

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT TREIZE

## DOSSIERS

L'ÉDUCATION POUR UN  
DÉVELOPPEMENT DURABLE

RÉDACTEUR INVITÉ :  
GUSTAVO LÓPEZ OSPINA

L'ÉDUCATION POUR TOUS

RÉDACTEUR INVITÉ :  
SVEIN OSTTVEIT



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXX, n° 1, mars 2000

---

# 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 TREIZE

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXX, n° 1, mars 2000

---

## POSITIONS/CONTROVERSES

- |  |  |    |
|--|--|----|
| Pour une culture de la paix : programme d'action   | <i>Federico Mayor<br/>et David Adams</i> | 3  |
| L'éducation pour la paix dans une société divisée :<br>créer une culture de la paix en Irlande du Nord | <i>Terence Duffy</i>                     | 15 |

## DOSSIER : L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

- |   |  |    |
|---|--|----|
| Éducation pour un développement durable :<br>un défi à relever du niveau local<br>au niveau international | <i>Gustavo López Ospina</i>                            | 33 |
| Vers une éducation pour un avenir viable<br>en Asie et dans le Pacifique                                  | <i>John Fien,<br/>Osamu Abe<br/>et Bishnu Bhandari</i> | 45 |
| Réforme de l'éducation et développement durable<br>dans les Amériques                                     | <i>Beatrice Edwards</i>                                | 63 |
| Éduquer pour un avenir viable :<br>l'Afrique en action  | <i>Nathalie Barboza</i>                                | 79 |
| Comment orienter l'apprentissage en Europe<br>vers un développement durable                               | <i>Frits Hesselink</i>                                 | 95 |

## DOSSIER : L'ÉDUCATION POUR TOUS

- |  |  |     |
|--|--|-----|
| Dix ans après Jomtien  | <i>Svein Osttveit</i>  | 105 |
| Éducation, culture et droits autochtones :<br>le cas de la réforme de l'enseignement<br>en Bolivie           | <i>Sonia Comboni Salinas et<br/>José Manuel Juárez Núñez</i> | 113 |
| La formation : pour quoi faire ?<br>Difficultés de la campagne d'alphabétisation<br>en milieu rural marocain | <i>Mohamed Dardour</i>                                       | 135 |

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.ibe.unesco.org>

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

Publié en 2000  
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 2000

## PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ

Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

## RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Khromchenko

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,  
Claudia Querner-Cysne

RÉDACTION ANGLAISE :

Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José-María Domínguez



---

## P O S I T I O N S / C O N T R O V E R S E S

---

# POUR UNE CULTURE DE LA PAIX :

---

## PROGRAMME D'ACTION

---

*Federico Mayor et David Adams*

---

L'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 13 septembre 1999, dernier jour de sa cinquante-troisième session, un document remarquable : Déclaration et Programme d'action en faveur d'une culture de la paix (résolution A/53/243). Ce document jette les bases du chantier auquel devra s'attaquer le XXI<sup>e</sup> siècle pour réaliser le rêve des siècles passés, à savoir assurer la transition entre une culture de la guerre et de la violence et une culture de la paix et de la non-violence. Telle était l'ambi-

---

*Langue originale : anglais*

*Federico Mayor (Espagne)*

Actuellement professeur au Centre de biologie moléculaire de l'Université autonome de Madrid, il a été Directeur général de l'UNESCO de 1987 à 1999. Il avait précédemment occupé les fonctions suivantes : recteur de l'Université de Grenade (1968-1972), Président de la Société espagnole de biochimie (1970-1974), député au Parlement espagnol et Président de la Commission de l'éducation et des sciences de la Chambre des députés (1977-1978), Ministre de l'éducation et des sciences (1981-1982), Directeur de l'Institut des sciences de l'homme à Madrid (1983-1987), député espagnol au Parlement européen à Strasbourg (1987). Membre et membre fondateur de nombreuses académies et associations nationales et internationales. Auteur et maître d'œuvre de nombreuses publications. Citons parmi les plus récentes : *Action for human rights in the twenty-first century* [L'action en faveur des droits de l'homme au XXI<sup>e</sup> siècle] (1998) et *Letters to future generations* [Lettres aux générations futures] (1999).

*David Adams (États-Unis d'Amérique)*

Titulaire d'un doctorat. Directeur de l'Unité de l'Année internationale pour la culture de la paix à l'UNESCO. Après avoir occupé le poste de professeur de psychologie aux Universités Wesleyan et Yale (États-Unis d'Amérique), il est entré à l'UNESCO en 1993 en qualité de consultant afin de mettre en place le Programme pour une culture de la paix. Spécialiste des comportements agressifs, de l'évolution de la guerre et de la psychologie des militants de la paix, il a contribué à rédiger et à faire connaître le Manifeste de Séville sur la violence. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et de nombreuses publications sur la neuropsychologie, la physiologie cardio-vasculaire, la génétique, l'éthologie, la biopsychologie, la psychologie sociale, ainsi que l'anthropologie, l'histoire et l'éthique interculturelles. Un certain nombre de ces études ont permis de jeter les bases d'une culture de la paix.

tion de la Ligue des nations et, plus tard, de l'ONU, qui a été fondée pour « préserver les générations futures du fléau de la guerre ». Et telle était aussi l'ambition de l'UNESCO, dont l'Acte constitutif s'ouvre sur ces mots : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. » Il y est dit plus loin qu'« une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples ». Par conséquent, « cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité ».

Si nous avons à cœur d'atteindre cet objectif, nous nous rendons compte que l'avènement de la paix ne peut se faire que par une véritable action en profondeur. Nous devons nous attaquer aux racines culturelles de la guerre et de la violence, et transformer nos valeurs, nos mentalités et nos habitudes quotidiennes pour qu'elles deviennent celles d'une culture nouvelle, une culture dans laquelle le pouvoir serait fondé sur la raison et le dialogue, et non sur la violence, qu'elle soit délibérée ou structurelle. Il s'agit là d'une métamorphose qui exige l'adhésion de chaque individu, de chaque famille, de chaque enseignant et de chaque institution de par le monde, et qui n'a aucun précédent dans l'histoire de l'humanité.

Nous sommes certainement en face d'une entreprise audacieuse et même révolutionnaire. Et, pourtant, nous n'avons pas le choix. Si nous dressons un bilan du *xx<sup>e</sup>* siècle, nous constatons que la guerre est devenue un danger immense et inadmissible qui menace la vie sur terre. Ce n'est pas sans raison qu'Einstein a été considéré comme la personnalité ayant exercé la plus grande influence sur son époque. L'invention de la bombe atomique, qui était pour lui une découverte scientifique, a modifié la physionomie de la guerre. Les armées ne s'affrontent plus sur le champ de bataille. Ce sont maintenant des missiles dirigés à distance qui traversent l'espace en frappant essentiellement des victimes innocentes — femmes, enfants et personnes âgées — et qui menacent de détruire la planète.

En présentant la résolution sur une culture de la paix devant l'Assemblée générale, l'ambassadeur Anwarul Karim Chowdhury (Bangladesh) a déclaré qu'elle constituait un « legs qui se transmettrait de génération en génération ». Il s'agit là, a-t-il souligné, d'« un texte unique à plus d'un égard. C'est un document universel au vrai sens du terme, en ceci qu'il transcende les frontières, les cultures, les sociétés et les nations ». D'orientation pragmatique, il s'adresse à tous, « États, organisations internationales, société civile, chefs de communautés, parents, enseignants, artistes, professeurs, journalistes, travailleurs humanitaires — en fait à tous ceux qui, indépendamment de leur mode de vie et de leur provenance, peuvent contribuer à sa mise en œuvre ».

Nous voici donc embarqués dans une grande aventure, qui nous emmènera vers une civilisation beaucoup plus juste et humaine, respectueuse de la démocratie et viable à long terme.

## **Programme d'action**

Le Programme d'action adopté par l'Assemblée générale constitue la carte routière de notre voyage, qui se déroule en seize étapes :

**1. *Le Programme d'action fixe les orientations de l'Année internationale de la culture de la paix et de la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde***

Tout voyage a un point de départ. Le nôtre a démarré en novembre 1997, lorsque l'Assemblée générale des Nations Unies a déclaré l'an 2000 Année internationale de la culture de la paix et demandé à l'UNESCO de servir de point de convergence pour sa promotion. Comme le souligne le document dans lequel est proposée l'Année internationale de la culture de la paix, celle-ci a pour objet de mobiliser l'opinion publique aux niveaux national et international, en vue de mettre en place et de promouvoir une culture de la paix. Une seconde étape a été franchie un an plus tard, lorsque la période 2001-2010 a été déclarée Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde, grâce à une initiative concertée de l'ensemble des lauréats du prix Nobel de la paix.

Afin de mobiliser l'opinion publique, plusieurs de ces lauréats ont rédigé ensemble un bref document, le Manifeste 2000 (voir encadré). Contrairement à d'autres pétitions, ce manifeste s'adresse non pas aux autorités, mais à chacun d'entre nous en l'exhortant à mettre en pratique une culture de la paix dans sa vie quotidienne. Il sera distribué tout au long de l'Année internationale afin d'être signé dans le monde entier, l'objectif étant de recueillir 100 millions de signatures pour l'Assemblée du millénaire des Nations Unies. Ce qui reviendra à dire aux chefs d'État réunis à cette occasion : « Nous, peuples de la Terre, prenons l'engagement de pratiquer une culture de la paix dans notre vie quotidienne ; nous vous exhortons à respecter les mêmes principes dans vos relations entre États », paraphrasant ainsi la Charte des Nations Unies, qui commence par ces mots : « Nous, peuples des Nations Unies... »

En fait, plus de cinquante chefs d'État ont déjà apposé leur signature ou notifié leur adhésion au Manifeste. Il est significatif qu'un million de signatures aient déjà été rassemblées en Algérie, pays où la population a accueilli le Manifeste comme un message d'espoir annonçant un avenir de paix.

**2. *Les États membres sont invités à prendre des mesures pour promouvoir une culture de la paix tant au niveau national qu'aux niveaux régional et international***

Les États membres sont déjà étroitement associés à l'instauration d'une culture de la paix, à laquelle plus de cent pays ont manifesté leur adhésion à l'occasion du débat général qui a eu lieu lors de la récente Conférence générale de l'UNESCO. Le 14 septembre 1999 — date du lancement de l'Année internationale de la culture de la paix —, une centaine de pays ont organisé des manifestations pour célébrer cet événement (pour plus de détails, consulter le site [www.unesco.org/iycp](http://www.unesco.org/iycp)). Dans chaque pays et dans chaque région, les commissions nationales et les bureaux hors siège de l'UNESCO servent de centres de ralliement pour mobiliser l'ensemble de la société en faveur de l'Année internationale. Nombreux sont les pays qui ont élaboré des programmes nationaux pour une culture de la paix, le principal d'entre eux étant la Fédération de Russie.

**Manifeste 2000****Manifeste 2000****Pour une culture de la paix et de la non-violence**

Parce que je suis conscient de ma part de responsabilité face à l'avenir de l'humanité et, en particulier, des enfants d'aujourd'hui et de demain, je prends l'engagement, dans ma vie quotidienne, ma famille, mon travail, ma communauté, mon pays et ma région, de :

***Respecter toutes les vies***

Respecter la vie et la dignité de chaque être humain sans discrimination ni préjugé.

***Rejeter la violence***

Pratiquer la non-violence active, en rejetant la violence sous toutes ses formes : physique, sexuelle, psychologique, économique et sociale, en particulier envers les plus démunis et les plus vulnérables, tels les enfants et les adolescents.

***Partager avec les autres***

Partager mon temps et mes ressources matérielles en cultivant la générosité, afin de mettre fin à l'exclusion, à l'injustice et à l'oppression politique et économique.

***Écouter pour comprendre***

Défendre la liberté d'expression et la diversité culturelle en privilégiant toujours l'écoute et le dialogue sans céder au fanatisme, à la médisance et au rejet d'autrui.

***Préserver la planète***

Promouvoir une consommation responsable et un mode de développement qui tiennent compte de l'importance de toutes les formes de vie et préservent l'équilibre des ressources naturelles de la planète.

***Réinventer la solidarité***

Contribuer au développement de ma communauté, avec la pleine participation des femmes et dans le respect des principes démocratiques, afin de créer ensemble de nouvelles formes de solidarité.

[Pour signer le Manifeste sur l'Internet ou obtenir davantage de renseignements à son sujet, consulter le site <http://www.unesco.org/manifesto2000>.]

**3. *La société civile devrait participer aux activités menées pour une culture de la paix aux niveaux local, régional et national, afin d'en élargir la portée***

Ainsi que l'a souligné l'ambassadeur Chowdhury devant l'Assemblée générale, ce qui fait la force d'une culture de la paix, c'est qu'elle réunit tous les acteurs sociaux,

indépendamment de leur mode de vie et de leur provenance. Selon ses propres mots, à l'occasion d'une réunion de l'UNESCO, on pourrait assister à une « grande alliance » regroupant tous ceux qui œuvrent à l'instauration d'une culture de la paix dans leurs domaines respectifs, mais cependant apparentés.

La mobilisation en faveur de l'Année internationale fait déjà de ce vœu une réalité. Au niveau international, les organisations non gouvernementales associées à l'UNESCO (elles sont au nombre de trois cent quarante et un, d'après les derniers chiffres) signent des accords pour faire connaître le Manifeste 2000 et organiser des événements marquants pendant toute la campagne. Des contacts ont été pris avec plus de six mille recteurs d'université et mille maires pour mettre en œuvre ces activités, dont beaucoup sont déjà en voie de réalisation. La principale mobilisation se situe à l'échelle nationale, où les organisations non gouvernementales, les écoles, les universités, les entreprises, les mairies et les parlements nationaux travaillent en collaboration avec le point focal national de chaque pays pour faire participer leurs membres ainsi que les simples citoyens aux activités organisées à l'occasion de l'Année internationale. Ces partenariats devraient s'élargir et se renforcer tout au long de la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde.

**4. *Le système des Nations Unies devrait intensifier l'action qu'il mène actuellement pour promouvoir une culture de la paix***

Le Programme d'action en faveur d'une culture de la paix a bénéficié de la contribution d'un grand nombre de programmes et d'institutions spécialisées des Nations Unies, et il faut espérer que le Comité administratif de coordination, qui, comme son nom l'indique, est chargé de le coordonner, adoptera un système de gestion fondé sur une appréciation des résultats pour les différentes activités à entreprendre à l'appui du Programme. Ainsi qu'on le verra plus loin, chacune des institutions est appelée à jouer un rôle considérable dans sa mise en œuvre.

D'ores et déjà, en ce qui concerne l'Année internationale de la culture de la paix, le Comité administratif de coordination s'est engagé à mobiliser les différentes institutions. Dans les pays, tous les coordonnateurs résidents du système des Nations Unies ont reçu un exemplaire du Manuel destiné aux points focaux nationaux et ont été invités à prendre part au processus de mobilisation nationale en faveur de l'Année internationale.

**5. *L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture devrait continuer à jouer le rôle important qui est le sien dans la promotion d'une culture de la paix et à apporter des contributions de premier ordre à cette entreprise***

Il faut rendre hommage à l'UNESCO, qui, dans le cadre de son mandat, a assumé un rôle de premier plan au sein du système des Nations Unies pour promouvoir une culture de la paix. Le départ a été donné en 1995, lors de la vingt-huitième session

de la Conférence générale de l'UNESCO, où il a été affirmé que l'enjeu majeur de la fin du <sup>xx</sup> siècle serait d'assurer la transition entre une culture de la guerre et une culture de la paix, laquelle a été placée au centre même de la Stratégie à moyen terme définie pour six ans.

Le concept d'une culture de la paix est présent dans l'action menée par l'UNESCO depuis 1992, lorsqu'elle s'est associée à l'« Agenda pour la paix » proposé par le Conseil de sécurité des Nations Unies. Ce concept avait été énoncé pour la première fois dans la Déclaration de Yamoussoukro (Côte d'Ivoire) en 1989. Estimant que les opérations de maintien de la paix pouvaient certes garantir l'absence de guerre mais ne sauraient, à elles seules, instaurer une paix dynamique et constructive, l'UNESCO avait suggéré d'atteindre cet objectif en engageant les acteurs des conflits dans des entreprises communes de développement humain. Agissant essentiellement dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication, l'UNESCO a offert ses services pour des initiatives visant à consolider la paix à l'issue des conflits. Des projets ont été entrepris dans plusieurs pays d'Amérique centrale et d'Afrique, de même qu'en collaboration avec le Gouvernement des Philippines. Le projet le plus remarquable à cet égard est celui entrepris en El Salvador. On trouvera une description complète des activités menées, à cette époque, en faveur d'une culture de la paix dans la monographie intitulée *L'UNESCO et la culture de la paix : promouvoir un mouvement mondial*.

6. *Les partenariats entre les différents acteurs visés par la Déclaration doivent être encouragés et renforcés pour créer un mouvement mondial en faveur d'une culture de la paix*

Ce point est sans doute l'aspect le plus important du document. Pour la première fois, les Nations Unies lancent un appel en faveur d'un « mouvement mondial » en indiquant clairement qu'il devrait se développer par le truchement de partenariats.

Alors que la paix est essentiellement l'affaire des États et des organisations internationales, une culture de la paix ne peut s'instaurer que grâce à un vaste « mouvement » auquel se rallient, partout dans le monde, des personnes de toutes catégories — y compris les acteurs non gouvernementaux de la société civile — pour former, comme on l'a dit plus haut, une « grande alliance ».

La notion de culture de la paix est prise délibérément dans son acception la plus large, de manière à englober les objectifs de toutes les organisations qui œuvrent en faveur de la paix et de la justice, notamment : les droits de l'homme, le développement durable, la participation démocratique et l'égalité des femmes, ainsi que le désarmement et la transformation sociale par des moyens non violents. En d'autres termes, nous pouvons constater que, partout dans le monde, des hommes et des femmes conjuguent leurs efforts pour édifier une culture de la paix, sans que ce soit expressément sous ce nom. Cela est particulièrement vrai de la plupart des organisations non gouvernementales : contrairement aux États qui disposent de la force des armes, celles-ci n'emportent l'adhésion que par la force de leurs arguments — or, tel est le fondement même d'une culture de la paix.

C'est parce que, par principe, une culture de la paix ne doit ni forger ni admettre l'image d'un ennemi qu'elle se différencie de la plupart des grands mouvements sociaux du passé. Elle ne doit pas créer de bouc émissaire, ni désigner un individu ou un peuple à la vindicte populaire, ou encore glorifier tel ou tel parti. Ayant une portée planétaire, elle doit s'appuyer sur l'universalité des valeurs et le droit inaliénable de chaque être humain de vivre dans un climat de paix et de non-violence. Elle ne doit pas dresser l'État contre ses institutions, mais chercher à réformer ces dernières par des moyens démocratiques. Même les institutions militaires ne doivent pas être considérées comme des adversaires, et il faut s'efforcer, par des moyens non violents, de transformer leurs démonstrations de force en des actions de maintien de la paix.

Ce qui fait le succès d'un mouvement est son universalité. Il est fondamental que les États membres des Nations Unies aient adopté le concept de culture de la paix par consensus. Tout aussi fondamental est le caractère universel du Manifeste 2000, qui énonce des valeurs partagées par de très nombreuses personnes dans le monde, qui s'engagent à les respecter.

Tous ceux qui ont pris un tel engagement sont invités à agir dans le cadre des initiatives organisées à travers les partenariats toujours plus nombreux qui se sont formés à l'occasion de l'Année internationale de la culture de la paix. C'est le début d'une grande aventure qui se poursuivra avec la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde.

**7. *L'un des moyens de promouvoir une culture de la paix serait la mise en commun de l'information relative aux initiatives prises dans ce sens par les différents acteurs***

Tout mouvement social correspond fondamentalement à une prise de conscience collective. Il s'agit avant tout d'un phénomène psychologique, d'une attitude, d'un sentiment suscité par le partage d'informations, grâce auquel chacun se rend compte qu'il n'est plus seul mais qu'il fait partie d'un groupe embarqué dans la même aventure.

Il importe naturellement d'avoir recours à tous les moyens d'information disponibles pour faire connaître le mouvement. Les médias mobilisent l'opinion publique et transmettent le message de l'Année internationale de la culture de la paix dans de nombreuses régions du monde. On peut citer à cet égard l'appel lancé par des lauréats du prix Nobel de la paix, dans un spot télévisé de 45 secondes qui est vu par des millions de personnes. Des messages radiodiffusés, des annonces et des articles parus dans la presse, des comptes rendus publiés dans certaines revues de même que plusieurs sites sur l'Internet constituent autant de moyens permettant d'informer le public sur le mouvement en faveur d'une culture de la paix.

Mais un mouvement exige plus que de l'information, il a besoin d'une participation active ou encore, pour citer le Programme d'action (voir plus loin), d'une « communication participative ». Heureusement, nous disposons désormais d'un nouveau moyen, remarquablement efficace, de communication participative grâce

au développement de l'Internet. À cet égard, deux systèmes interactifs sont actuellement mis en place sur l'Internet dans le cadre de l'Année internationale de la culture de la paix. Le premier, qui s'appuie sur l'expérience acquise par l'UNESCO avec le réseau Société Planète, offrira un « marché » global aux milliers de projets locaux concernant tous les aspects d'une culture de la paix. Il fournira des données de base non seulement sur les activités en cours, mais aussi sur ce que ces projets peuvent offrir et ce dont ils ont besoin. Le second, intitulé Réseau d'information pour la culture de la paix (Culture of Peace News Network — CPNN), regroupe sur l'Internet des sites indépendants qui diffusent des bulletins d'information en plusieurs langues sur les événements et les productions médiatiques visant à promouvoir une culture de la paix. Toute personne visitant l'un de ces sites est invitée à y apporter sa contribution, dont le contenu sera mis au point par des « modérateurs » qualifiés, qui consacrent bénévolement quelques heures par semaine à la révision de tels rapports, afin qu'ils soient conformes à quelques règles simples applicables à la « culture de la paix ».

**8. *La bonne exécution du Programme d'action suppose la mobilisation de ressources, y compris de ressources financières, par les gouvernements, les organisations et les individus intéressés***

Pour prendre de l'ampleur, tout mouvement exige naturellement des moyens. L'UNESCO et ses États membres ont affecté des ressources considérables à la culture de la paix. Les diverses organisations non gouvernementales qui ont forgé des partenariats pour soutenir l'Année internationale de la culture de la paix puisent dans leurs propres fonds pour soutenir cet effort. Les fondations relèvent le défi. Les ressources sont consenties sur une base paritaire et non selon un schéma donateur-bénéficiaire, ce qui est naturellement adapté à un mouvement de caractère social. Cependant, elles sont loin d'être suffisantes. Comme nous l'avons affirmé à maintes reprises, nous devons apprendre à payer le prix de la paix comme nous avons payé autrefois le prix de la guerre.

**9. *Mesures visant à renforcer une culture de la paix par l'éducation***

Il est significatif que les premières mesures indiquées par le Programme d'action concernent l'éducation, qui est la clé de voûte d'une culture de la paix. Il s'agit non pas simplement de dispenser un enseignement technique mais, selon les termes de la Commission Delors sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, d'apprendre à « vivre ensemble ». Il faut inculquer à tous les niveaux — dans le cadre des écoles, de l'éducation des adultes et de l'éducation informelle — les qualités nécessaires pour promouvoir le dialogue, la médiation, le règlement des conflits, le consensus, la coopération et la transformation sociale par des moyens non violents.

Comme il est dit dans la résolution, il faut commencer par relancer les efforts nationaux et la coopération internationale visant à promouvoir les buts de l'éducation pour tous. Il est donc indispensable que la Conférence sur l'éducation pour tous,



qui se réunira à Dakar en avril 2000 sous l'égide de la Banque mondiale, du PNUD, de l'UNICEF, du FNUAP et de l'UNESCO, soit couronnée de succès si l'on veut progresser dans la voie d'une culture de la paix.

La réussite de cette entreprise dépend des enseignants. C'est dire que nous nous félicitons tout particulièrement que la responsabilité en incombe à l'Internationale de l'éducation. Cette organisation internationale non gouvernementale envoie à tous les syndicats d'enseignants qui en font partie, soit 23 millions de membres dans le monde entier, un dossier d'information sur l'Année internationale de la culture de la paix. Ainsi que l'ont confié ses dirigeants à l'UNESCO, le Manifeste 2000 ne fait que réaffirmer les règles de bonne conduite enseignées dans toutes les écoles dignes de ce nom : respecter autrui, refuser la violence, partager, écouter pour comprendre, etc.

L'enseignement supérieur a également un rôle essentiel à jouer. Le Programme d'action évoque à ce propos l'Université des Nations Unies, l'Université pour la paix du Costa Rica et le programme UNITWIN/chaires de l'UNESCO. À cet égard, l'accord conclu en 1999 entre ces établissements, afin de moderniser l'Université pour la paix, inscrit en tête de ses priorités la promotion d'une culture de la paix.

#### ***10. Mesures visant à promouvoir un développement durable sur les plans économique et social***

Le Programme d'action énonce des propositions concrètes en vue d'un développement économique et social durable. À mesure qu'augmente l'interdépendance planétaire, nous comprenons enfin que le développement des autres pays nous est profitable, tandis que leur appauvrissement nous est préjudiciable. Il s'agit là d'un changement radical du concept de croissance économique, qui semblait autrefois être le résultat d'une suprématie militaire et d'une violence structurelle s'exerçant aux dépens des vaincus et des plus faibles. Comme il a été déclaré au Sommet mondial de Copenhague, le développement social, la justice sociale et l'éradication de la pauvreté sont indispensables à la paix.

Le mouvement en faveur du développement durable a pris une grande ampleur dans le monde, et il est important que le mouvement pour une culture de la paix s'inscrive dans cette perspective. Il faut en tirer la leçon car, il y a moins de dix ans, ce concept n'était pas mieux connu que celui de culture de la paix. Grâce à la Conférence de Rio sur l'environnement et le développement, qui s'est tenue en 1992, et aux mesures qui ont suivi, le concept de développement durable a été pleinement reconnu et a suscité des initiatives partout dans le monde. Ce mouvement peut donc servir d'exemple à la campagne encore plus vaste en faveur d'une culture de la paix, dont le développement durable constitue un volet.

#### ***11. Mesures visant à promouvoir le respect de tous les droits de l'homme***

L'Assemblée générale des Nations Unies a fait figurer ce point, à juste titre, parmi les aspects essentiels du Programme d'action en faveur d'une culture de la paix.

Apprendre à respecter tous les droits humains est, depuis la Déclaration universelle des droits de l'homme proclamée pour la première fois par les Nations Unies en 1948, une autre pierre angulaire du mouvement pour une culture de la paix et doit présider à son développement. De tout temps, des droits ont été reconnus à l'homme, mais c'est seulement à notre époque que nous reconnaissons leur caractère universel. Ces droits ne sont plus réservés exclusivement à tel ou tel clan, aux riches, aux Européens, à l'élite, aux hommes ou aux adultes. Tous peuvent y prétendre : riches et pauvres, lettrés et illettrés, hommes et femmes, adultes et enfants. Nous appartenons tous à une grande famille, et il est utile de préciser que ce principe s'applique à tous les droits de l'homme, c'est-à-dire non pas aux seuls droits politiques mais aussi aux droits économiques et sociaux.

Malgré l'opposition de certains pays et de certaines régions, nous demeurons convaincus qu'il nous faut lutter pour garantir les droits fondamentaux de l'homme au développement et à la paix. Après un débat animé au sein des Nations Unies, le premier de ces droits a été retenu dans le Programme d'action tandis que le second a été omis.

## *12. Mesures visant à assurer l'égalité entre les femmes et les hommes*

Depuis la nuit des temps, la culture de la guerre est liée à la domination de l'homme. Ce sont toujours les hommes qui ont pris les décisions concernant la guerre et la paix, et qui ont acquis le pouvoir grâce à leurs exploits militaires. À l'époque de la préhistoire, les rites qui marquaient le passage de l'enfance au statut de guerrier tenaient lieu d'éducation. En faisant de l'égalité entre hommes et femmes l'un des principaux volets de son Programme d'action en faveur d'une culture de la paix, l'Assemblée générale a tenu à souligner le lien qui unit ces deux aspects. Et, d'abord, ce n'est que par la disparition de la culture de la guerre que les femmes pourront échapper à la domination que celle-ci leur faisait subir. Comme il a été reconnu à la quatrième Conférence mondiale sur les femmes, qui s'est tenue à Beijing, égalité, développement et paix sont liés de façon indissociable. Par ailleurs, en demandant aux femmes de s'engager dans le combat pour une culture de la paix, on mobilise les énergies qui sont sans doute les plus aptes à entraîner une transformation sociale.

Là encore, il importe de reconnaître le lien entre paix, égalité, éducation et développement. Comme le fait observer le Programme d'action dans sa section sur l'éducation, il est nécessaire d'« assurer l'égalité d'accès à l'éducation pour les femmes, particulièrement dans l'enfance ». Le Programme revient sur ce point dans la section sur le développement en déclarant qu'il faut « intégrer le souci de l'égalité des sexes et de l'autonomisation de la population féminine dans le processus de développement ».

## *13. Mesures visant à favoriser la participation à la vie démocratique*

La résolution de l'Assemblée générale met très justement l'accent ici sur la participation et, dans le texte qui suit, elle souligne qu'il importe de promouvoir « les prin-

cipes et les pratiques démocratiques ». Cet aspect est essentiel, car il ne faut pas tomber dans le piège qui consisterait à ne voir dans la démocratie qu'un ensemble de procédures et de formules toutes faites, telles que « scrutin secret » et « système multipartite ». Pour fonctionner efficacement, la participation démocratique doit solliciter tous les citoyens, à tous les niveaux de la société, et concerner toutes les prises de décisions. Elle doit se conjuguer au quotidien et non pas rester un acte isolé, que l'on accomplit une fois par an.

En fait, la participation démocratique est indispensable à une culture de la paix. Elle seule est capable de se substituer à la volonté de domination exercée par la culture de la guerre, qui à la fois caractérise cette dernière et la nourrit. N'a-t-on pas dit fort justement : « Supposons qu'une guerre soit déclarée et que personne ne réponde à l'appel ? »

#### *14. Mesures visant à développer la compréhension, la tolérance et la solidarité*

Il n'y a jamais eu de guerre sans « ennemi ». Pour supprimer la guerre, il faut empêcher toute représentation hostile par la pratique systématique et universelle de la compréhension, de la tolérance et de la solidarité. En ce sens, on peut dire que la culture de la paix est une entreprise « subversive » car elle rend vain l'argument invoqué par les nations pour déclarer la guerre, à savoir qu'elles doivent se défendre contre l'adversaire. On se rappellera à cet égard les mots de Mikhaïl Gorbatchev qui, à l'issue de la guerre froide, a fait observer aux dirigeants occidentaux qu'en faisant la paix avec eux il les privait d'un ennemi.

Nombreuses sont les mesures recommandées dans la résolution de l'Assemblée générale. L'une des plus utiles figure dans la section sur l'éducation et concerne la révision des manuels scolaires sur une base régionale, de façon que les adversaires d'hier parviennent ensemble à une vision commune de l'histoire. Une récente Conférence sur le thème « Désarmer l'histoire » (Visby, Suède, septembre 1999) a trouvé un écho considérable.

#### *15. Mesures visant à soutenir la communication participative et la libre circulation de l'information et des connaissances*

Nous sommes persuadés que la révolution technologique, qui a permis de mettre en place des systèmes mondiaux de communication et des moyens interactifs toujours plus perfectionnés, est l'une des raisons pour lesquelles nous pouvons désormais envisager sérieusement, pour la première fois dans l'histoire, la disparition de la guerre et l'avènement d'une culture de la paix. Les moyens de communication sont source de pouvoir et ils se trouvent de plus en plus entre les mains du plus grand nombre et non de quelques privilégiés. Nous devons faire en sorte que les nouvelles technologies soient accessibles à tous. Par exemple, chaque école dans le monde devrait être reliée à l'Internet au moyen d'ordinateurs peu coûteux fonctionnant à l'énergie solaire, via satellite, plutôt que par liaison téléphonique. C'est une affaire non plus de technologie, mais simplement de politique de l'éducation. Les élèves ne

seront pas les seuls à pouvoir accéder aux connaissances mondiales et aux peuples de la planète : les enseignants disposeront eux aussi de nouveaux outils puissants, et l'ensemble du processus éducatif sera en prise directe sur la réalité sociale. Naturellement, c'est non pas seulement l'accès aux autoroutes de l'information qui importe, mais aussi le contenu de ces dernières. Ce qui nous ramène à l'importance d'initiatives comme celles précédemment évoquées, grâce auxquelles chaque individu peut produire et partager des informations sur l'instauration d'une culture de la paix.

#### *16. Mesures visant à promouvoir la paix et la sécurité internationales*

Il est significatif que le dernier point figurant sur la liste des mesures à prendre comprenne le désarmement, la reconversion militaire, l'instauration d'un climat de confiance, la démobilisation et la réinsertion des anciens combattants, l'inquiétude suscitée par l'impact des sanctions, autant de questions généralement considérées comme étant de la responsabilité des Nations Unies et des États membres. Elles ont naturellement leur importance et continuent de représenter des objectifs à atteindre. Toutefois, dans le présent contexte, elles constituent non pas une condition préalable, mais l'aboutissement d'un processus qui privilégie l'éducation, le développement, la démocratie, la culture et la communication. En d'autres termes, le chemin qui conduit à la paix passe par une culture de la paix.

En conclusion, nous ne pouvons qu'approuver l'affirmation de l'ambassadeur Chowdhury, selon laquelle la Déclaration et le Programme d'action en faveur d'une culture de la paix représentent un « legs qui se transmettra de génération en génération ». Tous deux indiquent la voie à suivre pour trouver une nouvelle façon de « vivre ensemble » au XXI<sup>e</sup> siècle.

---

P O S I T I O N S / C O N T R O V E R S E S

---

## L'ÉDUCATION POUR LA PAIX

---

DANS UNE SOCIÉTÉ DIVISÉE :

---

CRÉER UNE CULTURE DE LA PAIX

---

EN IRLANDE DU NORD

---

*Terence Duffy*

---

### Introduction

L'Irlande du Nord, de par sa réputation de perpétuelle violence politique et de sectarisme inextirpable, peut sembler un terrain peu propice à la défense d'une « culture de la paix », même parmi les citoyens les plus jeunes de cette province aux clivages marqués. Pourtant, l'éducation pour la paix s'affirme comme un concept à la fois fort et ouvert dans les programmes des écoles d'Irlande du Nord. Depuis la période de « fermentation » qui a immédiatement précédé 1968, les tensions sectaires dégénérant en violence politique, le système scolaire s'est efforcé de répondre à l'aggravation des problèmes politiques à l'échelle de la société tout entière. Dans un contexte extrêmement sectaire, des institutions d'enseignement ont surgi en Irlande du Nord qui traduisaient les divisions religieuses de la société (Akenson, 1973). Puis, en 1968, « le couvercle céda » et la société civile sombra dans l'anarchie politique. Les écoles se trouvèrent alors face à un défi d'un genre nouveau et sans précédent. Sauraient-elles, dans un climat de violence politique, remplir efficacement leur mission péda-

---

*Langue originale : anglais*

*Terence Duffy (Royaume-Uni et Irlande)*

Membre du département de politique internationale au Magee College, Université d'Ulster, il est l'auteur de nombreux écrits sur l'éducation pour la paix dans les sociétés divisées. Ses ouvrages les plus récents se sont intéressés au mouvement de la paix en Irlande du Nord et au « processus démocratique » au Cambodge et en Bosnie-Herzégovine. Ces dernières années, il a travaillé en collaboration étroite avec l'UNESCO et d'autres organisations des Nations Unies au service de l'éducation relative aux droits de l'homme, à la démocratie et pour la paix.

gogique ? Par la suite, les succès ont côtoyé les échecs, mais les écoles d'Irlande du Nord illustrent de manière éloquente les difficultés rencontrées par les spécialistes de l'éducation dans une société aux divisions exacerbées.

Cet article explore la question de l'éducation pour la paix en Irlande du Nord, prise dans son sens le plus large. Pour cette raison, il n'aborde pas seulement l'éducation pour la paix *en soi*, mais traite aussi du contexte sectaire dans lequel opère la scolarité et des nombreuses initiatives, extrêmement variées, entreprises en Irlande du Nord depuis la fin des années 60. Il démontrera que, en dépit des formidables obstacles nés des divisions de la société civile, ces efforts représentent une tentative sincère pour promouvoir la culture de la paix parmi les écoliers et les jeunes adultes d'Irlande du Nord.

Les premiers efforts consacrés à forger une telle culture de la paix ont vraisemblablement été maigres et sans réelle coordination. Les premiers projets d'éducation pour la paix étaient assurément des initiatives *ad hoc* décidées par des écoles ou des églises individuelles. Ces dernières furent incontestablement à l'origine d'intéressantes initiatives pour améliorer les relations intercommunautaires au niveau local (Morrow *et al.*, 1991). Certains chefs de file religieux ont également voulu voir dans l'éducation le remède absolu face à l'effervescence sectaire qui enveloppait rapidement la province. Malheureusement, ces efforts isolés ont eu peu de résultats. Dans le système scolaire, certains enseignants préoccupés par la situation ont cherché à expérimenter un programme d'éducation civique, lequel était, au mieux, périmé, et, au pire, une reproduction pure et simple d'exercices dérobés aux écoles anglaises. Ces manuels se sont révélés parfaitement inadaptés, et il fut alors clair que tout effort en faveur de l'éducation pour la paix requerrait l'élaboration d'un programme répondant véritablement aux besoins de l'Irlande du Nord (Fahey, 1978). En outre, ces programmes d'avant-garde, fruit d'initiatives individuelles ou collectives au sein d'écoles tant « publiques » que catholiques, ne bénéficiaient pas du soutien formel de l'État.

Ces dernières années ont vu l'éclosion de vastes projets d'éducation pour la paix en Irlande du Nord, reflétant la responsabilité statutaire des agences s'occupant d'enseignement et de formation en matière de promotion de la paix (Donnelly, 1998). Ces efforts ont été déployés à différents niveaux (parfaitement conciliables entre eux), mais prioritairement au sein des écoles, dans les agences communautaires ou travaillant pour la jeunesse, dans les secteurs de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes. Ces diverses organisations ont inauguré tout une gamme de projets, allant de l'organisation de vacances pour groupes d'enfants catholiques et protestants, à l'offre de cours d'histoire et de sciences politiques, en passant par toutes sortes de prises de contact intercommunautaires dans divers contextes institutionnels et non institutionnels. Il en est résulté un mélange « de réussite et d'échec », mais aussi une solide dynamique de travail constructif en faveur de l'éducation pour la paix, couvrant de nombreux aspects du système d'enseignement en Irlande du Nord.

Des programmes novateurs en éducation pour la paix ont également vu le jour au bénéfice des communautés. À cet égard, le travail du Conseil pour les relations

communautaires (Community Relations Council — CRC) en matière de réconciliation et de développement des compétences au niveau local est particulièrement intéressant. Organisation indépendante (dotée d'importantes subventions étatiques) née en janvier 1990, le CRC agit pour l'instauration de meilleures relations intercommunautaires et la reconnaissance de la diversité culturelle. Son action a consisté à promouvoir l'éducation au sein de la communauté et à mettre en œuvre un large éventail d'activités et de programmes d'enseignement, qui ont recueilli le soutien encourageant d'importantes fractions de la population sur une base intercommunautaire. Dans son programme, le CRC s'est efforcé de mettre l'accent sur la question de la diversité culturelle et de ses implications dans la remise en cause des stéréotypes sectaires en Irlande du Nord.

Le secteur d'innovation relevant du Ministère de l'éducation a (très logiquement) occupé une place prépondérante. Ces dernières années, le Ministère de l'éducation d'Irlande du Nord a élaboré le concept d'Éducation pour une compréhension mutuelle (Education for Mutual Understanding — EMU) comme stratégie fondamentale pour mieux faire connaître l'héritage divisé de la province. Ce bref article s'intéresse principalement aux possibilités de mettre en œuvre certaines de ces idées et aux problèmes qui y sont liés. En termes d'organisation, l'article traite d'abord du caractère ségrégationniste de la société d'Irlande du Nord et de ses écoles. Il examine ensuite les problèmes posés par la promotion de l'éducation pour la paix dans une société divisée, et comment apprécier l'efficacité des récentes initiatives en faveur de la paix. Les questions de tolérance et de « contact », celle de leur influence sur le programme d'innovation, seront également abordées. L'article tente enfin d'apprécier les perspectives de développement de l'éducation pour la paix en Irlande du Nord dans le contexte un peu plus optimiste ouvert par la signature du Good Friday Agreement, de l'accord du Vendredi saint.

## Ségrégation et système scolaire en Irlande du Nord

Si l'on ne peut pas dire que la population d'Irlande du Nord est tous les jours aux prises avec la violence politique, de profondes divisions existent, qui séparent localement catholiques et protestants, et limitent le « contact » entre les deux communautés (Duffy, 1993). L'Irlande du Nord est une société profondément divisée, où catholiques et protestants vivent dans des quartiers séparés, s'adressent à des services locaux distincts et fréquentent des écoles différentes. Ainsi, en Irlande du Nord, l'interrelation entre vie politique, sociale et religieuse a tissé de profonds liens entre écoles et éducation (Murray, 1985). Conséquence directe de cette situation, les écoles, dans leur majorité, recrutent selon des critères confessionnels et n'offrent guère la possibilité d'établir de contacts entre protestants et catholiques (Dunn, 1989). Cette ségrégation du système scolaire prend appui sur la séparation fondamentale entre écoles publiques (*controlled schools*, fréquentées en majorité par des élèves protestants) et établissements sous contrat (*maintained schools*, dont les effectifs sont majoritairement catholiques). Administrés par les responsables locaux de l'éducation, les

investissements et les dépenses courantes des écoles publiques sont entièrement pris en charge par l'État. Dans ce système, si le Conseil des gouverneurs doit « représenter l'opinion publique », les pasteurs des plus grandes Églises protestantes en sont membres d'office, assurant ainsi un lien étroit avec le protestantisme. Selon le même principe, les établissements sous contrat sont directement administrés par l'Église catholique, mais, en compensation de cette plus grande autonomie de fonctionnement, les diocèses catholiques contribuent à hauteur de 15 % aux dépenses totales d'investissement.

Il faut chercher l'évolution de ce système dans la ségrégation et le développement politique séparé qui caractérisent la société d'Irlande du Nord. Les écoles, par conséquent, traduisent les divisions historiques *et* politiques qui s'affirment dans une telle société. « D'un côté ou de l'autre », il n'y a guère eu de signes (même au cours des dernières années) d'une « profonde volonté » de remettre radicalement en cause la structure de l'enseignement dans la province. Certes, depuis l'éclatement du conflit actuel à la fin des années 60, on a beaucoup débattu de l'opportunité de rendre les écoles mixtes. Ainsi, dans les années 70, des groupes comme All Children Together (lire : Tous les enfants ensemble) ont commencé à défendre une politique d'éducation intégrée. À bien des égards, ils avaient pour objectif la création autour de l'enseignement d'un environnement neutre, favorisant les contacts les plus naturels possibles au sein de la jeunesse. Sur les traces de ces revendications (et reflet des transformations de la société nord-irlandaise), le mouvement des écoles intégrées s'est développé, si bien qu'il existe actuellement une vingtaine de ces écoles. En réponse à ces évolutions, la législation de 1997 facilite la création d'écoles intégrées et « charge officiellement le Ministère de l'éducation de promouvoir le développement de l'éducation intégrée ». C'est là une avancée concrète encourageante et une preuve notable du soutien gouvernemental à la mixité scolaire.

Nées avec un statut ambigu et peu enviable, en dehors du système étatique et sans le concours de son financement, les écoles intégrées reçoivent aujourd'hui des fonds d'investissement substantiels de l'État et leur nombre ne cesse de croître. Même si ce nombre reste faible comparé au nombre d'écoles en Irlande du Nord, la croissance du mouvement en faveur des écoles intégrées est perçue comme le signe de transformations plus vastes au sein de la société nord-irlandaise. Cependant, il convient de relativiser cette évolution apparente dans la structure du système scolaire d'Irlande du Nord. En premier lieu, de nombreuses écoles intégrées ont du mal à établir un équilibre véritable entre élèves protestants et élèves catholiques, vu qu'elles sont aux prises avec la ségrégation qui caractérise les communautés résidentielles de la province. Si les zones de recrutement sont divisées sur le plan religieux — comme la plupart le sont en Irlande du Nord —, il est difficile de trouver un équilibre raisonnable entre les deux communautés locales. De plus, de nombreuses critiques font valoir le fait que le mouvement des écoles intégrées opère principalement dans les milieux aisés. Ces écoles sont perçues comme s'adressant aux « convertis », c'est-à-dire à des familles qui ont probablement déjà eu de nombreux contacts avec l'autre communauté. Il est difficile d'apprécier dans quelle mesure les écoles intégrées ont pu influencer la vie en Irlande du Nord, où les clivages sont de plus en



plus aigus. C'est en regard de cette effrayante réalité qu'il conviendra d'évaluer, à long terme, l'objectif de créer une culture de la paix.

## **Exemples d'innovations en matière d'éducation pour la paix**

On recense un certain nombre d'exemples encourageants de travail antisectaire dans l'enceinte de la classe et aussi dans des centres d'enseignement pour adultes de la province. Dans le travail consacré à l'éducation pour la paix — et dans le cadre d'une société divisée comme l'Irlande du Nord —, il faut se souvenir que les programmes en vigueur s'insèrent dans une culture plus large, dont ils représentent une sélection. Dans la mesure où les programmes d'Irlande du Nord traduisent les loyautés de communautés divisées, l'éducation pour la paix doit livrer un combat difficile contre les préjugés de l'enseignement. En outre, la manière dont un programme est enseigné par les institutions éducatives ayant autant d'impact sur les apprenants que son contenu même, la praxis de l'éducateur est essentielle dans ce processus. Par conséquent, toute révision de programme dans une société ainsi divisée engagera nécessairement les institutions à réfléchir sur l'état des pratiques actuelles et à explorer de nouvelles approches permettant peut-être d'innover en matière d'éducation pour la paix (Stradling *et al.*, 1984). Ce principe fondamental a émaillé une bonne part des premiers travaux de recherche en éducation pour la paix conduits dans la province. En termes positifs, une véritable réflexion a bien été menée, et la volonté existe, à de nombreux échelons, de promouvoir dans l'enseignement des réformes susceptibles de faciliter le travail intercommunautaire.

Ce recensement s'est révélé utile pour la planification de l'éducation en Irlande du Nord. Il existe certainement de nombreuses approches valables, en matière de programme, capables d'engendrer une meilleure compréhension de l'éducation pour la paix et de fournir aux éducateurs des compétences cognitives et pratiques en vue de concevoir, mettre en œuvre et défendre l'éducation pour la paix dans les programmes d'enseignement soumis à diverses contingences de contexte. L'analyse des stratégies adoptées pour le développement de programmes s'est révélée particulièrement digne d'intérêt (Rogers, 1991). Les enseignants travaillant dans ce domaine devraient conduire une analyse critique de leur pratique éducative. Cela les aiderait à repérer et à remettre en question les composantes de l'éducation pour la paix, et à construire un « programme de paix » raisonnable, qui puisse s'imposer face aux critiques du public et à la concurrence d'autres matières (peut-être plus académiques). Il faut également avoir à l'esprit l'existence de certains aspects « négatifs », ou supposés tels, de l'éducation pour la paix. Les cyniques maintiennent que celle-ci, par la séduction de son message en faveur de la paix, revêt certaines formes d'endocritisme. Les éducateurs de la paix sont souvent accusés d'être des agents du gouvernement, qui voudraient que « les gens se tiennent tranquilles ». Quoi qu'il en soit, les concepts fondamentaux de n'importe quel programme sur la paix — paix et démocratie, coopération et justice, tolérance et compréhension mutuelle, identité et égalité — possèdent des implications propres et décisives. Par essence, c'est un

modèle d'éducation citoyenne qui cherche à favoriser et à entretenir les contacts intercommunautaires (Crick, 1998). Ces valeurs fondamentales sont essentielles à la défense de l'éducation pour la paix dans un environnement politiquement hostile. Elles sont également les composantes de la lutte qui permettra d'édifier un modèle durable d'éducation pour la paix en Irlande du Nord.

## **Insertion dans les programmes de nouveaux modèles d'éducation pour la paix**

Il n'est pas exagéré de dire que l'éducation pour la paix a trouvé de nombreux partisans depuis que l'on a fait connaître les premières années des « troubles » nord-irlandais. Ces derniers temps, l'Irlande du Nord a aussi eu un certain nombre d'initiatives formelles d'éducation pour la paix, financées par l'État. Divers moteurs ont impulsé ces entreprises. Certaines, comme le Projet d'études culturelles en milieu scolaire du début des années 70, étaient le fruit de la recherche en éducation au sein des universités (mise en pratique dans les écoles sous forme de projet pilote). Précédant l'éducation pour une compréhension mutuelle, cette brillante initiative cherchait à bâtir sur l'ancien programme d'instruction civique, largement répandu en Irlande du Nord. Elle portait la marque du milieu universitaire qui l'avait conçue, mais représentait un effort réel et novateur en vue de créer une « éducation civique » à l'usage d'une société divisée. Elle fonctionna bien dans un certain nombre d'écoles pilotes au cours des années 70, mais ne tenta jamais de s'attaquer à l'ensemble du système scolaire.

D'autres innovations ont suivi les directives gouvernementales, tel le programme d'Éducation pour une compréhension mutuelle, entrepris en Irlande du Nord par le Ministère de l'éducation à partir du milieu des années 80 (Robinson, 1987). L'Éducation pour une compréhension mutuelle est maintenant solidement enracinée dans tous les aspects du système scolaire et a beaucoup contribué à faire accepter l'idée de contact intercommunautaire. Le programme d'Éducation pour une compréhension mutuelle (Education for Mutual Understanding - EMU) prévoyait d'introduire une réflexion sur sa propre finalité dans chaque domaine du programme. Conçue comme une politique « à part entière », l'EMU était incontestablement de nature à favoriser la création d'une authentique culture de la paix, sous réserve de porter à leur conclusion logique les buts et les objectifs du contact intercommunautaire et des échanges universitaires. De plus, d'encourageants exemples témoignent de l'implantation réussie de l'EMU, et dans les bilans ministériels, nombres d'écoles individuelles affichent des résultats très positifs.

D'autres projets d'éducation pour la paix de moindre envergure ont également vu le jour à l'initiative de groupes de réconciliation ou d'organismes caritatifs. Le plus ambitieux était le Projet quaker d'éducation pour la paix (Quaker Peace Education Project — QPEP), mené au Magee College, Université d'Ulster, entre 1988 et 1995, et qui s'est spécialisé dans un travail de réduction des préjugés auprès d'enfants d'écoles primaires. Le QPEP entreprit d'assister les enseignants dans la mise en place de l'EMU en leur fournissant des supports pédagogiques et des trousseaux

d'enseignement, ainsi qu'un certain nombre de manuels et de rapports à leur usage (Tyrrell, 1991). En 1995, ce programme se transforma en Projet de promotion de l'EMU au sein des écoles (EMU-promoting schools initiative), financé par l'État et par des dons bénévoles, avec pour mandat de concevoir des programmes et d'ouvrir des formations aux écoles. À bien des égards, le Projet de promotion de l'EMU au sein des écoles ouvre un potentiel pour la diffusion de la culture de la paix, car il porte son effort sur la création d'un réseau de praticiens spécialisés, dont les compétences rejailliront sous forme d'innovations dynamiques en milieu scolaire.

Plusieurs innovations intéressantes sont nées de contextes éducatifs périscolaires et informels, tels les groupes communautaires. En particulier, le Conseil des relations communautaires (Community Relations Council), le Forum pour l'éducation au niveau local (Forum for Community Work Education) et l'Association des travailleurs de l'éducation (Workers Educational Association) ont apporté leur soutien à des cours d'éducation pour la paix au bénéfice de publics adultes. Ces organisations ont mis sur pied une gamme intéressante de cours à l'intention d'un large éventail de groupes professionnels et du grand public. De récents progrès ont également été enregistrés dans la pédagogie de l'éducation aux droits de l'homme, traduisant (dans une certaine mesure) un mécontentement continu envers la manière dont la justice est rendue dans la province. Dans le contexte nord-irlandais, cette préoccupation appartient traditionnellement et en majorité à la communauté républicaine nationaliste, et s'exprime au travers de groupes d'information tels que le Comité de suivi judiciaire (Committee on the Administration of Justice) et par le truchement de réseaux locaux défenseurs d'une justice locale « réparatrice ». Les premiers cherchent à mettre en place un service de renseignements et d'information sur l'administration judiciaire et la police dans la province (Committee on the Administration of Justice, 1990). Les réseaux locaux recherchent des solutions éducatives locales afin de surmonter l'aliénation ressentie à l'égard de l'État du Royaume-Uni (dans les zones à majorité républicaine) par des communautés solidement enracinées dans une tradition politique. On s'intéresse de plus en plus aux questions de justice et de maintien de l'ordre dans le milieu loyaliste, comme l'illustre le groupe propagandiste Justice pour tous (Justice For All). L'émergence de telles organisations traduit le mécontentement de la base loyaliste à l'égard du *statu quo*, un véritable défi lancé à n'importe quel programme d'éducation pour la paix. À chaque niveau d'intervention de l'État, des pressions visibles s'exercent pour répondre à l'impact de la violence. Il faut espérer que la création de nouvelles commissions gouvernementales dans le domaine des droits de l'homme, du maintien de l'ordre et d'autres aspects de la vie locale favorisera l'émergence d'une société civile plus forte en Irlande du Nord.

Au niveau universitaire, l'initiative la plus visible actuellement en matière d'éducation pour la paix revient à l'Université d'Ulster, où un cours de niveau universitaire en études de la paix et des conflits a été créé au Magee College, dans la cité historique de Londonderry, comté de Derry. Cette ville, divisée géographiquement entre une rive est, majoritairement protestante, et une rive ouest, à prédominance catholique, a été le théâtre de violences qu'on peut compter parmi les pires qu'ait

engendrées le conflit d'Irlande du Nord. Elle constitue depuis longtemps une zone prioritaire pour les initiatives de paix et de réconciliation du gouvernement. Au cours des dernières années et de manière encourageante, Derry s'est révélé être un environnement idéal pour des cours d'éducation pour la paix. Le premier niveau, avant la licence, y a été inauguré en 1985 et un diplôme de troisième cycle a suivi en 1987. Ces programmes, outre l'intérêt considérable qu'ils ont suscité parmi les enseignants en activité et parmi les spécialistes de l'éducation, sont maintenant fermement implantés dans le système éducatif d'Irlande du Nord. À l'instar de l'Université de la paix du Costa Rica, les cours d'études sur la paix de l'université ont cherché à s'ancrer solidement dans les réalités du contexte régional, tout en offrant des perspectives et une formation internationales d'un genre nouveau. Les programmes universitaires de ce type ont beaucoup fait pour la prise en charge autonome des populations locales et pour les préparer à s'insérer dans de nombreux secteurs du marché du travail. Ils ont également contribué à l'objectif de créer une culture de la paix qui soit durable en Irlande du Nord.

Les projets locaux et internationaux en éducation pour la paix se sont fortement et réciproquement influencés. En fait, l'éducation pour la paix constitue probablement l'un des meilleurs exemples d'éducation internationale dans la province. Les innovations en matière de programmes, telles que l'Éducation pour la compréhension internationale, l'Éducation pour le développement mondial, les Études mondiales, les Études modernes et l'Éducation pour une réponse créatrice au conflit, ont toutes eu un impact sur l'évolution des matériels didactiques utilisés en éducation pour la paix. D'autres sujets connexes ou productions interdisciplinaires comme l'histoire et l'éducation religieuse ont également eu une influence. Il en a résulté l'apparition de matériels didactiques novateurs et dynamiques. Malheureusement, ces efforts ont souvent manqué de coordination et de direction.

La notion d'éducation pour la paix dans l'Irlande du Nord contemporaine est maintenant relativement bien implantée dans un certain nombre de secteurs de l'éducation. Cependant, l'efficacité de ces stratégies est grandement obérée par un manque de confiance quant à l'orientation de certaines initiatives et par divers degrés de résistance. C'est dire que si la mise en œuvre de l'éducation pour la paix remporte d'indéniables succès, ses stratégies et son contenu suscitent aussi de profondes réserves. Alors que la légitimité de l'éducation pour la paix ne fait aucun doute dans une société aussi divisée sur le plan ethnique, l'instauration de programmes d'études dans cette intention ne va pas sans poser de question. Il existe encore un formidable corps de résistance, en partie motivé par des raisons politiques, mais en partie reflet d'un manque fondamental de compréhension des objectifs visionnaires que renferme un programme d'éducation pour la paix.

### **« À contre-courant » : école et violence politique**

En dépit de nombreuses années d'innovation en matière de programmes d'éducation pour la paix, le système scolaire demeure en majeure partie divisé entre *controlled* et *maintained schools*, soit, rappelons-le, entre écoles publiques et établissements

sous contrat. Malheureusement, cette séparation entre protestants et catholiques, au cours des années de formation des cycles primaire et secondaire, représente un obstacle implicite à la compréhension mutuelle et à la tolérance. C'est là une question éminemment sensible dans un domaine qui n'a guère progressé. Les puissantes et influentes autorités qui représentent chacune des secteurs scolaires restent, pour une bonne part, profondément conservatrices. L'immense majorité des écoliers d'Ulster continuent de recevoir l'enseignement élémentaire et secondaire dans une école qui n'admet pas la mixité confessionnelle. De plus, l'EMU et d'autres projets plus adaptés d'éducation pour la paix n'ont jamais pu jouir d'un soutien clair et sans ambiguïté (Bullick, 1990). De manière tout aussi significative, l'éducation pour la paix pose un problème aux communautés qui ont des opinions « bien arrêtées » sur le milieu politique. Assurément, l'Irlande du Nord est une société où d'aucuns verront dans la « tolérance » un moyen de faire abstraction des atrocités « des autres ». De la même manière, de nombreux hommes politiques d'origine protestante se méfient des débats sur la « justice », qu'ils perçoivent comme un concept que se serait approprié la communauté nationaliste. De même, les questions d'égalité en Irlande du Nord recourent, bien sûr, une histoire complexe de préjugés et de discrimination. Toutes ces questions sont plus aiguës quand la pression politique augmente après un attentat ou un massacre particulièrement atroce. Les débats politiques récents ont suscité l'hostilité des communautés extrémistes de part et d'autre du clivage religieux. Ainsi, même après l'accord, les communautés divisées de l'Ulster restent sur le pied de guerre.

Le cessez-le-feu entre organisations paramilitaires promulgué et la violence politique à grande échelle contenue, l'Irlande du Nord devrait, en toute logique, être plus perméable à l'éducation pour la paix. Il en est ainsi, à bien des égards. Cependant, l'éducation pour la paix doit encore modeler ses concepts sur une superstructure qui est, au mieux, indifférente et, au pire, activement hostile. Si l'on considère que les éducateurs de la paix travaillent dans un contexte politique et ethnique en constante évolution, on mesure toute la difficulté de leur tâche. De plus, la prise de conscience que les « troubles » (indépendamment de tous les problèmes historiques qui ont divisé les communautés en Irlande du Nord) ont joué leur rôle commence tout juste, et graduellement, à émerger. Nous sommes également confrontés à l'héritage de « haine » engendré par l'expérience de la violence et du sectarisme. Pétrie de préjugés historiques envers protestants ou catholiques, loyalistes ou nationalistes, chaque communauté d'Irlande du Nord a trouvé au cours des dernières années quantité de raisons de haïr le camp d'en face. Même durant la paix relative qui régnait à la fin des années 90, l'éducation pour la paix est restée (en dépit de tout) un défi. Quoi qu'il en soit, les efforts de ceux qui ont cherché à innover aux niveaux scolaire et communautaire ont révélé l'existence d'un potentiel permettant de créer une culture de la paix unique et durable en Irlande du Nord.

On ne peut nier que les perceptions de la jeunesse d'Irlande du Nord traduisent la nature difficile et divisée de leur société. Dans une enquête menée en 1983, la plupart des jeunes pensaient que la paix avait peu de chances de se réaliser en Irlande du Nord dans un délai de cinquante ans (McWhirter, 1983). De manière

plus positive, une enquête plus récente suggère que la majorité des jeunes croient fermement que la paix s'établira « de leur vivant » (Duffy, 1999). Le public est cependant de plus en plus conscient qu'il ne suffit pas de prôner la paix. Des initiatives positives en sa faveur sont nécessaires. À cet égard, si la jeunesse fait l'objet d'une telle attention, c'est en grande partie parce qu'elle est facilement accessible au travers de l'école (McCartney, 1985). Qui plus est, un certain nombre de données qualitatives laissent penser que les jeunes d'Irlande du Nord sont fondamentalement « plus tolérants » à l'égard de « l'autre communauté » que ne l'étaient leurs parents.

L'étude menée en 1982 par John Greer avait montré que, sur deux mille élèves interrogés dans le cycle secondaire, la plupart étaient « plutôt ouverts que méfiants envers l'autre camp » (Greer *et al.*, 1985). Cette surprenante attitude de tolérance apparaît également dans l'enquête réalisée en 1980 par McKernan, où la grande majorité des élèves interrogés sur leurs valeurs répondirent qu'ils voulaient « un monde en paix où ils soient libres et heureux ». McKernan y voyait une preuve de l'idéalisme de la jeunesse, « qu'auraient tort d'ignorer les enseignants, les concepteurs de programmes et autres responsables de l'éducation » (McKernan, 1980). L'enquête de 1999, du même auteur, suggérait que les adolescents et les moins de trente ans étaient bien plus réceptifs à l'idée de contact intercommunautaire et de compréhension mutuelle. La résistance la plus forte à ces valeurs s'exprimait parmi les quarante ans et plus (Duffy, 1999). Il est clair qu'une fraction très large de la population nord-irlandaise est réceptive à l'idéal de créer une « culture pacifique » de la tolérance et de la non-violence. Il est encourageant de voir que cette fraction tend à devenir plus influente avec le temps et à augmenter en nombre.

## **Des progrès dans le domaine de l'« éducation pour une compréhension mutuelle »**

L'intérêt pour ce travail contre les tendances sectaires (et la preuve de sa réussite) s'est manifesté dans l'augmentation remarquable des activités interscolaires. Il va de soi que la notion de « contact » intercommunautaire s'est trouvée au centre de l'immense majorité des initiatives d'éducation pour la paix en Irlande du Nord. Il s'est agi non seulement de sensibiliser les élèves à « l'autre camp », mais encore de les mettre en contact direct les uns avec les autres. Ces initiatives, assurément, sont positives. En fait, la plupart des efforts consentis pour développer un travail dans le domaine de la tolérance et du contact reposent sur la notion d'« hypothèse de contact » (Cairns, 1987). Le raisonnement à la base de ce concept très employé est que, si l'on offre aux enfants catholiques et protestants des lieux où se rencontrer, ils pourront commencer à acquérir des valeurs de tolérance et de reconnaissance de soi, et accepter l'intégrité de la différence politique et culturelle. Comme le déclare Amir, l'hypothèse de contact repose fondamentalement sur l'idée que :

le contact entre individus — le simple fait d'agir les uns sur les autres — est susceptible de modifier les croyances et les sentiments de chacun à l'égard de l'autre. [...] Si l'on avait seu-

lement la possibilité de communiquer avec les autres et d'apprécier leur mode de vie, il s'en suivrait une meilleure compréhension et par suite une diminution des préjugés (Amir, 1969).

Ce séduisant message sous-tend une bonne part des récentes innovations en matière d'éducation pour la paix. L'accent porté sur l'éducation intégrée et les projets intercommunautaires procède de l'idée que plus le contact entre enfants catholiques et enfants protestants sera précoce et durable plus les stéréotypes négatifs seront disqualifiés. De ce point de vue, le bon sens commande une politique d'intégration des deux systèmes scolaires. Malheureusement, ce mouvement ne touche qu'une toute petite minorité des enfants de la province (Cairns, Dunn et Giles, 1992). Conscientes que, même à long terme, l'intégration des écoles d'Irlande du Nord a peu de chance de voir le jour, de nombreuses organisations ont adopté une stratégie de rechange : la mise en œuvre de programmes de contacts intensifs, en particulier dans le cadre de vacances intégrées. Il s'agit la plupart du temps d'organiser des voyages vers le terrain « neutre » de l'Europe, vers d'autres régions du Royaume-Uni, voire vers les États-Unis d'Amérique (McGinley, 1990).

Ce travail, pour une bonne part, a été couronné de succès et a donné maintes preuves de la sérieuse disposition des jeunes à se faire les « promoteurs de la paix ». Fait révélateur, le raisonnement à la base de l'hypothèse du contact a subi un certain nombre de critiques (Brewer *et al.*, 1984). L'un des arguments employés à l'encontre de ces projets était qu'il était difficile, voire impossible, de maintenir le contact une fois les vacances terminées. Dans les quartiers ethniquement homogènes de villes comme Belfast ou Londonderry, les enfants retrouvaient dès leur retour leurs vieilles habitudes sectaires. En réalité, il manquait au programme une structure soigneusement élaborée en vue de prolonger le contact. Désormais, en réponse à ces critiques, les organisateurs de vacances prévoient généralement des rencontres de suivi après les vacances. Cependant, et ce n'est pas le moindre des problèmes, ces projets de vacances ne peuvent s'adresser qu'à un nombre limité d'enfants, compte tenu des réalités financières actuelles. Du même coup, le rayon d'action de ces projets « basés sur le contact » est également limité, ce qui ne diminue en rien leur valeur comme élément d'une stratégie cohérente appliquée à des groupes d'enfants individuels.

L'hypothèse du contact a été évaluée en profondeur par des chercheurs en sciences sociales dans un certain nombre de pays. Ces évaluations suggèrent que le contact *en soi* ne suffit pas forcément à réduire les préjugés de chaque groupe envers l'autre (Trew, 1989). Aussi, devant la prise de conscience progressive que le contact n'est pas la panacée pour combattre les préjugés, s'est-on petit à petit appuyé sur la recherche des moyens grâce auxquels le contact intergroupes, terrain visiblement plus fructueux, pourrait atteindre cet objectif. Brown et Turner ont apporté une importante contribution dans ce domaine en distinguant contact interpersonnel et contact intergroupes (Brown et Turner, 1981). Fondamentalement, le conflit d'Irlande du Nord est un conflit intergroupes qui met directement en jeu les questions de loyauté et d'identité. Cela implique que, pour qu'il y ait réconciliation, il faut que s'établisse un contact entre groupes et non simplement entre individus. Il ne suffit pas d'organiser des écoles intégrées et des vacances « mixtes » pour que

naissance à coup sûr un contact intergroupes. En réalité, l'évaluation des projets de vacances menée en 1983 par McWhirter et Trew tend à prouver que l'on accorde plus de place au contact interpersonnel (McWhirter et Trew, 1983). Malheureusement, il existe relativement peu de projets qui s'attaquent réellement à l'obstacle de la division religieuse et des idées politiques fortement enracinées. Ainsi, les projets intergroupes qui considèrent que le simple « contact » ne suffit pas et accordent la priorité à l'examen des problèmes sont malheureusement très rares. En outre, comme l'a démontré McCartney, la plupart des projets ne permettent que des contacts superficiels et ne s'attachent guère à mettre les enfants en face des réalités du conflit (McCartney, 1985). À la décharge des organisateurs de projets de vacances, ils ne font, en abordant avec prudence les questions politiques, que se conformer à une règle fort répandue en Irlande du Nord, selon laquelle il est préférable d'éviter ces questions dans une « assemblée mixte ». Cependant, les programmes visant à promouvoir l'éducation pour la paix optimiseraient leur efficacité en soumettant les participants aux « dures » questions liées à la division de la société.

Plusieurs raisons expliquent les échecs sensibles des éducateurs dans cette tâche. Les réticences des parents et des professeurs à aborder les questions politiques constituent un sérieux obstacle à l'éducation pour la paix en Irlande du Nord. Il s'agit du « syndrome du refus », comme on le nomme souvent, attitude où l'on s'efforce d'ignorer les troubles en essayant de préserver les écoles comme autant de « havres de paix » (Cairns, 1987). De fait, pendant très longtemps, les écoles publiques comme les établissements sous contrat se présentaient (avec peut-être une certaine naïveté) comme des « oasis » protégeant les enfants du monde extérieur et de sa violence sectaire. Cependant, si le conflit n'est pas abordé plus ouvertement, il semble qu'il n'y ait guère de chances d'établir un jour un véritable contact intergroupes. Il ne s'agit pas de sous-estimer la place qu'occupent déjà dans le programme (en particulier dans les cours d'histoire) les sujets relatifs à la violence politique et aux clivages politiques. Cet aspect a été analysé par Darby au milieu des années 70 et préoccupe encore les spécialistes de l'éducation aujourd'hui (Darby, 1983). En dépit de la difficulté manifeste à mettre véritablement et quotidiennement en présence enfants protestants et enfants catholiques, il convient de ne pas écarter *en soi* le contact. Une solution viable serait que les écoles individuelles débattent de ces questions sensibles séparément et collaborent ensuite, dans des réunions préparées à l'avance, en vue de monter un groupe de travail dans ce domaine. Ainsi, tout contact se placerait d'emblée à un niveau intergroupes, et non plus simplement au niveau interpersonnel. Même dans ce cas, il serait faux de surestimer la portée du contact et de la coopération de part et d'autre du clivage sectaire. Le bilan est loin d'être mirifique. Il reste encore à voir dans quelle mesure le soutien du gouvernement pour promouvoir la réconciliation en Irlande du Nord saura lever les obstacles au contact intergroupes. Cependant, il existe indéniablement une volonté gouvernementale d'amélioration dans ce domaine. Dès 1982, le Ministère nord-irlandais de l'éducation a fait parvenir aux écoles une circulaire novatrice, insistant sur leurs obligations de formuler et « de mettre en œuvre des politiques en vue de l'amélioration des relations communautaires [afin que] les enfants ne grandissent pas dans l'ignorance, la peur, voire la



haine, de ceux dont ils sont séparés dans le cadre scolaire » (Ministère de l'éducation, 1982). Jusqu'à maintenant, quantité de nouveaux projets ont vu le jour, mais un nombre désespérément faible ont représenté une réelle innovation. En bref, il existe un « cadre » potentiel où forger une culture de la paix en Irlande du Nord, mais sa mise en œuvre reste lente.

L'État a énormément contribué aux quelques progrès réalisés jusqu'ici. Le soutien concret apporté à ces louables objectifs est venu principalement du programme Éducation pour une compréhension mutuelle, sans doute l'un des projets éducatifs les mieux financés sur de nombreuses années. La difficulté, en revanche, est que ces initiatives ont lieu à un moment où les écoles sont soumises à de très fortes pressions administratives et financières suite à toute une série de réformes gouvernementales. Ces dernières ont imposé, à tous les niveaux, des responsabilités administratives accrues aux écoles, sans compter les frais que forcément elles entraînent dans la gestion du budget local. Avec des écoles à ce point soumises aux caprices de leurs propres budgets, lesquels sont de plus en plus limités, toute forme d'innovation éducative se trouve (malheureusement) reléguée au second plan.

Plusieurs enquêtes sérieuses ont été menées, qui s'intéressent aux problèmes et à l'impact de l'EMU au niveau régional (Bullick, 1990). Au cours des dernières années, professeurs et proviseurs se sont rarement vu confier une telle variété de nouvelles responsabilités. La charge supplémentaire de devoir faire progresser l'EMU sur le terrain a souvent été perçue comme la proverbiale « goutte d'eau ». Smith et Robinson ont mené une étude intéressante des premières années de mise en place de l'EMU (1992). Dans le contexte de l'époque, l'EMU était une innovation non dénuée d'intérêt mais qui pouvait bien, malheureusement, se révéler être une gageure. Il y eut une période favorable et encourageante au début des années 90, quand de généreuses propositions de formation « sur le temps de travail » et de détachement incitèrent de nombreux professeurs à suivre des cours qui les aideraient à préparer la mise en œuvre de l'EMU. Hélas, ces possibilités se sont, depuis, taries et le gouvernement (jusqu'à une période récente) a montré peu d'engouement à renouveler un soutien de ce type. Du fait de la priorité accordée actuellement à la formation du personnel par le gouvernement travailliste, ces programmes seront peut-être relancés, ce qui contribuerait sûrement à l'émergence d'un esprit plus positif en matière d'innovation de programmes.

## **Conclusion : difficultés et opportunités**

On ne peut nier que la mise en œuvre des initiatives d'éducation pour la paix en Irlande du Nord comporte à la fois des difficultés et des opportunités. Cet article a exploré les initiatives spécifiques à l'éducation pour la paix, et les a replacées dans le contexte d'une société et d'un système scolaire marqués par la ségrégation. Dans cet environnement, diverses initiatives antisectaires ont été prises ces dernières années, qui laissent entrevoir des possibilités d'amélioration. L'un des signes les plus optimistes est le développement du mouvement des écoles intégrées, qui mérite encore de s'élargir afin de conquérir une base sociale plus large que celle qu'il touche actuel-

lement. Cependant, quels que soient la valeur et les mérites des initiatives individuelles en matière d'éducation pour la paix, il est difficile d'être optimiste à long terme quant aux possibilités de promouvoir le changement de cette manière. Si la jeunesse de demain devait ressembler à l'actuelle, on ne peut guère espérer de grands changements.

Étant donné que le processus de socialisation politique (en Irlande du Nord comme ailleurs) se déroule pour une bonne part non pas à l'école, mais dans l'enceinte du foyer, les jeunes acquièrent les opinions politiques tranchées de leurs parents. Quoi qu'il en soit, on ne peut espérer un quelconque changement si le climat politique et éducatif ne s'y prête pas.

C'est pourquoi (et avec beaucoup de sensibilité et de prudence) il est indispensable qu'un modèle éducatif dynamique se fasse sentir qui encouragerait les jeunes d'Irlande du Nord à remettre en cause les valeurs traditionnelles sectaires de leurs foyers. Naturellement, c'est là un rôle difficile pour les écoles, et il s'agit vraisemblablement d'un processus lent et de longue haleine. Cependant, en dépit de ces limites, les écoles pourraient bien se révéler le seul moyen de promouvoir un changement à long terme dans une société hautement divisée. Elles peuvent encore être le lien fondamental qui permette de créer une culture de la paix en Irlande du Nord.

Il est clair que d'importants développements qui ont eu lieu dans la situation politique nord-irlandaise sont susceptibles d'avoir un impact sur la possibilité d'innover en matière d'éducation pour la paix. On a vu dans l'euphorie du résultat du référendum de mai 1998 — largement interprété comme un « vote pour la paix » — le désir manifeste d'une vie politique calme et sereine en Irlande du Nord. Cependant, protestants et catholiques sont toujours aux prises avec la réalité épineuse de leur coexistence (surtout) dans les régions d'Irlande du Nord où la ségrégation est la plus forte. Là résident des différences sociales, culturelles, économiques considérables, qui divisent la population et qui pourraient échapper à toute solution constitutionnelle.

La notion de progrès pour chacun des camps en présence est en grande partie définie par les impératifs religieux et nationaux qui lui sont propres, au détriment de l'autre. Pourtant, ils sont l'un et l'autre censés partager aujourd'hui une vision commune du gouvernement et de la « vocation de l'État ». Aussi bien dans les zones républicaines que loyalistes d'Irlande du Nord, de nombreux aspects du conflit s'expriment dans la réalité quotidienne et demeurent potentiellement explosifs. La « phase de dialogue » s'est montrée étonnamment imperméable aux activités paramilitaires incessantes qui prévalent dans ces zones. Les clivages communautaires restent profondément marqués. Dans ces quartiers, les relations intercommunautaires n'existent pas. De fait, il semble qu'il se soit écoulé trop peu de temps pour qu'une telle métamorphose ait pu se produire. En outre, le risque demeure toujours d'une nouvelle explosion de violence terroriste. On ne peut écarter l'éventualité de futures actions armées de la part de scissions de l'IRA provisoire (l'IRA véritable et l'IRA maintenue) ou de groupes paramilitaires loyalistes. Néanmoins, la situation est infiniment meilleure si l'esprit qui a conduit à l'« accord de Belfast » et à sa nouvelle assemblée peut être prolongé. On ne peut qu'espérer qu'il sera possible de

persuader les parties que la poursuite de la négociation est utile et potentiellement constructive.

Federico Mayor, ancien Directeur général de l'UNESCO, écrit qu'il importe de tourner une « nouvelle page » de notre société civile — vers une culture de la paix fondée sur une culture de la démocratie (Mayor, 1995). Il est clair, comme l'a indiqué M. Mayor, que le début de cette nouvelle page peut être écrite par nous tous, comme tout un chacun crée et invente le tissu de sa vie dans sa communauté locale, libérée des craintes qu'inspire la « culture de la guerre ». Le nouveau Directeur général de l'UNESCO, M. Koïchiro Matsuura, a écrit que d'avoir vécu la guerre, enfant, a inspiré son engagement en faveur de la paix (Matsuura, 1999). C'est précisément cette éthique de l'engagement personnel que les écoles doivent cultiver dans les sociétés divisées comme l'Irlande du Nord.

Il serait trop optimiste de conclure que l'Irlande du Nord est en bonne voie de réaliser une nouvelle société civile basée sur le contact intercommunautaire et le respect mutuel. Il n'empêche, les professeurs et les spécialistes de l'éducation ont une responsabilité susceptible de jouer un rôle crucial dans l'avènement d'un changement pacifique. Dans un tel processus, le rôle des écoles est, à tous points de vue, fondamental.

Le défi de l'éducation pour la paix est de proposer aux participants d'autres valeurs en remplacement de leurs préjugés. Malheureusement, cette tâche reste aussi urgente aujourd'hui en Irlande du Nord qu'à l'époque où éclata le conflit à la fin des années 60. Pourtant, il existe encore un esprit de paix et d'innovation en faveur de l'éducation pour la paix dans les écoles, d'où naîtra peut-être un jour une véritable culture de la paix, susceptible de transformer l'ensemble du contexte social en Irlande du Nord. De multiples exemples témoignent du travail d'éducateurs confirmés et de militants locaux en faveur de l'éducation pour la paix, à tous les niveaux de la société d'Irlande du Nord, et de leur apport au développement de cette culture. C'est par ce type de travail que se consolidera encore l'atmosphère de compromis politique renouvelé, forgée dans la période récente au cours d'un « processus de dialogue » mouvementé.

## Références

- Akenson, D. H. 1973. *Education and enmity : the control of schooling in Northern Ireland 1920-1950* [Éducation contre inimitié : la gestion scolaire en Irlande du Nord, 1920-1950]. Londres, David and Charles.
- Amir, Y. 1969. « Contact hypothesis » [L'hypothèse du contact]. *Psychological bulletin* (Washington, D. C.), vol. 71, p. 319-342.
- Brewer, M. B. et al. 1984. « Beyond the contact hypothesis : theoretical perspectives on desegregation » [Au-delà de l'hypothèse du contact : perspectives théoriques sur la déségrégation]. Dans : Miller, N. et al. *Groups in contact* [Des groupes en contact]. Orlando, Floride, Academic Press.
- Brown, R. J. ; Turner, J. C. 1981. « Interpersonal and intergroup behaviour » [Comportement interpersonnel et comportement intergroupes]. Dans : Turner, J. C. ; Giles, H. (dir. publ.). *Intergroup behaviour* [Le comportement intergroupes]. Oxford, Blackwell.

- Bullick, E. 1990. *Education beyond enmity : an evaluation of the Education for Mutual Understanding Initiative* [L'éducation plus forte que l'inimitié : bilan du projet Éducation pour une compréhension mutuelle]. Londonderry, Université d'Ulster. (Master of Arts in peace studies/Maîtrise de recherche sur la paix.)
- Cairns, E. 1987. *Caught in crossfire : children and the Northern Ireland conflict* [Pris entre deux feux : l'enfance dans le conflit d'Irlande du Nord]. Belfast, Appletree Press.
- Cairns, E. ; Dunn, S. ; Giles, M. 1992. *Surveys of integrated education in Northern Ireland* [Enquêtes sur l'éducation intégrée en Irlande du Nord]. Coleraine, Royaume-Uni, Centre for the Study of Conflict.
- Committee on the Administration of Justice, 1990. *Cause for complaint : the system of dealing with complaints against the police in Northern Ireland* [Le traitement des plaintes contre la police en Irlande du Nord : un système critiqué]. Belfast, Committee on the administration of Justice. (Pamphlet n° 16.)
- Crick, B. (dir. publ.). 1998. *Education for citizenship* [L'éducation, passeport pour la citoyenneté]. Londres. (Official Report of the Advisory Group on Citizenship/Rapport officiel du groupe d'observation de la citoyenneté.)
- Donnelly, F. M. 1998. *Transforming integrated education : an historical and contemporary analysis of developments in integrated education* [Réformer l'éducation intégrée : analyse historique des récents progrès de l'éducation intégrée]. Londonderry, Université d'Ulster. (Master of Education thesis/Mémoire de maîtrise en éducation.)
- Duffy, T. M. 1993. « Peace education in conflict : the school and society in Northern Ireland » [L'éducation pour la paix en situation de conflit : école et société en Irlande du Nord]. Dans : Bjerstedt, A. (dir. publ.). *Peace education : global perspectives* [L'éducation pour la paix : perspectives mondiales], p. 19-33. Stockholm, Almqvist and Wiksell.
- . 1999. *The Northern Ireland community and attitudes to peace* [Visions de la paix au sein de la communauté d'Irlande du Nord]. Londonderry, Université d'Ulster, Magee College. (Projet de rapport de recherche.)
- Dunn, S. 1986. « The role of education in the Northern Ireland conflict » [Le rôle de l'éducation dans le conflit d'Irlande du Nord]. *Oxford review of education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 12, n° 21.
- . 1989. « Integrated schools in Northern Ireland » [Les écoles intégrées en Irlande du Nord]. *Oxford review of education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 15, n° 2.
- Dunn, S. et al. 1984. *Schools together ?* [Un système scolaire unique ?]. Coleraine, Royaume-Uni, Centre for the Study of Conflict.
- Fahey, J. J. 1978. « Peace education : its relevance to Northern Ireland » [L'éducation pour la paix : sa pertinence en Irlande du Nord]. *The northern teacher* (Belfast), vol. 12, n° 5.
- Greer, J. et al. 1978. *Teaching religion in Northern Ireland : a guide to the use of discussion* [Enseigner la religion en Irlande du Nord : du bon usage de la discussion]. Coleraine, Royaume-Uni, Université d'Ulster.
- Matsuura, K. 1999. *The Times higher education supplement* [Cahier du « Times » sur l'enseignement supérieur] (Londres), 29 octobre.
- Mayor, F. 1995. *The new page* [Une nouvelle page]. Aldershot, Royaume-Uni, UNESCO/Dartmouth Publishing.
- McCartney, C. 1985. *An overview of reconciliation projects* [Vue d'ensemble des projets de réconciliation]. (Rapport présenté à Contact and Reconciliation of Conflict, Belfast).
- McGinley, E. 1990. *The Ulster Project : a study in its operation with reference to third party consultation, 1985-1989* [Le projet Ulster : étude sur le terrain avec consultation de

- tiers]. Londonderry, Université d'Ulster. (Master of Arts in peace studies/Maîtrise de recherche sur la paix.)
- McKernan, J. 1980. « Pupils values as social indicators of intergroup differences in Northern Ireland » [Les valeurs des élèves comme indicateurs sociaux des différences intergroupes en Irlande du Nord]. Dans : Harbison, J. *et al.* (dir. publ.). *A society under stress* [Une société sous pression]. Somerset, Open Books.
- McWhirter, L. 1983. « Looking back and looking forward : an inside perspective » [Regards sur le passé et sur l'avenir : vue de l'intérieur]. Dans : Harbison, J. *Children of the troubles* [Les enfants des troubles]. Belfast, Strandmillis College Learning Resources Unit.
- McWhirter, L. ; Trew, K. (dir. publ.). 1983. *The Northern Ireland conflict : myth and reality* [Le conflit d'Irlande du Nord : mythe et réalité]. Belfast, Strandmillis College.
- Ministère de l'éducation. Irlande du Nord. 1982. *The improvement of community relations : the contribution of schools* [L'amélioration des relations communautaires : le rôle des écoles]. Bangor, Royaume-Uni. (Circular no. 1982/21/Circulaire n° 1982/21.)
- Morrow, D. *et al.* 1991. *The Churches and inter-community relationships* [Les Églises et les relations intercommunautaires]. Coleraine, Royaume-Uni, Centre for the Study of Conflict.
- Murray, D. 1983. « Schools and conflict » [Écoles et conflit]. Dans : Darby, J. (dir. publ.). *Northern Ireland : the background to the conflict* [Irlande du Nord : origines du conflit], p. 136-150. Belfast, Appletree.
- . 1985. *Worlds apart. Segregated schools in Northern Ireland* [Deux mondes à part : la ségrégation dans les écoles d'Irlande du Nord]. Belfast, Appletree.
- Robinson, A. 1987. *Education for mutual understanding — roles and responsibilities* [L'éducation pour une compréhension mutuelle : rôles et responsabilités]. Rapport de conférence, 30 avril-2 mai, Coleraine, Royaume-Uni, Université d'Ulster.
- Rogers, P. 1991. « Education for peace in the classroom — curriculum development strategies and materials : a case study of Ireland » [L'éducation pour la paix au sein de la classe — stratégies d'élaboration de programmes et matériels pédagogiques : le cas de l'Irlande]. *Peace, environment and education* (Malmö, Suède), n° 24, p. 1-17.
- Smith, A. ; Robinson, A. 1992. *Education for mutual understanding : perceptions and policy* [L'éducation pour une compréhension mutuelle : perceptions et politique]. Coleraine, Royaume-Uni, Centre for the Study of Conflict, Université d'Ulster.
- Stradling, R. *et al.* 1984. *Teaching controversial issues* [Aborder en classe les questions controversées]. Londres, Routledge.
- Trew, K. 1989. « Evaluating the impact of contact schemes for Catholic and Protestant children from Northern Ireland » [Évaluer l'impact des projets de contact pour les enfants catholiques et protestants d'Irlande du Nord]. Dans : Harbison, J. (dir. publ.). *Growing up in Northern Ireland* [Grandir en Irlande du Nord]. Belfast, Strandmillis College.
- Tyrrell, J. 1991. *Strategies for overcoming resistance from teachers in the NCBI prejudice reduction model in the context of experimental EMU programmes* [Stratégies pour vaincre les résistances des enseignants au schéma de réduction des préjugés (NCBI) dans le cadre de programmes expérimentaux d'Éducation pour une compréhension mutuelle]. Londonderry, Université d'Ulster. (Master of Arts in peace studies/Maîtrise de recherche sur la paix.)

---

L'ÉDUCATION POUR UN  
DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

ÉDUCATION POUR

---

UN DÉVELOPPEMENT DURABLE :

---

UN DÉFI À RELEVER

---

DU NIVEAU LOCAL

---

AU NIVEAU INTERNATIONAL

---

*Gustavo López Ospina*

---

## **Les urgences**

En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les sociétés et les institutions sont confrontées à des situations de plus en plus complexes liées à la globalisation, à l'explosion des progrès technologiques et des changements rapides, et souvent imprévisibles dans presque tous les domaines de la vie. Nous comprenons enfin que la Terre fonctionne comme un système naturel unique. L'humanité tout entière devient interdépendante à une échelle globale. Et, au niveau des activités humaines, l'interdépendance croissante est déjà une réalité. L'accroissement de la population, la dégradation de l'environnement, les modèles de consommation et de production sont des éléments clés de ce

---

*Langue originale : français*

*Gustavo López Ospina (Colombie)*

Directeur du projet transdisciplinaire « Éducation pour un développement durable » auprès de l'UNESCO. Licencié de l'Université d'Antioquia à Medellín et titulaire d'une maîtrise de l'Université des Andes à Bogotá. Ancien vice-ministre de l'éducation en Colombie, conseiller du Gouvernement de Colombie et, en tant que représentant de l'UNESCO au Brésil, conseiller du Président du Brésil pour la planification sociale et économique. De 1982 à 1992, il fut directeur de la Division de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Plus récemment, il a été directeur du Bureau de l'UNESCO à New York et directeur du Centre régional de l'UNESCO pour l'éducation supérieure en Amérique latine et dans les Caraïbes.

tableau d'ensemble qui doivent être pris en considération dans notre évolution vers un développement durable. À la fin de 1999, nous avons célébré les 6 milliards de personnes dans le monde. Alors que l'on prévoit que la population mondiale devrait dépasser 9 milliards d'habitants en 2050, comment concevoir un système qui allie l'homme à la nature ? 20 % de la population mondiale consomment 86 % des ressources totales, alors que les 20 % les plus pauvres consomment seulement 1,3 % du total de ces mêmes ressources. Autre donnée marquante : un enfant né dans un pays industrialisé consommera entre 30 à 50 fois plus qu'un enfant né dans un pays en développement. Ces nouvelles réalités, auxquelles s'ajoutent des situations politiques, économiques et militaires complexes ayant un impact précis et puissant sur l'environnement, correspondent à un monde nouveau radicalement différent. Mais, dans ce monde nouveau, la viabilité de l'avenir exigera la contribution de tous les acteurs concernés : les gouvernements, le secteur privé, les communautés, les universités et, particulièrement, les acteurs dans le secteur de l'éducation.

À l'aube d'un siècle nouveau, les habitants de la planète perçoivent l'urgente nécessité d'œuvrer pour un avenir viable, de prendre en main leur futur et celui de la communauté dans laquelle ils vivent. Peut-être ne sont-ils pas capables de définir avec précision ce qu'il faut entendre par « développement durable » ou « viabilité » — à vrai dire, les experts eux-mêmes n'ont pas fini d'en débattre —, mais ils en perçoivent nettement les dangers ainsi que le besoin d'une action informée. Voilà où se situe le problème : les gens savent que chaque année entre 5 et 7 millions d'hectares consacrés à l'agriculture sont perdus en raison de la dégradation de la terre ou de l'urbanisation ; qu'entre 16 et 20 millions d'hectares de forêt tropicale sont également sacrifiés à des pratiques inadmissibles ; que plus de 1 milliard de personnes n'ont pas accès à l'eau potable et que 2,8 milliards d'individus n'accèdent pas non plus à des services sanitaires. Ces problèmes sont ressentis au travers de l'odeur de l'air, de l'arrière-goût de l'eau ; de la trop vaste étendue d'espaces de vie congestionnés et de paysages exsangues ; des articles dans les journaux et des émissions à la radio et à la télévision. Longue est la liste des sujets à propos desquels nous tous sommes informés : une alerte à la pollution et l'interdiction de rouler en voiture ou la fermeture des plages qui en résulte éventuellement, la faim et les famines, la multiplication d'affections telles que l'asthme et les allergies, la contamination de l'eau potable, l'« effet de serre » et le risque de réchauffement de la planète et de montée du niveau des océans, la destruction des forêts du monde et l'étendue croissante de ses déserts, la disparition d'espèces vivantes, les hécatombes de poissons et d'oiseaux provoquées par les marées noires et la pollution, ou encore les incendies de forêt, les inondations, les tornades, les sécheresses et autres catastrophes dites « naturelles ».

## **Vers une réflexion approfondie sur le développement durable**

Toutes sortes de définitions et de descriptions du développement durable ont été données. Au regard de ces multiples définitions, la meilleure manière d'appréhen-

der cette notion est peut-être de se la représenter comme une vision qui prend forme plutôt que comme un concept ou un rapport nettement défini.

Nous pouvons donc délimiter ce qu'est le développement durable de la façon suivante :

- Le développement durable représente davantage un *précepte éthique* qu'un *concept scientifique* et se rapporte autant à des notions d'équité qu'à des théories sur le réchauffement de la planète.
- Le développement durable fait intervenir les sciences de la nature et de l'économie, mais se préoccupe plus fondamentalement encore de la culture. Il a trait aux *valeurs* qui sont chères aux individus et à la façon dont ils perçoivent leurs rapports avec autrui.
- Le développement durable répond au besoin impérieux d'imaginer sur de nouvelles bases les rapports entre les peuples et la relation à l'habitat porteur et nourricier de la vie humaine.
- Le développement durable reconnaît l'interdépendance des besoins humains et des exigences de l'environnement. Cette interdépendance implique le rejet de la poursuite obsessionnelle d'un seul objectif au détriment des autres. Toutefois, la protection de l'environnement ne saurait être assurée au prix du maintien dans la pauvreté de la moitié de l'humanité.
- Le développement durable cherche à créer des liens plus efficaces entre les variables sociales, économiques et environnementales. À cet effet, une pensée plus ambitieuse doit voir le jour : une pensée à la fois plus avancée et plus profonde dans le domaine de l'éducation, et aussi davantage focalisée sur la créativité et l'innovation, tout en étant une pensée critique ; bref, une éthique et des valeurs ajustées aux processus d'identité culturelle et de dialogue multiculturel.
- Pour éviter les faux dilemmes, il faut imaginer le développement durable comme une relation nouvelle et viable dans la durée entre l'humanité et son habitat, une relation qui place l'humanité au devant de la scène.

Mais, du point de vue méthodologique, nous pouvons aussi affirmer à propos du développement durable ce qu'il est à travers son contraire :

- Le développement durable est non pas une nouvelle théorie, mais un appel à une pensée intégrée qui tient compte de la complexité des systèmes réels de la vie courante.
- Le développement durable est non pas une réponse magique, mais une nouvelle vision du futur. On demande d'une part aux pays du Nord de prendre des mesures radicales dans le domaine de la consommation, de la production et de leurs impacts. D'autre part, les pays en développement sont interpellés afin de promouvoir l'équité, de diminuer la pauvreté, de renforcer la justice et la démocratie et, enfin, d'adopter des mesures favorables à un développement qui profite à l'ensemble de la population et de donner une réponse aux graves problèmes environnementaux d'aujourd'hui.
- Le développement durable est non pas une nouvelle méthodologie, mais un nouveau regard sur la réalité qui incite à une nouvelle lecture de celle-ci. Nous nous devons de dénoncer trois lieux communs intolérables qui mettent en péril l'ave-



nir du monde : premièrement, l'inégalité provoquée par une trop grande confiance placée dans la répartition des revenus provenant de l'épargne en temps de crise ; deuxièmement, l'instabilité provoquée par un excès d'intervention de l'État, d'une part, et des politiques monétaires laxistes de même que des processus inflationnistes, d'autre part ; et, troisièmement, l'inefficacité provoquée par un repli sur soi (l'Amérique latine en est un bon exemple) accompagné du déplacement des marchés qui affecte ainsi gravement le milieu rural. Enfin, l'exclusion et les inégalités sont encore trop souvent à l'ordre du jour et acceptées, à tort, comme une fatalité.

- Le développement durable est non pas un but en soi, mais une nouvelle forme de gestion des scénarios possibles et viables pour l'avenir et des nouveaux modes de concertation sociale. Il s'agit de chercher à promouvoir de nouveaux équilibres, de nouvelles priorités et de nouvelles possibilités, tout en maintenant une harmonie sur tous les plans.
- Le développement durable n'apporte rien de neuf, mais appelle bien plus à la bonne volonté de tous pour essayer d'agir davantage en faveur de la prévention, du contrôle des risques et de l'harmonie. Le développement durable cherche à créer de nouvelles synergies entre tous les acteurs sociaux et à ouvrir des voies pour une gouvernabilité plus efficace et transparente.
- Le développement durable est non pas un nouveau moyen pour sectorialiser la société, mais la recherche de l'unité, du respect de la multiculturalité, de l'acceptation de la diversité, de la réponse intégrale aux problèmes complexes auxquels nous sommes contraints de faire face.
- Le développement durable est non pas l'affirmation du modèle économique néolibéral, mais la proposition d'un monde solidaire qui sous-entend des changements profonds du modèle économique existant ainsi que la réaffirmation des processus démocratiques.
- Le développement durable est non pas une nouvelle utopie, mais un signal d'alarme déclenché par l'absence de respect de la vie et de l'être humain dans la vie quotidienne des peuples.
- Le développement durable est non pas quelque chose d'abstrait, mais la rencontre avec le sens commun, avec ce qui est essentiel, pour le valoriser et le mettre au service de nouveaux modes de vie.
- Le développement durable n'est pas la recherche de nouvelles formes de gouvernement qui assurent la continuité du pouvoir aux mains de minorités sans considération pour la sécurité humaine de tous ni pour des espaces de liberté et d'autonomie.

Dans cette perspective, nous pouvons par ailleurs affirmer que, du point de vue de l'éducation, œuvrer en faveur du développement durable, c'est :

- Mettre un système de valeurs et l'éthique au centre des préoccupations de la société.
- Encourager la rencontre disciplinaire, la connexion des savoirs, des connaissances et des expériences, des connaissances plus intégrées et placées dans leurs contextes qui ouvrent de nouveaux espaces à la justice et à l'égalité (équité).

- Inciter à éduquer pour la vie à partir de la vie, en se basant sur un immense désir de transformation radicale de la société et de changement moral du caractère de la société.
- Avancer de nouvelles vérités qui tiennent compte d'éléments dépendant de la rationalité scientifique traditionnelle et de la connaissance populaire comme source de promotion d'une compréhension humaine et d'une sagesse collective.
- Favoriser une meilleure articulation des processus locaux de changement et de promotion intégrale communautaire, qui ne soit pas passive ou complice de la simple accumulation de la reproduction de modèles homogènes de développement.
- Donner la priorité aux questions fondamentales, à la méthode comme moyen d'approcher des réalités tangibles, en favorisant une véritable transdisciplinarité et intersectorialité.
- Revaloriser la subjectivité sociale et la dimension qualitative de la vie en société.
- Promouvoir de nouvelles alliances entre l'État et la société civile afin de permettre l'émancipation des citoyens par l'intermédiaire de l'exercice de principes démocratiques tout en reconnaissant les complexités inhérentes à toute réalité humaine.
- Affirmer la culture citoyenne et la revalorisation des acteurs sociaux (ONG, groupes...).
- Mobiliser la société de manière concertée autour de l'élimination de la pauvreté, de toutes les formes de violence et d'injustice qui mettent en danger quotidiennement l'avenir et le maintien d'une vie de qualité.
- Mettre en évidence l'esthétique et l'imagination, l'intérêt du risque et du changement, des options et de la flexibilité.
- Proclamer l'importance du niveau local et de ses liens avec le reste de la planète et avec l'universel.
- Rechercher de nouveaux projets humains dans le contexte d'une conscience et d'une responsabilité (individuelle et collective) planétaire.
- Édifier un nouvel espoir et des voies pour poursuivre les précieuses énergies et ressources de peuples entiers.
- Comprendre, anticiper, imaginer et contextualiser.
- Parvenir à ce que la possibilité, la volonté réelle de changement et la participation se fassent de manière concertée, à des moments appropriés, en faveur d'un avenir viable pour tous.
- Inculquer les valeurs de la paix dans l'esprit de tous, de manière à promouvoir efficacement l'apparition de nouveaux styles et formes de vie.
- Développer au maximum le potentiel de chaque être humain tout au long de sa vie pour qu'il se réalise et s'exprime pleinement dans l'atteinte collective d'un avenir viable.

## **L'éducation : un instrument clé pour gérer un futur viable**

Nous ne pouvons pas parler d'éducation pour le développement durable sans tout d'abord faire référence au défi qu'elle représente pour tous.

L'autre défi fondamental — qui est la condition *sine qua non* à toutes les formes de progrès en matière d'éducation — est l'éducation tout au long de la vie. Le concept de « tout au long de la vie » est l'apport le plus important qui ait récemment été fait à la pensée éducative. L'éducation ne peut plus être considérée comme une chance qui ne survient qu'une fois, limitée à une période particulière de la vie. Elle doit être considérée — à tous les niveaux — comme un processus permanent, dans lequel des possibilités d'apprentissage sont offertes tout au long de l'existence par différents systèmes, formels ou informels. Ce n'est qu'en empruntant cette voie que nous parviendrons à atteindre ceux qui ne peuvent être atteints, à inclure les exclus et à relever les défis de notre temps, parmi lesquels et non des moindres celui du développement durable.

L'éducation, sous toutes ses formes, est essentielle pour permettre la viabilité. L'éducation de base a un impact positif par de multiples aspects sur les problèmes de la pauvreté, de la dégradation de l'environnement et de la sécurité alimentaire. L'amélioration de l'accès à l'éducation de base pour les filles et les femmes se traduit positivement en termes de baisse des taux de fécondité et d'amélioration des niveaux de santé. L'éducation est également un facteur important dans la poursuite d'une cohésion sociale et d'une gouvernabilité démocratique. L'éducation scientifique a un rôle tout particulier à jouer en faveur du développement durable à travers le renforcement des capacités, plus particulièrement dans des domaines tels que l'éco-technologie et les énergies renouvelables, mais également en encourageant l'information scientifique de plus en plus nécessaire pour faire des choix éthiques en connaissance de cause.

Cependant, l'éducation sous ses formes traditionnelles ne suffit pas à elle seule pour relever le défi considérable posé par l'impérieuse nécessité d'un développement durable. Pour ce faire, de nouvelles approches éducatives s'avèrent indispensables pour atteindre les changements nécessaires dans nos modes de vie, pour réussir à combattre le gâchis, à mobiliser les soutiens aux initiatives publiques et privées, et à développer une nouvelle vision écologique et un sentiment de solidarité globale. Le défi, tel qu'il a été mis en avant dans le chapitre 36 d'Action 21<sup>1</sup> n'est rien moins qu'une réorientation de l'éducation « pour promouvoir une large compréhension du public, une analyse critique et un soutien au développement durable ».

Il faut que l'éducation pour le développement durable explore les implications économiques et sociales de la viabilité en encourageant ceux qui apprennent à réfléchir de manière critique sur leur place dans le monde, à identifier les éléments de non-viabilité dans leur propre vie, à pondérer les échanges difficiles entre des objectifs conflictuels. La dimension culturelle, reflétant le besoin de définir des moyens propres à la culture pour atteindre des buts de développement communs, devra également être englobée. Ainsi, l'éducation devra prendre en considération, entre autres, les expériences des cultures indigènes et des minorités et les contributions originales et importantes de ces dernières au développement viable.

Le passage à la viabilité, nous en sommes convaincus, dépend plus de l'accroissement de notre sens de la responsabilité éthique que de notre savoir scientifique, bien que ce dernier soit certainement important. L'éducation pour le

développement durable ne doit en aucun cas se limiter aux disciplines qui vont améliorer notre compréhension de la nature, aussi importantes soient-elles. Une éducation qui accroît notre engagement pour d'autres valeurs, et plus spécifiquement pour la justice et l'équité, et notre sentiment de partager un destin commun avec les autres peuples est nécessaire dans le combat pour la viabilité.

Certains pays se sont déjà engagés dans cette direction et montrent le chemin aux autres. Comme nous pouvons le constater dans les articles présentés dans ce numéro, des initiatives très positives dans ce domaine ont déjà vu le jour dans certains pays européens, asiatiques, africains et latino-américains. À ce propos, nous tenons à saluer toutes les initiatives qui, dans un souci de placer l'éducation dans ses dimensions transdisciplinaires et transversales au centre de leurs préoccupations, ont été ces dernières années à l'origine de projets et d'actions novateurs dans le domaine de l'éducation pour un futur viable. L'UNESCO a accompagné activement cet effort et est décidée à poursuivre le renforcement de ses liens de travail et de contact dans cette entreprise que nous trouvons tout à fait novatrice et qui est placée au centre des besoins aux niveaux régional, sous-régional, mais aussi national. Dans ce contexte, il est important de souligner l'apport de la société civile et également celui des organismes non gouvernementaux.

Cependant, il reste encore beaucoup à faire au niveau des politiques et des structures avant de réaliser les promesses contenues dans Action 21.

Il convient de mentionner ce qui a été entrepris par la Commission intergouvernementale du développement durable (CDD) des Nations Unies pour la mise en œuvre d'Action 21 ainsi que l'action qui est menée par l'UNESCO.

En 1996, la Commission intergouvernementale du développement durable, qui est le principal mécanisme permettant aux gouvernements de suivre la mise en œuvre d'Action 21, a décidé de lancer un programme de travail spécial sur le chapitre 36 de ce plan d'action (« Éducation, sensibilisation du public et formation »). En 1998, elle en a approuvé une version élargie qui consiste en sept sous-programmes et vingt-trois actions.

Comme on l'a vu en 1997 lors de la session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies (Rio + 5), il s'est avéré indispensable de traduire dans la réalité les engagements que les gouvernements ont pris dans le programme Action 21 et dans le contexte de la CDD. Cette nécessité, la CDD l'a réitérée au sujet de l'éducation à sa septième session, en avril et mai 1999, lorsque les gouvernements ont appelé de leurs vœux l'accélération de la mise en œuvre du programme de travail par tous les acteurs concernés.

En tant que « maître d'œuvre » de ce programme de travail de la CDD, l'UNESCO a un rôle à la fois interne et externe à jouer. L'ensemble de l'Organisation s'est mobilisé pour aborder l'éducation dans la perspective de la viabilité et, avec l'approbation de la Conférence générale de l'UNESCO, elle a adapté son action en fonction des priorités énoncées dans le programme de travail de la CDD. L'UNESCO a pris contact avec ses partenaires du système des Nations Unies, les ONG, le monde des entreprises et les autres secteurs afin de créer de nouvelles synergies concourant à l'innovation dans ce domaine. Outre sa propre action, l'UNESCO

a pour tâche, au nom du système des Nations Unies, de mobiliser les divers acteurs mentionnés par la CDD au service du programme de travail et de faire rapport à la Commission sur les progrès accomplis.

En août 1999, l'attention des gouvernements a été appelée sur l'occasion offerte par ce nouveau cadre d'action international. En effet, l'action à l'échelle nationale apparaît comme l'élément clé. C'est pourquoi de grandes priorités ont été assignées par le programme de travail de la CDD à l'action des gouvernements. Ces priorités sont les suivantes : i) le réexamen des politiques nationales dans la perspective du développement durable ; ii) la réorientation des systèmes d'enseignement formel ; iii) l'intégration de l'éducation dans les stratégies et les plans nationaux de développement durable ; et iv) la sensibilisation du public.

Chacun sait que le développement durable est une tâche difficile et complexe qui nécessite de nouveaux partenariats entre acteurs publics et privés. C'est ainsi qu'au sein des gouvernements l'éducation pour un avenir viable intéresse directement non seulement les ministères de l'éducation, mais aussi ceux de l'environnement, de la planification, de l'agriculture, de la santé, du commerce et autres. La nouvelle conception de l'éducation comme processus coextensif à la vie et comme instrument privilégié de la conquête d'un avenir viable fait en effet intervenir bien d'autres acteurs que ceux qui sont traditionnellement responsables de l'éducation. Une dynamique transsectorielle analogue est également en train de s'établir au sein du système des Nations Unies.

Au cœur de ce nouveau consensus international se dessine une vision neuve de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation en tant que soubassements indispensables du développement durable et lieux d'ancrage des progrès à accomplir dans d'autres domaines tels que les sciences, la technologie, la législation et la production. Dans les plans d'action, l'éducation apparaît non plus comme une fin en soi, mais comme un moyen :

- De faire advenir les changements nécessaires dans l'ordre des valeurs, des comportements et des modes de vie pour atteindre un développement durable et faire finalement prévaloir la démocratie, la sécurité et la paix ;
- De diffuser les savoirs, les savoir-faire et les aptitudes nécessaires pour permettre la mise en place des modes de production et de consommation viables et l'amélioration de la gestion des ressources naturelles, de l'agriculture, de l'énergie et de la production industrielle ;
- De faire en sorte que la population soit informée et disposée à soutenir dans d'autres secteurs les changements que peut nécessiter l'impératif de viabilité.

L'on met de plus en plus l'accent sur la nécessité d'assurer de façon intégrée le suivi de ces plans d'action. S'agissant de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation, le chapitre 36 d'Action 21 fournit un cadre de référence pour une telle intégration. Cette intégration doit être entreprise non seulement par des institutions internationales telles que l'Organisation des Nations Unies, mais aussi, et c'est le plus important, par des entités nationales et locales. Divers « groupes principaux » — entre autres, les femmes, les jeunes, les agriculteurs, les parlementaires, les scientifiques, les milieux d'affaires et les entreprises — sont appelés à y participer, de

même que les gouvernements et les organisations non gouvernementales opérant à tous les niveaux.

## Les actions à mener au niveau national

Le rapport du Secrétaire général des Nations Unies à la Commission du développement durable de mars 1998 a principalement souligné que c'est au niveau national qu'il faut clarifier et dynamiser les stratégies globales visant le développement durable; et reconnaître la nécessité d'intégrer l'éducation à ces stratégies afin de s'employer à le faire de manière créative et efficace. Ici doivent intervenir le gouvernement — comme meneur de jeu —, les principales ONG et associations, les groupements de citoyens et notamment les entreprises, les établissements d'enseignement et d'autres institutions spécialisées. Sont également appelés à intervenir les organismes et les institutions du système des Nations Unies qui s'emploient en étroite collaboration avec les autorités nationales à appliquer les recommandations des diverses conférences internationales en faveur d'un développement durable. Par ailleurs, les médias — des plus modernes aux plus anciens — devraient s'attacher à expliquer les mobiles et les finalités auxquels répondent les programmes et à porter les plans et les actes des gouvernants à la connaissance du public.

Les gouvernements devront prendre l'initiative d'exposer à la population l'idée du développement durable et le bien qu'elle peut en attendre. Ils devraient le faire par tous les moyens, publics et privés, dont ils disposent. Les programmes scolaires nationaux devront intégrer à tous les niveaux les messages associés au développement durable. Ces messages devront également être mis en relief dans les programmes de formation préalable et de formation continue des enseignants. Toutes sortes d'institutions spécialisées devraient intervenir activement à ce stade. C'est ainsi qu'il appartient, par exemple, aux médecins, aux infirmières et aux hôpitaux d'expliquer les rapports existant entre des facteurs liés à l'environnement et certains problèmes de santé et d'hygiène.

Les dirigeants nationaux doivent impérativement manifester la volonté politique de faire du développement durable un objectif prioritaire et considérer la sensibilisation du public, l'éducation et la formation comme des moyens capitaux à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs nationaux. Il incombe aux responsables gouvernementaux de traduire le concept de développement durable en mesures et en objectifs susceptibles d'être clairement définis. Il faudrait, par exemple, prévoir un calendrier précis pour la réorientation du système scolaire, avec affectation des ressources nécessaires, sur les plans budgétaire et autres. Dans de nombreux pays, les stratégies ou les plans mis en œuvre à l'échelon national en vue du développement durable sont à même de mobiliser et de concentrer les efforts dans le sens des priorités nationales. Il existe aussi des plans analogues au niveau de certaines régions et sous-régions.

La société civile doit exprimer à tous les niveaux, et spécialement au niveau national, son soutien à une action vigoureuse permettant de progresser vers le développement durable. Les organisations à l'œuvre dans des champs d'intérêt et de

compétence spéciaux devraient non seulement appuyer l'action des pouvoirs publics, mais aussi en assurer le suivi et l'évaluation dans leurs domaines de compétence tout en informant le public des progrès comme des problèmes. Les associations d'enseignants, par exemple, s'appliqueraient à évaluer avec soin les progrès de la réorientation du système éducatif dans l'optique de la viabilité et à tenir leurs membres, mais aussi le grand public, informés de la situation.

Au niveau local, il faut faire en sorte que chacun puisse se familiariser avec le sens et l'objectif du développement durable, en discuter, organiser des débats sur le sujet afin d'obtenir la compréhension et l'adhésion de la communauté. Ce brassage d'idées doit avoir lieu dans l'ensemble des cadres et des institutions communautaires, notamment dans les écoles.

La nécessité d'un développement durable au niveau local doit être bien comprise. Il faut identifier les pratiques qui ne sont pas viables. On pourra alors rechercher et discuter des moyens de les améliorer. Il est capital que l'ensemble de la communauté, et spécialement sa composante féminine, prenne part à la discussion. Les femmes, tout particulièrement dans les communautés rurales, jouent en général un rôle clé dans les aspects économiques mais aussi sociaux et culturels de la vie. La communauté locale et les ménages sont d'importants points d'ancrage pour les messages relatifs au développement durable, surtout pour les adultes et les enfants qui ne vont pas à l'école. L'école doit, elle aussi et à tous les niveaux, participer activement aux discussions et à l'action ayant le développement durable pour objet et tenir ses membres, mais aussi le grand public, informés de la situation.

## Conclusion

La création de nouveaux partenariats entre les gouvernements, le secteur privé, les communautés académiques et scientifiques, les enseignants, les organisations non gouvernementales, les communautés locales et les médias est une priorité, en tant que clé pour réussir une véritable culture de la viabilité.

Enfin, quelques propositions sont avancées ci-après dans une vision stratégique tournée vers le futur :

- La prise en compte de l'éthique et des valeurs, fondamentales pour la promotion d'un avenir viable et de sociétés équitables et justes.
- La promotion d'une vraie « démocratie internationale du savoir » qui doit intensifier en même temps la richesse et la diversité des cultures existantes.
- Le développement d'une recherche, d'une expérimentation et d'une innovation qui puissent pleinement participer à la quête d'un avenir viable.
- La réorientation du système éducatif, tout en prenant en compte les réalités complexes d'aujourd'hui, la globalisation, l'interdisciplinarité et les possibilités qu'offrent les nouvelles technologies.
- Et, naturellement, le renforcement de la coopération régionale.

Les articles de ce numéro témoignent des progrès déjà réalisés dans les quatre régions considérées dans le domaine de l'éducation pour le développement durable. Pourtant, le défi d'une action plus holistique, intersectorielle et interdisciplinaire

s'impose au niveau international. Il ne s'agit pas seulement d'introduire de petits programmes ou des contenus différents aux différents niveaux de l'éducation formelle. Il s'agit avant tout de créer une nouvelle vision intégrale de l'éducation en tant que force du futur et d'un changement global de toute société. C'est un impératif qui dépasse les seules autorités éducatives et qui exige l'engagement de tous les acteurs sociaux, à commencer par les principaux responsables de la gestion de chaque État ou société. Nous pouvons affirmer qu'il existe déjà une conscience internationale de la dimension de l'effort à réaliser et de la direction qu'il convient de lui donner. C'est un signe fort qui doit nous motiver dans la quête d'un vrai changement radical de la situation actuelle. Dans cette quête, la société civile est appelée à jouer le rôle le plus important. En conséquence de quoi les actions tournées vers la mobilisation n'en sont que davantage prioritaires.

## Note

1. Action 21 est le Plan d'action adopté par les gouvernements à l'issue de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) qui s'est tenue à Rio de Janeiro (Brésil) en 1992. Il invite notamment à adopter des stratégies, politiques et plans au niveau national qui doivent être appuyés par les organisations internationales, régionales, sous-régionales et non gouvernementales, mais aussi à encourager la mobilisation du public.



---

# L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

## VERS UNE ÉDUCATION POUR UN AVENIR VIABLE EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE

---

*John Fien, Osamu Abe et Bishnu Bhandari*

---

*Langue originale : anglais*

*John Fien (Australie)*

Directeur du Centre de recherche et d'innovation en éducation relative à l'environnement de l'Université Griffith. Activités d'enseignement et de recherche axées sur la réorientation de l'éducation en vue du développement durable dans les domaines du secteur scolaire, de la formation des maîtres et de l'éducation communautaire. Il est l'auteur de *Environmental education : a pathway to sustainability and education for the environment* [L'éducation relative à l'environnement : voie d'accès à la durabilité et à la formation au bénéfice de l'environnement] et de *Critical curriculum theorising and environmental education* [Théorie critique des programmes d'enseignement et éducation relative à l'environnement]. Il a été directeur de la publication pour des ouvrages parus dans le cadre de projets de l'UNESCO, dont *Teaching for a sustainable world* [L'enseignement pour un monde durable] (1995), *Learning for a sustainable environment* [L'apprentissage pour un environnement durable] (1997) et *Teaching and learning for a sustainable future* [L'enseignement et l'apprentissage pour un avenir viable] (2000). Courrier électronique : J.Fien@mailbox.gu.edu.au

*Osamu Abe (Japon)*

Professeur d'éducation à l'Université Saitama au Japon et chef du Projet pour l'éducation relative à l'environnement de l'Institut pour les stratégies environnementales mondiales. Faisant autorité pour ce qui est de l'éducation en matière de protection de l'environnement, c'est une personnalité bien connue des mouvements liés à des ONG et à des mouvements pour l'éducation relative à l'environnement au Japon. Courrier électronique : o-abe@iges.or.jp

*Bishnu Bhandari (Népal)*

Chargé de recherche principal du Projet pour l'éducation relative à l'environnement de l'Institut pour les stratégies environnementales mondiales au Japon. Ancien directeur du Programme de la conservation à l'Union internationale pour la conservation de la nature au Népal. Avec Osamu Abe, il a organisé plusieurs conférences internationales sur l'éducation relative à l'environnement dans la région Asie et Pacifique. Ils ont publié *An overview of environmental education in the Asia and Pacific region* [Panorama de l'éducation relative à l'environnement dans la région Asie et Pacifique] (1999) et *A regional strategy on environmental education in Asia-Pacific* [Stratégie régionale pour l'éducation relative à l'environnement en Asie et dans le Pacifique] (1999). Courrier électronique : bhandari@iges.or.jp

## Introduction

Le document qu'on va lire décrit l'évolution de l'éducation pour un avenir viable dans la région Asie et Pacifique. Couvrant quelque 23 % de la surface terrestre du globe, cette région s'étend de la Mongolie au nord aux Tonga au sud, du Japon à l'est au Pakistan à l'ouest. Elle compte près de quarante pays, dont sept en Asie du Sud, dix en Asie du Sud-Est, cinq en Asie du Nord-Est et quinze dans la région Pacifique et Océanie. Elle regroupe 58 % de la population mondiale, dont 40 % dans cinq pays : la Chine, le Bangladesh, l'Inde, l'Indonésie et le Pakistan. L'économie reste essentiellement rurale ainsi que les moyens de subsistance des populations, mais l'urbanisation a été si rapide ces dernières années que l'on y trouve aussi quinze des vingt-cinq villes du monde comptant plus de 10 millions d'habitants et treize des quinze villes les plus polluées du monde (Banque asiatique de développement, 1997).

La région Asie et Pacifique se caractérise par une très grande diversité culturelle, économique et environnementale. Dans une publication commémorative du cinquantième anniversaire de l'UNESCO, elle a été ainsi décrite :

De la ville la plus haute du monde, Lhassa [...] au lac le plus profond du monde, le Baïkal [...] ; de la montagne la plus élevée aux mers les plus profondes, des déserts les plus secs aux forêts les plus humides, la région Asie et Pacifique offre une diversité géographique et culturelle exceptionnelle.

Les contrastes y sont très marqués. On y trouve à la fois deux des pays les plus peuplés du monde, la Chine et l'Inde, et des États qui comptent parmi les plus petits, Namur dans le Pacifique et les Maldives dans l'océan Indien, de même que l'un des pays les plus riches, le Japon, et quelques-uns des plus pauvres, le Cambodge et le Bangladesh.

Avec plus de sept cents langues parlées en Papouasie-Nouvelle-Guinée seulement, elle présente une diversité ethnique et linguistique inégalée. Elle possède un patrimoine culturel très riche, par exemple la Grande Muraille de Chine, qui s'étend sur une longueur de 2 350 km [...] et les temples universellement connus de Borobudur en Indonésie. De multiples religions sont présentes partout : bouddhisme, hindouisme, christianisme, islam et mouvements sikhs aussi bien que d'autres croyances comme le confucianisme, le jaïnisme et le taoïsme (UNESCO-PROAP, 1996).

Devant une telle diversité, il est difficile de ne pas s'en tenir à des généralités pour décrire le développement de l'éducation pour un avenir viable. Après un aperçu de l'état actuel de l'environnement naturel et social, les auteurs décrivent et illustrent par des exemples les mesures concernant l'éducation qui ont été prises pour répondre aux défis du développement durable. L'argument principal développé ici est que les pays et les organisations de la région ont mené de manière satisfaisante la première phase, dont les objectifs sont énoncés à propos de la promotion de l'éducation et de la formation, au chapitre 36 du programme Action 21, adopté en 1992 à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. De nombreux exemples des moyens novateurs qui ont été mis en œuvre sont fournis à titre d'illustration. Cependant, l'analyse présentée à la section suivante montre que ces nouveautés ne constitueraient peut-être qu'une « innovation sans changement » dans la

mesure où il n'apparaît pas que la région ait entrepris la réorientation générale des systèmes d'enseignement, des pratiques et des structures de l'éducation, qui est pourtant indispensable si l'on veut que l'éducation serve de base aux processus de développement durable au niveau national ou régional. Cette vaste réorientation est considérée ici comme la seconde phase de l'éducation pour un avenir viable. L'article se termine sur une brève étude de cas décrivant un projet régional qui s'appuie sur la formation des enseignants pour développer les capacités nécessaires à la réalisation de cette seconde phase.

## État actuel de la région

Bien que de nombreuses politiques de l'environnement durable aient été formulées ces dernières années à l'échelle tant internationale que nationale, le tableau général n'est pas encourageant. L'état de la planète et les conditions de vie de ses habitants ont été étudiés de manière approfondie par des organismes tels que le Programme des Nations Unies pour le développement (1998), le Programme des Nations Unies pour l'environnement (1997), la Banque mondiale (1998), l'Institut mondial des ressources naturelles (1998), le World Watch Institute (1998) et le Fonds mondial pour la nature (1999).

On dispose aussi de données de plus en plus nombreuses sur la situation de la région Asie et Pacifique, notamment grâce aux rapports de la Banque mondiale (1993) et de la Banque asiatique de développement (1997). Ces publications en dressent un tableau plutôt sombre : celui d'une spirale descendante conduisant au développement non durable. On peut lire par exemple dans le rapport de la Banque asiatique de développement intitulé *Emerging Asia : changes and challenges* :

L'Asie est la région du monde la plus polluée et celle dont l'environnement est le plus dégradé. Les problèmes d'environnement revêtent de multiples aspects qui vont de la dégradation des terres agricoles à la pollution et à la congestion des mégalofoles de la région. Certaines zones connaissent des difficultés particulières, les îles du Pacifique par exemple sont exposées aux risques liés à l'élévation du niveau de la mer. L'origine des problèmes peut être locale, comme dans le cas de la pollution des ressources en eau, ou extérieure, s'agissant par exemple des pluies acides observées au Japon et en Corée qui sont dues essentiellement à la combustion de charbon en République populaire de Chine (1997, p 201).

Le coût social et économique de la dégradation de l'environnement est très élevé. Cet engrenage de la détérioration écologique entraînant une réduction du potentiel socio-économique se traduit dans les conditions de vie des populations. Quelques-unes des économies les plus importantes du monde, en croissance très rapide comme celles de l'Australie, du Japon, de la Nouvelle-Zélande, de la République de Corée, de Singapour et de Taiwan, côtoient dans cette région une extrême pauvreté. Les graves répercussions de l'effondrement économique de 1997 qu'a connu la région témoignent de la précarité des efforts de développement déployés depuis trois décennies. Ainsi, la région compte plus des deux tiers des pauvres du monde et la même

proportion des analphabètes. La population a doublé ces quarante dernières années et elle continue d'augmenter. Les effets environnementaux et sociaux de cet accroissement commencent d'ailleurs à se faire sentir. Ainsi, l'UNESCO a noté que :

D'ici à 2040, la population de la région Asie et Pacifique devrait avoir doublé et atteint le chiffre stupéfiant de 3,3 milliards de personnes. Cette région abrite déjà 63 % de la population mondiale, dont 46 % dans cinq pays — le Bangladesh, la Chine, l'Inde, l'Indonésie et le Pakistan. En 2040, les besoins alimentaires auront donc doublé et les besoins d'approvisionnement en eau et d'assainissement quadruplé. La consommation d'énergie et de biens manufacturés sera multipliée par cinq, tandis que la pollution pourrait être décuplée (UNESCO-PROAP, 1996).

## **Actions menées par l'éducation**

L'éducation est considérée comme un moyen essentiel d'aborder ces questions dans la région Asie et Pacifique. De nombreux pays de la région peuvent faire état d'une réforme de leurs systèmes d'éducation visant à résoudre les problèmes de développement non durable. Leurs initiatives ont été lancées, pour la plupart, avant le Sommet de la Terre dans le cadre du dynamique Programme international d'éducation relative à l'environnement conduit par l'UNESCO et par le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE). À la suite de la Conférence intergouvernementale de 1977 sur l'éducation relative à l'environnement, qui s'est tenue à Tbilissi, des ateliers de suivi ont été organisés en Asie en 1980 et en 1997. Ils ont débouché sur un bel éventail d'activités : échange d'informations entre institutions ; collecte et diffusion de l'information ; publication de matériels destinés à l'élaboration des programmes scolaires et à la formation des enseignants ; voyages d'étude et programmes complémentaires ; projets de démonstration et création d'un groupe de spécialistes expérimentés capables de fournir des services consultatifs aux pays membres (Gregario, 1993). Grâce à ce programme et à des programmes connexes, l'éducation à l'environnement a été introduite dans de nombreux établissements scolaires de la région sous diverses formes : élaboration de principes directeurs pour les programmes d'enseignement et de nouveaux matériels pédagogiques, révision des programmes d'études afin d'y introduire une perspective environnementale, adoption d'une approche (englobant l'école tout entière) de la planification des programmes concernant l'éducation relative à l'environnement et création de centres spécialisés dans ce type d'éducation.

Au cours des années 90, on s'est efforcé de faire entrer dans ces initiatives la notion de développement durable. Initié lors du Sommet de la Terre, ce mouvement a été encouragé par la troisième Conférence ministérielle sur l'environnement et le développement en Asie et dans le Pacifique, qui s'est tenue en 1995 sous les auspices de la Commission économique et sociale des Nations Unies pour l'Asie et le Pacifique (CESAP). Cette réunion a adopté un Programme d'action régional de cinq ans en vue d'instaurer un développement durable respectant l'environnement. L'UNESCO et le PNUE sont chargés de promouvoir la réforme de l'éducation dans le cadre de

ce plan et d'autres organismes interviennent également. Leur objectif est de promouvoir le développement durable par l'éducation grâce au renforcement des capacités correspondantes, mais il est trop tôt pour observer des résultats. Par exemple, le Programme UNESCO d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique a pour but de généraliser l'enseignement primaire et d'éliminer l'analphabétisme dans la région, ce qui est la base même du développement social et économique. L'UNICEF joue aussi un rôle majeur à cet égard. Le Programme UNESCO d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique est actif dans les domaines suivants : réforme de l'enseignement secondaire, éducation des filles, des sans domicile fixe et des réfugiés, enseignement supérieur et formation professionnelle, y compris la formation des maîtres. Ce sont des éléments importants de la réorientation de l'enseignement ordinaire en vue d'un avenir viable. Le PNUE aide à développer les capacités d'élaboration de cours sur les questions de développement durable dans les universités de la région, au moyen de son Réseau pour la formation à l'environnement dans l'enseignement du troisième degré en Asie.

L'Association des nations de l'Asie du Sud-Est et la Coopération économique Asie et Pacifique ont de petits programmes d'information, de formation et de mise en réseaux destinés à aider les États membres ; le Programme régional pour l'environnement du Pacifique Sud a élaboré un projet de stratégie d'action en faveur de l'éducation et de la formation relatives à l'environnement dans la région du Pacifique pour la période 1999-2003. Plusieurs ONG internationales s'emploient aussi à soutenir les stratégies éducatives concernant le développement durable dans la région. Par exemple, l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN) soutient le réseau de l'Asie du Sud et du Sud-Est pour l'éducation relative à l'environnement, tandis que le Fonds mondial pour la nature a créé un réseau régional de coopération en Asie du Sud dans le cadre de ses priorités mondiales pour la gestion des ressources naturelles (UICN/CEE, 1998). Le Bureau de l'Asie et du Pacifique pour l'éducation des adultes a mis en place un cadre pour l'éducation des adultes afin de promouvoir les principes énoncés dans le Traité sur l'éducation relative à l'environnement pour des sociétés durables et la responsabilité mondiale, qui a été approuvé au Forum mondial des ONG lors du Sommet de la Terre de 1992.

Les conférences régionales du Conseil de l'Asie pour l'environnement et de la Conférence Asie et Pacifique des ONG pour l'environnement ont aussi souligné l'importance de l'éducation dans la création de sociétés durables. L'Agence japonaise pour l'environnement et le nouvel Institut des stratégies environnementales mondiales (IGES) appuient les efforts de coopération régionale visant à promouvoir le développement durable par l'éducation. Ainsi, l'IGES a entrepris d'examiner les politiques et les capacités des ONG, des médias et des systèmes d'éducation formelle à favoriser le développement durable. À la faveur de telles initiatives, on voit se multiplier dans la région les pratiques novatrices (Fien et Tilbury, 1996), dont certaines sont signalées ci-après.

En Australie, la tradition qui veut que les programmes scolaires soient définis à l'initiative des établissements dans le cadre de programmes d'études généraux encourage les innovations locales et le soutien de l'éducation relative à l'environne-

ment dans l'ensemble du programme. Divers États ont déjà adopté dans ce domaine des politiques, des principes directeurs et des matériels pédagogiques.

La protection de l'environnement est un élément fondamental de la politique de l'État en Chine. La ville de Chaozhou a été désignée par le PNUE comme l'une des « cinq cents premières villes du monde » pour ses réalisations en matière d'éducation relative à l'environnement. Plus de deux cent mille élèves fréquentant plus de mille écoles ont suivi un programme d'éducation environnementale associant activités scolaires et activités extrascolaires.

En Inde, la politique nationale de l'éducation, définie en 1968 puis en 1986, a fait entrer dans les programmes scolaires les questions d'environnement. Un conseil national de la recherche et de la formation en éducation, le National Council of Educational Research and Training, a établi des modèles de manuels nationaux destinés aux troisième, quatrième et cinquième années d'études. Au-delà de la sixième année, les textes utilisés dans toutes les matières doivent traiter des questions d'environnement. La Cour suprême a ordonné que tous les systèmes d'enseignement s'emploient à développer l'éducation relative à l'environnement. Les questions d'environnement sont insérées aussi dans l'éducation des adultes et dans l'éducation non formelle.

En Indonésie, il existe un réseau universitaire de centres d'études sur l'environnement. L'éducation relative à l'environnement est partie intégrante des politiques nationales de gestion de l'environnement. En outre, il est possible de suivre des cours ne débouchant pas sur un diplôme, notamment en matière d'évaluation de l'impact sur l'environnement. Une vaste coopération a été instaurée entre les établissements scolaires, les universités et les groupes communautaires pour réaliser des projets à visée locale, par exemple des campagnes pour la propreté des rivières.

Au Japon, les questions d'environnement sont traitées de manière approfondie dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire. L'accent est spécialement mis sur l'éducation relative à l'environnement. Les établissements scolaires collaborent avec les services administratifs, comme les ministères de l'environnement et de l'éducation, pour produire des notes d'orientation et des matériels de lecture supplémentaires destinés aux écoles primaires et à l'enseignement secondaire du premier cycle, et pour coordonner l'éducation en cours d'emploi et la recherche.

En Malaisie, des sujets concernant « l'homme et l'environnement » sont abordés dans cinq matières de l'enseignement primaire (sciences sociales, éducation sanitaire, instruction civique, histoire et géographie). Les écoles soutiennent un grand éventail d'activités périscolaires telles que clubs de la nature, semaine de l'environnement, camping et projets d'éducation à l'environnement. Ces activités bénéficient d'un large soutien des pouvoirs publics, des ONG et des médias.

En Nouvelle-Zélande, les ONG sont très actives dans le domaine de l'environnement. Les liens entre les écoles et les universités offrent aux enseignants et aux élèves des possibilités de s'instruire grâce à des programmes baptisés par exemple « Eco-school » ou « Enviro-school ».

Aux Philippines, les normes fixées au niveau national prévoient l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques sur l'environnement dans l'enseignement primaire (liste des compétences minimales) et dans l'enseignement secondaire (liste

des compétences souhaitées). Il existe déjà dans ce domaine des matériels pédagogiques fiables ainsi que des programmes de formation des enseignants.

L'éducation relative à l'environnement dans les établissements secondaires en République de Corée constituera une discipline distincte. Le programme scolaire type de protection de l'environnement fournira des exemples d'éducation intéressant la totalité du programme d'enseignement.

À Singapour, l'éducation relative à l'environnement est au centre du dispositif mis en place par les autorités pour que leur ville devienne en 2000 une ville écologique modèle. Cette discipline figure déjà dans les programmes de formation initiale des enseignants. Au moins quinze organismes, gouvernementaux et non gouvernementaux, s'emploient à promouvoir la sensibilisation à l'environnement et à renforcer les activités le concernant dans tout le pays.

À Sri Lanka, la conception de l'éducation à l'environnement est étroitement liée à la culture et à la religion. La Commission nationale de l'éducation exige que les établissements scolaires contribuent à « la mise en place d'un mode de vie durable ». Les questions environnementales sont intégrées dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire. Certains établissements ont créé des « brigades de pionniers » et des clubs de défense de l'environnement. On note aussi une participation active des ONG à l'éducation relative à l'environnement.

Dans les écoles élémentaires de Thaïlande, l'éducation relative à l'environnement est insérée dans trois unités du programme intitulé « Expérience de la vie » qui comprend les sciences, les études sociales, l'éducation sanitaire et morale. Les matières à option concernant le développement communautaire, qui figurent dans le programme d'études sociales de l'enseignement secondaire du premier cycle, offrent aux élèves de nombreuses possibilités de participer à la résolution de problèmes locaux d'environnement. On espère créer dans chaque village un parc écologique et un centre de documentation communautaire officiellement reconnus.

Le Plan national vietnamien, de 1991, sur l'environnement et le développement durable prévoit l'insertion de l'éducation relative à l'environnement dans trois matières de l'enseignement primaire (nature et société, éducation sanitaire et éducation morale) et dans trois matières de l'enseignement secondaire (géographie, biologie et instruction morale ou civique). Dans le cadre d'une coopération interministérielle, le Festival national des plantes vivantes a été incorporé directement dans le programme scolaire.

## **Analyse des actions menées**

Cet aperçu des efforts déployés dans la région pour promouvoir le développement durable par l'éducation montre qu'on a insisté jusqu'ici sur ce qu'on pourrait appeler la première phase de la réforme de l'éducation qui a suivi le Sommet de la Terre, c'est-à-dire la reformulation de l'éducation relative à l'environnement de manière à inclure les questions de développement durable. Ce n'était pas une tâche difficile car, dans la région, la notion d'environnement a toujours tenu compte de l'élément humain. De nombreuses cultures considèrent la nature comme une mère ou une édu-

catrice et, dans la plupart des sociétés asiatiques où la vie demeure essentiellement rurale, rythmée par les saisons, les populations se rendent bien compte que leur qualité de vie est liée à la pérennité des ressources naturelles. Étant donné que la pollution atmosphérique et la pollution de l'eau y sont les principales causes de mortalité infantile (les choses les plus dangereuses que puisse faire un enfant de moins de cinq ans, ce sont respirer l'air ou boire de l'eau), il a été facile d'inclure le développement durable dans les principes de l'éducation relative à l'environnement. Quant à la deuxième phase de la réforme, c'est-à-dire une vaste réorientation des systèmes d'enseignement, des pratiques et des structures de l'éducation à l'appui de la durabilité, tout reste à faire pour cela dans la région.

Il y a donc encore plusieurs questions et difficultés importantes à résoudre. Dans de nombreux pays de la région, par exemple, la plupart des initiatives portent encore la marque d'une conception de l'éducation relative à l'environnement qui date d'avant le Sommet de la Terre : elles privilégient la conservation de la nature, en particulier par l'étude des sciences et de la géographie, au lieu de s'appuyer sur les bases pluridisciplinaires du développement durable et de tenir compte des impératifs généraux auxquels répond le nouveau concept de l'éducation pour un avenir viable. Elles émanent en général des ministères de l'environnement, de l'agriculture ou des ressources naturelles plutôt que du ministère de l'éducation. Bien que positive, l'action de ces administrations est axée sur des problèmes écologiques particuliers et ne reflète pas un engagement de tous les secteurs gouvernementaux en faveur de la durabilité. Elle consiste à organiser des campagnes d'information et de sensibilisation destinées à modifier les comportements individuels sans viser des objectifs élargis en matière d'éducation ou de durabilité. Le développement durable est le plus souvent un concept méconnu, si ce n'est de quelques milieux conscients de l'importance de l'environnement, et suscite rarement l'adhésion de tous les partenaires gouvernementaux. Plusieurs pays de la région n'ont pas encore adopté de politique nationale ou de principes directeurs pour l'éducation relative à l'environnement. Il en résulte un manque de cohérence et de planification à long terme des approches éducatives du développement durable. Même lorsqu'il existe une politique dans ce domaine, il est rare qu'elle ait été révisée de manière à y inclure les aspects élargis du développement durable — sociaux, économiques et politiques — ainsi que les aspects touchant à la protection de l'environnement.

Le peu d'intérêt des ministères de l'éducation pour les questions de développement durable a relégué l'éducation relative à l'environnement à une place marginale dans la politique générale de l'éducation. La plupart des pays ne planifient pas de façon cohérente la progression de cet enseignement de l'école maternelle jusqu'au collège, et cette éducation n'est pas jugée prioritaire, surtout quand le programme scolaire est déjà surchargé. En outre, la place modeste accordée à l'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans les matières qui font l'objet d'examens extérieurs n'est pas étrangère au manque de prestige de ce domaine de l'éducation. Il n'est donc pas surprenant que de nombreux enseignants, élèves et parents ne le perçoivent pas comme un élément important du programme. Dans cer-



tains pays, les méthodes pédagogiques novatrices appliquées à l'éducation relative à l'environnement vont à l'encontre des habitudes traditionnelles. Le problème se pose de manière particulièrement aiguë lorsque le système d'enseignement accorde plus d'importance à la mémorisation des connaissances et à la performance aux examens extérieurs qu'à l'exercice de la réflexion et à la faculté de résoudre les problèmes. Ces difficultés sont aggravées par le fait que de nombreux décideurs, directeurs d'établissement et universitaires des instituts de formation des maîtres s'intéressent peu à cette discipline et ne font rien pour la soutenir. Il est alors difficile d'introduire une éducation relative au développement durable dans la formation des maîtres, en cours d'emploi et avant leur entrée en service ; en outre, dans les cas où une formation en cours d'emploi est offerte, ce sont surtout les enseignants s'intéressant déjà à ces questions qui y participent. En conséquence, les programmes scolaires, officiels ou non, ne sont pas souvent en harmonie avec la vision sociale de l'éducation pour un avenir viable. On peut même dire que, si les programmes scolaires officiels laissent souvent à désirer à cet égard, les programmes « cachés » constituent souvent un obstacle encore plus grand au développement durable.

Les effets de cette situation apparaissent dans les résultats d'un projet international qui a consisté à étudier les connaissances, attitudes et activités en matière d'environnement de plus de dix mille élèves de 16 et 17 ans dans la région. Ce travail a été réalisé entre 1996 et 1998 par des chercheurs universitaires de treize pays (Australie, Brunei, Chine, Fidji, Inde, Indonésie, Japon, Nouvelle-Zélande, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, Singapour et Thaïlande). Il comportait trois volets : dans chaque pays, une étude de la culture et du système d'éducation ainsi que des enquêtes par questionnaire accompagnées de discussions de groupe, puis une analyse générale des études nationales (Yencken, Fien et Sykes, sous presse). Les résultats obtenus montrent qu'il reste beaucoup à faire, notamment dans les établissements d'enseignement secondaire, pour réorienter l'éducation vers le développement durable. Les constatations concernent les points suivants : le degré de sensibilisation et d'intérêt manifesté par les élèves ; leur connaissance de concepts pertinents ; leur volonté et leur capacité d'adopter des comportements qui se maintiennent et de participer en citoyens responsables à des activités ayant pour objectif le développement durable.

#### DEGRÉ D'INTÉRÊT MANIFESTÉ PAR LES ÉLÈVES

Plusieurs observations recueillies au cours de cette étude font apparaître que les jeunes de la région Asie et Pacifique souhaitent vivement recevoir un enseignement plus approfondi sur les questions d'environnement. On constate par exemple (tableau 1) que les élèves de tous les pays, à l'exception d'un seul (Singapour), aimeraient que des discussions « régulières » sur ces questions aient lieu plus souvent en classe. De même, au cours des réunions de groupe, les élèves de plusieurs pays ont estimé qu'ils n'avaient « presque rien appris sur l'environnement depuis l'école primaire » et jugé anormal que ces matières ne soient enseignées qu'aux élèves ayant choisi la biologie ou la géographie.

TABLEAU 1. Pourcentage des élèves de certaines villes et de certains pays d'Asie et du Pacifique participant à des discussions « régulières » en classe sur les questions d'environnement par rapport au pourcentage déclarant préférer que de telles discussions aient lieu à intervalles réguliers

	Fréquence actuelle	Fréquence souhaitée		Fréquence actuelle	Fréquence souhaitée
Australie, Brisbane	30	50	Indonésie	44	88
Australie, Melbourne	29	55	Japon	16	27
Brunei	33	59	Nouvelle-Zélande	19	38
Chine, Guangzhou	11	38	Singapour	18	3
Chine, Hong Kong	19	41	Thaïlande	14	65
Inde	54	79			

Source : Yencken, Fien et Sykes, sous presse.

## CONNAISSANCE DES CONCEPTS PERTINENTS

Un ensemble de onze concepts a été présenté aux élèves. Ils ont été priés d'indiquer, puis de définir, ceux qu'ils connaissaient. On peut constater dans les tableaux 2 et 3 que l'acquis scolaire se limite aux notions traditionnelles de biologie et de géographie, telles que les ressources renouvelables, l'écologie, l'interdépendance et le cycle du carbone, et aux deux grandes questions liées au changement climatique, à savoir l'appauvrissement de la couche d'ozone et l'effet de serre. Les élèves ont déclaré qu'ils avaient entendu parler de la notion de développement durable, mais que les concepts associés de biodiversité, de capacité d'absorption, de principe de précaution et d'équité entre générations leur étaient totalement étrangers. Lorsqu'on leur a demandé de définir cet ensemble de concepts, les résultats se sont révélés très décevants. Cette situation montre qu'il est urgent de faire entrer ces concepts dans les programmes d'études afin que les élèves de la région puissent commencer à se familiariser avec les éléments essentiels du développement durable. Cinq concepts avaient été retenus pour l'enquête, mais beaucoup d'autres traduisant les aspects politiques et économiques de l'écologie auraient pu être utilisés : empreinte écologique, espace écologique, comptabilité des ressources naturelles, analyse du cycle biologique, évaluation de l'environnement, efficacité écologique, consommation durable, etc. (Organisation de coopération et de développement économiques, 1997).

## VOLONTÉ D'ADOPTER UN MODE DE VIE DURABLE

La troisième conclusion de l'étude, peut-être la plus décourageante, a été l'ambivalence manifestée par les élèves à l'idée de changer leur mode de vie et de faire preuve d'un sens civique conforme aux préoccupations qu'ils avaient exprimées à propos de l'environnement. Alors que dans tous les pays les jeunes ont affiché un vif désir

TABLEAU 2. Concepts du Groupe 1 : pourcentage d'élèves les connaissant — niveau relativement élevé de sensibilisation et de connaissance

	Effet de serre	Couche d'ozone	Ressources renouvelables	Écologie	Cycle du carbone	Interdépendance
<b>Australie, Brisbane</b>						
- Entendu parler	99	99	94	88	53	60
- Discuté en classe	81	81	59	44	20	18
- Correct	24	39	59	35	44	77
<b>Australie, Melbourne</b>						
- Entendu parler	98	99	94	94	74	70
- Discuté en classe	81	81	61	67	41	26
- Correct	68	36	61	50	47	-
<b>Bali</b>						
- Entendu parler	-	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	74	76	92	88	81	-
- Correct	27	47	85	80	44	-
<b>Brunei</b>						
- Entendu parler	98	99	98	90	91	71
- Discuté en classe	58	57	58	51	73	20
- Correct	63	37	-	44	60	-
<b>Chine, Guangzhou</b>						
- Entendu parler	92	97	98	94	56	94
- Discuté en classe	46	49	67	46	26	33
- Correct	7	54	70	44	40	-
<b>Chine, Hong Kong</b>						
- Entendu parler	98	96	98	72	47	78
- Discuté en classe	59	47	56	35	18	25
- Correct	11	25	42	55	40	-
<b>Corée (Rép. de)</b>						
- Entendu parler	-	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	-	-	-	-	-	-
- Correct	61	70	29	19	23	-
<b>Fidji</b>						
- Entendu parler	-	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	-	-	-	-	-	-
- Correct	29	45	43	42	36	-
<b>Inde</b>						
- Entendu parler	100	97	99	100	99	97
- Discuté en classe	95	93	95	73	95	85
- Correct	67	57	51	73	50	-
<b>Japon</b>						
- Entendu parler	86	92	32	92	52	50
- Discuté en classe	33	58	6	18	18	8
- Correct	48	82	10	14	26	-
<b>Nouvelle-Zélande</b>						
- Entendu parler	95	97	91	78	75	79
- Discuté en classe	64	67	60	38	50	45
- Correct	55	32	49	24	48	-
<b>Singapour</b>						
- Entendu parler	99	99	99	97	91	84
- Discuté en classe	91	88	77	71	73	45
- Correct	94	75	57	59	78	-
<b>Thaïlande</b>						
- Entendu parler	99	99	87	99	70	98
- Discuté en classe	70	69	36	69	27	32
- Correct	15	39	61	82	16	-

Source : Yencken, Fien et Sykes, sous presse.

TABLEAU 3. Concepts du Groupe 2 : pourcentage d'élèves les connaissant — niveau relativement faible de sensibilisation et de connaissance

	Développement durable	Capacité d'absorption	Diversité biologique	Équité entre générations	Principe de précaution
<b>Australie, Brisbane</b>					
- Entendu parler	51	43	49	52	21
- Discuté en classe	12	10	12	4	3
- Correct	26	77	82	66	21
<b>Australie, Melbourne</b>					
- Entendu parler	57	55	49	48	23
- Discuté en classe	20	22	18	8	3
- Correct	26	79	79	63	19
<b>Bali</b>					
- Entendu parler	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	31	28	93	35	26
- Correct	70	64	37	82	61
<b>Brunei</b>					
- Entendu parler	54	50	57	25	37
- Discuté en classe	7	9	33	3	3
- Correct	9	40	69	50	25
<b>Chine, Guangzhou</b>					
- Entendu parler	87	72	90	62	66
- Discuté en classe	11	22	43	11	15
- Correct	53	65	50	73	55
<b>Chine, Hong Kong</b>					
- Entendu parler	48	52	41	44	38
- Discuté en classe	9	16	12	9	8
- Correct	24	66	52	59	25
<b>Corée (Rép. de)</b>					
- Entendu parler	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	-	-	-	-	-
- Correct	54	-	55	60	63
<b>Fidji</b>					
- Entendu parler	-	-	-	-	-
- Discuté en classe	-	-	-	-	-
- Correct	34	49	41	46	25
<b>Inde</b>					
- Entendu parler	68	48	86	35	26
- Discuté en classe	38	26	72	17	14
- Correct	25	39	46	71	19
<b>Japon</b>					
- Entendu parler	43	43	67	36	26
- Discuté en classe	13	10	12	4	3
- Correct	49	55	24	39	20
<b>Nouvelle-Zélande</b>					
- Entendu parler	47	54	50	40	31
- Discuté en classe	12	13	15	8	6
- Correct	20	58	58	53	49
<b>Singapour</b>					
- Entendu parler	45	62	53	30	28
- Discuté en classe	10	25	19	4	4
- Correct	19	22	86	66	32
<b>Thaïlande</b>					
- Entendu parler	34	95	90	94	96
- Discuté en classe	6	55	39	25	25
- Correct	60	70	68	64	14

Source : Yencken, Fien et Sykes, sous presse.

d'améliorer ce dernier, ils n'étaient plus que quelques-uns à déclarer qu'ils avaient participé activement à des actions en sa faveur ou avaient l'intention de le faire. Recycler et réutiliser, choisir des produits ménagers qui respectent l'environnement et réduire la consommation d'eau ont été cités comme des activités régulières par certains, et un petit nombre a signalé aussi avoir participé à des campagnes de plantation d'arbres et de nettoyage. Toutefois, quel que soit le pays, seule une très faible minorité avait écrit des lettres, signé des pétitions, assisté à des réunions ou porté plainte officiellement. Ces actes « politiques » sont de ceux que la plupart des sujets interrogés n'envisagent pas d'accomplir à l'avenir. Pourtant, une forte majorité d'entre eux (de 70 à 94 %), tous pays confondus, ont déclaré avoir eu une impression « positive » ou s'être sentis « vraiment bien » chaque fois qu'ils avaient fait quelque chose pour l'environnement, et que, dans l'ensemble, ils avaient reçu l'approbation et de vifs encouragements des autres participants, ainsi que de leurs enseignants et de leur famille proche.

Ce paradoxe n'est pas facile à expliquer. Dans plusieurs pays de la région Asie et Pacifique, de nombreux obstacles culturels et politiques freinent la participation à des actions civiques de type occidental. Les résultats de l'enquête montrent cependant que la nature des expériences éducatives communes joue aussi un rôle important. Par exemple, la plupart des jeunes ont dit qu'ils ne possédaient pas d'aptitudes ou de connaissances pour améliorer, même légèrement, l'environnement. Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine, la note la plus haute, tous pays confondus, se situait seulement dans la moyenne. Tous ont avancé deux raisons principales pour lesquelles ils ne respectaient pas l'environnement : ils étaient convaincus, d'une part, que leur comportement personnel ne changeait rien à la situation et, d'autre part, qu'il n'y avait pas d'autre solution, même s'ils avaient conscience que leur comportement était fautif. Il apparaît donc que ces élèves n'étaient pas au courant des possibles solutions de rechange et que l'école ne leur avait pas donné l'occasion d'acquérir les connaissances et aptitudes pertinentes. Il apparaît aussi qu'ils ont rarement eu l'occasion de travailler avec d'autres sur des projets environnementaux précis et de prendre confiance dans leur capacité, individuelle et collective, de provoquer un réel changement.

Réaffirmer que l'éducation contribue à une participation active à la vie civique suppose que l'un de ses objectifs essentiels soit d'apprendre aux élèves à identifier les éléments du développement non durable qui les concernent et à s'y attaquer. Ils doivent se livrer à une réflexion critique sur leur place dans le monde et se demander ce que signifie le développement durable pour eux-mêmes et pour leur communauté. Ils doivent de même s'exercer à imaginer de nouveaux modes de développement et de vie, et à évaluer les possibilités de rechange, apprendre à trouver des solutions de compromis entre différentes options et à justifier leur choix, s'exercer enfin à établir des plans pour réaliser les options souhaitables et participer à des actions communautaires afin de les mettre en pratique. Telles sont les aptitudes que Jensen et Schnack (1997) décrivent sous le nom de « compétence en vue de l'action ». Dans un contexte démocratique, cette compétence est à l'opposé d'un changement de comportement déterminé à l'avance comme but éducatif et intègre l'éducation relative

au développement durable dans le processus d'édification d'une société civile bien informée, consciente et active. De cette façon, l'éducation en vue du développement durable peut contribuer à l'éducation à la démocratie.

## **Réorienter l'éducation vers un avenir viable : l'importance de la formation des enseignants**

Ces constatations montrent qu'il faut revoir les objectifs et les contenus thématiques des programmes scolaires de la région afin de placer la durabilité au centre des préoccupations et de faire en sorte que les processus d'enseignement et d'apprentissage mettent l'accent sur les concepts pertinents : l'acquisition des connaissances, le sens civique, la volonté et la capacité de travailler avec les autres pour construire un avenir viable. Devant l'ampleur de la tâche, une telle réorientation n'est pas facile et, comme Smyth (1995, p. 18) l'a fait observer, « il est difficile d'éviter la conclusion, à laquelle de nombreux auteurs ont abouti, que l'éducation doit être en grande partie refondue ». Cela suppose une réorientation majeure. Les établissements scolaires assument un double rôle : donner aux élèves les moyens de jouer un rôle éclairé et actif comme membres de la société, mais aussi soutenir les valeurs, les coutumes et les institutions, approuvées par le pouvoir politique — et répondant le plus souvent à des impératifs économiques —, de l'ordre social existant. Ces deux fonctions ne s'excluent pas et l'éducation doit les mener de pair. Toutefois, en l'absence d'un engagement de tout le gouvernement en faveur du développement durable, les établissements scolaires ont eu tendance, dans la plupart des pays, à reproduire une culture non durable qui aggrave les problèmes d'environnement et de développement au lieu de former des citoyens capables de travailler à les résoudre.

Face à un tel déséquilibre des priorités, il convient de réaffirmer le rôle de l'éducation dans l'édification de la société civile en aidant les élèves :

- à définir des critères qui les aideront à déterminer ce qu'il est préférable de conserver dans leur patrimoine culturel, économique et naturel ;
- à identifier les valeurs et les stratégies susceptibles de créer un développement durable dans les collectivités où ils vivent ;
- à travailler avec d'autres pour ouvrir le développement durable sur les réalités nationales et mondiales.

Cela ne signifie nullement que les impératifs économiques qui sous-tendent le rôle reproducteur de l'éducation de type scolaire doivent être ignorés. Il convient de favoriser les formes de développement rentables, écologiques et équitables car le développement constitue l'un des fondements d'une société durable. Cependant, toute réorientation de l'éducation vers la pérennité conduit à examiner plusieurs facteurs : les effets nocifs d'un développement inadapté et d'une croissance économique sans entraves, les mécanismes par lesquels ces effets se perpétuent grâce à des types d'études dominants, le caractère étroit et limité enfin des connaissances, des aptitudes et des compétences que, de ce fait, les élèves ont tendance à acquérir.

La réforme des programmes scolaires résultant d'une réorientation de l'éducation en vue du développement durable suppose que l'on modifie d'abord de nombreux modes d'élaboration et d'évaluation des programmes en usage dans la région Asie et Pacifique. Par exemple, dans de nombreux pays, l'autorité qu'exerce le pouvoir central sur l'enseignement et l'apprentissage, en imposant à l'échelle nationale des plans d'étude, des manuels et des modes d'évaluation, empêche d'adapter les matières enseignées aux conditions locales et n'incite pas les élèves à participer à des projets communautaires. Une telle réforme exige en outre de la part des enseignants un changement d'attitude ainsi que l'acquisition de nouvelles compétences. D'où l'importance qu'il convient d'accorder à leur formation.

On peut lire dans *Notre avenir à tous*, le Rapport de la Commission mondiale de l'environnement et du développement (1997, p. XIV), que « les enseignants du monde entier [...] peuvent jouer un rôle crucial » en facilitant « les transformations sociales de grande ampleur » indispensables à un avenir durable. Pour que les enseignants puissent assumer pleinement cette tâche, ils doivent adhérer sans réserve aux principes de l'éducation en vue d'un développement durable ; faute d'une telle adhésion, ils risquent de ne pas avoir les compétences, les connaissances et la motivation nécessaires pour faire en sorte que leurs élèves aient l'occasion d'apprendre comment contribuer à cette évolution. La formation des maîtres en vue du développement durable est le thème d'un grand projet de l'UNESCO dans la région Asie et Pacifique.

Intitulé « Learning for a sustainable environment — innovations in teacher education », soit « L'apprentissage pour un environnement durable : innovations en matière de formation des maîtres », ce projet a été lancé en 1994 pour aider les professeurs des écoles normales de la région à adopter dans leurs programmes de cours les principes de l'éducation pour un environnement durable ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage novatrices. Des réunions régionales et sous-régionales ont été organisées en 1993 et en 1994 par l'UNESCO et l'Association des ministres de l'éducation du sud-est de l'Asie pour analyser les besoins et définir l'orientation du projet. Elles ont décidé que les activités seraient axées sur le développement personnel et professionnel des formateurs des enseignants, et non sur la production de ressources, afin d'encourager les pratiques pédagogiques appropriées.

Le premier objectif du projet était d'aider les professeurs d'écoles normales de la région Asie et Pacifique à repenser leurs cours en fonction des conditions locales et à établir des plans afin de réorienter la formation dispensée dans leurs établissements et dans leurs pays respectifs. Il a permis de créer un réseau pour l'enseignement et la recherche qui regroupe des formateurs d'enseignants de vingt pays. Ce réseau est destiné aux formateurs souhaitant participer à l'élaboration de modules mis au point et évalués avec soin, et tenant compte des aspects culturels qui seraient utilisés pour former des enseignants avant leur entrée en service, et aussi pour la formation permanente en cours d'emploi.

Les rapports d'évaluation montrent que les résultats les plus marquants ont été le développement professionnel des intéressés, l'organisation d'ateliers natio-

naux et la création de réseaux dans de nombreux pays de la région (National Institute for Educational Research, 1996 ; Fien, sous presse). Un guide du développement professionnel a en outre été publié dans une présentation attrayante (Fien, Heck et Ferreira, 1997). Offrant un choix des travaux les plus intéressants et les plus novateurs réalisés par le réseau, les modules contenus dans ce guide sont considérés non pas comme un produit fini, mais comme une ébauche à adapter aux différents pays. Le succès de ce projet est attesté par les développements auxquels il a donné lieu :

- publication d'une version Internet du guide à l'adresse : [www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/index.html](http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/index.html) ;
- adaptation des modules et leur traduction (\*) totale ou partielle en Inde, au Pakistan, en Indonésie\*, en Thaïlande\*, au Viet Nam\*, à Singapour, en Malaisie\*, aux Philippines, en Nouvelle-Zélande, à Hong Kong (province de Chine), à Taiwan\* et aux Fidji ;
- adaptation des modules en Inde aux fins d'utilisation dans un programme de développement professionnel destiné à soixante-dix écoles normales de l'État du Karnataka ;
- adaptation (et traduction) des modules afin qu'ils puissent être employés pour l'enseignement infirmier par le personnel du Département national de la santé de Thaïlande ;
- adaptation et utilisation des modules pour la formation des maîtres, en Australie, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Thaïlande ;
- adaptation et utilisation des modules dans un guide du développement professionnel et un programme de formation sur l'étude des zones côtières et marines d'Australie ;
- adaptation de certains de ces modules en vue d'un programme multimédia de l'UNESCO pour la formation des enseignants intitulé *L'enseignement et l'apprentissage pour un avenir viable*.

## Conclusion

La seconde phase de l'éducation pour un avenir viable (c'est-à-dire la vaste réorientation des systèmes d'enseignement, des pratiques et des structures de l'éducation) n'est pas encore généralisée dans la région Asie et Pacifique. C'est une tâche immense que n'ont pas encore accomplie les régions riches du monde. Il n'est donc pas surprenant que l'une des régions les plus pauvres sur le plan économique n'ait pas encore mis en œuvre de telles réformes. Toutefois, la région contenant assez d'éléments dynamiques (en termes d'institutions internationales et régionales et d'ONG actives), il suffirait que les États membres soient convaincus de l'utilité d'une approche du développement durable impliquant l'ensemble du gouvernement pour que les formateurs des maîtres, les responsables de l'élaboration des programmes scolaires et les enseignants de la région obtiennent le soutien dont ils ont besoin pour entreprendre les réformes nécessaires.



## Références

- Banque asiatique de développement. 1997. *Emerging Asia : changes and challenges* [L'Asie qui émerge : changements et défis]. Manille, Banque asiatique de développement.
- Banque mondiale. 1993. *Toward an environmental strategy for Asia* [Vers une stratégie de l'environnement pour l'Asie]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail n° 224.)
- . 1998. *World development report 1998-1999* [Rapport sur le développement dans le monde 1998-1999]. New York, Oxford University Press.
- Brown, L. R. et al. 1999. *State of the world 1999 : the millennium edition* [État du monde 1999 : l'édition du millénaire]. New York, World Watch Institute, Norton and Company.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement. 1987. *Our common future* [Notre avenir à tous]. New York, Oxford University Press.
- Fien, J. (dir. publ.), sous presse. *The Action Research Network and international collaboration in higher education : a case study from environmental education in teacher education* [Le réseau de recherche active et la collaboration internationale dans l'enseignement supérieur : étude de cas tirée de l'éducation relative à l'environnement en matière de formation des enseignants]. Bangkok, Bureau principal régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique (PROAP).
- Fien, J. ; Heck, D. ; Ferreira, J. (dir. publ.). 1997. *Learning for a sustainable environment : a professional development manual for teacher educator* [L'éducation pour un environnement durable : manuel de développement professionnel à l'usage du formateur d'enseignants]. Bangkok, UNESCO, Programme asiatique d'innovations éducatives en vue du développement (APEID).
- . ; Tilbury, D. 1996. *Learning for a sustainable environment : an agenda for teacher education in Asia and the Pacific* [L'éducation pour un environnement durable : programme pour la formation des enseignants en Asie et dans le Pacifique]. Bangkok, UNESCO, Programme asiatique d'innovations éducatives en vue du développement (APEID).
- Fonds mondial pour la nature. 1999. <http://panda.org/livingplanet/lpr/index.htm>
- Gregario, L. 1993. *UNESCO initiatives in environmental education for Asia and the Pacific* [Initiatives de l'UNESCO en matière d'éducation relative à l'environnement pour l'Asie et le Pacifique]. (Document d'information non publié établi pour la Réunion internationale d'experts sur l'élimination des obstacles à l'éducation relative à l'environnement par la formation des enseignants, Griffith University.)
- Jensen, B. B. ; Schnack, K. 1997. « The action competence approach in environmental education » [L'approche de la compétence active en éducation relative à l'environnement]. *Environmental education research* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 3, n° 2, p. 163-178.
- National Institute for Educational Research. 1996. *Learning for a sustainable environment : environmental education and teacher education in Asia and the Pacific* [L'éducation pour un environnement durable : éducation relative à l'environnement et formation des enseignants en Asie et dans le Pacifique]. Tokyo, NIER.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1997. *Sustainable consumption and production : clarifying the concepts* [Consommation et production durables : précision des concepts]. Paris, OCDE.
- Programme des Nations Unies pour le développement. 1998. *Rapport sur le développement humain 1998*. New York, Oxford University Press.

- Programme des Nations Unies pour l'environnement. 1997. *Global environmental outlook* [Perspectives mondiales sur l'environnement]. New York, Oxford University Press.
- Smyth, J. 1995. « Environment and education : a view of a changing scene » [Environnement et éducation : vue d'un terrain qui change]. *Environmental education research* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 1, n° 1, p. 3-20.
- UNESCO-PROAP. 1996. *Celebrating diversity, cultivating development, creating our future together : UNESCO in Asia and the Pacific* [Célébrer la diversité, cultiver le développement, créer notre avenir ensemble : l'UNESCO en Asie et dans le Pacifique]. Bangkok, UNESCO.
- Union internationale pour la conservation de la nature. Centre pour l'éducation relative à l'environnement. 1998. *SASEANEE circular* [Circulaire SASEANEE], vol. 16, n° 1.
- World Resources Institute. 1998. *World resources 1998-1999* [Ressources mondiales 1998-1999]. New York, Oxford University Press.
- World Watch Institute. 1998. <http://www.worldwatch.org/index.html>
- Yencken, D. ; Fien, J. ; Sykes, H. Sous presse. *Environment, education and society in the Asia-Pacific region : local traditions and global discourse* [Environnement, éducation et société dans la région Asie et Pacifique : traditions locales et discours mondial]. Londres, Routledge.

---

# L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

## RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS LES AMÉRIQUES

---

*Beatrice Edwards*

---

### Introduction

Il y a trente ans, les théoriciens en sciences sociales des Amériques soutenaient déjà que des taux de croissance stables ou en hausse n'étaient pas nécessairement synonymes de développement ou d'une amélioration générale des niveaux de vie. Dans son livre sur les rapports entre le capitalisme et le sous-développement en Amérique latine, *Capitalism and underdevelopment in Latin America*, publié en 1967, Andre Gunder Frank a été le premier à remettre en cause la théorie de la modernisation de Walt Rostow, qui pose comme principe que capitalisme et sous-développement sont associés et qui est généralement tenue pour être le mode universel de l'évolution socio-économique. Gunder Frank observe que le développement, comme le sous-développement, est un processus plutôt qu'un état et que ces deux processus sont concomitants, chacun étant le produit de l'autre. Ces deux phénomènes, dit-il, jouent non seulement entre les pays, mais aussi à l'intérieur des pays : si certaines régions progressent et prospèrent, d'autres dépérissent, se dépeuplent, s'appauvrissent et perdent de leur dynamisme. Comme Gunder Frank lui-même le souligne, ces deux constatations ne sont pas entièrement originales : Joseph Schumpeter avait observé

---

*Langue originale : anglais*

*Beatrice Edwards (États-Unis d'Amérique)*

Spécialiste principale de l'éducation pour l'Organisation des États américains à Washington, D. C., Beatrice Edwards consacre l'essentiel de ses travaux à la réforme de l'éducation en Amérique latine, à l'éducation relative à l'environnement et à la formation technique et professionnelle. Auteur de nombreux articles sur ces questions, elle est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université américaine (Washington, D. C.), où elle enseigne en qualité de professeur adjoint. Courrier électronique : [bedwards@oas.org](mailto:bedwards@oas.org)

plusieurs années auparavant cette instabilité du système économique, qu'il avait appelé la « destruction créatrice ». La nouveauté apportée par Gunder Frank tient au fait qu'il soutient que les deux processus sont intimement liés et qu'une région se développe aux dépens d'une autre en s'appropriant les éléments dont elle a besoin pour se développer et se transformer. Une région se développe en « sous-développant » une autre région, explique-t-il. Le sous-développement n'est pas l'état naturel qui précède l'industrialisation et l'urbanisation. Il procède plutôt d'une évolution complexe qui se produit lorsque la dynamique interne d'une formation sociale est enrayée par des facteurs socio-économiques extérieurs auxquels elle est subordonnée. Bien qu'il n'en parle jamais dans ses analyses, les questions relatives à l'environnement s'y lisent en filigrane. En liant le sous-développement au développement lui-même, Gunder Frank redéfinit tout le processus dans lequel il voit non plus une ligne droite de possibilités infinies, telle que la décrit Rostow, mais une relation constamment déséquilibrée entre les pays du centre et ceux de la périphérie. Une économie de marché peut donc se mettre en place dans un pays sous-développé et s'accompagner de la même stratification sociale que celle des sociétés industrielles et urbaines. Toutefois, au lieu de se développer, le pays subordonné poursuivra sa marche vers le sous-développement, ce qui entraînera dans les pays de la périphérie une stratification et une désorganisation sociales extrêmes, totalement inconnues des pays du centre. En bref, Gunder Frank sous-entend que le véritable développement d'une société doit répondre à sa logique interne, telle qu'elle résulte de ses structures, de son système de production, de son histoire et de sa culture.

Le débat sur les possibilités infinies dont parle Rostow et la conception d'un sous-développement contraint par le développement de Gunder Frank se poursuit dans la communauté internationale. Cette controverse est le socle caché sur lequel s'appuient toutes les discussions sur la coopération technique entre le Nord et le Sud, de même que les débats sur les mesures à prendre, secteur par secteur. L'élaboration du concept de « développement durable », né du débat sur la place du milieu naturel dans le processus de changement social, est une solution de compromis entre les deux écoles antagonistes. Qualifier de « durable » le développement, c'est prétendre qu'il existe effectivement des mesures et des programmes « non durables » dont la principale caractéristique serait de mener à l'épuisement des ressources — aussi bien naturelles que culturelles — requises pour les mettre en œuvre. Le développement, comme le soutient Gunder Frank, ne représente pas toujours pour chacun un changement positif et définitif. Cependant, avec la notion de développement durable, utilisée à titre de compromis, on part (comme Rostow) du principe que l'on se situe dans un monde unifié, constituant une seule entité, où la génération présente, considérée dans sa totalité, est le seul acteur central. La notion fait l'impasse sur la division du monde en régions, en nations et en classes sociales, et sur sa structuration par l'histoire et par les conflits.

En traitant ici des changements intervenus dans le secteur de l'éducation au cours des quinze dernières années et de la définition ininterrompue du concept de développement durable, nous ferons une fois encore référence à ces thèses. Nous montrerons comment la question du contenu et de la signification du développe-

ment durable, qui n'est pas encore tranchée, influe sur la réforme des systèmes d'enseignement au Nord et au Sud, et soulève des interrogations sur l'approche qu'il convient d'adopter à l'égard de la réforme de l'éducation et de la place de l'école par rapport à son environnement culturel et physique.

## **Développement durable et contexte politique**

Depuis qu'il a développé sa théorie, Gunder Frank, bien que sévèrement critiqué tant par la droite que par la gauche, n'a pas cessé d'affiner son analyse : par la droite pour avoir laissé entendre que la pauvreté, les injustices et l'instabilité politique du tiers monde étaient la « faute » du monde industrialisé et par la gauche pour avoir analysé en termes d'espace et de nation un conflit qu'il convient plutôt d'examiner en termes de classes sociales. Sur ce fond de polémique, on a commencé à se préoccuper davantage de la détérioration de l'environnement naturel, et la question du déséquilibre écologique, de plus en plus flagrant, a pris plus de place dans le débat politique. En Amérique latine, certains ont vu dans ce déséquilibre croissant une conséquence des écarts extrêmes entre les riches et les pauvres, tous deux étant le résultat inéluctable d'un développement inégal et dépendant, c'est-à-dire le sous-développement.

L'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud étaient bien représentées à la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, qui s'est tenue à Stockholm en 1972, où le conflit entre les deux régions a éclaté au grand jour. Dans la proposition 2849, présentée par la délégation du Brésil, ce dernier tient les pays industrialisés pour responsables de la pollution de l'environnement, et il leur lance un appel urgent pour qu'ils financent dans les pays pauvres les mesures nécessaires à l'appui des initiatives de dépollution décidées et défendues par les pays riches. Le plan d'action finalement approuvé par la communauté internationale à Stockholm représente un compromis : tout en définissant un cadre théorique global où l'interdépendance des relations internationales et l'opposition entre les groupes sociaux étaient occultées, le plan reconnaissait qu'il existe un lien entre l'inégalité sociale et le déséquilibre écologique. La Déclaration sur l'environnement humain signée à Stockholm mentionne expressément « le développement durable » et fait obligation de protéger l'environnement naturel pour les générations présentes et futures. Jamais auparavant, les limites des ressources naturelles n'avaient été autant reconnues dans les Amériques, où, contrairement à ce qu'il en est en Europe, on a longtemps considéré les terres, les forêts et l'eau comme des richesses quasi inépuisables. Par ailleurs, en mettant en avant la notion de patrimoine commun aux générations plutôt que celle de patrimoine international, la Déclaration présente le conflit pour la possession de ressources limitées comme s'il ne se posait que pour l'avenir, passant sous silence toute la controverse autour du développement et du sous-développement, de la richesse et de la pauvreté.

Cinq ans plus tard, à Tbilissi, les gouvernements qui ont adhéré au Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) ont entamé un débat spécifique sur l'éducation relative à l'environnement en s'appuyant sur la Déclaration de

Stockholm. Comme telles, les déclarations de Tbilissi donnent de l'éducation relative à l'environnement une définition beaucoup plus large et introduisent dans le programme scolaire les questions de l'inégalité sociale et du déséquilibre écologique. Avec la création en 1981 du Réseau pour l'éducation relative à l'environnement dans les Amériques, le PNUE a ouvert une tribune pour la discussion et l'étude de ces questions que l'on allait continuer à considérer et à analyser à travers le prisme de l'antagonisme Nord-Sud.

Cet antagonisme explicite a été surmonté, du moins en partie, lorsque la Commission Brundtland a publié son rapport sur le développement durable, *Notre avenir à tous*. Ce rapport développe l'idée que la justice sociale et la protection de l'environnement ont une place légitime dans toute conception du développement, en soulignant parallèlement le côté inévitablement réducteur des approches économiques et technologiques. Il conclut en disant que l'inégalité croissante entre les pays riches et les pays pauvres constitue la principale difficulté environnementale de la planète à résoudre, ainsi que son enjeu majeur pour le développement. Dans le même temps, *Notre avenir à tous* affirme avec optimisme que la croissance économique universelle et la lutte contre la pauvreté dans les pays en développement sont compatibles. À aucun moment, la Commission ne suggère que la croissance économique peut ne pas être la solution universelle aux problèmes de la pauvreté et de la dégradation de l'environnement, ni n'indique que d'autres modèles de développement pourraient être possibles. En un sens, le rapport avance en conclusion d'un chapitre ce contre quoi il s'élevait dans un autre, à savoir : la croissance économique et une efficacité accrue remédieront aux déséquilibres sociaux et écologiques.

La Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, qui s'est tenue à Rio de Janeiro en 1992, a reproduit le même scénario. Les délégations des pays développés ont continué à recenser les mesures que les pays en développement devraient prendre pour mettre un frein à la dégradation de l'environnement au niveau national, pendant que les délégations des pays en développement demandaient à la communauté internationale des moyens financiers pour appliquer ces mesures. Quatre ans plus tard, à la Conférence sur le développement durable dans les Amériques (Santa Cruz de la Sierra, Bolivie), le même débat s'est poursuivi. Les États-Unis d'Amérique souhaitaient limiter l'ordre du jour à l'examen des seuls aspects scientifiques et technologiques du développement, alors que les pays d'Amérique latine et des Caraïbes voulaient l'élargir à l'analyse des questions socio-économiques, politiques et culturelles. Le débat reste ouvert dans l'hémisphère où l'expression « développement durable » continue à être différemment interprétée. Il est donc difficile d'esquisser une approche uniforme de l'éducation pour le développement durable dans la région, dans la mesure où les sous-régions ont à cet égard des approches et des optiques très différentes.

## **Les écoles de pensée du Sud et du Nord**

Malgré la diversité des approches de l'éducation et du développement durable, on peut, aux fins de l'analyse, en relever deux. La Commission économique pour l'Amé-

rique latine et les Caraïbes (CEPALC), qui est une émanation de l'ONU, a noté très tôt l'existence d'une relation entre les phénomènes écologiques et le développement. Sous la direction d'Oswaldo Sunkel, la CEPALC a demandé à plusieurs chercheurs latino-américains de publier leur point de vue sur les types de développement et d'environnement en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans *Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina y el Caribe*. Selon cette première école, le milieu naturel biophysique de l'Amérique latine a conditionné le développement de la région pendant toute la période qui a suivi la Conquête. De plus, toujours selon cette école de pensée, les puissances coloniales, puis les grandes puissances internationales, ont exercé une influence décisive sur la direction dans laquelle la société a évolué en Amérique latine. Aussi, le milieu naturel, interface entre les cultures, et le système économique international se sont-ils alliés pour façonner un mode de développement particulièrement polarisant pour la société et destructif pour la nature. Le développement de l'Amérique latine entre la période coloniale et la seconde guerre mondiale a été caractérisé par l'exportation de l'excédent économique résultant de l'exploitation des ressources naturelles, non renouvelables pour la plupart, et de la main-d'œuvre bon marché. Après la seconde guerre mondiale, la situation est devenue plus complexe avec l'accélération de l'industrialisation et de l'urbanisation, et les dirigeants latino-américains ont pris des décisions qui ont étouffé toute possibilité de développement de marchés urbains à moyen et à faible revenu. Les nouvelles stratégies étaient favorables à la reproduction, à l'échelle locale, des modes d'industrialisation importés du Nord par une association plus étroite avec les sociétés transnationales. Les grandes économies latino-américaines, encouragées par leurs partenaires transnationaux, ont concentré leurs efforts sur l'industrie automobile et la pétrochimie, ainsi que sur la fabrication de biens de consommation durables, d'appareils électroniques, de pâte à papier ou de produits dérivés du papier. Ces choix ont eu des effets néfastes sur l'environnement naturel parce que l'industrie est devenue dépendante de la technologie lourde et de l'énergie (pétrole). Dans les deux cas, il fallait pour ainsi dire tout importer. De ce fait, les gouvernements d'Amérique latine ont encouragé le développement de la monoculture commerciale dans les campagnes afin de produire les exportations nécessaires pour payer la facture des produits importés. La production agricole à son tour est devenue plus inéquitable à mesure que les grandes plantations commerciales se sont développées, que les petits producteurs ont été obligés d'exploiter des terres à faible rendement et que les engrais, herbicides et pesticides ont été de plus en plus utilisés.

Après les années 50, l'agriculture commerciale mécanisée a obligé un nombre incalculable d'ouvriers à quitter leurs emplois ruraux ; ils ont alors émigré vers les villes où le secteur de l'industrie à forte consommation d'énergie n'offrait pas suffisamment d'emplois sûrs. Ce secteur leur étant fermé, des millions d'individus sont allés occuper des emplois précaires ou ont trouvé un petit métier mal rémunéré et peu productif. Le résultat, selon Sunkel : des quartiers urbains surpeuplés où les conditions de vie étaient des plus déplorables<sup>1</sup>. Pour la majorité de la population rurale restée à la campagne, la situation était encore pire.

Depuis les années 70 et 80, les écarts de niveau de vie analysés par Sunkel ont non seulement persisté, mais ils se sont encore creusés. En 1980, le centile le plus riche de la population d'Amérique latine disposait d'un revenu moyen 237 fois supérieur à celui du centile le plus pauvre et, en 1995, il lui était 417 fois supérieur<sup>2</sup>. La polarisation de la société latino-américaine, qui était déjà la plus forte du monde dans les années 70, a donc nettement augmenté entre les deux extrémités de la distribution du revenu en quinze ans. À l'heure actuelle, la CEPALC estime que, en l'an 2000, plus de 200 millions d'habitants de la région vivront dans la pauvreté. Près de 40 % d'entre eux vivront dans une extrême pauvreté, c'est-à-dire avec moins d'un dollar par jour. Avec le temps, les problèmes liés au sous-développement, comme ces inégalités criantes dans la distribution des revenus, n'ont pas cédé devant la croissance économique. Non seulement la pauvreté persiste, mais elle est de plus en plus grande et touche de plus en plus d'individus ; l'on comprend dans ces conditions que les éducateurs aient tendance à associer dans une même analyse l'éducation relative à l'environnement et les questions économiques et sociales. À quoi bon en effet considérer que les problèmes environnementaux de la région sont la conséquence de la non-conservation des seules ressources naturelles, puisque les éducateurs, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, travaillent au sein de l'école, et que les écoles ne peuvent que pâtir d'inégalités sociales aussi criantes.

Au Nord cependant, en particulier aux États-Unis, la conception du développement durable prônée par le courant de pensée dominant n'était pas aussi large. En fait, aux niveaux culturel, historique et économique, les Nord-Américains ne perçoivent pas dans l'ensemble leurs sociétés comme des sociétés « se développant », conformément à une politique ou à un plan général. La croissance des économies américaine et canadienne est plus le fait d'une évolution que d'une implantation, de sorte que les tournants et les accélérations qui se sont produits au fil du temps n'ont pas provoqué les mêmes dérèglements qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes. De plus, en Amérique du Nord, les déshérités n'ont pas de porte-parole national. Reconnaître l'existence d'une masse pauvre au Nord, c'est risquer de discréditer les élites nationales qui ne peuvent pas imputer les inégalités aux mécanismes économiques internationaux alors qu'elles-mêmes occupent la première place dans l'économie mondiale.

Les gouvernements d'Amérique du Nord, qui sont profondément attachés à la croissance économique quantitative et ne tiennent pas à se pencher sur les questions de redistribution, se sont orientés vers une protection de l'environnement axée sur l'étude des phénomènes naturels « écologiques ». Leur politique a consisté à isoler des questions sociales celles d'environnement et, en conséquence, à centrer de plus en plus l'éducation relative à l'environnement sur la « nature », en écartant la question des inégalités sociales. Au lieu d'aborder les problèmes de l'environnement sous un angle transdisciplinaire, cette approche occulte la relation entre le monde social et le monde naturel, et renvoie la question des déséquilibres écologiques aux techniciens. Dans l'hémisphère Nord, cette question est ainsi devenue un problème strictement technique plutôt qu'un problème politique général.

Cette conception aurait eu, selon ses détracteurs, plusieurs conséquences fondamentales sur les processus éducatifs et le militantisme écologique dans l'hémi-



sphère Nord<sup>3</sup>. La priorité donnée aux solutions techniques conduirait les citoyens à douter de l'utilité de leur participation au débat sur l'environnement, et à penser que les scientifiques et les technocrates sont plus qualifiés qu'eux pour régler ces problèmes. En laissant aux technocrates le soin de procéder aux analyses et de décider, on enferme la discussion dans un cadre strictement positiviste et, ce faisant, on tend à favoriser l'étude de processus naturels uniformes parce que ce sont les phénomènes les plus accessibles aux instruments traditionnels du positivisme : ils se prêtent en effet à des mesures et à des comparaisons quantitatives, à des calculs de probabilité, etc. Les catastrophes naturelles, qui par définition interviennent de façon irrégulière, ne se révèlent pas, *a priori*, adaptées à ce type d'analyse. Pareille démarche ne permet pas non plus de prévoir un événement à l'avance. Elle ne s'applique que lorsque le phénomène s'est déjà produit ; lorsqu'un cours d'eau est pollué, on peut certes déterminer si son degré de pollution a augmenté ou diminué, mais la pollution elle-même ne peut être ni prévue ni empêchée. En outre, comme cette approche s'appuie sur la « mathématisation » du savoir et de l'expérience, sur l'utilisation de preuves expérimentales contrôlées et sur les avis des experts, elle favorise un type d'enseignement spécifique peu propice à la réflexion critique interdisciplinaire.

L'approche intégrée adoptée par l'Amérique latine tout autant que la perspective disciplinaire dans laquelle s'inscrit l'éducation relative à l'environnement en Amérique du Nord résultent l'une et l'autre de leur histoire sociale et culturelle respective, et témoignent d'une certaine permanence institutionnelle qui les rend difficilement conciliables. En Amérique du Nord, donc, bon nombre de programmes d'enseignement de deuxième et de troisième cycle universitaire existent depuis longtemps. Ils sont ainsi structurés qu'ils séparent les sciences naturelles des sciences sociales, le « technique » de l'« humain ».

De plus, du fait de la domination socio-économique qu'il exerce sur la région, le Nord est bien placé pour exporter vers les pays d'Amérique latine et des Caraïbes ses projets et programmes d'éducation relative à l'environnement, ainsi que sa définition du développement durable. En réalité, alors que toute la région entreprend des réformes qui touchent l'ensemble du système d'éducation formelle, la tendance à importer au Sud la politique appliquée au Nord représente à la fois une chance d'ouvrir la voie à un développement plus autonome et plus durable, et un risque, celui évoqué par Gunder Frank, de voir se perpétuer le sous-développement, cette fois dans le secteur éducatif.

## La réforme de l'éducation au Nord et au Sud

Dès les années 80, des réformes de l'éducation étaient mises en chantier dans certains pays de l'hémisphère Nord. En 1983, le Ministère de l'éducation des États-Unis a tiré la sonnette d'alarme en publiant *A nation at risk : the imperative for educational reform*, où il estimait la « nation en danger » et proclamait « l'urgence de la réforme de l'éducation ». Cet ouvrage expose les difficultés auxquelles la mondialisation risque d'exposer les États-Unis dans les domaines économique et de la main-d'œuvre :

L'histoire n'aime pas ceux qui ne font rien. Il est loin le temps où le destin de l'Amérique était garanti par la simple abondance de ses richesses naturelles et l'enthousiasme indéfectible de sa population, ainsi que par le fait qu'elle était relativement à l'écart des obstacles pernicieux que rencontrent des civilisations plus anciennes. Le monde est effectivement un village planétaire. Nous vivons au milieu de concurrents déterminés, instruits et très motivés. Nous devons leur disputer notre place sur la scène internationale et sur les marchés, non seulement avec nos produits mais aussi avec les idées qui sortent de nos laboratoires et de nos ateliers locaux. Il fut un temps où une poignée d'hommes et de femmes exceptionnellement bien formés pouvait suffire pour ménager une position relativement sûre à l'Amérique dans le monde. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

La menace ne vient pas seulement du fait que l'industrie automobile japonaise est plus performante que l'américaine et bénéficie de subventions à la recherche et à l'exportation. Elle ne vient pas simplement de ce que les Sud-Coréens viennent de construire l'aciérie la plus performante du monde ou que les machines-outils américaines, qui étaient naguère les meilleures au monde, sont supplantées par les produits allemands. Elle tient aussi au fait que ces changements témoignent d'une redistribution des effectifs formés à travers le monde. Les connaissances, la formation, l'information et la matière grise sont les nouvelles matières premières du commerce international et se répandent aujourd'hui à travers le monde aussi vite qu'à une autre époque les médicaments miracles, les engrais synthétiques et les blue-jeans. Ne serait-ce que pour conserver et améliorer le faible avantage concurrentiel dont nous disposons encore sur les marchés mondiaux, nous devons nous consacrer à la réforme de notre système d'éducation dans l'intérêt de tous, les jeunes et les vieux, les riches et les pauvres, la majorité et la minorité. La formation est l'investissement indispensable pour qui veut réussir en cette « ère de l'information » dans laquelle nous entrons<sup>4</sup>.

Au début des années 90, les réformes étaient déjà bien avancées non seulement aux États-Unis, mais aussi dans l'ensemble du continent. En Amérique latine et dans les Caraïbes, la réforme de l'éducation, dictée par la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement (BID) qui leur ont consenti les prêts nécessaires, était relativement uniforme. La restructuration du secteur, la normalisation des contenus et des matériels pédagogiques, la mise en place de systèmes d'évaluation de la qualité et d'une administration décentralisée ont constitué les principales mesures adoptées et mises en œuvre. Dans l'ensemble, ces changements correspondaient bien à la volonté internationale de promouvoir l'intégration économique dans les Amériques et donc à la nécessité croissante de « marchandiser » toutes les activités sociales et culturelles financées par les pouvoirs publics. Concrètement, les réformes visaient à reconstruire l'éducation comme une « entreprise », où les enseignants, les élèves et les établissements seraient jugés à l'aune de leurs performances en milieu concurrentiel.

Les études préalables effectuées par la Banque mondiale et la BID, les agences de développement et les gouvernements ont mis en évidence non seulement les lacunes des systèmes existants d'éducation formelle, mais aussi le nouveau contexte dans lequel les élèves allaient devoir être formés. Des experts ont expliqué que le nouveau modèle de développement qui se mettait en place faisait peser des exigences plus complexes sur l'État, le citoyen et l'élève. L'ouverture des économies

exposait à la concurrence étrangère une activité économique qui était jusque-là protégée, et les nouveaux régimes démocratiques instaurés en Amérique latine exigeaient des citoyens mieux informés, plus autonomes et capables de participer à la vie civique. Une série d'études ont montré que, tels qu'ils étaient structurés, les systèmes d'éducation dans les Amériques n'inculquaient pas les compétences et les connaissances requises dans un monde de plus en plus complexe et compétitif. On s'est aperçu que, en Amérique latine, l'enseignement public manquait lui aussi de moyens financiers, était de mauvaise qualité, sous-équipé, injuste et incapable de former les ressources humaines nécessaires à la croissance économique<sup>5</sup>.

Alors que, aux États-Unis, on continuait à discuter de la teneur des réformes de l'enseignement public, et que l'on multipliait les expérimentations et les bilans, les mesures financées par les banques et agences de développement, et appliquées au niveau régional, ne donnaient pas lieu à un grand débat public. Or, ces mesures se contentent de suivre très concrètement la logique de marché de la réforme des écoles publiques entreprise aux États-Unis, laquelle, paradoxalement, s'est heurtée à une formidable résistance dans le pays. Elles considèrent l'éducation comme une marchandise tout en défendant une éthique et des valeurs non mercantiles, comme la coopération et l'altruisme. Ceux qui critiquent cette approche doutent qu'elle puisse s'appliquer en se référant implicitement à la conception du développement et des relations internationales, exposée par Gunder Frank. Quelle peut être l'efficacité de mesures socio-économiques conçues pour un pays donné quand on les applique dans un autre pays ? Auront-elles les effets escomptés et seront-elles durables ? Si elles sont absolument utiles, pourquoi leur application dans le pays qui les a élaborées rencontre-t-elle une telle résistance ? On trouvera dans le tableau 1 quelques-unes des grandes caractéristiques des réformes de l'éducation actuellement mises en œuvre en Amérique latine. Comme le montre ce tableau, bon nombre d'entre elles se ressemblent d'un pays à l'autre.

Il est évident que si les mesures de réforme largement appliquées en Amérique latine et dans les Caraïbes correspondent parfois aux besoins des systèmes scolaires de l'ensemble des Amériques, elles s'inspirent des convictions d'une classe moyenne américaine à l'esprit technicien, dont les principes cardinaux sont la transparence des coûts, la mesure quantitative et la gestion administrative dans des milieux professionnels où la plupart des acteurs sont également prêts à se faire concurrence<sup>6</sup>. La BID, par exemple, dans son rapport de 1996 sur le progrès économique et social en Amérique latine, *Economic and social progress in Latin America*, adopte explicitement cette approche technico-administrative :

Le manque d'information sur l'efficacité des systèmes d'éducation découle des problèmes d'organisation. L'absence de tests et de mesures du rapport coût-efficacité convient en un sens aux administrateurs du système et aux enseignants. Ils sont ainsi à l'abri de toute obligation de rendre des comptes sur la performance du système. Dans ces conditions, on peut craindre que sa gestion soit moins bonne<sup>7</sup>.

TABLEAU 1. La réforme de l'éducation dans sept pays de la région, 1996

Objectifs	Application (nombre de pays)	Objectifs	Application (nombre de pays)
<i>Structure du secteur</i>		<i>Enseignants</i>	
Couverture de la population — enseignement à distance	6	Augmentation des salaires	3
Allongement de la journée scolaire	4	Programmes de formation	4
<i>Contenu pédagogique</i>		<i>Programmes de soutien ciblés</i>	
Réforme des programmes scolaires	4		4
Initiatives concernant les technologies de l'information	6		
<i>Évaluation</i>		<i>Décentralisation</i>	
Mesures de la qualité	6	Abaissment du coût des unités d'enseignement	4
		Administration décentralisée (collectivités territoriales) — gestion privée	3
		Développement de la participation de la population locale	3

*Note* : Les sept pays sont la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, le Paraguay, le Pérou et l'Uruguay.

*Source* : Nations Unies/CEPALC, *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la cumbre social* [L'équité battue en brèche : Amérique latine, Caraïbes et classes supérieures], Sao Paulo, Brésil, 1997.

Les auteurs de l'étude estiment ensuite que les gouvernements devraient contribuer davantage au financement de l'éducation en procédant à une meilleure allocation des ressources. Selon eux, l'éducation est depuis au moins trente ans un monopole public en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le développement de l'école publique a réduit la participation du secteur privé à la fourniture des services d'éducation sans pour autant assurer l'accès à un enseignement de qualité satisfaisante. Dès lors, l'éducation est en quelque sorte un secteur protégé dans la région et, puisque la productivité du secteur industriel augmente lorsqu'il est exposé à la concurrence, il faut en faire de même pour l'éducation. En réalité, cette analyse des difficultés du secteur éducatif ressemble beaucoup à un diagnostic des maux qui affligent les entreprises d'État en général.

Le rapport de la BID de 1996 souligne que les structures décisionnelles sont très centralisées et directement financées par le pouvoir central. Or, cette centralisation ne garantit ni la qualité du service ni l'égalité des chances. Selon ce rapport, si le produit de l'éducation laisse à désirer sur le plan de la qualité, c'est parce que, en vertu du système budgétaire en place, le montant des crédits alloués est calculé sur la base du coût des intrants et non sur celle de la valeur des services fournis.

Cette procédure d'allocation des ressources en fonction des budgets antérieurs supprime tout lien entre les ressources et les résultats, et n'incite donc pas les prestataires à améliorer leurs services sur les plans quantitatif ou qualitatif. Puisque les apports financiers sont assurés quelle que soit la productivité, un directeur d'école n'a pas de raison de s'efforcer de scolariser davantage d'enfants dans sa circonscription ni d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé<sup>8</sup>.

Une fois encore, bon nombre des postulats et principes qui sous-tendent ce type de réforme semblent particulièrement bien correspondre aux attentes et aux aptitudes de la classe moyenne aux États-Unis. Dans ce pays, les parents qui appartiennent à la classe moyenne, par exemple, sont depuis longtemps habitués à faire des études de marché comparées et complexes pour trouver le prestataire qui leur fournira le meilleur travail ou le meilleur produit au moindre coût. C'est ce qu'ils font lorsqu'ils achètent une maison ou une voiture, choisissent un plombier, une pharmacie, etc. Dans le contexte où ils vivent et où les gens jouissent effectivement d'un revenu disponible, qui n'est pas nécessairement élevé, ce type de « choix » semble logique, efficace et souhaitable.

Curieusement, ce principe d'une décentralisation et d'une privatisation partielle des services de l'éducation, qui visait apparemment à satisfaire un groupe social particulièrement important sur le plan politique aux États-Unis, n'a jamais pu y être appliqué à grande échelle. Récemment, un tribunal d'un État a interdit de puiser dans les fonds publics pour financer l'enseignement privé en émettant des doutes sur l'utilisation qui pouvait être faite des chèques scolaires. L'opposition farouche des syndicats d'enseignants, du gouvernement démocrate et du Département américain de l'éducation a réussi à bloquer les multiples tentatives visant à faire largement bénéficier les écoles privées de financements publics. Malgré les études les plus approfondies, il n'a pas été démontré, de façon convaincante, que les écoles privées soient supérieures aux écoles publiques du seul fait qu'elles sont privées. Une évaluation nationale, qui a fait couler beaucoup d'encre aux États-Unis, a montré que les différences de résultats des élèves des écoles publiques et privées tiennent peu à la structure des écoles elles-mêmes et sont, en dernière analyse, fonction du niveau socio-économique des familles<sup>9</sup>. Malgré tout, il existe au Chili un système bien établi de financement de l'enseignement privé au moyen de chèques scolaires financés par des fonds publics, et bon nombre d'autres pays d'Amérique latine et des Caraïbes reconnaissent officiellement qu'ils doivent se doter d'une infrastructure adéquate pour transformer l'éducation en un service public fonctionnant selon les mécanismes du marché<sup>10</sup>. Toutefois, les enseignants et les administrateurs de l'éducation de la région se demandent si la réforme de l'éducation peut être engagée et peut contribuer au développement durable, alors que des politiques standard élaborées à l'étranger sont appliquées aux écoles comme s'il s'agissait d'établissements isolés et sans tenir compte de la culture de ceux qui les fréquentent ni de la structure sociale qui les entoure.

Nous l'avons dit, le poids politique des opposants à un système d'enseignement appliquant la loi de l'offre et de la demande a empêché l'application à l'échelle nationale d'examens standard, l'utilisation de chèques scolaires à grande échelle et

l'établissement d'une relation directe entre les résultats d'une école et son financement. Les décideurs internationaux ont néanmoins accepté cette logique mercantile de la réforme de l'éducation. Or cette approche, à laquelle le Nord résiste alors qu'il en est l'auteur, est assez éloignée de la vision que se forme le Sud de l'éducation relative à l'environnement pour le développement durable.

## **L'éducation relative à l'environnement pour le développement durable**

En raison du régime fédéral en vigueur au Canada et aux États-Unis d'Amérique, aucun de ces deux pays n'a inscrit l'éducation relative à l'environnement dans son programme scolaire national ou dans sa législation. Quand l'écologie figure aux programmes des établissements primaires et secondaires, cela tient à une décision locale et de l'État fédéré ou de la province. Au contraire, dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes, l'éducation relative à l'environnement est obligatoire par décision nationale dans les écoles primaires et secondaires.

Au Mexique, par exemple, le Secrétariat à l'enseignement public demande aux écoles primaires d'inclure dans leurs programmes des thèmes contradictoires. Toutes les écoles doivent étudier : *a*) le point de vue simpliste opposé au point de vue complexe ; *b*) l'environnement considéré comme un inventaire des ressources naturelles opposé à l'environnement considéré comme un système dynamique ; *c*) les écosystèmes d'importance équivalente opposés à leur classement selon leur importance écologique ; et *d*) les environnements ruraux opposés aux environnements urbains. Bien que nous disposions de peu d'information en la matière, nous savons que la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, Cuba, l'Équateur, le Honduras, le Venezuela et la communauté des Caraïbes (CARICOM) ont tous une forme quelconque de législation définissant la place à donner aux questions relatives à l'environnement dans le programme des écoles publiques. Toutefois, nous ne savons pas exactement dans quelle mesure cette législation est effectivement appliquée<sup>11</sup>.

Au niveau universitaire, l'Amérique latine a une vision très particulière de la question. Elle a été présentée à la première Réunion internationale sur l'université et l'environnement en Amérique latine et dans les Caraïbes, organisée conjointement par le PNUE et l'UNESCO à Bogota en 1985. Deux documents importants y ont été examinés : *Les dix thèses sur l'environnement en Amérique latine* et *La charte de Bogota sur l'université et l'environnement*. Ces deux documents exposent une thèse sur l'éducation relative à l'environnement et le développement durable qui articule sciences sociales et sciences exactes et naturelles, et refuse l'importation dans leur pays du modèle de développement nord-américain piloté par le marché.

L'environnement est considéré comme un élément susceptible de contribuer à un autre type de développement, égalitaire et durable, fondé sur la gestion intégrée de ses ressources écologiques, technologiques et culturelles. Cette conception est à l'opposé de celle qui considère l'environnement comme un facteur restrictif ou une ressource naturelle disponible dont la dégradation serait le coût inévitable du déve-

loppement. L'Amérique latine a donc développé à cet égard une école de pensée originale qui lui est propre<sup>12</sup>.

Les participants à la réunion voulaient surtout que l'Amérique latine conquière son autonomie régionale dans le choix de son mode de développement, et l'éducation leur a paru être un moyen essentiel pour atteindre cet objectif.

L'incorporation de la dimension écologique dans l'enseignement supérieur appelle une redéfinition du rôle de l'université dans la société et dans l'ordre mondial contemporain qui détermine la réalité de l'Amérique latine et des Caraïbes. Il convient de souligner l'importance de l'université et son rôle comme laboratoire d'étude des spécificités régionales dans le contexte mondial.

L'entrée de l'écologie à l'université et l'internationalisation du facteur environnement dans la production du savoir posent une fois encore la question de l'interdisciplinarité et nous obligent à aller au-delà des méthodes pluridisciplinaires appliquées dans le passé. Il convient, entre autres, de décentraliser à la fois le pouvoir politique et l'activité économique en tenant compte des critères environnementaux afin de favoriser un processus régional de développement durable plus équilibré qui, de ce point de vue, permet une gestion plus démocratique des ressources productives. On traiterait dans ce cadre de problèmes globaux complexes comme la rationalité des processus de production, l'alimentation de nos populations, la gestion intégrée de nos ressources, la satisfaction des besoins essentiels et l'amélioration de la qualité de vie<sup>13</sup>.

Cette prise de position affirme la spécificité de la réalité historique et biologique de l'Amérique latine par rapport à celle de l'Amérique du Nord et la nécessité d'en rendre compte à l'école. Il est difficile de ne pas reconnaître le bien-fondé de cette position dès lors que l'on admet l'existence d'une relation fondamentale entre le monde social et le monde naturel. Or, c'est de cela précisément que les réformes de l'éducation de ces quinze dernières années, calquées sur les lois du marché, n'ont jamais voulu convenir.

Selon les partisans de cette position, la logique du marché, après tout, est universelle et inhérente à la nature humaine et à la nature elle-même. Toutes les créatures se disputent naturellement des ressources rares pour survivre et jouir d'un confort aussi élevé que possible et au moindre coût. L'économie classique, pour ses tenants, s'applique partout et en tout temps. Le problème de la théorie est alors d'expliquer pourquoi chaque région du monde a sa propre histoire et sa propre culture si toutes les créatures agissent selon les mêmes impulsions innées et restent insensibles à toute autre influence puissante.

C'est dans les années 70, c'est-à-dire lorsque la CEPALC a vu le jour, qu'on a donné une réponse à cette question : il existe d'autres mécanismes et d'autres forces tout aussi puissants que la dynamique du marché, et l'environnement naturel en fait partie. Par ailleurs, lorsque les enseignants qui suivent cette école de pensée parlent d'environnement, ils le considèrent non pas comme un ensemble de ressources, mais comme un système dynamique d'éléments liés les uns aux autres et qui s'entre-tiennent les uns les autres, y compris les éléments culturels. Pour certains, c'est ignorer ce qui sous-tend cette anomalie qu'est le sous-développement. Si l'on veut

passer du sous-développement au développement durable, on ne peut fermer les yeux sur l'originalité de l'histoire et de la culture des régions. On dilapidera le potentiel de production propre à une société si on lui fait copier des modèles technologiques, industriels et agricoles importés.

## Conclusions

Les réformes de l'éducation dont il vient d'être question peuvent provoquer une anomalie encore plus grande, un sous-développement encore plus poussé si on les applique sans précaution et sans adaptation. Mises en œuvre dans un contexte socio-économique caractérisé par des extrêmes de richesse et de pauvreté, elles peuvent déboucher sur des inégalités encore plus grandes. Les décideurs devraient s'intéresser de près au milieu socio-économique dans lequel s'insère une école ou un système scolaire avant d'intervenir, et ne pas se contenter d'étudier les particularités de l'organisation d'une école qui a de bons résultats pour essayer de les transposer ailleurs sous la pression du marché. Considérons, comme exemple négatif, les effets possibles de l'enseignement à distance. Certes, en théorie, cet enseignement est une technique qui peut élargir l'accès à l'apprentissage, mais un rapport publié par le Conseil des universités (College Board) des États-Unis montre qu'il peut aussi exclure les étudiants pauvres. « Les "deshérités" de l'information, ceux qui n'ont pas ou ont difficilement accès aux ordinateurs et à l'Internet, sont nettement désavantagés lorsqu'il s'agit de suivre des cours en ligne. [...] Alors que l'éducation est le principal facteur d'égalisation, cette technique se révèle être une nouvelle cause d'inégalité<sup>14</sup>. » Les auteurs du rapport recommandent aux établissements proposant des cours en ligne de se fixer pour premier objectif d'en ouvrir largement l'accès. Ils démontrent que le marché ne peut à lui seul combler le « fossé numérique ». Privilégier, pour l'institution qu'est l'école, son organisation, sa gestion, ses résultats et ceux de ses élèves, sans tenir compte du contexte social et culturel dans lequel elle s'inscrit, c'est risquer de renouveler les erreurs qui ont conduit au sous-développement. Des interventions visant à réduire les inégalités et à améliorer l'accès à l'apprentissage peuvent en réalité accroître les inégalités si l'infrastructure environnante et les besoins de formation ne sont pas pris en compte.

Depuis la mise en place de l'assistance et de la coopération technique il y a quelques dizaines d'années, l'importation, voire l'imposition, de politiques venues de l'étranger a souvent eu des effets pervers et induit le sous-développement. Si les réformes scolaires sont mises en œuvre de la sorte, à partir du principe que le secteur privé est puissant, que l'État a pour fonction de réglementer, et que les consommateurs possèdent un revenu librement disponible et obéissent aux lois du marché, elles risquent de ne pas durer et même d'entraîner des inégalités encore plus grandes qu'auparavant. Pour que l'éducation soit durable et contribue au développement durable lui aussi, elle doit répondre aux besoins et maîtriser son propre environnement, à la fois social et naturel.



## Notes

1. Oswaldo Sunkel, « Development styles and the environment » [Les modes de développement et l'environnement], dans : Heraldo Muñoz, dir. publ., *From dependency to development* [De la dépendance au développement], Boulder, Colorado, Westview Press, 1981, p. 93-114.
2. Juan Luis Lodoño et Miguel Székely, Office of the Chief Economist, *Persistent poverty and excess inequality : Latin America, 1970-1995* [La persistance de la pauvreté et des inégalités criantes : Amérique latine, 1970-1995], Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement. (Document de travail n° 357, octobre 1997.)
3. Daniel Press, *Democratic dilemmas in the age of ecology : trees and toxics in the American West* [Les problèmes de la démocratie à l'ère de l'écologie : les arbres et les produits toxiques dans l'Ouest américain], Durham, Caroline du Nord, Duke University Press, 1994, p. 28-60.
4. États-Unis d'Amérique, Département de l'éducation, *A nation at risk : the imperative for educational reform* [Une nation en danger : l'urgence de la réforme de l'éducation], Washington, D. C., Département de l'éducation, 1983.
5. Jeffrey Puryear et José Joaquín Brunner, *An agenda for educational reform in Latin America and the Caribbean* [Agenda pour la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes], Washington, D. C., Inter-American Dialogue/Dialogue interaméricain, 1994.
6. Michael W. Apple, « Rhetorical reforms : markets, standards and inequality » [Réformes théoriques : marchés, normes et inégalités], *Current issues in comparative education* (New York), vol. 1, n° 2, 30 avril 1999.
7. *Ibid.*, p. 288.
8. *Ibid.*, p. 284.
9. David W. Grissner et al. *Student achievement and the changing American family* [Niveau des élèves et mutations de la famille américaine], Santa Monica, Californie, Rand, 1994.
10. Deuxième Sommet des Amériques, *Plan d'action*, Santiago, Chili, avril 1998.
11. Marco Encalada, *La educación ambiental se enraiza en el continente* [L'éducation relative à l'environnement prend racine sur le continent], Washington, D. C., Organisation des États américains, 1993.
12. Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, *Séminaire de Bogota*, UNESCO/PNUE/ICFES, 1998, p. 113-114.
13. *Ibid.*, p. 109-111.
14. « A College Board report warns that distance education excludes some students » [Un rapport du Conseil des universités met en garde contre l'exclusion de certains élèves de l'enseignement à distance], *Chronicles of higher education* (Washington, D. C.), 8 avril 1999.

---

# L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

## ÉDQUER POUR UN AVENIR VIABLE : L'AFRIQUE EN ACTION

---

*Nathalie Barboza*

---

### Introduction

L'éducation revêt un caractère primordial lorsqu'il s'agit d'améliorer les compétences des individus à résoudre les problèmes de développement auxquels chaque jour ils doivent faire face pour parvenir à une meilleure qualité de vie sans pour autant compromettre celle des générations futures.

Les progrès de l'éducation peuvent contribuer à combattre les multiples problèmes que soulèvent l'environnement, la population et le développement, et qui caractérisent notamment l'Afrique au sud du Sahara. C'est pourquoi les systèmes africains d'éducation prennent de plus en plus en compte des questions telles que la croissance rapide de la population, l'exode rural, l'analphabétisme, le taux de dépendance, la mortalité, la dégradation de l'environnement, l'hygiène familiale, sans oublier la dégradation des valeurs sociales et morales, la conscience individuelle, collective et nationale, le développement, le respect des lois et du bien public, les

---

*Langue originale : français*

*Nathalie Barboza (Bénin)*

Spécialiste de programmes en éducation relative à la population et à la vie familiale au Bureau régional de l'UNESCO (BRED) à Dakar (Sénégal). Titulaire d'un diplôme supérieur d'économie familiale, elle a été secrétaire générale de la Commission nationale du Bénin pour l'UNESCO et, parlementaire, a présidé la Commission pour l'éducation après avoir été proviseur de lycée. Elle a également été membre suppléant du Conseil exécutif de l'UNESCO. Elle a contribué à plusieurs publications, notamment : *Éducation préventive VIH/SIDA : guide pratique à l'intention des animateurs d'organisations féminines de base* (1999); *Femmes africaines face au SIDA : ampleur, impact et réponses* (1999); et *Éducation par les pairs pour un avenir viable : manuel pour les jeunes* (1999).

droits de l'enfant, l'égalité des droits et des sexes, à quoi s'ajoutent les conditions précaires de vie et de santé, les maladies sexuellement transmissibles, y compris le SIDA, la pauvreté, la malnutrition, les conflits et les guerres, qui constituent toutes des questions prioritaires, brûlantes d'actualité, et des préoccupations de première importance pour tous les gouvernements.

Cet article se propose de souligner les efforts entrepris au niveau de la région d'Afrique située au sud du Sahara pour y faire naître une nouvelle conscience et façonner de nouveaux comportements dans la perspective d'un développement durable. Il s'articule autour de deux points : a) contexte général de l'éducation et de l'information en matière d'environnement et de population en vue du développement durable ; et b) exemples d'efforts nationaux entrepris dans la perspective de l'éducation pour un avenir viable.

## **Contexte général de l'éducation à la viabilité**

### **LE DÉVELOPPEMENT DURABLE : QUELLE COMPRÉHENSION ?**

Après l'avènement des indépendances nationales en Afrique subsaharienne, le mode de développement prôné dans la plupart des pays consistait à s'approprier le modèle de vie occidental, c'est-à-dire à transférer les valeurs, les institutions et les technologies des pays du Nord aux pays du Sud. Les pays africains en général se sont en effet longtemps contentés d'importer des produits manufacturés, cependant que l'investissement industriel incombait exclusivement aux pays développés. Cette stratégie a échoué parce qu'elle était en particulier fondée sur des modèles peu adaptés aux réalités autochtones. Le développement des capacités locales de production n'était pas au centre des préoccupations, on lui préférait la modernisation. C'est ainsi que les populations se trouvaient pour la plupart privées de biens de consommation en l'absence de stratégies et de plans d'action qui auraient eu pour cibles l'éradication de la pauvreté, la préservation des équilibres écologiques, la promotion de la femme, l'amélioration de l'accès à l'éducation, l'implication des communautés dans les prises de décisions et la maîtrise de la démographie. Cette vision des choses a considérablement évolué ces dernières années et des voies différentes d'action ont été proposées.

Le concept de développement durable donne lieu à diverses interprétations, mais il suppose généralement la volonté de mettre en œuvre des politiques économiques et une gestion rationnelle de l'économie, la volonté aussi de conduire les affaires publiques de façon efficace et prévisible, d'intégrer aux décisions le souci de préserver l'environnement pour les générations à venir et d'évoluer progressivement vers des régimes démocratiques, c'est-à-dire vers la pleine participation de tous les acteurs concernés en tenant compte du contexte spécifique de chaque pays.

Dans le chapitre 24 d'Action 21, adoptée lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement (CNUED) à Rio de Janeiro en juin 1992, le nouveau concept de développement met l'accent sur la préservation des res-

sources naturelles en s'appuyant sur une politique de sensibilisation, d'équité inter-génération et de responsabilisation de tous aux problèmes liés à l'environnement et au développement. Il tient aussi compte de l'égalité des sexes, se soucie de justice, et se concentre essentiellement sur l'humain et sur la qualité de la vie. Il privilégie le développement agricole, souligne la participation à la base et la nécessité d'atténuer la pression démographique. Action 21 met enfin en exergue le rôle vital des femmes dans le développement et la gestion de l'environnement. Le principe 3 de la Déclaration de Rio stipule que « le droit au développement doit être réalisé de façon à satisfaire équitablement les besoins relatifs au développement et à l'environnement des générations présentes et futures ». Le développement durable peut donc être considéré comme un processus global intégrant des stratégies en matière d'environnement et de population, en vue de satisfaire les besoins essentiels et d'améliorer la qualité de la vie des générations actuelles sans porter préjudice aux générations à venir. Il s'agit en fait de développer sans détruire.

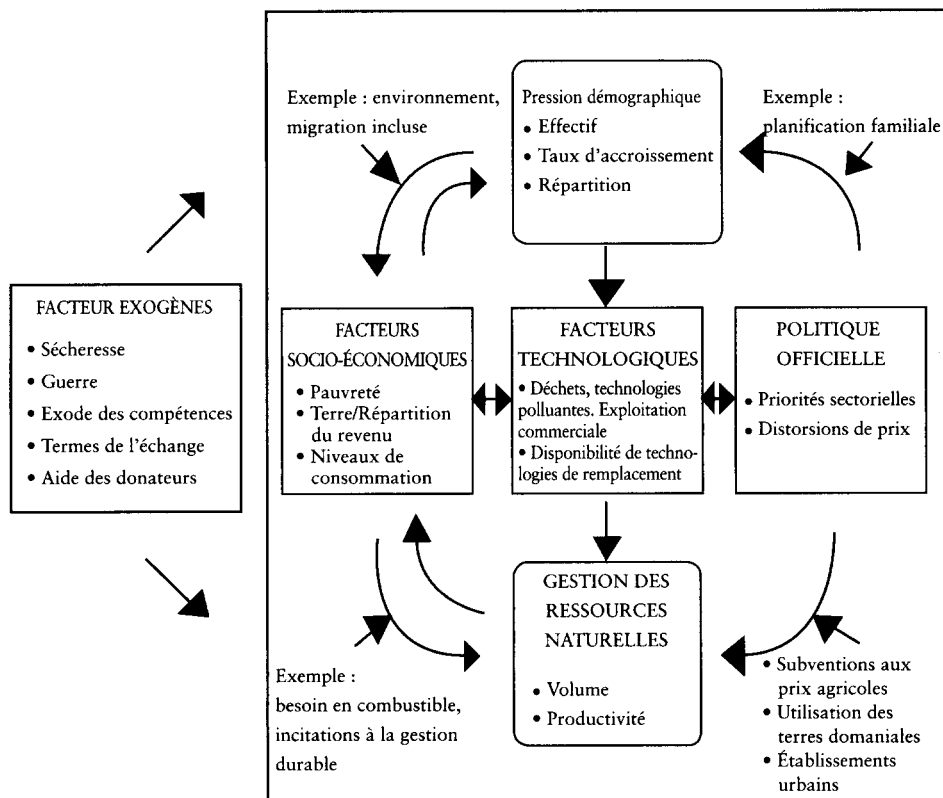
#### CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE ET ENVIRONNEMENT

Depuis ses origines, l'homme a vécu des ressources naturelles en inventant au fur et à mesure de nouvelles technologies qui lui permettaient d'accroître de plus en plus la productivité de son milieu naturel. Pendant des siècles, la nature ne semblait connaître aucune borne et l'on pensait pouvoir accroître sans limites les pressions exercées sur elle pour permettre à des populations de plus en plus nombreuses de satisfaire leurs besoins essentiels. Or, au fil des ans, il s'est avéré que l'accroissement de la population et la consommation par personne nécessitaient une utilisation de plus en plus accrue de ressources et une production de plus en plus rapide de déchets solides, liquides et gazeux. Très vite sont apparus des problèmes de pollution de l'air, de l'eau, de destruction des forêts, de surexploitation des sols entraînant de graves conséquences pour la santé, la production alimentaire et la productivité. Un écosystème ne peut en effet supporter que l'exploitation de ses ressources dépasse une certaine limite sans altération de son pouvoir de régénération. Et l'on constate donc de jour en jour que les ressources essentielles qu'on croyait renouvelables comme l'air pur, les sols fertiles et l'eau sont menacées par l'augmentation de la consommation d'aliments, d'énergie et d'autres biens liée à la croissance démographique. Le problème se pose de l'adéquation entre les ressources disponibles et les besoins sans cesse croissants des hommes.

La figure 1 illustre l'interaction entre les questions de population et d'environnement.

Dans l'Afrique située au sud du Sahara, la pauvreté, la croissance démographique rapide et l'exode intensifient les pressions sur les ressources disponibles, ce qui se traduit par des pratiques inimaginables auxquelles les collectivités sont parfois contraintes de recourir pour survivre, tout en sachant que ces pratiques sont nuisibles à l'environnement. On assiste, impuissant, à la surexploitation des terres et à une déforestation dont le taux est supérieur à celui du reboisement.

FIGURE 1. Les relations entre les questions démographiques et celles qui se rapportent aux ressources naturelles



Sources : Fonds des Nations Unies pour la population. « Comment relever le défi que nous lançent la population et l'environnement ». *La revue du FNUAP* (New York), 1991, p. 13. Londres, Bason.

## LA CRISE DÉMOGRAPHIQUE

La population mondiale, qui croît chaque année de près de 90 millions, vient d'atteindre 6 milliards d'individus et pourrait en compter 9 milliards en l'an 2050. Depuis la seconde guerre mondiale, l'accroissement démographique n'a jamais dépassé 1 % en Europe et 1,5 % en Amérique du Nord. L'accroissement rapide de la population mondiale est surtout le fait des pays en développement, notamment des pays de l'Afrique subsaharienne où la population augmente actuellement au rythme de 3 % par an. Du fait d'une baisse régulière des taux de mortalité et d'une amélioration continue de l'espérance de vie sans réduction concomitante des taux de natalité ou de l'indice de fécondité qui demeure encore extrêmement élevé (6, voire plus de 7, enfants par femme), compte tenu enfin de l'extrême jeunesse de la population qui comprend environ 46 % d'enfants âgés de moins de 15 ans et 20 % de moins de 5 ans, la population africaine qui était de 221 millions d'habitants en

1950 passera à 749 millions en l'an 2000 et atteindra près de 1,7 milliard d'individus en l'an 2050<sup>1</sup>. Cette explosion démographique s'accompagne d'une augmentation sans cesse croissante de la demande en biens et services qu'on cherche à satisfaire en exerçant sur les ressources disponibles des pressions de plus en plus fortes.

#### LA CRISE DE L'ENVIRONNEMENT

Si les pays du Nord sont envahis par les déchets industriels et souffrent de la pollution de l'air et des eaux, les régions du Sud, telles que l'Afrique, connaissent une dégradation de l'environnement qui se résume surtout en la désertification, la disparition des forêts tropicales, la rareté des sources d'eau potable, la congestion des villes due à l'exode rural, la pollution atmosphérique et l'accumulation des ordures ménagères. Une enquête de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) estime qu'au cours des années 80, en Afrique subsaharienne, sur un total de 660 millions d'hectares de forêts et de savanes boisées, 3,3 millions ont été perdus chaque année et le reboisement n'a permis de compenser que 3 % des pertes.

En Côte d'Ivoire, par exemple, les forêts sont passées de 12 millions d'hectares en 1960 à 2,5 millions en 1987. On note de plus en plus une conversion des forêts tropicales en terres cultivées et en habitations. Beaucoup de marécages sont transformés en champs, en étangs à poissons ou en habitations. Cette conversion altère profondément le cycle hydrique et contribue à la diminution de la pluviométrie. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le bois de chauffe constitue la principale source d'énergie et la demande accrue de ce bois aggrave aussi la destruction des forêts, notamment aux abords des agglomérations. Les forêts africaines reculent et les déserts avancent. Le plan d'action pour le Sahel, établi par le Bureau des Nations Unies pour la région sahélo-soudanienne, précise qu'en 1989 le désert a progressé d'au moins 150 kilomètres vers le sud. L'évolution vers des écosystèmes plus secs semble se généraliser en Afrique.

La pénurie d'eau était un problème temporaire dans certaines régions, mais actuellement elle semble se généraliser et, dans de nombreux pays africains, l'accès à l'eau potable n'est pas du tout facile. Les femmes sont parfois obligées de parcourir de longues distances pour se procurer de l'eau potable pour les besoins domestiques parce que les sources d'eau et les rivières à proximité des habitations sont polluées. L'eau insalubre et les mauvaises conditions d'hygiène font partie actuellement des plus graves problèmes d'environnement que connaissent les pays africains.

L'érosion des sols est aussi un phénomène très répandu dans les pays d'Afrique situés au sud du Sahara. En Éthiopie en particulier, elle constitue l'une des principales formes de dégradation des terres. L'emploi intempestif d'engrais et de pesticides, ainsi que le raccourcissement du cycle de la jachère constituent aussi des causes non négligeables de la dégradation des terres.

Enfin, l'exode rural entraîne un surpeuplement des villes où les migrants désillusionnés sont souvent obligés de vivre à l'étroit et de s'exposer au chô-

mage et à de nombreux problèmes de santé. Comme l'Afrique subsaharienne s'urbanise de plus en plus, on assiste à de fortes concentrations de populations dans les agglomérations qui produisent de plus en plus de déchets solides dangereux, lesquels ne sont pas régulièrement ramassés à cause du faible développement des services de voirie. Il arrive que des ordures soient déversées sur des terrains publics ou dans des cours d'eau, ou encore que des quartiers soient totalement dépourvus d'assainissement, ce qui augmente encore les risques de pollution.

#### LES EFFORTS AFRICAINS

Les mutations profondes que l'Afrique a connues au cours de la décennie 70, en matière de population et en rapport avec le niveau de développement économique et social, l'ont amenée à un changement d'attitude face à la question de la croissance démographique. En 1984, l'Afrique a adopté à la Conférence d'Arusha sur la population, en République-Unie de Tanzanie, le Programme d'action de Kilimandjaro concernant la population africaine et le développement autonome, et s'est engagée à élaborer des politiques démographiques appropriées devant permettre une meilleure maîtrise de la variable population dans le développement économique et social. En 1990, les pays africains ont adopté la Déclaration de Dakar sur l'éducation en matière de population et le développement en Afrique. Cette déclaration constituait la position africaine au Congrès international sur l'éducation en matière de population et le développement qui s'est tenu à Istanbul, en Turquie, en 1993. Le Plan d'action environnementale de Lagos recommandait aux États africains la création de programmes nationaux d'éducation environnementale, en particulier pour accroître la conscience des populations, améliorer la législation, rassembler et diffuser des données permettant d'assurer le suivi de l'état environnemental sur le continent. En 1991, par le Traité d'Abuja (Nigéria), les pays africains se sont mis d'accord pour prohiber l'importation des déchets toxiques et affirmer leur coopération en matière de transport transfrontalier, la gestion et le traitement de tels déchets produits en Afrique.

À la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD) qui s'est déroulée au Caire en septembre 1994, l'Afrique a réaffirmé sa détermination à traduire sa prise de conscience de l'ampleur du défi de la population et de l'environnement par une rationalisation des initiatives et des actions au sein de chaque pays. De nombreux programmes d'éducation relative à l'environnement et d'éducation en matière de population ont été initiés dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, notamment en Angola, au Bénin, au Burkina Faso, au Burundi, en République centrafricaine, au Congo, en Côte d'Ivoire, au Gabon, en Gambie, au Ghana, en Guinée, en Guinée-Bissau, au Kenya, au Mali, au Mozambique, au Nigéria, à Sao Tomé-et-Principe, au Sénégal, en Sierra Leone et au Togo, en vue d'assurer la maîtrise des variables population et environnement.

Malgré les efforts fournis et les progrès réels accomplis par ces programmes, des problèmes aigus persistent. L'examen de l'intervention des États dans les domaines

de l'information, de l'éducation et de la communication révèle, par exemple, une absence d'intégration des activités. On note essentiellement une absence de coordination des actions des diverses structures engagées dans la mise en œuvre des différents programmes. Le programme d'éducation en matière de population est généralement domicilié au ministère de l'éducation nationale, tandis que celui de l'éducation en matière d'environnement relève du ministère de l'environnement et de la protection de la nature.

## **Efforts nationaux dans la voie de l'éducation pour un avenir viable**

### **TENDANCES GÉNÉRALES OBSERVÉES**

Tous les pays de l'Afrique subsaharienne semblent être déterminés à traduire, par des initiatives et des actions concrètes, leur prise de conscience et leur intérêt pour les questions d'environnement, de population et de développement.

On note avec bonheur que la plupart des pays africains ont élaboré des stratégies propres et conçu des plans nationaux d'action environnementale. Le plan national d'action constitue pour chaque pays le cadre général d'intervention en matière d'environnement. Il décrit les problèmes prioritaires environnementaux du pays, définit les politiques et les mesures institutionnelles à prendre, ainsi que le financement nécessaire pour y faire face.

L'Action 21 nationale du Bénin, par exemple, est structurée en quatre sections qui portent sur : 1) les dimensions sociales, économiques et culturelles ; 2) la conservation et la gestion des ressources aux fins du développement ; 3) le renforcement du rôle des principaux groupes ; et 4) les moyens d'exécution. Cet agenda prévoit l'implication des femmes, des enfants, des jeunes, des ONG, des collectivités, des travailleurs, des syndicats, du commerce et de l'industrie, de la communauté scientifique et technique, des agriculteurs enfin aux actions de développement durable.

Le plan national d'action du Sénégal comprend trois grandes parties :

1. contexte et enjeux ;
2. axes d'orientation stratégique de rupture du scénario tendanciel ;
3. mesures de soutien à la stratégie de développement durable.

Il souligne, entre autres, les enjeux de la planification environnementale dans les exercices de planification et la nécessité d'impliquer toutes les composantes de la société, essentiellement les jeunes et les femmes, qui, de par leur nombre, leur position et leur place dans la vie économique du pays, doivent être considérés comme des partenaires privilégiés dans les projets et les programmes de gestion des ressources naturelles et de l'environnement. Il met aussi l'accent sur la nécessité d'intensifier la communication sociale afin d'informer et d'éduquer les acteurs impliqués dans la gestion de l'environnement.

La prise de conscience des États africains va se traduire, en ce qui concerne la croissance démographique, par des déclarations de politique de la population. C'est



le cas de presque tous les pays de la région, notamment du Bénin, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, de la Gambie, du Ghana, de la Guinée, du Kenya, du Libéria, du Mali, du Niger, du Nigéria, du Rwanda, du Sénégal, du Togo et de la Zambie. Tout en tenant compte des spécificités de chaque pays, ces déclarations préconisent toutes une approche globale des problèmes en vue d'améliorer les conditions de vie des populations par des actions pertinentes dans les domaines de l'éducation, de l'alphabétisation, de la santé, de l'emploi, de l'alimentation, de la nutrition et de l'environnement. Comme les plans nationaux d'action environnementale, les déclarations accordent un intérêt particulier aux groupes vulnérables et font généralement appel à la persuasion et à l'adhésion consciente et volontaire des populations aux objectifs poursuivis.

Dans le cadre de la mise en œuvre des plans nationaux d'action environnementale et des politiques nationales de la population, plusieurs projets et programmes ont été initiés et mis en œuvre dans les pays en collaboration avec la Banque mondiale, le PNUD, le FNUAP, l'UNICEF, l'UNESCO, et avec le concours d'autres organismes et ONG internationaux, régionaux et nationaux. Naturellement, dans ces projets et programmes, la formation des ressources humaines constitue une priorité. Partout, des écoles, des associations, des organisations villageoises, des ONG se mobilisent et s'impliquent dans des actions de reboisement, de lutte contre les feux de brousse, de protection des sols dégradés, d'information et de sensibilisation à des problèmes de santé liés à la contraception et à la sexualité, etc.

Le projet « Un espoir dans le désert » de l'ONG internationale Environnement et développement du tiers monde (ENDA Tiers monde) propose aux enfants et aux jeunes gens scolarisés du Burkina Faso, du Mali, du Sénégal et du Soudan des situations éducatives ou miniprojets qui sont complétés par des programmes d'éducation environnementale à l'échelle du village, fondés sur les données socioculturelles du milieu et ciblant la famille.

La planification familiale et la maîtrise de la fécondité cessent de plus en plus d'être des sujets tabous, et les femmes luttent pour leur pouvoir économique et leur implication dans les programmes de gestion des ressources naturelles et de l'environnement, ainsi que dans les prises de décisions.

En dehors de la Journée mondiale de la population et de la Journée mondiale de l'environnement qui sont célébrées partout dans le monde, beaucoup de pays africains ont institué une journée ou une semaine, voire une quinzaine, de l'arbre. Enfin, la plupart des pays africains collaborent activement avec le programme de l'UNESCO sur l'homme et la biosphère (MAB), notamment par des activités de recherche, d'observation et de démonstration en vue de développer leurs capacités scientifiques et techniques à résoudre les problèmes liés au développement et à l'environnement.

Certains pays comme la Sierra Leone disposent, en dehors du ministère des mines et de celui de l'agriculture, d'un département spécial pour les terres, l'habitat et l'environnement, avec des fonctions précises. En général, ce département assure la coordination interministérielle et intersectorielle des activités en matière de ressources naturelles et d'environnement.

QUELQUES EXPÉRIENCES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION  
POUR UN AVENIR VIABLE<sup>2</sup>*Kenya*

Au Kenya, le principal objectif visé par l'éducation à la viabilité est d'appuyer les principales activités qui portent sur l'action environnementale dans les systèmes éducatifs formels et non formels, et aussi les activités relatives aux besoins technologiques des femmes actives du milieu rural. Les initiatives prises en matière d'environnement dans les écoles et les collèges sont rehaussées par des échanges d'information, ce qui rend particulièrement efficace l'action éducative, à Nairobi notamment. Initiée en 1998-1999, l'expérience du Kenya se poursuit et se renforce.

*Sénégal*

Comme dans les autres pays, les programmes d'éducation en matière de population (EMP) et à la vie familiale (EVF) tiennent compte de la dimension environnementale. Les matériels didactiques produits en EVF et en EMP pour l'enseignement élémentaire (fiches pédagogiques, affiches, etc.) consacrent un volet au domaine de la population et de l'environnement.

Dans l'enseignement secondaire, le Groupe pour l'étude et l'enseignement de la population (GEEP) conduit aux niveaux formel et informel un programme original qui combine, entre autres, deux volets en matière d'éducation et d'information sur l'environnement et la population, à savoir : a) un volet « didactique de la population » qui vise à développer une synergie des programmes et des méthodes de plusieurs disciplines (histoire-géographie, sciences naturelles, sciences économiques, économie familiale et sociale...) par une approche modulaire fondée sur la confection d'un modèle didactique interdisciplinaire ; et b) un volet information-éducation-communication (IEC) véhiculé par une innovation structurelle. Le club EVF prolonge le volet didactique sur le terrain périscolaire. Plusieurs activités ont été conduites avec succès par le GEEP, parmi lesquelles le camp de vacances EPD<sup>3</sup>/Jeunesse-solidarité organisé en coopération avec l'UNESCO en août 1998.

*Nigéria*

Au Nigéria, l'approche de l'éducation à la viabilité est marquée par : a) sa pertinence, c'est-à-dire la nécessité d'enseigner des compétences plus utiles socialement et offrant directement et immédiatement des applications pertinentes ; b) la compréhension du fait que l'éducation est le moyen par excellence d'inculquer les valeurs nécessaires à la survie d'un pays ; c) la compréhension aussi de l'intersectorialité et du lien interne qui existe entre les différents problèmes de la vie et par conséquent de la nécessité d'une approche intégrée pour la solution de ces problèmes ; et d) la compréhension enfin de l'importance et de l'urgence d'une approche pédagogique qui soit thématique et pratique, et qui place l'apprenant et les méthodologies expérimentales au centre de l'interaction entre enseignement et apprentissage.

Au niveau de l'enseignement primaire, l'éducation à la viabilité est introduite à partir des sciences : sciences sociales, sciences de la santé, sciences domestiques, agriculture. Au niveau de l'enseignement secondaire, elle est introduite à travers les sciences intégrées, les sciences sociales, l'économie familiale, l'éducation sanitaire, l'agriculture, et à travers les matières traditionnelles pratiquées au-delà de l'enseignement secondaire.

La révision des programmes d'EMP/EVF a permis d'élargir leur champ d'action limité pour y inclure les conséquences sociales d'une sexualité incontrôlée, l'interface population-ressources, le poids démographique et l'urbanisation, les questions ayant trait à l'égalité des sexes, au droit à l'éducation et à la reproduction. Cette extension a progressivement réduit la vulnérabilité de l'éducation en matière de population et à la vie familiale face à l'accusation selon laquelle elle aurait des pré-occupations excessives pour la sexualité humaine.

Avec l'assistance du PNUD et de l'UNESCO, des programmes d'éducation environnementale (EE) ont été élaborés pour tous les niveaux d'enseignement. Cependant, on note des chevauchements importants entre les programmes d'EMP/EVF et d'EE, chaque groupe clamant la primauté de son option : pour les partisans de l'EMP/EVF, « la population est tout » ; pour les défenseurs de l'EE, « c'est l'environnement qui est tout puisque la population est seulement un sous-point des questions d'environnement ».

Quelques matières sont toutefois conçues, au niveau de l'enseignement secondaire, autour de thèmes de l'éducation à la viabilité tels que l'urbanisation, la pollution, l'agriculture, etc. De même, le programme d'enseignement général des institutions de niveau supérieur fournit un cadre propice à l'introduction des thèmes de l'éducation à la viabilité par l'approche transdisciplinaire.

Un conseil de la recherche pédagogique et du développement, le Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC), a préparé un module sur l'urbanisation. La Fondation pour la protection nationale a publié avec l'assistance du Fonds mondial pour la nature, le Worldwide Fund for Nature (WWF), des prospectus et des manuels porteurs des principaux messages de l'éducation à la viabilité. Les documents produits sont d'abord utilisés dans les écoles en zone urbaine et principalement dans le Sud-Est. Chevron Nigeria Limited travaille aussi à la production d'un manuel enseignant des connaissances, des attitudes et des compétences relatives à l'environnement, à l'énergie et à l'industrie des lubrifiants.

Par ailleurs, il existe un diplôme de troisième cycle en éducation environnementale que délivre l'Université de Calabar et des cours de licence et de troisième cycle dispensés à l'Université nigériane de Nsukka. Des concepts de l'EE sont également enseignés dans des facultés d'Ekiadolor et d'Ijanikin. Des clubs de protection de la nature sont créés dans les écoles secondaires et un centre de documentation est installé à Lekki.

### *Bénin*

Convaincu de la nécessité de l'approche intégrée et interdisciplinaire des questions d'environnement et de population pour la réalisation du développement durable, le

Bénin a réorienté son programme d'EMP/EVF aussi bien dans son contenu que dans sa stratégie de mise en œuvre. En 1996, le concept d'éducation à la viabilité a remplacé celui d'éducation en matière de population et à la vie familiale (EMP/EVF) jusque-là en vigueur.

Dans le système formel, l'éducation à la viabilité vise à faire acquérir, notamment aux élèves et aux enseignants, des connaissances, des attitudes et des comportements responsables en matière de population, d'environnement et de parenté consciente de ses devoirs. Son institutionnalisation est prévue ainsi que sa généralisation à l'ensemble du système éducatif béninois. Avec l'assistance financière du FNUAP, un projet a été mis en œuvre de 1996 à 1999. Dans ce cadre, les programmes d'EMP/EVF ont été révisés dans l'esprit de l'approche intégrée et interdisciplinaire. Ont été conçus et reproduits des modules de formation à distance sur la fille à l'école et la lutte contre la pauvreté, des bandes dessinées et des affiches portant sur les questions d'environnement, de population et de développement, des compléments de manuels de biologie et d'économie familiale. Ces matériels et ces auxiliaires pédagogiques sont exploités dans les établissements scolaires publics et privés impliqués dans la généralisation de l'éducation à la viabilité. Conformément à la stratégie de généralisation, des enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que les membres des comités départementaux et ceux des sous-comités des sous-préfectures chargés de la supervision de l'action sur le terrain, ont été formés à l'approche de l'éducation à la viabilité au cours de la période 1996-1998.

Tous les matériels didactiques produits pour le système formel sont adaptables pour le non formel. Pour la sensibilisation du grand public, des saynètes ont été conçues et sont exploitées à la radio et à la télévision. Disposant de plages radiophoniques hebdomadaires à la radio, l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE) est mis à contribution pour la sensibilisation des élèves, des enseignants et du grand public aux concepts de l'éducation à la viabilité.

Une évaluation de l'impact de cette éducation a été faite, mais les résultats ne sont pas encore disponibles. On peut toutefois noter que les enseignants initiés à l'éducation à la viabilité se sentent mieux confortés dans leurs activités pédagogiques et que les signes de changement de comportement chez les apprenants s'observent, même chez des parents d'élèves.

On note également que l'éducation à la viabilité influence les sujets d'examen présentés au certificat d'études primaires. Elle est intégrée dans les programmes de formation des inspecteurs de l'enseignement du premier degré et des candidats au brevet d'aptitude de l'inspection de l'enseignement primaire (BAIP). Des sujets du BAIP portent sur ce thème.

En coopération avec l'UNICEF, l'Office national du bois et la Mission forestière allemande (GTZ), le club Bénin-Nature mène également des actions efficaces. Il publie notamment un magazine d'éducation environnementale, dispose d'un vidéo-club spécialisé sur les questions relatives à l'environnement et aux droits de l'homme, organise des excursions et des camps écologiques.

### *Burkina Faso*

L'introduction de l'éducation à la viabilité dans les programmes d'enseignement au Burkina Faso a consisté à améliorer, sur le plan conceptuel, les objectifs et les approches de l'EMP/EVF afin de prendre efficacement en compte les liens entre environnement, population et développement.

Des actions d'information et de sensibilisation sur l'éducation à la viabilité ont été menées en direction des décideurs et des chefs d'établissement. Les formateurs de formateurs, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les professeurs et les animateurs pédagogiques ont été formés pour procéder à la révision des programmes et prendre en compte cette approche.

Les activités menées depuis 1996 avec l'assistance financière du FNUAP ont permis au Burkina Faso de sensibiliser en éducation à la viabilité 371 cadres de l'enseignement secondaire, de former à la conceptualisation et à l'approche de ce thème 116 formateurs et 1 000 enseignants du secondaire. Un enseignement-apprentissage en éducation à la viabilité est dispensé dans 231 établissements secondaires. L'introduction de l'éducation à la viabilité dans l'enseignement de base n'a pas suivi pour le moment en raison du retard accusé dans la généralisation de l'EMP. Néanmoins, 20 formateurs de formateurs de l'enseignement de base ont déjà bénéficié d'une formation en éducation à la viabilité de même que 35 formateurs du Ministère burkinabé de l'agriculture.

Pour soutenir les activités d'enseignement-apprentissage, 10 modules de formation et des exemples de fiches de leçons ont été élaborés.

Depuis la rentrée 1998-1999, l'éducation à la viabilité est donc devenue une réalité au Burkina Faso. Les responsables du projet pensent que son introduction dans l'enseignement de base interviendra dès que la formation des enseignants sera assurée. Ils pensent aussi que l'action mérite d'être renforcée.

On note, dans plusieurs établissements secondaires du pays, un regain d'application du savoir-faire par la création d'espaces scientifiques comme la cellule scientifique du lycée Guezzin Coulibaly de Bobo Dioulasso, qui a créé un bassin de pisciculture, un bosquet, un jardin maraîcher, etc., et a élaboré un projet de mesure du degré de pollution des eaux de la région en vue d'en informer les autorités et le public. Le projet a été admis dans le réseau international canadien de contrôle de la pollution des eaux de la planète.

## **Conclusion**

L'éducation demeure l'un des moyens les plus sûrs pour parvenir à une véritable prise de conscience des problèmes d'environnement, de population et de développement, et à une connaissance effective du cadre de vie pour opérer un changement positif et durable dans les comportements vis-à-vis de ces problèmes et acquérir des techniques favorables à une meilleure gestion du cadre de vie.

L'éducation est également le moyen le plus efficace pour réduire, voire éliminer, le prix à payer par les générations futures pour des technologies qui permettent

aux générations actuelles d'améliorer leur qualité de vie. L'éducation pour un avenir viable permettra aux populations rurales d'unir leurs forces dans la lutte contre la désertification et la pauvreté, pour préserver la biodiversité et réaliser le développement durable. Ce choix de solidarité devrait lier non seulement les générations actuelles aux générations futures, mais aussi les continents pauvres aux continents riches. Éduquer pour un avenir viable, c'est œuvrer à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle dans la voie de la solidarité intergénérationnelle aux fins d'une meilleure qualité de la vie pour tous. Pour conclure, voici une invitation à « agir pour la vie ». Elle s'exprime en ces vers de Seynabou Top, étudiante à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis, au Sénégal :

### AGIR POUR LA VIE

Ô jeune ! Ne t'arrive-t-il pas de rêver à un monde meilleur que celui dans lequel tu vis ?

Un monde de bonheur où l'homme maîtrise son poids démographique,

Un monde où l'environnement est sain,

Un monde où toutes les qualités de la vie sont réunies ?

Si, bien sûr.

Pour transformer ton rêve en réalité,

Réveille-toi,

Ouvre les yeux,

Lutte par ton effort et ta volonté de jeunesse contre l'accroissement rapide de la population,

Dis NON à la dégradation de ton environnement,

Aie ce comportement propice à ton bien-être qui préserve la vie des futures générations pour faire de ton rêve une réalité.

(Poème extrait du *Manuel d'éducation des jeunes par leurs pairs en EPD*, UNESCO, GEEP, 1999.)

### Notes

1. Source : Division de la population, Nations Unies.
2. Les exemples du Kenya et du Nigéria ont pu être présentés dans cet article grâce à M. Trevor Sankey de l'UNESCO à Nairobi (Kenya), et M. Noël Ihebuzor, du Community Development Department à Lagos (Nigéria), qui ont bien voulu répondre à ma sollicitation.
3. Projet interdisciplinaire « Éduquer pour un avenir viable », EPD, UNESCO, Paris.

## Bibliographie

- Aguilar P. ; Retamal G. *Intervention éducative rapide en situation d'urgence : document de discussion*. Genève, Bureau international d'éducation, 1998.
- Bagayoko, W. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Mali : étude de cas*. Bamako, Bureau de l'UNESCO. (Projet Mali/92/P01.), 1999.
- Banque mondiale. *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque internationale pour la reconstruction/Banque mondiale, 1984.
- . *Un programme d'action concertée pour le développement stable en Afrique au sud du Sahara*. New York, Banque mondiale, 1992.
- . *Croissance démographique et politiques de population en Afrique subsaharienne*. New York, Banque mondiale, 1996.
- Barboza, N. *L'éducation en matière de population : une contribution à l'enrichissement des systèmes éducatifs*. Dakar. Bureau de l'UNESCO, 1994.
- Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement. *Action 21 : Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement, déclaration de principes relatifs aux forêts : principaux textes de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*. Nations Unies, New York, 1992.
- D'Almeida, S. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Togo : étude de cas*. Lomé, 1999. (Projet Togo/88/P.)
- Da Sansan, J. B. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Burkina Faso : étude de cas*. Ouagadougou, 1999, (Projet BKF/93/PO3.)
- Debouvry, P. *Décider pour aménager*. Dakar, Sénégal, ENDA Tiers monde, 1998.
- ENDA Tiers monde, Équipe EDEV ; Croix-Rouge sénégalaise. *À l'école de l'environnement*. Dakar, 1997.
- Fonds des Nations Unies pour la population. *Comment relever le défi que nous lancent la population et l'environnement*. New York, FNUAP, 1991.
- . *L'environnement et la croissance démographique : dix ans pour agir*. New York, FNUAP, 1992, (review Population Reports series M, n° 10.)
- Kourouma, L. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement en Guinée : étude de cas*. Conakry, Bureau de l'UNESCO. (Projet GUL/99/P01.), 1999.
- Osseni, N. 1999. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement au Bénin : étude de cas*. Cotonou. (Projet BEN/92/P01.)
- Psacharopoulos, G. ; Woodhall, M. *L'éducation pour le développement*. Washington, D. C., Éd. Economica, 1988.
- République du Bénin. *Agenda 21 national*. Cotonou, 1997.
- . *Programme d'éducation Bénin-Nature. Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : eau-assainissement-environnement*. Cotonou, 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : la pollution*. Cotonou, 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : la forêt de Lama, une merveille du monde*. Cotonou, 1997.
- . *Woutoutou : magazine pour la conservation de la nature au Bénin : le Sahara, voyage au cœur du désert*. Cotonou, 1997.

- République de Guinée. Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique. Institut national de recherche et d'action pédagogique (INRAP). *Le mea culpa de Bakary. Conakry*, Institut national de recherche pédagogique, 1997.
- République du Sénégal. Ministère de l'environnement et de la protection de la nature. *Plan national d'action pour l'environnement*. Dakar, 1997.
- Séminaire/atelier sous-régional d'information, de sensibilisation et de production pour promouvoir la participation des femmes à l'EPD. *Rapport général*. Dakar, Sénégal, Bureau de l'UNESCO, 1997. 69 p.
- Sy Savne, K. *Approche globale et intégrée des questions d'environnement, de population et de développement en Côte d'Ivoire : étude de cas*. Abidjan. (Projet IVC/98/P03.), 1999.
- UNESCO. *Education et information en matière d'environnement et de population pour le développement humain (EPD)*. Paris, UNESCO, 1994.
- . *Éduquer pour un avenir viable : une vision pluridisciplinaire pour l'action concertée*. Thessalonique (Grèce), Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1997.
- UNESCO. Bureau de l'UNESCO à Dakar. *Cadre général d'action pour l'Afrique au sud du Sahara*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1995.
- . *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique : stratégies éducatives pour les années 90 : orientations et réalisations*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1995.
- . *Guide pratique d'élaboration de matériels didactiques pour l'EPD en Afrique au sud du Sahara*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1996.
- . *Environnement, population, développement : éduquer pour un avenir viable : UNESCO-Dakar en action*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1997.
- . *Lignes directrices pour l'élaboration d'un curriculum EPD en Afrique au sud du Sahara*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1997.
- . *Prévenir le VIH/SIDA en milieu scolaire : un défi pour l'Afrique francophone*. Dakar, Bureau de l'UNESCO, 1997.



---

# L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

## COMMENT ORIENTER

---

## L'APPRENTISSAGE

---

## EN EUROPE VERS UN

---

## DÉVELOPPEMENT DURABLE

---

*Frits Hesselink<sup>1</sup>*

---

### Introduction

Les politiques nationales de développement durable s'associent de plus en plus des mécanismes autres que législatifs et financiers. L'un de ces mécanismes<sup>2</sup>, l'éducation pour le développement durable (EDD), est considéré comme un outil permettant aux gouvernements de progresser dans cette voie.

Depuis la Déclaration de Rio, l'éducation relative à l'environnement a évolué, aussi bien dans le secteur formel qu'informel, dans le sens de l'EDD<sup>3</sup>. Dans certains pays européens tels que le Royaume-Uni, l'EDD semble avoir été un point de départ ; dans d'autres, comme la Hongrie et les Pays-Bas, l'éducation relative à l'environnement est aujourd'hui réorientée vers l'EDD. Malgré la grande diversité des approches

---

*Langue originale : anglais*

*Frits Hesselink (Pays-Bas)*

A débuté comme membre de l'Institut de droit international de l'Université d'Utrecht et collaboré à la mise au point de programmes d'enseignement en droit et en sciences sociales. Cofondateur en 1976 de l'Institut pour la communication environnementale d'Utrecht, il en est depuis 1983 le directeur général. Il a participé à la formulation et à la mise en œuvre de plusieurs programmes néerlandais sur l'éducation relative à l'environnement. Devenu en 1994 président de la Commission pour l'éducation et la communication de l'UICN (Union mondiale pour la conservation de la nature et de ses ressources), il effectue depuis 1998, à titre personnel, des missions de consultant dans le domaine de l'éducation, de la communication et de la formation pour le compte de gouvernements et d'organisations, notamment internationales, d'Europe et d'autres parties du monde. Courriel électronique : [Hesselink@knoware.nl](mailto:Hesselink@knoware.nl)

et des conceptions, on tend de plus en plus en Europe à envisager l'EDD comme un vaste processus d'apprentissage embrassant la société.

## L'apprentissage orientée vers la durabilité

Il est utile de voir dans l'EDD un *apprentissage orienté vers la durabilité*. Un tel apprentissage relève non pas du seul secteur de l'éducation formelle, mais également d'autres secteurs de la société. Gouvernements et organisations internationales s'intéressent maintenant à la gestion du savoir, soutenant et orientant les activités de tous les niveaux vers un apprentissage qui mène à la durabilité. Les conceptions non traditionnelles de l'éducation sont encouragées. Considérons par exemple un tel apprentissage sous l'angle de la gestion. De quelle façon gérons-nous les différents processus de formation de la société à la durabilité ? Voici comment la gestion, qui comporte plusieurs aspects, peut s'appliquer à cette formation :

- la *commercialisation* : influencer sur les perceptions de groupes cibles pour susciter des comportements compatibles avec un développement durable fondé sur un calcul du rapport coût-avantages chez l'individu ;
- le *dialogue* : trouver des terrains d'entente, entre acteurs intéressés, susceptibles de mener à des politiques de développement durable formulées depuis la base et à la cogestion de leur mise en œuvre ;
- l'*éducation* : faire acquérir aux élèves les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs qui les rendent aptes à agir, à prendre des initiatives et à participer en citoyens soucieux de l'avenir de la planète ;
- l'*enseignement supérieur* et la *formation professionnelle* : faire acquérir aux étudiants les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs qui les rendent aptes à agir, à prendre des initiatives et à participer, dans leur future vie active, en professionnels soucieux de l'avenir de la planète ;
- les *organisations apprenantes* : orienter le changement dans les entreprises, les institutions et les communautés vers le développement durable à travers la formulation des objectifs, l'établissement des indicateurs, la planification des actions, le suivi et l'évaluation ;
- la *gestion du savoir* enfin : gérer les données, les informations et les systèmes de connaissance qui confortent et stimulent l'apprentissage et la durabilité.

Ces domaines seront explorés dans les pages qui suivent à l'aide d'exemples de programmes et d'initiatives européens, novateurs en la matière.

### LA COMMERCIALISATION : L'APPRENTISSAGE INFORMEL PAR LA COMMUNICATION PERMANENTE

La formule consacrée « produit, prix, place, personnel et promotion » (les « cinq P ») recouvre une stratégie bien connue du monde des affaires. Se servir des techniques de la commercialisation pour sensibiliser au développement durable est assez nouveau. Pourtant, c'est par la *communication permanente* de messages qui influent sur les impressions des consommateurs et de la population en général que s'opèrent

beaucoup d'apprentissages informels. The Body Shop, société anglaise de produits de beauté et de soins, est un bon exemple d'entreprise ayant réussi à inculquer aux consommateurs des habitudes de consommation écologiquement plus viables<sup>4</sup>.

Un autre exemple est celui de l'entreprise néerlandaise Odin, qui a conquis une vaste part du marché des produits biologiques. Grâce à l'idée ingénieuse d'un abonnement à une livraison hebdomadaire de fruits et de légumes biologiques, un grand nombre de consommateurs en sont devenus clients<sup>5</sup>.

Le tourisme écologiquement viable (ou écotourisme) est en train de se faire une place sur le marché des vacances et des loisirs. De grandes agences européennes ont déjà introduit des changements dans leur gamme de destinations et de modes de transport. Le secteur garde un œil attentif sur l'évolution du marché et se tient en liaison constante avec les fournisseurs, les ONG et les autorités locales des destinations « vertes »<sup>6</sup>.

Autre type de stratégie novatrice, celle du Ministère néerlandais de l'environnement, qui propose le cadre romantique des parcs nationaux aux photographes de mariages, ou qui projette de faire concevoir aux étudiants des beaux-arts et des arts graphiques des publicités télévisées à l'intention de leurs pairs<sup>7</sup>. À Porto, au Portugal, la Fondation Serralves met à profit le magnifique espace vert de la ville, qui abrite un musée d'art contemporain, pour promouvoir en même temps l'art et la nature.

#### LE DIALOGUE : L'APPRENTISSAGE PAR L'INTERACTION SOCIALE

Pour que le développement durable devienne une réalité, la société civile doit jouer un rôle dans la formulation et dans la mise en œuvre des politiques<sup>8</sup>. Par exemple, des plans d'aménagement de zones protégées devraient être élaborés en concertation avec les parties prenantes, c'est-à-dire les personnes directement concernées par le succès ou l'échec du plan. Oublions les plans traditionnels préparés dans leur bureau par des experts et par des bureaucrates. Les fonctionnaires devront communiquer plus efficacement avec leurs homologues d'autres départements, de même qu'avec la population, les experts, les représentants des entreprises locales, etc. Une communication efficace avec différents groupes cibles requiert des compétences et des tactiques autres que celles dont nous avons coutume<sup>9</sup>. Les exemples qui suivent illustrent la façon dont on peut introduire le dialogue dans l'apprentissage favorisant la durabilité.

La commission de l'UICN pour l'éducation et la communication mène dans cinq pays d'Europe centrale un programme de formation destiné aux spécialistes de la conservation des services publics et autres. Ce programme vise à travailler sur la communication de façon à atteindre ses objectifs par le dialogue plutôt qu'en les imposant d'en haut. Une vingtaine de personnes ont suivi au départ un cours de formation intensif ; aujourd'hui, des matériels didactiques ont été mis au point et sont utilisés dans les cinq pays.

Comme un peu partout dans le monde, les programmes s'inspirant d'Action 21 au plan local sont en Europe le moteur du changement en matière de prise de déci-

sions et d'application des politiques à l'échelon local. Le dialogue avec les différents acteurs, notamment la population et les administrations locales, s'établit dans le cadre de tables rondes, de missions d'étude conjointes et de toute une gamme d'autres projets et activités<sup>10</sup>.

#### L'ÉDUCATION : DE L'ISOLEMENT À L'INTÉGRATION DE L'APPRENTISSAGE

Le monde de l'éducation s'ouvre de plus en plus au « monde extérieur » et, ce faisant, s'adjoint de nouvelles méthodes d'enseignement. Dans le même temps, les acteurs du « monde extérieur » (entreprises, pouvoirs publics, consommateurs) s'engagent dans de nouvelles voies d'apprentissage liées au développement durable. Il semble que le recentrage de l'éducation sur le développement durable abatte les murs dressés autour de l'éducation relative à l'environnement :

L'apprentissage au sens classique du terme, c'est-à-dire la transmission des connaissances, ne suffit plus. Il s'agit désormais d'orientation sociale, d'apprentissage dans les contextes sociaux, de construction des opinions, d'exploration des possibilités et de travail sur des incertitudes. L'éducation relative à l'environnement est donc fortement tournée vers le changement. Apprendre signifie désormais, dans une grande mesure, identifier à la fois les chances et les limites. On y parvient en réfléchissant sur les nouvelles possibilités et en méditant sur la profondeur du savoir disponible<sup>11</sup>.

Avec l'EDD, non seulement les groupes cibles de l'éducation relative à l'environnement sont plus variés, mais encore la communauté des éducateurs s'élargit. Comme l'observe la Déclaration du programme « Éducation 21 » au Royaume-Uni, cette communauté comprend :

Enseignants, conférenciers, concepteurs des programmes, administrateurs, personnels d'appui, formateurs de l'industrie, gardes et personnels forestiers, fonctionnaires des secteurs de la santé et de la planification, responsables de l'éducation des ONG, éducateurs communautaires, dirigeants d'associations de jeunesse, membres d'associations de parents d'élèves, journalistes, représentants des élèves et apprenants de toute catégorie — et d'autres encore<sup>12</sup>.

Les quelques exemples qui suivent, empruntés à diverses parties de l'Europe, illustrent cette tendance.

Le projet autrichien FORUM est axé sur la mobilisation de nouveaux partenaires et la recherche des « chaînons manquants », telle une coopération entre établissements scolaires et exploitations agricoles pour apprendre les réalités de l'agriculture moderne. Tous les partenaires concernés ont participé à la mise en place du programme, et des cours de formation ont été prévus à l'intention des enseignants, des agriculteurs et des ONG.

À la Fondation européenne d'éducation relative à l'environnement, le projet « Jeunes reporters pour l'environnement » encourage de jeunes journalistes à enquêter sur des problèmes d'actualité au sein d'équipes regroupant différentes écoles

européennes. Les écoles participantes communiquent à travers l'Internet, où les dossiers prêts sont affichés. Le projet propose une formation professionnelle au journalisme traitant de l'environnement et une initiation aux technologies de l'information. Il milite en faveur de la coopération européenne.

Rozino est un village de Bulgarie proche du parc national des Balkans. L'école de Rozino a commencé à cultiver sur le territoire du parc des plantes protégées présentant un intérêt économique pour la population locale. La municipalité lui a concédé un terrain et l'agronome du parc lui sert de conseiller sur ce projet.

Le projet MOMO (Möbilitat Morgen), en Autriche, est un programme de formation qui associe écologie (moins de gaspillage d'énergie, de pollution et de bruit), économie et sécurité. Il s'adresse à des élèves en âge d'apprendre à conduire (16-17 ans) et représente un effort commun des acteurs clés (élèves, enseignants, parents et auto-écoles) en faveur de comportements socialisés en matière de mobilité individuelle.

#### L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE : DES COMPÉTENCES POUR ASSURER LA DURABILITÉ

Le chemin de la durabilité passe par l'acquisition de compétences et de connaissances professionnelles autres que celles autrefois préconisées. C'est dire qu'il faut changer les programmes d'enseignement supérieur et de formation professionnelle. Le respect de l'environnement occupe par exemple de plus en plus de place dans les écoles d'architecture et de génie. Dans les facultés d'économie, la durabilité est devenue un nouvel axe d'enseignement et de recherche.

L'Union européenne soutient un réseau d'universités dispensant une formation de gestion de troisième cycle sur les pratiques des entreprises face au développement durable. Une conférence européenne qui s'est tenue à Bruxelles a récemment mis en lumière l'existence d'un large éventail d'activités couronnées de succès et solidement documentées dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle<sup>13</sup>.

D'autres initiatives lancées conjointement par des universités de divers pays visent à introduire le concept de développement durable dans l'enseignement supérieur agricole. Un groupe de liaison a été créé pour organiser une conférence inter-universités sur l'agronomie et les sciences voisines en Europe<sup>14</sup>. Les grands objectifs en sont de dresser un inventaire de nos connaissances présentes sur la durabilité et de proposer des principes directeurs pour les inscrire aux programmes d'agronomie, de sylviculture, d'aquaculture et autres sciences connexes.

#### LES ORGANISATIONS APPRENANTES : APPRENDRE PAR LA GESTION DU CHANGEMENT

Apprendre la durabilité suppose une transformation à l'échelle collective. Il ne suffit pas de modifier les programmes et les méthodes d'enseignement. À l'instar des entreprises, qui n'intégreront la durabilité à leurs objectifs qu'en changeant de

culture interne, de pratiques et de structure, les écoles doivent changer de culture et de mode d'organisation. Il en va de même des collectivités locales, qui s'emploient à diffuser la notion de durabilité dans le cadre de leurs projets inspirés d'Action 21. Les indicateurs de développement durable qui figurent dans ces projets doivent être considérés comme des jalons, comparables à ceux qui président à la transformation institutionnelle des entreprises et des organisations. Voici quelques exemples d'organisations apprenantes.

La Suède est actuellement engagée dans un processus d'adaptation au développement durable. Pour encourager les établissements scolaires à participer à ce processus, le Gouvernement suédois a promulgué un arrêté décernant un prix, « École verte », à ceux qui se distinguent dans le domaine environnemental. L'Agence nationale pour l'éducation de ce pays a défini (en collaboration avec l'Agence de protection de l'environnement) les critères à remplir pour remporter ce prix, qui couvre tous les aspects de la vie scolaire, de l'enseignement et de l'école comme lieu de travail. Ces critères tiennent compte de considérations éthiques, esthétiques, culturelles et sanitaires. Les établissements sont appelés à faire le bilan de leurs activités et de l'influence de celles-ci sur l'environnement, à mettre au point un programme d'action et à exposer les améliorations apportées sur le plan environnemental. On retrouve une approche analogue en Belgique avec le projet « École verte ».

Un conseil mondial des affaires pour le développement durable, le World Business Council for Sustainable Development (Suisse), propose aux responsables et aux jeunes professionnels des entreprises un programme d'enseignement à distance sur l'Internet. Cette université virtuelle délivre un diplôme et fournit plusieurs possibilités d'échanges professionnels en réseau. Des ateliers sont organisés à l'intention des cadres supérieurs en collaboration avec la Prince of Wales Foundation<sup>15</sup>.

Le Conseil national néerlandais du développement durable aide les collectivités locales à définir des objectifs et des indicateurs de résultat, et leur fournit une information en retour. Toutes les collectivités locales ayant un plan local inspiré d'Action 21 ont accès à un « test de durabilité » en ligne. En remplissant un questionnaire, elles peuvent vérifier leurs progrès sur la voie du développement durable. À titre d'encouragement, les noms des dix meilleures sont publiés chaque année dans les médias.

#### LA GESTION DU SAVOIR : LES QUESTIONS POSÉES PAR ET SUR L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage orienté vers la durabilité est subordonné à la production de nouveaux savoirs, à leur coordination et codification, à leur diffusion et insertion dans d'autres disciplines ; il dépend des technologies qui transmettent les connaissances, des différents rôles que remplissent ces processus et de la façon de les gérer.

Produire de nouvelles connaissances au bénéfice de l'apprentissage tourné vers la durabilité peut être créateur et novateur. À La Haye, les pouvoirs publics ont organisé un stage de spécialisation sur cet apprentissage. En sept séances interactives entre représentants des sciences sociales et hommes et femmes de terrain, quinze

cas concrets ont permis de faire la lumière sur la façon d'appréhender l'espace public et de s'instruire dans la perspective de la durabilité.

La codification des connaissances relatives à l'apprentissage menant à la durabilité constitue une autre dimension importante. Le professeur Gerhard de Haan, de l'Université de Berlin, collecte des exemples de bonnes pratiques dans le domaine de l'EDD en Europe. Livres et rapports de conférence constituent également un moyen de codifier le savoir en la matière et de lui donner une audience plus étendue.

Parmi les connaissances concernant la durabilité, on trouve aussi bien des savoirs complexes et informels que des ouvrages bien articulés et solidement étayés. En Autriche, Forum Umweltbildung prépare, dans le cadre d'une série de tables rondes, stages et conférences, un manuel sur l'EDD que complèteront un site Internet et des CD-ROM. L'approche, large et interdisciplinaire, vise à stimuler la discussion et la coopération entre partenaires et acteurs concernés. Procédé et résultat revêtent la même importance dans le déroulement du programme.

En dépit du grand nombre d'organismes et de professionnels travaillant aux Pays-Bas dans l'éducation relative à l'environnement, il n'existait jusqu'en 1997 aucun réseau national permettant d'échanger connaissances et expériences dans ce domaine. Aujourd'hui, la transmission de nouveaux savoirs sur l'apprentissage visant la durabilité peut s'appuyer sur un site Internet national appelé NME-Rotonde (Environmental Education Roundabout<sup>16</sup>).

La diffusion de l'information et des connaissances dans le domaine de l'éducation pour un développement durable est l'une des tâches centrales du bulletin *European environmental education newsletter* (EEEN), maintenant disponible sur l'Internet, et qui propose :

- des articles sur les mesures, les lois et les règlements concernant l'environnement et l'éducation relative à l'environnement ;
- des informations sur les manifestations, congrès, expositions et réunions ;
- des informations sur les publications.

Un bon point pour l'EEEN : afin d'encourager les échanges d'idées et d'informations, les coordonnées des personnes ou des organismes mentionnés dans les articles sont fournies (adresse, téléphone, fax, courriel et, le cas échéant, site Internet).

L'Internet permet de produire et de diffuser des connaissances grâce au dialogue entre experts. Un exemple récent en est l'initiative néerlandaise « ESDebate » [EDDÉbat]. Dans le prolongement de la Réunion paneuropéenne d'experts sur le développement durable et l'éducation relative à l'environnement, un débat s'est tenu sur la Toile entre septembre et décembre 1999. Plus de quarante experts de tous les pays du monde y ont pris part. On peut en consulter les conclusions en ligne<sup>17</sup>.

Les 9 et 10 décembre 1999, l'EEEN a accueilli sur la Toile une réunion paneuropéenne d'experts sur l'éducation et la communication relatives à l'environnement, le « Pan-European Expert Meeting on Sustainable Development and Environmental Education », qui a été l'occasion de débattre des futurs développements de l'éducation en matière d'environnement. Un recueil des communications présentées sera disponible début 2000<sup>18</sup>.

L'incorporation d'éléments de formation au développement durable dans d'autres disciplines et secteurs de décision peut servir à transmettre l'expérience et à multiplier les chances de s'instruire. Les organisations internationales ont à cet égard une mission à remplir. L'Organisation de coopération et de développement économiques, l'OCDE, s'intéresse de plus en plus à la place qu'occupe l'éducation dans les politiques des États. Son programme sur les modes de consommation durables étudie les initiatives qui mettent l'éducation et la communication au service d'un changement des modes de consommation.

De son côté, le Conseil de l'Europe<sup>19</sup> a lancé en 1997 son projet « Éducation à la citoyenneté démocratique » afin de développer la prise de conscience publique de cette notion :

- en définissant les connaissances, les attitudes et les compétences requises pour l'exercice de la citoyenneté dans une société pluraliste ;
- en encourageant dans les différents États membres les expériences locales, notamment dans les domaines de l'éducation relative à l'environnement, du développement communautaire et de la participation des jeunes aux processus de prise de décisions ;
- en formant des spécialistes de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

## Remarques finales

Depuis quelques années, les nouvelles initiatives ont été nombreuses dans le domaine de l'éducation pour le développement durable. Disons cependant, comme dans l'étude de marché, qu'on s'est intéressé surtout à la question de l'offre. On en sait peu sur la demande : quels types de connaissances faut-il avoir ? qui a besoin de savoir quoi ?

Le moment est donc venu d'envisager la gestion de ces connaissances sous l'angle de la demande. Une stratégie axée sur la pertinence de l'information plutôt que sur son exhaustivité est la mieux à même de réussir. On obtiendra de bons résultats en faisant appel à des mécanismes partant de la base, aux forces du marché, à la créativité des établissements d'enseignement, ainsi qu'aux technologies de l'information et de la communication.

C'est sur le plan de la gestion du savoir que la contribution des gouvernements européens et des organisations internationales peut être la plus importante. Une réunion stratégique d'experts de gouvernements, d'organisations internationales et du secteur de l'éducation pourrait ébaucher le cadre d'un plan de gestion européen concernant l'apprentissage orienté vers la durabilité. La Commission européenne serait fort bien placée pour en prendre la direction, et l'UNESCO pourrait agir de même à l'échelle mondiale.

## Notes

1. L'auteur tient à remercier : **Teresa Andresen**, professeur d'environnement et communication, Université d'Aveiro, Portugal ; **Harm Blanken**, consultant principal,



NovioConsult, Nimègue, Pays-Bas ; **Magdalena Blidberg**, administratrice principale, Gestion de la communication et des projets, Département de l'information, Agence nationale de protection de l'environnement, Stockholm, Suède ; **Eva Csobod**, Département d'éducation et de communication relatives à l'environnement, Université Elte, Budapest, Hongrie ; **Susana Calvo**, chef du Cabinet technique, Ministère de l'environnement, Madrid, Espagne ; **Walter Leal Filho**, professeur d'éducation relative à l'environnement et de technologie environnementale, Université de Hambourg, Allemagne ; **Kamelia Georgieva**, chef de projet, Projet sur la biodiversité ARD-GEF, Sofia, Bulgarie ; **Elaine Geyer-Allély**, Direction de l'environnement de l'OCDE, Paris, France ; **Douwe Jan Joustra**, chef de projet, programme interdépartemental « Extra Impulse Environmental Education 1996-2000 », NCDO, Amsterdam, Pays-Bas ; **Monica Lieschke**, directrice générale, Forum Umweltbildung, Vienne, Autriche ; **Eddy Loosveldt**, conseiller principal du gouvernement, Communauté flamande — Aminabel, Bruxelles, Belgique ; **Elda Moreno**, Conseil de l'Europe, Division de la protection, de la gestion de l'environnement et de l'aménagement du territoire, Centre Naturopa, Strasbourg, France ; **Norbert Reichel**, coordonnateur national de l'éducation pour le développement durable, Düsseldorf, Allemagne ; **Alena Reitschmiedova**, chef du Département d'éducation relative à l'environnement et de participation du public, Institut tchèque pour l'environnement, Prague, République tchèque ; **Sergio Santos**, président FEED, coordonnateur européen du programme « Ecoschool », Wigan, Royaume-Uni ; **Stephen Sterling**, consultant en éducation relative à l'environnement, Dorchester, Royaume-Uni ; **Jur de Vos**, consultant principal, SME MilieuAdviseurs, Institut pour la communication environnementale, Utrecht, Pays-Bas ; **Arjen Wals**, chercheur, Groupe de recherche sur l'éducation relative à l'environnement, Université agricole de Wageningen, Pays-Bas ; **Sheila Winstone**, directrice de la communication, Scottish Environmental Education Council, Université de Stirling, Royaume-Uni.

2. Voir, par exemple, *L'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable*, Paris, OCDE, 1999 ; *Environmental education and training* [Éducation et formation relatives à l'environnement] (document de conférence), Bruxelles, Union européenne, 1999, [www.europa.int/comm/dg11/eet/bgp.pdf](http://www.europa.int/comm/dg11/eet/bgp.pdf)
3. Voir Michael, J. Scoullou, dir. publ., *Environnement et société : éducation et sensibilisation du public à la viabilité*, actes de la conférence internationale organisée conjointement par l'UNESCO et le Gouvernement grec à Thessalonique, Grèce, du 8 au 12 décembre 1997.
4. Greetje van Wijnen, *Verslag Workshop Social Marketing en Milieu* [Compte rendu de l'Atelier sur le marketing social et l'environnement], SME MilieuAdviseurs, Utrecht, 1997, p. 12.
5. *Ibid.*, p. 21.
6. Voir, par exemple, Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie, *Europa Forum for sustainable mobility in tourism, innovative models and pilot projects* [Forum européen sur le tourisme durable : modèles novateurs et projets pilotes], rencontre organisée à la Présidence autrichienne de l'Union européenne, Bad Hofgastein, Salzbourg, 9-11 décembre 1998 ; *Wintersport 2005* [Sports d'hiver 2005], Travel Unie International, 1999.
7. Greetje van Wijnen, *op. cit.*
8. Voir Cees van Woerkum, *Communication and interactive policymaking* [Communication et politiques interactives], Université de Wageningen, Groupe d'études sur la communication et l'innovation, 1999.

9. Voir, par exemple, Frits Hesselink, « Communicating nature conservation, five frequently made mistakes » [Communication et conservation de la nature : cinq erreurs fréquentes], *European nature* (ECNC, Tilburg), n° 2, mai 1999, p. 10 ; Susana Calvo et Ricardo de Castro, « Entrevista a Frits Hesselink » [Entretien avec Frits Hesselink], *Ciclos* (Buenos Aires), n° 5, juin 1999, p. 9-11.
10. Un certain nombre de projets locaux inspirés d'Action 21 ont fait l'objet de publications individuelles. On trouvera un exemple de pratique recommandable pour l'Espagne dans : Ajuntament de Calvia, *Calvia Local Agenda 21* [Action 21 locale de Calvia], Majorque, municipalité de Calvia, 1999.
11. Douwe Jan Joustra, « Environmental education : the impact of an impulse » [L'éducation relative à l'environnement : l'impact d'une impulsion]. Dans : Eric van de Aa *et al.*, dir. publ., *New and improved ? Snapshots of the first two years of Extra Impulse-Environmental Education* [Nouveau et meilleur ? Instantanés de deux ans d'éducation relative à l'environnement hors école], p. 9, Amsterdam, Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling, 1999.
12. Royaume-Uni, Ministère de l'environnement, des transports et des régions, *Sustainable development education panel, first annual report 1998* [Comité d'éducation pour le développement durable : premier rapport annuel, 1998], Londres, DETR, 1999. Aux Pays-Bas, un nouveau texte présenté au Parlement sort l'éducation pour le développement durable (EDD) de la sphère conventionnelle de l'éducation relative à l'environnement.
13. European Conference on Environmental Education and Training, 3-4 mai 1999, voir le site DG-11 de l'Union européenne : [www.europe.eu.int/comm/dg11/eet/index.htm](http://www.europe.eu.int/comm/dg11/eet/index.htm)
14. Adresse : ICA, Kardinaal Mercierlaan 92, B-3001 Heverlee, Belgique.
15. Hans Christian Lillehagen, *Report of the pan European expert meeting « Environmental education and sustainable development »* [Rapport de la réunion paneuropéenne d'experts sur le thème « Éducation relative à l'environnement et développement durable »], Soesterberg, 27-29 janvier 1999, Amsterdam, Nationale Commissie voor internationale samenwerking en duurzame ontwikkeling, p. 57-58 ; ou : [www.nme-rotonde.nl/bibliotheek/001052/index.html](http://www.nme-rotonde.nl/bibliotheek/001052/index.html) ; [www.wbcds.ch/foundation/](http://www.wbcds.ch/foundation/)
16. NME rotonde : [www.nme-rotonde.nl](http://www.nme-rotonde.nl)
17. Voir à [www.xs4all.nl/~esdebate](http://www.xs4all.nl/~esdebate)
18. Site de la conférence : [www.crossroad.de/millennium](http://www.crossroad.de/millennium)
19. Voir sur la Toile les sites suivants : [culture.coe.fr/postsummit/citoyennete](http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete) ; [www.nscentre.org](http://www.nscentre.org) ; [www.nature.coe.int](http://www.nature.coe.int)

---

# L'ÉDUCATION POUR TOUS

---

## DIX ANS APRÈS JOMTIEN

---

*Svein Osttveit*

---

### Introduction

En mars 1990 à Jomtien (Thaïlande), quelque mille cinq cents participants se sont rencontrés autour d'un thème d'une importance critique : l'éducation de base pour tous. Ils ont reconnu que, à la suite du ralentissement de la scolarisation dans plusieurs régions pendant les années 80, il était urgent de susciter de nouveaux partenariats et un soutien pour l'éducation de base. Une déclaration et un cadre d'action ont été adoptés pour encourager l'action aux niveaux mondial, régional et national. Chaque gouvernement était prié de se fixer des buts et des objectifs à partir de la Déclaration et du Cadre d'action de Jomtien. Les participants sont tombés d'accord que l'élément essentiel de l'éducation était non pas la seule fréquentation d'un établissement, mais l'apprentissage véritable. À cet égard, ils ont reconnu que les taux de scolarisation donnaient souvent une fausse idée de l'efficacité d'un système particulier d'éducation, alors même que les acquis étaient souvent lamentablement faibles. La qualité de l'éducation a donc été présentée comme plus importante en fin de compte que le simple accès à l'école.

La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a souligné combien il était important de « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux » de tous et proposé une vision plus large de la situation et un engagement renouvelé. Cette approche élargie impliquait qu'il fallait tout à la fois :

- universaliser l'accès à l'éducation et promouvoir l'équité ;
- mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
- élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
- renforcer les partenariats.

---

*Langue originale : anglais*

*Svein Osttveit (Norvège)*

Secrétaire exécutif du Forum de l'éducation pour tous (Forum de l'EPT) depuis 1998. A enseigné précédemment dans le secondaire en Norvège. Est entré à l'UNESCO en 1989 pour travailler au secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation, puis a été transféré à l'Unité des politiques et de la gestion de l'éducation en 1991 ; est devenu en 1993 conseiller technique principal pour un projet de téléenseignement au bénéfice des femmes nomades en Mongolie. En 1996 est revenu au siège de l'UNESCO pour travailler dans le cadre du Projet spécial sur les jeunes marginalisés. Courrier électronique : [s.osttveit@unesco.org](mailto:s.osttveit@unesco.org)

Le Cadre d'action encourageait les pays à se fixer des objectifs spécifiques pour les années 90 en les rapportant à chacun des aspects suivants :

1. expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance ;
2. universalisation de l'enseignement primaire en l'an 2000 ;
3. amélioration des résultats de l'apprentissage ;
4. réduction du taux d'analphabétisme des adultes ;
5. expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinées aux adolescents et aux adultes ;
6. acquisition accrue par les individus et par les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation, des connaissances, des compétences et des valeurs nécessaires à une vie meilleure et à un développement rationnel et durable.

Au niveau central, le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (EPT) a été officiellement constitué à l'initiative des cinq organisateurs de la Conférence — le Programme des Nations Unies pour le développement, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le Fonds des Nations Unies pour la population, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance et la Banque mondiale — qui lui fixaient comme objectifs :

- de suivre l'évolution des activités entreprises par les pays et par les organisations en faveur de l'éducation pour tous ;
- de veiller à ce que l'éducation de base reste à l'ordre du jour du développement mondial (promotion et information) ;
- d'encourager le dialogue et la coopération entre les partenaires de l'éducation pour tous.

L'UNESCO, dont le mandat accorde la plus grande priorité à l'éducation, a proposé d'accueillir le secrétariat du Forum de l'EPT, qui a donc été installé à Paris, au siège de l'Organisation, pour appliquer le programme approuvé par le Comité directeur du Forum. Au sein de ce Comité directeur, tous les grands partenaires internationaux associés de diverses manières au soutien et au développement de l'éducation pour tous de par le monde sont largement représentés. Outre les organisateurs susmentionnés, en font également partie le Département des Nations Unies pour les affaires économiques et sociales, l'Organisation mondiale de la santé ainsi que d'autres organismes internationaux, tous les grands donateurs bilatéraux et un large éventail d'organisations non gouvernementales et régionales de premier plan.

## **Les progrès réalisés depuis Jomtien**

En 1996 — six ans après Jomtien —, les pays participants se sont retrouvés à Amman (Jordanie), pour un bilan de la mi-décennie. Des résultats marquants ont été signalés. Plus de cent pays s'étaient explicitement donné des objectifs et des stratégies d'EPT, et il était clair que les buts et que les principes de Jomtien continuaient partout de bénéficier d'un soutien continu. Par rapport à 1990, on comptait environ 50 millions d'enfants supplémentaires scolarisés dans le primaire et, en dépit d'une croissance démographique non négligeable, le nombre d'enfants non scolarisés parvenait même à diminuer.

Il était clair cependant que des millions de personnes ne bénéficiaient pas des retombées de l'optimisme de Jomtien et que nombre des promesses faites alors n'avaient pas encore été tenues. L'éducation reste peut-être une priorité dans la rhétorique des pouvoirs publics, mais trop d'engagements ne sont pas honorés. On compte peu de programmes de protection de la petite enfance dans les pays en développement et, dans trop de pays, des enseignants peu qualifiés continuent de travailler pour un maigre salaire et d'être servis par des infrastructures qui se détériorent. Des sous-régions entières du monde en développement, notamment en Afrique subsaharienne, sont gravement handicapées par l'insuffisance de l'éducation. Une centaine de millions d'enfants de 6 à 11 ans ne sont toujours pas scolarisés, et 150 millions environ, y compris des adolescents, ont quitté l'école sans acquérir des niveaux d'alphabétisation élémentaires. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une difficulté propre aux seuls pays en développement puisque, dans les pays industrialisés, un adulte sur cinq ne sait pas lire ou écrire un texte simple.

Les disparités entre les sexes persistent. Bien que de grands pas en avant aient été faits, près des deux tiers des enfants dont le droit à l'éducation n'est pas respecté sont des filles. De nombreuses études montrent que l'éducation des filles est l'investissement qui, de manière générale, est le plus payant pour le développement économique, mais c'est une considération dont les politiques nationales ne tiennent pas compte. Les participants à la réunion d'Amman ont réaffirmé que l'éducation des filles était la priorité des priorités.

Entre autres choses, la pauvreté endémique et une répartition terriblement inégale des richesses d'une région à l'autre caractérisent le lot difficile dont nos enfants et nous-mêmes héritons au seuil d'un nouveau siècle. À mesure que les populations sont inexorablement attirées vers les métropoles, les écarts entre la ville et la campagne s'accroissent. Les technologies de l'information menacent de diviser les sociétés entre ceux qui utilisent ces technologies et ceux qui, pour diverses raisons, ne les utilisent pas. Des ennuis de santé, pourtant évitables, ont un effet préjudiciable sur la fréquentation des établissements scolaires et sur l'apprentissage. Dans certaines parties du monde, le fardeau de la dette est tel que l'on dépense davantage pour s'en acquitter que pour financer l'enseignement primaire.

## **Le Forum mondial sur l'éducation à Dakar**

Pendant les dix années qui ont suivi Jomtien, plusieurs conférences mondiales et rapports sur le développement social ont affirmé que l'élimination de la pauvreté était la condition nécessaire au développement et ont insisté sur l'importance de l'éducation comme moyen essentiel pour parvenir à cette fin. Le Sommet social de Copenhague a sans ambages placé l'éducation au centre des stratégies de lutte contre la pauvreté. Le Sommet des enfants et les réunions de Rio, Beijing, Salamanque, Le Caire et Hambourg ont fait écho à ces thèmes.

Tout est donc prêt pour que les pays du monde, à titre particulier ou collectif, abordent de façon plus vigoureuse et pragmatique la réalisation de l'objectif d'une éducation de base universelle. C'est la raison d'être du Forum mondial sur l'éducation qui se tiendra à Dakar (Sénégal) du 26 au 28 avril 2000.

Les débats de Dakar prendront en compte les circonstances et les impératifs du nouveau millénaire. La mondialisation, la libéralisation des marchés, la liberté accrue de circulation des ressources humaines et des capitaux à travers les frontières nationales et l'influence omniprésente de la micro-électronique transforment non seulement les modes d'apprentissage, mais aussi la nature de ce que l'on apprend et la façon dont on l'utilise. De même qu'augmentent les compétences exigées pour exercer un emploi de subsistance, les connaissances de base deviennent de plus en plus indispensables pour travailler et pour passer dans l'enseignement secondaire et supérieur.

La turbulence et l'imprévisibilité qui marquent désormais nos existences donnent chaque jour plus de sens aux impératifs des engagements pris à Jomtien. Le fossé se creuse entre ceux qui ont accès aux technologies de l'information et de la communication — courrier, commerce, apprentissage électroniques — et ceux qui n'y ont pas accès. La tendance à la privatisation de l'éducation et le retrait concomitant de l'État rendent les enjeux plus difficiles pour les familles et pour les enfants qui vivent dans la pauvreté. La réduction des écarts entre les revenus passe d'abord par une réduction des écarts en matière d'éducation.

Des possibilités extraordinaires s'offrent de nos jours, qui ne se présentaient pas il y a dix ans. Tout le monde s'accorde désormais à reconnaître que l'éducation revêt une importance critique pour parvenir à un développement humain durable, et les avantages que représentent pour la société des jeunes filles et des femmes instruites sont très largement reconnus. De nouvelles synergies se dessinent autour de systèmes de gouvernance scolaire plus vastes et autour de la nécessité d'associer un large éventail d'acteurs à la planification et à la pratique de l'éducation. Les promesses de la technologie, si elles restent encore ambiguës et mal définies, offrent des possibilités considérables pour qui veut élargir l'impact de l'éducation, améliorer son accessibilité, favoriser le rythme personnel d'apprentissage et procéder à une évaluation méticuleuse de l'apprentissage personnel.

Il est donc clair que la Déclaration de Jomtien n'a rien perdu de son actualité. La communauté mondiale comprend que l'éducation pour tous est indispensable pour remédier à une pauvreté qui s'accroît, appuyer le progrès socio-économique et assurer le respect des droits de chacun. Ce qui manque, ce sont les ressources nécessaires et la volonté politique de tenir les engagements pris à Jomtien.

## **L'Évaluation de l'éducation pour tous à l'horizon 2000**

Pour préparer le Forum de Dakar, chaque pays a été invité à faire le point en estimant les besoins éducatifs fondamentaux de l'ensemble de sa population. Par le truchement de l'Évaluation de l'éducation pour tous à l'horizon 2000, les pays ont été priés de préciser ce qui avait été appris, de recenser les réussites et les insuffisances, de suggérer aussi les orientations les plus prometteuses susceptibles d'être poursuivies avec l'aide de la communauté internationale.

Des équipes nationales ont mené à bien ces activités au niveau des pays, avec l'aide de groupes consultatifs techniques sous-régionaux. Par ailleurs, des études

thématiques mondiales et régionales ont été réalisées sur des problèmes d'éducation d'intérêt général comme l'alphabétisation et l'apprentissage non formel, ainsi que des enquêtes sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats en sont communiqués à ces réunions régionales.

Les informations et les suggestions collectées dans le cadre de l'Évaluation de l'éducation pour tous à l'horizon 2000 serviront à élaborer un nouveau cadre d'action avec un nouvel ensemble de priorités qui, à Dakar, seront soumises à l'attention de la communauté internationale. Les pays ne seront pas invités à modifier la Déclaration, mais seulement à adopter un nouvel accord et un plan d'action universel pour faire en sorte que les buts soient atteints et les engagements tenus.

Pour que les priorités générales puissent être arrêtées, il faudra attendre que les réunions régionales et que les études spéciales aient été menées à bien. En attendant, une campagne mondiale et un plan d'action sont tout de même proposés pour sensibiliser l'opinion à la nécessité d'un engagement politique renouvelé et ferme en faveur de l'éducation de base pour tous. Au niveau mondial, l'action doit être planifiée dans le cadre général des stratégies de lutte contre la pauvreté et mettre explicitement à profit les résultats des évaluations nationales, en s'appuyant en permanence sur des indicateurs statistiques précis et dignes de foi. L'accent sur les sous-régions qui connaissent des problèmes spéciaux, comme l'Afrique subsaharienne, doit être un élément essentiel de cet engagement universel.

## Le Cadre d'action de Dakar

Le Cadre d'action est l'aboutissement d'un processus de bas en haut, en ce sens qu'il part des résultats de la nouvelle évaluation. Son objectif est de guider les responsables nationaux, et de les aider au moyen de partenariats au niveau local aussi bien que mondial, pour qu'ils puissent répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous d'ici à 2015. Le Cadre d'action renouvellera les promesses internationales inscrites dans la Déclaration de Jomtien, et son message fondamental peut se résumer ainsi : *maintenir la vision ; tenir les engagements*.

Le Cadre d'action de Jomtien priait instamment les pays à se fixer des objectifs intermédiaires assortis de délai pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants, jeunes et adultes. Le Cadre d'action de Dakar, tel qu'il est proposé, développe les thèmes de la Déclaration de Jomtien et propose cinq buts opérationnels et cinq objectifs stratégiques pour atteindre ces buts. Les buts opérationnels ont des visées mondiales.

Six grands principes sont à la base du Cadre d'action :

- un engagement ferme des gouvernements, de la société civile et de la communauté internationale à insérer tous ceux que la discrimination exclut, pour les associer à part entière à des processus d'éducation de base globale de bonne qualité ;
- la reconnaissance de la nécessité d'un climat d'apprentissage favorable à « l'enfant comme fin en soi » ;
- l'encouragement à établir des liens plus efficaces entre les technologies nouvelles et l'éducation de base ;

- la définition de buts concrets et de cibles explicites à atteindre aux niveaux national et local, et qui répondent à des critères définis au niveau international ;
- un rôle et un engagement plus marquants pour la société civile ;
- une amélioration de la collaboration, du partage d'information et de la transparence chez tous les acteurs, qui doivent aussi être davantage responsabilisés.

## Les buts opérationnels

Les cinq buts opérationnels et objectifs connexes proposés sont les suivants :

- **Expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance.** Des travaux de recherche effectués dans le monde entier ont montré la valeur des programmes qui veillent à ce que les jeunes enfants jouissent d'une bonne santé physique et mentale, qu'ils soient psychologiquement équilibrés et intellectuellement capables d'apprendre. Objectif : *activités de protection et d'éveil de la petite enfance à la portée de tous les enfants, depuis la naissance jusqu'à l'âge de la scolarisation, d'ici à 2015.*
- **Universalisation et gratuité de l'enseignement primaire.** Étant donné que l'éducation de base est un élément essentiel de la lutte contre la pauvreté, il faut en assurer l'accès universel et gratuit à tous les enfants, en particulier à ceux qui appartiennent à des groupes exclus. Objectif : *accès équitable et universel à l'éducation de base et achèvement des études à ce niveau pour tous d'ici à 2015.*
- **Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des jeunes et des adultes.** Les compétences et les aptitudes d'apprentissage fondamentales sont indispensables aux jeunes et aux adultes pour être pleinement capables de travailler, de prendre des décisions, de les prendre en connaissance de cause et de continuer d'apprendre. Objectif : *accès universel et équitable à des programmes de formation de base et d'apprentissage des compétences de la vie courante pour tous les jeunes et pour tous les adultes d'ici à 2015.*
- **Qualité et résultats.** Fréquenter l'école n'est pas une fin en soi. Ce qui est appris doit s'améliorer de telle sorte qu'un pourcentage convenu d'une promotion donnée ou de tout autre groupe d'apprenants atteigne ou dépasse des niveaux, définis et objectivement mesurés sur le plan national, qui soient utiles aux apprenants comme à la société. Objectif : *amélioration mesurable de la qualité de l'éducation et de l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage d'ici à 2015.*
- **Élimination des disparités entre les sexes.** Toutes les formes de discrimination entre les sexes doivent être éliminées des salles de classe, établissements scolaires et systèmes d'enseignement. Objectif : *parité entre les sexes, au moins jusqu'à l'âge de quinze ans, dans les programmes d'éducation de base (accès ou achèvement des études) d'ici à 2015.*

## Les objectifs stratégiques

Les cinq objectifs stratégiques proposés sont les suivants :

- **Accroître l'investissement national et mobiliser effectivement les ressources.** En fin de compte, ce qui conditionne la satisfaction des besoins éducatifs fonda-



mentaux de tous, ce sont les mesures prises au niveau national compte tenu des spécificités locales. Les technologies doivent être mises à profit, les capacités de gestion améliorées, les partenariats renforcés et les ressources nécessaires mises à la disposition des enseignants pour qu'ils puissent s'acquitter de leur tâche.

- **Créer un « nouvel espace » pour les communautés et pour la société civile.** Il faut en effet dégager un « nouvel espace » politique et social pour amener les apprenants eux-mêmes, la société civile, les parents et les communautés à entretenir un dialogue suivi, à prendre des décisions et à innover en matière d'éducation de base. À cette fin, il sera important d'établir des passerelles avec d'autres services sociaux de base et d'améliorer l'articulation avec d'autres institutions (universités et instituts de recherche).
- **Établir des liens entre l'éducation de base et les stratégies de lutte contre la pauvreté.** L'éducation étant l'un des instruments les plus efficaces de la lutte contre la pauvreté, en particulier chez les femmes, les stratégies nationales de lutte contre la pauvreté doivent être explicitement insérées dans les politiques de l'éducation et *vice versa*.
- **Mobiliser les technologies nouvelles.** Les technologies de l'information et de la communication, qui évoluent rapidement, doivent être mises à profit pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux et réduire (au lieu d'aggraver) les disparités économiques liées à des facteurs géographiques et autres. Chaque pays devra instituer un processus périodique de réévaluation de l'accès à ces technologies, de leur pertinence et de leur utilité dans tous les aspects de l'éducation de base.
- **Renforcer la position des enseignants.** Les enseignants doivent être davantage reconnus et soutenus dans leur travail sur les plans pratique et technique. La rémunération, la formation et autres stratégies en matière de ressources humaines doivent faire l'objet de réévaluations régulières, et les facteurs qui empêchent les enseignants d'apporter une contribution suivie, tels que la discrimination fondée sur les considérations de sexe ou les salaires irréguliers ou insuffisants, doivent être clairement recensés et corrigés.

Il faut espérer que ce nouveau Cadre d'action général, qui s'appuie fermement sur les résultats de l'Évaluation de l'éducation pour tous à l'horizon 2000 et qui à Dakar sera soumis à approbation, incitera tous les partenaires à faire en sorte que l'objectif de l'éducation pour tous puisse effectivement être atteint avant 2015. Le Forum mondial de Dakar sur l'éducation pourrait ainsi devenir une étape décisive où seraient jetés les fondements sur lesquels pourraient s'appuyer la volonté politique, l'engagement et la demande de la communauté : sans eux, cet objectif général ne saurait être atteint.

---

# L'ÉDUCATION POUR TOUS

---

## ÉDUCATION, CULTURE

---

### ET DROITS AUTOCHTONES :

---

### LE CAS DE LA RÉFORME DE

---

### L'ENSEIGNEMENT EN BOLIVIE

---

*Sonia Comboni Salinas et José Manuel Juárez Núñez*

---

#### **Introduction**

Aujourd'hui plus que jamais, l'Amérique latine cherche à entrer dans la modernité. Une modernité jamais tout à fait atteinte, peut-être parce que sa quête a été considérée comme l'affaire et l'apanage des élites, et que celles-ci, historiquement, ont

---

*Langue originale : espagnol*

*Sonia Comboni Salinas (Mexique)*

Enseignante et chercheuse à l'Université autonome métropolitaine, Xochimilco. Spécialisée en sociologie de l'éducation, elle a dirigé le Secrétariat national des services technico-pédagogiques du Ministère bolivien de l'éducation et a été conseillère du Vice-Président de la République bolivienne pour l'éducation et la culture. Ancienne directrice de la Division des sciences sociales et humaines de l'Université autonome métropolitaine. Ses recherches et publications les plus récentes portent notamment sur la formation des enseignants, l'innovation dans le domaine des programmes d'enseignement, les nouveaux modes d'évaluation dans les contextes hétérogènes, l'éducation et la construction identitaire dans les sociétés pluriculturelles, les politiques de l'éducation en Amérique latine et dans les contextes pluriculturels et multilingues. Courriel électronique : [scomboni@cueyatl.uam.mx](mailto:scomboni@cueyatl.uam.mx)

*José Manuel Juárez Núñez (Mexique)*

Enseignant et chercheur à l'Université autonome métropolitaine, Xochimilco. Spécialisé en sociologie et en planification de l'éducation, il dirige actuellement le laboratoire de recherche sur l'éducation, la culture et les processus sociaux du Département des relations sociales de l'université. Ancien directeur du Département de planification du Secrétariat national des services technico-pédagogiques du Ministère bolivien de l'éducation. Ses travaux et publications les plus récents abordent les questions relatives à la formation des enseignants, l'innovation dans le domaine des programmes d'enseignement, le développement de l'éducation dans les milieux urbains, les politiques de l'éducation en Amérique latine et dans les contextes pluriculturels et multilingues. Courriel électronique : [jjuaarez@cueyatl.uam.mx](mailto:jjuaarez@cueyatl.uam.mx)

voulu imposer une simple imitation des modèles européens ou provenant des États-Unis d'Amérique. Le refus de reconnaître les racines, l'identité et les potentialités des sociétés latino-américaines a conduit au maintien d'une grande partie de leur population — à savoir de nombreux peuples autochtones encore fortement présents sur notre continent — dans la misère, l'ignorance, l'isolement et le désespoir. La volonté homogénéisatrice propre aux processus de modernisation axés sur l'édification d'un modèle d'État-nation à l'européenne a rejeté les possibilités pluriculturelles caractéristiques de cette partie de l'Amérique latine. Dans le domaine de l'éducation, les résultats de cette politique sont flagrants : l'effort a visé à façonner une certaine idée de la latinité au détriment de tout ce qui s'éloignait de ce schéma homogénéisateur.

En dépit de cette volonté d'uniformisation, cependant, notre sous-continent reste un espace de complexité et de richesse culturelles, lieu de confluence de près de 50 millions d'indigènes, de près de quatre cents peuples autochtones différents et d'un nombre encore plus grand de langues, de dialectes et de cultures, héritage ancestral ou fruit des migrations européenne et africaine.

À l'exception peut-être de l'Uruguay, aucun pays d'Amérique latine n'échappe à cette réalité qu'on a tenté d'occulter, en particulier sous l'angle de la question indigène. Dans bien des cas et durant des siècles, les peuples autochtones ont été réduits à l'invisibilité, situation aujourd'hui heureusement renversée en partie. À l'heure actuelle, si les situations varient d'un pays à l'autre, les autochtones sont non seulement plus nombreux et plus visibles, mais davantage présents et actifs, même en étant fortement minorés<sup>1</sup>, comme en Colombie ou au Chili, ou en voie d'extinction comme pour certains peuples indigènes des Antilles et d'Amazonie. Lorsque leur chiffre est plus élevé, ce qui est le cas en Bolivie et au Guatemala, où ils représentent plus de 60 % de la population, l'attention portée à leurs exigences et le défi posé aux gouvernants prennent d'autant plus d'importance. Sans parler des multiples requêtes relevant de l'histoire indigène des catacombes, en témoignent certains événements récents qui ont trouvé naturellement leur place dans la chronologie de l'affrontement et du conflit, mais aussi parfois, heureusement, du dialogue et des solutions, entre les dirigeants des peuples autochtones du continent et leurs homologues gouvernementaux dans les États auxquels ils appartiennent aujourd'hui. Ce sont, à notre sens, les trois faits les plus saillants de cette difficile relation entre autochtones et non-autochtones : le soulèvement indigène de 1990 en Équateur, pour demander des rapports plus équitables entre les premiers et les seconds ; la « marche pour le territoire et la dignité des peuples autochtones d'Orient », en Bolivie, en 1991 ; et les événements de l'État Chiapas, au Mexique, qui n'ont pas encore trouvé de conclusion et où il est également question de démocratie, de respect des différences, d'égalité des chances et d'éducation bilingue<sup>2</sup>. C'est, aussi, la façon dont certains autochtones du continent ont réussi, malgré les barrières, à occuper des positions jusque-là réservées aux membres de la communauté blanche ou créole : Rigoberta Menchú, prix Nobel de la paix, Alfredo Tay, ministre de l'éducation au Guatemala, et Víctor Hugo Cárdenas, vice-président de la Bolivie.

Dans ce contexte de diversité et de relative récupération de sa culture par la population autochtone, il est nécessaire de reconsidérer l'éducation, de la rendre plus tolérante face à la pluralité culturelle et linguistique, mais aussi plus apte à traiter les différences, à en tirer parti comme ressources pédagogiques favorisant le développement personnel et social de tous ces élèves qui ne sont ni hispanophones ni lusophones, et qui voient chaque jour leurs possibilités d'exister et d'apprendre trahies, ou en tout cas restreintes, par la violence symbolique exercée par une école qui tourne le dos à leurs besoins d'apprentissage spécifiques.

En ce sens, la Bolivie propose diverses réformes, constitutionnelles autant que législatives, pour construire une nation différente et pour rendre possible la mise en œuvre de processus de démocratisation et de développement, avec la participation croissante et consciente de toute la population, dans ses propres organisations et selon ses propres conceptions non seulement culturelles, mais aussi techniques et sociales. On trouvera dans cet article une présentation de la réforme de l'enseignement entreprise par ce pays, mettant en évidence ses fondements psychopédagogiques par l'analyse de ses énoncés sur l'organisation et sur les programmes d'enseignement, et montrant comment ceux-ci favorisent les droits linguistiques et culturels des différents peuples pour parvenir à une éducation qui soit plus juste et de meilleure qualité.

## **Identité et diversité culturelles, bases d'une réforme de l'éducation**

La Bolivie<sup>3</sup> constitue un cas intéressant pour l'analyse des premiers processus qui ont entraîné l'exercice des droits linguistiques et culturels à l'autonomie des différents peuples autochtones vivant en Amérique latine. Elle offre en outre un bon exemple de l'effort entrepris pour réaliser une éducation plus équitable, tout en garantissant la qualité d'enseignement nécessaire à un développement du pays qui encourage et contribue à l'instauration d'une véritable démocratie, large, participative et intégrant l'ensemble de la population. La Bolivie est en effet un pays à prédominance autochtone qui, dès ses débuts dans la vie républicaine, a fait, comme le reste de la région, le pari de l'homogénéisation linguistique et culturelle. Aussi, la formation de l'État bolivien a-t-elle entraîné l'immersion de ses peuples autochtones dans une culture dominante créole, métisse et hispanophone.

À diverses reprises, à l'ère coloniale et républicaine, les groupes autochtones ont cherché à légitimer leurs propres formes d'organisation et ont revendiqué le droit à leurs propres langue et culture. Ce n'est qu'en 1991, à la suite de la grande « Marche pour la dignité », où tous les groupes ethniques survivants étaient représentés avec leurs organisations<sup>4</sup>, qu'on a commencé à étudier les possibilités de participation de ces groupes à la vie socio-économique et culturelle du pays. C'est seulement en 1993 que le gouvernement a entrepris une série de transformations structurelles dans la plupart des lois du pays, en vue du libre exercice de la citoyenneté par les autochtones, et que la Bolivie a été reconnue comme un État multi-ethnique, pluriculturel et multilingue par l'introduction dans sa Constitution

politique d'un nouvel Article premier. Cette reconnaissance a permis l'adoption au Congrès de deux lois capitales : la loi sur la réforme de l'éducation, créant sur tout le territoire national un enseignement interculturel bilingue, et la loi sur la participation populaire, reconnaissant les différences ethniques, culturelles, linguistiques, régionales, ainsi que les différences liées au sexe, instaurant la décentralisation du pays, la réorganisation de son territoire, le financement des budgets municipaux en fonction du nombre d'habitants et de leurs besoins de développement, la reconnaissance des municipalités indigènes et, en leur sein, des autorités autochtones, et de leurs modes d'élection et d'exercice du pouvoir dans le cadre de la Constitution politique de l'État.

### **L'enseignement interculturel bilingue – espace d'exercice des droits linguistiques et culturels autochtones**

Dès le tout début, l'éducation et la scolarisation des peuples autochtones ont été considérées comme des outils au service du projet politique et culturel de la minorité gouvernante pour construire l'État-nation bolivien – du zèle mis à christianiser, à occidentaliser et à hispaniser les majorités indigènes, voire à « effacer » leurs différences ethniques par leur « paysanisation ». Aujourd'hui encore, la grande majorité des autochtones boliviens préfèrent ainsi se dire des « paysans » plutôt que des Quechuas, Aymaras ou Uros.

Dans ce contexte, le seul droit linguistique reconnu à la population était celui de parler la langue de la minorité au pouvoir : l'espagnol. En même temps, un processus se mettait lentement mais sûrement en place pour décourager l'emploi des ancestrales langues nationales, le pays ayant fait le choix de l'homogénéisation linguistique et culturelle<sup>5</sup>. Pour que ce processus soit viable, on mit l'accent sur l'enseignement rural, et l'enseignement primaire en espagnol fut rendu obligatoire pour la population autochtone. Le progrès de la scolarisation en milieu rural durant les quatre décennies écoulées n'a pas seulement été le signe de la démocratisation de ce service public ; il a également marqué le début d'un processus d'oubli des langues et des cultures autochtones, de perte progressive des savoirs ancestraux. Il a constitué, fondamentalement, une violation du droit à l'identité et à la différence.

En dépit de cela, plus de 60 % de la population bolivienne, nous l'avons dit, est indigène et se reconnaît comme le locuteur d'une langue vernaculaire. Le pays vit en quelque sorte une renaissance ethnique et culturelle ; les réformes de l'appareil légal et politique se fondent sur la reconnaissance des droits civils, culturels et linguistiques des populations autochtones. D'une part, la nouvelle Constitution politique de l'État reconnaît en son Article premier le caractère multiethnique, pluriculturel et multilingue du pays ; d'autre part, les programmes d'enseignement interculturels bilingues, mis en route depuis quelques années, ont contribué à renforcer le statut social et politique des langues autochtones en élaborant des perspectives, et en générant des connaissances et des expériences pédagogiques qui ont permis de transformer en profondeur le Code bolivien de l'éducation<sup>6</sup>.

## La transformation des institutions et des programmes d'enseignement

Devant la crise aiguë du système éducatif bolivien, la réforme de l'enseignement introduit des changements en profondeur qui visent l'ensemble de ce système, et dont les principes fondamentaux reposent sur l'interculturalisme, le bilinguisme et la participation populaire. Il s'agit de chercher de nouvelles façons de comprendre la réalité et d'agir sur elle.

La transformation des programmes et des établissements d'enseignement répond à une optique sociopédagogique qui accorde une place centrale aux pratiques de l'éducation. Il faut donc pouvoir offrir les conditions nécessaires au changement sur le plan des institutions et des programmes. L'administration et l'organisation des établissements sont ainsi déconcentrées pour se situer à un niveau plus proche du « noyau scolaire », reprenant les postulats posés par Elizardo Pérez lors de l'expérience de Warisata.

La réforme bolivienne de l'enseignement envisage la diversité comme un avantage comparatif et comme un agent de transformation de l'éducation dans tout le pays. En ce sens, elle encourage un enseignement interculturel non seulement pour les élèves autochtones, mais aussi pour tous ceux, autochtones ou non, qui vivent en milieu rural ou urbain, qu'ils soient de langue vernaculaire ou hispanophones. Ce n'est qu'en imprégnant la totalité de l'éducation, y compris et surtout celle de tous les hispanophones, qu'on pourra contribuer à résoudre l'asymétrie et la diglossie qui caractérisent encore la relation entre autochtones et non-autochtones, entre les langues indigènes et l'espagnol<sup>7</sup>.

L'interculturalisme apparaît ainsi comme une source de dynamisation des programmes scolaires, un mécanisme capable de sortir l'éducation de son immobilité actuelle. Dans une perspective interculturelle, l'éducation peut prétendre contribuer à une transformation radicale de la société bolivienne, à en faire un espace plus démocratique où les inégalités soient vaincues, et où autochtones et non-autochtones puissent vivre et construire ensemble cette société multiethnique, pluriculturelle et multilingue reconnue par l'Article premier de la Constitution. À cet égard, la réforme considère que reconnaître aux autochtones le droit d'employer leur langue à l'école et de suivre un enseignement dans cette langue ne suffit pas. Dans une société multilingue fortement hiérarchisée, comme le sont toutes celles de ce continent, il faut aller plus loin : les hispanophones eux-mêmes doivent changer leurs attitudes et leurs comportements, de façon à revaloriser les langues et les formes d'expression autochtones, et à y voir une ressource précieuse et nécessaire à la coexistence dans une société pluriculturelle et multilingue.

Ce n'est que dans la mesure où il répondra au devoir des membres des secteurs hégémoniques de tolérer et, à tout le moins, de respecter l'autre et ses différences que le droit des marginalisés à disposer de ce qui leur est propre pourra entrer réellement en vigueur. Qui plus est, la diglossie étant un fait, les actions menées avec les hispanophones ne peuvent que bénéficier aux autochtones : d'une part, parce

que ces actions contribueront à modifier les attitudes à leur égard et, d'autre part, en raison de la revalorisation politique, sociale et culturelle que cela suppose. Une telle revalorisation permettra de repositionner les langues autochtones dans la sphère nationale, y compris dans les communautés indigènes elles-mêmes.

Partant de la conception de la diversité comme avantage comparatif et comme ressource, la réforme bolivienne de l'enseignement entend imprimer aux programmes scolaires une perspective interculturelle non seulement par l'intégration de contenus relatifs aux savoirs, aux connaissances, aux valeurs et aux attitudes propres aux divers peuples autochtones dont se compose le pays, mais aussi sur le plan de la méthodologie, de la théorie pédagogique et, surtout, sur le plan d'une nouvelle pratique pédagogique qui part de la nécessité de créer des espaces de dialogue, d'échange, de confrontation de points de vue, et de façons de lire et de comprendre la réalité et le monde qui nous entoure. La perspective interculturelle adoptée dans l'éducation bolivienne se fonde sur le besoin de faire entrer à l'école la logique de la communication par laquelle enseignants et apprenants résolvent, en interaction constante avec le monde naturel et social, les besoins d'apprentissage de base des élèves et de la société à un moment où le pays s'efforce de reconstruire l'État sur l'acceptation positive de sa diversité et la reconnaissance de la nécessaire décentralisation des prises de décisions, en donnant davantage de pouvoir réel aux communautés de base. C'est dans ce cadre-là que le Code de l'éducation, modifié par la loi n° 1565 sur la réforme de l'enseignement de juillet 1994, envisage l'interculturalisme, le bilinguisme et la participation populaire comme les pivots de la transformation du système d'éducation.

Pour comprendre les décisions prises par les autorités boliviennes, il faut se souvenir que la majorité des élèves du pays parlent une langue vernaculaire, même s'ils maîtrisent l'espagnol à des degrés divers, et que leur comportement et leurs manières de penser relèvent de schémas et d'éléments culturels traditionnels. Il faut aussi garder à l'esprit que les langues autochtones comme les cultures dont elles sont le véhicule imprègnent le quotidien d'une grande partie, voire de la totalité, du pays. Il importe enfin de savoir que de telles considérations recouvrent des demandes et des propositions diverses qui ont inspiré de nombreuses politiques et actions à entreprendre dans le cadre de la réforme de l'enseignement.

À cet égard, il faut rappeler que le Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB<sup>8</sup>) a été conçu précisément pour répondre à des besoins comme ceux que nous avons signalés, et pour respecter les demandes et les droits linguistiques des paysans boliviens. Les leçons tirées de sa mise en œuvre ont également guidé la conception de la réforme de l'éducation.

La mise en œuvre d'une réforme basée sur l'interculturalisme et la participation populaire, et axée sur un enseignement interculturel bilingue, permet à la Bolivie d'appliquer à l'échelle nationale des politiques pédagogiques et linguistiques qui, autrement, auraient difficilement dépassé le stade de la proposition. Ainsi, ce sont l'État lui-même et les organismes ou institutions compétents qui prennent en charge les droits linguistiques et culturels des peuples autochtones, et en font l'un de leurs objectifs principaux.

De fait, des mesures comme la loi sur la participation populaire et la loi sur la réforme de l'éducation jettent les bases de la construction d'un nouvel État dans lequel la pluralité ne sera plus considérée comme une difficulté. Il importe de souligner que la réforme bolivienne de l'éducation n'est pas une mesure isolée : elle entame un processus étroitement lié à d'autres dynamiques qui tendent à montrer et à accepter le caractère véritablement plurinational du pays, et aussi à concevoir la diversité comme une ressource de l'édification d'une démocratie plurielle et d'un développement plus équitable, plus durable. On ne s'étonnera guère de l'existence d'innombrables coïncidences entre les demandes et les propositions de la société civile et des autochtones, s'agissant notamment de la réforme de l'éducation et du nouveau Code qui la consacre. La preuve en est la revendication formulée en 1991 par la Confédération syndicale unique des travailleurs ruraux de Bolivie (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia — CSUTCB) concernant l'application de l'enseignement interculturel bilingue dans les écoles aymaras, quechuas et guaranis. La préoccupation des paysans, telle qu'elle ressort des points traités dans leur proposition, a trait surtout à l'exigence d'une éducation de qualité et au respect de leur ethnicité. Ils y déclarent, par exemple, que « les travailleurs agricoles ne doivent pas accepter que le Code bolivien de l'éducation soit utilisé pour tenter d'effacer notre identité historique, culturelle et linguistique<sup>9</sup> ».

Il s'agissait d'une critique ouverte faite par les paysans, en matière de politique linguistique, au système d'éducation alors en vigueur. Bien que neuf années auparavant, dans le cadre de l'UDP<sup>10</sup>, des arguments politiques, culturels et linguistiques eussent déjà été présentés en faveur d'un enseignement dans les langues vernaculaires, peu d'écoles (on en comptait cent quatorze) offraient aux enfants aymaras, guaranis ou quechuas un enseignement bilingue. Dans une proposition intitulée « *Hacia una educación intercultural bilingüe* » [Vers une éducation interculturelle bilingue], les paysans boliviens déclaraient :

Un premier grand problème est que le système d'enseignement ignore nos langues et nos cultures ; on ne s'y soucie pas que le maître parle la langue de la communauté et de ses enfants, de sorte que garçons et filles ne peuvent pas apprendre comme il faut. Nos enfants parviennent parfois à épeler ou à lire ce qui est écrit, mais sans en comprendre le sens. L'école suit la vieille voie anti-éducative de l'hispanisation. Alors que même l'Église ne chante plus la messe en latin, l'école rurale continue de dire la prière obligatoirement en espagnol [...]. Dans les écoles actuelles, même l'espagnol n'est pas bien enseigné, et on interdit aux enfants de se servir de leur propre langue. Les maîtres ne reçoivent hélas aucune formation pour enseigner une nouvelle langue, et comme eux-mêmes n'y ont pas été bien formés, ils utilisent mal l'espagnol et commettent dans cette langue des erreurs de prononciation, d'orthographe et de grammaire. Ce qui a pour conséquence d'embrouiller un peu plus nos enfants<sup>11</sup>.

Sur l'usage et la jouissance des droits linguistiques, les paysans expriment et réitèrent le vœu que leurs enfants « apprennent, parlent, lisent et écrivent bien [leurs] propres langues. De même, nous voulons qu'ils parlent, lisent, écrivent et apprennent bien l'espagnol ». Ils soulignent qu'« il ne peut y avoir de véritable



réforme de l'éducation sans une politique linguistique qui définisse quelles langues seront employées à l'école, quand, comment et dans quelles régions<sup>12</sup> ».

Il est aussi à noter que dans leur déclaration les paysans se retrouvaient, sans toutefois suffisamment de clarté, sur les mêmes voies qu'espère aujourd'hui emprunter la réforme bolivienne de l'enseignement : ils ont souligné la nécessité de reformuler également les contenus de l'éducation urbaine au nom « du respect et de l'harmonieuse coexistence entre les différentes langues et cultures, et de la fierté qu'il puisse exister une si grande richesse culturelle<sup>13</sup> ».

## **Nouvelle vision des programmes d'enseignement : les besoins d'apprentissage de base**

On a vu que la proposition de réforme de l'enseignement s'organise autour de l'hétérogénéité ethnique, linguistique, culturelle et régionale du pays, qu'elle s'appuie sur l'affermissement de l'identité propre de chaque groupe social et encourage la connaissance de soi, et le respect et la reconnaissance des différences. Cette conception de l'interculturalisme s'inscrit dans une éducation démocratique qui vise à offrir à tous l'égalité des chances sans distinction d'origine sociale, ethnique ou régionale. De ce point de vue, la liberté se fonde sur la connaissance et sur la possibilité de continuer à construire les savoirs et les compétences associés à la tâche de chaque individu, de chaque communauté. La réponse de l'éducation aux besoins objectifs et ressentis des apprenants est l'une de ses composantes philosophiques.

Les sociétés parviennent à satisfaire certains de leurs besoins d'apprentissage en interaction avec le milieu social et naturel, mais il existe d'autres besoins qui ne peuvent trouver de réponse de cette façon, et c'est à l'école qu'il appartient de les prendre en charge. Son rôle a un sens quand la satisfaction des besoins d'apprentissage est liée aux exigences sociales, quand ce qu'on y enseigne est pertinent et vraiment appris, et quand ce qui est appris est efficace et permanent. Tout cela est possible si le programme organise les apprentissages en fonction des demandes de la société et si son action est orientée vers la satisfaction de ces besoins.

On entend ainsi par « besoins d'apprentissage de base » les apprentissages qui rendent possibles et génèrent l'acquisition de compétences, de capacités et de connaissances, ainsi que le développement d'attitudes, l'intégration de valeurs nécessaires au sujet pour être en mesure de se mobiliser afin de satisfaire ses besoins humains, et donc d'améliorer sa qualité de vie et celle de la société à laquelle il appartient<sup>14</sup>.

Cette nouvelle vision des programmes d'enseignement repose sur une perception de l'élève qui en fait l'auteur et l'architecte de son propre apprentissage, et sur la reconnaissance des savoirs pratiques acquis dans sa vie quotidienne. Une telle conception a des implications profondément révolutionnaires, puisqu'elle reconnaît le savoir acquis collectivement par le truchement des représentations sociales en vigueur dans une communauté donnée. L'élève n'est plus une *tabula rasa*, table rase sur laquelle tout est à écrire ; il possède au contraire un esprit créateur, une imagination productive, agit dans son milieu social et naturel. C'est un être enraciné dans

une réalité concrète. Cette vision le place au centre du processus de production des connaissances, en tant que sujet de l'apprentissage.

Cette transformation des programmes scolaires ne débouchera sur aucun résultat positif si elle ne s'accompagne pas de la formation d'un nouvel enseignant capable de déchiffrer les signes du temps, de les interpréter et d'adapter sa pratique pédagogique aux besoins qui se font jour. Une nouvelle pratique naîtra, en classe, de l'interrelation des acteurs de ce processus créateur.

Cette conception, ne l'oublions pas, déplace l'accent des contenus sur les processus de construction et d'appropriation des connaissances, et sur leur application à la résolution des problèmes vitaux des élèves.

Ces lignes directrices trouvent leur traduction dans les processus concomitants de réforme des programmes et de réorganisation institutionnelle. Les nouveaux programmes sont, de par leurs caractéristiques, ouverts et flexibles ; ils permettent d'intégrer, de modifier et d'adapter des contenus conformément aux besoins d'apprentissage de base.

La satisfaction de ces besoins d'apprentissage suppose des programmes diversifiés. Cette diversification revêt différents aspects, dont l'un répond à la situation d'hétérogénéité culturelle et linguistique du pays. L'interaction entre peuples, de cultures et de langues différentes exige une formation spéciale et le respect des différences. L'approche interculturelle retenue pour la réforme de l'enseignement, et donc pour les programmes, est destinée à satisfaire ce type de demande.

L'autre aspect de la diversification répond au fait que si les besoins d'apprentissage sont divers, les façons de les satisfaire doivent l'être aussi. D'où l'adoption d'une pédagogie diversifiée, c'est-à-dire d'un grand éventail de stratégies d'apprentissage, de ressources et d'équipements, adaptés aux besoins particuliers des élèves.

Enfin, les nouveaux programmes sont structurés en un tronc commun et plusieurs branches diversifiées, afin de prendre en compte les besoins de la société dans son ensemble ainsi que les besoins particuliers des communautés locales.

## Tronc commun et diversification

Le *tronc commun* répond à des exigences sociales de portée nationale et universelle ; il recouvre les compétences que doivent acquérir tous les élèves du pays. Les options, qui complètent ce programme de base, visent à prendre en compte les besoins liés à des contextes socioculturels et linguistiques particuliers.

En conséquence, les programmes sont élaborés au niveau à la fois national et local. *Au niveau national* sont formulées les exigences sociales globales, c'est-à-dire ce que la société décide que tout élève doit apprendre<sup>15</sup>. Ces exigences forment le tronc commun mis au point par l'équipe de l'Unité nationale de services technico-pédagogiques et constitué de modules d'apprentissage appliqués en classe. *Au niveau local*, les besoins spécifiques liés à chaque contexte sont, dans le cadre des options, recensés et pris en compte par des équipes enseignantes aidées de conseillers pédagogiques. Ils font l'objet de différents matériels utilisés en classe, produits dans le cadre des établissements et du « noyau » scolaires.

Une distinction s'opère donc entre besoins d'apprentissage attribués — ou nationales et universelles — et besoins d'apprentissage perçus, spécificités culturelles de communautés locales.

Le tronc commun aussi bien que les options s'appuient sur la détection et la reconstruction collective des besoins d'apprentissage d'élèves appartenant à des contextes socioculturels divers de Bolivie, et sur la révision et l'évaluation d'un ensemble d'expériences novatrices.

Les besoins attribués sont pris en compte et reconstruits au cours de la pratique pédagogique et aussi de manière collective ; ils sont articulés avec les besoins perçus en classe et à l'échelon du noyau scolaire. L'identification des besoins d'apprentissage ne se circonscrit pas à l'enseignant et à sa capacité de les percevoir ; elle est participative, en ceci qu'elle fait intervenir tous ceux qui sont directement ou indirectement impliqués dans la tâche éducative du noyau scolaire et de la classe.

Au niveau du noyau scolaire, les différents acteurs (maîtres, membres des conseils scolaires et élèves) recueillent les directives données aux échelons national et local, et les articulent avec les besoins propres à chaque environnement scolaire, tels qu'ils sont pris en compte dans la pratique quotidienne de la classe. C'est pourquoi l'on considère que la diversification des programmes trouve sa meilleure expression dans le lien enseignement-apprentissage.

Les programmes sont organisés en cycles. La notion de cycle est un concept pédagogique fonctionnel, étroitement lié au rythme d'apprentissage de chaque élève et à l'évaluation de ses résultats. Elle répond à un double souci : une meilleure spécificité des apprentissages de chaque enfant, et une organisation plus cohérente des progrès grâce à une perspective plus large et à une concertation étroite entre enseignants d'un même cycle. Dépasant le cadre de l'année scolaire (sa durée est de deux à trois ans), le cycle permet une continuité dans le temps et une plus grande flexibilité pour s'adapter au rythme et à la progression de chaque enfant. Les élèves développent leurs compétences selon leur propre rythme d'apprentissage. Les cycles ne sont pas divisés en années, et ce choix constitue une façon efficace d'assurer la continuité des apprentissages en évitant le redoublement. Plutôt qu'en années, chaque cycle est organisé essentiellement par niveaux, chaque niveau étant formé d'enfants chez lesquels ont été détectées des dispositions d'apprentissage analogues, c'est-à-dire des aptitudes et des attitudes de travail similaires, grâce auxquelles ils s'aideront mutuellement et apprendront ensemble, de façon à développer pleinement leurs capacités intellectuelles, leurs fonctions motrices, leur vie affective et sociale.

L'organisation en cycles permet une flexibilité importante, puisqu'elle offre aux enfants l'occasion de poursuivre leur apprentissage sur deux ou trois ans sans interruptions intermédiaires. Ils avancent à leur rythme, en interaction avec leurs pairs, avec les modules d'apprentissage et avec l'enseignant qui les soutient dans leur progression, en leur fournissant les ressources pédagogiques qui conviennent le mieux.

## **Programmes d'enseignement, attitudes et valeurs**

Toute société a besoin pour survivre de produire et de reproduire certaines valeurs qui lui permettent de progresser dans le temps et de transmettre à ses citoyens les règles de morale ou d'éthique dont l'observation est indispensable à la bonne marche de la communauté dans son ensemble.

En Bolivie, comme partout dans le monde, ce qui est « souhaitable » est lié à des notions d'ordre, de discipline, d'effort, de respect, d'obéissance, de cohérence, de rationalité, d'honnêteté, de créativité, d'attitude critique, de solidarité, de coopération, de travail en équipe, de désir d'apprendre et de persévérance. Ce qu'a mis en cause la nouvelle approche de l'enseignement, ce sont l'individualisme, la passivité, le conformisme et l'indifférence. Le fait même d'employer le mot « inculquer » suppose une certaine forme de violence symbolique dans la transmission des valeurs, ce qui a pour conséquence de les apparenter à des intentions cachées ou à des arrière-pensées. Or, ne l'oublions pas, la transmission et la reproduction des valeurs sont un phénomène non pas uniquement scolaire, mais également social ; la définition de règles et de normes de conduite socialement acceptables commence dans la famille. La vraie difficulté tient ici à ce qu'on recourt plus souvent à l'obligation qu'à la persuasion pour obtenir des élèves qu'ils prennent des décisions responsables.

Selon la nouvelle approche de l'éducation, l'obligation est remplacée par la liberté d'expression, le débat et la confrontation d'idées qui nous enseigne la réflexion et le raisonnement critique, l'expression ordonnée et argumentée des idées, la tolérance devant la différence. Il faut pour cela un environnement éducatif qui favorise le pluralisme et la démocratie, bien éloigné de celui qui prévaut dans la majorité des établissements scolaires.

## **Programmes et compétences transversales**

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, nous devons réfléchir à l'avenir, à ses exigences et à ses perspectives. Il ne suffit plus de parler d'honnêteté, d'obéissance, de volonté ou de persévérance. Changer d'attitude demande d'autres valeurs, une autre éducation, pour répondre à des besoins inattendus, à des exigences de formation totalement différentes de celles que nous avons connues. C'est pourquoi la réforme insiste sur les contenus transversaux des programmes qui favorisent de nouvelles attitudes, telles que le respect d'autrui, le sentiment de la solidarité et de la justice, le sens de la responsabilité, l'estime du travail humain et de ses fruits, les valeurs relatives à la paix (l'éducation pour la paix), à la conservation de la nature (l'éducation pour l'environnement), au respect entre les sexes (l'éducation à la parité), à la diversité (l'éducation interculturelle), aux différentes langues (l'éducation bilingue), et autres valeurs incitant les jeunes à se faire du monde une vision élargie. Dans ce contexte, le désir d'apprendre devient une question centrale de politique scolaire et de pédagogie, puisqu'il ouvre la voie à la possibilité d'apprendre à apprendre, à l'autodidaxie et au développement des activités intellectuelles.

Un élément transversal de la plus haute importance est l'éducation pour la justice et l'équité, qui recouvre les notions de solidarité et d'entraide. Dans la même dynamique s'inscrit l'éducation pour la démocratie, non pas seulement comme valeur humaine, mais également comme politique nationale la garantissant, l'encourageant et la préservant. En même temps, la jeunesse doit être formée à l'exercice de ses droits ainsi qu'à l'accomplissement de ses devoirs, traits d'une vraie démocratie fondée sur la participation de la population aux décisions qui la concernent tout entière.

## Égalité et diversité

Jusque dans les années 70, on parlait de démocratie lorsqu'on garantissait l'accès à l'éducation. On faisait peu allusion à la durée et encore moins à la conclusion des études, ni à l'entrée sur le marché du travail. Le modèle d'enseignement en vigueur était celui de la classe dominante, puisqu'il s'agissait d'homogénéiser en effaçant les différences. La démocratie devait tous nous rendre égaux.

La différenciation était considérée comme un facteur de désagrégation et une source d'inégalité sociale. Une telle perception avait son origine dans la satisfaction des besoins de la classe moyenne, laquelle a toujours vu dans la formation classique, tant sur le plan des connaissances que sur celui des valeurs transmises, le moyen de son insertion sociale. L'accent était mis sur les contenus, mais on ne pensait jamais aux méthodes. En conséquence, toute modification des contenus ne pouvait se faire qu'au détriment des intérêts des catégories moyennes.

Prêter attention aux différences individuelles représente un changement théorique et politique de poids, car cela suppose que l'on concède que diversité et inégalité sont deux concepts différents. D'un point de vue politique, cela signifie reconnaître que des processus formellement homogènes peuvent produire des résultats hétérogènes et, inversement, que pour obtenir des résultats homogènes, il est dans bien des cas nécessaire d'accepter et de promouvoir la diversité dans les processus. En bref, on a pris de plus en plus conscience que l'intégration nationale et la justice sociale exigent d'éliminer l'inégalité, non la diversité.

La réponse politique à la situation a été, dans le cas de la réforme bolivienne de l'enseignement, la décentralisation et l'octroi aux établissements d'enseignement d'une plus grande autonomie. La réponse pédagogique réside en des programmes flexibles et dans le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève, ainsi que dans l'enseignement interculturel bilingue.

La réforme des programmes s'accompagne d'une nouvelle vision de l'enseignant, qui est non plus le dépositaire du savoir et le dispensateur de la sagesse, mais le compagnon de route de l'élève, celui qui coordonne et propose les activités d'apprentissage. Les enseignants auront besoin d'une nouvelle formation pour réfléchir sur leur pratique pédagogique et y apporter du changement, ce qui n'est certes pas simple, mais guère impossible.

## L'autodétermination des peuples autochtones

Il est indéniable qu'on peut mesurer le progrès d'une société au bon fonctionnement de son système d'enseignement. L'avenir est lié en grande partie à la qualité de l'éducation et à la durée de la scolarisation des enfants et des adolescents, ainsi qu'aux chances offertes aux adultes de bénéficier d'une formation permanente ou de reprendre des études qu'ils n'ont pas eu l'occasion de suivre ou de terminer. De l'éducation qu'ils ont reçue dépendront leur capacité et leur compétence à participer à la construction de l'égalité et de la justice sociale au sein de la communauté nationale à laquelle ils appartiennent.

Plus que toute autre activité individuelle ou collective, l'éducation concourt au développement de la personnalité, en épanouissant chez l'individu des compétences et des facultés qui lui permettent de faire face aux problèmes soulevés par son environnement naturel, son cadre social et sa propre volonté de dépassement, d'apporter à ces difficultés une solution, bâtissant ainsi aussi bien l'avenir commun que son propre avenir. Devant la rapidité avec laquelle la société ne cesse de changer, les processus éducatifs revêtent une importance unique : grâce à eux, il est possible de suivre le rythme du changement, de lui donner un sens, de gérer l'avenir, d'adopter aussi, de créer et de transmettre les valeurs propres à une société. De même, grâce à eux, tous les citoyens peuvent être préparés à accomplir des tâches productives et à remplir des charges administratives, politiques, des fonctions de direction ou de toute nature associées à la conduite du pays et à sa place dans le concert des nations.

Ainsi, dans toute société, l'innovation va de pair avec le dynamisme des processus éducatifs, en particulier dans le système scolaire, celui qui nous permet de toucher une plus forte population en âge d'être à l'école et en formation. Les changements qui se font jour dans le domaine pédagogique sont l'occasion de revoir les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les nouvelles façons d'aborder les théories gestionnaires peuvent contribuer à faire évoluer la structure administrative et d'organisation du système d'enseignement, et à accroître son efficacité et son accessibilité pour une population d'enfants, de jeunes et d'adultes en jetant les bases d'une société plus équitable qui s'efforce de réduire les inégalités et de resserrer l'écart entre favorisés et laissés-pour-compte du système économique.

Nous l'avons dit, une série de transformations constitutionnelles, légales et administratives a été mise en œuvre à l'échelle nationale, entraînant une restructuration de la société elle-même. La loi sur la participation populaire affecte les ressources budgétaires proportionnellement à la population des communes, reconnaît des organisations territoriales de base et crée une structure politique et administrative mieux adaptée à la réalité géographique nationale. La loi sur la décentralisation administrative permet aux départements et aux communes de prendre des décisions sur le plan local et coordonne l'administration régionale avec l'administration centrale. La réforme de la Constitution porte le mandat présidentiel à cinq ans ; la loi contre la violence dans les foyers vise à renforcer la cellule familiale et à instaurer l'égalité entre l'homme et la femme, leur respect mutuel et leur respect des enfants ;

la loi sur la protection maternelle et infantile garantit des soins médicaux à toutes les femmes enceintes et à leurs enfants, quelle que soit leur situation sociale et économique ; une assurance vieillesse a été instituée pour les plus de soixante-cinq ans. Ces mesures légales ainsi que d'autres sont en train de transformer radicalement la société et d'asseoir les bases du développement en Bolivie<sup>16</sup>.

La nécessité de créer une nouvelle organisation du système d'enseignement intégrant dans ses principes et dans ses objectifs les conditions de la participation des différents peuples et régions du pays implique des changements aussi bien dans la structure institutionnelle que pour la prise de décisions. Cette restructuration institutionnelle va de la réorganisation du Secrétariat national à l'éducation<sup>17</sup>, organe qui fixe les normes et définit les politiques générales d'application nationale, à la création d'instances de participation à l'échelon du département, de la commune, du noyau scolaire et de l'école. La prise de décisions est décentralisée aux niveaux municipal et local, ce qui fournit l'occasion de tirer avantage du potentiel et de la richesse d'une société hétérogène en employant à bien les connaissances et en mobilisant les valeurs, les savoirs et la culture propres à chaque région et à chaque communauté locale.

Le programme de réforme institutionnelle prévoit la transformation du Ministère de l'éducation, de la culture et des sports et la réorganisation du système national d'enseignement ; il s'agit de renforcer l'institution qu'est l'éducation et de lui donner la souplesse d'organisation qui lui permette de répondre efficacement et rapidement aux besoins de la gestion du système. Ce programme de renforcement institutionnel nécessite une décentralisation qui assure la transition d'une administration fortement centralisée à la gestion par département, district, noyau scolaire et école.

Selon les termes de la réforme, la communauté doit participer à la gestion et au contrôle de l'éducation, de sorte qu'elle incombe à tous. La réforme du système national d'enseignement s'accompagne ainsi des mécanismes que nécessitent la modernisation et la décentralisation de sa gestion, moyennant la transformation du ministère et du système tout entier.

## **L'organisation du système national d'enseignement en noyaux scolaires**

La Bolivie possède une longue tradition de l'organisation de l'enseignement rural en noyaux. Les mêmes conditions géographiques, économiques et sociales l'ont contrainte à rechercher une façon d'offrir une instruction à toute la population d'âge scolaire. De là, le souci d'augmenter l'offre d'éducation pour satisfaire la plus grande partie de la demande potentielle, et pas seulement la totalité de la demande effective. La méthode adoptée a été de susciter la demande plutôt que d'augmenter l'offre globale. Les responsables se sont par conséquent efforcés de conjuguer l'offre et la demande, et d'augmenter la couverture scolaire à tous les niveaux et dans tous les cycles. La même approche appliquée aux programmes a permis d'influer efficacement sur le niveau de résultat des élèves en améliorant la qualité de l'éducation et en associant les processus éducatifs à la résolution des problèmes communautaires.

On espère ainsi que la communauté scolaire dans son ensemble pourra axer son activité pédagogique sur l'utilisation productive des ressources naturelles de chaque région.

Le noyau scolaire se compose d'un établissement d'enseignement central allant du niveau préscolaire au baccalauréat et de plusieurs écoles dotées d'un ou deux enseignants, établies dans les différentes communautés et plus ou moins proches de l'agglomération principale. La scolarité est actuellement assurée dans ces écoles jusqu'à la troisième année, les années étant regroupées, mais on étudie la possibilité d'y offrir au moins le niveau primaire complet (soit le préscolaire et les huit années de primaire).

Ce système d'organisation des établissements d'enseignement en noyaux trouve son origine dans l'école Ayllu, officiellement conçue pour l'instruction des paysans. La réforme de l'enseignement veut aujourd'hui reprendre et revaloriser cette expérience de liens traditionnels d'entraide et de coopération entre l'institution scolaire et son environnement social. Il est impératif, pour favoriser le développement de l'éducation, d'avoir une vision de l'ensemble de la région, du quartier ou de la communauté, de définir la population d'âge scolaire par cycles et niveaux, de canaliser la demande vers les établissements les plus proches des lieux d'habitation des élèves, de répartir la population scolaire de la façon la plus équitable entre les écoles du noyau scolaire, d'avoir l'équipe enseignante la plus complète possible et, surtout, de pouvoir disposer de façon coordonnée d'espaces communs d'éducation, de loisir et de culture : bibliothèque de l'établissement central, ateliers de travaux manuels, laboratoires, ateliers littéraires, musicaux et d'expression artistique en général, gymnase et installations sportives.

L'existence de ces structures communes permet de centraliser les ressources dans l'établissement principal, les investissements étant optimisés et la capacité installée pleinement utilisée par les usagers des différentes écoles, y compris par les habitants des communautés dans lesquelles elles ne sont pas situées.

Cette coordination entre école et communauté doit contribuer à resserrer leurs liens mutuels et à améliorer ainsi le dialogue qui doit exister entre l'école et la société. L'interaction entre membres des communautés et établissements scolaires facilitera l'intégration de la communauté et la participation sociale. Améliorer la qualité de l'éducation, tel est le but manifeste de cet ensemble d'actions.

## **Vers une autre conception de la gestion de l'enseignement**

Pour atteindre de tels objectifs, il faut que l'administration soit réformée pour qu'elle serve la cause de l'éducation plutôt que le contraire, comme c'est souvent le cas actuellement. À travers la gestion des programmes d'enseignement, l'administration exerce un impact direct sur le processus éducatif. Réformer l'administration, c'est opérer des changements radicaux dans la conception centralisatrice dominante, et favoriser la déconcentration des fonctions et la prise de décisions appropriées à différents niveaux.



La recherche d'une couverture plus large, d'une plus grande efficacité du système d'enseignement et d'une utilisation plus efficace des ressources exige de revoir avec soin la répartition géographique des écoles et de mieux adapter la gestion des programmes aux conditions réelles du pays. C'est ainsi que, en vertu de la loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation, qui modifie entièrement le Code bolivien, « la gestion des programmes recouvre, dans le domaine de l'enseignement formel, six niveaux : nation, département, district, sous-district, noyau scolaire et établissement d'enseignement<sup>18</sup> ». Cette innovation dans la gestion des programmes et dans l'organisation des centres scolaires vise à conférer aux établissements une plus grande homogénéité, à assouplir leur administration et à renforcer l'efficacité des conseils pédagogiques. Aux termes de la même loi, la distinction actuelle entre enseignement urbain et rural est abolie, tous les établissements relevant de la modalité d'organisation en noyaux scolaires. Cette mesure a pour objectif d'éliminer les inégalités que connaît l'éducation et d'offrir la même instruction en milieu urbain et rural selon le principe de gratuité de l'instruction. En même temps, on devrait pouvoir élever le niveau académique de tous les cycles et degrés d'enseignement dans le respect des différentes cultures, langues, connaissances et formes d'organisation des régions et des communautés du pays. Une structure décentralisée sera établie pour permettre aux autorités locales de construire et d'organiser des installations selon leurs propres besoins.

## La participation en éducation

La loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation instaure le principe de la participation obligatoire de la communauté à la planification, à la gestion et au contrôle de l'utilisation des ressources consacrées à l'éducation. Comme pour la gestion des programmes, six niveaux sont fixés, de l'échelon local à l'échelon national, les populations autochtones et amazoniennes étant prises en compte, de sorte que la représentation communautaire soit permanente au sein des conseils scolaires et des conseils d'éducation. On entend ainsi que l'ensemble de la population se sente à la fois sujet et objet des processus de l'éducation, et qu'une collaboration plus étroite s'établisse entre l'école et les parents.

La réorganisation de la gestion des programmes prévoit l'existence d'une structure parallèle de gestion et de contrôle, composée de membres des communautés, afin d'assurer la mise en œuvre des activités dans le respect des besoins linguistiques et culturels communautaires. Cette structure est la suivante :

- Chaque *école* doit posséder un conseil scolaire, élu par la communauté ou par l'organisation territoriale de base<sup>19</sup> et formé de chefs de famille et d'autorités locales. Il s'agit là d'une condition nécessaire à la participation des deux sexes sur un même pied d'égalité.
- Chaque *noyau scolaire* doit également posséder son conseil (*junta de núcleo*), auquel participent les représentants des écoles appartenant au système.
- Dans chaque *district* doit être créé un conseil de district où figurent le maire et le conseil municipal, le directeur de district et les représentants des différents secteurs des organisations de base existant dans la municipalité.

- Dans chaque *département* est créé un conseil départemental composé du ministre départemental du développement humain, du secrétaire départemental à l'éducation, du directeur départemental de l'éducation et des représentants des secteurs sociaux présents dans le département : syndicats, chefs d'entreprise, enseignants, membres de l'Église catholique et membres des associations autochtones départementales.
- Au niveau *national*, la participation populaire est mise en œuvre par le truchement du Conseil national de l'éducation, présidé par le Ministre de l'éducation et formé de représentants nationaux des secteurs sociaux, y compris des représentants des conseils d'éducation des peuples autochtones et des peuples amazoniens.
- Le *Conseil d'éducation des peuples autochtones* est un organe fondamental présent dans tout le système national d'enseignement. Il possède la capacité juridique pour fixer des orientations à l'égard de l'enseignement dispensé dans les noyaux scolaires situés sur son territoire.

La participation populaire concerne ainsi tous les acteurs du processus d'enseignement, du niveau local au niveau national, dans le respect de chaque ethnie et de ses traits culturels et linguistiques.

## En guise de conclusion

L'importance revêtue aujourd'hui en Bolivie par l'enseignement interculturel bilingue a fait prendre conscience de la nécessité de former des ressources humaines et d'entreprendre des recherches de diverses natures pour fournir une information en retour sur l'application des projets pilotes. Comme tout le continent, la Bolivie manque de linguistes, d'anthropologues et d'enseignants de langue autochtone, spécialisés dans l'enseignement interculturel bilingue, en quantité suffisante pour soutenir le développement de cet enseignement. C'est l'un des obstacles les plus sérieux rencontrés dans ce domaine.

L'un des moins bien lotis à cet égard est l'enseignement guarani-espagnol, où le personnel qualifié est moins nombreux que pour le quechua et l'aymara. Si la Bolivie a pu éviter ces écueils en bénéficiant de l'expérience des pays voisins, notamment du Pérou, il faudra, devant l'ampleur de la demande actuelle, trouver des solutions à une échelle supérieure pour former les professionnels nécessaires. L'Assemblée du peuple guarani (APG<sup>20</sup>) et les ONG qui la soutiennent sont en train de discuter à cette fin de la création d'un centre de formation d'enseignants guaranis et du remaniement du programme de quelques écoles normales du pays, au moins dans le sens de l'enseignement interculturel bilingue. Il est toutefois préoccupant que ces besoins de formation de spécialistes de linguistique indigène, d'anthropologie et d'enseignement interculturel bilingue ne soient pas perçus à leur véritable dimension par les universités.

L'autre défi qui se pose à l'enseignement interculturel bilingue en Bolivie est le conflit latent perceptible au sein de la profession enseignante. En milieu rural, les maîtres ne font pas preuve de la souplesse nécessaire pour reconnaître aux

communautés paysannes et aux chefs de famille de nouveaux rôles dans la gestion et la mise en œuvre de l'action éducative bilingue. Bien que la Confédération nationale des maîtres de l'enseignement rural de Bolivie (CONMERB) et de nombreux enseignants ruraux soutiennent l'exécution des programmes d'enseignement interculturel bilingue, les instituteurs voient leur hégémonie dans l'environnement rural menacée par l'application d'une modalité éducative qui revendique la participation active des communautés et des chefs de famille à la gestion et au développement du processus d'enseignement. Pourtant, la majorité des intéressés sont eux-mêmes de langue vernaculaire et, en général, de même origine. La différence, pour les maîtres, tient sans doute au fait qu'ils sont le produit du système d'enseignement qu'ils souhaitent changer mais que, consciemment ou non, ils défendent, non pas au moment d'analyser les bases idéologiques d'un programme interculturel bilingue ou le contenu d'un enseignement, mais lorsqu'il s'agit d'aborder la gestion du système, les méthodes d'enseignement et l'organisation de la classe, voire la pratique pédagogique elle-même.

Enfin, alors que s'ouvre une nouvelle étape pour l'enseignement interculturel bilingue en Bolivie avec l'extension de la couverture d'ores et déjà prévue dans le nouveau Code de l'éducation, et que l'influence de cette modalité d'enseignement va certainement se faire sentir dans tout le système national d'enseignement, ses postulats débouchent sur un nouveau concept et ouvrent de nouvelles voies, engendrant aussi de nouveaux besoins. Nous faisons allusion à l'utopie du bilinguisme à double sens, pour laquelle on se bat depuis plus d'une décennie. Il semblerait que le nouveau Code de l'éducation encourage également l'apprentissage des langues autochtones par la population hispanophone, condition nécessaire à la réalisation d'une société multiethnique plus démocratique.

Pour que la société bolivienne dans son ensemble assume pleinement les droits linguistiques et culturels des peuples autochtones dont celle-ci se compose, et pour faire une réalité de l'utopie de la diversité considérée comme une ressource, la Bolivie a besoin cependant d'une politique intégrale de normalisation linguistique, qui ne se limite plus au secteur de l'éducation, pour stimuler le développement permanent des langues et des cultures autochtones. Aujourd'hui que le pays connaît une ouverture sans précédent aux idées nouvelles, nous devons aller dans ce sens. Les expériences d'autres pays semblent montrer en effet que de telles occasions sont une exception dans la volonté historique à sens unique qui aura caractérisé la politique linguistique et culturelle de l'Amérique latine. Il est vrai que ni l'Amérique ni la Bolivie ne sont plus ce qu'elles étaient alors et que les intéressés font entendre leur voix avec de plus en plus de force. Au reste, si nous voulons vraiment construire la démocratie, il est impossible, dans des pays comme la Bolivie, de laisser de côté la majorité de la population nationale, qui est autochtone.

## Notes

1. Nous préférons employer pour désigner le processus social qui a touché tous les peuples autochtones américains le terme « minorer », ces peuples ayant été considérés, après

l'invasion européenne, comme des sociétés mineures. De même, nous préférons parler de « peuples minorés » et non de « minorités » comme c'est l'usage, car il peut arriver qu'ils constituent de véritables majorités ; c'est le cas dans cinq pays d'Amérique au moins, notamment au Guatemala et en Bolivie.

2. Parmi les demandes de l'Armée zapatiste de libération nationale qui a mis en échec le Gouvernement mexicain figurent les suivantes : « éradiquer l'analphabétisme, construire plus d'écoles, nommer plus de maîtres d'un meilleur niveau, *étendre le bilinguisme* et encourager la formation technique ». Le représentant du gouvernement a promis en réponse, pour ce qui est du bilinguisme, son « extension à l'enseignement moyen et supérieur [...] ainsi que des mesures légales telles que la mention de l'enseignement bilingue dans la loi générale sur les droits des communautés indigènes et dans les lois des États ». *Proceso* 909. (C'est nous qui soulignons.)
3. La Bolivie compte à l'heure actuelle 6 millions et demi d'habitants, dont 67 % appartiennent aux différents groupes ethniques et linguistiques du pays. Le quechua est la langue la plus parlée, suivie par l'espagnol et l'aymara ; viennent ensuite les ethnies du Chaco, de l'Amazonie et de l'Orient (dites, de par leur diversité, régions multiethniques), le groupe majoritaire étant le guarani (intéressant pour le niveau d'organisation et d'autonomie atteint ces quinze dernières années). Outre ceux-ci, quelque vingt-sept groupes ethniques et culturels différents vivent dans cette région.
4. La « Marche pour la dignité » a rassemblé des milliers d'autochtones, venus des quatre points cardinaux du pays, au siège du gouvernement à La Paz, pour demander au Congrès et au Président de la République, Jaime Paz Zamora, entre beaucoup d'autres revendications, la reconnaissance de leurs autorités élues selon leurs propres lois et coutumes, la restitution de leurs territoires, l'instauration d'un enseignement interculturel bilingue et le droit à une participation égalitaire.
5. Comme on s'en doute, il n'entrait pas dans le projet politique d'alors de construire l'État-nation en recourant à l'un des principaux moyens de communication du pays. Rappelons que la grande majorité de la population bolivienne, dont beaucoup de membres de la minorité créole métisse et des familles de vieille souche, parlait l'une des langues indigènes majoritaires : le quechua ou l'aymara et, dans une moindre mesure, le guarani.
6. Ce Code est le texte de portée générale qui régit en Bolivie l'ensemble du système d'enseignement et ses différentes composantes : enseignants, élèves, parents et organisations syndicales. Les organisations paysannes aussi bien que syndicales se sont appropriées ce texte qui est devenu avec les années un symbole du système. La loi sur la réforme de l'éducation, dite « Nouveau code de la réforme éducative », a été adoptée au prix de fortes résistances, en particulier du corps enseignant.
7. Voir l'étude d'Amalia Anaya et L. Enrique López : « Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social : claves para una reforma educativa » [Apprentissage, interculturelisme et participation sociale : clefs d'une réforme de l'enseignement], *Revista unitas* (La Paz), n° 11, septembre 1993, p. 40-51.
8. Le Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB) a été créé en 1982 par un accord entre le Ministère bolivien de l'éducation et l'UNICEF, et appliqué jusqu'en 1995, année où il a été intégré à la réforme de l'enseignement. Celle-ci a repris son expérience, dont elle a réalisé une évaluation longitudinale et transversale afin d'en conserver les points positifs. Le PEIB a bénéficié du concours financier de l'UNICEF pour l'élaboration de manuels scolaires en aymara, quechua et guarani, et pour la

formation permanente des enseignants. Il a touché en tout huit mille élèves de ces régions jusqu'en cinquième année du primaire.

9. Congrès national de la CSUTCB, 1991.
10. L'Union démocratique populaire, dirigée par Hernán Siles Suazo, remporta les élections de 1980, mais elle fut écartée du pouvoir par un coup d'État militaire. Elle revint au pouvoir en 1982, plébiscitée par toutes les catégories de la population, marquant ainsi le début du processus de construction démocratique en Bolivie.
11. CSUTCB, Congrès national sur l'éducation, 1991.
12. *Ibid.*
13. *Ibid.*
14. ETARE, « Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular » [La dynamisation des programmes d'enseignement : lignes directrices d'une politique des programmes], *Cuadernos de la reforma* (La Paz), 1993.
15. Pour définir les compétences indispensables à la société à l'échelle nationale, une enquête a été menée dans tout le pays auprès de l'ensemble des acteurs concernés : enfants, enseignants, directeurs, parents, collectivités locales, représentants des associations enseignantes, travailleurs ruraux et urbains, organisations paysannes et autochtones.
16. Le gouvernement du général Hugo Banzer Suárez, qui a pris le pouvoir le 6 août 1997, est revenu sur plusieurs de ces mesures, notamment la couverture médicale des personnes âgées et l'assurance vieillesse.
17. Le Secrétariat national à l'éducation est devenu en 1997 Ministère de l'éducation, de la culture et des sports, en conservant ses fonctions restructurées dans le secteur de l'éducation.
18. Décret d'application de la loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation, décret suprême n° 23951 du 1<sup>er</sup> février 1995.
19. Organización Territorial de Base (organisation territoriale de base). La Bolivie reconnaît les différentes organisations des peuples autochtones en zone rurale et en milieu urbain. Dans les villes, il s'agit en général d'associations de « chefs de famille ». Parmi les peuples autochtones sont reconnues les formes ancestrales de participation aux affaires de la communauté. Le sont aussi, en milieu rural, les syndicats et autres types d'organisation. La seule exigence est que ces organisations soient enregistrées auprès de la municipalité compétente. Décrets d'application de la loi n° 1551 sur la participation populaire, décret suprême n° 23858 sur les organisations territoriales de base du 9 septembre 1994.
20. L'Assemblée du peuple guarani (APG) est l'organe suprême que se donne ce peuple. Elle réunit les *capitanes grandes*, chefs de chacun des groupes qui le constituent. À sa tête se trouve un secrétaire général élu démocratiquement tous les ans par l'ensemble des Guaranis.

## Bibliographie

- Albó, X. ; D'Emilio, L. « Éducation et langues autochtones en Bolivie ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 20, n° 3, p. 357-365, 1990.
- Amadio, M. ; López, L. E. *La educación bilingüe intercultural en América Latina : una guía bibliográfica* [L'enseignement bilingue interculturel en Amérique latine : guide bibliographique]. La Paz, CIPCA/UNICEF, 1993.
- Amadio, M. ; Zúñiga, M. *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia : experiencias y propuestas* [L'enseignement interculturel et bilingue en Bolivie : expériences et propositions]. La Paz, MEC/UNICEF, 1989.

- Anaya, A. ; López, L. E. « Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social : claves para una reforma educativa » [Apprentissage, interculturelisme et participation sociale : clefs d'une réforme de l'enseignement]. *Revista unitas* (La Paz), n° 11, p. 40-50, 1993.
- Bourdieu, P.; Passeron, C. *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit, 1971.
- Centro Cultural Jayma. « Hacia una educación intercultural bilingüe » [Vers une éducation interculturelle bilingue]. *Raymi 15* (La Paz), n° 3, p. 31-53, 1993.
- Claure, C. *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUCTB) [La Confédération syndicale unique des travailleurs ruraux de Bolivie]. La Paz, 1989.
- Congreso Nacional de la Educación. « Resumen de conclusiones » [Résumé des conclusions]. *Diario presencia* (La Paz). 17 juin, pages centrales, 1992.
- D'Emilio, L. *El pueblo guaraní y su educación* [Le peuple guarani et son éducation]. Version révisée d'une communication faite au Colloque international sur le bilinguisme et l'éducation. Universidad Pedagógica Nacional, Mexico, avril, 1993.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. « Dinamización curricular : lineamientos para una política curricular » [La dynamisation des programmes d'enseignement : lignes directrices pour une politique des programmes]. *Cuadernos de la reforma* (La Paz), Ministerio de Planeamiento, Bolivie, 1993a.
- . « Educación intercultural bilingüe : Seminario taller. Memoria » [Séminaire sur l'enseignement interculturel bilingue. Rapport]. *Cuadernos de la reforma* (La Paz), 1993b.
- . « Reforma educativa : propuesta » [La réforme de l'enseignement : proposition]. *Cuadernos de la reforma* (La Paz), 1993c.
- Gouvernement de la Bolivie. « Decretos reglamentarios a la ley 1551 de participación popular » [Décrets d'application de la loi n° 1551 sur la participation populaire]. *Decreto supremo n° 23858 de las Organizaciones territoriales de base*. La Paz, 1994.
- . « Decretos reglamentarios a la ley 1565 de reforma educativa » [Décrets d'application de la loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation]. *Decretos supremos n° 23950, Organización curricular*. La Paz, 1995a.
- . « Decretos reglamentarios a la ley 1565 de reforma educativa » [Décrets d'application de la loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation]. *Decretos supremos n° 23951, Estructura de administrativa curricular*. La Paz, février, 1995b.
- . « Decretos reglamentarios a la ley de reforma educativa » [Décrets d'application de la loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation]. *Decreto supremo n° 23949, Organos de participación popular*. La Paz, février, 1995c.
- . « Ley n° 1565 de reforma educativa » [La loi n° 1565 sur la réforme de l'éducation]. *La Gaceta oficial* (La Paz), juillet, 1995d.
- Instituto Lingüístico de Verano. *Forjando un mundo mejor* [Construire un monde meilleur]. La Paz, Ministère de l'éducation et de la culture, Instituto Lingüístico de Verano, 1975.
- López, L. E. « La educación intercultural bilingüe en Bolivia : balance y perspectivas » [L'enseignement interculturel bilingue en Bolivie : bilan et perspectives]. Communication à la réunion annuelle du MUSEF (Museo de Etnología y Folclore). La Paz, août, 1994.
- . « Educación, pluralidad y tolerancia. Apreciaciones desde la educación indígena latinoamericana » [Éducation, pluralisme et tolérance : points de vue de l'enseignement autochtone d'Amérique latine]. *Revista unitas* (La Paz), vol. 13-14, 1995.

- López, L. E. ; D'Emilio, L. « La educación bilingüe mas alla de las fronteras nacionales : la cooperación peruano-boliviana » [L'enseignement bilingue au-delà des frontières : coopération entre Pérou et Bolivie]. *Pueblos indígenas y educación* (Quito), vol. 20, p. 93-121, 1991.
- Muñoz, H. « Bolivia : apreciación del Proyecto de educación intercultural bilingüe (Regiones Aimara, Quechua y Guaraní) » [Bolivie : bilan du Projet d'enseignement interculturel bilingue (régions aymara, quechua et guarani)]. *Jornadas lingüísticas* (Mexico), février, 1994.
- UNESCO. Dossier : « L'éducation interculturelle bilingue en Amérique latine ». *Perspectives* (Paris), vol. XX, n° 3, 1990.

---

# L'ÉDUCATION POUR TOUS

---

## LA FORMATION :

---

### POUR QUOI FAIRE ?

---

### DIFFICULTÉS DE LA CAMPAGNE

---

### D'ALPHABÉTISATION

---

### EN MILIEU RURAL MAROCAIN<sup>1</sup>

---

*Mohamed Dardour*

---

#### **Introduction**

C'est à l'échelle nationale qu'une opération d'alphabétisation a été entreprise, au début des années 90, à l'initiative des pouvoirs publics. Cette campagne était la seconde et venait à la suite de celle menée au lendemain de l'indépendance (1956-1957). À l'instar des autres populations du pays, les paysans du Gharb (région du Nord-Ouest) ont bénéficié de cette opération.

Alors qu'elle avait mobilisé des moyens humains, logistiques et financiers considérables et intéressé un nombre relativement important de paysans, cette campagne, paradoxalement, est passée inaperçue. L'analyse de cette entreprise est d'autant plus opportune qu'elle n'a pas fait l'objet d'une évaluation, notamment de la part de ses initiateurs, en tout cas au plan local (Office régional de mise en valeur agricole du Gharb).

---

*Langue originale : français*

*Mohamed Dardour (Maroc)*

Actuellement chargé d'enseignement en sociologie et en anthropologie culturelle à l'Institut régional du travail social d'Olivet, Orléans (France). Titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Tours (France). Membre de l'Association tiers monde. S'intéresse aux questions du changement lié aux interventions des organisations spécialisées dans les sociétés rurales et à la problématique des acculturations planifiées opérées par les projets ou les politiques de « développement » nationales et internationales. Auteur de plusieurs articles et communications.



Mais l'opportunité de cette analyse renvoie parallèlement à une question de fond, c'est-à-dire : à la place assignée à la formation des ruraux dans le cadre du projet de transformations économiques, sociales et culturelles engagé par les pouvoirs publics ; à la conception que les promoteurs ont de cette opération ; et à l'horizon vers lequel s'inscrit cette campagne d'alphabétisation, alors que, d'une part, s'affirme le désengagement de l'État, et que, d'autre part, à l'initiative de celui-ci, la perspective d'une participation des groupements de producteurs (entre autres, les coopératives agricoles de la réforme agraire) est envisagée.

Trois objectifs sont visés par cette étude :

- Un domaine aussi important et stratégique que celui de l'alphabétisation des agriculteurs adultes doit être analysé dans son action. L'étude de celle-ci, à travers le cas marocain, apportera un éclairage à la problématique générale de la formation des ruraux des pays du tiers monde et de l'affirmation de leur initiative.
- L'analyse de la réaction des populations théoriquement bénéficiaires d'une entreprise, d'un projet émanant de la société intervenante, et donc exogène, apportera également sa contribution sur le plan sociologique.
- Il faut rendre compte de la manière dont les paysans vivent concrètement la politique de désengagement et, par conséquent, mettre en exergue la logique de cette dernière. C'est en observant la situation des paysans confrontés à l'environnement économique, institutionnel et décisionnel, en leur « donnant » la parole et en les écoutant aussi, que l'on pourra mesurer l'impact de cette politique et, en matière de formation, définir leurs besoins, connaître leurs projets et leurs attentes. L'intérêt ou le mérite de cette campagne d'alphabétisation réside davantage dans les questions qu'elle a soulevées, notamment celles relatives à l'approche et à la méthode adoptée par les techniciens, que dans son impact ou ses résultats.

Cette expérience est en cela particulièrement instructive. Il est donc intéressant de l'étudier en tant que pratique, c'est-à-dire sous l'angle de l'activité socialement déterminée et orientée, mais également et surtout en ce qu'elle a de révélateur de l'état du projet (ou de non-projet) et de la conception qui le sous-tend comme expression d'une rationalité (vision du monde). Elle est significative dans le contexte des actions en cours et face à celles projetées dans d'autres domaines d'intervention privilégiés (Aménagements hydro-agricoles [AHA], vulgarisation, gestion comptable des groupements de producteurs, création des coopératives agricoles), tant au plan local (Office de développement du Gharb en l'occurrence) qu'au plan national (Dardour, Thèse, 1997).

Malgré l'importance et l'intérêt que revêt la campagne d'alphabétisation entreprise par l'Office de développement du Gharb auprès des agriculteurs relevant de sa zone d'intervention, sa portée, paradoxalement, s'est avérée limitée.

Trois principaux éléments sont à l'origine de ce résultat : a) l'un tient aux conditions inhérentes à cette opération, à savoir son élaboration et les modalités de sa mise en œuvre ; b) l'autre renvoie à son contenu et à sa conception ; c) le dernier élément enfin met au jour, outre la perception que les « bénéficiaires » ont de cette entreprise, leurs attentes et leurs besoins en matière d'alphabétisation et, de façon générale, en matière de formation et donc de participation et d'accès à l'autonomie.

## **Les conditions de mise en place de la campagne d'alphabétisation : une entreprise hypothéquée**

La mise en place des cours d'alphabétisation destinés aux agriculteurs des coopératives agricoles relevant de la zone de notre étude s'inscrit tout d'abord dans une entreprise générale dénommée officiellement « lutte contre l'analphabétisme ».

Celle-ci résulte du programme national lancé par les pouvoirs publics à la suite du discours du chef de l'État ; celui-ci souleva, à cette occasion, la question de l'analphabétisme chez les adultes et souligna son importance<sup>2</sup>. Une commission nationale a été créée à cet effet. Cette entreprise avait intéressé près de 255 000 adultes de l'ensemble du pays.

Comme d'autres ministères, celui de l'agriculture est concerné. Il s'est engagé, pour sa part, à procéder à l'encadrement de près de 10 680 paysans.

En ce qui concerne la grande région du Nord-Ouest, le Gharb, cette entreprise a bénéficié à 480 individus.

La mise en place de cette action au niveau de notre zone d'étude a eu lieu la même année, en 1990. Elle a touché quatre groupements d'agriculteurs relevant des périmètres irrigués modernes du Gharb.

La création de ces groupements date de 1971. Deux appartiennent au Centre de mise en valeur (CMV) 237 de la commune rurale de Sidi Med Lahmar ; les deux autres relèvent du CMV 238 de la commune rurale de Souk Tlate.

Quant aux responsables de l'alphabétisation, au nombre de deux, ils doivent, en tant que directeurs, assurer l'encadrement de ces groupes.

Cette opération n'a pu être prolongée au-delà de deux années et s'est échelonnée comme suit : pour les deux coopératives relevant du CMV 238, la campagne n'a duré que quatre mois, de février à juin 1990 ; en revanche, en ce qui concerne les deux autres coopératives, les cours d'alphabétisation se sont poursuivis tout au long de deux campagnes : de mars à juin 1990 et de novembre 1990 à avril 1991.

Malgré l'intérêt que revêt cette entreprise, son impact s'est avéré très faible. Plusieurs facteurs objectifs ont limité la portée de cette action et ont conduit à son échec final.

L'un des facteurs principaux tient aux conditions de mise en place et de lancement de cette opération, et porte sur le très court délai entre l'annonce de cette action par le chef de l'État (fin 1989), la constitution de la commission nationale (janvier 1990) et le lancement ou la mise en place de celle-ci (février 1990).

Mais il s'agit également, et c'est la deuxième condition, du délai, très court là aussi, entre cette fois la formation des formateurs (les deux directeurs des coopératives en l'occurrence) et le début des cours auprès des agriculteurs. Les deux ont eu lieu dans le même mois (février 1990).

L'autre facteur principal (le troisième) porte, quant à lui, sur l'interruption des cours d'alphabétisation. Celui-ci renvoie plutôt à l'aspect formel. Cette interruption tient aux deux raisons suivantes.

## LE PLAN LOGISTIQUE

Les deux directeurs des coopératives ayant assuré les cours auprès de leurs agriculteurs n'ont bénéficié d'aucun soutien ni d'aucun d'appui de la part de leur hiérarchie. L'Office n'a pas mis à leur disposition un moyen de transport (voiture de fonction) pour leur déplacement, pour assurer les cours dans les villages coopératifs. L'un d'eux a dû utiliser son propre véhicule et assurer, pendant une période, les frais d'essence pour couvrir une distance de 5 à 7 kilomètres. L'autre a dû faire appel durant toute la durée des cours à la générosité de ses propres paysans. Ces derniers venaient livrer le lait à la commune où se trouve le CMV (à 7 kilomètres) et assuraient à tour de rôle son transport les jours de cours, c'est-à-dire deux fois par semaine.

Par ailleurs, et probablement là aussi pour une raison de coût, l'Office ne pouvait assurer plus de quatre heures de cours par semaine. Il s'agit en fait de prendre en compte l'ensemble de la prestation. Il a exigé également que les séances aient lieu en dehors des heures de service : entre 12 heures et 14 heures ou à partir de 18 heures.

En fait, les directeurs responsables de l'alphabétisation n'étaient pas en mesure de remplir cette tâche, en particulier en fin de journée. L'un des obstacles tenait, comme nous venons de le voir, à l'absence de moyens de transport. Contrairement, par exemple, à leurs collègues vulgarisateurs partageant les mêmes locaux du CMV, les responsables de l'alphabétisation ne disposaient pas, pour leurs tâches administratives et d'encadrement, de véhicule de fonction et de chauffeur. De plus, il est probablement impossible d'avoir la capacité physique et intellectuelle d'assurer des cours après une journée de travail. C'est pour cette raison d'ailleurs que les responsables désiraient que ces séances fussent intégrées dans le cadre de leur fonction statutaire, soit plutôt en fin de matinée ou en début d'après-midi.

L'autre difficulté importante à laquelle les responsables de l'alphabétisation se trouvaient confrontés était l'absence de supports pédagogiques.

L'Office n'était pas, là non plus, en mesure de mettre à leur disposition l'essentiel des documents (livres, programme) permettant d'assurer la formation des agriculteurs, que ce soit à la veille du lancement de ces cours ou durant ces derniers, ou encore à l'issue de la première année de l'opération (pour une partie d'entre eux).

L'interruption des cours est due en partie à l'absence de ces moyens pédagogiques, comme le souligne l'un des responsables de l'alphabétisation interrogés :

Cette situation (la difficulté de maintien des cours) vient du manque de possibilités. Il y avait le problème des documents de travail. Les livres, le programme ne m'ont jamais été transmis. Lorsqu'on se présentait à l'Office, pour lui demander les fournitures, il nous disait d'attendre, de lui accorder un délai. Il nous envoyait les fiches (de suivi des cours) à remplir tous les 15 jours, et on ne pouvait pas les remplir, car on ne faisait rien ! C'est ainsi que j'ai informé la hiérarchie, et les cours se sont arrêtés.

En fait, les instruments pédagogiques en question ne sont jamais parvenus à ces deux techniciens. Ces derniers ont dû compter sur leurs propres moyens pour assurer les

cours d'alphabétisation aux agriculteurs (nous analyserons l'impact de cette situation sur le contenu des cours dans la seconde partie).

Par conséquent, ils étaient livrés à eux-mêmes. C'est ainsi, par exemple, qu'ils devaient, par leurs propres moyens, prendre en charge le lancement de cette action auprès des quatre coopératives et, de la même façon, effectuer l'ensemble des démarches d'information auprès des cent trois agriculteurs qui les composaient.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que le lancement et la mise en place de ce dispositif n'ont pas revêtu le caractère officiel donnant à celui-ci une certaine solennité, une caution marquant l'intérêt des responsables de l'Office, notamment à l'égard de cette opération et de la formation des agriculteurs.

Nous avons remarqué, en effet, à la veille comme à la suite du démarrage de celle-ci, l'absence des responsables des principaux services directement impliqués dans ce projet. Il s'agit, en l'occurrence, du Service de la réforme agraire, du Bureau de la coopération et du Service de la vulgarisation de l'organisation professionnelle.

L'un des responsables de l'alphabétisation a dû solliciter le concours des autorités administratives locales. Les agriculteurs ont été, en effet, convoqués au bureau du responsable pour une réunion d'information sur les cours d'alphabétisation. L'autre responsable de l'alphabétisation a dû se passer de la présence des autorités et assurer lui-même l'information et la présentation de la campagne d'alphabétisation auprès de ses agriculteurs.

On peut imaginer, par conséquent, l'impact psychosociologique qu'aurait certainement eu sur les agriculteurs cette « invitation » dans le bureau des autorités administratives locales, l'assimilation que cette situation aurait probablement opéré, voire la confusion découlant de celle-ci. De même qu'on peut imaginer son effet sur l'état d'esprit des responsables de l'alphabétisation eux-mêmes.

Ce qui nous amène à une autre dimension à laquelle les responsables de l'alphabétisation ont été confrontés. Celle-ci constitue le second aspect ayant limité la portée de la campagne d'alphabétisation et ayant conduit à son abandon par les uns et les autres.

## LA DÉSILLUSION

La désillusion de ces deux responsables de l'alphabétisation face à l'attitude passive de la hiérarchie est d'autant plus grande que les principaux services de l'Office étaient initialement partie prenante. En effet, sur 6 directeurs assurant l'encadrement des 14 coopératives (soit 512 agriculteurs) des 19 que comptent les deux périmètres d'irrigation étudiés, les deux directeurs en question étaient les seuls à s'être portés candidats pour assurer et entreprendre cette campagne d'alphabétisation, et, du coup, à s'investir sur les plans à la fois matériel, en consacrant une partie de leur temps, et intellectuel, en suivant la formation dans l'un des Centres de formation de l'Office, à Mahdia proche de Kénitra (à une distance de 80 kilomètres de leurs CMV respectifs). L'un d'eux a même continué d'assurer les cours d'alphabétisation des agriculteurs une année après (de novembre 1990 à avril 1991), et ce malgré les multiples difficultés, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Aussi, l'attitude des responsables des différents services de la Société de développement à l'égard d'une opération qu'ils ont eux-mêmes mise en place, ou ont contribué à mettre en place, a-t-elle eu le résultat inverse de celui qui est recherché : à savoir la démotivation des responsables de l'alphabétisation.

On peut, par conséquent, se demander si, en considérant l'attitude des responsables de l'Office et l'interruption qui a suivi, due à des facteurs d'ordre psychologique et matériel, la motivation et la détermination initiales des deux responsables de l'alphabétisation affichées à la veille du lancement de cette action seraient les mêmes si on sollicitait encore une fois leur concours, ou si on leur proposait d'entreprendre une action du même genre portant sur le même objet ou sur une autre entreprise, ou sur tout autre projet en dehors de leur mission habituelle d'encadrement administratif de coopératives.

Au regard de ce qui s'est passé, et à la suite des multiples entretiens qui ont eu lieu sur ce sujet avec ces deux responsables de l'alphabétisation, on douterait que ces derniers affichent le même enthousiasme et la même volonté. D'ailleurs, les directeurs des autres coopératives situées dans les autres secteurs hydrauliques de la zone d'action de l'Office ayant participé à cette entreprise d'alphabétisation ont dû se résoudre eux aussi à abandonner, pour les mêmes raisons, leurs cours dès l'année de leur lancement : manque de moyens logistiques et pédagogiques, absence de soutien actif des responsables de l'Office.

Là aussi, on peut se demander si cette situation, l'abandon de la campagne et donc son échec, n'aurait pas des incidences plus importantes, voire irréversibles, que ne semblent apparemment le croire ces responsables. Ne risque-t-elle pas, en définitive, d'hypothéquer d'autres opérations en cours, menées auprès des agriculteurs des autres secteurs hydrauliques, ou projetées par l'Office lui-même, par une société ou une institution de développement nationale ou internationale, et visant ce domaine (alphabétisation et formation) ou d'autres ?

Quant à la hiérarchie technico-administrative, la passivité dont elle a fait preuve ne mènera-t-elle pas les directeurs responsables de l'alphabétisation, dont la volonté est d'ores et déjà émoussée, à lui retirer le peu de crédibilité qu'ils lui accordaient jusqu'à maintenant ?

Outre cette passivité et l'aspect logistique et matériel défaillant mis au jour, l'interruption de la campagne d'alphabétisation et son abandon renvoient aussi, et pour une large part, à un problème de fond.

## **Problème de contenu et de méthode**

POURQUOI LES AGRICULTEURS SE SONT-ILS DÉTOURNÉS DE L'ALPHABÉTISATION ?  
POURQUOI N'A-T-ELLE SUSCITÉ QUE PEU D'INTÉRÊT CHEZ LES « BÉNÉFICIAIRES » ?

Ainsi que nous l'avons vu, le faible impact de la campagne d'alphabétisation menée par les deux responsables de l'alphabétisation auprès des agriculteurs de leurs coopératives respectives ne vient pas simplement des conditions de sa mise en place. Cela tient, dans une large mesure, à des raisons fondamentales.

Cette situation renvoie à deux aspects importants : l'un a trait à la démarche proprement dite qui a précédé le lancement de cette action ; l'autre, quant à lui, concerne le contenu proposé et la méthode pédagogique adoptée.

#### UNE DÉMARCHE PEU APPROPRIÉE

Outre le peu de préparation et la précipitation qui l'ont caractérisée, la mise en place du programme d'alphabétisation a souffert de deux problèmes.

L'un porte sur la présentation de cette opération par l'encadrement auprès des agriculteurs. Malgré leur enthousiasme, la démarche des deux responsables de l'alphabétisation a manqué tout particulièrement d'explication quant aux raisons et aux finalités de cette dernière. Un projet aussi important que celui ayant pour objet de permettre aux agriculteurs d'avoir accès à la lecture, à l'écriture et au calcul, c'est-à-dire aux instruments fondamentaux de la connaissance, et peut-être aussi à l'autonomie, a été présenté plutôt comme une entreprise somme toute ordinaire : « J'ai dit aux *fellahs* que j'ai fait un stage (d'alphabétisation) et celui qui veut apprendre à lire, à écrire et à compter est le bienvenu », explique en l'occurrence l'un des techniciens.

L'autre élément tient au calendrier des séances d'alphabétisation. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, les horaires n'ont pas fait l'objet d'une concertation préalable avec les agriculteurs, mais ont été imposés par l'Office à ces derniers, comme d'ailleurs aux deux techniciens chargés d'assurer ces cours. De même, la plage horaire de la journée a été affectée d'une façon unilatérale. La séance a été fixée entre 11 heures 30 et 13 heures 30, voire 14 heures pour l'un d'entre eux, en raison de deux séances par semaine. Il se trouve que cet horaire correspond généralement au retour des agriculteurs de leurs champs, en particulier à partir du printemps, ce qui fait qu'ils n'étaient pas forcément disponibles, sinon « intellectuellement », en tout cas physiquement. Cela posait, par conséquent, un problème de concentration. Il semble que ce soit là l'une des raisons de l'irrégularité, voire de l'absentéisme, d'un certain nombre d'entre eux.

Outre ces deux éléments (présentation et calendrier inadaptés), la campagne d'alphabétisation semble avoir été fortement atténuée par un aspect particulièrement important : l'opportunité ou plutôt l'inopportunité de la campagne à ce moment-là.

La mise en place des cours a eu lieu, en effet, durant une période très difficile pour les bénéficiaires : cette année-là, il n'y a pas eu de campagne rizicole en raison d'un manque d'eau dans le barrage de retenue principal. Cela est d'autant plus important que cette activité, imposée par l'Office, constitue près de 60 % du revenu agricole global de l'agriculteur, voire 80 % pour la plupart d'entre eux.

Cette opération a démarré après une campagne agricole pratiquement nulle (1989) ; de même pour la campagne agricole suivante, pour les mêmes raisons. Aussi, ces derniers se trouvaient-ils dans un état psychologique particulièrement fragile, ce qui n'était pas sans influencer sur le nombre d'agriculteurs présents aux cours et sur leur assiduité.

Indisponibles moralement, ils l'étaient également sur le plan intellectuel. C'est d'ailleurs l'une des raisons fondamentales du détournement d'un certain nombre d'entre eux de cette opération et, donc, de son échec, même s'ils reconnaissent tous son intérêt et son importance :

On avait arrêté les cours à cause de ce problème. On voulait apprendre bien sûr, mais c'est arrivé dans une période où il n'y avait pas de riz. Ce qui fait que nous n'avions pas la tête à ça. Car on pensait à ce qu'on pouvait donner à manger à nos enfants et comment arriver à les nourrir dans les jours à venir.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette situation (absence d'irrigation et donc de revenu) a apparemment échappé aux techniciens et aux responsables de l'Office. Aussi, cela met-il en évidence le manque de préparation à ces cours ainsi que la conception ayant présidé au projet d'alphabétisation.

Ces trois éléments ou conditions, déficit d'explication, calendrier non approprié et imposé, inopportunité des cours, ont limité considérablement la portée d'une opération aussi importante. Le troisième facteur semble, en l'occurrence, avoir foncièrement hypothéqué cette entreprise. Mais cette limite est loin de concerner la démarche qui a caractérisé et influencé cette entreprise. Elle tient aussi, pour une large part, à un autre problème de fond.

#### UN CONTENU ET UNE PÉDAGOGIE INADAPTÉS

Comme nous l'avons souligné plus haut, le support pédagogique faisait défaut aux deux responsables chargés d'assurer l'alphabétisation des agriculteurs. Par conséquent, le contenu des cours était réduit à sa plus simple expression. Ces derniers procédaient par bricolage, à partir du peu d'éléments, l'unique support en fait, recueilli lors des trois jours de session de formation en février 1990 (3 feuilles). Ils ont dû élaborer par leurs propres moyens le contenu des cours. L'un d'eux avait eu recours au programme scolaire des cours préparatoires de ses enfants.

Aussi, le contenu de ce programme, réalisé sur le tas, dans l'urgence et l'improvisation, s'était-il limité à l'identification des lettres de l'alphabet et à leur assimilation par les agriculteurs.

La consultation des cahiers de quelques apprentis révèle, en effet, des phrases empruntées au texte coranique, ou encore ayant trait à des thèmes d'ordre civique.

De fait, le contenu proposé aux agriculteurs était totalement éloigné des situations et des besoins « pratiques » de ces derniers.

Ainsi, étaient totalement absents du programme des thèmes comme ceux ayant pour objet les documents administratifs et comptables (les agriculteurs appartiennent à des coopératives agricoles), ou encore les opérations liées à l'activité agricole (qualité et composition des produits de traitement ou fertilisants : engrais par exemple) ou en relation avec la gestion économique et financière de leurs exploitations ou de leurs groupements, et susceptibles de susciter, *a priori*, chez eux un certain intérêt ou de servir de support (facture, fiche des comptes, contrat, bons de commande et de livraison,

etc.) pour l'accès aux trois composantes de l'apprentissage : lecture, écriture et calcul. C'est-à-dire aux instruments de gestion et de prise en charge de leurs propres exploitations et groupements, et donc de leur participation et de leur accès à l'autonomie.

À part quelques références à la réalité agricole, du type : « Ali a labouré son champ à l'aide du tracteur », la plupart des cours sont restés éloignés des situations réelles, pratiques ou utiles, dirions-nous, des apprentis. Un thème aussi pratique, quotidien et important aux yeux des agriculteurs que celui concernant par exemple *Al Hissabate* (la comptabilité), le décryptage des termes techniques de gestion et leur apprentissage (nomenclature comptable, économique), était paradoxalement inexistant. Le contenu du cours était plutôt normatif, revêtant un aspect « scolaire ».

L'absence d'un contenu approprié ne constitue toutefois pas la seule lacune dans la campagne d'alphabétisation. Il en existe une seconde aussi déterminante qui concerne cette fois-ci la méthodologie.

Là aussi, les « responsables de l'alphabétisation » étaient livrés à eux-mêmes en matière d'organisation des connaissances et de leur transmission au public qu'ils voulaient alphabétiser.

La méthode apprise lors des trois jours de session de formation en février 1990 s'avérait insuffisante, inconsistante pour les responsables eux-mêmes.

Ces derniers se trouvaient désarmés face à un public spécifique, pour ne pas dire particulier : adulte, d'un âge avancé pour un certain nombre, analphabète pour la plupart et, en partie, peu ou pas motivé.

Analysons cette situation et son impact à travers l'organisation de la séance de cours, ce qui aidera à saisir un peu mieux le problème. Elle se composait de trois parties : lecture, écriture et calcul, qui étaient menées simultanément par les responsables de l'alphabétisation.

En ce qui concerne la lecture, ces responsables ont, dès le démarrage des cours, demandé aux agriculteurs d'employer des phrases ou de répondre par des phrases élaborées dans un style littéraire, ce qui n'était pas sans poser des difficultés à ces derniers, peu habitués à cet exercice, et qui, pour la plupart, n'avaient jamais été scolarisés, que ce soit à l'école « moderne » ou à l'école coranique. Cette situation n'était pas non plus sans poser des difficultés importantes aux responsables de l'alphabétisation eux-mêmes, comme on peut le comprendre à travers l'affirmation de l'un d'eux, affirmation comportant elle-même la réponse :

Mon problème était la réponse du *fellah* par une phrase littéraire et grammaticale. Les *fellahs* n'arrivaient pas à adopter ce genre d'expression. C'était dur pour eux de répondre par une phrase construite dans une langue littéraire. C'était difficile pour eux rien que de prononcer une phrase de ce genre. Même les *fellahs* éveillés n'arrivaient pas à s'exprimer ainsi, en arabe classique.

Même situation en ce qui concerne cette fois-ci l'apprentissage de l'écriture. Les responsables de l'alphabétisation ont privilégié en premier lieu la maîtrise de la graphie, ce qui s'apparenterait plutôt à un « dressage » physique. Aussi, avec un tel objectif, on peut se demander si ils ne risquaient pas plutôt de provoquer sur ce plan



un blocage chez l'agriculteur. Si un certain nombre d'apprentis ont réussi, à l'issue des cours, à se familiariser avec l'alphabet et à maîtriser « physiquement » l'instrument et la technique de l'écriture (graphie), il n'en va pas de même pour la plupart d'entre eux, comme nous avons pu le vérifier.

Pour ce qui est du calcul, enfin, comme on l'a vu avec le contenu, la méthodologie consistait en l'apprentissage des chiffres : unité, dizaine et centaine, et leur transcription en l'absence de support qui soit en relation avec les éléments de la comptabilité (livre, fiche de compte, facture, etc.). L'apprentissage a occupé l'ensemble des séances, sans passer à une phase ultérieure.

Sans préjuger de la pertinence de cette méthode, nous avons cependant remarqué, lors de multiples entretiens et séjours, que la totalité des agriculteurs savent compter et décrypter sans difficulté les chiffres. Leur problème à ce moment-là, et qui se pose toujours à l'agriculteur, est celui du déchiffrement du nombre et sa composition (*dirham* et centime), ainsi que sa transcription. Cet aspect semble avoir échappé à l'encadrement et aux initiateurs de cette opération.

Nous constatons que ce problème n'est pas propre aux agriculteurs rencontrés au cours de l'enquête, mais concerne aussi les paysans appartenant à d'autres aires culturelles.

S'intéressant depuis plusieurs années à la problématique de la formation des adultes non scolarisés en milieu rural d'Afrique noire, Guy Belloncle nous éclaire sur ce sujet. Il remarque, à juste titre, et à la lumière de ses multiples observations et expériences de terrain, qu'en la matière : « Il ne s'agit pas d'apprendre à compter à des adultes, ce qu'ils savent déjà très bien, mais de leur apprendre à passer du calcul oral (et donc mental) au calcul écrit<sup>1</sup>. »

Comme on vient de le voir, si ces différentes situations constituent incontestablement pour les bénéficiaires des butoirs, du fait d'un contenu inadapté à leurs besoins et à leurs attentes, d'une part, d'une méthodologie et d'une pédagogie non appropriées, d'autre part, l'encadrement technique n'en était pas moins concerné.

Il s'est avéré, et les différents entretiens que nous avons réalisés à ce sujet auprès de ce dernier l'ont mis au jour, qu'il se trouvait confronté à son tour au même problème.

Malgré la motivation, l'effort considérable, et l'investissement personnel et intellectuel qui ont été fournis face à un public spécifique, l'encadrement local se trouvait, en effet, confronté aux problèmes de contenu et de pédagogie dans son approche des agriculteurs, analphabètes pour la plupart. Il devait faire face à deux difficultés : la première tient, comme nous l'avons analysé ci-dessus, à l'inexistence de contenu, du fait d'un déficit en supports pédagogiques (programme, objectifs d'apprentissage, moyens et matériel de soutien des cours, etc.) ; la seconde difficulté concerne les instruments pédagogiques. La formation que l'encadrement a reçue s'est avérée insuffisante face à l'épreuve du terrain, voire inadaptée par rapport à l'objectif de l'opération.

Outre l'insuffisance de la session de formation (trois journées, soit une vingtaine d'heures) dont ils avaient bénéficié, les agriculteurs la trouvent plutôt « théorique » selon leur propre expression. Par ailleurs, cette unique session présentait des lacunes

en matière de pédagogie, notamment dans le domaine de la pédagogie des adultes analphabètes. La bonne volonté de l'encadrement local et son enthousiasme, de même que son investissement ne sont apparemment pas parvenus à surmonter cette difficulté :

C'était quand même dur ces cours. Ce n'était pas facile pour moi. (Car) il faut apprendre lentement au *fellah*, lui répéter plusieurs fois la même chose. C'était difficile avec le *fellah* âgé (surtout). Il se fatigue vite et ne peut tenir une certaine durée.

Et celui-ci d'expliquer les raisons qui lui semblaient créer cette difficulté :

On a eu une formation. À cette occasion, on n'a pas reçu une formation pédagogique proprement dite. Les enseignants ne nous ont donné que des notions théoriques qui ne sont pas suffisantes. Car ils parlaient d'une façon générale. Ils n'abordaient pas les choses par rapport au *fellah*. Ce qui fait que nous avons travaillé avec le *fellah* à partir de l'expérience de la connaissance que nous avons de lui, par exemple, par rapport à la pédagogie, comme si nous la connaissions (*sic*).

En effet, l'un de ces deux formateurs en question ayant assuré la session de formation est directeur d'une école primaire, l'autre inspecteur académique.

On peut se demander, à cet égard, si ces difficultés dans la transmission des connaissances et l'alphabétisation des agriculteurs auxquelles l'encadrement était confronté ne trouvent pas, sinon en totalité, en tout cas en partie, leur explication dans le « profil » de ces deux formateurs. Et attestent donc d'un décalage, d'un hiatus dans le contenu et l'approche mis en œuvre à cette occasion, en particulier en ce qui concerne la pédagogie des adultes, de surcroît jamais scolarisés.

L'on constate sur ce plan l'absence totale du suivi et du soutien pédagogiques devant accompagner logiquement le cycle d'apprentissage entrepris localement auprès des agriculteurs des coopératives.

Par ailleurs, nous constatons que l'Office n'avait paradoxalement pas pris acte de cette lacune, en procédant à une évaluation de cette opération qui, rappelons-le, avait duré quatre mois pour un groupe d'apprentis et dix pour l'autre, et touché tout de même un nombre non négligeable d'agriculteurs, comme nous allons le voir ci-dessous.

Certes, cette campagne d'alphabétisation a montré ses limites propres, comme nous venons de le souligner (un contenu peu approprié, voire inexistant, une pédagogie inadaptée), mais nous avons constaté qu'elle a néanmoins eu un impact.

1. De nombreux agriculteurs analphabètes sont parvenus, au terme de ce cycle d'apprentissage, à reconnaître des lettres de l'alphabet et à les transcrire, comme cet agriculteur d'une coopérative qui est en mesure maintenant d'écrire son nom : « Grâce à Dieu et grâce à vous (s'adressant à son responsable d'alphabétisation), j'ai quand même appris à écrire mon nom, à signer de mon nom. »
2. D'autres, ayant suivi régulièrement les cours, sont parvenus au stade de déchiffrement et ont appris à reconnaître les lettres qui composent une phrase, à les lire et même à les écrire.
3. Le troisième constat important qui se dégage de cette opération est l'accueil que les agriculteurs ont réservé aux cours d'alphabétisation.

En effet, malgré leur état psychologique et moral, et les difficultés économiques et financières dues à l'absence de campagne rizicole durant deux années consécutives, 1989 et 1990, et malgré même l'amputation d'une partie importante des ressources composant leur revenu, ces derniers, en particulier ceux qui ont assisté de façon assidue, manifestaient un intérêt et un investissement dans la poursuite des cours, au point de surprendre les responsables de l'alphabétisation :

Parmi ces *fellahs* qui avaient assisté aux cours jusqu'à la fin, un certain nombre, lors de la séance, se mettaient dans un coin de la salle et apprenaient les lettres de l'alphabet. Ils arrivaient toujours avec quelque chose de plus à la séance suivante : une lettre, un mot, une phrase apprise par eux seuls.

4. Le quatrième constat enfin est l'étonnante assiduité d'un grand nombre d'agriculteurs. C'est le cas de tous les *fellahs* assurant ou ayant assuré une responsabilité au sein de leurs groupements respectifs.

Cependant, comme on peut s'en douter, cette situation ne concerne pas la totalité des agriculteurs des trois autres coopératives étudiées. Outre les éléments identifiés et analysés plus haut (état psychologique, problème de contenu et de méthode, absence de soutien logistique et pédagogique des responsables de l'alphabétisation par l'Office, etc.), le faible impact de la campagne d'alphabétisation auprès des agriculteurs, voire le détournement d'une partie d'entre eux, semble tenir en premier lieu de la faible prise en compte, au cours de cette opération, des besoins quotidiens réels et pratiques de leurs propres exploitations comme de leurs groupements respectifs. Parmi ces besoins, il y a notamment l'accès physique (transparence) et intellectuel (participation) aux différents documents administratifs et comptables (factures, cahiers des comptes, etc.), et, de façon générale, la maîtrise des instruments de gestion.

La question qui, à la lumière de cette situation, se pose alors est la suivante : pourquoi les agriculteurs, auprès desquels nous enquêtons depuis des années, aussi bien ceux qui ont bénéficié des cours d'alphabétisation que ceux qui ne les ont pas suivis (absentéisme) ou qui n'ont pu les suivre (les *fellahs* des autres groupements pour lesquels ces cours n'ont pas été proposés), tiennent-ils à entreprendre cette formation, à accéder à la lecture, à l'écriture et au calcul, à maîtriser ces instruments, bref à devenir alphabètes ?

C'est ce que nous allons tenter d'expliquer maintenant, en examinant les raisons qui déterminent cet intérêt et les motivations qui y président.

## **Les agriculteurs veulent maîtriser les instruments de connaissance**

### IDENTIFICATION DES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS : PORTÉE ET SIGNIFICATION

Contrairement à ce que l'encadrement croit, tant au plan local qu'au plan central, et malgré les apparences, les agriculteurs qui ont suivi les cours d'alphabétisation

ont été intéressés. Ils le sont encore plus aujourd'hui, notamment pour une campagne d'alphabétisation leur permettant d'accéder à la lecture, à l'écriture et au calcul, et cela pour trois raisons.

Cet intérêt est appréhendé, tout d'abord, comme la possibilité de se rendre compte, de prendre connaissance des différentes situations quotidiennes qu'ils vivent ou qu'ils subissent, et avec lesquelles ils doivent néanmoins composer. Comme l'affirme cet agriculteur ayant suivi régulièrement les séances d'alphabétisation : « Les cours c'est bien, mais ce n'était pas assez. C'est intéressant, car on apprend, on est éveillé ! »

C'est également un besoin « utile » dans l'accomplissement des tâches quotidiennes en rapport avec la conduite de leurs exploitations : « Ces choses de l'écriture et de la lecture peuvent servir dans les tâches : factures, bons de l'usine, etc. »

C'est enfin le moyen d'accès direct à ces différents éléments et à leur manipulation (gestion) et donc de s'affranchir, outre de nombreuses contraintes objectives (recours à l'encadrement, en l'occurrence celui en charge de la gestion quotidienne de la coopérative et sa supervision, accessibilité et distance géographique, éloignement de son bureau, appel à son soutien ou à celui d'un autre pour la réalisation d'un certain nombre d'opérations agricoles, économiques, traduction des documents administratifs, comptables, etc.), de celle relative à la tutelle administrative et sa pesanteur, exercée notamment par l'encadrement technique de proximité :

Ce n'est pas pratique de demander tout le temps au directeur d'expliquer telle ou telle chose, disent les agriculteurs. Il explique, mais pas tout. Des fois nous demandons des explications à lui ou à un autre (techniciens du CMV), mais personne ne les fournit, ou bien il ne veut pas (ou ne peut pas) tout de suite, il prend son temps, alors que c'est urgent. En plus de ça, ça nous perturbe. Dans ce cas, on ne lui demande pas, précisent-ils.

Mais l'intérêt, face à l'alphabétisation, des *fellahs* que nous avons interrogés se polarise sur trois éléments qui représentent eux-mêmes trois intérêts : une connaissance suffisante, au moyen d'un accès direct aux données et aux éléments d'information les concernant, engageant aussi bien leurs situations individuelles que celles du groupe auquel ils appartiennent ; une maîtrise de ces éléments ou données ; et leur supervision.

Un tel intérêt semble principalement suscité par des situations objectives dans lesquelles les producteurs sont impliqués quotidiennement. Elles concernent trois domaines ou cadres d'action : financier, économique et institutionnel.

#### APPRENDRE À LIRE, À ÉCRIRE ET À COMPTER POUR FAIRE FACE À L'ENVIRONNEMENT FINANCIER : LE CRÉDIT AGRICOLE

L'un des problèmes essentiels du producteur de la coopérative agricole, c'est l'opacité des comptes. Il éprouve, en effet, beaucoup de difficulté lorsque, s'adressant aux agents de la Caisse régionale du Crédit agricole (CRCA), sa demande a pour objet de connaître l'état de ses comptes, notamment le nombre des échéances restantes,

ou celui de la coopérative et les montants respectifs, ainsi que les intérêts appliqués par la Caisse. De manière générale, ces données sont enregistrées et mises à jour dans les documents prévus à cet effet, et se trouvent chez le directeur de la coopérative, au Centre de mise en valeur (notons à ce sujet que le recours du bénéficiaire à la CRCA, relativement éloignée, plutôt qu'à son directeur au CMV, plus proche, est un indice de l'état moral particulier qui entourent les rapports entre les agriculteurs et leurs directeurs de coopératives).

Souvent, le montant donné par ces agents est approximatif, quand il n'est pas tout simplement surestimé. Il semble qu'il s'agisse là d'une pratique en vigueur, connue de l'encadrement, comme le confirme d'ailleurs l'un des directeurs assurant l'encadrement des dix-neuf coopératives de cette zone hydraulique étudiée : « Quand le *fellah* se présente à la CRCA pour prendre connaissance du montant de ses dettes (*sic*), cette dernière lui donne un chiffre approximatif. Elle ne le lui donne jamais avec exactitude. »

Le second élément qui détermine la motivation de l'agriculteur face à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul est le désir de maîtriser les chiffres.

Le retrait de son revenu auprès de la CRCA constitue pour l'agriculteur un moment intense, particulièrement laborieux. En effet, le montant porté sur le chèque livré par l'usine, qu'il présente au guichet de cette institution, est libellé dans une langue inaccessible, le français, et en chiffres transcrits en *dirhams* et en centimes.

Pour déchiffrer le montant en question et éviter, à l'occasion, des conséquences fâcheuses lors du retrait, l'agriculteur est obligé de recourir à un tiers pour traduire en *rials* (unité monétaire ancienne de référence pour lui) ce qui est inscrit en *dirhams* et en centimes, afin de connaître avec exactitude le montant en question.

Cette situation s'avère d'ailleurs souvent compliquée et délicate, et constitue, pour les agriculteurs, une préoccupation, comme tient à l'expliquer l'un d'entre eux :

C'est mon problème personnellement. Ça m'arrive lorsque je me présente au Crédit agricole pour retirer mon salaire. Le problème c'est que le chèque et le calcul (le montant) sont écrits en français. Je ne sais pas ce qui est écrit. Alors, je suis obligé de m'adresser à quelqu'un que je sais qu'il est honnête (*sic*) pour me traduire la somme en *rials* et la transcrire en gros chiffres. C'est ce que je fais à chaque fois.

Après ça, je rentre chez moi et j'inscris le chiffre en *rials* au creux de la main pour ne pas me faire avoir ! Ils font le calcul en français et le *fellah* ne pige rien. C'est pour cet ensemble de choses que je veux apprendre à lire et à écrire, à compter aussi.

Comme on peut le voir, outre le problème dû à la difficulté d'accès aux différentes données ou éléments comptables, la situation n'est pas sans susciter chez l'agriculteur une certaine méfiance vis-à-vis de la CRCA, à travers le comportement d'un certain nombre de ses agents.

Cependant, cet état ne concerne pas seulement le rapport entre le *fellah* et l'institution financière avec laquelle il doit traiter. Elle concerne également sa relation avec l'environnement économique.

APPRENDRE À LIRE, À ÉCRIRE ET À COMPTER POUR FAIRE FACE  
À L'ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE

La seconde raison qui motive l'agriculteur tient au caractère hermétique des documents et des données comptables élaborés par les services de l'agro-industrie (du fait, là aussi, de la langue dans laquelle ils sont écrits, le français, et du contenu sur lequel ils portent).

En effet, l'ensemble des prestations et des opérations (main-d'œuvre, semences, produits de traitement, fertilisants, chargement et livraison, etc.) assurées par l'usine sont réalisées à crédit, au titre de la campagne agricole.

Les prélèvements sont donc opérés à la source, y compris pour d'autres facteurs de production assurés par d'autres prestataires, comme la redevance d'eau d'irrigation (Office du Gharb), des prélèvements liés directement à la production agricole et concernant par exemple l'humidité, les impuretés, le séchoir pour le riz, la teneur en sucre pour la canne à sucre, etc.

La densité de ces éléments et leur variété, portés sur la facture ou le document, écrits dans une langue inconnue des clients producteurs, rendent leur accès et leur exploitation extrêmement mal aisés pour ces derniers, pour ne pas dire totalement impossibles. C'est l'une des préoccupations essentielles des producteurs, comme le soulignent ces derniers :

Le *fellah* ne comprend pas ces choses-là. Il ne sait pas à quoi les chiffres correspondent et les documents, que ce soit pour les semences ou pour le tonnage, pour les factures ou pour les bons. Le *fellah* ne veut pas des choses qu'il ne comprend pas. C'est pour cela qu'il faut que tout ça soit écrit en arabe. C'est pour cela aussi que le *fellah* veut apprendre, pour connaître le prix de chaque produit, le montant de chaque chose.

Et l'un d'eux de préciser :

Pour que je sache ce que je fais et ce que je peux faire. Car les gens de l'usine font leur propre calcul. Ils nous embrouillent : il y a tellement de chiffres et on ne sait pas de quoi il s'agit, on se fait avoir !

Je ne sais pas ce qui est écrit (dans les factures) et ce qu'ils prélèvent. J'ai la facture dans la main. Je la regarde. Je vois ce qui est écrit en français. Je sais qu'il s'agit de l'eau d'irrigation consommée, des impuretés, du tonnage, des avances sur la main-d'œuvre, etc. Il y a tellement de chiffres ! Mais savoir exactement tout cela et ce qui reste, je n'y arrive pas !

L'agriculteur-producteur est donc d'autant plus attentif et intéressé par l'accès et la maîtrise des trois opérations, lecture, écriture et calcul, que le processus de commercialisation, c'est-à-dire l'ensemble de la chaîne des opérations depuis l'acquisition des facteurs de production à la livraison de la récolte, lui échappe totalement, d'une part, et, d'autre part, le comportement des agents des différents services de l'usine auxquels ils ont affaire se caractérise, à l'évidence, par le manque de transparence (livraison, réception, pesage, détermination des différents taux d'impureté, d'humidité, de teneur en sucre, facturation des différentes prestations, y compris les

amendes dues à l'usage excessif des quantités d'eau d'irrigation prescrites par l'Office, et autres taxes).

Le peu de réceptivité affichée par ces services à l'égard des attentes et des demandes des producteurs à être tenus informés des conditions de réalisation de ces différentes opérations (techniques, logistiques, financières et commerciales), de même que les différents prélèvements opérés à la source pour le compte d'autres prestataires (Office, syndicat, association de producteurs, Office national des céréales, etc.) renforcent chez les producteurs la conviction que l'environnement économique et ses agents trouvent certains avantages à cette situation. D'autant que l'État, à travers l'Office d'irrigation et de mise en valeur du Gharb, à l'instar des huit autres offices du pays, s'est désengagé ces dernières années de la plupart des prestations de services qu'il remplissait contractuellement (Code des investissements agricoles du 29 juillet 1969).

Mais l'intérêt manifesté par les agriculteurs à l'égard d'une véritable formation est motivé par une troisième considération, tout aussi importante à leurs yeux.

#### APPRENDRE À LIRE, À ÉCRIRE ET À COMPTER POUR FAIRE FACE À L'ENVIRONNEMENT TECHNIQUE ET INSTITUTIONNEL

Outre le besoin de se soustraire à la pesanteur inhérente à l'action quotidienne de l'encadrement technique, c'est-à-dire de l'encadrement de proximité, chargé de la gestion et de l'administration des agriculteurs et des coopératives, et de s'affranchir de la tutelle ou de la dépendance à son égard, ou du moins de l'alléger, le désir des agriculteurs de devenir alphabètes semble déterminé non seulement par la possibilité d'accéder aux données portant, notamment, sur la gestion comptable du groupement auquel ils appartiennent, mais aussi d'être en mesure de superviser, en connaissance de cause, sinon l'ensemble des opérations, du moins une partie de celles-ci, essentielles à leurs yeux, et relevant de l'encadrement. C'est d'ailleurs l'un des aspects importants qui se dégage des observations de terrain qui se sont poursuivies durant plusieurs années et des entretiens avec les agriculteurs :

Nous voulons des cours d'écriture et de lecture. Nous sommes prêts à apprendre *Al Hissabate* (comptabilité). (Car) le directeur peut faire ce qu'il veut sans que nous soyons en mesure de savoir de quoi il s'agit, et ce qu'il reste exactement.

Paradoxalement, cette attitude et ce besoin de transparence ne visent pas exclusivement l'encadrement de proximité, même si ce dernier est concerné principalement, comme nous le supposons. Responsabilités perçues comme suffisamment importantes aux yeux des agriculteurs pour qu'elles suscitent de leur part un vif intérêt, comme on peut le saisir à travers l'affirmation de ceux qui n'ont jamais, pour différentes raisons, occupé une responsabilité au sein de la coopérative :

Lorsque nous nous réunissons tous [Assemblée générale annuelle], ils [directeur, conseil d'administration, commissaires aux comptes, gens de bureau] nous disent ce qu'ils ont fait (dépenses)

dans l'année, mais n'entrent pas dans les détails ! C'est pour cela que nous voulons apprendre et recevoir un apprentissage en calcul, pour connaître toutes les dépenses faites par le directeur. Pour comprendre certains calculs comme ceux de la coopérative, par exemple, les entrées et les sorties.

Certes, l'implication de l'agriculteur dans la vie du groupement auquel il appartient, en bref sa participation active à la conduite de celui-ci apparaît tributaire de la capacité instrumentale (maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul), mais celle-ci n'en reste pas moins déterminée assez largement aussi, peut-être fondamentalement, par le degré de transparence qu'offre ou n'offre pas le mode de gestion du groupement, de même que par les différentes activités économiques et financières pratiquées par l'encadrement de ce groupement :

Si nous savions lire, écrire et compter, ça ne se passerait pas ainsi, expliquent-ils. Nous passerions le temps qu'il faut avec le directeur pour lire le document et comprendre ce qu'il nous demande de signer. Nous pourrions alors contrôler à chaque fois, en ayant accès directement aux documents. On demande au *fellah*, par exemple, de signer un procès-verbal. Il signe sans savoir ce qu'il y a dedans et sans l'avoir lu !

D'où cette métaphore populaire récurrente chez les agriculteurs à propos de cet obstacle, renvoyant à une sorte de cécité généralisée des fonctions : « *Sommoune, boukmoune, layaqchioune !* », qui peut être traduite littéralement ainsi : « Sourd, muet et aveugle. » Ce qui, par rapport à la situation à laquelle ils sont confrontés, signifie l'incapacité de comprendre, d'accéder au sens, à l'essence des choses propres au technicien, de parler une même langue et d'employer un même langage – bref, l'absence de transparence.

## Conclusion

À l'évidence, les cours d'alphabétisation entrepris par les techniciens, à l'initiative des responsables de l'Office de développement du Gharb, n'ont suscité qu'un accueil mitigé de la part des agriculteurs bénéficiaires. La limite de la portée de cette action résulte principalement du concours de quatre situations :

1. un contenu inapproprié, pour ne pas dire inexistant, et une pédagogie inadaptée à un public adulte, analphabète dans sa majorité ;
2. l'insuffisance de la préparation des responsables de l'alphabétisation pour accomplir cette action, inédite, jamais entreprise dans ce secteur auprès des agriculteurs ; mais une insuffisance intéressant également l'encadrement lui-même de façon générale ;
3. le manque de prise en compte, l'absence dans le projet de formation des besoins et des attentes réelles des bénéficiaires, notamment en matière de gestion comptable, aussi bien en ce qui concerne la conduite de leurs propres exploitations qu'en ce qui concerne celle de leurs groupements respectifs. Indispensable, pri-



mordiale du fait de la relation que les agriculteurs-producteurs entretiennent quotidiennement et nécessairement avec un environnement économique, financier et institutionnel complexe et hermétique, et ce à tous points de vue (du fait de son mode de fonctionnement, mode qui lui est inhérent), cette dimension semble avoir été négligée, voire totalement évacuée ;

4. une campagne d'alphabétisation en déclin (en tant que projet aussi et donc en tant qu'expression d'une conception sociale) rendant difficilement identifiable le projet de formation, ainsi que sa finalité, cela pour les agriculteurs théoriquement bénéficiaires et pour les techniciens eux-mêmes, bien qu'ils fussent chargés d'assurer la réalisation de cette entreprise.

Ce qui aurait dû ou pu être un élément catalyseur de participation et de motivation sociale (pour les agriculteurs comme d'ailleurs pour les techniciens de proximité) est apparu comme une opération ordinaire, administrative tout au plus, c'est-à-dire dépourvue d'enjeux.

La limite de la portée de la campagne d'alphabétisation tient, pour une large part, au fait qu'elle n'a pas pris en compte les besoins des agriculteurs et leurs attentes en matière de gestion comptable de leurs groupements respectifs, et de transparence des prestations et de leurs procédures d'application.

L'on peut se demander, par conséquent, et à la lumière des situations observées sur le terrain, si les promoteurs de cette entreprise connaissaient véritablement les besoins des populations qu'ils encadraient, depuis plusieurs années d'ailleurs. En effet, cette situation a révélé l'insuffisante préparation des techniciens et surtout leur absence de formation dans ce domaine d'alphabétisation des ruraux et, de façon générale, le déficit dans la méthode de transmission du savoir auprès des adultes non scolarisés.

Ce qui apparaît, de toute évidence, c'est que les initiateurs n'ont pas saisi l'opportunité que cette action comportait aussi, à la fois pour eux-mêmes et pour les agriculteurs, et donc l'importance de cet aspect constitutif de l'action de transformation et de modernisation économique et sociale, et sa profondeur. Une entreprise aussi primordiale que stratégique aurait pu constituer, en effet, la base d'une action renforcée, à long terme, conciliant les contraintes économiques, d'un côté, et les exigences sociales des agriculteurs, de l'autre, eu égard à la conjoncture et à la perspective économique générale. D'autant plus que cette étude a révélé l'existence d'un besoin en matière d'alphabétisation et, de façon générale, en matière de formation et de gestion comptable des exploitations et des coopératives agricoles.

À cet égard, deux besoins se sont exprimés principalement :

- les cours d'alphabétisation devant davantage s'appuyer sur des situations réelles, des éléments factuels, en l'occurrence, sur les documents de gestion comptables : c'est ce que l'on peut rapprocher d'une « alphabétisation fonctionnelle », d'une part ;
- la traduction des instruments de comptabilité et des documents administratifs dans une langue (maternelle) et dans un langage accessibles, et leur simplification, d'autre part.

Ainsi, l'échec de cette opération a-t-il eu, au moins, le mérite de mettre en lumière la limite de l'approche adoptée, son inadéquation par rapport au type de popula-

tion visé et l'absence de méthodologie ; de plus, il met en exergue la conception qui a présidé à cette entreprise.

Outre l'indétermination de l'objectif ou des objectifs, il est évident que cette action, initialement, ne s'inscrivait pas dans la perspective d'une participation des agriculteurs et, par conséquent, dans celle d'un transfert de responsabilité aux producteurs constitués en groupements et, finalement, dans celle de leur accès à l'autonomie.

Dès lors, la participation des agriculteurs portée par le discours technicien s'apparente-t-elle, dans les faits, davantage à une coquille vide et se caractérise-t-elle par un aspect incantatoire.

Aussi, risquons-nous le pari que cette problématique révélera toute son importance et toute son acuité dans les prochaines années pour le Maroc, mais aussi pour les pays du Sud, eu égard à la tendance majeure à la libéralisation économique et aux restrictions budgétaires.

L'intégration à la société civile du monde rural, en tant que producteur et surtout en tant qu'acteur, peut-elle se faire sans que ne soit entreprise sa formation ?

Est-il même judicieux de concevoir le développement économique, de l'édifier, en faisant l'économie de la formation et de la maîtrise de l'information, enjeux du prochain siècle ?

Ce défi peut-il encore, par un double investissement, social et intellectuel, être relevé ?

L'avenir, sans aucun doute, ne manquera pas de le vérifier.

## Notes

1. Cet article est la version remaniée d'un extrait d'une thèse de doctorat de sociologie présentée devant l'Université de Tours et ayant pour titre : *Agriculteurs et techniciens face aux aménagements hydro-agricoles. Contribution à l'étude socio-anthropologique d'un conflit de rationalités. Les attributaires de la réforme agraire et l'Office de développement du Gharb (1960-1995)*. Thèse de doctorat. CERDIC. Université de Tours, France, 4 vol., 1997, 1200 p.
2. En 1988, la population rurale du Maroc s'élevait à 54,7 % ; *Encyclopedia Universalis* — « Les enjeux ». 1991, p. 332. D'après le recensement de 1982, le taux d'analphabétisme atteignait 82 % en milieu rural, 61 % chez les hommes et 95 % chez les femmes. Selon les projections des responsables nationaux, la proportion des populations analphabètes âgées de plus de 10 ans atteindrait 11 millions, en 1990, et 12 millions, entre 1995 et l'an 2000 ; elle sera de 13 millions, en 2005, sur une population totale estimée, à ce moment-là, à environ 27 millions. Dans : *Journées de formation des formateurs*.
3. *Participation paysanne et aménagements hydro-agricoles. Les leçons de cinq expériences africaines*. Éd. Karthala, 1985, chap. III, p. 126. Voir également du même auteur : *Anthropologie appliquée et développement associatif : trente années d'expérimentation sociale en Afrique sahélienne (1960-1990)*. L'Harmattan, Paris, 1993, 186 p.

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](mailto: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](mailto: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, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« *Dossiers* » de *Perspectives en 2000* — Volume XXX

- N° 1, mars 2000 : *L'éducation pour un développement durable et L'éducation pour tous*
- N° 2, juin 2000 : *Le professionnalisme dans l'enseignement*
- N° 3, septembre 2000 : *L'éducation en Asie*
- N° 4, décembre 2000 : *L'innovation en éducation dans le Sud*

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](mailto: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](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

# 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. 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

## JAMAÏQUE

**M. le professeur Lawrence Carrington**  
University of West Indies

## JAPON

**M. le Professeur Akihiro Chiba**  
Université chrétienne internationale

## MALTE

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

## MEXIQUE

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

## POLOGNE

**M. le professeur Andrzej Janowski**  
Commission nationale polonaise pour  
l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

**M. Abel Koulaninga**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

## ROUMANIE

**Dr César Birzea**  
Institut des sciences de l'éducation

## 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

## POSITIONS/CONTROVERSES

Pour une culture de la paix : programme d'action

Federico Mayor  
et David Adams

L'éducation pour la paix dans une société divisée :  
créer une culture de la paix en Irlande du Nord

Terence Duffy

## DOSSIER : L'ÉDUCATION POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

Éducation pour un développement durable :  
un défi à relever du niveau local  
au niveau international

Gustavo López Ospina

Vers une éducation pour un avenir viable  
en Asie et dans le Pacifique

John Fien,  
Osamu Abe  
et Bishnu Bhandari

Réforme de l'éducation et développement durable  
dans les Amériques

Beatrice Edwards

Éduquer pour un avenir viable :  
l'Afrique en action

Nathalie Barboza

Comment orienter l'apprentissage en Europe  
vers un développement durable

Frits Hesselink

## DOSSIER : L'ÉDUCATION POUR TOUS

Dix ans après Jomtien

Svein Osttveit

Éducation, culture et droits autochtones :  
le cas de la réforme de l'enseignement  
en Bolivie

Sonia Comboni Salinas  
et José Manuel Juárez Núñez

La formation : pour quoi faire ?  
Difficultés de la campagne d'alphabétisation  
en milieu rural marocain

Mohamed Dardour

ISSN 0304-3045

Vol. XXX, n° 1, mars 2000