce qui entraîne les droits et les obligations substantiels propres à cet endroit. Comme telle, la citoyenneté s'acquerrait et se réacquerrait maintes fois puisque les personnes se déplacent et changent d'endroit au cours de leur vie. Un effet immédiat d'une réforme de ce style serait l'octroi du droit de vote aux fortes populations marginalisées des villes polyglottes du monde, ce qui revient donc à ouvrir les portes à leur insertion dans la vie politique de la communauté. Il pourrait même peut-être être possible d'envisager un état à venir du monde où les individus se déplaceraient de temps en temps, selon le style de Tiebout, en quête non seulement de revenus plus élevés, mais aussi d'une plus grande satisfaction dans leur rapport avec les divers aménagements sociaux, politiques et culturels offerts par diverses régions dans d'autres parties du monde (Tiebout, 1956).

Quoi qu'il en soit, la mosaïque mondiale des régions qui se profile fournit un terrain évolutif pour de nombreuses expériences de construction de nouveaux genres d'institutions politiques locales et de formes de convivialité sociale, de même que de nouveaux types de communauté économique. L'hypothèse de Putnam relative à l'existence d'une corrélation positive entre les formes de participation démocratique locale et l'esprit communautaire, d'une part, et le développement économique, de l'autre (en dépit des critiques qui ont été lancées contre sa dérivation hâtive du dynamisme économique de la culture civique), est d'un intérêt considérable dans ce contexte (Putnam, 1993). L'hypothèse, même si elle est imparfaitement articulée et testée dans sa formulation originale, sonne juste non seulement parce que la participation active aux affaires locales, structurée par les contextes institutionnels qui suscitent l'effort coopératif et l'échange des informations, est prédisposée à rapporter davantage de résultats constructifs qu'un simple repli ou un départ — la voix d'Hirschman contre la sortie (Hirschman, 1970) —, mais aussi parce que la coopération et la collaboration des institutions sont le levain essentiel de l'avantage compétitif dans les économies régionales modernes.

Note

1. Cet article est tiré du livre *Regions and world economy* [Régions et économie mondiale], d'A. J. Scott, 1998. L'auteur nous a aimablement permis de reproduire ce texte dans

cette édition de *Perspectives*. L'article entre dans le contexte de nos recherches sur la « cohabitation » dans un monde marqué par une économie planétaire, mais qui connaît, parallèlement, des conflits tribaux, communautaires, ethniques et régionaux. Il traite donc du monde qui se scinde en une mosaïque de régions, où de nouveaux types d'institutions politiques locales et des formes d'harmonie sociale peuvent voir le jour.

Bibliographie

- Amin A. ; Thrift, N. 1995. « Institutional issues for the European regions : from markets and plans to socio-economics and powers of association » [Problèmes institutionnels pour les régions européennes : des marchés et des projets au socio-économique et à la puissance d'association]. *Economy and society* (Londres), n° 24, p. 41-66.
- Clarke, B. 1996. *Deep citizenship* [Citoyenneté profonde]. Londres, Pluto Press.
- Frazer, E. 1996. « The value of locality » [La valeur de la région]. Dans : King, D. ; Stoker, G. (dir. publ.). *Rethinking local democracy* [Repenser la démocratie locale], p. 89-110. Londres, Macmillan.
- Garcia, S. 1996. « Cities and citizenship » [Villes et citoyenneté]. *International journal of urban and regional research* (Oxford, Royaume-Uni), n° 20, p. 7-21.
- Goldberg, E. 1996. « Thinking about how democracy works » [Réflexions sur le fonctionnement de la démocratie]. *Politics and society* (Thousand Oaks, Californie), n° 24, p. 7-18.
- Grahl, J. 1996. « Regional citizenship and macroeconomic constraints in the European Union » [Citoyenneté régionale et contraintes macroéconomiques dans l'Union européenne]. *International journal of urban and regional research* (Oxford, Royaume-Uni), n° 20, p. 480-497.
- Hirschman, A. 1970. *Voice and loyalty : responses to decline in firms, organizations and States* [Voix et loyauté : réponses au déclin dans les entreprises, les organisations et les États]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Hirst, P. 1994. *Associative democracy : new forms of economic and social governance* [Démocratie associative : nouvelles formes de gestion économique et sociale]. Oxford, Polity Press.
- Holston J. ; Appadurai, A. 1996. « Cities and citizenship » [Villes et citoyenneté]. *Public culture* (Chicago, Illinois), n° 19, p. 187-204.
- Levi, M. 1996. « Social and unsocial capital : a review essay of Robert Putnam's "Making democracy work" » [Capital social et asocial : un essai critique sur « Faire fonctionner la démocratie » de Robert Putnam]. *Politics and society* (Thousand Oaks, Californie), n° 24, p. 45-53.
- Locke, R. M. 1996. « The composite economy : local politics and industrial change in contemporary Italy » [L'économie composite : politique locale et changement industriel dans l'Italie contemporaine]. *Economy and society* (Londres), n° 25, p. 483-510.
- Mouffe, C. 1992. « Democratic citizenship and the political community » [Citoyenneté démocratique et la communauté politique]. Dans : Mouffe, C. (dir. publ.). *Dimensions of radical democracy* [Dimensions de la démocratie radicale]. Londres, Verso.
- . 1996. « Radical democracy or liberal democracy ? » [Démocratie radicale ou démocratie libérale ?]. Dans : Trend, D. (dir. publ.). *Radical democracy : identity, citizenship and the State* [Démocratie radicale : identité, citoyenneté et État]. New York, Routledge.
- Putnam, R. 1993. *Making democracy work : civic transactions in modern Italy* [Faire fonctionner la démocratie : transactions civiques dans l'Italie moderne]. Princeton, Princeton University Press.

- Sabetti, F. « Path dependency and civic culture : some lessons from Italy about interpreting social experiments » [Dépendance du chemin et culture communautaire : quelques leçons d'Italie sur l'interprétation des expériences sociales]. *Politics and society* (Thousand Oaks, Californie), n° 24, p. 19-44.
- Scott, A. J. 1996. « High technology industrial development in the San Fernando Valley and Ventura County : observations on urban form » [Développement industriel de haute technologie dans la San Fernando Valley et le comté de Ventura : observations sur la forme urbaine]. Dans : Scott, A. J. et Soja, E. W. (dir. publ.). *The city : Los Angeles and urban theory at the end of the twentieth century* [La ville : Los Angeles et la théorie urbaine à la fin du xx^e siècle]. Los Angeles, University of California Press, p. 276-310.
- . 1998. *Regions and the world economy* [Les régions et l'économie mondiale]. Oxford, Oxford University Press.
- Tiebout, C. M. 1956. « The pure theory of local expenditures » [La théorie pure des dépenses locales]. *Journal of political economy* (Chicago, Illinois), n° 64, p. 416-424.

**PROFILS
D'ÉDUCATEURS**

**CLARENCE EDWARD
BEEBY**

CLARENCE EDWARD BEEBY

(1902-1998)

W. L. Renwick

Clarence Edward Beeby — Beeb pour ses amis et collègues — est né en juin 1902 à Leeds, dans le comté du Yorkshire, au Royaume-Uni, et a émigré avec sa famille à Christchurch (Nouvelle-Zélande) à l'âge de 4 ans. Devenu l'un des grands Néo-Zélandais du XX^e siècle, il est toujours resté conscient de ce que lui avait légué le Yorkshire. Il établissait d'ailleurs un lien entre cette région et certaines des qualités personnelles dont il a fait preuve tout au long de sa carrière, à savoir une capacité de travailler à un rythme soutenu, une détermination et un esprit de compétition alliés à un sens pratique, ainsi qu'une confiance en soi qui se traduisait notamment par une certitude absolue en la justesse de ses opinions et de ses décisions.

Influences formatrices

Les aptitudes scolaires de Clarence Beeby, que sa petite taille et son faible gabarit poussaient peu vers les sports d'équipe, se manifestèrent rapidement. Il fut l'un des meilleurs élèves du collège d'enseignement général de garçons de Christchurch, obtint une maîtrise en philosophie avec mention très bien au collège universitaire de Canterbury en 1923 et reçut l'une des très rares bourses qui étaient alors attribuées à des étudiants néo-zélandais pour qu'ils poursuivent des études de troisième cycle à l'étranger. Ses centres d'intérêt étaient surtout d'ordre intellectuel : il aimait la confrontation d'idées, le théâtre et les discussions sérieuses sur le but de l'existence, le tout étant émaillé de frasques d'étudiant destinées à le faire remarquer. Le fait qu'il devint à l'âge de seize ou dix-sept ans prédicateur laïc méthodiste témoigne de sa précocité.

Langue originale : anglais

William Renwick (Nouvelle-Zélande)

Directeur général de l'éducation pour la Nouvelle-Zélande de 1975 à 1988, auteur de *Moving targets : six essays on education policy* [Cibles mouvantes : six essais sur les politiques de l'éducation], et, depuis 1988, professeur honoraire attaché au Centre de recherche de Stout pour l'étude de l'histoire et de la culture de la société néo-zélandaise, Université Victoria de Wellington, Wellington (Nouvelle-Zélande).

Clarence Beeby souhaitait devenir juriste lorsqu'il entreprit des études universitaires, mais il changea d'orientation et se tourna vers la pédagogie sous l'influence de James Shelley qui, professeur chargé d'un cours d'introduction à la pédagogie, avait récemment fait irruption sur la scène de Canterbury. De nationalité anglaise et protégé de J. J. Findlay à l'Université de Manchester, Shelley devint l'incarnation locale de l'homme de la Renaissance, tant par l'ampleur qu'il donnait à son sujet que par l'étendue de ses intérêts culturels. Il présentait l'éducation comme une expérience humaine permanente s'inscrivant dans tous les cadres sociaux et institutionnels et offrant à chacun des possibilités multiples d'enrichir sa vie en découvrant en soi des dons et en les développant. Fascinés par son enseignement, ses étudiants se sentaient investis de la mission de contribuer à l'épanouissement personnel des enfants et des adolescents, et, partant, au progrès social et culturel des Néo-Zélandais. Sous sa direction, un certain nombre d'étudiants, dont Clarence Beeby, furent à l'origine d'importantes initiatives pédagogiques dans la ville et dans la province, et ce dernier joua ultérieurement un rôle majeur en transformant ces initiatives provinciales en politiques nationales.

Shelley était certes un personnage charismatique, mais les circonstances se prêtaient aussi à l'exploitation de ses idées. Sa vision de l'enseignement correspondait au message transmis par les deux textes que les étudiants en sciences de l'éducation des quatre collèges composant l'Université de Nouvelle-Zélande étaient tenus de lire : *Education : its data and first principles*, de Percy Nunn, et *School and society*, de John Dewey. L'ouvrage élégant de Nunn, qui défendait de manière sous-jacente la cause des élèves les plus doués, soulignait la primauté de l'individu et le rôle que l'éducation devait jouer pour que celui-ci puisse s'épanouir totalement. Pour Dewey, ce qui primait n'était pas l'individualité mais la nature de l'expérience que les enfants devaient avoir l'occasion de vivre au sein des établissements d'enseignement formel et non formel. Il ne fallait pas voir dans les individus et la société des entités opposées mais unies, au contraire, par des liens d'interdépendance. Dans une société démocratique, l'éducation devait permettre à chaque génération d'apprendre à connaître la société en s'ouvrant sur elle et donc, aux individus comme à la société de s'améliorer. Presque tous les enseignants entrés en fonction entre 1920 et 1950 avaient lu ou connaissaient Dewey et Nunn, et partageaient une vision commune des objectifs vers lesquels devait tendre l'éducation dans une démocratie. Ainsi, lorsque, en qualité de directeur du Conseil néo-zélandais pour la recherche pédagogique, puis de directeur de l'éducation à l'échelon national, Clarence Beeby a commencé à exprimer ses idées réformatrices, il a pu compter sur l'appui sans réserve d'hommes et de femmes qui occupaient également des postes influents dans l'enseignement.

Le très petit nombre d'étudiants néo-zélandais de la génération de Clarence Beeby qui entreprenait des études de troisième cycle devait en général s'expatrier pour effectuer celles-ci, le plus souvent dans des universités britanniques. Clarence Beeby partit pour Manchester, mais il se rendit souvent à Londres, où Charles Spearman, qui dirigeait ses recherches, le présenta à Cyril Burt, J. C. Flugel et à d'autres psychologues qui étudiaient l'intelligence, les capacités et les réalisations de l'homme. Il rencontra également les psychologues allemands Köhler et Koffka, et fut influencé par la *Gestalt Theorie*.

Psychologie appliquée et recherche pédagogique

Clarence Beeby revint au département de philosophie du collège universitaire de Canterbury pour y enseigner la psychologie expérimentale et diriger un laboratoire de psychologie. Aimant la compagnie de ses semblables, il appréciait également la controverse et, malgré l'affaiblissement de ses convictions religieuses, son élan missionnaire se retrouvait clairement dans sa détermination d'appliquer les connaissances psychologiques aux problèmes pratiques de l'homme. Ses recherches portaient sur la psychologie du travail, la rééducation des jeunes délinquants, l'orientation professionnelle et l'utilisation des tests de connaissance. En 1929, il se rendit aux États-Unis d'Amérique et au Canada où il rencontra Lewis Terman dont il utilisait le test d'aptitudes intellectuelles, le criminologue Sheldon Glueck, Grace Fernald, qui faisait figure de précurseur dans la recherche sur l'enseignement de rattrapage en lecture, et Elton Mayo, dont les recherches à l'usine Western Electric de Hawthorne allaient enrichir le vocabulaire des sciences sociales. La carrière de Clarence Beeby, spécialiste de la psychologie appliquée, prenait désormais clairement forme : il enseignait et menait des recherches dans le collège d'une petite université éloignée des fronts de la pensée de l'Europe et des États-Unis, mais il nouait des liens professionnels avec des femmes et des hommes éminents dans les domaines dans lesquels il effectuait ses recherches.

En 1934, il eut à faire le premier choix difficile de sa carrière entre la chaire de philosophie du collège universitaire de Canterbury et le nouveau poste de directeur du Conseil néo-zélandais pour la recherche pédagogique. Bien que le financement de ce poste ne fût garanti que pour cinq ans, il opta pour la tâche ambitieuse consistant à mettre sur pied un nouvel organisme doté d'attributions accrues dans le domaine de la recherche pédagogique. En qualité de directeur de cet organisme, il noua des relations de travail avec la fondation philanthropique américaine qui avait financé sa création, la Carnegie Corporation, laquelle non seulement devait avoir une influence sur la suite de sa carrière mais devait aussi lui fournir un modèle de réforme de l'enseignement.

Grâce à son personnel et à un réseau de spécialistes dans de nombreux domaines, la Carnegie Corporation constituait un centre d'échanges d'idées aussi bien que d'initiatives novatrices. Les bourses de voyage qu'elle attribuait aux fins de voyages d'études permettaient à des spécialistes de l'éducation de renom de connaître les importantes évolutions d'autres pays. Par ailleurs, en donnant la possibilité à des experts étrangers de travailler avec les spécialistes chargés de mettre en œuvre de nouvelles initiatives dans leur pays, elle était à l'origine de ce que l'on a appelé plus tard des formations de contrepartie. Clarence Beeby a su tirer parti des avantages offerts par ces formes de coopération pendant les quatre années qu'il a passées à la tête du Conseil pour la recherche pédagogique ; ils lui ont été utiles pour instaurer des changements au sein du système d'éducation néo-zélandais lorsqu'il est devenu directeur de l'éducation en 1940. Et après la guerre, lorsqu'il a occupé les fonctions de sous-directeur général chargé de l'éducation de l'UNESCO au cours des premières années d'existence de

l'Organisation, il a associé les approches appliquées par la Carnegie Corporation aux méthodes de travail de cette dernière.

Vers l'égalité des chances en matière d'éducation

À la fin de 1935, les Néo-Zélandais élirent leur premier gouvernement travailliste. Sa volonté de réformer l'éducation est apparue clairement lorsque le vice-premier ministre, Peter Fraser, a été nommé ministre de l'éducation et a entrepris la réforme la plus complète de l'éducation que l'on ait vue depuis plus d'un demi-siècle. Fraser devint premier ministre en 1940 et la Nouvelle-Zélande est en droit d'affirmer que sous son gouvernement, elle fut le premier pays à réorganiser son système d'enseignement public dans le but d'assurer l'égalité des chances devant l'enseignement. À la fin de la seconde guerre mondiale, lorsque cet objectif se généralisa dans les autres pays du monde occidental, la réorganisation du système d'éducation néo-zélandais était déjà bien avancée.

Clarence Beeby fut nommé sous-directeur de l'éducation en 1938 et directeur de l'éducation en 1940, et il resta conseiller général du gouvernement pour les questions d'éducation jusqu'à ce qu'il prenne sa retraite en 1960. La vision politique de Fraser combinée à l'esprit d'initiative dont Clarence Beeby fit preuve dans son domaine constituent un phénomène unique dans l'histoire de l'éducation en Nouvelle-Zélande. Sans la volonté de Fraser de mettre un terme à l'inégalité en matière d'accès à l'éducation, la réorganisation de l'éducation à laquelle présidait Beeby n'aurait bénéficié d'aucun soutien politique. Et sans les qualités particulières de Beeby, on peut difficilement penser que Fraser aurait pu donner à ses projets de réforme l'ampleur qu'ils ont eue dans les faits.

De nombreuses raisons expliquent le succès de Beeby : son esprit acéré, sa compréhension des problèmes, sa foi en ce qu'il faisait, son pouvoir de persuasion dans la discussion comme dans ses écrits, sa volonté de réussir, son énergie et sa résistance. Il eut la chance, en sa qualité de directeur de l'éducation, d'être également membre du Conseil de l'Université de Nouvelle-Zélande, lequel définissait les grandes orientations de l'enseignement universitaire. Pour pouvoir être mises en place avec succès, les réformes du gouvernement dans le domaine de l'éducation nécessitaient une étroite collaboration entre le Conseil et le Ministère de l'éducation, et Clarence Beeby, grâce à son expérience préalable de professeur d'université, avait en main des atouts irremplaçables pour favoriser cette coopération. Les facteurs qui ont contribué à en faire un grand administrateur de l'enseignement sont sa compréhension de ce que devait être l'éducation, non seulement dans les établissements scolaires et dans les classes, mais aussi dans la vie courante des garçons et des filles comme des hommes et des femmes, sa capacité de concevoir un système d'éducation réformé comme un ensemble structuré, et la chance suprême qu'il a eue d'être la bonne personne, au bon moment, au bon endroit, et qui plus est de pouvoir rester à cet endroit suffisamment longtemps pour concrétiser les projets de réforme de Fraser.

Réformer intégralement un système d'éducation est une entreprise de longue haleine qui est tributaire d'éventuels changements politiques sur lesquels les admi-

nistrateurs de l'enseignement n'ont aucune maîtrise. Plusieurs ministres se succédèrent au cours de la mise en œuvre de la réforme et il y eut même un changement de gouvernement alors qu'elle n'était qu'à moitié appliquée, mais le fait que le programme de réforme élaboré par un gouvernement de centre-gauche ait été approuvé par son successeur de centre-droite témoigne de la confiance que les ministres de l'éducation des deux partis politiques concernés avaient dans le jugement de Clarence Beeby.

De nombreuses mesures de la réforme prévoyaient la création d'établissements et de services éducatifs nouveaux, et il fut à même de mettre ceux-ci sur pied en tenant compte des vues divergentes que pouvaient exprimer les divers acteurs intervenant dans l'éducation. L'accroissement des naissances au cours de l'après-guerre ayant rendu nécessaire la construction d'un grand nombre d'écoles nouvelles, un nouveau type d'établissement fut créé — l'école polyvalente postprimaire — dotée d'un personnel chargé d'appliquer un nouveau programme d'enseignement postprimaire. La formation professionnelle au niveau tertiaire n'existait pour ainsi dire pas et se prêtait par conséquent à l'innovation sans que l'université ou les établissements de formation pédagogique se sentent menacés dans leurs rôles. Les organismes bénévoles s'occupant d'éducation de la petite enfance et d'éducation des adultes se félicitèrent des initiatives prises par les pouvoirs publics dans leur domaine et étaient donc résolument prêts à coopérer. Le corps enseignant lui-même, rajeuni par un apport de nouvelles recrues, appuyait vigoureusement des mesures que la plupart de ses membres estimaient justifiées dans une démocratie. Face à une certaine opposition qui, bien sûr, ne manquait pas de s'exprimer, Clarence Beeby avait toujours un argument à opposer. Le mouvement progressiste dans lequel s'est inscrite l'éducation en Nouvelle-Zélande au cours de années 30, 40 et 50 a dû beaucoup à de nombreux hommes et femmes, mais à personne autant qu'à Clarence Beeby.

L'éducation dans les pays du tiers monde

En 1945, les responsabilités de Clarence Beeby en qualité de conseiller général du gouvernement pour les questions d'éducation furent élargies au Pacifique Sud, tout d'abord au Samoa occidental, territoire sous tutelle des Nations Unies, puis aux îles Cook, à Niue et aux îles de Tokelau, territoires administrés par la Nouvelle-Zélande et qu'il fallait préparer à l'autonomie. Il était préoccupé par le fait que, après avoir évalué la situation de l'enseignement dans ces petites îles, il ait à y préconiser des mesures dont il déplorait l'existence et qu'il cherchait à remplacer en Nouvelle-Zélande. Puis, en 1946, commença ce qui allait devenir une participation active aux programmes de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, et, à mesure que s'élargirent ses connaissances de l'éducation dans les pays en développement, il élaborait une théorie des étapes du développement de l'éducation.

Clarence Beeby fit immédiatement impression lors de la première Conférence générale de l'UNESCO en 1946. Probablement le seul chef d'une délégation nationale à être un théoricien de l'éducation et l'administrateur en chef d'un système d'enseignement national, il pouvait parler de l'enseignement et de l'apprentissage dans les

écoles et dans d'autres établissements d'enseignement, ainsi que des difficultés liées à la réforme d'un système d'éducation national, en se fondant sur son expérience personnelle. Élu président du Comité de vérification des pouvoirs, puis du Comité du programme, il se fit remarquer par son humour, son emphase, ainsi que par son aptitude à rallier des personnes ayant des opinions divergentes à des conclusions établies d'un commun accord. Il joua un rôle important au sein de divers organes de l'UNESCO jusqu'au milieu des années 60, et fut régulièrement consulté en sa qualité de vétéran de la vie politique jusqu'à son quatre-vingt-dixième anniversaire, en 1992.

À sa retraite, qu'il prit en 1960, Clarence Beeby fut nommé ambassadeur de Nouvelle-Zélande en France, ce qui lui permit de s'intéresser de plus près aux travaux de l'UNESCO. Il fut élu en 1960 membre du Conseil exécutif, dont il fut le président en 1963. Il joua également un rôle actif au sein de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE), organisme de formation de l'UNESCO accueillant des administrateurs de l'enseignement de pays en développement. Il fut le rédacteur en chef des vingt-deux premiers titres de l'influente série de l'IPE *Principes de la planification de l'éducation*. Au cours de sa carrière, il développa une passion pour la mise en forme de textes, et chacun des auteurs dont un texte fut revu par lui, trouva cette expérience stimulante et enrichissante. Ses fonctions de directeur du Colloque sur la qualité de l'éducation et de directeur de publication du rapport du Colloque marquèrent le couronnement de son action dans le cadre de l'IPE.

Vers le milieu des années 60, la connaissance de Clarence Beeby en matière de développement de l'éducation était sans égale. Le développement de l'éducation dans les pays du tiers monde était une question délicate — non qu'on l'envisageât dans la perspective progressiste qui devait alimenter les débats quelques années plus tard — mais en raison de l'ampleur de l'écart séparant le tiers monde des pays industrialisés. Pendant une bonne partie des années 60, la plupart des programmes de développement nationaux mis en œuvre dans le tiers monde ont continué à envisager la modernisation en fonction des modes occidentaux de développement institutionnel. La plus grande partie des apports dont ces programmes faisaient l'objet de la part des spécialistes — dont Beeby était un exemple typique — provenaient de pays occidentaux et leurs origines de leur expérience historique. La majorité des dirigeants des pays en développement avaient eux-mêmes fait des études dans des pays métropolitains et continuaient de prendre leurs établissements et leurs systèmes d'éducation comme modèles aux fins de leur propre développement national.

Leurs problèmes étaient énormes et ils étaient poussés par le sentiment qu'il fallait agir d'urgence. Ils espéraient parvenir, en une dizaine d'années, à des résultats en matière de développement de l'éducation que les pays industrialisés avaient mis un siècle, voire davantage de temps, à atteindre. L'économiste américain W. W. Rostow séduisit les esprits à l'aide d'un modèle de croissance économique dont une caractéristique fondamentale était le concept de « développement » économique, à la suite de quoi les responsables de la planification nationale des pays en développement se consacrèrent à la mise en place des conditions devant permettre ce décollage. Les plans nationaux se caractérisaient par des prévisions d'expansion quantitative alors que les pays considérés possédaient des infrastructures éduca-

tives qui étaient, au mieux, modestes. Il y avait un décalage énorme entre les coûts que devait engendrer la généralisation de l'enseignement primaire et la capacité des pays en développement à financer celle-ci ou à l'inscrire dans la durée. Le recours éventuel à des ressources pédagogiques telles que la télévision, la radio et l'enseignement programmé pour éviter les fortes dépenses qu'entraînerait l'emploi d'enseignants formés faisait l'objet d'ardentes discussions.

Clarence Beeby connaissait bien ce type de planification du développement et s'étonnait de la place qu'il faisait au développement quantitatif, l'éducation n'étant considérée que comme une composante de la planification nationale et sa dynamique interne de sous-culture pas véritablement comprise. La raison qui, essentiellement et selon lui, était à l'origine de cette situation était l'absence d'écrits sur la question dont les planificateurs appartenant à d'autres disciplines auraient pu s'inspirer pour aborder les questions d'éducation qui se posaient dans le cadre de la planification et de la réalisation de programmes de développement national. Des théoriciens de l'éducation qui, comme lui-même, avaient été absorbés par les aspects politiques de la planification du développement, il disait qu'ils avaient été tellement occupés à sauver leur âme qu'ils en avaient négligé leur théologie.

La qualité de l'éducation

Depuis sa première communication pour la British Association for the Advancement of Science en 1961, jusqu'à son dernier échange de vues avec Gerard Guthrie dans la *Revue internationale de pédagogie* en 1980, Clarence Beeby s'intéressa à ce qu'il estimait être la question théorique centrale du développement de l'éducation dans les pays du tiers monde : comment instaurer des changements qui permettraient d'améliorer la qualité d'un système d'éducation. Un séjour à l'Université Harvard lui permit d'écrire un livre sur la qualité de l'éducation dans les pays en développement, *The quality of education in developing countries* (1966), son ouvrage le plus connu sur le plan international.

Cet ouvrage recouvre un domaine plus étroit que son titre pourrait le laisser penser car il faut se souvenir qu'il a été rédigé au milieu des années 60. Généraliser l'enseignement primaire et éliminer l'analphabétisme chez les adultes était la question brûlante du moment. Quiconque contribuait aux efforts tendant à la réalisation de ces objectifs, était bombardé d'estimations quantitatives : le pourcentage d'analphabètes, le pourcentage d'enfants ne bénéficiant d'aucune forme de scolarisation primaire, l'offre d'enseignants dans certains pays et les pourcentages d'enseignants formés et non formés, la demande d'enseignants et les projections concernant le nombre d'enseignants nécessaires pour répondre à cette demande, etc. Clarence Beeby avait été administrateur de l'enseignement suffisamment longtemps pour savoir que les planificateurs avaient besoin de ce type d'information, mais il savait également que la qualité du fonctionnement d'un système d'éducation soulève des questions d'un tout autre ordre auxquelles il fallait donner des réponses pratiques. Une question était à ses yeux fondamentale : il s'agissait de la qualité des enseignants du niveau primaire, qui était à ses yeux le facteur le plus important devant contribuer aux objectifs édu-

catifs des plans de développement nationaux. Il faisait abstraction de toutes les autres influences d'ordre éducatif susceptibles d'intervenir dans le développement des enfants et se concentrait sur l'institution éducative — l'école primaire — qui était alors au centre des préoccupations des gouvernements du tiers monde soucieux de modernisation. Et il était convaincu que ceux-ci ne pouvaient emprunter aucun raccourci pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement nationaux.

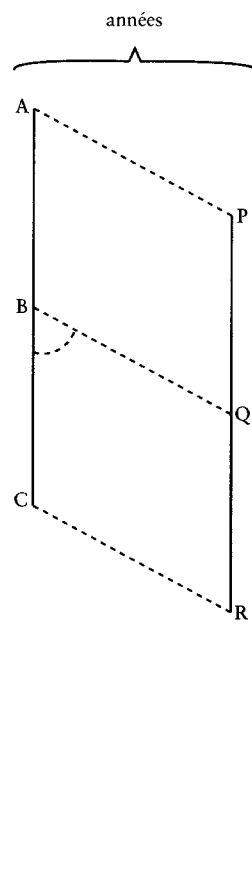
Évoquant l'expérience historique des nations industrialisées depuis le début du XIX^e siècle, il soutenait que si l'on considérait le niveau de qualité que leurs enseignants avaient atteint, ils avaient tous progressé par étape. Psychologue, Clarence Beeby savait manier l'analogie : il emprunta sa métaphore relative au développement d'un système d'éducation non pas à Rostow, dont il n'avait pas lu l'ouvrage à cette époque, mais à un psychologue d'une génération antérieure, G. Stanley Hall, dont il avait lu les écrits sur les étapes du développement des enfants lorsqu'il était étudiant.

Clarence Beeby a identifié quatre étapes jalonnant le développement d'un système d'enseignement primaire, chacun d'entre eux étant associé à des enseignants de formations professionnelles différentes et dont l'enseignement avait des caractéristiques spécifiques.

FIGURE 1. Étapes de la croissance d'un système d'enseignement primaire

Étape	Enseignants	Caractéristiques	Répartition des enseignants
I. École enfantine	Niveau de connaissances insuffisant, pas de qualification	Manque d'organisation, symboles relativement dénués de sens ; programmes d'enseignement très restreints — connaissances de base (lecture, écriture, calcul) ; normes très faibles ; importance fondamentale accordée à la mémorisation.	x
II. Formalisme	Niveau de connaissances insuffisant, qualifications	Extrême organisation ; symboles au sens limité ; rigidité des méthodes — « une bonne façon de faire » ; un seul manuel ; examens externes ; accent placé sur l'inspection ; discipline rigoureuse et externe ; mémorisation fortement privilégiée ; absence générale de prise en compte de la vie affective.	
III. Transition	Meilleur niveau de connaissance, qualifications	Mêmes objectifs, en gros, que ceux de l'étape II, mais davantage de succès dans	

		<p>leur réalisation ; accent plus important, mais encore insuffisant, placé sur la signification de l'enseignement qui reste relativement rigide ; les programmes d'enseignement et les manuels ont une portée moins restreinte mais les enseignants hésitent à faire usage de la plus grande liberté qui leur est offerte ; les examens sanctionnant la fin des études constituent souvent une entrave à l'expérimentation ; on tient un peu compte en classe de l'émotivité et de la créativité de l'enfant.</p>
IV. Signification	Bon niveau de connaissances, qualifications adéquates	<p>Accent placé sur la signification et la compréhension ; programmes d'enseignement légèrement plus larges, diversité des contenus et des méthodes ; différences individuelles prises en compte ; méthodes actives, résolution de problèmes et créativité ; prise en compte des aspects affectifs, esthétiques aussi bien qu'intellectuels de la vie ; renforcement des relations avec la collectivité ; l'amélioration des bâtiments et des équipements est un élément déterminant.</p>



Source : C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, p. 72.

Pour passer de la description à la théorie, Clarence Beeby propose deux hypothèses :

- On constate des étapes dans le développement de la qualité de la plupart des systèmes d'enseignement primaire, et chaque étape, dotée de ses caractéristiques propres, est le prélude nécessaire à l'étape suivante.
- Le passage d'une étape à l'autre est tributaire du niveau d'instruction générale et de qualifications professionnelles des enseignants.

Ayant lui-même enseigné la logique, Beeby observe que l'hypothèse A pourrait être vraie et l'hypothèse B fausse et que des modifications apportées à l'hypothèse B sont nécessaires mais non suffisantes pour modifier l'hypothèse A.

D'après les thèmes développés par Beeby dans *The quality of education in developing countries* ainsi que dans des écrits ultérieurs, il est clair que la théorie des étapes qu'il propose constitue une première version d'une théorie du développement de l'éducation. Il espérait qu'en situant des questions liées à la qualité de l'éducation dans le contexte de plans et de programmes de développement national et qu'en proposant un cadre conceptuel permettant d'analyser l'évolution de l'éducation dans le temps, il inciterait les chercheurs en économie et en éducation à collaborer dans le cadre d'études empiriques destinées à déterminer les facteurs associés à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays en développement. Il fut, à cet égard, bien déçu. L'absence de dialogue entre les spécialistes de l'éducation et de l'économie en ce qui concerne les aspects théoriques du développement de l'éducation était à l'origine d'un vide que Clarence Beeby entendait combler, mais l'insularité disciplinaire est telle que les spécialistes de l'éducation comme de l'économie, travaillant sur des questions de développement, ont continué à mener leurs recherches indépendamment les uns des autres. John Vaizey, auteur d'une critique caustique de l'ouvrage de Clarence Beeby, déclara qu'il ne pouvait identifier aucun économiste qu'il connaissait dans l'interprétation que l'auteur donnait de « l'économiste ». Les spécialistes de l'éducation, pour leur part, s'identifièrent facilement à l'image qui était donnée d'eux³.

Il faut voir dans la théorie du développement de l'éducation par étapes une tentative courageuse d'élaborer un schéma explicatif qui serait applicable aux systèmes d'éducation des pays en développement comme à ceux des pays développés. Elle suscita cependant des critiques car on lui reprochait de procéder à des généralisations à partir de cas particuliers multiples tirés de pays différents ayant atteint des stades de développement divers. Les spécialistes de l'éducation de plusieurs pays en développement ont pris la théorie des étapes pour base de projets de recherche et ont estimé, tout en formulant certaines réserves, qu'elle offrait un modèle de recherche intéressant⁴. Quinze ans après sa publication, Gerald Guthrie procéda à une analyse minutieuse de la théorie dans *The international review of education*, à laquelle Clarence Beeby répondit⁵. Ce fut un échange de vues courtois.

D'après Guthrie, la théorie ne proposait pas un modèle de recherche valable parce qu'elle reposait sur un ensemble de valeurs non exprimées et que, sur un plan théorique, les quatre étapes n'étaient pas suffisamment distinctes et ne pouvaient donc pas former une base de recherche empirique valable. Beeby répondit en déclarant, avec justesse il me semble, que tout développement de l'éducation, par le fait même qu'il vise la réalisation de certains objectifs, est inévitablement et par définition normatif. L'intérêt de cet échange de vues tient notamment au fait qu'il a mis en lumière la difficulté de définir des critères permettant de réaliser des évaluations comparées des systèmes d'éducation. Beeby convint que certaines des critiques de Guthrie concernant le langage utilisé pour décrire les quatre étapes étaient fondées, reconnut que sa définition des écoles primaires au cours de l'étape IV fai-

sait une place privilégiée à ses propres valeurs « progressistes » et proposa une nouvelle formulation pour mettre un terme à cette situation.

C'est dans le secteur de l'éducation, en particulier parmi les administrateurs et les personnes associées à la formation d'enseignants ainsi que d'administrateurs de l'éducation dans les pays en développement, que *The quality of education* eut un véritable impact. Il exerça sur eux un effet tonique. L'ouvrage traitait en effet de questions pratiques qui les intéressaient particulièrement en utilisant une langue qu'ils comprenaient, et le faisait avec une clarté éblouissante et sous la caution d'un administrateur de l'éducation internationalement reconnu. Par dessus tout, il leur fournissait des arguments leur permettant de plaider auprès des responsables nationaux pour qu'ils s'engagent à assurer la formation professionnelle d'enseignants au niveau primaire et à mettre en place des services de soutien. C'est par conséquent davantage en qualité d'auxiliaire pédagogique et de source d'argument que comme ferment de recherche visant à vérifier la théorie de Clarence Beeby que *The quality of education* s'est imposée.

La qualité doit être considérée à de nombreux niveaux d'un système d'éducation, et ce qui a caractérisé l'ensemble des écrits de Clarence Beeby depuis 1940, date à laquelle il est devenu conseiller général auprès d'un gouvernement pour les questions touchant un système national d'enseignement, a été sa capacité à saisir une situation et à définir — il faut bien le dire de manière spectaculaire — ce qui devait être fait en fonction des circonstances du moment pour améliorer la qualité d'un système d'éducation considéré comme tel. L'expérience lui avait également appris à réagir avec sagesse aux nombreux obstacles sur lesquels pouvaient achopper les plans de réforme les mieux conçus, et il utilisait souvent l'image du parallélogramme pour illustrer les forces s'exerçant sur l'enseignement dans la pratique. L'éducation progresse, soutenait-il, selon une voie qui se situe quelque part entre les forces opposées de la réforme et de la résistance. Les personnes n'appartenant pas au corps enseignant identifiaient la résistance au changement à une chose, le conservatisme des enseignants. Clarence Beeby exposa chacune des raisons de cette résistance : des objectifs de réforme qui n'étaient pas clairement articulés, des enseignants qui ne comprenaient pas ce que l'on attendait d'eux ou qui n'y croyaient pas, le fait que les enseignants étaient eux-mêmes le produit du système au sein duquel ils travaillaient, et pour nombre d'entre eux, qu'ils avaient à peu près passés toute leur vie dans l'isolement de leurs classes ; à cela s'ajoutait enfin la diversité de qualification professionnelle parmi les enseignants.

On trouve l'illustration du parallélogramme dans *The quality of education in developing countries*, à droite du schéma (voir figure 1) à l'aide duquel Clarence Beeby décrit les étapes du processus de croissance de l'éducation. Le parallélogramme symbolise la stratégie suivie par un administrateur chargé d'appliquer une réforme pour améliorer la qualité d'un système d'éducation. La ligne verticale X-Y représente la progression de l'étape I à l'étape IV. La qualité fondamentale de l'administrateur-réformateur, écrit-il, réside dans sa capacité à déterminer les facteurs susceptibles d'entraîner la formation d'un angle CBQ le plus aigu possible, angle que nous pourrions appeler, de manière quelque peu pompeuse, l'angle de la réforme.

Revenant en 1980 sur le passé, avec l'expérience conférée par les années, il était évident pour lui que les problèmes auxquels devaient faire face les pays en développement étaient déjà différents de ceux qui se posaient au début des années 60. Désormais, c'était l'enseignement secondaire qui était plus que jamais à l'ordre du jour. De nouvelles stratégies, telles que l'éducation permanente, posaient de nouvelles questions en matière de priorité et d'objectifs de l'éducation. On ne pouvait plus assimiler la recherche de qualité dans l'enseignement aux efforts tendant à améliorer la qualité des maîtres de l'enseignement primaire d'un pays. Pas plus que l'on ne pouvait s'attendre à ce que la qualité de l'enseignement primaire dans les pays en développement soit évaluée par rapport à une échelle cognitive unidimensionnelle, l'universalité apparente des valeurs éducatives occidentales étant largement contestée. Des valeurs que Clarence Beeby avait reconnues mais n'avait pas intégrées dans son étude du rôle institutionnel des établissements primaires — valeurs religieuses, ethniques, culturelles et collectives — étaient à cette époque au cœur des débats sur l'éducation dans tous les pays, qu'ils soient développés ou en développement, ce que l'on n'avait plus vu depuis le début des années 60.

La théorie de Clarence Beeby représentant la première contribution à l'élaboration de théories dans le domaine du développement de l'éducation, on pouvait s'attendre à ce que la plupart des questions qu'elle soulève soient centrées sur la valeur du modèle explicatif qu'elle propose. L'hypothèse selon laquelle une étape du processus de croissance est le prélude nécessaire à l'étape suivante a suscité beaucoup moins d'intérêt. Quelle que puisse être l'utilité de la théorie du développement de l'éducation par étapes dans l'évaluation de la qualité des systèmes d'éducation, il reste à savoir s'il est possible pour un gouvernement d'accélérer les processus devant entraîner une amélioration qualitative. Telle était la question qui se posait aux gouvernements au début des années 60, époque à laquelle Clarence Beeby a commencé à s'y intéresser, et elle reste un problème fondamental pour les planificateurs de tous les systèmes d'enseignement, qu'ils soient développés ou en développement.

Adoptant le principe de la falsifiabilité de Karl Popper, Beeby écrivit que si un seul pays en développement sautait une étape en amenant ses maîtres du primaire à l'étape quatre, celle du sens, cette exception réfuterait sa thèse, ou du moins l'amènerait à être largement modifiée. Cela ne s'est pas produit, et risque fort peu de se produire dans un avenir prévisible, pour une très bonne raison. L'une des caractéristiques de tous les systèmes d'enseignement public est l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage formel sous forme d'industrie artisanale. Les enseignants, dont les connaissances professionnelles constituent la ressource la plus importante, sont des maîtres-artisans qui, à l'aide des outils à leur disposition, enseignent de telle sorte que les élèves de leur classe puissent apprendre. L'enseignement est une activité à forte intensité de main-d'œuvre, et les traitements des enseignants, dans tous les systèmes, sont de loin le principal poste de dépense des budgets de l'éducation. Tant que ce modèle persistera, on ne pourra procéder qu'à des évaluations partielles des améliorations qualitatives intervenant dans un système d'éducation, et la perspective de sauter des étapes ou d'amener rapidement l'ensemble des élèves à un niveau prédéterminé reste éloignée.

L'enseignement sous forme d'industrie artisanale est le modèle que Clarence Beeby a connu tout au long de sa carrière d'enseignant et d'administrateur, et, parce que ce modèle était celui que les pays en développement s'étaient vus contraints d'adopter, il a axé son attention sur l'enseignement des maîtres plutôt que sur l'apprentissage des élèves, ainsi que sur la salle de classe dans les systèmes d'éducation formels dont il pensait qu'elle était le lieu d'enseignement par excellence. Il eut été irréaliste d'attendre de lui qu'il proposât un modèle entièrement nouveau, car, étant un administrateur de l'éducation expérimenté, il savait qu'il devait agir sur le monde de l'éducation tel qu'il se présentait. Mais tant que le paradigme de l'apprentissage des élèves ne se substituera pas à celui de l'enseignement des maîtres, et tant que les gouvernements n'auront pas la possibilité et la volonté de consacrer un pourcentage beaucoup plus important des budgets de recherche et de développement nationaux à l'apprentissage des élèves, ainsi qu'aux moyens d'améliorer et de faciliter pour l'ensemble des élèves cet apprentissage, l'hypothèse formulée par Clarence Beeby ne pourra être vérifiée.

En un sens, les possibilités qu'offrent désormais les technologies de l'information et de la communication sont la panacée du moment, de même que la radio, la télévision et l'enseignement programmé l'étaient dans les années 60. On notera cependant une différence essentielle, en ce sens qu'en intégrant l'enseignement dans des logiciels éducatifs, en étant à même d'individualiser l'apprentissage en le rendant interactif, et en étant capable d'adapter cet apprentissage à la situation des apprenants, la technologie de l'information offre une possibilité réelle de réorganiser les systèmes d'enseignement en fonction des élèves qui apprennent, plutôt que des maîtres qui enseignent. Il s'agirait cependant d'une révolution par rapport à la façon dont les systèmes d'enseignement public sont conçus et financés : ils devraient passer du stade de l'industrie artisanale à celui d'une industrie à forte intensité de capital sous forme de connaissance professionnelle et spécialisée. Jusqu'aux années 60, le problème qui se posait aux pouvoirs publics était non pas de savoir comment remplacer les enseignants ou leur fournir une aide sous forme d'auxiliaires pédagogiques, mais comment utiliser leur connaissance — tout d'abord pour mettre au point des matériels d'apprentissage complexes, et ensuite pour mener à bien, où que ce soit, l'apprentissage de leurs élèves. L'une des maximes de Clarence Beeby était qu'un bon enseignement coûte toujours plus cher qu'un mauvais. L'évolution des systèmes d'enseignement au cours des trente années qui ont suivi la rédaction de *The quality of education in developing countries* donne fortement à penser qu'un paradigme différent, ainsi que davantage de crédits, seront nécessaires pour permettre à tous les élèves d'un système d'éducation de bénéficier de changements d'ordre qualitatif programmés.

Leçons qui se dégagent

Ce qui caractérise la vie de Clarence Beeby est une interaction permanente de l'action et de la réflexion. Au cours des années 60, 70 et 80, il fut conseiller auprès de gouvernements et d'organismes internationaux dans le cadre de nombreux projets

de développement de l'éducation et cela lui permit d'approfondir sa réflexion sur l'amélioration qualitative du système d'éducation. On retiendra en particulier qu'il occupa, au cours des années 70, un poste de conseiller auprès du Gouvernement indonésien dans le cadre de la planification et de la mise en œuvre du deuxième plan quinquennal de l'éducation. Ce gouvernement demanda à la Fondation Ford de réaliser une évaluation extérieure de la mise en œuvre du plan, et Clarence Beeby joua un rôle prépondérant dans la conception, la planification et la réalisation de cette évaluation. Il fut ainsi amené à consacrer l'ensemble de ses aptitudes professionnelles à un nouveau projet d'une grande importance pratique. Ce projet exigeait également que l'on fit preuve d'un grand doigté dans sa réalisation, car il était inhabituel à l'époque de soumettre ses propres résultats à un examen extérieur et de convenir qu'un ouvrage rendant compte de cet examen fût publié.

Un rapport fut donc publié sous le titre *The assessment of Indonesian education: a guide in planning* (1979). Comme toujours, Clarence Beeby s'intéressait aux résultats qualitatifs du plan et l'ouvrage est un long commentaire sur l'interaction s'exerçant entre le contexte politique dans lequel s'inscrivait le plan, les objectifs énoncés dans ce dernier et les nombreux facteurs ayant contribué au résultat escompté, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Indonésie. L'importance de l'ouvrage tient au cas particulier qu'il présente. Une réforme de l'enseignement est toujours fonction d'une société et de son système d'éducation, à une époque donnée au cours de laquelle s'exercent des contraintes diverses, et elle se déroule toujours dans un contexte politique bien spécifique. L'ouvrage a été rédigé à l'intention des responsables politiques et des administrateurs indonésiens, mais, pour les planificateurs du développement, il offre un intérêt plus large comme étude de cas des questions que Clarence Beeby avait traitées sur un plan général dans *The quality of education in developing countries*.

Clarence Beeby rentra en Nouvelle-Zélande en 1968, et le NZCER offrit à son premier directeur honoraire un bureau où il put travailler. Ce fut un retour au sens intellectuel également. Comme de nombreux autres hommes et femmes de Nouvelle-Zélande, il devait sa carrière aux possibilités que le système d'enseignement public lui avait offertes. Le directeur de l'éducation qu'il avait été avait largement contribué à ce que l'égalité des chances en la matière dépasse le stade de la formule pour devenir un objectif de réforme, et il avait vu cet objectif, dans le cadre de ses activités internationales de l'après-guerre, devenir l'un des grands idéaux de la planification de l'éducation. Il décida donc d'analyser le sens de son expérience et de rédiger un ouvrage à ce sujet.

Cet ouvrage est pertinemment intitulé *The biography of an idea*. Dans ces pages sur la « biographie d'une idée », il s'agit en effet en grande partie d'une autobiographie, mais celle-ci s'ordonne autour du thème cher à Clarence Beeby. Il s'ouvre sur le récit fascinant de la façon dont un jeune universitaire doué et impérieux, brillamment diplômé par un système d'enseignement public compétitif et sélectif, a été chargé de réorganiser ce système dans le but d'en démocratiser l'accès. Il décrit ensuite comment, alors que cela allait à l'encontre de son expérience préalable, l'idée de l'égalité des chances devant l'éducation est devenue l'un des éléments essentiels de sa

réflexion et de la politique de l'éducation de la Nouvelle-Zélande ; comment cette idée s'est développée au sein des conditions très diverses que connaissaient les différents pays du tiers monde dans lesquels il a travaillé ; et comment, revenant sur le passé, il a évalué la façon dont lui-même appréhendait cette idée au cours des années 40, 50 et 60, alors qu'il n'y avait aucun précédent ni expérience valable sur lesquels se fonder.

Ce qui fait tout l'attrait de l'ouvrage, et lui donne son unité, est la passion de son auteur pour l'explication et sa détermination d'aller à la racine même des problèmes. Les qualités qui parent son récit sont les mêmes que celles qui le distinguent comme grand théoricien de l'éducation nationale et internationale : une alliance du cœur et de l'esprit pour aborder les questions appelant une réponse ; une intelligence inquisitrice qui remettait sans cesse en question tant les faits observés que sa propre interprétation de ceux-ci ; la capacité de définir des mesures pratiques concrétisant des idées abstraites et ses convictions ; et le don de communiquer à d'autres sa vision des possibilités qui s'offraient à l'avenir. À la lecture de sa prose claire et ciselée, on comprend pourquoi il avait un tel talent pour définir les objectifs à atteindre et, ce qui est à peine moins important, pour s'en faire le brillant défenseur.

Il réfléchissait également au fait que toute action pédagogique visait une fin. En reprochant à sa théorie du développement par étapes son caractère téléologique, Guthrie avait pensé porter à celle-ci un coup mortel, mais Clarence Beeby estimait pour sa part que les mythes dans le domaine de l'éducation sont aux réformateurs de l'enseignement ce que les paradigmes sont aux scientifiques. Les grands mythes de l'éducation, soutenait-il, sont favorablement accueillis parce qu'ils énoncent des objectifs, et qu'il n'y a pas grand-chose d'important à dire sur le sujet de l'éducation si l'on ne se fonde pas sur une base téléologique. Les théories de l'éducation qui dépassent les simples aspects pratiques ne sont jamais neutres. C'est le fait qu'il repose sur des motivations, souvent profondément ancrées, qui confère à ce type de mythe sa signification particulière et sa ténacité. J'en suis venu à croire que le mythe dominant est à l'éducateur ce que le paradigme est au spécialiste des sciences naturelles. Le mythe offre à ceux qui l'acceptent un objectif commun unitaire, une confiance partagée en des objectifs qui ne sont pas trop précisément définis, et il suppose une absence d'incrédulité provisoire et tacitement convenue car, par définition, un mythe ne peut être totalement vrai. Au sein d'une profession où il s'avère presque aussi nécessaire de faire preuve d'un scepticisme salutaire que de foi, ce n'est pas chose facile que d'élaborer un tel mythe. Ce n'est possible que si le mythe est l'expression, dans une optique éducative, d'objectifs sociaux largement acceptés par la collectivité ; ce n'est pas en effet la prérogative de la profession de fabriquer entièrement de nouveaux mythes⁷.

À l'heure de ses quatre-vingt-dix ans, Clarence Beeby avait activement contribué à l'innovation éducative depuis soixante-dix ans et était lui-même devenu un véritable mythe dans le domaine de l'éducation. La rédaction d'un article en son honneur, l'organisation d'un séminaire international ainsi que de nombreuses autres activités et célébrations, et l'envoi de messages de gratitude et de félicitations par des hommes et des femmes du monde entier marquèrent le couronnement de la vie

publique d'un homme qui était le modèle même de l'administrateur de l'éducation qui chérissait la réflexion.

Notes

1. Phillip Coombs, « Recalling the origins of UNESCO's International Institute for Educational Planning » [Souvenirs des débuts de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO], dans : *The Beeby fascicles*, n° 1, p. 50-51 ; Jacques Hallak, « Educational planning today » [La planification de l'éducation aujourd'hui], *ibid.*, n° 6, p. 10 et 21-22.
2. C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, p. 72.
3. J. E. Vaisey, analyse critique de « The quality of education in developing countries », *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 36, n° 4, 1966, p. 533-536.
4. J. M. Barrington, « The teacher and the stages of growth of educational development » [L'enseignement et les étapes de croissance du développement de l'éducation], *British journal of teacher education* (Royaume-Uni), vol. 6, n° 2, 1980, p. 100-114.
5. Gerard Guthrie, « Stages of educational development : Beeby revisited » [Les étapes du développement de l'éducation : Beeby revisité], *Revue internationale de pédagogie* (Hambourg, IUE), vol. 26, n° 4, 1980, p. 411-438 et 445-459 ; C. E. Beeby, réponse à Gerard Guthrie, p. 439-444 et « The thesis of stages fourteen years later » [La thèse des étapes quatorze ans après], p. 451-474.
6. C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement], *op. cit.*, p. 74.
7. C. E. Beeby, Introduction à W. L. Renwick, *Moving targets : six essays on education policy* [Cibles mouvantes : six essais sur la politique de l'éducation], 1986, p. xliii.
8. Diplômes et titres universitaires : maîtrise (M. A.) de philosophie avec mention « Très bien » de l'Université de Nouvelle-Zélande ; doctorat (Ph. D.) de l'Université de Manchester ; doctorats honoraires des Universités d'Otago, de Canterbury et de l'Université Victoria de Wellington. Distinctions professionnelles : la médaille Mackie récompensant une action éminente dans le domaine de l'éducation en Australie et en Nouvelle-Zélande, la médaille UNESCO « Routes de la soie » (1992) et titre de membre associé étranger de l'Académie nationale de l'éducation des États-Unis. Distinctions civiles : compagnon des ordres de St Michel et de St George, et membre de l'ordre de la Nouvelle-Zélande, la plus haute distinction publique de ce pays, qui n'est décernée qu'à une vingtaine d'hommes et de femmes et dont il fut l'un des membres fondateurs.

Bibliographie choisie

- Beeby, C. E. (dir. publ.). 1969. *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, IIEP.
- . 1966. *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- . 1979. *Assessment of Indonesian education. A guide in planning* [Évaluation de l'éducation en Indonésie : guide pour la planification]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.

- . « The thesis of stages fourteen years later » [La thèse des étapes quatorze ans après]. *International review of education* (Hambourg, IUE), vol. 26, n° 4, p. 451-474.
- . 1992. *The biography of an idea : Beeby on education* [La biographie d'une idée : Beeby sur l'éducation]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research.
- Pickens, K. ; Shipley, C. 1992. « Select bibliography of C. E. Beeby » [Bibliographie choisie de C. E. Beeby]. Dans : *The Beeby fascicles*, n° 6, p. 25-39.
- Renwick, W. L. 1992. « Portrait of a reforming director » [Portrait d'un directeur réformateur]. Dans : *The Beeby fascicles*, n° 1, p. 3-29.

Pour vous abonner à
Perspectives
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41 ;

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

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Édition française ☐ Édition anglaise ☐ Édition espagnole

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N° Date d'expiration.....

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

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

Signature : Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France. Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

**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 l'Internet :

<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

« Dossiers » à paraître dans Perspectives en 1998 — Volume XXVIII

- N° 1, mars 1998 : *L'évaluation des systèmes d'enseignement : l'état de la question à la fin des années 90*
- N° 2, juin 1998 : *Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie*
- N° 3, septembre 1998 : *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle : prévoir et agir*
- N° 4, décembre 1998 : *Maintenir la discipline à l'école*

Tarifs annuels d'abonnements :

☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF).

☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF).

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : 32 2 538.43.08 ; Fax 32 2 538.08.41.

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

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

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.

ALGÈRIE : 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 0444, 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, SOFIA.

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, Maria 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, SEOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; **librairie : Sung Won Building**, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SEOUL.

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, ONDARROA (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 — Pais 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, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 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) 67 73 10, 67 63 08, fax : (91-11) 68 73 35 1; 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, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 24 03 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél. : 261 1972.

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 : 578 26 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 : Librairie 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° 1927, r/c, et n° 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, Ife 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 73 300, 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° 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCAREST.

ROYAUME-UNI : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDRES SW8 SDT, 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 (BREDA), 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, MAHE.

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 Māwata, 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 : 468-27 00 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 Kutusu 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 Sebuacán, 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

Dr 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 de Brasília

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasília

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

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

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études pédagogiques,
Université du Caire

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr Maria de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

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 César 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. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation,
chambre des représentants

TRINITÉ ET TOBAGO

M. Lawrence Carrington
Université des Antilles anglophones

Éditorial

POSITIONS/CONTROVERSES

L'enseignement des valeurs : l'expérience australienne

Brian V. Hill

DOSSIER : APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE

PREMIÈRE PARTIE : DEVOIR-, POUVOIR- ET VOULOIR-VIVRE ENSEMBLE

L'éducation aux nouvelles citoyennetés par l'histoire
et la géographie : approche théorique

Antoine Bailly

Le monde et le territoire : l'histoire et la géographie
pour apprendre à vivre ensemble

Yves André

Du devoir- au vouloir-vivre ensemble au Liban

Abdelkrim Mouzoune

L'identité centraméricaine

et l'enseignement de l'histoire et de la géographie

Mario Lungo

L'enseignement de la géographie à l'école primaire, moyen
d'intégration sociale : le cas du canton de Genève

Bernard Huber

L'histoire et la géographie pour vivre ensemble
en Afrique du Sud

Bernard Ducret

Enseignement de la géographie et idéologie
en Angleterre et au pays de Galles

Norman Graves

L'enseignement de la géographie et sa diffusion
au Portugal

Sérgio Claudino

DEUXIÈME PARTIE : LES REPRÉSENTATIONS DES MAÎTRES ET DES ÉLÈVES

Les représentations spatiales des territoires
et du monde

Yves André et
Antoine Bailly

Les représentations socio-spatiales du monde
chez les Libanais et les Salvadoriens

Abdelkrim et
Nadia Mouzoune

Les représentations du monde
en République tchèque

Yves André et
Zuzana Wienerova

TROISIÈME PARTIE : VERS DE NOUVELLES CITOYENNETÉS

Ce qu'il faut éviter d'enseigner en géographie

Robert Ferras

Communauté, démocratie locale et citoyenneté

A. J. Scott

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Clarence Edward Beeby (1902-1998)

W. L. Renwick

ISSN 0304-3045

Vol. XXVIII, n° 2, juin 1998