

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT D'NEUF

DOSSIER



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVI, n° 3, septembre 2001

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

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

مستقبليات

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

NUMÉRO CENT DIX-NEUF

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXI, n° 3, septembre 2001

Avant-propos

Directeur général de l'UNESCO 311

Éditorial

Cecilia Braslavsky 313

POSITIONS/CONTROVERSES

Apprendre à vivre ensemble :

défi prioritaire à relever à l'aube du XXI^e siècle

John Daniel 317

DOSSIER : APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Scénarios d'avenir pour l'éducation :

une fenêtre sur l'inconnu

Uri Peter Trier 325

Connaissances civiques, opinions sur les institutions

démocratiques et engagement civique

des jeunes de quatorze ans

Judith Torney-Purta 335

L'exploration du droit humanitaire : conflits armés

et éducation en faveur de la cohésion sociale

Sobhi Tawil 351

Découvrir la démocratie en Australie

Joan Holt 367

L'éducation pour promouvoir la cohésion sociale

et une culture de la non-violence

Winthrop Wiltshire 383

La formation des enseignants en vue de

la cohésion sociale : le contexte indien

J. S. Rajput
et K. Walia 391

Les conceptions que se font les futurs enseignants

des capacités d'apprentissage des élèves dans

les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud

Corinne Meier
et Eleanor Lemmer 401

La pédagogie convergente au Mali et son impact

sur le système d'éducation

Samba Traoré 423

La performance des systèmes africains d'enseignement

primaire : critique et nouvelle analyse de données

PASEC pour le Sénégal

Jens Naumann
et Peter Wolf 443

Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche

dans une économie mondiale

Jürgen Mittelstrass 465

L'utilisation des nouvelles technologies en éducation :

mythes et objectifs

Clotilde Fonseca 471

TENDANCES / CAS

Nouveaux défis pour l'éducation concernant le SIDA à l'école

face à une pandémie du VIH en constante évolution

Inon Schenker 489

L'éducation, véhicule de la lutte contre le SIDA

Carol Coombe
et Michael J. Kelly 515

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Margaret Mead (1901-1978)

Wilton S. Dillon 527

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
(Voir notre bulletin d'abonnement
à la fin de ce numéro.)

Publié en 2001
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 2001

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Bîrzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P. T. M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Sikorsky

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé,
Sandy Lamalle

RÉDACTION ANGLAISE :

Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José-María Domínguez-Luengo

AVANT-PROPOS

Directeur général de l'UNESCO

L'héritage du ^{xx} siècle est incontestablement mitigé. Siècle de guerre, de désordre et de très grande souffrance humaine, il fut également un siècle de changement positif et d'immense potentiel en matière d'autonomie politique et de démocratisation, de réformes sociales et d'expérimentations, ainsi que de progrès technologiques et scientifiques dans des domaines aussi divers que les voyages dans l'espace, l'informatique, l'agriculture et la santé pour tous. Notre foi commune en l'idée de progrès a toutefois été sacrifiée : notre façon de voir le monde et ses possibilités n'est plus aujourd'hui exclusive ni unilatérale. Nous critiquons davantage les solutions proposées, ou du moins sommes-nous conscients qu'elles peuvent entraîner des difficultés et des risques imprévus. Entre-temps, le changement est devenu l'essence même de notre existence, offrant ainsi un colossal défi à nos coutumes, à nos pratiques, en particulier à notre façon d'élever et d'instruire nos enfants.

Du côté de l'éducation, l'héritage du ^{xx} siècle reste un travail inachevé, auquel s'ajoute une remise en question croissante des moyens et des visées de l'enseignement. Si nous nous devons de travailler ensemble à poser et à résoudre les problèmes de l'éducation qui sont à l'ordre du jour au ^{xxi} siècle, nous nous rendons néanmoins compte que nos accomplissements à ce jour, bien que loin d'être négligeables, sont irrégulièrement répartis et incomplets. Aussi nous incombe-t-il de remédier aux insuffisances de l'éducation en termes de quantité, de qualité et d'équité, tout en cherchant des réponses au caractère fondamental et aux objectifs du processus d'apprentissage et d'enseignement du nouveau siècle.

*Je me réjouis de constater que le thème principal de la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation, à laquelle est consacré ce numéro de Perspectives, traduit l'une de nos plus importantes aspirations : **apprendre à vivre ensemble au ^{xxi} siècle**. Ce thème nous rappelle que l'éducation est non pas seulement une affaire de tête, mais aussi de cœur. Il nous remet en mémoire que les progrès réalisés dans les domaines de la connaissance et de la compréhension peuvent être sévèrement compromis s'ils sont mis au service de la haine, du racisme, de la violence et de l'égoïsme. La révolution, que connaissent les technologies de l'information et de la communication, nous offre des possibilités sans précédent en ce qui concerne la communication, justement, le partage d'informations et le développement de nouvelles connaissances. Ces possibilités ne pourront toutefois aboutir si nous refusons de communiquer, de nous écouter les uns les autres ou de respecter les diverses cultures et les opinions de chacun.*

Tout autour de nous s'étalent, de par le monde, les tragiques conséquences de notre incapacité ou de notre refus de vivre en paix avec les autres. L'éducation doit jouer un rôle clé dans les efforts que nous déployons pour apprendre à vivre ensemble ; dans les pays qui ont vu se rompre les liens de la civilité, de la tolérance et de la bonne entente, il faut lancer et soutenir un processus aidant à réapprendre à vivre en paix avec autrui. L'éducation, à tous les niveaux et sous toutes ses formes, doit en faire partie. En entretenant des attitudes, des valeurs et des modes de pensée avisés, en particulier grâce au contenu et aux méthodes qu'offrent l'enseignement et l'apprentissage, l'éducation peut nous aider à nous préparer à la vie commune tout en respectant les droits et les libertés d'autrui. Il ne s'agit pas de préconiser l'uniformité, mais au contraire d'accepter la variabilité humaine et de célébrer la diversité culturelle. En phase avec des objectifs véritablement humains et sensibles à la féconde diversité linguistique et culturelle de notre planète, la mondialisation pourra aider les hommes à atteindre des formes d'universalité jusque-là inimaginables.

Tous les problèmes actuels d'ordre général relèvent de l'éducation. Le phénomène de la mondialisation participe à une transition fondamentale vers une société fondée sur le savoir, et dans laquelle les connaissances et l'information déterminent, de plus en plus souvent, de nouveaux modèles de croissance et de prospérité pour ceux qui peuvent y accéder. Mais qu'advient-il de ceux qui ne le peuvent pas ? L'une des stratégies de l'UNESCO consiste à examiner la façon dont on peut exploiter les nouveaux développements intellectuels et technologiques afin de lutter contre la pauvreté sous toutes ses formes, et notamment de réduire le fossé qui sépare les riches et les pauvres en matière d'information. Pour l'UNESCO, en fait, l'éducation doit être au centre de toutes les stratégies dirigées contre la pauvreté.

Au siècle dernier, le but principal du milieu éducatif consistait à garantir un meilleur accès à l'éducation. Cette tâche s'est aujourd'hui étendue : nous sommes conscients de la nécessité d'un **apprentissage permanent** et d'un accès **équitable** à une éducation de **qualité** pour tous. C'est dire que nous sommes partisans d'une éducation qui réponde efficacement aux diverses aspirations et besoins évolutifs des individus et des sociétés du **XXI^e siècle**, de sorte que tous puissent participer et mettre en œuvre le meilleur de leurs capacités. Pour l'UNESCO, cette optique n'est réalisable que si le monde est en paix ; d'où notre volonté d'apprendre à vivre ensemble.

Je reste convaincu que la Conférence internationale de l'éducation de cette année, la première en son genre au **XXI^e siècle**, servira de forum à d'enrichissants débats qui, à leur tour, nous aideront à relever les défis que nous prépare l'éducation avec davantage de vigueur et de clarté.

KOÏCHIRO MATSUURA

ÉDITORIAL

Cecilia Braslavsky

Ce numéro spécial de *Perspectives* aborde quelques-uns des thèmes qui seront discutés lors de la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation qui se tiendra à Genève du 5 au 8 septembre 2001. Il contient une série d'articles portant sur des réflexions philosophiques, le résultat de travaux de recherche, des discussions et des expériences novatrices. Enrichis des documents de la Conférence, ils devraient stimuler le débat et contribuer à faire du XXI^e siècle le **siècle de l'avènement d'une éducation de qualité tout au long de la vie qui améliore notre capacité de vivre ensemble**. Ces articles abordent notamment des thèmes tels que les nouvelles tendances mondiales de l'éducation et les nouveaux besoins en la matière, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation pour la cohésion sociale, la diversité culturelle et l'éducation, l'enseignement des langues, celui des sciences, les nouvelles technologies et l'avenir de l'école. Chacun de ces articles jette en quelque sorte sa propre lumière sur la préoccupation que partagent tous les spécialistes de l'éducation de par le monde, et que décrit dans son article John Daniel, actuellement Sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation.

Tous ces articles sont des contributions d'experts et, s'agissant des questions délicates, ils aideront — il faut l'espérer — à briser la glace. Ils sont tous, par ailleurs, plus ou moins sujets à controverse. Mais il n'y a pas de raison de craindre la controverse. La communauté éducative ne relèvera les défis que sont pour elle la paix et la justice dans les sociétés du XXI^e siècle, que si elle parvient à s'appuyer sur des arguments bien-fondés, susceptibles de susciter un consensus de la base, qui admette la diversité.

Un universitaire suisse, Uri Peter Trier, nous a communiqué, en futurologue, sa vision de la place qui reviendra à l'éducation dans la société nouvelle, et de ce que seront les nouvelles politiques en la matière. Il voit en l'amélioration des conditions de vie de chaque individu la condition préalable de sa capacité à modeler son propre destin, et il souligne que, en réalité, « les sociétés font évoluer l'éducation beaucoup plus que l'éducation ne transforme les sociétés ».

Est-ce que la « démocratie », les « droits et les responsabilités civiques » et autres « grands concepts » du même ordre font partie de la préoccupation exclusi-

ve des adultes ? Qu'en pensent les jeunes et comment voient-ils leur rôle, s'agissant de préserver les structures politiques de la démocratie et de la société civile ? Ces questions sont au cœur de l'étude sur l'éducation civique menée au cours des années 90 par l'Association internationale pour l'évaluation de la performance éducative. Les résultats de cette importante et sérieuse étude sont présentés dans ces colonnes par Judith Torney-Purta, Professeur à l'Université du Maryland et Présidente du Comité directeur international qui en fut responsable.

Dans son article sur le droit humanitaire, Sobhi Tawil, du Comité international de la Croix-Rouge (CICR), tente d'expliquer comment la scolarité peut, sans le vouloir, servir de catalyseur au conflit armé. Il étudie ensuite de quelles manières l'expérience du conflit armé et le droit humanitaire peuvent contribuer au contenu essentiel de l'enseignement de base. Il argue que l'étude des questions morales, liées au comportement humain lors des conflits armés et des guerres, peut contribuer considérablement à l'éducation à la citoyenneté mondiale et au renforcement de la cohésion sociale au XXI^e siècle.

Cet article de Tawil, qui aborde des situations extrêmes, est suivi d'un article de Joan Holt de la Australian Curriculum Corporation. Cette année marque le centenaire de l'accession de l'Australie au rang de nation, et l'auteur évoque la renaissance de l'enseignement des valeurs civiques et de la citoyenneté dans son pays, grâce à un programme invitant à découvrir la démocratie, *Discovering Democracy*, fondé par le Gouvernement du Commonwealth. L'auteur affirme que si ce programme visant à développer le programme d'études réussit, les Australiens n'auront pas besoin d'une autre campagne en faveur de l'instruction publique avant le prochain centenaire de la nation !

Winthrop Wiltshire, de Trinité-et-Tobago, décrit la situation aux Antilles, où il semble que la plus grave menace qui pèse sur la cohésion sociale soit l'augmentation du crime et de la violence dans la société. Il regrette que le système d'éducation de la région se soit soucié, jusqu'à présent, principalement de la performance académique des élèves et n'ait accordé que très peu d'attention à leurs besoins émotionnels. Or, selon Wiltshire, l'école a un rôle clé à jouer dans ce domaine. Il estime qu'il est indispensable de renoncer à cette approche académique quelque peu myope au profit d'un modèle d'éducation plus holistique.

Le rapport, sur la formation des enseignants au service de la cohésion sociale dans le contexte de l'Inde, a été rédigé par J. C. Rajput et K. Walia. Il offre un aperçu complet du développement du système scolaire dans l'Inde moderne, note de nombreux résultats, fait part de certaines préoccupations, notamment en ce qui concerne l'« émergence d'écoles destinées aux riches », qui est perçue comme un obstacle à l'« éducation au service de l'intégration sociale ».

L'apparition de comportements positifs parmi les futurs enseignants, à l'égard d'élèves issus de groupes ethniques, raciaux, linguistiques et religieux différents, est l'objectif ultime d'une enquête entreprise en Afrique du Sud, dont les résultats sont présentés par Corinne Meier et Eleanor Lemmer. Cette étude a mis en lumière la nécessité de former des enseignants multiculturels, capables de promouvoir la tolérance à l'égard de la diversité et de réduire les préjugés fondés sur les stéréotypes.

Cependant, même si l'on peut se réjouir du fait que les répondants à l'étude aient rejeté l'idée de la ségrégation comme solution à adopter dans les écoles multiculturelles, la différenciation entre les aptitudes à l'apprentissage des élèves issus de divers groupes, et l'attribution des mêmes problèmes d'apprentissages à différentes causes ne laisse pas d'être inquiétante.

Lorsque l'on soulève la question de l'enseignement des langues, notamment celle des langues nationales, on pense en principe immédiatement aux langues ou dialectes rares qui sont menacés par les progrès de leurs « concurrents » beaucoup plus usités. L'article qu'a signé Samba Traoré (Mali) nous présente une expérience intéressante de ce pays et dans ce domaine, à savoir la mise au point d'une pédagogie convergente, d'une approche novatrice à l'enseignement des langues dans un contexte bilingue ou multilingue, visant le développement d'un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Cette innovation, qui a d'abord été appliquée dans la ville de Ségou, au Mali, a permis d'améliorer considérablement la performance des élèves participant aux classes expérimentales, par rapport au rendement des élèves inscrits dans les classes ordinaires.

Jens Naumann et Peter Wolf traitent de l'analyse des systèmes d'enseignement primaire en Afrique dans le cadre des activités du PASEC ou *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français* (CONFEMEN). Déçus par la situation actuelle et par la nature superficielle de la plupart des rapports, les auteurs redéfinissent la variable linguistique, les indicateurs économiques et la variable que constitue le niveau d'alphabétisation, dans l'espoir de trouver une répartition plus convaincante du rôle et de l'influence des diverses variables explicatives. En même temps, ils s'efforcent de démontrer dans quelle mesure les résultats des analyses statistiques et leur interprétation dépendent à la fois de la validité du point de départ et des hypothèses relatives aux modèles constructivistes d'analyse et aux procédés de recherche appliqués dans ce contexte.

Le professeur allemand Jürgen Mittelstrass aborde dans son article la question des nouveaux défis que doivent relever l'éducation et la recherche en pleine économie mondialisée. Il affirme que, dans un univers orienté par l'idée de « mondialisation », il y a non pas seulement les paramètres économiques qui subissent des changements, mais encore les conditions dans lesquelles évoluent l'éducation et la recherche, notamment en ce qui concerne le lien qui les unit, à savoir le système d'enseignement académique. Il explique que, lorsque l'économie se mondialise et que la recherche se meut dans un triangle exempt de toutes restrictions, l'enseignement doit dépasser ses frontières disciplinaires.

On a beaucoup parlé récemment des nouvelles technologies, de la fracture numérique, ainsi que des pauvres et des nantis de l'information. Clotilde Fonseca, du Costa Rica, nous propose sa réflexion sur les mythes et les objectifs des technologies de l'information et de la communication en éducation, et sur les manières de construire un modèle éducatif qui mettrait leur potentiel à profit pour enrichir l'apprentissage.

Les deux articles publiés sous la rubrique « Tendances » sont consacrés au même thème, celui du SIDA, qui nous préoccupe tous, car il est source de souffrance

et de misère. Le premier article, rédigé par Inon Schenker, de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), décrit l'évolution des programmes scolaires de prévention contre le SIDA, le cadre théorique dans lequel s'inscrivent le changement des comportements et la diffusion des programmes, et enfin les obstacles auxquels se heurte leur application. Il présente aussi plusieurs expériences réussies, qui mettent en lumière le rôle essentiel que joue l'éducation pour atténuer l'impact de la pandémie.

Le second article, dont les coauteurs sont Carol Coombe (Afrique du Sud) et Michael Kelly (Zambie), porte sur la question du SIDA et de l'éducation envisagée dans une double perspective : comme véhicule de réduction de l'incidence du SIDA, et en tant qu'institution menacée par la maladie. Les auteurs *vivent* chaque jour le drame qu'est le SIDA, et l'appel qu'ils lancent en faveur d'une action, pour conclure leur article, ne peut laisser indifférent.

Enfin, en insérant le profil de Margaret Mead dans ce numéro spécial, nous avons voulu rendre hommage à l'une des plus remarquables représentantes des éducateurs qui ont tenté d'améliorer la connaissance et le respect de la diversité, et qui en ont fait les conditions préalables d'un meilleur « vivre ensemble ». En cette année 2001, la communauté internationale des éducateurs célèbre le centenaire de la naissance de Mead. C'est ainsi que nous devons ce profil de l'éducatrice à Wilton S. Dillon, érudit émérite et de haut rang de l'Institution Smithsonian, Secrétaire du Comité honoraire international du centenaire de Mead.

* * *

Ensemble, ces contributions visent à accroître notre capacité de mettre en lumière un concept : apprendre à « vivre ensemble », et d'en faire l'un des axes principaux du nouveau paradigme de l'éducation de qualité pour le XXI^e siècle. Elles visent en outre à encourager le dialogue et l'échange d'expériences, afin d'intensifier le travail de réseau qui s'accomplit au service d'une action plus efficace, en faveur aussi bien de l'éducation pour la paix, que de la cohésion sociale liée à la réduction de la pauvreté et à l'entente multiculturelle. À coup sûr, elles seront enrichies par la diversité et par la qualité des contributions qui arriveront du monde entier à la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE : DÉFI PRIORITAIRE À RELEVER À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

John Daniel

Le Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar (Sénégal) en avril 2000 a fort opportunément offert la possibilité de passer en revue la situation de l'éducation de base dans le monde, et de prendre collectivement une série d'engagements à agir. Il est évident que certains aspects importants de l'inégalité et de l'exclusion subsistent dans le domaine de l'éducation, notamment pour les femmes dans les régions rurales et les grandes agglomérations urbaines très pauvres. Cependant, au début du XXI^e siècle, la proportion, dans tous les pays, des enfants et des jeunes qui fréquentent l'école a considérablement augmenté par rapport à la situation qui prévalait il y a cinquante ans. Cette augmentation spectaculaire de la fréquentation scolaire dans le monde a été le résultat des efforts considérables entrepris par de nombreux gouvernements, des mouvements politiques et sociaux, la communauté internationale et, avant tout, par les familles les plus démunies elles-mêmes.

Langue originale : anglais

John Daniel (Royaume-Uni)

Sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation. Après des études entreprises aux universités d'Oxford et de Paris, il commence sa carrière en France comme maître de conférences à l'Institut national des sciences et techniques nucléaires et travaille ensuite dans plusieurs universités canadiennes. Il a été, depuis 1990, Vice-président de l'Université ouverte du Royaume-Uni et, depuis 1998, Président de l'Université ouverte des États-Unis d'Amérique. Il a également fait partie des conseils de direction du Conseil international pour l'enseignement à distance, du Commonwealth of learning, de l'Office du baccalauréat international (OBI), de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, du Centre national d'enseignement à distance, de l'Advisory Group on Online Learning, de l'Université ouverte de Hong Kong et du CEPES. Sa publication la plus importante est : *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education* [Méga-universités et médias du savoir : stratégies d'emploi des technologies pour l'enseignement supérieur].

Partout dans le monde, et même dans les pays développés, il existe des circonstances particulières qui font que les enfants ont des difficultés à entrer à l'école ou à y rester, et les adultes à atteindre et à maintenir un niveau décent d'instruction. La pauvreté, et plus particulièrement l'extrême pauvreté, sont les moyens les plus efficaces que nous ayons inventés pour saper le droit à l'éducation et empêcher ceux qui en souffrent de profiter des possibilités offertes en matière d'éducation. L'isolement géographique érige ses propres barrières, de même que les pressions exercées par les conditions d'emploi, le sous-emploi et le chômage. Ainsi, pour assurer les moyens de subsistance du ménage, les hommes adultes peuvent être poussés à émigrer de la campagne vers les villes ou à passer la frontière à la recherche d'un emploi rémunéré, imposant ainsi aux autres membres de la famille des charges supplémentaires et limitant peut-être par là leurs chances de poursuivre leur éducation. En même temps, les inégalités et les discriminations fondées sur le sexe, la race, le handicap et l'âge doivent bien entendu être prises aussi en compte si l'on veut comprendre pourquoi et comment les chances d'accéder à l'éducation sont inégalement réparties.

Les éducateurs à travers le monde sont des espèces assiégées, menacées non pas tellement d'extinction, mais plutôt d'épuisement dès lors qu'ils cherchent à remplir leurs tâches courantes tout en s'adaptant en même temps aux changements quasi incessants causés par les réformes, les programmes de perfectionnement et les nouvelles initiatives politiques. En bref, cela veut dire que les « poteaux de buts » se déplacent continuellement. Il faut cependant bien remarquer que certains changements dans les buts à atteindre sont positifs et nécessaires, comme ceux qui concernent l'amélioration de l'accès à l'école pour les exclus, l'allongement de la journée scolaire, les possibilités de perfectionnement professionnel et de formation supérieure, l'amélioration aussi de la qualité et de la pertinence de l'enseignement. Les demandes et les attentes ne sont pas statiques. La bataille pour l'accès est finalement remplacée par la lutte pour se maintenir à l'école et pour un plus grand nombre d'années de scolarité. L'approche de la démocratisation de l'enseignement centrée sur les chiffres se réoriente vers les programmes, les pratiques de la vie à l'école, les relations dans le milieu scolaire et la décentralisation. Il n'existe cependant pas de simple symétrie dans ce domaine ni de succession « naturelle » ou d'équilibre automatique entre la qualité et la quantité. Et pourtant, de grands changements d'orientation sont détectables dans le développement des systèmes d'enseignement et dans les priorités assignées aux différents aspects de l'éducation. C'est ainsi que dans un grand nombre de pays, les parents ne sont plus satisfaits d'envoyer leurs enfants à l'école primaire pour cinq ou six ans seulement. Ils veulent les voir commencer plus tôt et finir plus tard. Ils ont compris qu'au *XXI^e* siècle, il fallait passer beaucoup plus de temps à l'école pour acquérir les qualifications et les compétences nécessaires pour se frayer un chemin ou même acquérir seulement le droit d'entrer dans le monde du travail.

De plus, l'adéquation et la pertinence des programmes scolaires intéressent, de plus en plus, non seulement les parents mais aussi les décideurs, qui les considèrent comme un levier stratégique qui jouerait un rôle important dans la manière dont le

pays répond aux défis de la mondialisation, de la compétitivité économique internationale et de ce qu'on appelle le « fossé numérique ». Ces considérations sont de toute évidence importantes, de même que le sont les moyens par lesquels l'éducation peut contribuer à développer d'autres dimensions vitales pour le bien-être de l'humanité. L'éducation doit aujourd'hui favoriser chacun des « quatre piliers » définis dans le rapport Delors¹ : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. La dernière Conférence générale de l'UNESCO a décidé que la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation, qui se tiendra du 5 au 8 septembre 2001, aura pour thème les contenus et les méthodes d'enseignement requis pour vivre ensemble au XXI^e siècle. Seize mois après la réunion à Dakar du Forum mondial sur l'éducation, cette Conférence a pour objectif d'approfondir le débat sur la manière dont deux aspects essentiels de la qualité de l'éducation — les contenus et les méthodes — doivent être représentés dans l'instauration d'une éducation de base de qualité pour tous.

L'éducation pour vivre ensemble

En évoquant l'apprentissage à vivre ensemble et la meilleure manière d'aborder ce défi (et il est en fait immense), un certain nombre de questions et de problèmes nous viennent à l'esprit. De telles préoccupations, qui sont examinées sans ordre particulier de priorité, pourraient servir de points de référence pour les débats de la Conférence.

La première d'entre elles concerne la perception que nous avons de la nature du défi et de son importance pour toute notre vie. Le fait que l'éducation ne soit jamais la cause effective directe de la guerre ni le déclencheur de la violence entre États ou à l'intérieur de l'État ne doit pas nous amener à sous estimer son rôle. Après tout, l'éducation a une influence significative sur la manière dont les sociétés transmettent et modèlent les croyances, les valeurs, les perceptions et la compréhension que nous avons des nombreux aspects de notre vie y compris les questions relatives aux conflits, à la paix et à la violence. Nous pourrions cependant faire plus pour accroître cette conscience du rôle de l'éducation par la transmission de messages qui affaiblissent ou renforcent notre capacité à vivre ensemble, dès lors que nous possédons sur ces questions les connaissances, les études et l'expérience nécessaires. C'est ainsi que la recherche pédagogique a montré que les programmes et les méthodes d'enseignement utilisés dans certains pays avant la seconde guerre mondiale avaient en fait encouragé les attitudes de racisme et de militarisme. Aujourd'hui, l'étude des manuels d'histoire et de géographie révèle parfois des références subtiles mais aussi un usage parfaitement clair des stéréotypes et des préjugés. Il est possible que même maintenant nous ne soyons pas suffisamment conscients de ce que nous enseignons et de ce que les jeunes apprennent à l'école, et en dehors de l'école, sur la manière de vivre ensemble dans un monde qui évolue aussi rapidement. Nous devrions accorder une attention particulière à la relation entre les messages transmis par les médias, par la famille et ceux transmis par l'école. On pourrait par exemple attendre de l'éducation formelle qu'elle contrebalance certains des messages de vio-

lence transmis par la société, mais nous avons besoin de comprendre davantage comment cela peut être fait et quelles en sont les conséquences de manière plus générale sur les relations école-société. Découvrir plus d'éléments concernant ces questions et diffuser plus d'information s'y rapportant devrait faire partie de l'ordre du jour du dialogue international sur l'éducation.

La seconde préoccupation se rapporte à notre capacité de décider des aptitudes requises pour vivre ensemble au XXI^e siècle, et des concepts, valeurs et méthodes les plus appropriés pour développer ces aptitudes. En plus de la capacité de lire et d'écrire, et de l'aptitude à calculer, le Cadre d'action adopté à Dakar par le Forum mondial sur l'éducation souligne l'importance qu'il y a à acquérir les « compétences pratiques essentielles », c'est-à-dire la capacité de faire face aux problèmes de la vie quotidienne et, en particulier, aux choix difficiles et aux responsabilités personnelles qu'elle impose. Cette orientation a été dictée par le désir d'adopter des formes d'apprentissage qui évitent le verbalisme et les versions médiocres de l'encyclopédisme du XVIII^e siècle, qui souvent créent un écart important entre l'éducation et les besoins personnels. Nous devons cependant prendre garde à ne pas permettre à cette focalisation sur les compétences de la vie pratique de renforcer les inégalités entre les différents groupes sociaux à travers le monde, entre ceux qui acquièrent des compétences pratiques et ceux qui développent des capacités cognitives supérieures. Une éducation de qualité pour tous doit encourager le développement de chacun dans tous les domaines et offrir à tous la possibilité de découvrir et de développer leurs talents, leurs capacités et leurs aptitudes. Les efforts consentis, pour corriger la domination excessive des capacités cognitives dans beaucoup de systèmes formels par une orientation vers les compétences pratiques, ne doivent pas être compris comme signifiant que les capacités cognitives ne sont pas importantes ou qu'elles sont plus importantes pour certains enfants que pour d'autres. La question capitale qui se pose est de savoir comment développer en même temps et de manière intégrative ces deux ensembles de compétences ? Quels contenus et quelles méthodes devrions-nous choisir ?

À cet égard, le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors offre de nombreuses indications. Comme nous l'avons relevé tout à l'heure, le rapport Delors recommande de fonder l'éducation sur quatre piliers qui développent en même temps les compétences pratiques et les capacités intellectuelles supérieures. Mais l'application pratique de ces orientations soulève nombre de questions de nature diverse. Est-il possible et, si oui, est-il souhaitable de définir un corpus ou une liste de contenus qui peuvent être enseignés dans tous les pays ? En ce qui concerne les méthodes, peut-on démontrer que certaines sont plus appropriées que d'autres ? Serait-il souhaitable, à l'échelle mondiale, de privilégier certaines méthodes plutôt que d'autres dans un monde dont la richesse est la diversité culturelle, les interactions entre personnalités différentes et les talents naturels développés par l'expérimentation et la créativité ? Pour améliorer la manière d'apprendre à vivre ensemble, comment pouvons-nous réaliser le mélange le plus satisfaisant et l'équilibre entre les éléments dans les programmes et dans les processus d'enseignement-apprentissage ? Comment pouvons-nous plus particu-

lièrement éviter de mettre exagérément l'accent sur le développement cognitif au détriment des aspects émotionnels et sociaux du développement personnel ? Quels genres de plans scolaires et de pratiques pédagogiques peuvent mieux nous aider à traiter des éléments émotionnels profonds véhiculés par les préjugés et les stéréotypes qui souvent sont un obstacle au déroulement du vivre ensemble ?

Quant à la troisième préoccupation, elle concerne la relation entre la demande faite aux institutions éducatives de mieux préparer les jeunes à vivre ensemble et l'ensemble des pratiques et des valeurs sociales existantes. En même temps que nous confions à l'enseignement la responsabilité d'une telle préparation, nous devons en reconnaître les limites. Nous ne pouvons pas exiger de l'enseignement ce que nous ne pouvons pas solliciter de la société en général. Dans quelle mesure les messages concernant l'éducation peuvent-ils être efficaces s'ils sont en contradiction ou s'ils ne sont pas au moins appuyés par les conditions réelles de paix et de justice au sein de la société ? S'il est demandé aux institutions éducatives de former les esprits en vue de la cohésion sociale, ce n'est que justice d'attendre en retour un minimum de cohésion sociale qui permette aux écoles de remplir convenablement leur mission. Ainsi, apprendre à vivre ensemble doit être conçu comme une tâche incombant à la société, à laquelle devrait certes contribuer l'enseignement, mais dont on ne peut exiger qu'il en porte la charge entière. La réalisation d'un consensus et la promotion de la tolérance, du respect de la différence et de la compréhension mutuelle nécessitent un très large soutien ainsi que l'engagement de la direction politique. Nous ne pouvons nous attendre à ce que les écoles soient des havres de tranquillité si elles sont encerclées par l'agitation sociale et la violence.

La quatrième préoccupation se rapporte à la relation entre les institutions éducatives et les nouveaux systèmes de diffusion de l'information basés sur les progrès des technologies de l'information et de la communication. Depuis les années 50, dans de nombreuses régions du monde, les écoles ont appris à vivre avec la télévision. Mais dans les années à venir, les écoles auront à décider du type de relations qu'elles veulent entretenir avec les autoroutes de l'information. Lorsque la télévision fut inventée et commença à se développer, quelques idéalistes du monde de l'éducation laissèrent croire qu'elle pourrait remplacer les enseignants. Aujourd'hui, d'autres font accroire que les nouvelles technologies de l'information et de la communication vont remplacer les enseignants. Mais cela est-il vraiment réalisable et, question plus importante, est-ce que les gens le désirent réellement ?

Les contenus et les méthodes d'enseignement ne se développent pas naturellement. Ils sont le produit d'une série de décisions délibérées prises par une multitude d'acteurs, le résultat d'actes réfléchis de sélection et d'orientation effectués à l'intérieur d'une marge de liberté de manœuvre personnelle. Il est certain que les nouveaux systèmes de distribution de l'information offrent par eux-mêmes des perspectives fort prometteuses pour le développement de l'éducation au XXI^e siècle. Mais comment pouvons-nous tirer profit de ces perspectives pour promouvoir un plus large accès à l'information, tout en s'assurant que l'information est utilisée pour vivre bien ensemble ? Il faut tenir compte ici des relations sociales au sein de l'enseignement, en particulier des interactions entre apprenants et aussi entre apprenants et

enseignants. S'agissant d'apprendre à vivre ensemble avec le souci de développer les compétences psychologiques, d'encourager la réflexion sur les attitudes et les croyances et d'aborder la réalité des différences et des conflits interpersonnels, une médiation adroite menée par des éducateurs professionnels représente un atout de grande valeur. Alors que les nouvelles technologies de l'information et de la communication fourniront les outils qui servent à apprendre à vivre ensemble, le rôle des enseignants reste capital pour diriger le processus d'apprentissage.

La cinquième préoccupation concerne ceux qui ont la responsabilité de définir les contenus et les méthodes d'enseignement pour apprendre à vivre ensemble. Durant toute la période qui a vu l'invention et l'expansion des systèmes modernes de scolarité et d'éducation, les contenus et les méthodes d'enseignement étaient définis par une multitude d'institutions en fonction de leurs cultures particulières et de leurs histoires spécifiques. Les pouvoirs publics des États-nations en ont été l'agent principal bien que les institutions religieuses aient joué parfois un rôle important. Certains niveaux et types d'enseignement ont éveillé l'intérêt d'autres acteurs; les entreprises commerciales, notamment, se sont quelquefois engagées à fond dans l'enseignement technique secondaire.

Ces dernières décennies, on a pris progressivement conscience qu'il était important de mobiliser et de rassembler tous les acteurs sociaux concernés par les décisions à prendre sur les choix pédagogiques y compris celles qui se rapportent aux programmes. Des expériences menées dans de nombreux pays en collaboration avec les entreprises pour d'établir les profils de ceux qui abandonnent l'école ont été couronnées de succès. Dans d'autres pays, une grande part de l'élaboration des décisions a été déléguée aux syndicats d'enseignants et autres organisations non gouvernementales. On a reconnu que les réformes des programmes échouaient parfois parce qu'elles n'avaient pas bénéficié d'un soutien suffisant de la part de la société en général et des enseignants en particulier. De telles expériences, celles qui ont réussi et celles qui ont moins bien marché, peuvent beaucoup nous apprendre. Dans le cadre des contenus des programmes et des méthodes, la thématique de l'apprentissage à vivre ensemble apparaît comme nécessitant une approche largement consultative et participative impliquant toutes les parties concernées.

La sixième préoccupation est liée à l'échelle à laquelle l'apprentissage à vivre ensemble devrait être promu. Dans un monde de plus en plus « mondialisé », apprendre à vivre avec les autres ne peut se limiter aux relations avec ses voisins proches. Ainsi, les vertus d'une bonne citoyenneté ne s'appliquent pas seulement aux communautés locales mais aussi aux habitants de contrées lointaines que l'on n'a jamais rencontrés et qu'on ne rencontrera jamais. L'éducation relative à l'environnement, qui est un élément important des démarches à entreprendre pour apprendre à vivre ensemble, peut présenter des exemples innombrables sur la façon dont les actions menées dans un coin de la planète peuvent produire des effets à des distances très lointaines. Nous devons chercher à savoir comment d'autres dimensions de l'apprentissage à vivre ensemble transcendent également les contraintes créées par la distance. Parmi ces dimensions, nous trouvons notamment la promotion d'une compréhension empathique de la situation difficile des réfugiés, des victimes de la guer-

re ou de ceux dont les droits humains fondamentaux ont été bafoués. Il y a quelques années, il était de bon ton de dire qu'il fallait « penser globalement et agir localement ». Il est temps de revisiter cette déclaration à l'ère de l'Internet et de voir combien d'individus ont acquis maintenant la capacité de participer à une action se déroulant à un niveau mondial.

La septième et dernière préoccupation est liée à la manière de saisir le sens du conflit et de la différence. Apprendre à vivre ensemble ne devrait pas être basé sur la fausse supposition que nous pouvons créer un monde sans conflits ou des formes de différence qui ne provoquent pas de réaction. Nous devons arriver ensemble à une meilleure connaissance de la nature des conflits et améliorer nos capacités à les gérer de telle sorte qu'ils ne dégénèrent pas en violence ou en oppression. Nous devons apprendre à accepter le fait que les autres soient différents et qu'il est improbable qu'ils changent juste pour nous plaire. Apprendre à vivre avec les autres implique le droit des gens à demeurer « autres ».

En conclusion, je dirai que ce n'est certainement pas une simple coïncidence que, dans le même mois où se tient à Genève la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation, d'autres conférences vont se tenir à New York et en Afrique du Sud — à l'invitation des agences spécialisées du système des Nations Unies — afin de discuter des problèmes de l'enfance et du racisme, de la xénophobie et de la discrimination. Les trois événements devraient former ensemble une contribution essentielle pour l'acquisition d'une meilleure compréhension du triangle enfance, éducation et pratiques sociales. À son tour, cette compréhension sera insérée dans les politiques nationales, régionales et institutionnelles, de même que dans les stratégies mondiales de l'éducation pour tous. Notre objectif commun est de renforcer, à l'ère de la mondialisation, la capacité de chaque individu à construire la paix et la justice dans la société de l'information.

Note

1. Jacques Delors *et al.* 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

SCÉNARIOS D'AVENIR

POUR L'ÉDUCATION :

UNE FENÊTRE SUR L'INCONNU

Uri Peter Trier

La *conditio humana*, la condition humaine, change lentement, pour autant qu'elle change. Les conditions dans lesquelles les êtres humains doivent vivre connaissent toutefois une transformation de taille et en profondeur. L'éducation — à savoir, l'effort de munir chaque nouvelle génération de ce dont elle aura besoin à sa maturité — se rapporte nécessairement à une conception de ce qui suit. Nous ne pouvons pas connaître l'avenir et il restera toujours imprévisible, mais il nous en faut, malgré tout, une vision.

Lorsque nous réfléchissons au futur, nous regardons tous la société, la culture, la nature et nous-mêmes, à travers des fenêtres, par lentilles idéologiques interposées. Nous sommes impliqués dans un discours sophistiqué traitant de la complexité de nos prétendues sociétés postmodernes. Les arguments développés ci-dessous constituent mon point de vue personnel ou plutôt une partie de ce point de vue, puisque je ne présente que quelques aspects de l'avenir, totalement conscient qu'il en existe d'autres, non moins pertinents. Mon intérêt principal ici est d'aborder des aspects que je considère particulièrement vitaux s'agissant d'élaborer des politiques de l'éducation.

Langue originale : anglais

Uri Peter Trier (Suisse)

Titulaire d'un doctorat honorifique de l'Université de Zurich, actuellement professeur invité en psychologie à l'Université de Neuchâtel, il est également chercheur en éducation, psychologue et psychanalyste. Ancien directeur du Département de développement et de recherche en éducation de Zurich, il est aujourd'hui Président du Comité pédagogique de la conférence suisse des ministres de l'éducation, directeur d'un programme de recherche national, représentant suisse pour l'éducation auprès de l'OCDE, spécialiste de haut rang pour des programmes de développement scolaire au Bhoutan et au Laos, consultant pour diverses organisations suisses et internationales. Ses champs d'action et de recherche couvrent le développement et l'évaluation des écoles et des systèmes d'enseignement, la psychologie cognitive et la psychanalyse.

Vivre dans la dignité

La Suisse est une région du monde belle et paisible, où il fait bon vivre et réfléchir à l'avenir. Mais avant même de regarder par la fenêtre de ma maison, je vais rapidement en ouvrir une seconde qui ne donne pas sur l'avenir mais sur un présent bien connu, qui existe notamment sur des continents éloignés du mien mais également sur le mien. L'humanité est divisée en deux mondes très différents. Dans l'un, des mères ne peuvent pas être sûres que « demain » il leur sera possible de nourrir leurs bébés, certaines familles vivent sans abri, les niveaux d'éducation et l'espérance de vie ne sont pas élevés, le concept des droits de l'homme est insignifiant, et des individus tuent un grand nombre d'hommes, de femmes et d'enfants.

La limite entre les deux mondes est nette mais elle n'est pas principalement économique ou continentale. Nous ne pouvons pas la saisir avec les slogans usuels, tels que le « tiers monde », « le Nord et le Sud » ou « les pays en développement et les pays développés ». Elle va au-delà des villes, des régions ou des nations, et elle est définie selon que des êtres humains peuvent ou non vivre dans la dignité.

Actuellement on parle et on écrit beaucoup sur « les pauvres ». Sous l'égide de la Banque mondiale, on a organisé ce qui s'appelle « des consultations avec les pauvres » et des brochures fascinantes ont été rédigées au sujet de leur condition. La communauté de l'éducation est aux prises avec un débat profond sur les compétences que les systèmes éducatifs devraient rendre prioritaires. Mais ils sont parfois enclins à commettre une erreur courante : trop souvent ils se concentrent sur le fait de munir les étudiants des connaissances adéquates et de compiler des listes d'outils, de qualifications, d'instruments et de compétences qu'il faut leur inculquer, tandis qu'ils occultent l'impact déterminant des conditions de vie de chaque personne. On ne prête fréquemment pas attention au fait simple et cruel que, privés d'un abri, de nourriture, d'un système de santé, d'une certaine sécurité et d'un accès à l'éducation de base, les individus ne peuvent pas vivre dignement et donc ne peuvent pas être tenus pour responsables de la forme que prendra leur avenir.

Le facteur décisif des prochaines décennies résidera dans notre capacité à trouver des façons d'améliorer les conditions de vie de nos sociétés, en commençant par les plus faibles. Pour atteindre cet objectif, l'éducation constitue un aspect important, mais non pas le plus important, déterminant. Dans la réalité, les sociétés apportent plus de changements à l'éducation que l'éducation n'en apporte aux sociétés.

Pour démontrer ce point, je propose trois exemples. Si nous vivions dans une société mondiale, dans laquelle la fabrication d'armes était limitée à une petite production contrôlée (celle utile aux forces de police légitimes), nos sociétés seraient simplement plus sûres, indépendamment des compétences fondamentales civiques et sociales acquises individuellement. Ou, pour donner une image un peu moins frappante, imaginons que les émissions télévisées nous montrent des pistolets et des armes aussi fréquemment qu'autrefois dans les films de Hitchcock des années 50. Nos besoins en éducation de la prévention du crime diminueraient sans aucun doute. En

définitive, si nous regardons les événements les plus atroces et les plus invraisemblables de notre époque, nous devons nous demander qui est réellement responsable de la mort de millions d'enfants et de jeunes gens atteints du SIDA en Afrique. Est-ce que ce sont principalement les parents analphabètes et les systèmes scolaires inefficaces ou sont-ce plutôt les conditions économiques et politiques, et les intérêts commerciaux des multinationales ?

Mais, avant de me retirer de cette seconde fenêtre et de me rendre à la première, le message que j'adresse est simple : nous évoluons et agissons toujours dans un champ politique. Cela signifie que toutes nos actions, toutes nos décisions portant sur les aspects sociaux, économiques ou culturels ont une influence sur le avenir. Et des politiques de développement visionnaires durables peuvent vraiment faire une différence dans la vie d'individus sans espoir et dans la vie d'individus qui aspirent à un avenir honorable. Seules les sociétés qui connaissent la paix sociale sont appelées à survivre au cours du *XXI^e* siècle. Elles seront celles qui offriront un minimum de bien-être à tous, promouvront une distribution de la richesse orientée vers l'équité, protégeront les droits de l'homme, combattront la violence à tous les niveaux, et garantiront la mise en œuvre de normes juridiques.

Le bien-être de l'État et de la communauté

Les décisions que les futurs citoyens devront prendre seront plus complexes et opaques que celles d'aujourd'hui, et leurs conséquences seront souvent irréversibles. Les décideurs à tous les niveaux, que ce soit au niveau communautaire, régional, étatique, national, continental et mondial, devront envisager l'interdépendance croissante entre les niveaux et au sein de chaque niveau.

Aujourd'hui déjà, des organisations et des institutions, telles que les églises, les partis politiques, les syndicats et les associations, d'où est toujours parti la prise de décision politique, perdent petit à petit de leur influence. De nouveaux modèles d'organisation se développent au sein de la société civile, telles les organisations non gouvernementales, nationales et internationales, et accroissent leur influence dans des domaines politiques capitaux. Généralement, l'élaboration de politiques centrées sur les médias fait courir le danger de luttes, de dramatisation et de polarisation. La disponibilité d'information sur plusieurs réseaux augmentera radicalement. La question est de savoir comment faire entrer cette information dans l'opinion politique des citoyens.

La chance la plus grande d'accomplir une action politique compétente repose sur un système décentralisé qui crée une certaine autonomie. Ce sont des systèmes dans lesquels les dynamiques élémentaires de la prise de décision émanent de la base vers le haut (plutôt que l'inverse). Certaines décisions peuvent ainsi être entreprises directement par des citoyens dans des contextes locaux. Parallèlement, on a toujours besoin d'un minimum de décisions prises par le haut, qui présentent, de préférence, autant de souplesse inhérente que possible, dans un souci d'efficacité et en vue de fixer des contraintes et des limites essentielles.

La responsabilité politique exercée à travers les processus démocratiques est de la plus haute importance dans la vie sociale, telle est peut-être la principale leçon que nous pouvons tirer des expériences du ^{xx}e siècle. Plus qu'un objectif d'éducation, la démocratie devrait être un principe d'organisation sociale, voire économique. Ce mode de gouvernement existe uniquement là où il est vécu.

Génétique humaine et génie génétique : accroître la durée de vie des hommes

Notre génération jouit actuellement d'une espérance de vie qui est, en moyenne, de quatre-vingts ans (bien que malheureusement ce ne soit pas le cas de tous les individus de la planète). Cependant, la division d'une durée de vie en trois segments, à savoir i) croissance et éducation, ii) travail et reproduction, et iii) retraite, n'est plus un modèle pertinent pour l'avenir, en raison des progrès accomplis par la médecine et par la recherche génétique.

Toutefois, il est indispensable de bien comprendre les immenses conséquences que pourraient engendrer l'exploitation complète du génome humain à des fins en rapport avec l'espérance de vie, probablement parce que les possibilités semblent tellement éloignées de notre réalité. Ces possibilités vont de la prévention des maladies par la manipulation génétique aux thérapies fondées sur la technologie génétique et visant à maîtriser elles-mêmes le vieillissement. De nouvelles générations issues des sociétés les plus privilégiées peuvent s'attendre à un progrès considérable de la qualité de la santé et de l'espérance de vie après cent ans. Même cette estimation est conservatrice. Selon de récentes prévisions émises par quelques biologistes, on peut envisager des espérances de vie allant de 200 à 300 ans pour des générations à venir (Mittelstrass, 1998). Cela signifie que les personnes que nous appelons aujourd'hui « les vieux » pourraient être capables physiquement et mentalement de participer entièrement à la vie culturelle, sociale et économique de leurs sociétés.

En outre, ce seront précisément ces individus qui, ayant accès à leurs déterminants génétiques, auront la possibilité de changer délibérément leurs propres constitutions génétiques, ainsi que celles de leur progéniture. La condition humaine pourrait être amenée à changer de telle sorte que même ses fondements biologiques pourraient être altérés. Ce fait ajouterait une dimension toute neuve à l'iniquité internationale et intranationale. Seront soumis aux facteurs de puissance politique et économique non seulement l'accès à la richesse et au système de santé traditionnel, mais encore celui qui conduit à la prolongation de la vie manipulée génétiquement.

Dans ce domaine émergent, entièrement nouveau, les normes éthiques et les réglementations politiques et juridiques semblent plus que jamais capitales. Parallèlement à notre écologie actuelle, dédiée à la préservation de la nature, il nous faut une « écologie humaine » consacrée à la préservation des êtres humains. Il semble indispensable de sensibiliser le public pour pouvoir entreprendre des actions responsables dans ces deux domaines.

Le divorce de la production, de l'emploi et du lieu de travail

L'intégration classique du travail à l'intérieur d'un cadre permanent — du moins durant les « bonnes années » —, stable sur le plan institutionnel et centré sur le travail, qui va de pair avec les déroulements de carrière, est en train de se disloquer (Sennett, 1998). Cette déstabilisation a lieu avec la convergence de deux tendances et s'accompagne de nouvelles ouvertures et de nouveaux risques. L'impulsion décisive émane de la pression économique en faveur de l'innovation, qui exige une restructuration constante des entreprises. Les réseaux de multinationales et la décentralisation de la production et des services facilitent l'ajustement des firmes aux changements des marchés. La flexibilité avec laquelle se spécialise la production accroît le degré de liberté que possèdent certaines organisations économiques quand elles prennent une décision stratégique concernant les avantages comparés offerts par certains lieux pour la production et les services.

La seconde impulsion, sans laquelle un développement de la sorte serait impossible, provient du monde de la haute technologie. On peut aujourd'hui gérer la production et les services avec une plus grande souplesse. Les réseaux de communications électroniques sont en train de faciliter la réimplantation du travail de bureau traditionnel, qui reposait sur la présence physique temporelle d'employés, dans des sites choisis par les travailleurs, indépendants de l'établissement commercial. Cette évolution débouchera de manière prévisible sur une organisation totalement nouvelle du travail et sur de nouvelles conditions de travail au cours du XXI^e siècle. Les perspectives d'emplois se fonderont probablement de plus en plus sur un contrat de travail clairement défini, sur des projets spécifiques et limités dans le temps réalisés par des individus ou par des groupes. Les déroulements de carrière « classiques » déterminés professionnellement, qui constituaient les objectifs éventuels de la vie et de la planification de l'éducation, vont probablement disparaître, ce qui engendra une insécurité et des risques — difficiles à évaluer — pour les individus. Ces risques peuvent être modérés jusqu'à un certain point grâce aux systèmes de sécurité sociale, mais les tendances du marché imposent de plus en plus de dérégulation, même dans les États-Providence.

Le travail lié au non-emploi

Selon plusieurs facteurs de la dernière décennie du XX^e siècle, les systèmes de soutien social pour les retraités et les handicapés, et en partie pour les jeunes, érigés (à des frais considérables) dans les pays européens et dans le sillage des politiques d'« État-Providence », ne seront pas viables de la même façon à l'avenir. Les services sociaux de base ne seront pas complètement pris en charge par l'économie monétaire, et il reviendra aux familles, partenaires, voisins, communautés et communes d'être en plus grande partie responsables de cette nouvelle évolution du travail social. Nous pourrions sauvegarder de tels réseaux par coopération volontai-

re et par solidarité mutuelle, et non à l'aide d'un système monétaire d'échange de marchandises, qui en tant que tel ne pourrait être organisé en fonction d'un fournisseur principal. Nous n'avons pas à remonter bien loin dans l'histoire de notre époque pour voir comment cela peut se faire, et aujourd'hui encore il existe des sociétés dans lesquelles nous pouvons trouver de tels exemples. Mais, comme nous avons presque perdu cette notion dans notre monde actuel, nous devons la réinventer et la réorganiser dans le cadre de notre vie postmoderne et dans les conditions de cette vie.

Il nous faudra changer de manière paradigmatique nos positions à l'égard du secteur hautement valorisé de l'emploi et du secteur déprécié du chômage. Outre le besoin de garantir des réseaux sociaux fiables consistant à réintroduire le concept de valeur dans le travail des personnes non salariées, vient s'ajouter d'autres raisons. Nous pouvons nous attendre à ce que le développement continu de la productivité économique ne cesse d'entraîner une diminution de l'emploi. Dans certains pays, nous connaissons déjà la semaine de quatre jours, les horaires de travail flexibles ou fluctuants pour la majorité des employés et un niveau de chômage stable. D'un autre côté, un tiers de la population a plus de 60 ans. Il nous faut tenir compte qu'à l'avenir, nous aurons encore plus de « retraités », qui, par ailleurs, seront en meilleure santé. Il nous faudra revoir les notions traditionnelles comme « le temps libre », « la retraite » ou le moment de nos vies où nous nous retirons du système classique de l'emploi. Ces notions sous-estiment le besoin humain d'exercer une activité concrète. Je pense qu'à l'avenir une nouvelle culture de l'emploi apparaîtra, semblable au monde du travail d'aujourd'hui, mais qui ne sera pas liée à celui-ci.

Pour que dans l'avenir on puisse donner corps à un tel modèle, il faudra mettre sur le même piédestal, dans le secteur économique monétaire, l'emploi non salarié et l'emploi salarié. D'après ce scénario, l'emploi non salarié présentera peu de liens avec ce que nous appelons passe-temps dans la société actuelle des loisirs. Au contraire, les activités créatrices et de loisir ainsi que les services sociaux et environnementaux seraient complètement reconnus par la société et organisés par un système de troc direct ou par un système de type coopératif.

La société d'apprentissage et de la connaissance

Les trois points interdépendants que je viens de développer, à savoir l'augmentation de la durée de vie, la mobilité et la flexibilité accrues de la population active, et une meilleure appréciation de l'emploi non salarié auront des conséquences spectaculaires sur notre compréhension de l'éducation et de l'apprentissage.

- Nous ne nous intéresserons plus à une carrière ou à une profession, et ce de façon croissante, mais à l'acquisition de qualifications dans divers domaines de spécialisation, qualifications que nous pourrions utiliser à la fois dans le domaine de l'emploi rémunéré ainsi que dans celui de l'emploi non rémunéré. Par ailleurs, les individus devront faire part du même professionnalisme que ce soit durant les moments de leur vie de non salarié, que durant ceux de leur vie d'employé.

- La flexibilité et la mobilité accrues du marché du travail continueront à se traduire par plus d'ouvertures (et de risques) qui exigeront des niveaux plus élevés de compétence en matière de gestion de ses propres qualifications. Les individus devront donc posséder un large éventail de performances spécialisées, viables et variées et la capacité de s'adapter au marché du travail en acquérant ou en ajustant leurs qualifications. En outre, ils devront considérer les garde-fous qui permettent des modifications ou des changements sur le plan de l'identité et de la sécurité personnelles, comme un défi positif plutôt qu'une menace.
- La division temporelle de la vie en trois phases distinctes : i) éducation et apprentissage, ii) emploi et iii) après-emploi (ou emploi non salarié) deviendra de plus en plus vague. Nous ne pourrions même plus envisager clairement la distinction entre « études » et « enseignement pour adultes ». En réponse, nous pourrions introduire des modèles de phases entièrement nouveaux, comme une diminution de la première phase d'éducation et l'instauration de seconde et troisième phases d'éducation totalement accréditées. Nous pourrions également créer une formation officielle pour de nouvelles qualifications professionnelles, suivie simultanément d'un emploi à mi-temps, soit dans le même domaine soit dans un domaine nouveau.
- Tentant de trouver une description adéquate qui illustre ce changement radical de nos conditions sociales et économiques, nous avons essayé les expressions « sociétés postindustrielles », « société de l'information », « société d'apprentissage » (Keating, 1998) et, plus récemment, « société de la connaissance » (Bereiter et Scardamalia, 1998). La conviction générale qui se cache derrière toutes ces expressions s'appuie sur le fait que l'acquisition et l'application de la connaissance sont une valeur ajoutée.

Nous avons toujours su faire entrer la connaissance dans la production des biens et des services. Aujourd'hui la différence, c'est que la connaissance, considérée toujours davantage comme un acquis, devient un bien commercial indépendamment de tout processus lié à la production ou aux services.

Dans une société de la connaissance, l'individu (instruit) est naturellement le détenteur de la connaissance. Mais, seul, l'individu n'est guère en position de pourvoir et de développer la connaissance qui est requise. Lorsque la création de la connaissance devient le point cardinal en matière de développement économique et social dans la société, alors le concept, selon lequel on peut la produire uniquement grâce à l'activité collective, devient plus concret pour beaucoup de gens.

Dans la société de la connaissance, la coopération deviendra le facteur de production décisif. Les sociétés modernes arriveront à une croisée des chemins au XXI^e siècle. La société sera à même de s'organiser afin que la majorité des individus participent à l'acquisition et au développement de la connaissance ou elle se divisera en deux groupes, une élite « bien informée » et des masses marginalisées, un scénario qui mettra clairement en danger la cohésion sociale. Ce sont donc les sociétés développant et recourant à l'apprentissage social et de coopération qui seront capables de garantir leur progrès économique et social, celles qui n'agiront pas ainsi, seront vouées à l'échec.

Ordinateurs et apprentissage

La connaissance est déjà inextricablement liée à la technologie de l'information et le sera encore plus à l'avenir. La convergence de la psychologie, de la neurophysiologie et de l'informatique a déjà commencé (Frawl, 1997). Les ordinateurs deviennent des partenaires d'apprentissage populaires dans de nombreux domaines de l'apprentissage cognitif, voire dans ceux de l'apprentissage « intelligent ». Cette interaction entre les humains et les ordinateurs, qui revêt un niveau de complexité élevé dans l'entrée, le traitement et l'extraction des données, s'est accrue à un rythme relativement lent, jusqu'à récemment. Nous développons déjà des systèmes d'interface cohérents, cognitifs entre les humains et les ordinateurs. Par exemple, dans des domaines extrêmement spécialisés, les ordinateurs régissent l'acquisition de données et la résolution de problèmes d'ordre opérationnel, tandis que les humaines se chargent des décisions basées sur des critères. Nous pouvons résumer notre discussion sur la société de l'apprentissage et de la connaissance à l'ère de la technologie de l'information en quatre propositions élémentaires :

- l'acquisition et l'utilisation de la connaissance est le facteur crucial de notre société mue par des innovations, des changements et des évolutions ;
- une telle connaissance doit s'appuyer sur la coopération des personnes dans divers groupes ;
- l'émergence d'une société de la connaissance doit se fonder sur la création et l'organisation d'une société de l'apprentissage ; et
- pour tous les groupes d'âge pratiquant l'apprentissage, il faudrait mettre l'accent sur l'accroissement de son efficacité. Cette tâche sera rendue plus facile à l'aide de nouvelles formes d'apprentissage, dont certaines seront associées ou soutenues par l'informatique.

Conclusion

J'ai imaginé l'*homo saeculi* du *XXI^e* siècle comme un être en bonne santé et actif pendant une plus grande période de sa vie, où elle (ou il) s'investira dans plusieurs activités, quelques-unes salariées, d'autres non salariées. Ce changement valorisera davantage le « travail » non associé à une compensation monétaire. Les curriculum vitae classiques seront remplacés par un profil personnel de professions et de compétences multiples. L'emploi salarié ne se limitera souvent plus à un lieu de travail fixe ou à des contrats fixes. Nous parviendront à un équilibre sur le plan de l'importance relative qu'il y a à apprendre pendant l'enfance et au cours de l'adolescence par rapport à l'âge adulte. Nous envisagerons la formation professionnelle et l'éducation de moins en moins comme une préparation à la vie d'adulte et de plus en plus comme un processus qui se perpétuera tout au long de notre vie.

Cette génération future vivra, encore plus qu'aujourd'hui, dans un monde connecté à l'échelle planétaire, qui rassemblera des personnes de langues différentes provenant de diverses cultures. Il s'agit d'un monde, dans lequel les individus au-

ront besoin d'attaches qui les lieront à leurs environnements locaux, qui sera inondé de messages et d'information transmis par les médias, et à l'intérieur duquel l'expérience virtuelle ne sera guère distincte de l'expérience directe.

La complexité de la société au *xxi*^e siècle s'accroîtra toujours d'avantage. L'expansion de la technologie et de la connaissance ne fera que s'amplifier de façon exponentielle, tout comme les risques tels que les menaces écologiques. D'une part, il nous sera toujours davantage possible de manipuler la nature et la vie humaine ; d'autre part, les effets directs et secondaires de la haute technologie deviendront moins transparents et ne seront réglementés qu'à certaines conditions. Le développement de la connaissance individuelle et collective prouvera son importance non seulement sur le plan des innovations futures mais également dans le domaine du contrôle responsable de l'impulsion technologique que nous avons créée.

Le potentiel d'un niveau de vie décent ou élevé pour tous s'appuie sur une productivité économique durable. Cependant, l'incertitude pèse sur le maintien des modèles sociaux actuels que des garde-fous préservent pour les moins fortunés ou pour les moments difficiles. Pour cette raison, un développement durable s'inscrit, de manière décisive, dans la participation des citoyens aux décisions et aux discussions politiques (découlant de la ville à l'organisation supranationale).

Voyageons loin dans l'avenir, imaginons des gens regardant notre époque depuis disons, la fin du *xxiii*^e siècle. Peut-être nous regarderont-ils plus ou moins comme Norbert Elias regarda le carnage du Moyen Âge. Ils se demanderont éventuellement comment une civilisation entière put croire que la clé du bonheur ou d'un soi-disant « développement » put dépendre d'une croissance économique illimitée dans un modèle de capitalisme darwinien. Peut-être que ces gens du *xxiii*^e siècle auront (re) découvert que l'équilibre est plus important que la croissance.

Je terminerai en citant un signe du moment qui traduit les tendances qui, j'espère, sont à venir. Il s'agit d'un exemple venant de l'Himalaya. Au Bhoutan, pays que je connais et que j'aime, le gouvernement a proposé d'introduire l'expression « bonheur national brut » (BNB) en plus du sacro-saint produit national brut (PNB) universel, comme une idée naissante des politiques de développement. Au Bhoutan, le bonheur est « une préoccupation politique et un objectif politique ». En observant de plus près la proposition du Bhoutan, nous saisissons la tension dialectique frappante entre les forces de notre économie mondiale postindustrielle qui dirige la planète et les messages d'avertissement que nous lançons les vieilles cultures. Dans sa proposition, le Gouvernement bhoutanais aspire à une « nouvelle orientation des politiques et à de nouveaux fondements de la recherche », en affirmant que « nous devons nous demander comment les changements spectaculaires [par ex., les évolutions de la technologie de l'information, la réduction de la diversité biologique et culturelle et l'automatisation rapide de la société et de l'économie] qui propulsent ce nouveau siècle affecteront les perspectives du bonheur ». L'État du Bhoutan travaille à la mise en place d'une politique de l'éducation orientée vers la préservation du « fondement de la vie quotidienne imprégné de valeurs et riche sur le plan culturel ». Concernant la conception de politiques, ils se posent des questions, telles que « l'amplification du processus de sécularisation et de formation nucléaire de la

famille [...] la solitude et le repliement sur soi au sein de la population urbaine ». Ils se demandent également si « le capitalisme mondial et le commerce international concurrentiel rendront les gens plus vulnérables face au malheur et à l'incertitude de leur vie ». L'État du Bhoutan se pose « la question élémentaire de savoir comment maintenir l'équilibre entre matérialisme [y compris les bénéfices de la science et de la technologie] et spiritualité ». Sur le plan de la prise de décision, ils prennent en considération ce qu'ils perçoivent comme « l'éventualité d'une perte de spiritualité, de tranquillité et de bonheur national brut associée à l'avancée de la modernisation » (Thinley, 1998). L'État du Bhoutan prépare le terrain de jours meilleurs, à mesure qu'il prospère afin de développer et de mettre en œuvre une politique en matière d'éducation, de culture et d'environnement, centrée sur l'avenir.

Références

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. 1998. « Beyond Bloom's taxonomy : rethinking knowledge for the knowledge age » [Au-delà de la taxinomie de Bloom : repenser la connaissance pour l'âge de la connaissance]. Dans : Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (dir. publ.). *International handbook of educational change*, p. 675-692. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Frawl, W. 1997 *Vygotsky and cognitive science, language and the unification of the social and computational mind* [Vygotsky et la science cognitive, le langage, et l'unification de la pensée sociale et computationnelle]. Boston, Harvard UP.
- Keating, D. 1998. « Human development in the learning society » [Le développement humain dans la société d'apprentissage]. Dans : Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D. (dir. publ.). *International handbook of educational change*, p. 693 et suiv. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Mittelstrass, J. 1998. « The impact of the new biology on ethics » [L'impact de la nouvelle technologie sur l'éthique]. *European review* (Cambridge, Royaume-Uni), vol. 7, n° 2, p. 277-283.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character* [La corrosion du caractère]. New York, Norton.
- Thinley, J. Y. 1998. « Values and development : gross national happiness » [Valeurs et développement : bonheur national brut]. Dans : Kinga, S.; Galay, K.; Rapten, P.; Pain, A. (dir. publ.). 1999. *Gross national happiness : discussion papers*, p. 12-23. Thimpu, Centre of Bhutan Studies.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

CONNAISSANCES CIVIQUES,
OPINIONS SUR LES INSTITUTIONS
DÉMOCRATIQUES ET
ENGAGEMENT CIVIQUE
DES JEUNES DE QUATORZE ANS

Judith Torney-Purta

Dans les pays démocratiques, quelles sont les caractéristiques communes de la vision que se forment les jeunes de la société dans laquelle ils vivent, de leurs droits et de leurs responsabilités de citoyens ? Comment comptent-ils assumer leurs responsabilités pour préserver les structures politiques de la démocratie et la société civile ? Quel rôle jouent les écoles dans ce domaine ? Une étude empirique massive portant sur quatre-vingt-dix mille jeunes vivant dans vingt-huit pays fournit quelques réponses à ces questions, qui ont revêtu un nouveau caractère d'urgence au cours de la dernière décennie.

Langue originale : anglais

Judith Torney-Purta (États-Unis d'Amérique)

Professeur en développement humain et Professeur assistant en affaires publiques à College Park, Université du Maryland. Depuis 1994, Présidente du Comité directeur international de l'Étude sur l'instruction civique entreprise par l'Association internationale pour l'évaluation de la performance en éducation (IEA). Rédactrice en chef du volume portant sur la première phase de l'étude, *L'instruction civique selon les pays : vingt-quatre études de cas nationales dans le cadre du projet de l'IEA sur l'instruction civique* (1999), et principal auteur du volume faisant rapport sur la deuxième phase, *Citoyenneté et éducation dans vingt-huit pays : connaissances et engagement civiques des jeunes de quatorze ans* (2001). La psychologue du comportement et de l'éducation qu'est d'abord Mme Torney-Purta s'intéresse à la recherche empirique et à l'évaluation du développement des comportements politiques des enfants et des jeunes. Courrier électronique : jt22@umail.umd.edu

Vers le milieu des années 90, l'Association internationale pour l'évaluation de la performance en éducation (IEA), coopérative indépendante d'institutions de recherche œuvrant dans plus de cinquante pays, a commencé à planifier une Étude sur l'instruction civique¹. Cette étude est l'une des vingt études internationales entreprises par l'association et portant sur la performance en éducation. L'instruction civique et les domaines y relatifs étaient des sujets de recherche très à la mode à la fin des années 60 et au début des années 70, et un certain nombre d'organisations internationales ainsi que des unités de recherche nationales ont mené à bien des études sur ce thème, et mis au point de nouveaux programmes d'enseignement et des programmes de formation des enseignants. Nombre de ces travaux ont été menés à bien par ceux qui s'intéressent à la socialisation politique. L'IEA avait, quant à elle, effectué une petite étude portant sur l'instruction civique en 1971 (Torney, Oppenheim et Farnen, 1975). On a reconnu que les changements sociaux et politiques survenus à la fin des années 80 et au début des années 90 lançaient de nouveaux défis en matière d'instruction civique, et l'IEA a décidé d'entreprendre une étude fondée sur le recueil de données dans ses pays membres en 1999.

L'Étude sur l'instruction civique de l'IEA a été menée en deux phases liées l'une à l'autre, en grande partie parce que lorsque l'étude a commencé, il n'existait pas de cadre généralement accepté, susceptible d'orienter la mise au point d'un test et d'une enquête, qui auraient convenu aussi bien aux anciennes qu'aux nouvelles démocraties. Au cours de la première phase, on a effectué des études de cas nationales qualitatives fondées sur une série de questions structurées, qui ont permis d'établir ce cadre. Des experts ont été interrogés dans les pays participants sur ce que les élèves de quatorze ans étaient censés connaître, comprendre et croire dans des domaines comme la législation et les institutions législatives, ou en ce qui concerne la nature des problèmes que la communauté est appelée à résoudre. Les orientations du programme d'enseignement ont fait l'objet d'un examen, en tenant compte de l'opinion des enseignants et de celle d'autres experts. Cet exercice a permis de recenser les attentes communes ou similaires des élèves dans tous ces pays, ainsi que les différences dans la structure et les procédés des programmes d'enseignement spécialement conçus pour combler ces attentes. Dans de nombreux pays, les objectifs de l'instruction civique étaient inscrits dans les cours d'histoire ou dans les études sociales ou encore dispersés dans l'ensemble du programme.

On a mis au point un modèle, illustrant le fait que l'apprentissage par les élèves des questions civiques s'inscrit en réalité dans des macro et micro-processus embrassant la société, la famille, les pairs, la communauté et l'école. Les chercheurs utilisent des cadres tels que la « cognition en contexte » pour comprendre comment l'expérience quotidienne, qu'elle soit vécue au sein ou en dehors de l'école, influence les croyances et les comportements des élèves (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Les résultats de cette phase ont été publiés par l'IEA dans un ouvrage intitulé *L'instruction civique selon les pays : vingt-quatre études de cas nationales dans le cadre du projet de l'IEA sur l'instruction civique* (Torney-Purta, Schwillie et Amadeo, 1999).

La deuxième phase du projet, celle qui a motivé cet article, a commencé par la mise au point d'un contenu édifié autour de trois domaines mentionnés dans les

contributions des pays au cours de la première phase. Ces domaines sont : i) la démocratie, les institutions démocratiques et la citoyenneté ; ii) l'identité nationale et les relations internationales ; et iii) la cohésion sociale et la diversité. Ce cadre a constitué la base de l'élaboration du test et de l'enquête. Les Coordonnateurs de recherche nationaux de l'IEA travaillant dans chaque pays, ainsi qu'un Comité directeur international composé de dix membres ont mis au point l'instrument destiné aux élèves, effectué les tests pilotes et sélectionné les questions. Il en a résulté : un test à choix multiples visant à mesurer la connaissance des questions civiques et de la capacité d'interpréter les informations dans ce domaine (trente-huit questions, dont chacune correspondait à une réponse correcte) ; une enquête sur les concepts, les attitudes et les comportements (cent trente-six questions sans réponses correctes) ; et des questions sur les ressources éducatives des foyers, sur le nombre d'années prévues pour l'enseignement supérieur, sur l'appartenance à des organisations et à des associations, sur des caractéristiques dépendant du sexe, de l'âge et d'autres éléments démographiques. Il y avait aussi un questionnaire destiné à l'école et un autre aux enseignants.

L'Université Humboldt de Berlin a fait office de centre international de coordination, sous la direction de Rainer Lehmann. Les procédures de contrôle de la qualité de l'IEA ont été appliquées à l'échantillonnage, à la vérification de la traduction, à l'administration des tests et à l'évaluation des réponses (IRT). En 1999, environ quatre-vingt-dix mille élèves suivant l'année scolaire correspondant à l'âge de quatorze ans ont subi le test dans les pays suivants : Allemagne, Angleterre, Australie, Belgique (francophone), Bulgarie, Chili, Chypre, Colombie, Danemark, Estonie, États-Unis d'Amérique, Fédération de Russie, Finlande, Grèce, Hong Kong (Chine), Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse et République tchèque.

Au début, un certain scepticisme régnait quant aux véritables possibilités de mettre au point un test dans le domaine de l'instruction civique. En effet, une grande partie de la recherche nationale en la matière portait sur des détails particuliers de la structure gouvernementale du pays, mais ce type de questions ne pouvait être utilisé sur le plan international. Pendant quatre ans, l'étude de l'IEA a donc consacré des ressources à la mise au point d'un test international. Grâce à l'avènement d'un consensus international concernant le cadre, et moyennant l'élaboration de cent quarante projets, la révision et les tests pilotes concernant toutes ces questions, sans oublier l'accord des Coordonnateurs de recherche nationaux, on a finalement mis au point un instrument intéressant, fiable et pointu. La « fiabilité alpha » pour le test de connaissance et de capacité en trente-huit questions dépassait les quatre-vingts dans chaque pays participant. Le test et l'étude ont été évalués selon les méthodes IRT pour respecter les normes de l'IEA.

Cette conception d'instruments de mesure internationaux a sensibilisé les participants et les directeurs de l'étude aux principales opinions qui prévalent dans ces pays et à l'idée qu'ils se font de la démocratie. En outre, le processus a permis d'identifier un éventail de résultats reconnus sur le plan international, concernant une instruction civique qui ne se limiterait plus à des connaissances ou à des comportements.

Ce processus au cours duquel on a testé des échantillons nationaux représentatifs et auquel chaque élève a répondu au même instrument, permet plusieurs types d'analyse et de présentation. Premièrement, il est possible d'utiliser les moyennes internationales fondées sur les réponses de tous les élèves (et une grande partie du présent article décrit le jeune de quatorze ans typique dans les vingt-huit pays considérés). Deuxièmement, il est possible d'examiner les différences sur le plan international. Les graphiques représentant la performance des divers pays prédominent dans le rapport sur les résultats de l'étude intitulé *Citoyenneté et éducation dans vingt-huit pays : connaissances et engagement civiques des jeunes de quatorze ans* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald et Schulz, 2001). Certaines de ces différences sur le plan international sont également présentées dans cet article. Troisièmement, il est possible d'identifier les corrélats ou les indicateurs dans les divers pays concernant les résultats les plus importants dans le domaine exploré, tel que les connaissances et l'engagement. Ces analyses proposent des orientations pour la réforme de l'instruction civique. Elles permettent d'observer l'effet d'un facteur scolaire, tel que le climat qui prévaut dans la classe, tout en retenant d'autres facteurs constants, tels que le sexe et les ressources éducatives du foyer. Elles offrent enfin une image plus précise que les simples comparaisons des résultats moyens des divers groupes. Une petite partie du présent article décrit un modèle d'indicateur de connaissance civique.

Les analyses et les conclusions de cette étude sont résumées dans le présent article sous les rubriques : Connaissances civiques, Engagement civique et Comportements civiques. L'article fait état des réponses types recueillies dans les divers pays et aussi des différences qui y prévalent. En outre, une petite section présente un modèle mettant en rapport les connaissances civiques et une sélection de caractéristiques des élèves et de facteurs scolaires. On trouvera beaucoup plus de détails sur les différences qui prévalent au plan international et sur les indicateurs de connaissances et d'engagement civiques dans Torney-Purta *et al.* (2001), et dans les rapports nationaux publiés par les pays participants (voir les références à www.wam.umd.edu/~iea/).

Connaissances civiques : analyses et conclusions

Les données dont dispose l'IEA montrent que l'élève moyen dans tous les pays participants comprend dans une certaine mesure les valeurs et les institutions démocratiques fondamentales. Ainsi, les résultats des tests indiquent que, sur le plan international, la majorité des élèves reconnaissent le bien-fondé du droit, des associations privées de la société civile et des partis politiques. Cependant, leur compréhension du sujet paraît parfois un peu superficielle. Voilà qui vient corroborer des travaux de recherche antérieurs effectués sur des échantillons plus petits dans certains pays, au moyen d'entrevues ou de compositions écrites, et qui ont laissé entendre que nombre de jeunes comprennent la démocratie en se référant à une série de slogans sur la liberté ou à une institution en particulier (Doig *et al.*, 1993-1994; Torney-Purta, Hahn et Amadeo, 2001).

Dans le cadre de l'étude de l'IEA, l'élève moyen démontre un niveau de compétences modéré lui permettant d'interpréter le matériel civique tel que les dessins

animés à teneur politique, une brochure relative à une élection simulée, et de distinguer les opinions exprimées des faits réels (Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 3).

Cependant, sur le plan statistique, les différences sont importantes entre les pays, s'agissant de la performance des élèves qui ont passé le test de connaissances et de compétences civiques. Dans le tableau 1, les pays sont regroupés selon qu'ils se situent *au-dessus*, *au niveau* ou *en-dessous* de la moyenne internationale. La plupart des différences prévalant entre les pays au sein de ces trois groupes sont insignifiantes.

Il est utile de comparer ces résultats à ceux de travaux effectués dans d'autres domaines. Les différences en matière de connaissances et de compétences civiques entre les pays sont semblables en dimension à celles que l'on trouve dans les études antérieures de l'IEA sur l'alphabétisation internationale, mais elles ne sont pas aussi importantes que celles que l'on a trouvées dans les études antérieures de l'IEA concernant l'étude des mathématiques, telle la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS).

On ne dispose d'aucune explication simple concernant ces différences de niveaux. Le groupe le plus performant comprend non seulement les démocraties de longue date, mais encore les pays qui ont connu d'importantes transitions politiques au cours de la vie des jeunes de quatorze ans concernés par l'exercice, et qui sont en train de consolider leur démocratie (Pologne, Slovaquie, République tchèque). Ces pays ont connu des changements politiques très visibles et très discutés. Leurs systèmes scolaires n'ont pas tardé à se lancer dans la création de nouveaux programmes d'instruction civique démocratique. Ces facteurs ont peut-être influencé la performance des élèves, et les rapports nationaux feront état de facteurs supplémentaires.

Le total des connaissances présenté dans le tableau 1 se compose de deux sous-totaux intitulés « Contenu des connaissances » (concernant les principes démocratiques fondamentaux) et « Capacité d'interprétation de l'information civique » (dessins animés sur des thèmes politiques, brochures électorales ou articles de journaux). La comparaison des performances relatives à ces deux sous-totaux dévoile des schémas intéressants. Les élèves australiens, britanniques (anglais), suédois, suisses et américains (États-Unis) ont accusé une meilleure performance s'agissant de comprendre l'information civique, que quand il s'est agi de faire état de leurs connaissances sur les principes démocratiques fondamentaux. En revanche, les élèves bulgares, tchèques, hongrois, russes et slovénes se sont montrés plus brillants en matière de connaissances qu'en matière d'interprétation de l'information politique. Les différences de performance entre ces pays traduisent celles qui prévalent dans leurs programmes d'enseignement; ainsi, les pays anciennement communistes mettent davantage l'accent sur les principes et concepts politiques abstraits, tandis qu'en Amérique du Nord, en Australie et dans certaines parties de l'Europe occidentale, on insiste davantage sur leur application concrète. Les pays non mentionnés ci-dessus ont accusé une performance relativement similaire dans les deux sous-totaux.

Dans presque tous les pays participants, les élèves qui ont déclaré avoir à disposition de la lecture à la maison avaient davantage de connaissances civiques que les autres. La comparaison des divers niveaux de disponibilité de ressources éduca-

tives peut aussi faciliter l'interprétation de certaines différences prévalant entre les divers pays. Les élèves de quatre des huit pays dont la performance était inférieure à la moyenne internationale en ce qui concerne le test des connaissances ont déclaré disposer de peu de ces ressources dans leur foyer (pour une analyse plus détaillée, voir Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 3).

TABLEAU 1. Performance du pays concernant l'ensemble des connaissances en instruction civique dans l'étude de l'IEA sur l'instruction civique : moyennes et déviations types

| Pays largement au-dessus de la moyenne internationale (100) | | Pays proches de la moyenne internationale (100) | | Pays largement au-dessous de la moyenne internationale (100) | |
|-------------------------------------------------------------|-----------|-------------------------------------------------|-----------|--------------------------------------------------------------|----------|
| Pologne | 111 (1,7) | Australie | 102 (0,8) | Portugal | 96 (0,7) |
| Finlande | 109 (0,7) | Hongrie | 102 (0,6) | Belgique (partie francophone) | 95 (0,9) |
| Chypre | 108 (0,5) | Slovenie | 101 (0,5) | Estonie | 94 (0,5) |
| Grèce | 108 (0,8) | Danemark | 100 (0,5) | Lithuanie | 94 (0,7) |
| Hong Kong (Chine) | 107 (1,1) | Allemagne | 100 (0,5) | Roumanie | 92 (0,9) |
| Etats-Unis d'Amérique | 106 (1,2) | Fédération de Russie | 100 (1,3) | Lettonie | 92 (0,9) |
| Italie | 105 (0,8) | Angleterre | 99 (0,6) | Chili | 88 (0,7) |
| Slovaquie | 105 (0,7) | Suède | 99 (0,8) | Colombie | 86 (0,9) |
| Norvège | 103 (0,5) | Suisse | 98 (0,8) | | |
| Rép. tchèque | 103 (0,8) | Bulgarie | 98 (1,3) | | |

Notes : Les échantillons d'élèves étaient représentatifs de l'ensemble du pays, pondérés en fonction des chiffres démographiques, et ordonnés selon leur dimension, sur une fourchette qui allait de 2 076 élèves en Belgique francophone à 5 688 élèves au Chili. Les élèves qui ont subi des tests sont ceux des classes de 8^e ou de 9^e années (à savoir l'année qui comptait la plus grande proportion de jeunes de 14 ans, selon les statistiques nationales). La moyenne d'âge la moins élevée était celle de la Belgique francophone (14,1) et la plus élevée celle de Hong Kong (Chine) (15,3).

Source des données : Étude de l'IEA sur l'instruction civique, échantillons de jeunes de 14 ans ayant subi des tests en 1999. Voir Torney-Purta *et al.*, 2001.

La mesure des « concepts sur la démocratie » prévue par l'étude permet également d'évaluer la compréhension des principes démocratiques qu'ont les jeunes de quatorze ans. Leurs réponses à ces questions à choix multiples assortis de barèmes de notation (demandant ce qui était bon ou mauvais pour la démocratie, mais ne comprenant aucune bonne réponse désignée) corroborent les résultats des tests cités ci-dessus. Dans ces vingt-huit pays, le consensus prévaut sur le fait que la démocratie est d'autant plus forte que les citoyens sont en mesure d'élire leurs dirigeants libre-

ment, que de nombreuses organisations existent auxquelles ils peuvent adhérer, et que chacun a le droit d'exprimer ses opinions. Ces jeunes estiment en revanche que la démocratie est affaiblie là où les riches exercent une influence particulière sur le gouvernement, et les responsables politiques sur les tribunaux, là où une entreprise possède tous les journaux et où les gens n'ont pas le droit d'exprimer de critiques à l'égard du gouvernement.

Bien que de nombreux élèves aient une idée des principes fondamentaux de la démocratie, dans chaque pays, certains groupes montrent qu'ils ne possèdent pas ce niveau de compréhension. Il est inquiétant de constater que, dans certains pays, les élèves comprennent très mal certaines communications relatives à la vie politique (par exemple les brochures publiées au moment d'une élection).

Engagement civique : analyses et conclusions

L'Étude de l'IEA sur l'instruction civique a mis en lumière plusieurs aspects de l'engagement civique. L'instrument de l'enquête comprenait un certain nombre de questions non assorties de bonne ou de mauvaise réponse afin de mesurer la participation. Ces questions tendaient notamment à dévoiler les aspects de la citoyenneté qui, selon les jeunes, sont importants pour les adultes, les activités civiques auxquelles ils participaient déjà, et celles auxquelles ils avaient l'intention de participer dès qu'ils auraient atteint l'âge adulte, ainsi que le degré de confiance qu'ils avaient dans la participation aux groupes scolaires organisés.

Le tableau 2 présente des éléments permettant d'évaluer ce que les jeunes de quatorze ans des divers pays estiment qu'il est important de faire lorsqu'on est adulte et que l'on veut être un bon citoyen. Ces jeunes pensent que le respect de la loi constitue une responsabilité très importante du citoyen adulte, tout comme la pratique du vote. Les autres comportements qui, traditionnellement étaient associés à la citoyenneté adulte, tels que la participation au débat politique ou l'adhésion à un parti politique, sont considérés par eux comme relativement peu importants. Par ailleurs, ils estiment que la participation aux activités de promotion des droits de l'homme, de protection de l'environnement et de soutien à la communauté font partie des responsabilités du citoyen adulte. Dans certains pays, suivre la vie politique dans les médias semble également important (pour de plus amples détails, voir Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 4). En bref, les responsabilités conventionnelles du citoyen sont perçues par ces élèves comme étant beaucoup moins importantes que ce que l'on appelle parfois les activités sociales.

On a également demandé aux élèves quels étaient les types de participation politique qu'ils comptaient entreprendre lorsqu'ils seraient adultes. Seulement 20 % ont dit avoir l'intention d'entreprendre des activités en principe associées à la participation politique conventionnelle des adultes, telles que l'adhésion à un parti politique, la correspondance avec les médias écrits concernant les préoccupations sociales et politiques, ou la candidature à un poste d' élu local ou municipal. Quelque 80 % ont pourtant dit qu'ils voteraient probablement ou certainement. Ils semblaient aussi être d'accord pour collecter de l'argent pour une cause sociale ou une

œuvre de bienfaisance (moyenne internationale : 59 %), et aussi pour participer à une marche de manifestation non violente (moyenne internationale : 44 %). En revanche, 15 % seulement étaient disposés à participer à des manifestations de protestation qui seraient illégales dans la plupart des pays, telles que le blocage de la circulation ou l'occupation de bâtiments. Mis à part le vote, les élèves paraissent très sceptiques quant aux formes traditionnelles d'engagement politique. Par ailleurs, un grand nombre d'entre eux sont ouverts à d'autres formes de participation à la vie civique.

TABLEAU 2. Moyennes internationales concernant les éléments d'analyse du concept de « bon citoyen » à l'âge adulte

| Un adulte est un bon citoyen lorsqu'il : | Importance | Un adulte est un bon citoyen lorsqu'il : | Importance |
|-------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------|------------|
| Respecte la loi | 3,65 | Vote à chaque élection | 3,12 |
| Prend part aux activités de promotion des droits de l'homme | 3,24 | Suit la vie politique dans les journaux, à la radio, à la télévision | 2,85 |
| Prend part aux activités de protection de l'environnement | 3,15 | Prend part à des débats politiques | 2,37 |
| Participe aux activités de soutien à la communauté | 3,13 | Adhère à un parti politique | 2,11 |

Notes : Le barème de notation allait de 1 (peu d'importance) à 4 (importance absolue). Concernant ces huit éléments, le consensus était élevé ou modéré parmi les pays, puisque la différence maximale a été d'un point seulement entre la moyenne la moins élevée et la moyenne la plus élevée.

Source des données : Étude de l'IEA sur l'instruction civique, échantillons des jeunes de 14 ans testés en 1999. Voir Torney-Purta *et al.*, 2001.

Pour bien comprendre les différences qui prévalent entre les pays, on a établi trois barèmes distincts concernant l'engagement civique, dont le premier met en lumière les croyances relatives à l'importance des activités civiques conventionnelles, le deuxième, l'importance du mouvement social liée aux activités civiques et le troisième, l'intention de participer aux activités civiques conventionnelles une fois atteint l'âge adulte.

La comparaison des moyennes par pays a permis de constater que les élèves des pays suivants présentaient un niveau élevé d'engagement civique, c'est-à-dire supérieur à la moyenne internationale sur deux des trois barèmes énumérés au paragraphe précédent, et au moins égal à la moyenne du troisième : Chili, Chypre, Colombie, États-Unis d'Amérique, Grèce, Pologne, Portugal, Roumanie. Les élèves des pays suivants présentaient un bas niveau d'engagement civique, c'est-à-dire, inférieur à la moyenne internationale des trois barèmes : Australie, Belgique (francophone), Danemark, Finlande, Angleterre, Suède, Suisse, République tchèque. Les autres pays accusaient des résultats plus mixtes.

Ces conclusions suggèrent que la participation des jeunes aux activités civiques est un processus complexe qui s'inscrit au sein de contextes politiques différents. Parmi les pays où les élèves montraient un certain enthousiasme pour la participation civique et semblaient relativement engagés, il en était quatre dont les résultats en connaissances civiques étaient médiocres, à savoir le Chili, la Colombie, le Portugal et la Roumanie, et quatre autres dont ces mêmes résultats étaient meilleurs, c'est-à-dire Chypre, la Grèce, la Pologne et les États-Unis. Parmi les pays où les élèves semblaient relativement peu engagés au sens civique du terme se trouvaient des pays présentant des résultats élevés en matière de connaissances, tels que la Finlande et la République tchèque, et d'autres présentant des résultats plus modérés comme l'Angleterre, l'Australie, la Belgique (francophone), le Danemark, la Suède et la Suisse. Les niveaux élevés en connaissances civiques et en engagement civique ne vont donc pas nécessairement de pair.

Outre l'évaluation de l'engagement potentiel dans des activités civiques orientées vers la scène nationale ou internationale, l'instrument de l'IEA visait à mesurer la « confiance dans la participation à l'école », afin de connaître les expériences démocratiques que les élèves entreprenaient dans leurs écoles respectives. Les travaux de recherche antérieurs avaient souvent porté sur l'évaluation de l'efficacité politique, et les répondants étaient interrogés sur l'efficacité des citoyens s'agissant d'influencer le gouvernement ou les pouvoirs locaux. L'étude de l'IEA a examiné l'expérience quotidienne des jeunes dans leurs écoles, et non pas seulement leur perception des autorités gouvernementales, plus lointaines. Cet élément de mesure a été mis au point afin d'évaluer le concept d'efficacité de l'école, et de voir si les élèves pensent que le fait qu'ils se rassemblent pour améliorer leur école peut avoir des résultats positifs.

La comparaison internationale de la mesure « Confiance dans la participation à l'école » est certainement l'une des plus intéressantes. Au Chili, à Chypre, en Grèce, en Pologne, au Portugal et en Roumanie, les élèves présentaient *à la fois* un niveau élevé d'engagement civique dans le domaine politique de l'activité des adultes (voir les listes de pays accusant un niveau élevé et un bas niveau d'engagement civique citées précédemment dans cette section) *et* un niveau élevé de confiance dans l'engagement à l'école. Il semble que dans ces pays l'expérience de la démocratie à l'école et l'engagement civique dans la société vont relativement de pair. En revanche, au Danemark, et en Suède, on constate un niveau élevé de confiance dans la participation à l'école, mais un niveau relativement bas d'engagement dans le domaine de la politique nationale ou locale. Dans ces deux pays nordiques, les élèves font état d'expériences positives d'efficacité politique à l'école, mais ce fait ne semble pas entraîner un engagement civique sur le terrain des comportements politiques orientés vers l'âge adulte.

En somme, l'engagement civique des élèves varie énormément selon les pays. La plupart des jeunes ne se sentent pas attirés vers le type d'activités politiques traditionnelles auxquelles participent les adultes dans nombre de démocraties. Le panorama des différences entre les pays est aussi relativement complexe. Dans les pays où les élèves ont exprimé une confiance relativement élevée dans l'importance des

activités sociales et civiques conventionnelles, il en est dont la performance en matière de connaissances était bonne et d'autres où elle l'était moins. En outre, les pays dont les élèves font état d'expériences positives en matière de participation à l'école ne sont pas toujours ceux qui croient en l'importance des activités politiques et sociales des adultes.

Les comportements civiques : analyses et conclusions

L'IEA a utilisé divers éléments de mesure des comportements civiques dans son étude. Il est généralement admis que la légitimité des gouvernements démocratiques est fonction de la confiance politique des citoyens. Compte tenu de ce postulat et des travaux de recherche réalisés antérieurement dans ce domaine (Inglehart, 1997; McAllister, 1999), on a introduit un élément de mesure de la confiance dans les institutions gouvernementales et connexes. En général, les jeunes de quatorze ans font d'abord confiance aux tribunaux et à la police, puis au gouvernement national et aux pouvoirs locaux. Certains pays s'écartaient de ce schéma, où le gouvernement et les pouvoirs locaux jouissaient d'une plus grande confiance que les institutions du système judiciaire. Cependant, dans tous les pays, les partis politiques arrivaient bons derniers.

Les jeunes de quatorze ans semblent appartenir à la culture politique de leur pays, et ils expriment des niveaux de confiance qui correspondent en grande partie à ceux des adultes. Ce sont les jeunes du Danemark, de la Norvège et de la Suède qui expriment le plus de confiance dans les institutions gouvernementales, et ceux de la Bulgarie, de la Fédération de Russie et de la Slovénie qui en expriment le moins. En général, les pays dont l'histoire de la démocratie est courte (y compris les pays anciennement communistes) sont ceux qui démontrent les niveaux de confiance les moins élevés dans les institutions gouvernementales (pour de plus amples détails, voir Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 5; pour des données similaires sur les échantillons d'adultes, voir McAllister, 1999).

L'un des objectifs de l'étude était d'étudier les comportements à l'égard de la cohésion sociale et de la diversité. L'exercice s'est avéré difficile compte tenu de la diversité des situations et des caractéristiques des groupes victimes de discrimination dans les différentes régions. Dans certains pays participants, la discrimination repose sur un problème de racisme ou d'intolérance religieuse; dans d'autres, elle s'exerce contre les minorités nationales, les immigrés où les individus dont la langue maternelle est différente de celle de la majorité. Cependant, un barème a été mis au point concernant les comportements à l'égard des droits des immigrés; c'est la possibilité d'accéder à l'éducation qui a bénéficié du soutien le plus grand, et le droit de conserver leur langue maternelle qui a fait l'objet du soutien le plus faible.

Dans nombre de sociétés, les femmes constituent un groupe victime de discrimination dans le cadre de la vie politique. L'IEA a inclut dans son instrument un élément de mesure concernant le soutien à l'égard des droits politiques et professionnels des femmes; les élèves les ont massivement soutenus, approuvant des af-

firmations telles que : « les femmes devraient se présenter aux élections et participer au gouvernement dans la même mesure que les hommes », et en en désapprouvant d'autres telles que : « les hommes sont plus à même que les femmes de devenir des dirigeants politiques » ou encore « lorsque les emplois sont rares, un homme a davantage le droit d'en obtenir un qu'une femme ».

Les élèves d'Angleterre, d'Australie, du Danemark, et de la Norvège sont ceux qui ont apporté *le plus grand* soutien aux droits des femmes, et l'Allemagne, Chypre, les États-Unis d'Amérique, la Finlande, la Suède et la Suisse ont accusé des résultats supérieurs à la moyenne internationale. Les élèves de Bulgarie, de la Fédération de Russie, de Lettonie, et de Roumanie sont ceux qui ont *le moins* soutenu les droits des femmes, et le Chili, l'Estonie, Hong Kong (Chine), la Hongrie, la Lituanie et la Slovaquie se situaient également en dessous de la moyenne internationale. Dans presque tous les pays où le soutien des élèves à l'égard des droits des femmes était inférieur à cette moyenne, le taux de chômage des adultes dépassait 10 % de la population active. Le bas niveau des résultats dans ces pays est peut-être lié aux éléments du barème concernant la concurrence pour l'obtention des emplois.

La dimension politique de ce barème est également importante. Ces données permettent de comparer un éventail de pays appartenant à plusieurs régions et accusant des représentations féminines diverses dans les législatures nationales. En Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède, où les femmes occupent plus de 30 % des sièges parlementaires, le soutien des jeunes au droits des femmes est important. La majorité des pays dont les adolescents présentaient un taux de soutien aux femmes très inférieur à la moyenne internationale comptent relativement peu de femmes dans leur législatures — la fourchette allant de 6 % en Fédération de Russie à 17 % dans les États baltes. Cela peut s'expliquer par le fait que, lorsque les jeunes voient des femmes occuper des postes politiques, ils en font des modèles de rôles, et ils acquièrent des comportements plus positifs à l'égard de leurs droits. Ou bien peut-être que les électeurs qui ont encouragé la lutte pour les droits des femmes pendant leurs adolescence sont plus enclins à voter pour des femmes lorsqu'ils atteignent l'âge adulte. Peut-être enfin s'agit-il d'une combinaison des deux processus à laquelle s'ajoutent d'autres facteurs tel que l'avènement du mouvement féministe, bien organisé et visible (pour de plus amples détails, voir Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 1 et 5).

Les deux sexes accusent des différences importantes quand il s'agit de soutenir les droits des immigrés et des différences très marquées lorsqu'il s'agit de défendre les droits économiques et politiques des femmes. Ces dernières soutiennent davantage que les hommes les droits des immigrés et des femmes, constat qui vient corroborer un grand nombre de travaux précédents.

Indicateurs des connaissances et de l'engagement civiques

Les différences qui prévalent entre les pays, telles que celles qui ont été présentées précédemment, dévoilent un grand intérêt pour la compréhension des processus et

des contextes de l'instruction civique. Cependant, nombre de questions présentant un intérêt pour les décideurs, les éducateurs et les chercheurs resteraient sans réponse si l'on n'étudiait pas les corrélats des connaissances et de l'engagement civiques des élèves. Afin de traiter quelques-unes de ces questions et de proposer des orientations à l'analyse future, on a mis au point des modèles simples permettant d'indiquer les connaissances civiques et l'expression du désir de voter. D'abord, un modèle de trajectoire de régression a été mis au point pour un échantillon composite dans lequel les vingt-huit pays étaient également pondérés; on a ensuite produit les régressions distinctes en utilisant l'échantillon pleinement pondéré pour chaque pays. Le modèle de régression pour les « connaissances civiques » est résumé dans le tableau 3 (pour de plus amples informations, y compris une analyse parallèle des indicateurs de la probabilité du vote, voir Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 8).

TABLEAU 3. Indicateurs de performance en matière de connaissances civiques

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre d'années d'enseignement supérieur prévues (+ indicateur dans les 28 pays) | Fréquence avec laquelle on regarde les nouvelles à la télévision (+ indicateur dans 16 pays) |
| Ressources éducatives du foyer (+ indicateur dans 27 pays) | Sexe féminin (– indicateur dans 11 pays) |
| Passer la soirée avec des pairs hors de la maison (– indicateur dans 24 pays) | Participation au conseil d'élèves (+ indicateur dans 10 pays) |
| Climat d'ouverture à la discussion en classe (+ indicateur dans 22 pays) | |
| <i>Note</i> : Les corrélations multiples au carré allaient de 10 en Colombie à 36 en République tchèque, avec une médiane de 22. | |

Les indicateurs les plus importants de la performance en matière de connaissances civiques ont été l'aspiration à suivre un enseignement supérieur et les ressources éducatives disponibles au foyer, qui présentent toutes deux une relation de cause à effet avec les connaissances. Les indicateurs des connaissances civiques sont très semblables à ceux d'autres domaines testés par l'IEA. Les élèves issus de foyers qui encouragent l'aspiration à suivre un enseignement supérieur et fournissent des ressources éducatives possèdent davantage de connaissances et de compétences civiques. En revanche, les jeunes qui passent de nombreuses soirées hors de chez eux avec leurs pairs en possèdent beaucoup moins. Il s'agit là d'un groupe qui ne passe pas autant de temps à faire ses devoirs de classe, et ces jeunes ont tendance à s'orienter plutôt vers les valeurs de leurs pairs que vers celles de leurs parents et de leurs enseignants.

Les élèves-filles, dans un peu moins de la moitié des pays, possédaient moins de connaissances que les garçons (les autres facteurs restant constants). Si l'on fait la comparaison avec les résultats de travaux effectués par le passé, l'importance de ces différences entre les deux sexes est relativement peu élevée.

Dans environ la moitié des pays, les jeunes qui regardent les nouvelles à la télévision font état de connaissances civiques plus élevées. Concernant cette variable,

on ne peut pas écarter la possibilité que les élèves qui ont davantage de connaissances en matière civique ne soient, en fait, plus intéressés que les autres par les nouvelles à la télévision, plutôt que la relation de cause à effet inverse.

Même lorsque les facteurs du foyer, du groupe des pairs et des médias restent constants, il est deux aspects de la scolarité qui contribuent énormément à l'acquisition des connaissances civiques. Le premier est à la réplique d'une relation découverte dans l'Étude sur l'instruction civique effectuée par l'IEA en 1971, et dans d'autres études révisées par Torney-Purta, Hahn et Amadeo (2001). Lors du test effectué par l'IEA en 1999, l'existence d'un climat d'ouverture à la discussion dans la classe avait une relation de cause à effet positive dans vingt-deux des vingt-huit pays considérés. Dans le barème du « climat en classe », on demandait par exemple aux élèves s'ils étaient souvent encouragés à se faire une opinion sur certaines questions, si les enseignants respectaient leurs opinions et les encourageaient à les exprimer au cours de discussions en classe, et si les enseignants encourageaient le débat sur des questions controversées, en en présentant tous les aspects. Environ 40 % des élèves ont admis qu'ils étaient souvent encouragés à se faire une opinion, et estimaient que leurs opinions étaient respectées. Seulement 15 à 25 % ont estimé qu'ils étaient souvent encouragés à débattre de questions controversées et qu'on leur en présentait tous les aspects. Les élèves ayant acquis ce type d'expérience en classe possèdent des connaissances civiques supérieures, même en tenant compte des différences en matière d'aspiration à suivre un enseignement supérieur et du niveau de ressources éducatives dans le foyer.

L'autre expérience scolaire entraînant un rapport de cause à effet positif avec le niveau de connaissances civiques est la participation à un conseil d'élèves ou à un parlement d'élèves. Ce phénomène exerce une influence positive sur les connaissances dans environ un tiers des pays. Cependant, dans certains pays, ces organisations scolaires sont rares (Torney-Purta *et al.*, 2001, chap. 7). Les études de cas menées à bien dans le cadre de la première phase de l'Étude de l'IEA sur l'instruction civique ont également montré une ambivalence considérable dans certains pays quant au pouvoir que ces organisations devraient exercer dans l'école (Torney-Purta, Schwille et Amadeo, 1999).

En bref, deux facteurs scolaires, indicatifs d'un climat démocratique, semblent encourager les progrès des jeunes de quatorze ans en instruction civique : un climat d'ouverture dans la classe, grâce auquel la discussion des thèmes civiques est encouragée, ainsi que la participation à un conseil scolaire ou à un parlement scolaire. Le fait d'encourager les élèves à exprimer leurs opinions semble cependant se limiter à certains pays, et quant à la possibilité de participer à un parlement scolaire, elle est très rare à certains endroits. Nombre de domaines se prêtent à la recherche des éducateurs et des responsables politiques qui souhaitent améliorer les connaissances civiques des élèves.

Conclusions générales

Cette étude offre une image relativement positive du jeune de quatorze ans dans les vingt-huit pays étudiés :

- il connaît bien les principes démocratiques fondamentaux et possède des capacités raisonnables d'analyse des informations civiques ;
- il souscrit au « discours démocratique » fondamental ;
- il a l'intention de voter ;
- il estime que les autres activités traditionnellement associées à la citoyenneté adulte sont moins importantes que la participation dans le domaine de l'environnement et de la vie communautaire ; et
- il est déjà membre d'une culture politique qu'il partage avec les adultes du pays.

Le type de foyer dont est issu le jeune est à l'origine de différences importantes en matière de connaissances et de compétences civiques. Ces différences sont moins apparentes lorsqu'il s'agit de l'expression d'un désir de voter, et très faibles en matière de comportements. On constate quelques différences entre les sexes sur le terrain des connaissances (dans certains pays, les filles en savent moins que les garçons), des différences plus importantes dans le comportement à l'égard des immigrés (les filles étant plus positives que les garçons dans de nombreux pays) et des différences très importantes dans les comportements à l'égard des femmes (les filles étant beaucoup plus positives que les garçons dans tous les pays participants).

Les groupes de pays dont on aurait pu attendre qu'ils présentent des résultats très semblables en matière de connaissances et d'engagement civiques (par exemple les pays anciennement communistes) montrent en fait des schémas très divers. Dans certains d'entre eux, les jeunes de quatorze ans présentent une moyenne élevée, à la fois dans le domaine des connaissances et dans celui de l'engagement, tandis que dans d'autres, les résultats sont médiocres dans les deux domaines. Dans d'autres encore (appartenant toujours au même groupe), les connaissances sont élevées et l'engagement médiocre (ou bien les connaissances sont médiocres et l'engagement élevé). La diversité est très semblable dans le groupe des pays participants qui pratiquent la démocratie depuis longtemps.

Il semblerait que l'école améliore les connaissances civiques des élèves lorsqu'elle leur offre la possibilité de mener des discussions ouvertes en classes. Dans certains pays, la participation à des organisations telles que le conseil scolaire ou le parlement scolaire semblent aussi exercer une influence positive. Cependant, accentuer ces aspects de la scolarité revient à relever un certain nombre de défis. Comment les enseignants peuvent-ils acquérir les capacités nécessaires pour établir un climat scolaire ouvert et favorisant le respect mutuel sans négliger ni le contenu ni les compétences lors de l'analyse des questions civiques ? Comment lier les activités des élèves dans la communauté, dans les groupes œuvrant pour l'environnement et dans les autres organisations auxquelles ces jeunes s'intéressent à l'engagement politique conventionnel ? Comment peut-on amener le jeune de quatorze ans, qui exprime le désir de voter et de s'engager dans certains aspects de la vie civique, à voter véritablement quand il atteint l'âge de dix-huit ans ? Comment combler le fossé qui sépare les élèves issus de foyers nantis et qui se dirigent vers l'enseignement tertiaire et ceux qui ont moins de ressources ?

L'analyse de ce riche ensemble de données ne fait que commencer avec la publication par l'IEA du volume intitulé *Citoyenneté et éducation dans vingt-huit pays* :

connaissances et engagement civiques des jeunes de quatorze ans (Torney-Purta *et al.*, 2001). Nombre de thèmes seront débattus dans des publications d'autres membres du Comité directeur international (y compris les résultats d'un questionnaire adressé aux enseignants dont il n'a pas été question dans cet article). Les pays participants fourniront des rapports nationaux. La nature de l'instruction civique en 1999 telle qu'elle se traduit dans les réponses de ces quatre-vingt-dix mille jeunes hommes et jeunes filles fera l'objet d'un examen encore plus approfondi de la part de la communauté internationale de l'éducation, lorsque les données seront publiées pour être analysées en 2002.

Note

1. L'étude sur l'instruction civique de l'IEA n'est liée officiellement à aucun organisme des Nations-Unies. Les auteurs du rapport international, J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald et W. Schulz, expriment leur gratitude au Comité Directeur international, aux Coordinateurs nationaux de recherche, à l'Organisation IEA, à la Communauté allemande de recherche (DFG), et à la Fondation William T. Grant.

Références

- Doig, B., *et al.* 1993-1994. *Conceptual understanding in social education* [La compréhension conceptuelle en éducation sociale]. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Inglehart, R. 1997. *Modernization and post-modernization : cultural, economic, and political changes in 43 societies* [Modernisation et postmodernisation : changements culturels, économiques et politiques dans quarante-trois sociétés]. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation* [L'apprentissage situé : participation secondaire légitime]. Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- McAllister, I. 1999. « The economic performance of governments » [Les résultats économiques des gouvernements]. Dans : Norris, P. (dir. publ.). *Critical citizens : global support for democratic government* [Les citoyens contestataires : soutien mondial à la démocratie], p. 188-203. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Torney, J.; Oppenheim, A. N.; Farnen, R. 1975. *Civic education in ten countries : an empirical study* [L'instruction civique dans dix pays : étude empirique]. Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. 2001. *Citoyenneté et éducation dans vingt-huit pays : connaissances et engagement civiques des jeunes de quatorze ans*. Amsterdam, IEA. Courriel électronique : Department@iea.nl. Site Web : www.wam.umd.edu/~iea/. (Ordre en Amérique du Nord : 1-800 285.22.21)
- Torney-Purta, J.; Hahn, C.; Amadeo, J. 2001. « Principles of subject-specific instruction in education for citizenship » [Principes d'enseignement par sujet en éducation à la citoyenneté]. Dans : Brophy, J. (dir. publ.). *Subject specific instructional methods and activities* [Activités et méthodes d'instruction par sujet]. Oxford, Royaume-Uni, Elsevier Science.

- Torney-Purta, J. ; Schwille, J. ; Amadeo, J. 1999. *L'instruction civique selon les pays : vingt-quatre études de cas nationales dans le cadre du projet de l'IEA sur l'instruction civique*. Amsterdam, IEA. Courrier électronique : Department@iea. nl.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice* [Communautés de pratique]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

L'EXPLORATION DU DROIT

HUMANITAIRE : CONFLITS

ARMÉS ET ÉDUCATION

EN FAVEUR DE LA

COHÉSION SOCIALE¹

Sobhi Tawil

Dans la Charte des Nations Unies de 1945, la communauté internationale fit part de sa détermination « à vouloir sauver les générations futures du fléau de la guerre ». Cinquante ans plus tard, la promesse émise en 1945 semble plus illusoire que jamais en raison des conflits armés disséminés qui ne cessent d'éclater à travers le monde. Loin de confirmer l'optimisme né avec la fin de l'ordre mondial bipolaire et l'accélération consécutive de la mondialisation, la tendance de la dernière décennie n'a pas vu de redistribution considérable des ressources qui se serait traduit par un recul de la destruction et une progression de la satisfaction des besoins de l'homme, tels que l'éducation de base. Au contraire, la fin de la guerre froide semble avoir amené dans son sillage une continuation, voire une aggravation de l'instabilité politique, de la violence et des conflits armés. De ce fait, la souffrance engendrée par ces conflits continue d'exister et représente l'une des expériences vécues les plus tragiques de la société humaine.

Cette réalité qui se perpétue explique l'émergence de la notion de conflits armés qui représentent un problème majeur face aux défis de parvenir à une éducation de base pour tous, comme cela a été souligné lors de la Conférence mondiale

Langue originale : anglais

Sobhi Tawil (Suisse)

Chef du projet sur l'exploration du droit humanitaire auprès du Comité international de la Croix-Rouge. Chercheur associé à l'Institut universitaire d'études du développement de Genève.
Courrier électronique : sobhi_t@yahoo.com

sur l'éducation pour tous (CMEPT) qui s'est tenue en 1990 à Jomtien. À l'époque de la Conférence, on avait établi un lien entre la diminution des inscriptions à l'école primaire et les conflits armés (Berstecher et Carr-Hill, 1990). Cependant, seules quelques références aux conflits armés furent mentionnées dans la Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien. Mais cette notion est devenue progressivement un problème clé au cours de la dernière décennie. La réunion interorganisations qui a eu lieu à Amman du 16 au 19 juin 1996, et qui avait trait à la réalisation internationale de l'objectif d'une éducation pour tous, dédia l'une de ses tables rondes à l'éducation en cas de crises et identifia « l'escalade de la violence engendrée par l'intensification des tensions ethniques et d'autres sources de conflit » comme « un défi nouveau » pour l'éducation. Plus récemment, lors de la session parallèle stratégique portant sur l'éducation dans des situations d'urgences et de crises, à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar du 26 au 28 avril 2000, on a introduit, dans le cadre d'action défini à ce moment-là, le concept selon lequel les initiatives de l'éducation pour tous « doivent prendre en considération les besoins des [...] enfants et des adultes affectés par un conflit armé ». À l'importance d'assurer un système d'éducation en temps de crise, vient s'ajouter une reconnaissance croissante de l'éducation comme composante fondamentale des premières aides d'urgence (voir Retamal et Aedo-Richmond, 1998).

De telles considérations ont des incidences considérables sur la façon que nous avons de conceptualiser les rapports entre éducation officielle et conflits armés. Si l'une des fonctions essentielles de l'éducation est de garantir la cohésion sociale, que peuvent nous apprendre les violentes ruptures de la cohésion sociale sur le contenu et la fonction de l'éducation officielle ? Comment l'éducation officielle contribue-t-elle à la rupture de la cohésion sociale et au déclenchement de conflits armés ? Inversement, de quelles façons l'éducation officielle peut-elle soutenir le renforcement et la reconstruction de la cohésion sociale ? L'innovation scolaire dans le cadre de l'éducation des citoyens représente un instrument de poids, toutefois limité, de promotion de la cohésion sociale. (D'autres englobent la diminution des inégalités lors de l'accès à une éducation de base et l'incitation de création de liens entre des membres de communautés divisées.) Un point de vue récent sur l'éducation des citoyens aborde la fonction principale et d'origine de l'enseignement public qui est de favoriser la citoyenneté et de veiller à la cohésion sociale (Heyneman et Todoric-Bebic, 2000, p. 161).

Dans cet article, nous commencerons par évoquer brièvement la scolarisation comme catalyseur, même sans intention, en cas de conflits armés. Puis nous nous attacherons à ce qu'apportent l'expérience des conflits armés et la connaissance du droit humanitaire au cœur du problème de l'éducation de base. L'exploration des aspects éthiques du comportement humain en temps de conflits armés et de guerres peut contribuer grandement à asseoir une éducation de la citoyenneté mondiale et à renforcer la cohésion sociale au cours du XXI^e siècle. La section suivante présentera des données recueillies dans le cadre du test d'essai et de développement du projet sur l'exploration du droit humanitaire dans certaines régions du monde très différentes. La dernière section fera ressortir quelques-uns des thèmes fondamentaux

portant sur les définitions et le modèle de contenu et de méthodologie de programmes d'enseignement.

L'incidence de l'éducation sur la cohésion sociale

Depuis son apparition pendant la révolution industrielle en Europe, l'une des fonctions principales de l'enseignement de masse a été de garantir une cohésion sociale et un sentiment d'appartenance. L'enseignement public, normalisé et obligatoire a effectivement joué un rôle crucial dans l'émergence, la construction et la consolidation de l'État-nation. Mais parfois, l'enseignement ne parvient pas à remplir ce rôle fondamental. Il traduit alors, accentue même, les divisions et conflits sociaux et politiques. Ce n'est que récemment que les enseignants ont commencé à étudier sérieusement le rôle de l'éducation comme catalyseur possible ou facteur d'intensification du processus de désintégration sociale et politique et du déclenchement de la violence et de conflits armés (voir Tawil, 1997).

Il s'agit de déterminer comment l'éducation se situe dans ce processus grâce à l'identification des facteurs de cause qui encouragent la rupture générale de la cohésion sociale. Alors que les conséquences dévastatrices que provoquent les conflits armés sur la famille, la communauté et la nation sont clairement identifiables, il n'est pas toujours facile de démêler l'imbroglio des facteurs aggravants et des causes évolutives de ces conflits (déclarés et non déclarés). Les facteurs culturels que l'on peut aisément politiser, tels que l'ethnicité, la langue et la religion sont souvent associés aux facteurs socio-économiques afférents aux disparités de la répartition des salaires et à l'exclusion. La légitimité en déclin des États-nations, le manque de bonnes conduites citoyennes et l'absence d'identité collective constituent des catalyseurs capitaux (Bigo, 1998). Les changements de nature des conflits armés se révèlent également cruciaux. Depuis la fin de la guerre froide, on a assisté à la multiplication de conflits violents qui ont éclaté au sein des États, plutôt qu'entre États (une tendance qui remonte au moins au milieu des années 70). Pour preuve, seuls deux des vingt-sept principaux conflits armés observés à travers le monde en 1999 étaient des conflits internationaux (SIPRI, 2000, p. 15). On doit tenir compte de la diversité des facteurs importants dans le processus de réforme de l'éducation.

MÉCANISMES CONFLICTUELS DE LA SOCIALISATION

Dans son sens le plus général, on peut concevoir l'éducation comme le mécanisme de socialisation qui aboutit au transfert de connaissances, de normes, de valeurs, de croyances et de mythes d'une génération à l'autre. La scolarisation, instrument du processus de construction de la nation, détruit les liens sociaux traditionnels de la grande famille, du clan ou du groupe et érige un rapport direct entre des individus citoyens et l'État-nation. La tension qui naît de la différence entre la culture locale et la culture nationale imposée par l'enseignement débouche fréquemment sur un conflit. L'effondrement et la reformulation de ce que Benedict Anderson appelle « les

communautés imaginées » (1983), se trouvent au cœur de nombreux conflits armés internes actuels, ce fait souligne l'aspect fondamental de la rupture et de la reconstruction de la cohésion sociale. Les valeurs, les comportements, les croyances et les opinions mondiales toujours plus contradictoires et concurrentes, transmises par les écoles et d'autres agents de la socialisation, tels que la famille, les groupes de pairs, les médias et les organismes religieux, représentent une menace perpétuelle, notamment à mesure que se détériore le bien-fondé du modèle de l'État-nation qui s'appuie sur l'organisation et les vies des individus et des communautés.

L'ENSEIGNEMENT, INSTRUMENT DE SUPRÉMATIE POLITIQUE

L'enseignement est un véhicule idéologique de la socialisation politique. Celle-ci peut avoir lieu, tandis que des structures autoritaires opèrent usant de moyens de répression, d'apartheid et de discrimination ou que des groupes dominants imposent des langues officielles d'instruction dans des régions multilingues. Parfois, on ne déce pas l'effet catalyseur de l'accentuation des inégalités, des discriminations ou de la domination qui trouvent leur origine dans un contenu de manuel scolaire mal adapté ou le comportement des enseignants.

Les aspects de la socialisation politique prennent forme avec la transmission du contenu des programmes officiels, notamment dans les cours d'éducation civique, d'histoire, de géographie et de religion. À Sri Lanka, la teneur des manuels scolaires a explicitement contribué au conflit civil (voir Heyneman et Todoric-Bebic, 2000, p. 155). L'accent a ainsi été mis sur la recherche, en éducation, des aspects qui font que les manuels scolaires dépeignent l'acceptation de l'identité d'un groupe ou son exclusion et sur d'autres aspects qui montrent que ces manuels animent indirectement des différends communautaires et des conflits. L'enseignement dissimulé, à savoir la transmission informelle de valeurs, de comportements et de croyances à des élèves par l'intermédiaire du comportement quotidien des enseignants, joue un rôle considérable dans la socialisation politique autant que l'enseignement explicite. Les conduites des enseignants qui se transmettent facilement aux élèves peuvent être confrontées au contenu des programmes et aux points de vue officiels sur l'histoire de divers groupes coexistants.

L'EXCLUSION SOCIALE

« L'exclusion sociale » a plusieurs dimensions : elle peut être économique (relative à, par exemple, l'emploi, les moyens de production ou la terre), socio-politique (concernant, par exemple, le refus de la sécurité, la représentation, la citoyenneté ou les droits) ou sociale (afférente à, par exemple, l'exclusion des systèmes d'éducation, de santé ou du droit au logement). Dans de nombreux contextes, l'éducation officielle peut stimuler les nombreux mécanismes qui mènent à l'exclusion sociale. L'étendue et le renforcement des échecs de l'enseignement, en ce qui concerne par exemple la garantie de l'intégration socio-économique des individus et des groupes, remettent en question l'efficacité de l'éducation officielle comme instrument d'ascension sociale.

L'éducation officielle peut, en fait, menacer la cohésion sociale. Une « structure reposant sur des inégalités génère des identités différentes, ce qui dresse un défi au sens unifié d'identité nationale » (Heyneman et Todoric-Bebic, 2000). L'échec de l'éducation officielle dans ses fonctions de répartition et de construction de l'État érode la légitimité des structures du pouvoir en place et exacerbe les tensions sociales et politiques. Par ailleurs, l'exclusion du système éducatif s'accompagne généralement de fausses attentes et de frustrations qui peuvent alimenter des tensions sociales et des conflits existants et se solder par la violence (Wright, 1997).

LA RÉFORME DES PROGRAMMES

Changements politiques et conflits armés sont, sur le plan dialectique, liés aux processus de transformation de l'éducation. Ces réformes sont souvent entreprises à des moments de stabilité relative, en vue de mettre à jour des programmes scolaires par l'introduction de nouvelles connaissances, compétences et comportements. Afin de s'adapter au rythme rapide des changements mondiaux et à leur étendue à l'aube du XXI^e siècle, de nombreux pays du globe « entreprennent de réformer des écoles et des programmes » (Kerr, 1999, p. 2). Ces processus de transformation de l'éducation peuvent soutenir des tentatives politiques plus radicales et de plus grande ampleur visant à redéfinir des systèmes d'éducation après des bouleversements politiques et lors de la reconstruction sociale qui s'ensuit. La reconnaissance du rôle potentiel de l'éducation comme catalyseur de la discorde civile a préparé une nouvelle façon de penser l'éducation en temps de crises et dans des situations postconflituelles (Tawil, 1997).

L'éducation en matière de droit humanitaire, un encouragement à la cohésion sociale

Quelles que soient les causes des conflits violents, l'éducation officielle a un rôle central à jouer dans le renforcement et la reconstruction de la cohésion sociale qui réapparaît après une période de violence. Un large éventail d'initiatives sur le plan de l'éducation, souvent regroupées sous le titre d'« éducation pour la paix » favorise le renforcement ou la reconstruction de la cohésion sociale. Ces initiatives vont de l'éducation traitant de compréhension mutuelle à l'éducation abordant la citoyenneté et l'environnement. En règle générale, l'éducation en faveur de la paix permet de promouvoir « la connaissance, les compétences, les comportements et les valeurs nécessaires pour apporter des changements » au « niveau intrapersonnel, intergroupes, national ou international ». Ces changements englobent : i) la prévention de conflits, ii) la résolution pacifique de conflits, et iii) la création de « conditions menant à la paix » (UNICEF, 1999, p. 1).

L'éducation en matière de droit humanitaire vise à former des citoyens informés et responsables qui ont :

- une compréhension approfondie des diverses perspectives et de la complexité potentielle de l'application des normes humanitaires en temps de guerre ;

- un intérêt accru concernant les événements internationaux d'actualité et l'action humanitaire ;
- une aptitude à percevoir les situations de conflits internes et à l'étranger d'un point de vue humanitaire ; et
- une disposition à s'investir dans un service communautaire et d'autres formes de mobilisation afin de protéger et de promouvoir des conduites humanitaires.

Le rôle potentiel de l'éducation en matière de droit humanitaire dans le cadre de l'éducation pour la paix est clair. Tandis que le droit humanitaire n'aborde pas explicitement la résolution ou la prévention des conflits, il peut inciter la création de conditions favorables à la paix, si l'aspect associé au respect et à la protection de la vie et de la dignité humaine est consolidé en temps de paix comme en temps de conflits violents.

L'éducation en matière de droit humanitaire est étroitement liée aux droits de l'homme et aux programmes d'éducation civique. Le développement des normes du droit humanitaire international portant sur les situations de conflits armés représente une « grande tendance » émergente (Kennedy, 1997, dans : Kerr, 1999, p. 7) qui tient une place centrale dans la préparation des individus à une notion de citoyenneté éclairée à l'échelle planétaire. Ces préceptes de base, comme le droit à la vie, le droit d'être protégé de la torture ou de traitements inhumains, du joug de l'esclavage ou de la servitude et le droit à avoir un procès équitable, constituent ce à quoi on se réfère comme le « noyau dur » des droits de l'homme. On doit respecter ces lois internationales en toutes circonstances, y compris en temps de conflits armés. Le droit humanitaire international et les droits de l'homme sont donc complémentaires, leur objectif commun étant de respecter l'individu, de façons toutefois différentes et dans des circonstances parfois dissemblables.

Selon une définition émise lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, l'éducation de base consiste à fournir les

outils d'apprentissage essentiels (tels que l'alphabétisation, l'expression orale, le calcul et la résolution de problèmes) et le contenu d'apprentissage de base (tel que la connaissance, les compétences, les valeurs et les comportements) nécessaires aux êtres humains pour pouvoir survivre, développer l'ensemble de leurs capacités afin de vivre et travailler dans la dignité, pour prendre entièrement part au développement, améliorer la qualité de leur vie, prendre des décisions réfléchies, [et] continuer à apprendre (CMEPT, 1990).

L'éducation en matière de droit humanitaire ne traite pas les conflits violents de la même manière que les cours traditionnels d'histoire ou les cours portant sur les événements actuels. C'est d'un point de vue humanitaire qu'elle contribue à l'examen de la guerre et à l'exploration des problèmes éthiques fondamentaux que soulève cette dernière. En s'appuyant sur les points communs à toutes les sociétés humaines comme l'expérience partagée de la violence, de la souffrance et des ravages de la guerre, et le besoin d'un minimum de protection de la vie et de la dignité humaine, l'éducation dans le domaine droit humanitaire peut aider à reconstruire ou à consolider la cohésion sociale. Elle peut exercer un effet de pacification indirect dans des

situations de tension politique et sociale accrue et aider à cultiver la responsabilité individuelle et la solidarité.

Un des principaux arguments souvent avancés pour expliquer et justifier l'absence importante du droit humanitaire dans l'éducation de base est son caractère non pertinent pour des élèves vivant dans des régions où les conflits sont inexistantes. Des résultats préliminaires issus du projet concernant l'exploration du droit humanitaire (abordé ci-dessous) révèlent que les adolescents sont prêts à explorer les problèmes éthiques associés au droit humanitaire et aux conflits armés. À l'occasion de groupes de discussions préalables, lorsque des chercheurs ont demandé à des jeunes pourquoi ils devraient acquérir des connaissances en droit humanitaire, ils ont répondu en soulignant que la guerre implique des jeunes gens, en affirmant le besoin d'être plus conscients des problèmes liés à la guerre et en signalant l'importance d'acquérir des connaissances en matière de responsabilités et de droits des individus. Un participant a répondu que l'éducation au droit humanitaire « pourrait nous aider, nous les adolescents, dans nos petites guerres de tous les jours », et un autre a ajouté « qu'elle encourage l'esprit de la paix et affaiblit celui de la guerre au sein de l'être humain ».

Un sondage mené par l'UNICEF et le quotidien *Le monde* en 1999 auprès de 1300 adultes et enfants — âgés de 12 à 15 ans — d'origine française, à l'occasion du dixième anniversaire de la Convention des droits de l'enfant, a confirmé l'importance pour les jeunes d'étudier le droit humanitaire et a souligné qu'ils considéraient la guerre comme une préoccupation majeure et cela plus fréquemment que leurs parents (Kramer, 1999).

Cela est en partie dû au fait que les jeunes vivant dans des lieux à l'abri des conflits sont davantage exposés à une couverture médiatique de plus grande ampleur des conflits armés. En outre, en raison du changement de nature que connaissent les violences, différencier les zones de conflits et celles hors conflits est une tâche de plus en plus difficile. Effectivement, chaque communauté est susceptible d'être affectée par la violence d'un genre ou d'un autre, si ce ne sont pas par des émeutes ou par des conflits armés, cela peut être par des actes de violence entre groupes qui ont pour origine le malaise social, la violence à l'école ou celle des rues. Ainsi, les problèmes liés à la violence, au respect et à la protection de la vie, de la dignité et de la justice en temps de conflits armés auront un impact sur la vie d'élèves issus de diverses régions. L'étude de ces problèmes peut aider les élèves qui ne vivent pas dans des zones ravagées par des conflits de grande envergure à faire face de manière constructive à l'ensemble des défis concernant l'utilisation de la force physique ou la menace par la force physique et la mise en danger de la vie ou de la santé.

Le projet d'exploration du droit humanitaire

Dans le projet d'exploration du droit humanitaire, élaboré par le Comité international de la Croix-Rouge, on s'est donné pour objectif de concevoir des modules d'apprentissage centrés sur le droit humanitaire et relatifs aux aspects éthiques, et

de les introduire dans les programmes éducatifs actuels destinés aux 13-18 ans de par le monde. Pendant le second semestre de l'année 2001, ces modules seront adaptés et intégrés progressivement dans des programmes du secondaire, en éducation civique ou en éthique, ou dans des programmes éducatifs non officiels. Les ministères de l'éducation, les organisations nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge et d'autres partenaires du monde de l'éducation sont engagés dans la mise en place de ces programmes. Les travaux préparatoires du projet d'exploration du droit humanitaire ont débuté avec l'installation d'un réseau comprenant une quinzaine de sites à travers le monde visant à identifier l'intérêt suscité par l'éducation au droit humanitaire et à créer des groupes de contact informels. Une fois constitués, les groupes ont engendré le processus de développement de programmes et de la recherche à travers les commentaires et les échos critiques reçus d'individus se trouvant dans des environnements locaux d'apprentissage. La première étape comprenait le pilotage de quelque trente-cinq discussions de groupes d'étude avec des 13-18 ans originaires de dix pays, en vue de sonder les perceptions de la guerre, les limites humanitaires dans les conflits armés, la dignité humaine et la pertinence discernée de l'éducation au droit humanitaire.

Des chercheurs ont utilisé les données qualitatives recueillies lors de cette consultation pour concevoir des modules d'apprentissage. Ces modules étaient centrés sur des sujets englobant la citoyenneté démocratique au sein de sociétés divisées, le rôle de la citoyenneté dans la reconstruction d'après-guerre et la nécessité de démilitariser les jeunes et de renverser une culture de la violence. Des exemples provenant de pays ayant pris part aux travaux de développement et de recherche sur les modules d'exploration du droit humanitaire peuvent servir à illustrer le sens que ces pays ont de l'importance de l'éducation au droit humanitaire.

DJIBOUTI : ÉDUCATION ET MENACE DE CONFLITS ARMÉS

Un rapport récent du Ministère djiboutien de l'éducation décrivait la crise à plusieurs dimensions dont souffre le système éducatif du pays, notamment son échec total à promouvoir le développement culturel et socio-économique. Djibouti a connu des niveaux extrêmement bas en matière de développement de l'éducation de base : pour le primaire, le taux de scolarisation s'élève seulement à 31,8 %, et pour le secondaire le taux brut n'était que de 15,4 % pour l'année scolaire 1998-1999. Ces indicateurs du système d'éducation, comme ceux des pays voisins, à savoir l'Éthiopie, l'Érythrée, la Somalie et le Yémen, sont parmi les plus bas d'Afrique. De plus, l'économie a souffert des conflits qui se sont déclenchés dans la Corne de l'Afrique au cours des années 80 (et qui se sont accompagnés d'arrivées massives de réfugiés en provenance de l'Éthiopie et de la Somalie), des catastrophes naturelles comme la sécheresse qui a provoqué des famines, et de pauvreté extrême. On estime à 48 % l'espérance de vie à la naissance, l'une des plus basses du monde (UNICEF, 1999). En dernier lieu, les conflits internes qui ont éclaté entre 1991 et 1994 dans la partie nord du pays ont gonflé le budget de la défense au détriment des affectations budgétaires destinées à l'éducation et aux autres secteurs sociaux. Les ressources al-

louées à l'éducation n'ont cessé de diminuer suite à l'introduction de programmes d'ajustement structurel pendant l'année scolaire 1995-1996.

En raison de ce sombre tableau de priorités économiques et sociales urgentes, il est probable que l'éducation du droit humanitaire apparaîtra au bas de la liste des priorités du pays. Cependant, le Ministre djiboutien de l'éducation a fermement soutenu le projet d'exploration du droit humanitaire. Pour les autorités de l'éducation, les expériences de conflits internes et l'histoire ponctuée de conflits de la Corne de l'Afrique représentent des arguments en faveur de l'intérêt d'un projet éducatif s'adressant aux jeunes, aux parents, et aux communautés et dont le but est de faire prendre conscience des problèmes humanitaires et de sensibiliser aux responsabilités en cas de conflits armés. Selon les autorités de Djibouti, ce projet revêt « une dimension humaine et des implications humanitaires ».

L'IRLANDE DU NORD : SOCIALISATION LOCALE ET SOCIALISATION MONDIALE DANS DES SOCIÉTÉS DIVISÉES

Le processus actuel d'une révision de l'enseignement en Irlande du Nord comprend une composante d'« éducation aux valeurs » associée à l'introduction de ce qui est provisoirement appelé l'« éducation en faveur d'une citoyenneté démocratique » dans l'apprentissage central des 14-16 ans inscrits pour l'année 2001-2002. Cette révision, lancée voilà vingt-quatre mois, est placée sous les auspices d'un conseil chargé d'examiner et d'évaluer les programmes d'enseignement, le Council for Curriculum Examinations and Assessments (CCEA) de Belfast. Son rôle est en fait de conseiller le Département de l'éducation d'Irlande du Nord sur la réforme de l'enseignement (CCEA, 1999). On considère que le projet d'exploration du droit humanitaire offre un apport positif à l'éducation à la citoyenneté démocratique, notamment à travers le projet pilote d'éducation sociale, civique et politique (Arlow, 1999), l'un des principaux projets donnant forme au processus actuel de la révision. L'éducation portant sur les droits et les responsabilités des citoyens dans un vaste contexte international semble répondre à des préoccupations éducatives spécifiques en Irlande du Nord. L'éducation au droit humanitaire pourrait avoir un effet de pacification indirect, tandis qu'elle accentuerait la prise de conscience des événements internationaux d'actualité, elle pourrait faire sortir les petites communautés d'Irlande du Nord de leur esprit de clocher et les ouvrir sur le monde.

LIBAN : RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT ET RECONSTRUCTION SOCIALE D'APRÈS-GUERRE

La réforme de l'enseignement, en particulier dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, constitue une occasion de taille de transformer l'éducation dans des sociétés sortant d'un conflit, telles que la Bosnie-Herzégovine, le Burundi ou le Liban. Considérons la réforme actuelle de l'éducation civique entreprise par le Centre d'éducation pour la recherche et le développement au Liban. On est en train de redéfinir et de réintroduire, dans les programmes scolaires de tout niveau², l'éducation ci-

vique, qui a été totalement absente de l'enseignement libanais après le début de la guerre civile en 1975. Le nouveau programme d'éducation civique, avec ses quatre branches d'éducation sociale, civique, nationale et humanitaire, qui se recoupent, a pour objectif de former une nouvelle génération de citoyens responsables et informés qui peuvent contribuer à la reconstruction sociale succédant à la guerre. L'exploration du droit humanitaire encourage clairement ce programme. Pour reprendre les paroles d'un enseignant pilote de Beyrouth : « Plus les jeunes ont l'occasion de discuter de ces problèmes, plus ils prennent conscience qu'ils partagent une même destinée. »

AFRIQUE DU SUD : LUTTES POLITIQUES, ÉDUCATION ET CULTURE DE LA VIOLENCE

Depuis le début des années 90, le développement de l'éducation en Afrique du Sud a été marqué par un contexte de bouleversement politique extrême. Ce bouleversement prend sa source dans la violence institutionnelle qu'avaient nourrie plus de trois cents lois de séparation physique, structure légale du régime de l'apartheid. Dans le cadre de l'éducation, le mouvement de résistance à l'apartheid déclencha en 1976 les soulèvements d'étudiants de Soweto, qui marquèrent le début d'un processus de « militarisation des jeunes » à grande échelle (Marks, 1995). Ceux d'entre eux qui avaient grandi pendant les années 70 et 80 étaient régulièrement exposés à la violence de la police et des forces de sécurité, jusqu'à ce qu'eux-mêmes « furent catapultés au premier rang de la résistance ». Les jeunes gens qui se trouvaient directement en contact avec les forces de répression du régime du Parti national devinrent « à leur tour des auteurs de violence au nom de la résistance » (Downall, 1994, p. 77-78). Daniel Nina fait remarquer qu'« une grande partie de la « révolution du peuple », qui s'est déroulée entre 1976 et 1990, était dirigée par des enfants de moins de 18 ans ou impliquait ces derniers » et que cette révolution prenait place dans des champs de bataille qui « englobaient les rues de plusieurs communautés urbaines et rurales, où l'implication des enfants, notamment d'élèves, était capitale pour la déstabilisation du régime » (Nina, 1999). Cette « violence [r]évolutionnaire et politique [a exercé] une influence considérable dans les vies d'un grand nombre d'enfants » (Downall, 1994, p. 77-78). Inévitablement, elle a altéré des processus « normaux » de socialisation, du fait que plusieurs jeunes gens furent tués, mutilés ou traumatisés, en plus d'être privés d'une scolarisation normale.

La culture de la violence continue de modeler la vie de l'ère postapartheid. Elle a débouché sur « une violence permanente entre des groupes d'affiliations diverses » (Downall, 1994, p. 77-78). Elle a encouragé un comportement antisocial, un manque de discipline, et un refus d'accepter la légitimité d'une autorité. Un des principaux défis de l'éducation est de combler chez les jeunes l'absence record de confiance en l'autorité.

Pour Noël Chabani Manganyi, une difficulté rencontrée en traitant des problèmes actuels de l'éducation en Afrique du Sud réside dans le fait que certains universitaires répugnent même à reconnaître qu'« une guerre sévit là-bas dans les écoles

municipales ». Dans ce contexte, selon Kader Asmal, le Ministre sud-africain de l'éducation, l'exploration du droit humanitaire peut servir de « prétexte pour faire face à la violence » à l'intérieur du cadre du besoin urgent de « démilitariser » la jeunesse sud-africaine.

MAROC : TRANSFORMATION POLITIQUE ET ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

Les tests pilotes de l'exploration du droit humanitaire organisés et conduits sous la houlette du Ministère de l'éducation dans les deux provinces marocaines d'Al-Hoceima et de Khouribga, en octobre 2000, ont donné lieu à une occasion provocante et pertinente d'apprendre dans l'immédiat. Le test s'est déroulé au moment de la seconde Intifada en Cisjordanie et à Gaza. Tout au long de la période de tests, les lycéens marocains qui étaient, par l'intermédiaire des médias, exposés quotidiennement aux affrontements violents entre Palestiniens et Israéliens organisaient des manifestations pour soutenir le soulèvement palestinien. L'aspect ouvert des discussions et des débats des tests pilotes autour du vécu de la violence des conflits armés a semblé aider les élèves à percevoir la guerre différemment. Un élève s'est exprimé en ces termes : « Avant, je pensais que la guerre n'était que tueries et destructions, mais maintenant j'ai pris connaissance des droits des prisonniers à être traités dignement et à garder des contacts avec leur famille. Aujourd'hui, je pense aux victimes et à leur sort ». En outre, leur perception de la réalité et des limites des conflits armés violents a été influencée par la présentation des divers points de vue de personnes impliquées dans des conflits armés comme combattants, victimes, civils ou personnel humanitaire. Par exemple, un élève déclara avoir appris à considérer même les ennemis comme des êtres humains. Dans le cadre des efforts de réforme nationale de l'éducation, on a introduit dans la Charte nationale sur l'éducation et la formation l'objectif de faire progressivement entrer l'éducation aux droits de l'homme dans tous les niveaux du système scolaire. Le test pilote des modules d'ébauche sur l'exploration du droit humanitaire a offert au Ministère de l'éducation la chance d'enrichir sa propre expérience en matière d'éducation aux droits de l'homme en faisant du droit humanitaire un sujet d'enseignement. Des évaluations préliminaires de ces tests pilotes se sont révélées positives.

L'éducation au droit humanitaire sensibilise les jeunes apprenants aux problèmes complexes des relations entre les individus et les groupes. Si on ne peut probablement pas empêcher la guerre, les jeunes apprenants doivent prendre conscience de la possibilité qu'ils ont d'interagir de manière plus positive et humaine dans des situations de conflits. C'est peut-être la condition requise pour éviter et limiter la destruction causée par la guerre (BenMaiza, 2000, p. 28).

Considérations concernant la réforme de l'éducation

Pour entreprendre cette importante réforme de l'éducation à l'échelle planétaire, il faut aborder plusieurs aspects clés ayant trait au contenu et à la méthodologie.

DÉFINIR LA VIOLENCE

La définition de la « violence » est d'une grande portée. Le terme peut se référer à la simple menace de la force ou à son utilisation effective et jusqu'aux dénégations de la dignité humaine telles que la pauvreté et la privation. Il importe d'établir une distinction entre la violence ouverte, caractérisée par le crime, les émeutes ou la guerre, et la violence dissimulée, qui trouve sa source dans l'oppression symbolique ou structurelle, ou encore entre les niveaux de violence interpersonnelle, sociale et politique. Les initiatives que prend l'éducation pour la paix se centrent souvent sur le comportement interpersonnel alors que les conflits violents éclatent au niveau de groupes. Il apparaît donc important de définir une optique. Ce que l'on pourrait appeler « l'optique humanitaire », d'après laquelle la violence est interprétée « essentiellement comme un sujet de violation d'une personne [,] requiert un changement considérable dans la perspective d'un individu [...] un changement d'attention qui passe de l'auteur de la violence à la victime de cette violence » (Litke, 1992, p. 174). Ce qui déplace le centre d'attention vers les blessés, les soldats malades et détenus, et vers la population civile touchée par le conflit en raison du manque de sécurité, des déplacements, des séparations, etc.

ÉVITER LES JUGEMENTS DE VALEUR

Contrairement au mot « force », le mot « violence » a une connotation négative et accusatrice dans les discours relativement récents. C'est ce sens accusateur du terme « violence » qui explique son application toujours plus répandue. Si l'on s'en tient à l'aspect descriptif, « violence » peut simplement se référer à la force physique utilisée pour occasionner des dommages, mais si l'on retient l'aspect moral, il dénote l'utilisation inacceptable de la force physique pour faire du mal à un autre individu. Ce sens moral confère au terme « violence » « une notion émotionnelle ainsi qu'une fonction normative » (Platt, 1992, p. 186). Cela est important puisque le droit humanitaire international ne prend pas position sur la légitimité du recours à la violence dans des situations de conflits armés. Inversement, les normes humanitaires internationales visent la régulation de la conduite des hostilités une fois qu'un conflit armé a éclaté. Une telle perspective permet d'avoir une appréciation plus neutre et moins critique du comportement humain lors de conflits armés et de transposer ces considérations dans la réalité immédiate d'un individu à l'égard de la violence.

EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE PARTAGÉES

Dans le domaine de l'éducation aux valeurs, la méthode et le contenu sont inséparables. Ce qui doit être enseigné ne peut pas être séparé de la manière dont il est transmis. Des méthodes d'enseignement reposant sur le dialogue, la participation et le dynamisme sont essentielles au développement des aptitudes de communication, de pensée critique et aux modèles comportementaux relatifs au respect des droits

de l'homme, à la tolérance, à la compréhension mutuelle et à une coexistence pacifique. Ce fait a des implications capitales dans la capacité d'adaptation mondiale de tout enseignement, notamment dans des contextes éducatifs hiérarchiques, autoritaires. Par ailleurs, des salles de classe surchargées et ne disposant que de périodes d'enseignement limitées, un centre d'intérêt porté sur la transmission et la mémorisation de connaissances factuelles, une atmosphère d'esprit de compétition et d'évaluation sélective ne favorisent guère le genre d'apprentissage qui s'appuie sur le dynamisme, la participation, le partage, et qu'on associe à l'éducation pour la paix.

PROBLÈMES MONDIAUX ET PROBLÈMES LOCAUX

Un enseignement fondé sur des problèmes mondiaux plutôt que locaux permet de transcender des divisions en cours entre des communautés et des sociétés, et consolide la cohésion sociale en encourageant une « conscience civique mondiale », [marquée par l'unification] que suscitent des idéaux communs [...] auxquels adhère tout citoyen » (Heyneman et Todoric-Bebic, 2000, p. 148). Un regard sur les normes internationales minimales, celles par exemple du droit humanitaire et des droits de l'homme, l'introduction d'un contenu qui offre des matériaux de base primaires en provenance de différentes régions du monde et de diverses périodes de l'histoire peuvent aider à favoriser la naissance d'un regard universel. Ce regard aide les apprenants à prendre conscience que, en dépit de la spécificité historique et politique d'une quelconque situation de conflits armés, des individus et des communautés souffrent de la même façon et nécessitent les mêmes protections minimales durant un conflit.

SE CONCENTRER SUR LES CONSÉQUENCES PLUTÔT QUE SUR LES CAUSES

L'exploration non politisée des problèmes éthiques sensibles concernant le comportement humain dans un conflit armé n'est possible que lorsque les conséquences, plutôt que les causes du conflit, occupent une place centrale. Bien qu'il soit nécessaire d'identifier, de comprendre et d'aborder les causes d'un conflit pour prévenir ou résoudre ce dernier, discuter de ces causes peut facilement assombrir les préoccupations humanitaires et déboucher sur des disputes portant sur des interprétations politiques et idéologiques de luttes historiques spécifiques. Se concentrer sur la souffrance et la destruction causées dans plusieurs régions géographiques et historiques est moins litigieux et aide l'apprenant à prendre connaissance des expériences communes et des besoins des individus touchés par une violence de grande envergure.

APPRENDRE ET SE MOBILISER

Il importe de reconnaître que les valeurs, les comportements et les perceptions consensuelles transmis par l'éducation en faveur de la paix peuvent parfois être en contradiction avec des modèles de rôle que l'on trouve dans la société au sens large. La résolution non violente des conflits, la compréhension mutuelle, l'empathie, le respect

et la tolérance favorisés par les initiatives de l'éducation pour la paix peuvent aussi se trouver en contradiction directe avec les modèles de comportement connus des adultes. Pour vaincre cette faiblesse potentielle on pourrait par conséquent recourir à une forme d'action ou de mobilisation. La connaissance, les valeurs et les comportements transmis lors de ces initiatives pédagogiques doivent se traduire en action, en service communautaire et en une manière quelconque de participation en faveur de la protection de la vie, de la santé et de la dignité humaine.

Conclusion

Il ressort d'une constatation préliminaire recueillie dans diverses régions du monde que, en se concentrant sur les expériences humaines partagées de personnes touchées par un conflit armé, on répond aux divers besoins éducatifs propres à des environnements socio-politiques différents. L'éducation au droit humanitaire favorise la prise de conscience des aspects humanitaires qui se manifestent face à la menace de conflits armés, encourage un sentiment partagé de citoyenneté dans des régions sortant d'un conflit à travers l'exploration des normes humanitaires internationales minimales, et consolide la prise de conscience de moyens moins litigieux d'aborder la violence socio-politique grâce à l'examen de divers problèmes, sources de préoccupation mondiale. Dans des sociétés divisées et émergeant d'un conflit, l'éducation fondée sur l'exploration des problèmes humanitaires met en relief les problèmes humains communs qui émergent en temps de conflits armés, problèmes qui sont souvent assombris par les analyses soumises à des influences politiques et idéologiques. Le développement du sentiment de partager une destinée peut aider l'éducation au droit humanitaire à renforcer et à reconstruire la cohésion sociale.

Notes

1. Préambule de la Charte des Nations Unies (26 juin 1945).
2. La réécriture des manuels d'histoire est un sujet beaucoup plus controversé, en raison de la difficulté de parvenir à un consensus parmi les diverses composantes de la société libanaise concernant ce qui s'est effectivement passé durant le dernier quart de siècle, depuis le commencement de la guerre civile.

Références et bibliographie

- Anderson, B. 1983. *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism* [Communautés imaginées : réflexions sur l'origine et la diffusion du nationalisme]. Londres, Verso.
- Arlow, M. 1999. « Citizenship education in a contested society » [L'éducation à la citoyenneté dans une société contestée]. *Development education journal* (Stoke-on-Trent, Royaume-Uni), vol. 6, n° 1.
- BenMaiza, M. 2000. « Le droit humanitaire exploré par les élèves ». *L'Humanitaire* (Tunis), ICRC, p. 27-28.
- Berstecher, D.; Carr-Hill, R. 1990. *Primary education and economic recession in the developing*

- world since 1980* [Enseignement primaire et récession économique dans les pays en développement depuis 1980]. Paris, UNESCO.
- Bigo, D. 1998. « Nouveaux regards sur les conflits ? ». Dans : Smouts, M.-C. (dir. publ.). *Les nouvelles relations internationales : pratiques et théories*. Paris, Presses universitaires de la Fondation nationale des sciences sociales, p. 309-354.
- Council for Curriculum Examinations and Assessments. 1999. *Developing the Northern Ireland curriculum to meet the needs of young people, society and the economy in the 21st century : advice to the Northern Ireland Minister of Education on the nature and scope of the review of the Northern Ireland curriculum* [Développer le programme d'enseignement d'Irlande du Nord afin de répondre aux besoins des jeunes, de la société et de l'économie du XXI^e siècle : conseils au Ministre nord-irlandais de l'éducation sur la nature et l'étendue de la révision du programme d'enseignement d'Irlande du Nord]. Belfast, CCEA. (Résumé.)
- Downall, T. *Children in violence* [Les enfants dans la violence]. (Compte rendu du séminaire international sur le droit de l'enfant à une vie de famille stable, Community Law Center, University of the Western Cape, 25-27 mars 1994.)
- Drèze, J. ; Sen, A. 1995. « Basic education as a political issue » [L'éducation de base comme problème politique]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 9, n° 1, p. 1-26.
- Heyneman, S. ; Todoric-Bebic, S. 2000. « Repenser les objectifs de la scolarité : les défis de l'éducation et de la cohésion sociale en Asie, en Afrique, en Amérique latine et en Europe et Asie centrale ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 30, n° 2, p. 157-181.
- Kerr, D. 1999. *Citizenship education : an international comparison* [L'éducation à la citoyenneté : comparaison internationale]. (Étude thématique faisant partie du compte rendu international du Projet de cadre d'évaluation et de programme mené par la National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER) pour le compte de la Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Londres.)
- Kramer, P. 1999. « Droits fondamentaux des enfants : beaucoup reste à faire ». *Le Monde*, 8 novembre.
- Litke, R. 1992. « Violence et pouvoir ». *Revue internationale des sciences sociales* (Paris), vol. 44, n° 132.
- Marks, M. 1995. *We are fighting for the liberation of our people : justifications of violence by activist youth in Diepklo of Soweto* [Nous nous battons pour la libération de notre peuple : justifications de la violence de la jeunesse activiste de Diepklo de Soweto]. Texte non publié. Johannesburg, Centre for the Study of Violence and Reconciliation.
- Nina, D. 1999. « Children involved in South Africa's wars : after Soweto 1976 » [Les enfants impliqués dans les guerres d'Afrique du Sud : l'après-Soweto de 1976]. Dans : Bennet, E. ; Migule, A. ; Nina, D. (dir. publ.). *Child soldiers in South Africa*. [Les enfants soldats d'Afrique du Sud]. Cape Town, Institute for Strategic Studies. (Monographie n°37.)
- Platt, T. 1992. « Concept of violence as descriptive and polemic » [Le concept de violence : concept descriptif, concept polémique]. *International social science journal* (Paris), vol. 44, n° 132, p. 185-192.
- Retamal, G. ; Aedo-Richmond, R. (dir. publ.). 1998. *Education as a humanitarian response* [L'éducation comme réponse humanitaire]. Londres, Cassell.
- SIPRI Yearbook 2000. *Armaments, disarmament and international security* [Armement, désarmement et sécurité internationale]. Oxford, Oxford UP.

- Tawil, S. 1997. *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées*. Genève, UNESCO-BIE.
- . 2000. « International humanitarian law and basic education » [Droit humanitaire international et éducation de base]. *International review of the Red Cross* (Genève), vol. 82, n° 839, p. 581-599.
- UNICEF, 1999. *Peace education in UNICEF* [L'éducation pour la paix à l'UNICEF]. New York, UNICEF, Education Section. (Working paper series.)
- Wieviorka, M. 1998. « Le nouveau paradigme de la violence » *Culture et conflits* (Paris), n° 29-30.
- Conférence mondiale de l'éducation pour tous, 1990. 1990. *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90*. New York, Commission interinstitutions de la CMEPT. 174 p.]
- Wright, C. 1997. « Réflexions sur la Sierra Leone : une étude de cas ». Dans : Tawil, S. (dir. publ.). *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées*. Genève, UNESCO-BIE.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

DÉCOUVRIR LA DÉMOCRATIE

EN AUSTRALIE

Joan Holt

Cette année marque le centenaire de la nation australienne : en janvier 1901, six colonies britanniques se sont fédérées en une nation unique et c'est ainsi qu'a été créé de façon pacifique le Commonwealth d'Australie. Il n'y a eu ni guerre d'indépendance ni guerre civile. Aucun roi n'a été décapité. Il n'y a pas eu de soulèvement de la population contre la tyrannie, et nulle part le sang n'a été versé. Seules quelques féroces batailles législatives ont été livrées.

Au cours des deux dernières années, dernière ligne droite en vue de la célébration du centenaire, une campagne pour l'enseignement public a été menée avec beaucoup de dynamisme. Sous un portrait d'Edmund Barton, on pouvait lire : « C'est quoi une nation qui ne connaît pas celui qui a exercé le premier la fonction de Premier Ministre sur son territoire ? ». Comme le suggère la question, les Australiens sont peu informés des origines de leur fédération et de la dynamique de leur système de gouvernement.

D'où l'importance du regain qu'a connu ces dernières années l'éducation civique, grâce à un programme gouvernemental bien orchestré et correctement financé, destiné à faire connaître la démocratie, *Discovering Democracy*. Aujourd'hui dans sa cinquième année, cette entreprise qui est censée s'étaler sur huit ans et qui doit injecter 31 millions de dollars dans l'éducation civique, est le programme le plus ambitieux jamais entrepris en Australie dans le domaine de l'éducation.

Langue originale : anglais

Joan Holt (Australie)

Travaille pour Curriculum Corporation, société à but non lucratif qui relève des Départements d'éducation des États, Territoires et Commonwealth d'Australie. Aujourd'hui Directrice du projet de matériel pédagogique *Discovering Democracy*, financé par le Département de l'éducation, de la formation et de la jeunesse du Commonwealth, elle a à son actif la gestion d'un certain nombre de projets mis en œuvre depuis son entrée à Curriculum Corporation, notamment dans les domaines de l'alphabétisation visuelle, des études familiales, et d'une stratégie de promotion de la santé mentale à l'intention des écoles secondaires. Elle a travaillé pour un département de l'enseignement public et passé de nombreuses années à enseigner l'anglais et l'histoire.

Le principal élément du programme est la production, supervisée par Curriculum Corporation¹, de matériels qui sont fournis aussi bien à des établissements d'enseignement publics que privés. Ceux-ci sont eux aussi soutenus de différentes façons, que ce soit par le perfectionnement professionnel dans l'ensemble des États et Territoires australiens, le financement des associations de proviseurs, d'enseignants et de parents aux fins de promouvoir les objectifs du programme, ou des activités ciblées de recherche visant à contrôler les résultats. En écho à l'effort de sensibilisation déployé dans les écoles, des dossiers ont été mis à la disposition des cercles d'apprentissage destinés aux adultes, et des cours du niveau de l'enseignement supérieur sont donnés à la radio et à la télévision. Par ailleurs, les universités reçoivent un soutien et des fonds destinés à favoriser l'élaboration de cours de formation pour les enseignants agréés.

Comment ce programme a-t-il vu le jour et comment a-t-il été lancé ?

Vers la fin des années soixante 60, les programmes d'études sociales étaient de plus en plus consacrés aux affaires courantes. Au cours des trente années qui ont suivi, l'enseignement de l'éducation civique durant les années de scolarité obligatoire a considérablement décliné dans bon nombre d'États et de Territoires australiens. Alors que les programmes de certaines écoles comprenaient des unités consacrées au gouvernement, l'éducation civique était souvent considérée comme une option facilement accessible pour ceux qui jugeaient les autres sujets trop difficiles. À cette époque, l'éducation civique se faisait souvent par la tenue de parlements dans les classes et la participation des élèves à la gouvernance de l'école.

En novembre 1994, le Groupe d'experts en éducation civique, mis sur pied par le Gouvernement du Commonwealth, a publié un rapport, *Whereas the people : civics and citizenship education* [Attendu que le peuple... : instruction et éducation civiques]. Ce groupe était mandaté pour mettre au point un plan stratégique devant déboucher sur un programme sans esprit de parti d'éducation publique et d'information sur le système de gouvernement australien, la Constitution et les questions civiques, dont celle de la citoyenneté. Son but était d'aider les Australiens à comprendre leurs droits et leurs responsabilités de citoyens, de promouvoir en eux l'esprit civique et de faire en sorte qu'ils participent pleinement au processus de décision communautaire. Le Groupe tient que :

L'éducation civique [...] n'est pas un thème académique éloigné existant en dehors de la vie quotidienne, mais au contraire une façon de comprendre comment fonctionnent les mécanismes de participation et de prise de décisions dans l'Australie contemporaine. Le citoyen actif et informé peut apparaître sous divers jours : ce peut être un actionnaire dans une assemblée générale, ou un syndicaliste de base présent à une réunion sur le lieu de travail, ou encore un résident qui se présente aux élections locales (Groupe d'experts en éducation civique, 1994).

Ce rapport mettait en garde contre l'éducation civique « ancienne manière », perçue par beaucoup comme ennuyeuse et sans intérêt, chauvine et conçue pour favoriser l'acceptation sans critique des structures en place. Il reconnaissait l'importance d'éviter aussi bien un « triomphalisme tapageur » qu'une approche d'autoflagellation consistant à ne souligner que les seules lacunes du système civique australien :

Si l'on n'y prend garde, le « civisme nouvelle manière » peut devenir un chant funèbre élevé aux maux sociaux de la « vilaine Australie », plutôt qu'une étude des possibilités d'amélioration et de renforcement des institutions et des valeurs dont les Australiens peuvent s'enorgueillir. Ceux qui ont la charge d'instruire les adolescents occupent la meilleure des positions pour les guider dans une voie qui les éloigne d'une attitude de cynisme et en appelle au réalisme et à l'idéalisme (Groupe des experts en éducation civique, 1994).

Une vaste enquête sur le civisme national a été lancée en parallèle, avec l'action déployée par le Groupe des experts en éducation civique. Elle a révélé un haut niveau d'ignorance concernant l'histoire de l'Australie et son système de gouvernement. Ainsi, la plupart des citoyens ont indiqué qu'ils n'avaient jamais vu la Constitution australienne. La moitié d'entre eux seulement connaissaient l'existence de la Haute Cour, mais ils n'en comprenaient pas tous le rôle constitutionnel. Pour la plupart des Australiens, « le fédéralisme restait un concept mystérieux », et une minorité seulement était en mesure de citer les deux chambres du parlement du Commonwealth. En outre,

- 19 % seulement des personnes interrogées ont montré qu'elles comprenaient plus ou moins les effets de la fédération sur le système de gouvernement australien ;
- 40 % seulement étaient capables de nommer correctement les deux chambres du Parlement ;
- tout juste 18 % ont montré qu'ils avaient une certaine connaissance de la teneur de la Constitution, tout en ayant, pour la plupart d'entre eux, des idées fausses à propos de celle-ci (la principale étant que la Constitution comprendrait une Déclaration des droits, un Bill of Rights) ;
- 28 % seulement avaient connaissance de la réalité de l'indépendance judiciaire ;
- en dépit du fait que 65 % des personnes interrogées ont indiqué avoir consacré un peu de leur temps à au moins une des douze activités volontaires qui leur ont été énumérées, et 41 % à deux de ces activités ou davantage — ce qui indique un fort taux de participation aux activités citoyennes —, le travail bénévole n'a pas souvent été cité comme exemple de devoir civique (Groupe des experts en éducation civique, 1994).

À la lumière de cette enquête et sous la direction du Groupe des experts en éducation civique et du Département de l'éducation du Commonwealth, Curriculum Corporation s'est vu donner pour tâche de traduire les principes et orientations définis dans *Whereas the people* en éléments pratiques pouvant être utilisés dans chaque école australienne.

Les travaux entrepris dans le cadre de ce projet ont été interrompus lorsque le gouvernement travailliste est tombé et que le gouvernement libéral a pris la relève sui-

te au lendemain des élections générales. Mais le 8 mai 1997 — date anniversaire de la première session du premier Parlement australien en 1901 — le Ministre de l'éducation David Kemp, qui est politologue, a annoncé que le nouveau gouvernement poursuivrait la politique d'appui à l'éducation et à l'instruction civiques. Son nouveau programme, *Discovering Democracy*, engloberait un bon nombre des éléments du programme précédent, tout en mettant beaucoup plus l'accent sur l'aspect historique.

Dans le discours où il présentait le programme, le Ministre Kemp a constaté un recul de l'étude de l'histoire au niveau du secondaire par rapport aux dix à quinze années précédentes. Dans l'État de Victoria, par exemple, alors que 25 % des élèves ont choisi l'histoire comme thème d'études finales en 1985, 6 % seulement l'ont choisie dans le cadre de leur certificat d'enseignement postobligatoire dix années plus tard. Il a également relevé le fait que l'histoire ne figurait pas toujours au nombre des options offertes en fin d'études, constatant que 94 % des écoles de tel État offraient l'histoire comme matière de fin d'études, contre seulement 35 % des écoles de tel autre État. Pour Kemp :

Le recul de l'histoire comme matière d'enseignement n'est pas nécessairement la seule raison du manque de connaissances des élèves concernant leur propre pays, et l'on ne peut pas dire que l'éducation civique soit enseignée uniquement dans le cadre des cours d'histoire, mais ces chiffres traduisent un glissement de l'enseignement des faits importants vers un enseignement des faits plus immédiats, et peut-être aussi une incertitude quant à l'importance de notre passé pour notre capacité de compréhension du présent et notre aptitude à prendre les meilleures décisions possibles pour l'avenir (Kemp, 1997).

Les résultats de l'Enquête nationale sur l'histoire comme matière d'enseignement, commanditée ultérieurement par Kemp, ont été utilisés pour lancer un nouveau programme destiné à revitaliser l'enseignement de cette matière par tout un éventail de mesures, consistant notamment en initiatives de perfectionnement professionnel et en l'adoption de matériels spéciaux.

Lors de son annonce, Kemp a également souligné l'importance de la connaissance des institutions. La question de l'identité civique, a-t-il dit, est immanquablement soulevée dans les programmes d'éducation civique. Il a mis en exergue le fait que la démocratie australienne s'était construite sur le substrat d'une population de forçats, et que cela avait rapidement démontré qu'il était possible de créer une société libérée du système des classes européen, de sa parenté avec l'Europe et même de ses méfaits passés. Les idéaux démocratiques des Chartistes britanniques, a-t-il déclaré, ont eu davantage de succès dans les mines d'or de Victoria qu'ils n'en ont eu en Grande-Bretagne. Il a évoqué les peuples autochtones d'Australie, la dépossession qu'ils ont subie de leurs terres, la négation passée de leurs droits démocratiques et le fait que les Australiens devaient faire face, encore aujourd'hui, aux conséquences des injustices passées. Il a ensuite évoqué la fusion réussie des immigrés de cent cinquante pays différents en une seule nation démocratique.

Kemp a indiqué que le programme était conçu de façon à accorder une attention explicite aux valeurs, notamment à la coopération, à la responsabilité person-

nelle, et à l'attention due aux autres. Il devait favoriser les attitudes de tolérance et les qualités de direction. Les aptitudes et les dispositions en termes de participation devaient être développées en parallèle avec une solide base de connaissances. La passion et la clairvoyance — reflétant sa propre formation dans le domaine des sciences politiques — devaient caractériser l'engagement manifesté par Kemp en faveur du programme au cours des quelques années qui ont suivi.

Un nouveau Groupe d'éducation civique fut alors désigné, et demeure en exercice à ce jour. Présidé par l'historien John Hirst, il comprend tous les membres de l'ancien Groupe des experts en éducation civique du précédent gouvernement, auxquels se sont ajoutés deux nouveaux membres. On trouve au sein de ce nouveau groupe deux historiens, un professeur de droit et deux hauts fonctionnaires de l'enseignement, l'un appartenant au secteur gouvernemental et l'autre au secteur non gouvernemental. En dépit du large éventail de perspectives politiques que représentent sces membres, le Groupe s'est montré étonnamment unanime dans les orientations qu'il a prises au sujet du programme *Discovering Democracy*.

La décision a été prise de fusionner les matériels pédagogiques de ce dernier pour en faire un volet unique du programme d'enseignement, baptisé *Studies of Society and Environment (SOSE)*, c'est-à-dire des Études de la société et de l'environnement intégrant tout à la fois l'histoire, la géographie, la politique, la sociologie, l'économie et le commerce. Des matériels pédagogiques appropriés devaient être élaborés à l'intention des élèves à partir du milieu du cycle primaire jusqu'au milieu du cycle secondaire.

Le contexte de l'élaboration et de l'utilisation des matériels pédagogiques

La Constitution australienne fait de l'éducation une responsabilité du Gouvernement des États et des Territoires; le Commonwealth doit demander l'approbation des instances locales pour entreprendre des programmes au niveau de l'État ou du territoire. Son seul pouvoir d'incitation se situe au niveau du financement. Il existe huit États et Territoires, chacun doté de son propre programme d'enseignement, soit un programme des études et/ou un cadre de résultats. Dans la plupart des États, le contenu des cours est déterminé école par école.

Les enseignants, les entités du secteur non gouvernemental, celles des États et des Territoires avaient différentes raisons d'entretenir des doutes quant au nouveau programme d'éducation et d'instruction civiques :

- la place centrale de l'histoire dans le programme;
- le rôle du gouvernement central dans le façonnement des programmes d'enseignement, ce rôle ayant traditionnellement été la responsabilité des différentes écoles dans la plupart des États et des Territoires;
- l'accent primordial mis sur la connaissance (alors que les aptitudes et les valeurs avaient elles aussi leur importance);
- l'importance accordée au programme sur l'instruction civique, de préférence à l'éducation citoyenne; et

- le lancement du programme par un gouvernement libéral (alors que les enseignants en Australie ont plutôt tendance à voter travailliste, et que les syndicats d'enseignants ont une certaine audience au sein du Parti travailliste australien).

Chaque groupe de travail était soucieux de donner au programme une orientation qui sache éviter à la fois le « triomphalisme tapageur » et une litanie des maux de la société australienne. C'est de cette façon que John Hirst, Président du Groupe d'éducation civique, a décrit la place de l'histoire dès le début du nouveau programme.

Nous ne voulons pas que les élèves apprennent le système politique et juridique comme une série d'institutions ayant fait l'objet d'une charte, mais plutôt comme des entités vivantes qui se sont déjà transformées et peuvent se transformer encore.

Le rôle de l'histoire dans le programme est double. Elle peut éclairer la genèse de nos institutions. La monarchie et le pParlement sont des institutions anciennes. Aujourd'hui, le pParlement a pris le pas sur la monarchie, mais c'était autrefois l'inverse. Voir le parlement confisquer le pouvoir à la monarchie est le meilleur moyen de comprendre les positions occupées aujourd'hui par l'un et l'autre. Il serait très difficile d'expliquer sans recourir à l'histoire qu'un projet de loi a besoin de l'assentiment royal avant de devenir loi.

L'histoire peut faire de l'éducation civique quelque chose d'humain et d'intéressant. Au milieu du XIX^e siècle, en Grande-Bretagne, la classe ouvrière a mis au point une charte devant conduire à la mise en place d'un parlement démocratiquement élu. Les six points des Chartistes ont été gravés dans la mémoire d'une génération, y compris les migrants attirés en Australie par la ruée vers l'or. Les Chartistes [...] ont eu toutes les peines du monde à s'accorder sur la manière de rendre leur campagne efficace. Devaient-ils s'en tenir à la protestation pacifique, ou la violence était-elle la seule manière de faire céder un parlement composé de possédants [...]. À partir de là, les élèves peuvent être amenés à considérer ce qui caractérise un parlement démocratique et à débattre des formes de dissension et de protestation [...], mais il ne faut pas que cela devienne un cours d'histoire. [...] L'histoire peut être le point de départ, mais il faut qu'elle débouche sur le présent et permette d'envisager l'avenir (*Introducing Discovering Democracy*, 1997).

Le programme *Discovering Democracy* a évité les problèmes contemporains particuliers, l'idée étant qu'avec le temps ceux-ci feraient fatalement vieillir le programme. Au lieu de cela, la plupart des unités ont incorporé des éléments de recherche comprenant par exemple des enquêtes sur les types de dissensions apparaissant au sein des mouvements sociaux et politiques actuels. Les épisodes cités en guise d'illustration étaient à caractère historique : la rébellion Eureka, l'Athènes antique, le massacre des aborigènes à Myall Creek, la révolution anglaise, la guerre de Sécession des États-Unis, etc.

À l'époque où *Discovering Democracy* a été adopté, la place de l'histoire dans le programme d'enseignement australien venait de susciter un vaste débat. L'histoire avait reculé dans les années qui suivent l'enseignement postobligatoire

car les élèves choisissaient de préférence des sujets qu'ils percevaient comme ayant une pertinence professionnelle immédiate : la technologie de l'information et les études de droit par exemple. Mais il est probable également qu'elle avait reculé parce que de nombreuses écoles enseignaient le programme SOSE intégré, dont les enseignants ne sont souvent formés que pour une matière seulement, dans le vaste éventail de disciplines possibles. Parfois, ils ne sont même formés dans aucune de ces matières en raison de l'opinion répandue, chez de nombreux responsables de l'emploi du temps dans les écoles, que l'enseignement du SOSE est à la portée de n'importe qui.

À cela est venu s'ajouter une autre difficulté, à savoir le lien entre l'organisation de l'école et le contenu des cours. Régulièrement, on a pu entendre les enseignants poser la question suivante : « Comment pouvons-nous enseigner la démocratie alors que nos écoles et nos salles de classe ne sont pas démocratiques ? » Il est probable que le développement des aptitudes participatives auraient reçu une place plus importante dans un programme travailliste, encore qu'il aurait aussi été caractérisé par une solide base de connaissances. Le développement des aptitudes participatives et des dispositions civiques est important dans le programme *Discovering Democracy*, mais pas autant que le souhaiteraient de nombreux enseignants.

Dire du programme qu'il s'appuie sur une solide base de connaissances ne revient pas à dire que son contenu doit être livré sans être remis en question ni sans point de vue critique, ni à affirmer que les élèves ne seront pas encouragés à poser des questions du type « Est-ce comme cela que les choses doivent être ? » ou « Comment pourrait-on améliorer cette situation ? » Cela ne revient pas non plus à affirmer qu'une forme didactique de pédagogie devrait être utilisée ni que l'on renoncerait subitement à tout ce qui a été découvert sur l'efficacité des méthodes d'apprentissage.

La Charte de Curriculum Corporation précisait qu'il lui incombait de consulter les États et les Territoires, de modifier et de relier les matières de telle façon qu'elles s'articulent correctement au sein des différents programmes d'enseignement, de consulter aussi les autres organismes concernés, tels que les associations pédagogiques, et de mettre les matières à l'essai dans les salles de classe. Sa tâche ne consistait pas uniquement à mettre au point des matières qui soient bien adaptées aux huit États et Territoires, mais aussi à faire d'un paradigme nouveau et suspect quelque chose de pratique, attrayant, stimulant et séduisant pour les élèves, et de convaincre les autres de suivre cette voie. Les matériels concernés seraient distribués à onze mille établissements d'enseignement dans tout le pays. Ils devaient toucher tout aussi bien les élèves du *bush* que ceux des petites villes et des mégapoles. Ils seraient utilisés dans les écoles de l'extrême-nord du Queensland, où vivent des communautés autochtones dont l'anglais n'est que la seconde langue, dans les écoles des centres urbains dont les élèves sont originaires de quelque soixante cultures différentes ou même davantage, et dans les petites villes rurales où la plupart des élèves sont d'origine anglo-celtique.

Ce qui a été fait et comment

Curriculum Corporation a désigné quatre concepts ou thèmes d'organisation clés. Il a voulu que chaque volet de matières d'enseignement produise des résultats se rapportant aux thèmes susmentionnés, en allant vers un degré de complexité croissant et un renforcement au cours des années du primaire moyen, du primaire supérieur, du secondaire inférieur et du secondaire moyen.

Les quatre thèmes en question étaient les suivants :

- « Qui dirige ? » — mettait l'accent sur la souveraineté, la citoyenneté et le pouvoir ;
- « Le droit et les droits » — étudiait les principes du droit, la genèse des lois, les principes clés du droit et de la justice, la Haute Cour et les droits de l'homme ;
- « La nation australienne » — visait les principes et les institutions constituant le fondement du gouvernement, de la Fédération et de l'identité australienne ; et
- « Les citoyens et la vie publique » — examinait le rôle des individus et des groupes dans la société civile et la manière dont ils peuvent contribuer au changement.

La pièce centrale de ces matières constitue un ensemble de dix-huit unités d'enseignement et d'apprentissage. On peut compter une unité au moins pour chacun des quatre niveaux d'enseignement — quatre à chaque palier du primaire moyen, du primaire supérieur et du secondaire inférieur et six au secondaire moyen. Il existe un manuel pour chaque niveau d'enseignement, contenant des notes pour l'enseignant et des activités d'enseignement et d'apprentissage pour les élèves, dans un format approprié pour la photocopie. Toutes les ressources dont les enseignants peuvent avoir besoin ont été prises en compte dans l'unité publiée. L'appendice 1 donne un aperçu d'ensemble de chacune des unités, de leurs résultats et des contextes de l'enseignement.

Par exemple, dans le thème « Qui dirige ? » :

- L'unité du cycle primaire moyen dans le cadre de ce thème, « L'histoire des peuples et des dirigeants », examine les idées relatives au pouvoir, les différents types de pouvoir et ce que cela signifie pour les citoyens de trois types de société : l'Athènes antique, l'Égypte antique et l'Australie des temps modernes.
- L'unité « Le Parlement contre la monarchie » du cycle primaire supérieur traite principalement de la lutte pour le pouvoir entre le roi et le Parlement en Grande-Bretagne, et débouche sur une étude du Parlement dans l'Australie d'aujourd'hui.
- L'unité « Faut-il donner le pouvoir au peuple ? » du cycle secondaire inférieur renvoie à l'Athènes antique et, grâce à une comparaison avec la Sparte antique, explore le lien entre les différents modes de gouvernement et types de culture. Il explore également la différence entre la démocratie représentative en Australie et les formes de démocratie directe de l'Athènes antique et de certains

pays d'aujourd'hui. Les élèves sont appelés à débattre de la question de savoir s'il faut davantage de démocratie directe en Australie en examinant les avantages et les inconvénients du système de référendum lancé à l'initiative des citoyens.

- Une unité du cycle secondaire moyen, « Les partis politiques contrôlent le Parlement », explore les partis politiques et la place qu'ils occupent dans les démocraties représentatives. Les origines et les croyances dogmes des grands partis politiques australiens sont ici examinés, et les stratégies de campagne et les plates-formes des partis telles qu'adoptées lors de deux élections majeures, y sont analysées.
- Une unité finale qui concerne le cycle secondaire moyen fait la jonction entre le thème « Qui dirige ? » et le thème « Le droit et les droits ». Cette unité, intitulée « La démocratie anéantie », examine ce qui s'est passé en Allemagne après 1933.

Stuart MacIntyre fait ressortir l'importance qu'il y a à examiner la politique pratiquée par les partis et pas uniquement les institutions publiques :

Dans le discours public de ce pays, les mots « politique » et « partisan » sont des termes de dénigrement. Les Australiens se méfient de la politique et considèrent les partis comme des obstacles à la souveraineté populaire. Les citoyens sont les bons et les politiciens les méchants. La dépréciation de la politique et la valorisation de ce qui est populaire, la juxtaposition du dissimulateur qui sert ses propres intérêts, d'une part, et de ses éternelles victimes, d'autre part, sont des préjugés solidement ancrés dans l'opinion publique.

La plupart de ceux qui plaident avec enthousiasme pour l'éducation civique à l'école considèrent qu'elle devrait essentiellement traiter des institutions gouvernementales [...] sans se soucier de la politique des partis qui anime leurs activités et détermine leurs effets.

Ils renoncent à cette dimension cruciale en partie pour préserver la neutralité et en partie en raison du dégoût qu'ils éprouvent pour la politique des partis. Ce faisant, ils passent à côté de ce qui constitue véritablement les gouvernements représentatifs en Australie.

L'histoire permet de constater la place qu'occupent les partis politiques et le caractère distinctif des grands partis de manière non partisane. C'est l'approche adoptée par « Parties Control Parliament ». l'unité « Les partis politiques contrôlent le parlement ». [...] J'aime à croire que l'éducation civique peut faire mieux comprendre les versions antagonistes de l'histoire politique que représentent les différents partis. [...] Jusqu'à ce que les jeunes Australiens en viennent à comprendre que la politique est une nécessité, sans pour autant se cacher qu'elle est perfectible, ils resteront des victimes pleines de ressentiment de ce qui constitue un élément central de la citoyenneté (MacIntyre, 1998).

Ces différentes unités sont appuyées par deux CD-Rom qui étayent et renforcent l'enseignement s'effectuant dans la salle de classe. Les occasions d'apprentissage visuel et auditif de ce moyen sont pleinement exploitées, ce qui en fait un matériel particulièrement utile pour les étudiants aux aptitudes limitées.

Ces unités ont été mises au point au terme de consultations approfondies. Après que la Corporation eut élaboré une série d'ébauches détaillées d'unités et de résultats obtenus avec les élèves, elle a sollicité l'avis des enseignants, des départements d'enseignement des États et Territoires, des secteurs de l'enseignement catholique et indépendant et d'un large éventail de groupes affinitaires — comme elle l'a fait durant tout le processus de mise au point. Les premières réactions n'étaient guère enthousiastes. Les ébauches décrivaient le contenu des cours, les concepts pertinents et les résultats que l'on en attendait. Sans information sur les activités d'enseignement et d'apprentissage susceptibles d'aider les enseignants à faire vivre dans la salle de classe les matières imposées, ces ébauches d'unités semblaient confirmer le bien-fondé des réserves les plus nettes que beaucoup avaient manifestées.

Des élèves de onze ans pouvaient-ils réellement apprendre quelque chose sur Charles I^{er} et la révolution anglaise ? Pourquoi des élèves de treize ans se soucieraient-ils des Chartistes ? Pourquoi la Corporation voulait-elle spécifier un ensemble particulier de résultats alors que les États et Territoires avaient déjà le leur ? Qu'en était-il de la participation ? Que faisait-on de l'enseignement des valeurs ? etc.

Avec un certain nombre de modifications et à la lumière des premières inquiétudes exprimées, le processus d'écriture a commencé. L'accent n'était pas réellement mis sur l'histoire dans les nouveaux guides d'enseignement, même s'ils traitaient d'aspects historiques. Ce n'est pas que l'impasse était faite sur l'histoire, mais celle-ci servait seulement de support de narration pour donner vie aux concepts d'esprit civique ou de citoyenneté, leur donner un caractère humain et faire apparaître les débats et les problèmes qu'ils pouvaient susciter.

Une fois les projets terminés, il est apparu que certaines unités fonctionnaient bien. Des éléments d'autres unités fonctionnaient bien également, moyennant quelques adaptations. D'autres unités, en revanche, étaient simplement trop longues et trop ambitieuses. Il y en avait aussi qui ne fonctionnaient pas du tout. La Corporation a encouragé les enseignants à faire part de leurs propositions d'adaptations et d'ajouts.

Les unités ont été remaniées et leur couverture médiatique considérablement réduite. Lors d'évaluations ultérieures du programme et dans les retours d'information lors de sessions de perfectionnement professionnel, il est clairement apparu que l'une des raisons pour lesquelles les réactions aux matériels se faisaient de plus en plus positives tenait au fait que les enseignants et les centaines d'autres personnes associées aux consultations et participant aux groupes thématiques pouvaient constater que les programmes, ainsi mis au point, reflétaient leurs avis professionnels et pratiques. Bien entendu, les enseignants continuent d'utiliser les programmes d'enseignement de manière créatrice, à la lumière de leurs propres aptitudes et intérêts, et de leur perception des besoins des élèves.

Les programmes d'enseignement ont souligné les possibilités de développement d'aptitudes participatives. Dans certaines unités, cela a occupé une place centrale. C'est par exemple le cas de l'unité « Participer » du primaire moyen, dans

laquelle les élèves étudient les groupes communautaires avant d'entreprendre des projets centrés sur l'école ou la communauté. Ils sont guidés d'un bout à l'autre des processus consistant à former des groupes, rédiger des actes constitutifs, constituer des comités pour la collecte de données, la communication et la gestion, à élaborer des plans d'action, entreprendre des projets et les évaluer.

D'autres unités encouragent ces aptitudes par d'autres moyens. Les élèves débattent de questions traitant de la gestion des affaires publiques, telles que celle-ci : « Un bon gouvernement est un gouvernement ayant à sa tête un chef autoritaire ». Ils jouent le rôle de gens ayant des vues différentes sur les lois nouvelles à édicter ; ils débattent ; ils rédigent des textes de loi et les mettent à l'épreuve dans différentes circonstances, puis les modifient. Ils sont placés en situation de législateurs qui légifèrent à l'échelon de l'État ou à l'échelon fédéral, présentant la position de leurs partis politiques respectifs concernant l'opportunité de construire un barrage sur un cours d'eau, et sont ainsi amenés à se poser des questions telles que celles de savoir s'ils doivent écouter les syndicats, se soucier des conséquences électorales de choix politiques particuliers, se soucier des droits des États, de l'environnement ou de l'économie. Ils tiennent des conventions pour débattre la question de savoir si l'Australie doit devenir une république. Ils jouent à des jeux d'énigme à caractère historique et chantent le rap du roi Jean. Ils jouent le rôle d'activistes et d'hommes politiques célèbres dans des entretiens télévisés, et répondent à des questions en justifiant les décisions qu'ils ont prises à des moments particuliers, et expliquent ce qu'ils feraient face à des problèmes spécifiques que les Australiens doivent affronter aujourd'hui. Ils forment leurs propres partis politiques, mettent au point leurs plates-formes et précisent de quelle manière se fera la discipline de parti.

D'un bout à l'autre, différentes valeurs sont inculquées. Dans l'unité « Droits de l'homme », les élèves simulent une situation dans laquelle ils se trouvent dans la nacelle d'un ballon avec un ensemble de droits. Le ballon s'écrasera à défaut de jeter l'un de ces droits par dessus bord. La nacelle est ainsi délestée une première fois, puis une deuxième fois, etc. On leur demande ensuite d'imaginer une société nourissant des croyances différentes des leurs — basées sur des valeurs confucéennes — qui leur sont décrites. Quels droits sacrifieraient-ils en premier ?

La présidence du Groupe d'éducation civique caractérise judicieusement l'importance des valeurs :

Comment devons-nous enseigner les valeurs que nous voulons voir défendre les élèves dans leur vie de citoyens ? Montrons-leur une injustice flagrante et laissons-les s'insurger à cette vue. Montrons-leur les militants qui se sont acharnés à mettre fin à cette injustice et laissons-les admirer ces militants. Montrons-leur cette situation injuste et la campagne de lutte qu'elle a suscitée comme des événements qui se sont produits dans leur pays, de telle sorte qu'ils connaissent mieux leur héritage. Montrons-leur, par exemple, une ville du fin fond de la Nouvelle Galles du Sud où, sous la pression des ségrégationnistes, les enfants aborigènes se voient refuser l'entrée à la piscine. Ensuite, faisons-leur voir les « Freedom Riders » qui sont venus de Sydney pour dénoncer cette injustice au monde entier (*Introducing Discovering Democracy*, 1997).

Une collection de Recueils de textes australiens (« Australian Readers ») propose des recueils de discours, poèmes, peintures, extraits de nouvelles, biographies et histoires courtes. Ils sont destinés aux classes d'anglais et à celles du programme SOSE. Les Recueils sont organisés en sections qui, toutes, jettent un éclairage sur un aspect de l'un des thèmes de Discovering Democracy. Ils opèrent de différentes façons en fonction des différentes unités qui ont pour but d'explorer et d'enseigner certaines idées ou certains concepts et de guider les élèves vers des itinéraires de formation bien définis : des itinéraires favorisant la réflexion critique, mais néanmoins des itinéraires. Les Recueils donnent aux élèves l'occasion d'examiner les idées sous un éventail d'angles divers.

Le Recueil de textes du secondaire moyen examine la question de l'égalité et de la différence. Que veut dire ne pas avoir les mêmes droits ? Deux textes aident les élèves à examiner cette question : le discours « J'ai fait un rêve » de Martin Luther King et l'histoire d'Ella Simon, une aborigène australienne qui n'a pas été autorisée à assister aux funérailles de son père de race blanche parce que son existence même était un « secret honteux ». Les Australiens sont également aux prises avec la question de savoir comment célébrer au mieux les différences qui les distinguent les uns des autres dans un environnement multiculturel. C'est ainsi qu'est traitée la question de l'adaptation à la société dominante ou du maintien des différences culturelles à travers le cas d'un Pakistanais résidant en Australie et qui s'efforce par tous les moyens de conserver les traditions de son pays d'origine, alors qu'il voit ses propres enfants et les autres enfants pakistanais s'intégrer de plus en plus à la société australienne, et alors qu'il se voit lui-même forcé — un peu à contrecœur — de s'y adapter lui aussi. Le Recueil de textes fait appel à un extrait de *Wild swans* [Les cygnes sauvages] de Jung Chang pour aider les élèves à comprendre ce que cela signifie de vivre dans une société où existent des divisions et des différences marquées entre les droits et les privilèges des différents groupes. Le mariage d'une jeune femme à un homme beaucoup plus âgé qu'elle et appartenant à une classe sociale supérieure est une source de confusion et de ressentiment dans la mesure où les enfants adultes du mari doivent se soumettre à la jeune épouse. Jusqu'où doivent aller les sociétés dans la promotion de l'égalité ? Un extrait de *La ferme des animaux*, de George Orwell, qui conte l'histoire de la tentative infructueuse d'un groupe d'Australiens de la fin du XIX^e siècle de fonder une nouvelle Australie au Paraguay, aide les élèves à examiner cette question. Le Recueil de textes fait appel à l'histoire des explorateurs australiens pour mettre en lumière l'importance à la fois de l'égalité et des différences innées et créées entre les personnes — ceux qui ont les capacités de mener les autres et ceux qui sont mis en position de meneurs.

Parmi les autres types de matériel pédagogique, il faut encore citer un guide des méthodes actives et participatives d'éducation civique et citoyenne réclamé par un grand nombre d'enseignants ; des matériels d'évaluation exemplaires à l'appui des unités, et un « gros livre » destiné aux élèves du début du primaire ainsi qu'un CD-Rom destiné à favoriser l'enseignement et l'apprentissage concernant la Fédération australienne à l'occasion de son centenaire.

Où en sommes-nous aujourd'hui ?

Les nouveaux matériels n'ont été rendus obligatoires par aucun État ou Territoire, même si le Conseil des Ministres, où siègent tous les Ministres de l'éducation, a donné son soutien au programme. La plupart des États et Territoires indiquent de quelle façon ces matériels peuvent être utilisés dans le cadre de leurs programmes SOSE ou de leurs programmes d'anglais. Pourtant, il ne fait aucun doute que le programme *Discovering Democracy* a trouvé un grand, et même enthousiaste, écho auprès des enseignants. Ce programme bute encore contre la critique. Toutefois, comme l'a indiqué en 1999 un groupe de consultants : « la polarisation des réactions est influencée davantage par la formation des personnes interrogées, leurs préférences pédagogiques et les contextes scolaires que par la qualité des matériels » (*Évaluation du programme Discovery Democracy*, 1999).

L'accueil de plus en plus enthousiaste dont bénéficie le programme est en partie le résultat de la qualité des matériels. Ils donnent corps à des cours qui s'appuient sur de solides bases de connaissances et font appel à un enseignement, à des stratégies d'apprentissage actives et imaginatives, qui incorporent enseignement des valeurs et compétences citoyennes. Les réactions des enseignants sont aussi plus positives parce qu'ils constatent que leur avis sur les matériels a été pris au sérieux et reflété dans les révisions en cours. Ce qui importe également c'est que l'éventail des matériels produits au fil des ans a traduit une diversité d'approches qui prend en compte les différents besoins, souhaits et personnalités des divers éducateurs, ainsi que les systèmes et secteurs d'éducation dans lesquels ils opèrent. Il ne fait pas de doute que le changement d'attitude à l'égard de cette initiative reflète aussi l'usure cyclique inévitable qu'accusent les programmes d'enseignement dans l'opinion. L'enseignement de l'histoire comme matière distincte au cours des années d'enseignement obligatoire suscite maintenant moins d'inquiétude qu'auparavant. On constate aujourd'hui plus qu'autrefois que, dans les résultats d'apprentissage, l'accent est davantage placé sur le contenu spécifique que donnent certains programmes d'enseignement étatiques.

Manifestement, le programme s'accorde également avec les nouveaux objectifs nationaux de l'enseignement australien et reçoit l'approbation de tous les États et Territoires du pays. La Déclaration d'Adélaïde sur les objectifs nationaux de l'enseignement au XXI^e siècle précise que l'enseignement doit permettre aux talents et aux capacités de tous les élèves de s'épanouir pleinement. En particulier, lorsqu'ils quittent l'école, ils doivent :

avoir les capacités requises pour exercer leur jugement et leurs responsabilités dans les domaines de la morale, de l'éthique et de la justice sociale, ainsi que celles de trouver leur finalité dans ce monde, de réfléchir aux raisons qui font que les choses sont aujourd'hui ce qu'elles sont, de prendre des décisions rationnelles et sensées en ce qui les concerne eux-mêmes et d'assumer la responsabilité de leurs propres actes.

[...] se montrer des citoyens actifs et informés, comprenant et appréciant le système australien de gouvernement et de vie civile.

Conclusion

Le programme Discovering Democracy est conçu pour donner aux citoyens australiens de demain les connaissances et les capacités dont ils auront besoin afin de savoir quelle sont les valeurs et les institutions à l'évolution desquelles ils peuvent et doivent œuvrer et qui doivent être préservées. Ils sauront comment leur système démocratique fonctionne. Ils seront confiants quant à leurs capacités d'agir en citoyens au sein de ce système. Si ce programme porte ses fruits, l'Australie pourra se passer d'une autre campagne d'éducation publique avant que les Australiens ne célèbrent leur prochain anniversaire civique.

Note

1. Curriculum Corporation est une société à but non lucratif qui relève des Départements de l'éducation de tous les États et Territoires australiens et du Commonwealth. Son rôle est d'encourager et d'entreprendre des initiatives d'élaboration de programmes en concertation entre les divers États et Territoires.

Références et bibliographie

- Civics Expert Group. 1994. *Whereas the people : civics and citizenship education* [Attendu que le peuple... : instruction et éducation civiques]. Canberra, Service de publication du Gouvernement australien. (Commandité par le Département du Premier Ministre et le Cabinet du Commonwealth.)
- Curriculum Commission. 1997. *Introducing Discovering Democracy : school materials project* [Introduction du programme Discovering Democracy : projet de matériels pédagogiques]. Carlton, Victoria, Curriculum Corporation.
- Evaluation of the Discovering Democracy programme. A report to the Commonwealth Department of Prime Minister and Cabinet* [Évaluation du programme Discovering Democracy : rapport adressé au Département du Premier Ministre et du Cabinet du Commonwealth]. 1999. Canberra, Erebus Consulting Group. <http://www.detya.gov.au/schools/Publications/1999/DD.pdf>
- Hirst, J. B. 2001. « Our voyage of discovery » [Notre voyage de découverte]. *The age* (Melbourne), 1^{er} janvier.
- Kemp, D. *Discovering Democracy — civics and citizenship education* [Le programme Discovering Democracy : instruction et éducation civiques]. (Allocution ministérielle par le Ministre des écoles, de la formation professionnelle et de la formation.)
- . 1997. *Realising the promise of democracy* [Réaliser la promesse de la démocratie]. (Allocution du Ministre des écoles, de la formation professionnelle et de la formation à la Conférence nationale de Curriculum Corporation, Sydney, 1997.)
- MacIntyre, S. 1998. « Coming to the party » [Se joindre à la fête]. *Education quarterly Australia* (Melbourne), n° 3.
- Malouf, D. 2001. « Here we are, against the plan and against the odds » [En dépit de toutes les prédictions, nous sommes là !]. *The Australian* (Melbourne) 1^{er} janvier.
- McGarvie, R. E. 1997. « The purpose of education » [La raison d'être de l'éducation]. *Education Quarterly Australia* (Melbourne), n° 2.

- Royaume-Uni. Qualifications and Curriculum Authority. 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* [L'éducation pour la citoyenneté et l'apprentissage de la démocratie à l'école]. Londres, Qualifications and Curriculum Authority.
- Taylor, T. 2000. *The future of the past : final report of the national inquiry into school history* [L'avenir du passé : rapport final de l'enquête nationale sur l'histoire de l'école]. (Rapport commandité par le Département de l'éducation, de la formation et de la jeunesse du Commonwealth. Churchill, Victoria, Monash University, Faculty of Education. Adresse électronique : <http://www.detya.gov.au/schools/Publications/2000/future/report.htm>.)

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

L'ÉDUCATION POUR

PROMOUVOIR LA COHÉSION

SOCIALE ET UNE CULTURE

DE LA NON-VIOLENCE¹

Winthrop Wiltshire

Une société dans laquelle la cohésion sociale est considérable est une société durablement imprégnée d'harmonie interne stable et appelée à durer. Dans plusieurs régions du monde, les conflits intérieurs résultant d'antagonismes marqués qui prennent leurs sources dans les différences religieuses, culturelles ou ethniques sont un phénomène courant. L'absence de cohésion sociale dans de telles situations est évidente, mais il ne faut pas en déduire pour autant que l'absence de conflits déclarés dans un pays ou une région soit une marque de cohésion sociale.

Dans les sociétés pluriethniques, comme celles des Antilles, la concurrence entre les différents groupes ethniques pour le pouvoir politique et les ressources économiques conduit souvent à des tensions sociales. C'est le type de situation que l'on a pu constater au lendemain des élections générales de mars 2001 au Guyana. La menace la plus grande pour la cohésion sociale aux Antilles semble, cependant, être la montée de la criminalité et de la violence.

Langue originale : anglais

Winthrop Wiltshire (Trinité-et-Tobago)

Titulaire d'un doctorat (Ph. D.) en chimie de l'Université de Toronto. A travaillé de 1970 à 1988 à l'Institut industriel des Caraïbes à Trinité-et-Tobago, et, de 1988 à 1998, a été Conseiller auprès de l'UNESCO pour la science et la technologie aux Antilles, et Chef du Bureau de l'UNESCO à Port of Spain. En 1990, il a également exercé les fonctions de représentant de l'UNESCO pour les Antilles méridionales. À partir de 1993, il a enseigné l'orientation en matière de réévaluation et, à ses moments perdus, la thérapie émotionnelle. Dès 1997, il lançait le projet *Changer la culture de la salle de classe*, destiné à aider les enseignants à créer un environnement pédagogique propice, projet qui s'est ensuite étendu à toutes les Antilles. En 1996, il est devenu Maître Reiki et enseigne aujourd'hui la thérapie de l'imposition des mains, qui permet aux gens de se soigner eux-mêmes.

Dans un pays des Antilles, un article paru en avril 2001 dans un quotidien rapportait que non moins de deux cent trente-trois meurtres avaient été commis dans ce seul pays depuis le début de l'année. À partir de là, on peut extrapoler un nombre plus important encore d'agressions n'ayant pas entraîné la mort. Ce problème touche la majeure partie des Antilles, où l'on observe en outre des cas fréquents de viol et d'autres formes de violence contre les femmes.

L'absence de dommages corporels ne dénote guère cependant par elle-même une absence de violence. « La criminalité en col blanc », expression utilisée pour désigner les activités illicites qui s'exercent dans les bureaux, est elle aussi une forme de violence, de même que la violence dans les relations interpersonnelles, qui se traduit par un langage abusif ou par la volonté manifeste d'abaisser l'autre. C'est ce type de violence qui est à la source d'une bonne partie des autres types de comportements agressifs et antisociaux prévalant aujourd'hui aux Antilles, et les systèmes d'éducation sont spécialement équipés pour y faire face.

Une bonne partie du comportement antisocial déviant que l'on observe aux Antilles est le fait de jeunes. Pour traiter du problème de la violence des jeunes, les systèmes d'éducation de la région doivent redéfinir leur rôle comme structures investies de la tâche de façonner socialement et émotionnellement les jeunes et de les doter à la fois d'un ensemble bien défini de caractères qualitatifs personnels et d'un éventail prédéterminé d'aptitudes et de compétences.

Précondition de base de la cohésion sociale

Mon sentiment est que la cause profonde d'une bonne partie des problèmes de comportement de la jeunesse des Antilles est son faible niveau d'amour-propre, et c'est là un constat qui concerne toutes les classes sociales. En outre, c'est également la cause principale de la pratique largement répandue de la toxicomanie chez les jeunes — important facteur aggravant de la délinquance et de la violence juvénile, avec ses effets destructeurs sur la cohésion familiale individuelle et sur celle de la société au sens plus large.

On ne peut être assuré de jouir d'un état de cohésion sociale que si la réalité prédominante au sein d'une société est le reflet de l'estime que les gens ont d'eux-mêmes et de leur paix intérieure, elle-même traduisant une bonne santé psychique. Les jeunes des Antilles n'ont pas seulement assez peu d'amour-propre, ils nourrissent en outre des sentiments latents de ressentiment, d'isolement et de colère. Ces caractéristiques négatives sont intimement liées à l'insécurité personnelle et à l'absence de confiance en soi et sont en général l'aboutissement de mauvais traitements systématiques reçus dans la petite enfance.

Les jeunes ont besoin de témoignages, ont besoin d'être louangés et mis en valeur, de recevoir des marques d'affection. Si, au contraire, on ne cesse de les rabaisser et de les rabrouer, que ce soit à la maison ou à l'école, leur psychisme s'en trouve gravement atteint. Les sentiments négatifs, nés de blessures psychiques subies dans l'enfance, conduisent fréquemment, lorsqu'ils n'ont pas trouvé d'exutoire, à un comportement antisocial, et notamment à de la violence (voir Wiltshire, 1998). Une per-

sonne que submergent le sentiment d'insécurité et la haine de soi a une extraordinaire capacité de nuisance pour la société, capacité qui peut notamment se traduire par des formes déclarées de violence.

Redéfinir ce qu'il convient d'enseigner et la manière de le faire

De manière générale, les systèmes d'éducation ont été marqués aux Antilles par un souci excessif des résultats, et ils se sont en revanche trop peu préoccupés de répondre aux besoins affectifs des élèves. S'il est vrai que les parents ont une responsabilité importante dans l'éducation de leurs enfants, la réalité est que bon nombre d'entre eux, du fait de la socialisation inappropriée dont ils souffrent eux-mêmes, n'ont pas le savoir-faire requis pour assumer ce rôle critique. De fait, ce sont souvent les parents qui causent le plus de dommages psychiques à leurs enfants. Dans ce contexte, le système d'éducation a un rôle clé à jouer pour contribuer à la bonne santé psychique des jeunes générations. Il faut cesser de mettre exclusivement l'accent sur les résultats académiques. Les systèmes d'éducation doivent adopter aux Antilles une approche holistique de l'éducation des jeunes s'ils veulent avoir un impact positif sur la cohésion sociale et l'atténuation de la violence dans la société.

LES CARACTÈRES QUALITATIFS NÉCESSAIRES

Cette approche holistique suppose une modification considérable de la perception du rôle des maîtres. Au XXI^e siècle, ceux des Antilles doivent s'efforcer de façonner des jeunes bien adaptés à la vie en société en les aidant à :

- apprendre à s'aimer et à se respecter eux-mêmes ;
- se sentir fort mentalement parlant ;
- avoir confiance en eux-mêmes ;
- assumer pleinement la responsabilité de leurs actes ;
- avoir foi en leur propre jugement ; et
- prendre conscience de leur spiritualité innée.

Pour favoriser une culture de tolérance au sein de la société, les enseignants doivent en outre apprendre aux jeunes à respecter :

- les autres et eux-mêmes ;
- l'avis des autres lorsqu'il diverge du leur ;
- les autres cultures ; et
- les handicapés physiques ou autres, et apprendre à les traiter dignement.

Enfin, ils doivent les aider à acquérir :

- un bon niveau d'expression écrite et verbale, et une bonne capacité de compréhension et de calcul ;
- un réel savoir-faire dans la recherche d'informations ; et
- une bonne aptitude à résoudre les problèmes et à faire preuve de sens critique.

Cette liste de caractères qualitatifs n'est pas censée être exhaustive. Par exemple, la question du comportement sexuel responsable revêt d'une importance absolue dans

le monde d'aujourd'hui. Les éléments qui ont été soulignés plus haut constituent cependant un ensemble indispensable de caractères qualitatifs pour façonner la personnalité de jeunes adultes socialement et psychiquement équilibrés. Dès lors qu'ils posséderont ces caractéristiques, ils atteindront à la sérénité et seront ainsi mieux en mesure de prendre le vaste ensemble des décisions nécessaires à la promotion de la cohésion sociale. Ils seront en outre prédisposés à remporter un succès personnel.

RÉFORME DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

Traditionnellement, le programme d'enseignement est censé contenir les éléments constituant le contenu des cours dans une discipline donnée. De plus en plus, cependant, on prend conscience du fait que tout ce qui présente un intérêt pour la dynamique de la classe fait partie du programme d'enseignement. Cette prise de conscience est importante dans la mesure où elle permet aux éléments ou aux caractères qualitatifs requis pour le façonnement des jeunes en adultes, socialement et psychiquement équilibrés, d'être sciemment incorporés dans les programmes d'enseignement, indépendamment de la discipline enseignée.

Il existe de nombreuses possibilités de réforme du programme d'enseignement aux Antilles. Ainsi, on pourrait faire de l'enseignement des valeurs un élément important du programme dans les écoles primaires et secondaires. Des activités telles que celles déployées dans le cadre du programme *Peace and Love in Schools (PALS)* (Paix et amour dans les écoles), que mène la Jamaïque, sont autant d'exemples à suivre en vue d'introduire des éléments génériques dans les programmes d'enseignement de toute la région. Des initiatives telles que le programme d'éducation Santé et vie de famille, ayant reçu l'aval des ministères de l'éducation dans l'ensemble des pays antillais anglophones, pourraient s'avérer très utiles pour communiquer d'importantes valeurs aux jeunes.

Le rôle de l'enseignant dans la classe

On ne peut toutefois pas s'en remettre principalement essentiellement au contenu des cours pour la promotion de la cohésion sociale et d'une culture de la non-violence. Il y a une chose qui revêt une importance plus grande pour la socialisation des élèves durant les heures de classe et c'est la qualité de l'interaction enseignant-élève, indépendamment de la matière enseignée.

RAPPORTS DE FORCE

Le sentiment d'aliénation et de frustration qui découle du sentiment d'impuissance des jeunes est un facteur qui contribue au manque d'harmonie et fait obstacle à la cohésion sociale. L'un des principaux défis à relever aussi bien par les parents que par les responsables de l'éducation est celui d'apprendre aux jeunes à se fier à leurs propres jugements et à se sentir maître de leur propre vie. Trop souvent, malheureusement, on cède à la facilité, c'est-à-dire qu'on leur apprend à se fier au jugement

de l'autorité. Ce choix constitue pourtant un piège dont la réalité se vérifie dans deux domaines importants. Au bout du compte, c'est la capacité des jeunes à ne compter que sur eux-mêmes qui en pâtit, ce qui leur fait courir le risque plus grand de se laisser entraîner par ceux de leur entourage qui ont une personnalité plus affirmée et qui pourraient se laisser aller à des comportements antisociaux. En outre, cela ne fait qu'accroître le niveau de frustration qui accompagne le sentiment qu'ont les jeunes d'être dépossédés par d'autres du cours de leur vie, ce qui favorise l'adoption de comportements criminels et concourt à l'absence d'harmonie. La salle de classe doit être le lieu d'un partenariat entre l'enseignant et les élèves, plutôt que celui d'un rapport de force où l'enseignant serait perçu comme incarnant l'autorité.

L'ENSEIGNANT COMME CONSEILLER

L'un des rôles principaux des conseillers d'orientation, attachés aux Antilles à la plupart des écoles, est d'interagir avec les élèves qui manifestent des problèmes de comportement. Dans la plupart des cas, ces conseillers exercent leur action en dehors des activités normales de la classe. S'ils ont un rôle important à jouer en termes de prévention, je suis personnellement d'avis qu'il importerait plus encore de confier cette même tâche de conseiller d'orientation aux enseignants eux-mêmes dans le cadre de l'interaction normale qu'ils ont avec leurs élèves dans la salle de classe. Cela signifie que la norme, pour les enseignants, doit être une attitude de valorisation éducative à l'égard des jeunes, chaque élève étant traité avec dignité et respect, bénéficiant d'une écoute attentive et voyant ses capacités d'apprentissage reconnues. C'est ce type d'environnement qui est le plus susceptible d'amener les élèves à s'apprécier et à se respecter les uns les autres et à faire preuve d'estime pour eux-mêmes.

Il n'est toutefois pas toujours aisé pour les maîtres d'exercer leur métier dans cette optique d'éducation et de valorisation. Ils exercent fréquemment dans des classes surpeuplées, où les élèves déploient toute une panoplie de comportements perturbateurs. Et c'est en fait un vrai défi pour eux de considérer les élèves en faisant abstraction de ces comportements. Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes, pas plus que les autres adultes, n'échappent à leurs propres problèmes psychiques, ce qui tend à se traduire par des réactions inappropriées dans la salle de classe.

Qu'ils enseignent les mathématiques ou les sciences sociales, les maîtres exerçant aux Antilles dans les écoles primaires et secondaires constateront que lorsqu'ils adoptent une attitude de valorisation éducative, non seulement ils contribuent efficacement à la « fabrication » de jeunes adultes psychologiquement sains, mais la maîtrise de la salle de classe devient considérablement moins problématique.

LE RECOURS AUX PUNITIONS CORPORELLES

Il devrait aller de soi que l'usage de punitions corporelles comme moyen de sanction dans le système scolaire est un système inapproprié. Pourtant, on a parfois du mal à en convaincre les enseignants. Récemment Trinité et Tobago a aboli les châtiments corporels comme moyen de discipliner les élèves, et de nombreux enseignants

du pays se sont montrés déçus de cette décision. Il faut que les maîtres comprennent qu'il n'est simplement pas possible de promouvoir une culture de la non-violence en faisant appel à la violence.

Transformer l'atmosphère des salles de classe aux Antilles

Partout aux Antilles, il existe de nombreux enseignants consciencieux et dévoués. Leur aptitude à créer en permanence un environnement valorisant et propice à l'éducation dépend cependant pour une bonne part de leur propre apprentissage de la société et du stade de leur vie où ils ont fait cet apprentissage. Elle dépend également de la façon dont ils se sont libérés des problèmes affectifs qu'ils ont pu éprouver dans leur jeunesse.

Lorsqu'on parle de culture, on fait référence à la manière d'être, d'agir et de se comporter avec les autres, conformément aux normes ou aux habitudes acquises. Pour que les objectifs de la cohésion sociale soient atteints, les normes de la culture applicable à la salle de classe doivent englober la prise en charge et la valorisation des jeunes. Le programme conjoint UNESCO/CARNEID, *Changer la culture de la salle de classe*, va tout à fait dans ce sens.

Un exemple tiré de l'atelier de formation peut aider à mettre en lumière quelques-uns des efforts déployés à cette fin : À l'occasion d'un atelier réalisé avec l'aide d'enseignants d'une école secondaire du premier cycle à Trinité-et-Tobago, j'ai vu les enseignants manifester un vif étonnement lorsque j'ai affirmé qu'il n'existait pas d'« étudiants à problème ». Un enseignant a rétorqué : « s'il n'y a pas d'étudiants à problème, vous sous-entendez nécessairement qu'il y a des enseignants à problème ». Après avoir réaffirmé qu'il n'y avait pas d'« étudiants à problème », j'ai indiqué qu'il existait des élèves ayant des problèmes, mais que cette qualification ne pouvait pas être comparée à l'application, à un groupe de personnes, de cette étiquette péjorative d'« élèves à problème ». Ce que je m'efforçais surtout de faire comprendre, c'était que les élèves devaient être considérés comme des entités distinctes, et non pas automatiquement associés à leur comportement, quelque inapproprié qu'il puisse être. Ce n'est qu'à ce prix que l'enseignant peut aider l'élève à changer de comportement.

Lors de ces ateliers de formation « expérientielle », les enseignants acquièrent des compétences spécifiques axées sur la gestion des salles de classe en explorant des thèmes tels que ceux-ci :

- les expériences de détresse précoce et le processus naturel de récupération ;
- l'essence du rôle de l'enseignant ;
- le concept d'intelligence flexible ;
- l'oppression intériorisée et ses effets sur le comportement ;
- les catégories limitées des blessures psychiques chez les jeunes adultes ;
- le concept de restimulation des expériences de détresse précoce ;
- la validation de l'outil d'éducation ;
- les sanctions appropriées et inappropriées ;

- l'utilisation et la mauvaise utilisation du programme d'études;
- le recours néfaste à la crainte comme mécanisme de contrôle;
- le défi que pose le maintien de la discipline dans la salle de classe; et
- l'octroi à l'enseignant de moyens d'agir en vue d'un maximum d'efficacité.

Conclusion

Bien que le thème de cet article ait des implications pour les jeunes comme pour les personnes plus âgées dans tous les aspects de la société aux Antilles, j'y ai concentré mon attention sur l'éducation dispensée dans le système d'enseignement ordinaire, et plus particulièrement aux niveaux primaire et secondaire. Les systèmes d'enseignement de la région, tout comme les enseignants eux-mêmes, doivent travailler à redéfinir leurs rôles s'ils veulent contribuer à façonner socialement et psychologiquement les jeunes pour qu'ils deviennent des adultes bien équilibrés socialement et psychologiquement parlant. Ce changement dans le sens d'un modèle plus holistique de l'éducation a des implications à la fois pour les programmes d'enseignement et pour la formation et le recyclage des enseignants. Il faut accorder autant d'attention aux stratégies d'application du contenu des cours qu'au contenu lui-même. Une réorientation s'écarterant d'un parti pris académique à courte vue a de bonnes chances de conduire à l'avènement d'une société présentant une meilleure cohésion sociale et une violence moindre en permettant aux jeunes de quitter l'école avec une confiance accrue en eux-mêmes.

Il faudra du temps pour arriver au but que nous nous efforçons d'atteindre, mais c'est un effort qui vaut la peine d'être entrepris. Et c'est maintenant qu'il faut l'entreprendre.

Note

1. Présenté au séminaire-atelier sur le Développement des programmes d'enseignement pour apprendre à vivre ensemble, organisé par le BIE-UNESCO-CARNEID, à La Havane (Cuba), du 15 au 18 mai 2001.

Références

- Wiltshire, W. 1998. « The critical role of love in education for non-violence : the messenger is the message » [Le rôle critique de l'affection dans l'éducation relative à la non-violence : le messenger est lui-même le message] passe par le messenger. *European journal of intercultural studies*. (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 9, n° 3, p. 261-268.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

LA FORMATION DES

ENSEIGNANTS EN VUE DE

LA COHÉSION SOCIALE :

LE CONTEXTE INDIEN

J. S. Rajput et K. Walia

Dès le début du ^{xx}e siècle, l'école de pensée gandhienne accordait une large place à l'éducation en Inde. Son idéologie reposait sur la compréhension de l'ethos, de la culture et des traditions du pays, ainsi que sur l'appréciation de sa diversité, de sa pluralité et de sa tendance inhérente à l'unité. Dans sa première grande campagne politique, le mouvement de Champaran (1917), Gandhi montra qu'il comprenait

Langue originale : anglais

J. S. Rajput (Inde)

Titulaire d'un doctorat de sciences physiques de l'Université d'Allahabad, il s'est amplement impliqué dans le domaine de l'éducation en publiant plus d'une centaine de communications et d'articles ainsi que plusieurs ouvrages, dont *Education in a changing world* [L'éducation dans un monde en mutation] (1999). Ancien Conseiller adjoint de l'éducation au Ministère indien du développement des ressources humaines, il est actuellement président du Conseil national pour l'éducation des enseignants (National Council for Teacher Education, NCTE). Il a lancé une campagne pour que soit améliorée la qualité de la formation des maîtres et que soient maintenus les normes et les critères appropriés dans les institutions pédagogiques indiennes.

K. Walia (Inde)

Titulaire d'un doctorat de formation pédagogique secondaire obtenu à l'Université de Jamia Millia Islamia (New Delhi). A publié des articles sur le thème de l'éducation dans d'éminents journaux et revues. Coordonne actuellement plusieurs projets nationaux, dont la mise en œuvre du Plan de programmes pour la formation des enseignants, récemment développé en Inde par le Conseil national de l'éducation des enseignants (National Council for Teacher Education, NCTE).

parfaitement le rôle que l'éducation pouvait jouer dans la lutte contre l'ignorance, la pauvreté et la faim. Il fonda des écoles primaires et persuada les collectivités d'assumer les frais des enseignants bénévoles et des élèves. Sa vie durant, il consacra une grande partie de son temps et de ses pensées à offrir un accès à l'éducation de base à tous les enfants. Il était convaincu que seul un modèle adapté aux besoins spécifiques de son pays pouvait déboucher sur l'éducation de base universelle en Inde (NCTE, 1998c).

La prise en compte des liens qui existent entre l'équité, la cohésion et l'éducation est l'un des éléments clés de la Constitution indienne (1950), qui enjoint la nouvelle nation de garantir « à tous ses citoyens : la justice — sociale, économique et politique —, la liberté de pensée, d'expression, de foi, de croyance et de culte, l'égalité sociale et l'égalité des chances, et à promouvoir entre eux tous la fraternité qui asseoit la dignité des individus et l'intégrité de la nation ». La Constitution définit les devoirs fondamentaux de chaque citoyen, parmi lesquels figure l'assimilation de l'esprit de fraternité, quelle que soit la diversité linguistique, religieuse ou autre. Selon la Constitution, chaque citoyen doit aussi s'engager à protéger la souveraineté et l'intégrité de l'Inde, à éradiquer les pratiques désobligeantes envers les femmes, à préserver le patrimoine national et à protéger l'environnement naturel. La Constitution comprend en outre des mesures spéciales visant à abolir le système des castes et veillant à ce que les strates inférieures de la société jouissent de chances et d'avantages spécifiques qui les aident à accéder à l'égalité sociale. Le rôle central que l'éducation doit jouer dans la mise en œuvre de ces dispositions est très clair, et la Constitution ordonne que l'État s'efforce à garantir « une éducation libre et obligatoire pour tous les enfants jusqu'à l'âge de quatorze ans ».

Les enseignants indiens, qui depuis toujours symbolisent la fraternité et l'unité universelles indépendamment de la diversité, ont joué un rôle primordial dans les efforts déployés pour réduire la disparité sociale et économique et pour satisfaire les autres directives de la Constitution. Celles-ci ne pourront être accomplies que lorsque les institutions scolaires offriront un environnement propice à l'enseignement des attitudes, des valeurs, du savoir-faire et des compétences nécessaires à la lutte contre la discrimination, la ségrégation et l'inégalité.

Les défis posés par les courants modernes tels que la mondialisation sont d'autant plus importants qu'ils interviennent dans une société aussi pluraliste que l'Inde.

L'éducation peut aider les gens à comprendre et à respecter les différentes cultures, langues, traditions et pratiques. Les écoles peuvent les inciter dès le plus jeune âge à adopter une attitude respectueuse envers la différence, attitude qui aura un impact potentiel tout au long de leur vie et pourra même être transmise aux générations futures. Là encore, le rôle des enseignants est crucial. Le succès de tous les efforts dépend de leur intégration et de leur crédibilité au sein de la communauté et aux yeux des élèves. Pour qu'ils deviennent les véhicules de l'harmonie et de la cohésion sociale, leur rôle doit être reformulé et dûment assimilé, afin qu'ils puissent inculquer la foi dans la démocratie et dans les valeurs de justice et de liberté. Les programmes pédagogiques pour enseignants doivent encourager les futurs professeurs à soutenir les grands aspects de l'égalité démocratique et doivent faire de l'ac-

cès à l'équité socioculturelle et économique l'un de leurs principaux objectifs. L'égalité des chances pour tous, but que les institutions pédagogiques doivent inculquer aux enseignants, est essentielle à la création d'une nation forte et unie.

L'éducation en vue de l'intégration en Inde : souplesse, universalité et tolérance

L'Inde est à la tête d'un vaste système d'éducation : il existe en effet près d'un million d'écoles qui offrent un enseignement primaire, officiel ou non, et plus de deux mille trois cents institutions pédagogiques qui préparent maîtres et professeurs à l'enseignement primaire et secondaire. Sur un total de 4,5 millions d'enseignants, près de 3 millions exercent au niveau du primaire.

Le système éducatif a subi une importante réforme en 1986 ; en même temps, le gouvernement énonçait une nouvelle politique de l'éducation (avec, entre autres, le projet d'une scolarisation de base universelle) et définissait un programme d'action éducatif destiné à faire appliquer cette nouvelle politique. Aussi bien la réforme de 1986 que l'évaluation de 1992 ont fait ressortir le besoin qu'il y avait de renforcer l'engagement professionnel et les compétences générales des enseignants, pour garantir une meilleure réussite des élèves. Plusieurs programmes ont donc été conçus dans cette optique.

Le Comité d'intégration affective, nommé par le Gouvernement indien en 1961, veille à ce que les enseignants acquièrent les stratégies et les approches aptes à aider chaque élève à développer des aptitudes à communiquer harmonieusement avec les autres et avec la nature (Inde, 1961). Les programmes pédagogiques actuels ne sont toujours pas centrés sur ces stratégies et sur ces approches. Les élèves-enseignants des institutions pédagogiques ont besoin d'avoir davantage de possibilités d'apprendre les compétences nécessaires (PNUD, 1998). Le Comité d'intégration affective recommande d'étendre la durée de la formation afin de laisser le temps aux enseignants de mieux développer leurs capacités.

Dans un contexte marqué par la rapidité des changements, l'imposition d'un programme d'études homogène sur les différentes formations pédagogiques du pays est antiproductive. Le fait d'adhérer à un programme uniforme et à un modèle d'enseignement unique a entraîné, en Inde comme dans d'autres pays en développement, de désastreux problèmes de gaspillage et de stagnation. Un grand nombre d'échecs scolaires et d'abandons en cours d'études peuvent être attribués à cette pratique peu judicieuse mais cependant bien implantée. Le Plan pédagogique pour une formation de qualité en Inde, mis au point en 1998 par le NCTE, envisage de donner une certaine autonomie aux institutions, aux organisations et aux agences vis-à-vis des programmes destinés aux formations pédagogiques. Ces organismes rendraient des comptes aux autorités éducatives, qui à leur tour garantiraient leur efficacité. À l'échelon national, le plan pédagogique de formation des enseignants ne fournirait que des lignes directrices, le détail du programme étant formulé par les éducateurs de chaque institution. Cette approche permettrait aux programmes de « répondre aux besoins régionaux spécifiques et aux aspirations des personnes ainsi qu'aux exi-

gences d'une société en voie d'apprentissage ». La force inhérente de la nation indienne se trouvera accrue si les programmes se fondent sur « une pédagogie sensible, adaptée et pertinente ». Les enseignants et ceux qui les préparent pourront « expérimenter de nouvelles idées et pratiques afin d'améliorer le programme de formation des enseignants ». On espère que cela améliorera la qualité globale de l'éducation et favorisera une plus grande « faculté d'adaptation professionnelle, de responsabilité et de sens intrinsèque de la transparence vis-à-vis de la société et du système » (NCTE, 1998b). Bien sûr, la tâche consistant à concevoir des stratégies culturellement spécifiques pour étudier les besoins de chaque élève, ainsi que des stratégies d'orientation des enseignants au niveau institutionnel, peut comporter certains inconvénients. Dans les écoles victimes de carences et de dénuement, disposant notamment d'un nombre insuffisant d'instructeurs, les enseignants peuvent en effet facilement être débordés (Walia et Rajput, 1998).

Une autre source de préoccupation réside dans l'émergence d'écoles exclusivement ou essentiellement destinées aux riches des pays en développement. L'aggravation de la fracture sociale qui en résulte entrave les efforts prodigués pour encourager l'égalité des chances. En règle générale, ces écoles élitistes semblent généralement viser le bon résultat des élèves en matière de connaissances, et ainsi contribuer sans doute moins que les autres écoles à l'accès à l'égalité et à la cohésion sociale. Il est donc nécessaire de prendre des décisions nettes quant aux mesures à adopter afin de parvenir à l'harmonie et à la distribution égale des ressources disponibles dans toutes les écoles.

Un problème tout particulièrement indien est la présence, dans presque toutes les classes, d'élèves de différentes religions. L'essence même du sécularisme indien réside dans le respect égal voué à toutes les religions, ce qui est essentiel si une société marquée par le pluralisme religieux, comme l'Inde, et qui fait reposer la plupart de ses valeurs et de ses normes morales sur la religion, cherche à atteindre la cohésion sociale. Les institutions pédagogiques doivent permettre aux futurs enseignants d'assimiler pleinement les impératifs du sécularisme et de les transmettre aux élèves et aux communautés qu'ils servent.

Initiatives pédagogiques en matière de formation des enseignants

Les programmes destinés à l'éducation des enseignants indiens n'ont guère évolué au cours du demi-siècle qui a suivi l'indépendance. Gandhi préconisait des programmes de formation en accord avec l'ethos national et culturel de l'Inde, favorisant les changements nécessaires tout en maintenant une certaine continuité. L'approche nationale actuelle pourra faciliter la réalisation des objectifs constitutionnels, contribuer efficacement à l'émergence d'un nouvel ordre social et renforcer la compréhension et l'acceptation de l'unité et de la diversité dans une société pluraliste.

Le nouveau plan de programmes tente de relever le défi de la qualité des formations pédagogiques : il définit, entre autres, les objectifs suivants :

- promouvoir l'aptitude à inculquer les valeurs et les objectifs nationaux tels qu'ils sont stipulés dans la Constitution indienne;
- permettre aux enseignants de faire office d'agents de modernisation et de changement social;
- sensibiliser les enseignants à la promotion de la cohésion sociale, de l'entente internationale et de la protection des droits de l'homme et de l'enfant;
- transformer les élèves-enseignants en professionnels compétents et impliqués, aptes à entreprendre les tâches définies;
- développer les compétences et le savoir-faire nécessaires à un enseignement de qualité;
- sensibiliser les enseignants et les formateurs d'enseignants aux enjeux actuels, notamment à l'environnement, à l'écologie, à la démographie, à la condition de la femme, à l'alphabétisation, etc.;
- donner aux enseignants les moyens de développer la rationalité et l'esprit scientifique de leurs élèves;
- développer la conscience critique vis-à-vis des réalités sociales; et
- développer des aptitudes d'encadrement et d'organisation.

Outre les missions conventionnelles de l'enseignant, d'autres rôles sont également prévus :

- inculquer les valeurs intrinsèques et extrinsèques de la compétence professionnelle, de l'engagement professionnel et de l'éthique professionnelle;
- créer et reconstruire le savoir;
- choisir, organiser et utiliser les instruments du savoir;
- traiter efficacement le programme, choisir et organiser les activités éducatives et les programmes destinés aux enseignants dotés de besoins spécifiques;
- utiliser les médias et les technologies pédagogiques appropriés;
- communiquer efficacement et relever les défis de la continuité et du changement;
- conseiller les élèves en matière de développement de la personnalité, d'adaptation et d'apprentissage;
- entreprendre des recherches, axées entre autres sur l'action, et élaborer des pratiques inventives;
- organiser des activités scolaires;
- inculquer le sens du jugement, de l'engagement et de la transmission des valeurs;
- comprendre l'importance des relations d'interdépendance entre la culture et l'éducation et entre « la culture et la personnalité »;
- encourager l'intérêt pour un apprentissage permanent;
- comprendre les aspirations et les attentes de la communauté et établir des passerelles de soutien mutuel entre l'école et cette communauté (NCTE, 1998b).

Pour atteindre les buts consignés dans le nouveau programme, les futurs enseignants devront acquérir beaucoup plus qu'une compétence professionnelle, une éthique professionnelle, la capacité de synthétiser et de transmettre le savoir, d'organiser les ressources et d'utiliser les médias. Ils devront devenir les bâtisseurs d'une société à la fois enracinée dans une culture millénaire et vouée au progrès.

La formation préparatoire des enseignants : l'enseignement primaire

Dans les pays en développement, l'éducation des jeunes enfants forme le point faible des efforts déployés pour universaliser l'enseignement primaire. Les programmes d'études systématiques, les structures institutionnelles et les dispositions en faveur de l'éducation des jeunes enfants ne sont pas encore stabilisés ni correctement développés : jusqu'à présent, les gouvernements, les ONG, les institutions spécialisées et les initiatives communautaires ont adopté plusieurs approches différentes. Il est unanimement admis que les enseignants doivent être parfaitement initiés à la psychologie infantile ainsi qu'aux diverses facettes du développement émotionnel, mental et physique de l'enfant ; qu'ils doivent acquérir une sensibilité sociale et respecter le caractère unique de chaque enfant. Impliqués, familiarisés avec les ressources locales et prêts à développer l'appréciation des connaissances scientifiques et technologiques, les enseignants devront employer des techniques pédagogiques efficaces sans exercer de contraintes sur les élèves. Une parfaite connaissance de la part des futurs enseignants concernant les droits de l'homme et de l'enfant, la loi, la dynamique communautaire, les fêtes locales et nationales et les tendances émergeant de la vie communautaire les aideront à préparer leurs élèves à la cohésion sociale.

Outre une meilleure compréhension des facteurs psychologiques et sociologiques en question, les maîtres d'école primaire devront acquérir les compétences qui leur permettront d'encourager le développement de la curiosité, de l'imagination et de la créativité de leurs élèves et d'établir des liens de soutien entre les communautés et les parents. Les considérations touchant l'égalité des sexes, les sections faibles, les droits de l'homme, l'interaction avec les parents et les relations entre l'école et la communauté doivent demeurer au centre du programme pédagogique. L'apprentissage entre pairs, l'auto-apprentissage et l'apprentissage de groupe devront être encouragés au sein d'un environnement uni.

La formation préparatoire des enseignants : l'enseignement secondaire

Les enseignants du second degré devront comprendre la dynamique du développement affectif et le processus de socialisation des adolescents. Ils devront développer leur sensibilité esthétique et savoir synthétiser les connaissances et utiliser les ressources communautaires comme apports pédagogiques.

Les futurs professeurs du secondaire devront examiner les différentes approches de l'instruction, la place de la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire, l'éducation des personnes handicapées, la préparation des élèves en vue d'une carrière et d'un choix d'études supérieures, ainsi que les exigences régionales et spécifiques à la communauté. Ces progrès réalisés dans la formation des enseignants de second degré devraient fortement favoriser la cohésion de l'ordre social.

La formation des enseignants en cours d'emploi

La préparation des enseignants en cours d'emploi est aujourd'hui traitée dans la continuité de la formation préparatoire. Les programmes de formation en cours d'emploi ne sont pas encore totalement implantés en Inde, mais diverses approches sont mises à l'essai. Pour rester professionnellement à la page, les enseignants doivent non seulement renforcer leurs compétences actuelles mais aussi en acquérir de nouvelles. Les programmes de formation en cours d'emploi doivent être continuellement remis à jour, conformément au contexte évolutif de la mondialisation, de la libéralisation et de l'émergence des nouvelles technologies de l'information. La familiarité des enseignants avec les tendances internationales et leur sensibilité à la réalité pluriculturelle, multiraciale, multilingue et multiconfessionnelle de l'Inde est indispensable à l'encouragement de la cohésion sociale. Les programmes destinés aux enseignants en cours d'emploi sont bien entendu plus actuels par leur contexte et leur approche que les programmes préparatoires. Ils tendent à être plus interactifs, plus dynamiques, plus vivants et plus participatifs. Les participants semblent en outre venir d'horizons plus variés, du moins dans les plus hautes strates de la formation. Cela offre en soi un modèle pratique pour apprendre à vivre ensemble et encourager la cohésion sociale.

Les aspects à la fois formels et informels des programmes de formation en cours d'emploi pourront renforcer l'implication des enseignants vis-à-vis des élèves et de la société, ainsi que leur conscience des réalités sociales. Ces programmes peuvent les aider à mieux comprendre et à mieux apprécier les besoins pédagogiques des groupes défavorisés et des enfants inadaptés, leur permettant ainsi de perfectionner leurs propres stratégies d'interaction avec les parents et les membres de la communauté. Même les programmes à court terme peuvent être source d'enrichissement pour les enseignants : ils augmentent leur motivation, renforcent leur assurance et leur donnent l'occasion de réfléchir sur leurs expériences, les aidant ainsi à être plus réceptifs, perceptifs, réfléchis, inventifs et dynamiques dans l'établissement de leurs objectifs et la mise en œuvre des stratégies visant à la cohésion sociale.

Implication

Au cours des cinquante dernières années, les planificateurs indiens de l'éducation se sont penchés sur les impératifs et les changements des programmes d'enseignement de manière progressive et approfondie. Ce n'est que récemment que ces responsables ont consacré une plus grande part d'autonomie institutionnelle et de souplesse au développement de ces programmes.

Les problèmes d'infrastructure et de ressources rendent cruciale la présence d'enseignants efficaces et impliqués. Le NCTE a développé une matrice de compétences, d'implication et de zones d'application afin de faciliter la préparation de ces enseignants (Rajput et Walia, 1998 ; Walia, 1998). L'accent mis sur le

contexte et la gestion, ainsi que sur les compétences relatives aux questions parentales et communautaires, pourra aider les enseignants et, à travers eux, les élèves, à cohabiter dans l'harmonie. Une plus grande implication envers l'élève, la société et les valeurs humaines fondamentales peut contribuer à accroître la cohésion sociale, tout comme l'incitation à continuer à s'instruire de façon permanente.

Communauté et cohésion

Cinquante ans après la signature de la Déclaration d'indépendance de l'Inde, un amendement constitutionnel a transféré les responsabilités relatives à l'éducation de base à des organismes villageois. Le succès de cette approche audacieuse dépend de la manière dont les enseignants sont censés communiquer avec les élèves, les parents et avec les membres de la communauté. Les germes de la cohésion sociale se développant au sein des familles, des communautés et des écoles, les programmes de formation pédagogique doivent donner l'occasion aux participants de communiquer avec les divers segments des communautés qu'ils servent. Cela permet aux futurs enseignants d'être exposés à la diversité communautaire et de les préparer à réagir aux différentes sortes de conflits, réels ou potentiels. De telles occasions permettront aux futurs enseignants de développer des compétences en matière de communication, d'observation et d'analyse. Il y a vingt ans, les programmes indiens de formation pédagogiques ont été modifiés afin de s'assurer que chaque enseignant en formation passe suffisamment de temps à travailler « sur le terrain » dans une ou plusieurs communautés indiennes. Les expériences qui ont suivi ont montré qu'une plus grande implication communautaire de la part des futurs enseignants était souhaitable.

Le développement d'un système scolaire public général fait partie des objectifs nationaux de l'Inde depuis plusieurs décennies. La création d'un tel système a été reconnu comme but en 1968 (Inde, 1968), but réaffirmé en 1986 et 1992. Mais les efforts vers la réalisation de ce but ont été assez limités. Les écoles privées — qui coûtent très cher, mais dont les élèves semblent meilleurs que ceux des écoles publiques — font fureur. L'augmentation du nombre de ces écoles a eu un effet démoralisant sur les parents et sur les élèves, qui n'ont majoritairement guère les moyens de fréquenter l'école privée. Les spécialistes de l'éducation en ont conclu que si l'on localisait l'administration des écoles publiques, celles-ci pourraient devenir plus efficaces et le niveau de leurs élèves s'en trouverait amélioré. Mais le contrôle local, bien qu'avantageux, ne suffit pas à résoudre le problème de l'école publique en Inde. Un grand nombre d'écoles ne disposent que d'un seul instituteur pour toutes les classes de primaire. La préparation d'un enseignant pour s'occuper d'élèves particulièrement démunis ou pour gérer des classes à plusieurs niveaux requiert une formation spirituelle et critique très poussée. Il est indispensable de disposer de programmes pédagogiques participatifs et interactifs, qui soient de qualité et bien fondés, pour créer une société indienne unie, dont les membres sont encore instruits dans les écoles du pays.

Références

- Inde. Ministère de l'éducation. 1961. *Report of the Committee on Emotional Integration* [Rapport du Comité sur l'intégration affective]. New Delhi, Ministère de l'éducation.
- . 1968. *National policy on education* [Politique nationale de l'éducation]. New Delhi, Ministère de l'éducation.
- NCTE. 1998a. *Competency based and commitment oriented teacher education — initiation document* [La formation des enseignants fondée sur les compétences et l'implication : document d'introduction]. New Delhi, NCTE.
- . 1998b. *Curriculum framework for quality teacher education* [Encadrement des programmes pour une formation pédagogique de qualité]. New Delhi, NCTE.
- . 1998c. *Gandhi on education* [Gandhi et l'éducation]. New Delhi, NCTE.
- Programme des Nations Unies pour le développement. 1998. *Human development report* [Rapport sur le développement humain]. Oxford, Oxford University Press.
- Rajput, J. S.; Walia, K. 1998. « Assessing teacher effectiveness in India : overview and critical appraisal » [Évaluation de l'efficacité des enseignants en Inde : vue d'ensemble et analyse critique]. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 28, n° 1.
- Walia, K. 1998. « Commitment in teacher education » [Implication et formation pédagogique]. *The Indian journal of teacher education* (New Delhi), vol. 1, n° 1.
- Walia, K.; Rajput, J. S. 1998. « Teachers world over » [Les enseignants du monde entier]. *University news* (New Delhi), vol. 36, n° 34.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

LES CONCEPTIONS QUE SE FONT

LES FUTURS ENSEIGNANTS

DES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE

DES ÉLÈVES DANS LES

ÉCOLES MULTICULTURELLES

D'AFRIQUE DU SUD

Corinne Meier et Eleanor Lemmer¹

Langue originale : anglais

Corinne Meier (Afrique du Sud)

Docteur en sciences de l'éducation et chargée de cours à la faculté d'éducation de l'Université d'Afrique du Sud. A rejoint la faculté en 1991 après avoir enseigné dans le primaire pendant plusieurs années. Elle a publié des articles et des rapports de recherche ainsi que des chapitres d'ouvrage, et fait des présentations à des conférences nationales et internationales sur des thèmes tels que l'éducation multiculturelle, l'histoire de l'enseignement et l'éducation de la petite enfance. Courrier électronique : meierc@unisa.ac.za

Eleanor M. Lemmer (Afrique du Sud)

Docteur en sciences de l'éducation, professeur titulaire à la faculté d'éducation de l'Université d'Afrique du Sud. A occupé de 1997 à 2000 le poste de vice-recteur de la faculté. Tout en y apportant des contributions, elle a été le maître d'œuvre de plusieurs monographies consacrées à l'éducation multiculturelle, à la gestion des établissements scolaires et au système d'éducation d'Afrique du Sud. A également publié des articles de recherche et fait des présentations à des conférences internationales sur divers thèmes : éducation multiculturelle, différences entre hommes et femmes, participation des parents à l'éducation. Sa publication la plus récente, parue en 2000, a pour titre *Contemporary education : global issues and trends* [L'éducation aujourd'hui : problèmes et tendances à l'échelon mondial]. Courrier électronique : lemmeem@alpha.unisa.ac.za

Introduction

Partout dans le monde, favoriser l'apparition chez les enseignants en herbe d'attitudes positives à l'égard des élèves appartenant à des groupes ethniques, raciaux, linguistiques et religieux différents est l'une des priorités de la formation pédagogique (Gagliardi, 1994). Il est donc important que les programmes de formation aient comme objectif d'aider les enseignants en puissance à transformer les sentiments négatifs qu'ils éprouvent à l'égard d'élèves appartenant à divers groupes pour adopter à la place des dispositions positives. C'est dans cette optique qu'un projet international de recherche comparée, portant sur les conceptions que se font les enseignants en formation préalable de la capacité d'apprentissage d'élèves issus de différents groupes ethniques, sociaux et culturels, a été mené dans dix pays en collaboration avec le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO (Gagliardi, 1994). Ce projet se proposait d'aider les États membres de l'UNESCO à améliorer la formation des maîtres qui travaillent avec des élèves issus de groupes différents. Les pays participants étaient la Bolivie, l'Espagne, la Jordanie, le Liban, Maurice, le Mexique, le Pakistan, la Pologne, la République tchèque et le Sénégal (Gagliardi, 1994). Les conceptions que se forment les futurs enseignants des élèves issus de différents groupes et leurs attitudes à l'égard de ces élèves ont été analysées à l'aide d'un questionnaire à choix multiple qui a été soumis à des échantillons composés d'étudiants inscrits en première année dans les instituts de formation des maîtres de chacun des pays participants (Gagliardi, 1994). Grâce aux liens qu'ont noués le BIE et l'Université d'Afrique du Sud, une enquête reprenant le plan d'enquête utilisé dans le projet de recherche mené par le BIE dans dix pays a été réalisée en Afrique du Sud. L'article qu'on va lire présente les conclusions de cette enquête.

La formation pédagogique en Afrique du Sud

Avant les premières élections démocratiques qui ont eu lieu en Afrique du Sud — en 1994 —, le système d'éducation, notamment les établissements de formation pédagogique et les écoles publiques, était organisé selon le principe de la ségrégation raciale (Claassen, 1993). Depuis 1994, une politique de libre admission est appliquée dans l'ensemble du système, ce qui a enclenché un processus d'abolition de la ségrégation dans les établissements scolaires. Le processus en cours dans les écoles a mis en lumière la nécessité pour tous les enseignants d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes qui leur donneront, s'ils suivent des programmes de formation pédagogique appropriés, les moyens de s'occuper avec efficacité de tous les enfants, quelles que soient leurs expériences individuelles, leur sexe, leur langue d'origine, leur race et leur situation familiale ou socio-économique. En Afrique du Sud, la formation pédagogique est assurée par divers établissements de formation des maîtres : universités, écoles polytechniques, écoles normales et écoles privées payantes. Les écoles normales sont les principaux organismes de formation des maîtres et elles forment chaque année les deux tiers environ de tous les nouveaux

enseignants (République d'Afrique du Sud, 1997). Malgré l'abolition de la ségrégation, de nombreux établissements d'enseignement d'Afrique du Sud sont toujours axés sur la culture dominante, essentiellement en raison de l'importance et la distribution de leurs effectifs. Par exemple, la majorité des écoles normales forment exclusivement des étudiants noirs. Pourtant, selon Squelch (1993), l'orientation multiculturelle des programmes de formation pédagogique ne devrait pas être limitée à ces seules institutions qui s'adressent uniquement à un public multiracial. On ne parviendra pas à instaurer l'égalité des chances dans l'éducation et une culture de la tolérance si parallèlement on ne procède pas à des réformes en profondeur de l'ensemble du système de formation des maîtres.

On a réalisé très peu d'études, sinon aucune, sur l'influence des conceptions que se font les enseignants des groupes culturellement différents dans les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud et leurs attitudes à l'égard de ces groupes. La présente étude apporte donc une contribution importante à l'examen de ce domaine. Le corpus de travaux de recherche sur ce sujet réalisés à l'étranger est, en revanche, de plus en plus abondant. Par exemple, de nombreuses études réalisées aux États-Unis d'Amérique montrent que les enseignants ont tendance à avoir une attitude et des attentes différentes à l'égard des élèves appartenant à des groupes minoritaires et que le milieu culturel dont ils sont issus est souvent à l'origine de cette différence de traitement (Rios, 1996). D'après Sadker et Sadker (1985), les enseignants ont tendance à davantage solliciter, interroger, féliciter et stimuler intellectuellement les élèves de sexe masculin et de race blanche appartenant à la classe moyenne et à réprimander plus souvent les élèves de sexe masculin et de race noire. Ce comportement en classe pourrait s'expliquer par le fait que l'opinion des enseignants influe sur leur façon d'agir dans un contexte multiculturel (Rios, 1996). On a observé des contradictions entre les opinions défendues par les enseignants et leur comportement en classe. À cet égard, ils ont en général des opinions et des attitudes cohérentes dans le temps avec les élèves (Rios, 1996).

Les conceptions et les attitudes des enseignants sont la résultante, entre autres, de leur expérience vécue et de leur formation professionnelle. À un niveau personnel, leurs conceptions trouvent leur fondement dans le psychisme de l'individu (par exemple dans ses croyances, ses valeurs, ses partis pris, ses préjugés et les généralisations qu'il tire de son expérience personnelle). De ce fait, il se peut que leurs conceptions, leurs attitudes et leur expérience personnelle soient fondamentalement en désaccord avec les expériences de ceux de leurs étudiants qui sont différents d'eux de par leur appartenance sociale, leur religion, leur sexe et leur culture (Rios, 1996). En outre, les conceptions des enseignants sont également le fruit d'un processus complexe de socialisation qui s'étend sur une longue période et intègre divers facteurs tels que le type de formation pédagogique qu'ils ont reçu, leur expérience de l'enseignement, la conduite effective de la classe, ainsi que leurs réactions individuelles dans ce contexte. Cependant, Pohan (1996) fait observer que les opinions que les enseignants ont de l'enseignement et de l'apprentissage, avant d'exercer, agissent souvent comme un filtre qui leur sert à interpréter tout ce qu'ils rencontrent au cours de leur formation. Par conséquent, en dépit d'une formation progressiste, qui les

prépare à adapter leur comportement en tenant compte du contexte culturel, il peut arriver qu'ils soient inconsciemment réfractaires à ce type de formation. Pour être efficaces, les programmes de formation portant sur les questions relevant du multiculturalisme devraient viser non pas seulement à accroître les connaissances disciplinaires et pédagogiques des élèves-maîtres, mais aussi tenir compte de la mentalité des maîtres qu'ils deviendront, étant donné que leur compétence dans un tel contexte semble être conditionnée par les croyances, les connaissances, les compétences et l'expérience (Pohan, 1996).

Plan d'enquête

Compte tenu de la nécessité d'élaborer des programmes de formation pédagogique efficaces pour enseigner dans un contexte multiculturel, l'intention du projet était de recueillir des données sur les opinions des enseignants en formation concernant :

- les principaux objectifs de l'établissement scolaire ;
- les différents groupes d'élèves auxquels les enseignants auront affaire dans une école multiculturelle du point de vue :
 - de leurs aptitudes à apprendre ;
 - des causes de leurs difficultés d'apprentissage ;
 - des solutions proposées pour surmonter ces difficultés chez les élèves appartenant aux différents groupes.

L'instrument utilisé pour recueillir les données était le questionnaire à choix multiple élaboré par le BIE et utilisé dans son projet concernant les dix pays. Le questionnaire se composait de sept sections destinées à analyser les opinions des futurs enseignants concernant les élèves appartenant à des groupes spécifiques et leurs attitudes à l'égard de ces élèves. Dans ses directives, le BIE stipulait qu'il fallait inclure, dans l'échantillon, des élèves-maîtres en première année d'école normale. De plus, ces directives précisaient également que les chercheurs devaient sélectionner trois groupes ethniques ou culturels, à savoir un groupe majoritaire et deux groupes minoritaires. En l'occurrence, des groupes de Noirs, d'Asiatiques et de Blancs ont été sélectionnés, puisqu'il s'agissait des groupes que l'on rencontre dans les établissements où les élèves-enseignants devaient exercer à l'avenir. Chaque groupe était équitablement représenté dans l'échantillon de personnes interrogées. Par ailleurs, ces groupes constituaient le point de départ des questions figurant dans le questionnaire. L'échantillonnage a été effectué dans quatre écoles normales multiraciales en zone urbaine, trois situées dans la province du Gauteng et la quatrième dans la province du Kwazulu-Natal. L'échantillon de base comptait 503 individus. On a ensuite effectué un échantillonnage aléatoire pour constituer un échantillon de 300 individus, comme le stipulait le plan d'enquête du BIE. Cet échantillon comprenait 100 individus appartenant à chacun des trois groupes sélectionnés. Les données obtenues à l'aide du questionnaire ont été analysées conformément aux procédures déterminées par le BIE. On a utilisé le logiciel statistique SPSS. Un niveau de probabilité de $p_{0,05}$ a été fixé pour tous les tests statistiquement significatifs.

Résultats de l'enquête

La section ci-après présente et examine les résultats de l'enquête. Y sont examinées les opinions des sujets interrogés sur les principaux objectifs des établissements scolaires (question 1), sur les divers groupes d'élèves en ce qui concerne leurs aptitudes à apprendre (question 2), les causes de leurs difficultés d'apprentissage (question 3) et les solutions envisagées pour surmonter les problèmes d'apprentissage dans les établissements scolaires multiculturels en Afrique du Sud (question 5). Le questionnaire comporte également des questions sur les distances entre groupes, le rôle des enseignants et les motivations poussant à choisir une profession, mais ces questions ne sont pas abordées ici.

LES PRINCIPAUX OBJECTIFS DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Dans cette question, vingt-sept objectifs étaient proposés aux sujets interrogés qui devaient les juger comme essentiels, importants, pas très importants ou ne concernant pas l'école. Le tableau 1 indique la proportion de sujets interrogés qui ont porté un jugement particulier sur chaque objectif. Les objectifs sont classés en fonction du pourcentage d'élèves qui les ont jugés « essentiels ».

Comme le montre le tableau 1, les six éléments jugés *essentiels* par la plus forte proportion d'élèves interrogés sont les suivants :

- Option 20 : savoir lire, écrire et compter (84,8 %);
- Option 1 : avoir confiance en soi (67,0 %);
- Option 23 : avoir du respect de soi (64,7 %);
- Option 4 : être compréhensif envers autrui (52,2 %);
- Option 21 : manifester du respect pour l'autorité (50,0 %);
- Option 2 : être conscient de ses responsabilités (50,0 %)

Regroupement des objectifs par dimension

Pour mieux comprendre la conception des objectifs de l'établissement scolaire, quatre dimensions ont été définies : les apprentissages instrumentaux, le sens moral, le sens civique et le respect des conventions. Chaque dimension est définie au moyen d'un groupe d'objectifs. Il est ainsi possible de mettre en évidence ce que les sujets interrogés attendent de l'école pour chacune de ces dimensions. Pour déterminer si le regroupement des objectifs en fonction des dimensions pouvait être considéré comme valable, on a calculé l'ensemble des corrélations totales entre champs d'éléments et coefficients alpha de Cronbach correspondants pour chaque dimension.

La dimension *instrumentale* des objectifs de l'établissement scolaire, au sens général du terme, exprime l'idée que l'école s'efforce de donner aux enfants des moyens, de les mettre en mesure d'acquérir des connaissances ou de développer certaines aptitudes. Autrement dit, la dimension instrumentale englobe la notion de moyens à donner aux enfants pour qu'ils s'assument. Cette dimension regroupe les éléments 1, 10, 13, 14, 16, 18, 20, 22 et 25 :

TABLEAU 1. Opinions des sujets interrogés sur les principaux objectifs de l'établissement scolaire (question 1)

| Numéro et élément | Ne concerne pas l'école (%) | Pas très important (%) | Important (%) | Essentiel (%) | Dimension |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------|---------------|---------------|------------------------------|
| 20 savoir lire, écrire et compter | 0,3 | 2,0 | 12,8 | 84,8 | Apprentissages instrumentaux |
| 1 avoir confiance en soi | 0 | 1,0 | 32,0 | 67,0 | Apprentissages instrumentaux |
| 23 avoir du respect de soi | 2,0 | 2,7 | 30,7 | 64,7 | Sens moral |
| 4 se montrer compréhensif envers autrui | 1,0 | 5,0 | 41,8 | 52,2 | Sens civique |
| 21 manifester du respect pour l'autorité | 5,0 | 2,3 | 42,6 | 50,0 | Respect des conventions |
| 2 être conscient de ses responsabilités | 1,0 | 2,0 | 47,0 | 50,0 | Sens moral |
| 10 apprendre à se maîtriser | 2,7 | 30,0 | 45,8 | 48,5 | Apprentissages instrumentaux |
| 5 se concentrer et être studieux | 0,7 | 3,7 | 49,5 | 46,1 | Respect des conventions |
| 22 adopter des règles d'hygiène | 2,7 | 5,7 | 47,5 | 44,1 | Apprentissages instrumentaux |
| 6 développer son sens moral | 3,7 | 5,0 | 49,0 | 42,3 | Sens moral |
| 8 être ordonné et ponctuel | 1,3 | 5,7 | 51,8 | 41,1 | Respect des conventions |
| 13 s'exprimer avec facilité | 1,7 | 7,4 | 51,8 | 39,1 | Apprentissages instrumentaux |
| 17 obéir | 2,3 | 9,0 | 49,7 | 39,0 | Respect des conventions |
| 26 s'entraider et coopérer | 0,7 | 3,4 | 57,4 | 38,6 | Sens civique |
| 16 développer son imagination | 3,3 | 9,7 | 50,7 | 36,3 | Apprentissages instrumentaux |
| 19 avoir de l'amour-propre | 12,8 | 14,8 | 42,6 | 29,9 | Sens moral |
| 11 s'intéresser aux différentes disciplines enseignées à l'école | 1,3 | 12,4 | 57,2 | 29,1 | Respect des conventions |
| 7 bien connaître sa propre culture | 12,4 | 16,8 | 42,6 | 28,2 | Sens civique |
| 24 être conscient des difficultés rencontrées par son pays | 8,3 | 13,0 | 51,7 | 27,0 | Sens civique |
| 9 être intégré à la communauté | 9,4 | 13,5 | 51,5 | 25,6 | Sens civique |
| 15 être un citoyen engagé | 14,0 | 16,7 | 48,8 | 20,4 | Sens civique |
| 14 s'intéresser au fonctionnement des choses | 4,4 | 16,1 | 59,7 | 19,8 | Apprentissages instrumentaux |
| 3 avoir une attitude critique | 10,9 | 29,9 | 39,5 | 19,7 | Sens civique |
| 12 savoir soupeser ses choix | 5,0 | 20,1 | 56,5 | 18,4 | Sens moral |
| 27 que les garçons se comportent comme des garçons et les filles comme des filles | 16,1 | 30,8 | 36,1 | 17,1 | Respect des conventions |
| 25 développer ses capacités sportives | 1,7 | 26,3 | 57,2 | 14,8 | Apprentissages instrumentaux |
| 18 apprécier les arts | 6,0 | 46,5 | 41,8 | 5,7 | Apprentissages instrumentaux |

- 1 avoir confiance en soi ;
- 10 apprendre la maîtrise de soi ;
- 13 s'exprimer facilement ;
- 14 s'intéresser au fonctionnement des choses ;
- 16 développer son imagination ;
- 18 apprécier les arts ;
- 20 savoir lire, écrire et compter ;
- 22 adopter des règles d'hygiène ;
- 25 développer ses capacités sportives.

La dimension *morale* exprime l'idée que l'école est tenue d'inculquer aux élèves certaines valeurs comme la moralité, la responsabilité et le respect de soi. Cette dimension regroupe les éléments 2, 6, 12, 19 et 23 :

- 2 être conscient de ses responsabilités ;
- 6 développer son sens moral ;
- 12 savoir soupeser ses choix ;
- 19 avoir de l'amour-propre ;
- 23 avoir le respect de soi.

La dimension *civique* correspond à l'idée que l'école est tenue de favoriser l'acquisition des aptitudes nécessaires pour vivre en harmonie avec autrui, d'apprendre aux élèves à avoir une vie sociale active et de les sensibiliser aux problèmes de leur pays. Cette dimension englobe les éléments 3, 4, 7, 9, 15, 24 et 26 :

- 3 avoir une attitude critique ;
- 4 se montrer compréhensif envers autrui ;
- 7 bien connaître sa propre culture ;
- 9 être intégré à la communauté ;
- 15 être un citoyen engagé ;
- 24 être conscient des difficultés que rencontre son pays ;
- 26 s'entraider et coopérer.

La dimension *respect des conventions* évoque l'image d'une école chargée d'apprendre aux élèves à se comporter en respectant les schémas traditionnels : respect des règles, des hiérarchies, conformité aux rôles attribués à chaque sexe et acquisition d'aptitudes scolaires au sens strict du terme. Cette dimension englobe les éléments 5, 8, 11, 17, 21 et 27 :

- 5 se concentrer et être studieux ;
- 8 être ordonné et ponctuel ;
- 11 s'intéresser aux différentes disciplines enseignées à l'école ;
- 17 obéir ;
- 21 manifester du respect pour l'autorité ;
- 27 les garçons doivent se comporter comme des garçons et les filles comme des filles.

Lors du calcul du nombre de points principalement attribués à chaque dimension, un objectif jugé sans importance a eu zéro pour résultat, tandis que des résultats de 1, 2 ou 3 points ont été attribués aux objectifs considérés comme pas très importants, importants ou essentiels, respectivement. Le tableau 2 présente le nombre

de points attribués à chacune des quatre dimensions identifiées. Il indique quelle est l'importance moyenne de chaque dimension observée pour l'ensemble des réponses données, autrement dit l'importance accordée à chaque dimension par les sujets interrogés. On trouve ensuite la moyenne théorique, autrement dit celle qui aurait été obtenue si tous les sujets interrogés avaient considéré les éléments de chaque dimension comme « importants ». Enfin, le tableau indique la valeur du coefficient alpha de Cronbach qui représente la fiabilité de l'échelle mesurant chaque dimension. On détermine l'importance d'une dimension en comparant le nombre moyen de points attribués à une dimension avec sa moyenne théorique.

TABLEAU 2. Réponses correspondant aux objectifs de l'école classés en fonction des quatre dimensions

| Dimensions observées | Moyenne observée ($\overline{X_1}$) | Moyenne théorique ($\overline{X_2}$) | Coefficient alpha de Cronbach | $\frac{(\overline{X_1} - \overline{X_2})}{\overline{X_2}} \times 100$ |
|------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Apprentissages instrumentaux | 20,02 | 18 | 0,63 | 11,22 |
| Sens moral | 11,12 | 10 | 0,62 | 11,20 |
| Sens civique | 14,01 | 14 | 0,63 | 0,07 |
| Respect des conventions | 13,03 | 12 | 0,52 | 8,58 |

Trois des moyennes observées par dimension sont sensiblement plus élevées que les moyennes théoriques (11,22 %, 11,20 % et 8,58 % de plus, respectivement), avec un coefficient de fiabilité de 0,52 et plus élevé pour chacune d'entre elles. En ce qui concerne le respect des conventions, la moyenne observée est plus basse que pour les trois autres dimensions. Il est donc apparu que les sujets interrogés accordaient plus de poids aux objectifs instrumentaux et moraux de l'école. En d'autres termes, ils aspiraient à une école qui dote les élèves de moyens leur permettant d'acquérir des connaissances mais développent aussi en eux certaines aptitudes (apprentissage instrumentaux). Ils attendent également de l'école qu'elle inculque aux élèves des principes moraux, le sens des responsabilités et le respect de soi (sens moral).

DIFFÉRENCIATION DES GROUPES

Cette investigation porte sur les conceptions que les sujets interrogés ont des trois différents groupes d'élèves qu'ils auront en face d'eux lorsqu'ils enseigneront dans les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud. Ces conceptions codéterminent la manière dont les futurs enseignants interrogés définissent et adaptent leur comportement vis-à-vis des élèves auxquels ils auront affaire quand ils exerceront.

La conception sociale permet spécifiquement de classer chaque individu dans une catégorie (processus de catégorisation), puis de lui attribuer des caractéris-

tiques spécifiques à la catégorie en question (processus d'attribution). Dans la vie courante, la catégorisation et l'attribution servent à renforcer la conception qui a cours, si elles rendent plus cohérentes les situations vécues. En revanche, les conceptions erronées inspirées par l'expérience quotidienne conduisent à modifier les processus de catégorisation et d'attribution qui soit enrichiront, soit transformeront ces conceptions. Les individus qui ont des opinions stéréotypées concernant un groupe auront tendance à se comporter de manière très stéréotypée à l'égard des membres de ce groupe, car elles attribuent à chaque membre les caractéristiques du groupe et ne reconnaissent pas les caractéristiques propres à ce membre. En revanche, les individus qui ont une conception complexe d'un groupe auront généralement une attitude nuancée à l'égard des membres d'un même groupe, car ils sont capables d'utiliser des catégories plus fines que la simple identité du groupe pour en classer les membres. Par conséquent, ils sont en mesure d'attribuer à ces derniers des caractéristiques différentes de celles qui sont spécifiques au groupe dont ils font partie. Les conceptions sociales varient selon les caractéristiques sociales des individus, et plus particulièrement des groupes auxquels ils appartiennent. Les groupes sociaux ont des conceptions au sujet des différents objets et acteurs avec lesquels ils interagissent. Certains groupes auront des conceptions communes du monde qui les entoure, tandis que d'autres auront des conceptions originales qui leur sont spécifiques. Les groupes entre lesquels il y a le plus de contacts développent le plus souvent des conceptions réciproques. Par conséquent, l'appartenance à un groupe est un facteur important dès lors qu'il s'agit de définir ou de caractériser un autre groupe ou des individus qui en font partie (Gagliardi, 1994).

On a analysé ces processus tout d'abord en illustrant les conceptions des caractéristiques des trois groupes. Pour ce faire, on a demandé aux sujets interrogés d'évaluer la mesure dans laquelle les objectifs de l'école énoncés dans la question 1 du questionnaire étaient faciles à atteindre. Chaque sujet devait indiquer si certains objectifs de l'école étaient plus aisés à atteindre que d'autres pour les élèves appartenant à chacun des groupes retenus. Cette méthode a permis de schématiser les conceptions que les sujets interrogés ont des aptitudes à apprendre des trois groupes.

Il avait été décidé à l'avance de classer les élèves en trois groupes tout en tenant compte du contexte local et ce choix était imposé aux sujets interrogés. C'est à partir de ces catégories que les sujets interrogés doivent indiquer leur conception sociale, ainsi que les causes qu'ils invoquent; elles sont donc simples et inflexibles. Les trois groupes définis dans ce questionnaire sont les élèves noirs (N), les élèves asiatiques (A) (en Afrique du Sud, le terme « Asiatique » désigne les individus d'origine indienne) et les élèves blancs (B). On a ensuite demandé aux sujets interrogés s'ils appartenaient à l'un des trois groupes retenus. On leur a fait passer des tests pour déterminer si cette identité de groupe se traduisait par une forme ou une autre d'attachement au groupe et également pour déterminer si les sujets interrogés se sentaient plus proches de l'un des autres groupes (attirés par lui).

On indique en premier lieu la conception que les sujets interrogés des différents groupes ont des aptitudes à apprendre des élèves des trois groupes. On montre ensuite comment les sujets interrogés attribuent les causes des difficultés d'apprentissage, en fonction des groupes auxquels les élèves appartiennent. Après quoi, nous analysons comment la différenciation des aptitudes à apprendre selon les groupes influe sur la différenciation des causes des difficultés scolaires. Enfin, la cohérence du sentiment d'identité de groupe est examinée.

Conceptions intergroupes des aptitudes à apprendre

Dans la question 2, chaque sujet interrogé devait évaluer s'il est « facile », « difficile » ou « très difficile » de faire appréhender aux élèves des groupes d'élèves noirs, asiatiques ou blancs, respectivement, les objectifs de l'école identifiés dans la question 1 du questionnaire. Afin d'analyser les conceptions intergroupes, le nombre de points attribué à l'aptitude générale de chaque groupe, ainsi que le nombre de points attribués à l'aptitude pour chaque domaine d'apprentissage sont décidés en fonction des dimensions énoncées dans la question 1 (à savoir « instrumentale », « morale », « civique » et « respect des conventions »).

Le nombre de points attribués à l'aptitude générale de chaque groupe a été calculé en attribuant la note 1 à la réponse « très difficile », la note 2 à la réponse « difficile » et la note 3 à la réponse « facile » et en les additionnant pour calculer le nombre de points pour chaque groupe. Pour chaque groupe nous avons donc deux résultats d'appréciation « facile », qui lui ont été attribués par les sujets appartenant aux deux autres groupes, ainsi qu'une appréciation portée par les membres du groupe lui-même. Pour obtenir des résultats comparables, il n'est pas tenu compte de la réponse des sujets qui considèrent qu'un élément ou davantage ne concernent pas l'école. On procède de la même manière pour établir le nombre de points attribués à l'aptitude de chaque groupe pour chaque domaine d'apprentissage. Ces appréciations sur les aptitudes n'indiquent pas la capacité réelle d'apprentissage des élèves de tel ou tel groupe, mais simplement l'idée que s'en font les sujets interrogés. Il est donc indispensable de procéder à des comparaisons intergroupes pour mettre en lumière les conceptions réciproques des groupes.

On a recours ici à trois notions pour procéder aux comparaisons entre les évaluations des groupes. L'*auto-évaluation* permet de comparer l'appréciation que les membres de chaque groupe portent sur les aptitudes des élèves de leur propre groupe avec celle qu'ils portent sur les aptitudes des élèves des deux autres groupes. Par exemple, l'auto-évaluation du groupe d'élèves noirs aboutit à comparer l'appréciation que les Noirs interrogés portent sur les aptitudes des élèves noirs avec l'appréciation qu'ils portent sur les aptitudes des élèves blancs et asiatiques.

Lorsqu'il est question d'*hétéro-évaluation*, nous comparons le nombre de points attribués à l'aptitude que les membres d'un groupe assignent aux élèves de leur propre groupe avec ceux que les membres des deux autres groupes leur assignent.

En ce qui concerne l'hétéro-évaluation du groupe asiatique, nous comparons le nombre de points attribués à l'aptitude que les Asiatiques interrogés assignent à leurs propres élèves avec ceux que les Blancs et les Noirs interrogés assignent aux élèves asiatiques.

Enfin, on mesure les *différences de perception* en comparant les appréciations que les membres d'un groupe portent sur les élèves des deux autres groupes. Lorsque nous parlons de la perception différenciée des Noirs et des Asiatiques par les Blancs, nous comparons simplement les résultats concernant l'aptitude que les Blancs accordent aux élèves noirs et asiatiques.

Avant de présenter les analyses des opinions de chaque groupe sur les aptitudes à apprendre, quelques précisions sont nécessaires : d'une part, nous analysons les conceptions que les groupes retenus ont des aptitudes à apprendre des élèves de ces groupes. Il est donc clair que lorsque nous disons qu'un groupe surestime ou sous-évalue un autre groupe, le seul élément pris en compte est la perception que ce groupe a des aptitudes à apprendre d'un autre groupe. Il ne faut pas oublier non plus que notre analyse a été faite en utilisant un échantillon composé d'élèves de quatre écoles normales, si bien que lorsque nous évoquons, par exemple, l'opinion des Noirs sur les Asiatiques, il faut toujours comprendre cette phrase comme signifiant « les Noirs interrogés pensent que les aptitudes à apprendre des élèves asiatiques... ».

Auto-évaluation

L'analyse statistique pour l'auto-évaluation a été effectuée à l'aide d'un test-t païré pour comparer les participants. Les résultats examinés ci-dessus peuvent être présentés en forme de tableau, en l'espèce dans les colonnes des tableaux 3, 4 et 5.

TABLEAU 3. Auto-évaluation des perceptions du groupe noir

| Perceptions du groupe noir | | | | |
|----------------------------|------------------------------|------------------|------|------------|
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p * |
| | | N | B | |
| N et B | Apprentissages instrumentaux | 22,9 | 25,7 | 0,000 |
| | Sens moral | 12,9 | 13,9 | 0,001 |
| | Sens civique | 18,8 | 18,1 | 0,099 |
| | Respect des conventions | 15,3 | 15,4 | 0,848 |
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p * |
| | | N | A | |
| N et A | Apprentissages instrumentaux | 22,8 | 24,4 | 0,003 |
| | Sens moral | 12,8 | 13,2 | 0,162 |
| | Sens civique | 18,7 | 17,9 | 0,033 |
| | Respect des conventions | 15,3 | 14,9 | 0,183 |

TABLEAU 4. Auto-évaluation des perceptions du groupe asiatique

| Perceptions du groupe asiatique | | | | |
|---------------------------------|------------------------------|------------------|------|--------------|
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p^* |
| | | A | N | |
| A et N | Apprentissages instrumentaux | 23,5 | 18,9 | 0,000 |
| | Sens moral | 13,5 | 11,4 | 0,000 |
| | Sens civique | 18,3 | 16,5 | 0,000 |
| | Respect des conventions | 15,7 | 12,9 | 0,000 |
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p^* |
| | | A | B | |
| A et B | Apprentissages instrumentaux | 23,4 | 25,2 | 0,000 |
| | Sens moral | 13,5 | 13,6 | 0,308 |
| | Sens civique | 18,2 | 18,2 | 0,818 |
| | Respect des conventions | 15,7 | 15,6 | 0,661 |

TABLEAU 5. Auto-évaluation des perceptions du groupe blanc

| Perceptions du groupe blanc | | | | |
|-----------------------------|------------------------------|------------------|------|--------------|
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p^* |
| | | B | N | |
| B et N | Apprentissages instrumentaux | 24,6 | 19,9 | 0,000 |
| | Sens moral | 13,8 | 10,8 | 0,000 |
| | Sens civique | 18,3 | 16,7 | 0,000 |
| | Respect des conventions | 16,0 | 12,1 | 0,000 |
| Comparaison | Domaine | Valeurs moyennes | | Valeur p^* |
| | | B | A | |
| B et A | Apprentissages instrumentaux | 24,5 | 22,0 | 0,000 |
| | Sens moral | 13,7 | 12,7 | 0,000 |
| | Sens civique | 18,1 | 17,8 | 0,224 |
| | Respect des conventions | 16,1 | 14,8 | 0,000 |

*Une valeur $p < 0,05$ implique une différence sensible au seuil de 5 %.

D'une manière générale, les *Noirs interrogés* jugent que les élèves noirs n'ont pas les mêmes capacités d'apprentissage que les élèves blancs, celles de ces derniers étant supérieures. Ils estiment également que les élèves appartenant à leur groupe ac-

quièrent beaucoup moins facilement que les élèves blancs les apprentissages instrumentaux et le sens moral. Globalement, il n'y a pas de différence sensible entre les aptitudes à apprendre des élèves noirs et celles des élèves asiatiques. Toutefois, selon eux les élèves noirs développent plus facilement leur sens civique et acquièrent moins facilement les apprentissages instrumentaux que les élèves asiatiques.

Les *Asiatiques interrogés* jugent que dans tous les domaines les aptitudes à apprendre des élèves asiatiques sont sensiblement différentes de celles des élèves noirs. Les Asiatiques estiment que les élèves appartenant à leur groupe ont dans l'ensemble davantage d'aptitudes à apprendre dans les domaines instrumental, moral, civique et de respect des conventions que les élèves noirs. Ils estiment que les élèves de leur groupe ont des aptitudes sensiblement différentes des élèves blancs en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux et le sens civique, domaines dans lesquels les élèves blancs sont supérieurs à leur avis.

Les *Blancs interrogés* estiment que les élèves blancs ont des aptitudes à apprendre sensiblement différentes des élèves noirs dans toutes les dimensions et, comparés aux élèves asiatiques, dans seulement trois domaines. Le développement du sens civique est le seul où il n'y a pas de différence sensible. Les élèves blancs estiment avoir des aptitudes d'apprentissage plus grandes dans les quatre domaines considérés comparativement aux élèves noirs et, par rapport aux élèves asiatiques, en ce qui concerne les apprentissages instrumentaux, le sens moral et le respect des conventions.

Hétéro-évaluation

L'hétéro-évaluation a été réalisée au moyen d'une ANOVA, en comparant le nombre de points moyen attribué aux trois groupes et en procédant à des tests de Bonferroni afin de déceler les différences d'un groupe à un autre. Dans le tableau 6, deux astérisques (**) signalent une différence importante entre la valeur en question et les deux autres valeurs apparaissant sur la même ligne. Une seule astérisque (*) signale une différence importante entre la valeur en question et celle figurant sur la même ligne qui s'en écarte le plus.

D'une manière générale, dans les quatre domaines d'apprentissage, les *Noirs interrogés* attribuent des notes sensiblement plus élevées à leur propre groupe que ne le font les groupes blancs et asiatiques.

Les *Asiatiques interrogés* s'attribuent des notes sensiblement plus élevées dans le domaine moral et dans celui du respect des conventions que ne le font les Blancs interrogés. En ce qui concerne les apprentissages instrumentaux, ils s'attribuent un nombre de points moins élevé que les Noirs interrogés, mais plus élevé que ceux que leur attribuent les Blancs interrogés. En ce qui concerne le sens civique, il n'y a pas de différence sensible.

Point de différence sensible non plus dans la manière dont les *Blancs interrogés* se perçoivent et la manière dont ils sont perçus par les groupes noirs et asiatiques dans les domaines civique, moral et de respect des conventions. Dans le domaine instrumental, les Blancs interrogés s'attribuent des notes plus importantes que ne le font les Noirs interrogés.

TABLEAU 6. Hétéro-évaluation des perceptions des élèves noirs, asiatiques et blancs

| | | Score moyen attribué à ce groupe | | |
|--------------|------------------------------|----------------------------------|------------|--------|
| Groupe cible | | Noirs | Asiatiques | Blancs |
| Noirs | Apprentissages instrumentaux | 22,8** | 18,9 | 19,9 |
| | Sens moral | 13,0** | 11,4 | 10,8 |
| | Sens civique | 18,8** | 16,5 | 16,7 |
| | Respect des conventions | 15,4** | 12,9 | 12,2 |
| Asiatiques | Apprentissages instrumentaux | 24,3 | 23,5 | 22,1 |
| | Sens moral | 13,2 | 13,5* | 12,7 |
| | Sens civique | 17,9 | 18,3 | 17,8 |
| | Respect des conventions | 15,0 | 15,7* | 14,8 |
| Blancs | Apprentissages instrumentaux | 25,7* | 25,2 | 24,6 |
| | Sens moral | 13,9 | 13,6 | 13,7 |
| | Sens civique | 18,3 | 18,2 | 18,3 |
| | Respect des conventions | 15,7 | 15,6 | 16,1 |

Différences de perception

Le tableau 7 récapitule les différences de perception.

TABLEAU 7. Différences de perceptions entre les trois groupes

| | | Score moyen attribué à chaque groupe | |
|------------|-------------------------------|--------------------------------------|--------|
| Groupe | Domaine | Asiatiques | Blancs |
| Noirs | Apprentissages instrumentaux* | 24,3 | 25,6 |
| | Sens moral* | 13,2 | 13,9 |
| | Sens civique | 18,4 | 17,9 |
| | Respect des conventions | 15,5 | 15,1 |
| | | Noirs | Blancs |
| Asiatiques | Apprentissages instrumentaux* | 18,9 | 25,2 |
| | Sens moral* | 11,3 | 13,6 |
| | Sens civique* | 18,2 | 16,6 |
| | Respect des conventions* | 15,6 | 12,9 |

| | | Noirs | Asiatiques |
|--------|-------------------------------|-------|------------|
| Blancs | Apprentissages instrumentaux* | 19,9 | 22,1 |
| | Sens moral* | 10,9 | 12,7 |
| | Sens civique* | 17,8 | 16,7 |
| | Respect des conventions* | 14,8 | 12,3 |

Note : Dans les domaines signalés par un astérisque (*), on a observé des différences sensibles au seuil de 5 %. Les tests-t effectués pour des échantillons pairés ont également été utilisés dans cette analyse.

Les *Noirs interrogés* estiment que les élèves blancs ont des capacités nettement supérieures aux élèves asiatiques dans les domaines instrumental et moral. Les *Asiatiques interrogés* considèrent que le groupe blanc a des capacités nettement supérieures au groupe noir dans les domaines instrumental et moral, mais que la situation est inversée en ce qui concerne le sens civique et le respect des conventions. Les *Blancs interrogés* jugent les élèves du groupe asiatique bien meilleurs que ceux du groupe noir dans les domaines instrumental et moral, la situation étant inversée pour ce qui est du sens civique et du respect des conventions.

Synthèse

D'une manière générale, les *Noirs interrogés* ont une opinion préconçue négative à l'égard de leur propre groupe (c'est-à-dire défavorable) : ils estiment qu'il est plus facile pour les élèves blancs d'atteindre tous les objectifs de l'école (question 1) que pour les élèves de leur propre groupe. Cette opinion préconçue négative vis-à-vis de leur groupe par rapport au groupe blanc est statistiquement significative en ce qui concerne les apprentissages instrumentaux et le sens moral. Toutefois, les *Blancs interrogés* ont une opinion préconçue positive (c'est-à-dire favorable) vis-à-vis de leur propre groupe en attribuant aux élèves de leur groupe des aptitudes à apprendre plus grandes que celles des élèves noirs et asiatiques. Ils portent le même jugement dans les quatre domaines d'apprentissage à l'égard des élèves noirs et dans trois de ces quatre domaines à l'égard des élèves asiatiques.

Le cas des *Asiatiques interrogés* est plus complexe. Ils ont une opinion préconçue positive vis-à-vis du groupe noir dans les quatre domaines d'apprentissage, et une opinion préconçue négative vis-à-vis du groupe blanc uniquement dans les domaines des apprentissages fondamentaux et du sens civique.

L'hétéro-évaluation montre que l'opinion que les trois groupes ont des aptitudes à apprendre des élèves de leur groupe n'est pas partagée par les autres groupes. En général, chaque groupe porte des appréciations moins bonnes sur les élèves des deux autres groupes que sur les élèves de son propre groupe.

Enfin, si l'on compare les aptitudes reconnues aux deux autres groupes, on constate que les trois groupes considèrent qu'il y a de grandes différences entre les

élèves de chacun des deux autres groupes sur le plan des apprentissages instrumentaux et celui du sens moral.

L'analyse de la question 2 a montré que les Noirs interrogés ont une opinion préconçue négative à l'égard de leur propre groupe s'ils le comparent au groupe blanc. En revanche, les Blancs ont une opinion préconçue positive à l'égard du groupe asiatique et du groupe noir, alors que les sujets asiatiques interrogés ont une opinion préconçue positive à l'égard des Noirs et une opinion préconçue négative à l'égard des Blancs.

DÉTERMINATION DES CAUSES DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

La question 3 a permis aux sujets interrogés d'expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves appartenant aux différents groupes par trois des douze causes qui leur étaient proposées. De cette manière, ils pouvaient soit expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves des divers groupes par des causes différentes en se reportant aux catégories proposées dans le questionnaire, soit s'abstenir de faire des différences entre les groupes en invoquant des causes identiques pour chacun d'entre eux.

Les causes invoquées sont révélatrices de l'opinion des sujets interrogés concernant chaque groupe. En général, une personne qui ne voit pas de différences dans les aptitudes à apprendre des groupes n'invoquera pas des causes différentes pour expliquer les difficultés d'apprentissage des élèves des trois groupes. En revanche, une personne qui juge qu'il y a de grandes différences dans les aptitudes à apprendre des élèves selon le groupe auquel ils appartiennent aura aussi une opinion tranchée sur les causes de ces difficultés. À une conception complexe des groupes en termes d'aptitudes à apprendre devrait correspondre une grille complexe de causes de leurs difficultés d'apprentissage. Parmi les causes proposées, les sujets interrogés ont effectué les choix recensés dans le tableau 8.

D'une manière générale, les causes invoquées pour expliquer les difficultés d'apprentissage sont extrêmement variées.

Les *Noirs interrogés* attribuent à deux causes principales le retard des élèves noirs en ce qui concerne l'élément 3 — le manque de moyens et de matériels didactiques (62) — et l'élément 2 — la langue maternelle des élèves, qui n'est pas la langue d'enseignement (59). Ils imputent à deux causes principales le retard des élèves asiatiques en ce qui concerne l'élément 12 — le fossé entre la vie à l'école et la vie au sein de la famille (41) et l'élément 4 — les attentes des parents à l'égard de l'école (35) — et l'élément 5 — le manque d'homogénéité entre les élèves d'une même classe (41).

Les *Asiatiques interrogés* imputent les deux principales causes du retard des élèves noirs à l'élément 2 — la langue maternelle des élèves qui n'est pas la langue d'enseignement (71) — et à l'élément 3 — le manque de moyens et de matériels didactiques (56). Ils imputent les deux principales causes de retard des élèves asiatiques à l'élément 4 — les attentes des parents à l'égard de l'école (43) et à l'élément 1 — le niveau socio-économique des parents (40). Ils imputent les deux prin-

cipales causes du retard des élèves blancs à l'élément 1 — le niveau socio-économique des parents (44) et à l'élément 12 — le fossé entre la vie à l'école et la vie au sein de la famille (43).

TABLEAU 8. Nombre de réponses données dans chaque catégorie

| Élément | N° | Noirs (N) | | | Asiatiques (A) | | | Blancs (B) | | |
|---------------------------------------------------------------------|----|-----------|----|----|----------------|----|----|------------|----|----|
| | | N | A | B | N | A | B | N | A | B |
| Niveau socio-économique des parents | 1 | 39 | 26 | 31 | 31 | 40 | 44 | 29 | 33 | 31 |
| Langue maternelle des élèves qui n'est pas la langue d'enseignement | 2 | 59 | 25 | 10 | 71 | 1 | 2 | 49 | 46 | 8 |
| Manque de moyens et de matériels didactiques | 3 | 62 | 20 | 12 | 56 | 34 | 6 | 58 | 17 | 12 |
| Attentes des parents à l'égard de l'école | 4 | 6 | 35 | 41 | 2 | 43 | 42 | 3 | 36 | 54 |
| Manque d'homogénéité entre les élèves d'une même classe | 5 | 7 | 30 | 39 | 12 | 27 | 29 | 4 | 14 | 13 |
| Niveau d'instruction des parents | 6 | 19 | 20 | 22 | 10 | 18 | 13 | 32 | 20 | 17 |
| Intelligence des élèves | 7 | 8 | 27 | 32 | 12 | 15 | 27 | 18 | 10 | 15 |
| Attitude élitiste de l'école | 8 | 6 | 24 | 23 | 5 | 14 | 40 | 5 | 16 | 31 |
| Nombre d'élèves par classe | 9 | 40 | 18 | 22 | 43 | 33 | 12 | 41 | 40 | 49 |
| Difficultés rencontrées par les élèves dans leur langue maternelle | 10 | 7 | 8 | 5 | 6 | 7 | 2 | 10 | 11 | 9 |
| Niveau de formation et/ou qualifications des enseignants | 11 | 14 | 18 | 24 | 6 | 32 | 11 | 21 | 16 | 29 |
| Fossé entre la vie à l'école et la vie au sein de la famille | 12 | 30 | 41 | 31 | 35 | 32 | 43 | 29 | 40 | 32 |

Les *Blancs* interrogés imputent les deux principales causes du retard des élèves noirs à l'élément 3 — le manque de moyens et de matériels didactiques (58) et à l'élément 2 — la langue maternelle des élèves qui n'est pas la langue d'enseignement (46). Ils imputent les principales causes du retard des élèves asiatiques à l'élément 2 — la langue maternelle des élèves qui n'est pas la langue d'enseignement (46) — et à l'élément 9 — le nombre d'élèves par classe (40) — et à l'élément 12 — le fossé entre la vie à l'école et la vie au sein de la famille (40). Ils imputent les deux principales causes du retard des élèves blancs à l'élément 4 — les attentes des parents (54) et à l'élément 12 — le fossé entre la vie à l'école et la vie au sein de la famille (40).

En conclusion, compte tenu de la diversité des causes invoquées pour expliquer les difficultés d'apprentissage, on peut faire les constatations suivantes :

- Les diverses causes identifiées pour expliquer les difficultés d'apprentissage sont moins nombreuses que les divers facteurs observés en ce qui concerne les aptitudes à apprendre. Toutefois, cela confirme que l'appartenance à un groupe va de pair avec les conceptions sociales très différentes des membres des autres groupes.

- Selon que l'on appartient à tel ou tel groupe, on distingue plus ou moins de différences, dans l'ensemble, dans les aptitudes à apprendre. Les Noirs interrogés font beaucoup moins de distinctions que les Asiatiques et les Blancs interrogés. Il n'y a pas de différence notable entre les Asiatiques et les Blancs interrogés.

LES SOLUTIONS ENVISAGÉES POUR SURMONTER LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

On a également demandé aux sujets interrogés de choisir des solutions qui leur paraissent pouvoir aider à surmonter les difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves. Pour la question 5, ils étaient invités à donner leur avis sur chacune des dix solutions envisagées pour surmonter les difficultés d'apprentissage et indiquer celles qui leur paraissent viables.

TABLEAU 9. Solutions envisagées pour surmonter les difficultés d'apprentissage

| Solutions envisagées | Oui | Non | Ne sait pas | Total |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|-------------|------------|
| 1. Regrouper les élèves dans différentes classes en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt | N 196 65,6 % | 87 29,1 | 16 5,3 | 299 100 |
| 2. Placer les enfants dans des écoles ou des classes séparées en fonction de leur langue maternelle | N 102 34,0 % | 175 58,3 | 23 7,7 | 300 100 |
| 3. Enseigner à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement afin qu'il (ou elle) puisse approfondir ses connaissances | N 191 63,9 % | 66 22,1 | 42 14,0 | 299 100 |
| 4. Mélanger les élèves de différentes cultures afin d'encourager les échanges et l'apprentissage | N 230 76,9 % | 41 13,7 | 28 9,3 | 299 100 |
| 5. Offrir des cours de rattrapage aux élèves en difficulté | N 256 86,8 % | 16 5,4 | 23 7,8 | 295 100 |
| 6. Créer une formation spécifique pour les enseignants qui prendront en charge des classes multiculturelles | N 249 83,3 % | 26 8,7 | 24 8,0 | 299 100 |
| 7. Réduire le nombre d'élèves dans chaque classe afin de pouvoir accorder plus d'attention à chaque enfant | N 289 96,3 % | 8 2,7 | 3 1,0 | 300 100 |
| 8. Adapter le programme d'enseignement aux différents groupes culturels | N 210 71,2 % | 46 15,6 | 39 13,2 | 295 100 |
| 9. Aider chaque groupe linguistique, culturel, religieux et ethnique à déterminer sa propre éducation | N 103 34,6 % | 141 47,3 | 54 18,1 | 298 100 |
| 10. Aider chaque élève à faire des progrès dans sa langue maternelle | N 157 53,0 % | 88 29,8 | 51 17,2 | 296 100 |

Le tableau 9 montre de façon évidente que les solutions les plus fréquemment citées par les sujets interrogés sont les suivantes : « réduire le nombre d'élèves par classe afin de pouvoir accorder plus d'attention à chaque enfant » (96,3 %); « offrir des cours de rattrapage aux élèves en difficulté » (86,8 %); « créer une formation spé-

cifique pour les enseignants qui prendront en charge des classes multiculturelles » (83,3 %); et « mélanger les élèves de différentes cultures afin d'encourager les échanges et l'apprentissage » seraient des mesures probablement susceptibles d'aider à surmonter les difficultés d'apprentissage (76,9 %).

« Adapter le programme d'enseignement aux différents groupes culturels » (71,2 %); « regrouper les élèves dans différentes classes en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt » (65,6 %); « enseigner à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement afin qu'il (ou elle) puisse approfondir ses connaissances » (63,9 %); et « aider chaque élève à faire des progrès dans sa langue maternelle » (53 %) ont constitué des solutions moins souvent retenues, mais elles ont paru néanmoins convaincantes à plus de la moitié des sujets interrogés.

Comparativement, un nombre moins important de personnes ont pensé que les difficultés d'apprentissage pouvaient être surmontées en aidant chaque groupe linguistique, culturel, religieux et ethnique à déterminer sa propre éducation (34,6 %) et à placer les enfants dans des écoles ou des classes séparées en fonction de leur langue maternelle (34,0 %).

Par ailleurs, les solutions énumérées ci-dessus ont été définies en fonction de trois dimensions différentes.

La première dimension, celle de *séparation*, est présente dans les éléments 1, 2, 9 et 10 :

1. regrouper les élèves dans des classes différentes en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt;
2. placer les élèves dans des écoles ou des classes séparées selon leur langue maternelle;
9. aider chaque groupe linguistique, culturel, religieux et ethnique à déterminer sa propre éducation;
10. aider chaque élève à faire des progrès dans sa langue maternelle.

Il s'agit des solutions qui obligent à séparer les élèves en fonction de leurs besoins et de leurs centres d'intérêt, de leur langue maternelle ou encore du groupe culturel, religieux ou ethnique dont ils font partie afin qu'ils bénéficient d'un enseignement spécifique.

La seconde dimension est celle des mesures *correctives* représentées par les éléments 5, 6, 7 et 8 :

5. offrir des cours de rattrapage aux élèves en difficulté;
6. créer une formation spécifique pour les enseignants qui prendront en charge des classes multiculturelles;
7. réduire le nombre d'élèves par classe afin de pouvoir accorder plus d'attention à chaque enfant;
8. adapter le programme d'enseignement à différents groupes culturels.

Cette dimension regroupe les solutions qui prévoient des mesures correctives destinées à remédier aux difficultés d'apprentissage. Ces mesures correctives vont de la mise en place de cours de rattrapage à l'adaptation du programme, en passant par la création d'une formation spécifique pour les enseignants dans un contexte multiculturel ou la réduction du nombre d'élèves par classe.

- Enfin, les éléments 3 et 4 incarnent la troisième dimension, celle d'*intégration* :
3. enseigner à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement afin qu'il (ou elle) puisse approfondir ses connaissances ;
 4. mélanger les élèves de différentes cultures afin de favoriser les échanges et l'apprentissage.

Le tableau 10 montre bien l'importance respective de ces différentes solutions en indiquant le nombre de personnes qui ont cité les éléments relevant de chaque dimension.

TABLEAU 10. Importance des solutions proposées pour chaque dimension

| | Oui | Non | Ne sait pas | Oui/élément |
|----------------------------------|-------|-----|-------------|-------------|
| Mesures correctives (4 éléments) | 1.004 | 96 | 128 | 251 |
| Séparation (4 éléments) | 558 | 491 | 144 | 140 |
| Intégration (2 éléments) | 421 | 107 | 70 | 211 |

Les mesures les plus populaires étaient des mesures correctives allant de la mise en place de cours de rattrapage à l'adaptation du programme d'enseignement, en passant par la formation spécifique des enseignants dans un contexte multiculturel et la réduction du nombre d'élèves par classe. Les partisans des mesures de séparation étaient presque aussi nombreux que les personnes qui y étaient opposées. Les personnes favorables à la séparation (en fonction des besoins et des centres d'intérêt, de la langue maternelle ou du groupe culturel, religieux ou ethnique) étaient cependant plus nombreuses que les autres. Celles qui ont choisi des solutions d'intégration (enseigner à chaque élève à maîtriser la langue d'enseignement avant d'acquérir d'autres concepts ou mélanger les élèves de différentes cultures afin de favoriser les échanges et l'apprentissage) étaient presque quatre fois plus nombreuses que celles qui ne les ont pas choisies.

Conclusion

Il est symptomatique, en ce qui concerne les solutions que les écoles peuvent proposer pour remédier aux problèmes d'apprentissage des élèves appartenant aux groupes désignés dans le questionnaire, que les personnes interrogées aient nettement préféré les mesures de type correctif (par exemple, réduire la taille des classes, former les enseignants à enseigner dans un milieu multiculturel, adapter le programme d'enseignement de manière à tenir compte de la diversité et offrir des cours de rattrapage aux enfants en difficulté) aux mesures entraînant une ségrégation, surtout si l'on songe aux longues années de ségrégation imposée qu'a connues le système d'éducation sud-africain. Les réponses données dans l'enquête sur les aptitudes à apprendre des divers groupes d'élèves et les causes de leurs difficultés d'apprentissage font bien ressortir la nécessité de donner aux enseignants une formation multiculturelle qui encourage la tolérance de la diversité et la lutte contre les préjugés

dus aux stéréotypes. À cet égard, les sujets interrogés ont fait de nettes distinctions entre les aptitudes à apprendre des élèves issus de différents groupes en fondant ces distinctions sur leurs conceptions du groupe auquel les élèves appartenaient. Les difficultés d'apprentissage rencontrées par ces derniers ont été imputées à des causes très diverses. De plus, des causes différentes étaient invoquées pour les élèves de chacun des trois groupes, ce qui tend à démontrer que les causes auxquelles remontent les difficultés d'apprentissage ont un lien avec les conceptions sociales que se forment d'un groupe les sujets interrogés.

Depuis 1994, les enseignants sud-africains travaillent dans un système d'éducation unique, qui ne pratique pas la ségrégation raciale, dans une Afrique du Sud démocratique. Pourtant, cette restructuration longtemps attendue de l'enseignement ne diminue en rien l'ampleur des bouleversements que suscitent les nouvelles politiques et l'abolition de la ségrégation dans les établissements scolaires. Les enseignants à tous les niveaux doivent apprendre à faire face au nouvel ordre politique, social et éducatif. Il faut en particulier, si l'on veut instaurer l'égalité des chances devant l'éducation, inciter les enseignants à adopter des attitudes positives à l'égard des élèves issus de différents groupes ethniques, raciaux, linguistiques et religieux. Il est certes encourageant que les sujets interrogés pendant cette enquête aient rejeté les mesures impliquant une ségrégation comme solution aux problèmes des écoles multiculturelles, mais les distinctions opérées entre les aptitudes à apprendre des élèves issus de groupes différents et le fait que leurs problèmes d'apprentissage soient attribués à des causes différentes font ressortir la nécessité d'adopter des programmes de formation des maîtres qui tendent à transformer les sentiments négatifs qu'ils éprouvent à l'égard des élèves issus de groupes divers pour adopter à la place une disposition positive.

Note

1. Nous souhaitons exprimer toute notre gratitude au professeur C. H. Swanepoel, de l'Institut de recherche pédagogique de l'Université d'Afrique du Sud, coauteur du rapport de recherche dans son intégralité ; à Mme P. L. Mabunda, de la faculté d'éducation de la même université, où elle est assistante de recherche ; aussi aux consultants suivants : le professeur G. D. Kamper, Institut de recherche pédagogique, Université d'Afrique du Sud ; Mme B. Kemp, Département des services informatiques, Université d'Afrique du Sud ; Mme L. Venter, Département des statistiques, Université d'Afrique du Sud ; et M. R. Gagliardi, qui fut à l'époque conseiller technique pour l'éducation multiculturelle au Bureau international d'éducation de l'UNESCO. Nos remerciements vont également à Mme P. Dumont, et à d'autres personnes travaillant à Genève, pour l'élaboration du questionnaire et de l'instrument d'analyse.

Références et bibliographie

Claassen, C. 1993. « The education system of South Africa » [Le système d'éducation d'Afrique du Sud]. Dans : Dekker, E. I. ; Lemmer, E. M. (dir. publ.). *Critical issues in modern education*. Durban, Butterworths.

- Gagliardi, R. 1994. *Intergroup differentiation in the educational field : methodological discussion and comparative analysis in ten countries* [La différenciation intergroupes dans le domaine de l'éducation : examen des méthodologies et analyse comparée dans dix pays]. Genève, Bureau international d'éducation.
- Place, A. W. 1997. « Career choice of education : Holland type, diversity and self-efficacy » [Choisir de devenir enseignant : type du code de Holland, diversité et connaissance de ses propres capacités]. *Journal for a just and caring education* (Thousand Oaks, Californie), vol. 3, n° 2, p. 203-214.
- Pohan, C. A. 1996. « Preservice teachers'beliefs about diversity : uncovering factors leading to multicultural responsiveness » [Les opinions des enseignants en formation préalable sur la diversité : déterminer les facteurs favorisant la réceptivité dans un environnement multiculturel]. *Equity and excellence in education* (Westport, Connecticut), vol. 29, n° 3, p. 62-69.
- République d'Afrique du Sud. Département de l'éducation. 1997. *An agenda of possibilities : national policy on teacher supply, utilisation and development. A stakeholder response* [Esquisse d'un programme d'action : politique nationale concernant la formation, l'utilisation et le perfectionnement des enseignants. La parole aux acteurs]. Pretoria, Government Printing Service.
- Rios, F. A. 1996. « Introduction » [Introduction]. Dans : Rios, F. A. (dir. publ.). *Teacher thinking in cultural contexts*. New York, State University of New York Press.
- Sadker, M.; Sadker, D. 1985. « The treatment of sex equity in teacher education » [Comment la question de l'égalité entre les sexes est abordée dans la formation des maître]. Dans : Klein, S. (dir. publ.). *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University.
- Squelch, J. M. 1993. « Education for equality » [Égaux grâce à l'éducation]. Dans : Dekker, E. I.; Lemmer, E. M. (dir. publ.). *Critical issues in modern education*. Durban, Butterworths.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE

AU MALI ET SON IMPACT SUR

LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

*Samba Traoré*¹

Introduction

À l'instar de beaucoup de pays d'Afrique, le Mali, après son accession à l'indépendance, a entrepris en 1962 une réforme profonde de son système d'éducation. Ce dernier ne répondait plus à ses objectifs qui visaient, entre autres, un enseignement de masse et de qualité. Cette réforme prévoyait l'utilisation des langues nationales² dans l'enseignement dès que les conditions seraient réunies pour le faire. On sait en effet, avec Joseph Poth, que :

c'est bien la langue maternelle [...] qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité. C'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. [...] En lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familial apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression (Poth, 1988)

Langue originale : français

Samba Traoré (Mali)

Diplômé de l'École normale supérieure dès 1976. Sert jusqu'en 1982 au lycée en qualité de professeur de russe. Après des études postuniversitaires effectuées à l'Institut de langue russe A. S. Pouchkine de Moscou, qui aboutissent en 1987 au doctorat, il est muté à l'Institut pédagogique national (IPN) du Ministère malien de l'éducation à Bamako. Il y exerce jusqu'à ce jour. En 1994, il devient chef de la Division des lettres et sciences humaines, et s'occupe actuellement de la mise en œuvre de la pédagogie convergente dans les écoles. Il a cosigné deux ouvrages : *Le russe à travers les contes et légendes du Mali : livre de lecture* (1991) et *Guides du maître en langue nationale fulfulde : niveaux I et II*. (1993) Ses activités sont surtout orientées vers les langues nationales.

Le français, lorsqu'il n'est que langue d'enseignement, a eu et continue d'avoir pour conséquences la grande déperdition scolaire, un taux élevé d'exclusion, de redoublement et d'abandon scolaires ainsi qu'un blocage psychologique des apprenants. La langue étant le véhicule des valeurs socioculturelles du peuple qui la parle, la langue française au Mali fait référence à des valeurs et à des modes de pensée étrangers aux apprenants.

Conscient de ce fait et fort de l'expérience linguistique et pédagogique accumulée dans le domaine de l'alphabétisation fonctionnelle en langues nationales, le second Séminaire national sur l'éducation, tenu à Bamako (Mali) en décembre 1978, avait recommandé l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel.

Dès 1979, quatre écoles expérimentales d'enseignement en bamanankan (langue dominante au Mali) ont été ouvertes dans les régions de Koulikoro (Kossa et Djifina) et de Ségou (Banankoroni et Zanabougou).

L'utilisation des langues nationales s'est vite avérée une voie privilégiée d'adaptation de l'école au milieu de l'apprenant, de réduction considérable de la déperdition scolaire et d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ce qui a conduit en 1982 à l'introduction dans l'enseignement de trois autres langues nationales : le fulfulde dans la région de Mopti, le songhoy et le tamasheq dans les régions de Gao, Tombouctou et de Kidal. L'utilisation des langues nationales, commencée en 1979 avec quatre écoles et une langue, atteignait en 1991 presque cent huit écoles et quatre langues nationales à travers le pays³.

Les évaluations ont permis de constater que, pour exploiter au maximum les avantages liés à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, il fallait également que la méthode d'enseignement soit efficace et le matériel didactique adapté.

Or, les méthodes pédagogiques, les programmes d'enseignement, les contenus utilisés dans les écoles expérimentales étaient les mêmes que ceux pratiqués dans les écoles classiques. Seul la langue d'enseignement les différenciait. Ces méthodes, ces programmes ne tenaient pas compte de l'expérience linguistique de l'enfant et de ses acquis au début des apprentissages. Du côté des maîtres, il se posait également le problème de l'articulation lors du passage de la langue maternelle au français. L'absence d'une méthode appropriée pour l'enseignement des langues nationales et de matériel didactique adéquat rendait difficile l'atteinte des objectifs assignés à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel.

Pour pallier ces difficultés, les responsables maliens de l'éducation nationale ont décidé d'expérimenter une nouvelle démarche pédagogique appelée « pédagogie convergente » et, en octobre 1987, deux classes ont été ouvertes dans la ville de Ségou à titre expérimental.

Les pages qu'on va lire traitent des objectifs et des fondements de la pédagogie convergente : comment a-t-elle été planifiée, conçue et expérimentée au Mali ? Y sont aussi évoqués les difficultés rencontrées pendant l'expérimentation de l'innovation, son évaluation et son impact au Mali sur le système d'éducation, les perspectives, enfin, de son développement.

Principes et fondements de la pédagogie convergente

QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE ?

Méthode active d'apprentissage des langues, l'objectif général de la pédagogie convergente est de développer chez l'enfant un bilinguisme fonctionnel. La pédagogie convergente accorde la priorité à la langue de l'enfant qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité. L'introduction de la deuxième langue n'est souhaitable que lorsque les comportements les plus importants, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis en langue maternelle.

Au Mali, la pédagogie convergente a été expérimentée au premier cycle de l'enseignement fondamental, constitué d'enfants de 6 à 14 ans.

LES FONDEMENTS DE LA PÉDAGOGIE CONVERGENTE

La langue maternelle de l'enfant est, à notre avis, la seule susceptible de développer chez lui les comportements, attitudes et aptitudes favorables à tous les apprentissages. En effet, elle crée une confiance et une harmonie entre les élèves et leur maître, et aussi entre eux-mêmes. Elle permet aux élèves de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure. Elle les libère de leurs inhibitions, développe leur imagination et leur créativité.

L'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure. C'est pour cette raison que la pédagogie convergente préconise l'utilisation autant que possible de la langue maternelle de l'enfant dans l'enseignement de base, afin de lui permettre d'asseoir, avec le maximum de chance, les fonctions nécessaires pour un meilleur apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

La pédagogie convergente préconise que les premiers apprentissages partent du vécu de l'enfant et s'appuient sur les expériences vécues dans son milieu socio-culturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Cela permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant.

La pédagogie convergente préconise la pédagogie différenciée qui consiste à répartir les apprentissages par niveaux d'avancement des élèves en groupes et individuellement. Elle permet également le plein épanouissement de l'enfant à travers une relation maître-élève appropriée et aussi à travers les techniques d'expression et de communication (TEC) qui constituent pour elle la base de tous les apprentissages.

Méthodologie et techniques utilisées

Dans les écoles pratiquant la pédagogie convergente au Mali, la première année est consacrée à l'apprentissage de la langue maternelle, le français oral est introduit en

deuxième année à concurrence de 25 % du temps global. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75 % de l'horaire est réservé à l'apprentissage du français (oral et écrit). En cinquième et sixième années, la répartition du temps de travail est de 50 % pour la langue nationale et de 50 % pour la langue seconde (français). Mais l'établissement de l'emploi du temps est laissé à l'initiative du maître conformément aux besoins de sa classe et il doit veiller à ce que le niveau des connaissances atteint par les élèves en français et en langue maternelle soit équilibré et qu'en sixième année, les élèves puissent utiliser indifféremment les deux langues, c'est-à-dire aboutir au bilinguisme fonctionnel. Il faut signaler que, en cinquième et sixième années, le maître enseigne toutes les disciplines dans les deux langues. À l'examen, les élèves sont évalués en français et en langue nationale.

Les TEC, base, rappelons-le, de tous les apprentissages en pédagogie convergente, sont des activités de libération et de construction de l'individu. Elles favorisent, selon Wambach (1997), la libération corporelle et psychique de l'individu, permettent son épanouissement et sa socialisation, suscitent la création d'images mentales, développent la créativité et amènent l'harmonie et la sérénité dans les relations avec les autres.

L'EXPRESSION ORALE

En pédagogie convergente, l'expression orale constituant le début de l'apprentissage, une unité pédagogique de langue nationale et de langue étrangère (français) comporte, en plus des TEC, les éléments suivants :

Le dialogue : son objectif est de faire parler les élèves en jouant et de passer de l'oral à l'écrit. Les répliques du dialogue étant illustrées, l'expression orale est, de ce fait, déclenchée par le déroulement des images correspondant aux différentes répliques du dialogue. Une leçon de dialogue se déroule de la manière suivante : la première étape est l'identification des personnages et la lecture des images qui sont suivies d'une présentation muette des images par le maître. Ensuite, il demande aux élèves de procéder au jeu de rôle non verbal du dialogue à partir des images observées en se servant des gestes et de la mimique. Après cette forme d'expression, le maître présente verbalement le dialogue. En disant les répliques, il doit autant que possible imiter les différents personnages. Cela sous-entend que sa voix, son intonation, et même ses gestes seront fonction des personnages du dialogue.

L'étape qui suit est le jeu de rôle verbal du dialogue par les élèves. Il faut signaler que, à cette phase, le jeu de rôle verbal peut ne pas être parfait dans la mesure où les élèves n'ont pas encore intériorisé les répliques du dialogue. Dans ce cas, le maître joue le rôle de souffleur. Durant le jeu de rôle, les acteurs doivent bien imiter les personnages qu'ils incarnent dans l'expression, les mouvements, la tension, etc. Il faut signaler que ces deux formes d'expression (jeu de rôle non verbal et jeu de rôle verbal) développent l'expression orale, l'imagination et la créativité chez les apprenants.

Le discours oral : son objectif est de rendre les élèves capables de raconter une histoire cohérente. Il est une distanciation par rapport au vécu, une réorganisation

du discours en tenant compte de la macrostructure du texte et de la cohérence des idées, et conduit les élèves à la production du discours écrit. Le discours oral est produit par les élèves à partir du dialogue ou du texte qu'ils auront exploité avec leur maître. Pour aider les élèves à produire un bon discours oral, il faut d'abord les préparer à la notion de chronologie : mélanger des histoires (dessins) et demander aux apprenants de les mettre en ordre et de commenter l'histoire ainsi obtenue. Le maître peut demander à chaque élève de faire une phrase sur un sujet donné. Ensuite, il fait la synthèse. Il faut signaler que les premiers discours oraux, tant en langue nationale qu'en langue étrangère, sont d'abord produits par le maître en attendant que les apprenants acquièrent la compétence linguistique nécessaire pour le faire.

Le discours écrit : il est le résumé écrit du dialogue. Il constitue le passage vers le texte qui a son code. Le discours écrit est produit par les élèves et transcrit par le maître sous la dictée des élèves à la suite d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre les élèves et leur maître, des discussions sur le choix du vocabulaire, sur l'enchaînement chronologique des idées. Il sera rédigé par les élèves dès qu'ils auront la compétence linguistique nécessaire pour le faire. Pendant la production du discours écrit, le maître doit veiller au respect des caractéristiques du code écrit : la ponctuation, l'emploi des majuscules, la répartition du texte en paragraphes, la macrostructure, les connecteurs et les règles de grammaire, d'où la nécessité des séances de réécriture. Le discours écrit peut être produit individuellement ou par groupe et construit à partir d'un ou de plusieurs dialogues étudiés. Les différents discours écrits sont affichés et constituent la mémoire de classe et serviront de base pour l'apprentissage de la lecture. Les meilleurs sont présentés à une autre classe.

L'apprentissage de la lecture se fait à l'aide des exercices bâtis sur ces mêmes discours écrits. Parmi ces exercices, nous citerons : les exercices de repérage et de reconnaissance de mots et de phrases ; les exercices de reconstitution de mots et de phrases (les textes lacunaires, les mots collés, les lettres mélangées pour en faire un mot, les mots de la phrase mélangés) ; les exercices de vérification de compréhension (vrai ou faux, lis la phrase et souligne ce qui a changé).

Le conte : son objectif est double. D'une part, il permet aux élèves de « vivre » la vie des personnages, leurs joies, leurs angoisses, leurs difficultés, leurs succès, leurs déceptions. Cette vie leur est montrée dans un monde qui leur semble réel. En présentant le conte, le maître doit se mettre au milieu des élèves et raconter l'histoire avec l'expression, les pauses, les intonations qu'il faut en adaptant sa voix, son regard et ses gestes au déroulement de l'histoire. Il doit avoir une attitude qui attire l'attention des élèves et qui les met en confiance. Le conte dit dans ces conditions permet aux élèves de vivre son histoire et par la même occasion de se libérer de leurs fantasmes et inhibitions (la peur, la timidité, la déception...).

D'autre part, l'écoute du conte permet aux élèves de connaître la macrostructure du texte qui se compose d'une introduction, d'un développement avec des complications et des rebondissements, d'un état final qui termine l'histoire. En s'appropriant cette structure, les élèves pourront, sans aucun doute, produire des discours oraux et écrits cohérents. Le conte, à la différence des dialogues, peut être exploité sans les illustrations.

Compte tenu des diverses manières dont peut être exploité le conte, nous recommandons aux maîtres de se servir beaucoup de cet élément dans le développement de l'expression orale et écrite.

La compréhension à l'audition : son objectif est de rendre les élèves capables de comprendre, par l'écoute, soit l'idée générale d'un message (compréhension globale), soit une série d'informations précises, bien ciblées contenues dans le message (compréhension sélective), soit le contenu intégral du message (compréhension fine) ⁴.

LA LECTURE

La lecture découverte : son objectif est d'amener les élèves à donner du sens à un texte inconnu et à perfectionner leurs aptitudes à la lecture rapide. Les textes de lecture découverte sont rédigés à partir de deux ou plusieurs textes tirés de la mémoire de la classe pour bâtir une nouvelle histoire à rebondissements. Ils doivent répondre aux exigences suivantes :

- être soigneusement écrits ;
- contenir 80 % de mots connus réunis en phrases complexes qui respectent les caractéristiques du code écrit ;
- posséder une introduction, un développement avec des passages dynamiques et une conclusion.

Pour le déroulement normal de la leçon, le texte doit être au préalable soigneusement écrit par le maître sur une large feuille ou sur le tableau, puis caché aux élèves à l'aide d'un rideau. Il leur sera alternativement montré, puis caché. Chaque fois que le maître découvre le texte, les élèves le lisent seulement des yeux pendant un temps déterminé, puis ils donnent en vrac leurs trouvailles dès que le texte est caché. Ils énoncent leurs hypothèses sur le sens global du texte, sur sa structure. Avec l'aide du maître, ils en découvrent progressivement le sens tout en faisant des synthèses partielles. À la fin, le résumé du texte est fait par un élève. Il faut signaler que, au cours de cette activité, on constate l'intensification des interactions entre les élèves qui s'autocorrigent et qui s'aident à découvrir le texte. Le maître doit rester discret. Il n'intervient que pour donner l'information qui fait avancer l'histoire.

La lecture rapide : elle a pour objectif de rendre l'enfant capable de lire un texte dans un temps limité et d'en tirer les informations utiles. Les séances de la lecture rapide se font de la manière suivante : le texte est donné aux élèves qui le lisent des yeux pendant dix minutes, puis il est retiré et remplacé par le questionnaire qu'ils lisent pendant cinq minutes. Après la lecture du questionnaire, il est retiré et le texte est remis aux élèves pour une seconde lecture de cinq minutes. Après cette deuxième lecture du texte, le questionnaire est remis aux élèves qui répondent aux questions sans le texte.

La lecture fonctionnelle (le projet) : le projet est une activité voulue par les élèves dans les préoccupations de leur environnement. Wambach (1997) définissait le projet comme « une tâche choisie, voulue et décidée par le groupe en fonction de ses motivations ; nécessitant la participation et la collaboration étroite de tous les membres de l'équipe ; vivant dans la réalité de la vie, à l'école et en dehors de celle-ci ; conduisant à une réalisation utile (objet ou service) pour le groupe ».

Pour permettre aux élèves de lire et comprendre les consignes, des fiches sont élaborées par le maître et classées par thèmes dans le fichier thématique. Ces fiches sont élaborées de la façon suivante : le mot est écrit soigneusement en cursive et en lettres imprimées sur le recto de la fiche et le dessin expliquant le mot sur le verso. Ces fiches disparaîtront dès que les élèves sauront lire seuls les consignes. Les projets peuvent être classés en trois groupes : les projets d'école, d'entreprise et d'apprentissage.

- Les projets d'école recouvrent les activités qui concernent la vie de l'école : organisation de l'espace et des activités scolaires, partage des responsabilités. Comme exemple, nous retiendrons l'organisation des différents coins de la classe et le tableau des responsabilités confiées aux élèves.
- Les projets d'entreprise, ou grands projets, demandent beaucoup plus de temps pour leur réalisation et la mise en œuvre d'activités complexes. Parmi ces projets, nous citerons la visite d'un site touristique, l'organisation d'une fête scolaire, la culture et l'entretien du jardin scolaire, le petit élevage, la sensibilisation de la population à l'assainissement, etc.
- Les projets d'apprentissage concernent les travaux de groupes dans le cadre de la pédagogie différenciée. Les élèves sont repartis en groupes et par niveaux, et on leur confie des tâches selon les besoins. Ce sont de petits projets d'apprentissage réalisés par les élèves (bricolage, préparation culinaire : sirop contre la toux, salade de fruits, etc.) et des activités individuelles d'aide à l'apprentissage (problèmes de mathématiques, exercices de grammaire et d'orthographe, etc.). Chaque étape du travail fait l'objet d'une évaluation et chaque groupe fait aux autres le compte rendu (écrit ou oral) de ce qu'il a accompli. Les activités du projet étant diverses, les écrits produits deviennent aussi différents et variés.

Les bandes dessinées : elles ont pour objectifs de développer l'imagination, l'expression orale et écrite des élèves. Elles peuvent être muettes ou parlantes. Les bandes dessinées parlantes sont lues par les élèves qui répondent ensuite aux questions qui leur seront posées ou qui font le compte rendu. Quant aux bandes dessinées muettes, elles servent à initier les élèves à la rédaction. Après avoir attentivement observé les images, ils imaginent et écrivent l'histoire.

Les poèmes et comptines : ils sont souvent utilisés pour la correction phonétique et l'appropriation phonétique de la langue. Par la même occasion, ils développent l'expression orale.

Les textes documentaires : ce sont des écrits authentiques à partir desquels sont enseignées les disciplines d'éveil (l'histoire, la géographie, les sciences d'observation, les sciences physiques et l'éducation civique et morale). Ces disciplines sont enseignées en quatrième année en langue nationale. Mais, dans les classes supérieures, le maître peut les enseigner dans les deux langues.

AUTRES ÉLÉMENTS DE LA MÉTHODE

Les mathématiques : elles sont enseignées à travers les projets. C'est dans la résolution de situations réelles que les élèves trouvent leur chemin d'apprentissage et, en

même temps, découvrent la notion de mathématique qui fait l'objet de la leçon. Ils font le compte rendu du résultat de leur travail. C'est après cela que le maître intervient pour apporter des explications complémentaires permettant aux élèves de mieux assimiler la leçon du jour. Ces acquis sont renforcés par des exercices qui seront traités soit individuellement, soit par groupe.

Les dessins : leur objectif est de développer l'expression orale et écrite, l'imagination et la créativité des élèves. Les dessins peuvent être libres ou dirigés. Ils sont libres quand le choix est laissé à l'initiative des élèves, et dirigés quand il leur est demandé d'illustrer un conte, un récit, une scène vécue ou de compléter une bande dessinée. Les dessins dirigés sont suivis d'un commentaire oral ou écrit.

Les jeux : leur objectif est de développer l'expression orale et écrite des élèves. Ils les aident à maîtriser la grammaire et l'orthographe, à enrichir leur vocabulaire. C'est l'enseignement par le divertissement. Parmi les jeux, nous citerons les jeux de mots (les mots croisés, les grilles), les devinettes, les jeux traditionnels issus du milieu des élèves, etc.

L'EXPRESSION ÉCRITE

La familiarisation avec l'écrit commence dès le premier jour de l'école où l'enfant apprend à dessiner ses nom et prénom écrits par le maître sur un bout de papier collé sur sa table. Elle est une étape très importante de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle se réalise grâce au contact permanent des élèves avec les petits textes écrits sur des bandes de papier collées au mur et qui indiquent les différents « coins » de la classe (le coin bibliothèque, le coin bricolage, le coin météo, le coin cuisine, la liste des élèves, les objectifs de la classe) qui sont relatifs à la vie de la classe. Chaque « coin » possède ses consignes pour son exploitation. La compréhension de ces consignes est facilitée par les fiches. Ces fiches sont conçues de la manière suivante : les mots sont écrits soigneusement en cursive et en lettres imprimées. Elles sont élaborées par le maître et classées suivant les « coins ».

Pendant la familiarisation avec l'écrit, les élèves apprennent à identifier des mots et des phrases grâce aux exercices de repérage. Ils apprennent à copier des mots et des phrases, à reconstituer des mots, à compléter des phrases et des textes. Cette étape est suivie par la production de discours écrits.

L'écrit fonctionnel se réalise dans les projets. Les élèves y écrivent ce qu'il vivent, ils essaient d'apporter des solutions à de vrais problèmes dans des situations réelles. Les projets diversifient les types d'écrits produits : par exemple, adresser une correspondance au chef de village pour la visite d'un site touristique, tenir le journal de l'école, faire des affiches pour annoncer une fête scolaire, le compte rendu d'une activité menée par un groupe d'élèves, une demande d'emploi, une lettre de requête, etc. Chaque texte a ses spécificités : texte narratif, injonctif, argumentatif, explicatif.

Dans l'écrit fonctionnel, le statut du producteur est modifié. En effet, il doit se faire une idée précise de celui à qui il s'adresse, et rechercher le vocabulaire et le style qu'il faut pour que son message ait l'effet souhaité sur le destinataire. Pour cela, il faut des séances de réécriture qui rendront le message plus pertinent. C'est au cours

de ces séances que les élèves apprennent les caractéristiques de ces différents types de textes.

L'ensemble des éléments évoqués ci-dessus constituent l'unité pédagogique. Ils sont utilisés aussi bien dans l'appropriation de la langue maternelle, que dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Difficultés rencontrées dans l'expérimentation du projet

L'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali n'a concerné que le bamanankan. C'est dire que le problème du choix de la langue d'enseignement ne s'est pas posé. En revanche, l'état d'avancement de la recherche linguistique a posé quelques difficultés à l'expérimentation.

Et d'abord, l'absence de données scientifiques fiables permettant l'élaboration du *matériel pédagogique* indispensable à la mise en œuvre du projet. Cet aspect n'avait pas été suffisamment pris en compte au moment de l'expérimentation des langues nationales. C'est pourquoi leur utilisation dans l'enseignement formel a effectivement beaucoup souffert de l'insuffisance de la recherche sur nos langues, surtout dans le domaine de la recherche terminologique.

Cette insuffisance se ressentait, dans le domaine de la formation linguistique des maîtres, à propos du *contenu des matériaux produits en langues nationales* et de la *qualité même de l'enseignement*. L'état d'avancement de la recherche ne permettait pas de véhiculer facilement certains concepts et notions dans nos langues. Les documents élaborés étaient très simples et ne rehaussaient pas le niveau de langue des élèves. Les spécificités du code écrit n'étaient pas assez perceptibles dans les écrits en langues nationales : le code écrit se confondait presque avec celui de l'oral.

Une autre difficulté qu'a connue l'expérimentation à ses débuts a été la *timidité de la sensibilisation des couches socioprofessionnelles à la pédagogie convergente*. Or une innovation de cette importance aurait dû être précédée par une sensibilisation permanente de toutes les couches sociales afin d'éviter les comportements susceptibles de nuire à l'expérimentation. L'insuffisance de cette sensibilisation amena de nombreuses personnes (surtout les intellectuels), ne sachant pas les objectifs et les principes de la pédagogie convergente, à penser que l'enseignement dans les langues nationales conduit à un enseignement au rabais.

Elle influa négativement sur certains enseignants de la ville même de Ségou. Il n'était pas rare d'entendre, dans les écoles qui appliquent la pédagogie convergente, de la part de ces enseignants non impliqués dans l'innovation, des dénominations comme : « École des tambours et des flûtes », « École des tam-tams et des balafons ». Ils identifiaient ces écoles à travers certains instruments de musique souvent utilisés pour animer certaines séances. Certains enseignants préoyaient déjà de mauvais résultats pour ces élèves à l'examen d'entrée en classe de septième année. Par bonheur, les résultats de cet examen ont juste prouvé le contraire.

Le point suivant concerne la *façon d'évaluer les acquisitions des élèves à l'examen qui a lieu en fin de sixième année*. Rappelons que la pédagogie convergente est

une méthode active d'apprentissage beaucoup plus tournée vers les objectifs pédagogiques que sur le contenu des programmes. C'est une méthode axée sur une approche globale de l'apprentissage de la langue qui oriente l'articulation vers un transfert de compétences. Partant de ce fait, les enfants devraient être évalués à partir d'instruments qui sont en rapport avec la méthode à laquelle ils ont été formés. Mais à la fin de la sixième année, les élèves des classes de pédagogie convergente sont soumis aux mêmes épreuves que leurs camarades du système classique à l'examen d'entrée en classe de septième année. Cela fausse totalement les données. Comment peut-on former selon une méthode et vouloir évaluer à l'aide d'instruments non conformes à cette méthode ? Dans le classique, on évalue surtout les connaissances et non les aptitudes et attitudes. Ce mode d'évaluation n'est pas du tout conforme à la démarche de la pédagogie convergente. Le seul compromis qu'on ait trouvé est que les enfants, en plus des épreuves classiques, puissent aussi être évalués dans les épreuves spécifiques à la pédagogie convergente.

La hantise d'aborder sous sa forme classique cet examen de fin de premier cycle porte certains maîtres des classes de pédagogie convergente à retourner purement et simplement à la méthode classique, à partir de la cinquième année, pour préparer, disent-ils, leurs élèves à son mode d'évaluation, car les parents d'élèves, eux aussi, jugent les maîtres à partir du nombre d'élèves admis à l'examen et non à partir de la qualité des produits formés.

L'évaluation

Malgré les difficultés rencontrées, des résultats très positifs ont été enregistrés dans le rendement des deux écoles soumises à l'expérimentation de la pédagogie convergente par le Ministère de l'éducation nationale avec le concours de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) et le Centre international audio-visuel d'étude et de recherches (CIAVER).

Une étude comparée a été faite à cet effet en août 1985 par la Direction générale de l'éducation (DRE) de Ségou⁵. Nous rappelons que c'est en octobre 1979 que furent ouvertes les premières écoles expérimentales en bamanankan et c'est en juin 1985 que la première promotion de ces écoles devait passer les épreuves de l'examen d'entrée en septième année. Il ressort de cette étude que sur un effectif de départ de 115 élèves en 1979-1980 pour les deux écoles expérimentales, 53 élèves, soit 46,8 %, sont arrivés en sixième année sans avoir redoublé une classe ; 26 élèves de cet effectif, soit 22,60 %, ont réussi l'examen d'entrée en septième année en juin 1985. En ce qui concerne les trois écoles classiques, sur un effectif de départ de 340 élèves pour la même année, 24 élèves, soit 7,05 %, sont arrivés en sixième sans avoir redoublé une classe ; 14 élèves de cet effectif, soit 4,11 %, ont réussi à l'examen d'entrée en septième année en juin 1985. Ainsi, en comparant les résultats obtenus par ces deux types d'écoles, nous constatons aisément que les performances réalisées dans les écoles expérimentales dépassent largement celles accomplies dans les écoles classiques : 22,60 % pour les écoles expérimentales contre 4,11 % pour les écoles classiques. Ce qui revient à dire que l'importance de l'utilisation des langues

nationales dans l'enseignement ne fait aucun doute. D'autres évaluations de l'impact qu'a l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement confirment bien ce constat⁶.

Ainsi, en plus des séminaires de suivi et d'évaluation, organisés trois fois par an par le CIAVER et par l'équipe nationale chargée de mettre en œuvre l'expérimentation de l'innovation, la pédagogie convergente a été l'objet d'évaluations internes, conduites par le niveau national, et externes, menées par le niveau international.

L'ÉVALUATION INTERNE

Parmi les évaluations internes, nous retiendrons celle faite en juin 1993 par l'IPN et les résultats de l'examen national d'entrée en classe de septième.

L'objectif de la première évaluation était de faire le bilan des acquisitions cognitives des élèves des classes de pédagogie convergente après six ans d'expérimentation. L'évaluation a été faite à l'aide de deux séries de tests cognitifs en bamanankan et en français. Ces tests sont bâtis sur la base des objectifs d'apprentissage de la classe de sixième et vérifient non seulement la connaissance des deux langues, mais aussi les connaissances acquises dans les disciplines enseignées dans ces classes. Dans sa conclusion, le rapport stipule que :

cette évaluation montre de manière très nette que les objectifs de l'enseignement du français sont atteints par les élèves de la méthodologie convergente. Les difficultés rencontrées résident plus dans la maîtrise de la compréhension de l'écrit que dans la compréhension de l'oral et cela aussi bien au niveau de la langue nationale que du français. Les objectifs d'enseignement en langue nationale sont atteints de manière très satisfaisante (IPN, 1993, p. 9).

Si l'évaluation des acquisitions cognitives n'a concerné que les élèves des classes de pédagogie convergente, l'examen d'entrée en classe de septième année a, en revanche, touché les deux types d'écoles. En effet, les élèves des classes de pédagogie convergente ont composé, en septembre 1993, dans les épreuves communes, en français, avec ceux des écoles classiques et dans des épreuves spécifiques à l'innovation, en français et en bamanankan. Les résultats ont montré que les meilleures performances ont été enregistrées par les écoles de pédagogie convergente. Sur un effectif de 48 élèves, 37 ont passé avec succès cet examen, soit 77 %, alors que le taux national de réussite est de 66,24 %.

Dans le cadre du PAQ (Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation), financé par l'USAID, une évaluation de 1998 des classes de pédagogie convergente, édifiée sur les données de 1996, a été faite par l'Institut pédagogique national (IPN) du Mali :

Par rapport aux acquisitions des élèves, les résultats ont montré [...] que plus de la moitié des élèves des écoles à pédagogie convergente, soit 51,2 %, ont obtenu une moyenne égale ou supérieure à 100 dans les classes de première année contre 49,5 % des élèves des écoles classiques.

Dans les classes de seconde année, ils sont également plus nombreux, dans les écoles à pédagogie convergente, à obtenir une moyenne égale ou supérieure à 100, soit 56 % contre 44 % dans les écoles classiques (IPN, 1998, p. 43-44).

Les résultats nationaux de l'examen d'entrée en classe de septième année, session de juin 2000 (c'est en 2000 que les élèves, issus de la généralisation de la pédagogie convergente commencée en 1994, ont fait l'examen d'entrée en classe de septième année), ont résolument confirmé la supériorité du rendement des classes à pédagogie convergente.

D'une manière générale, les résultats des différentes évaluations ont fait apparaître que l'utilisation des langues nationales et, en particulier, de la pédagogie convergente permet de réduire le taux de déperdition scolaire, d'améliorer le rendement scolaire et d'installer chez l'apprenant un bilinguisme fonctionnel.

L'ÉVALUATION EXTERNE

L'évaluation externe a été financée par l'ACCT et confiée à deux experts dans le domaine de l'éducation : Awa Sylla, didacticienne, assistante au Département des lettres modernes à l'Université Cheikh-Anta-Diop de Dakar, et de Michel Plourdre, professeur-cadre, retraité de l'Université de Montréal. Cette mission d'évaluation s'est déroulée en décembre 1994 à Bamako et à Ségou. Les experts qui ont préalablement élaboré les paramètres de l'évaluation ont rencontré les membres de l'équipe nationale chargée de la pédagogie convergente, les enseignants des classes qui pratiquent l'innovation, des enseignants ne participant pas à l'expérimentation, des parents d'élèves et des responsables du Ministère de l'éducation de base. Ces entretiens ont été suivis de visites de classes (de la première à la sixième année), afin de voir évoluer les maîtres en situation de classe.

Après les différents entretiens il est apparu que la pédagogie convergente est un projet qui mérite d'être soutenu et encouragé. Mais un accent particulier doit être mis sur la sensibilisation de tous les partenaires de l'école autour de cette innovation pédagogique très prometteuse. Cidi Cissé⁷ n'a-t-il pas vu juste en disant :

La pédagogie convergente constitue, au-delà de l'école, un important potentiel de changement à actualiser. Elle pourrait se situer à la confluence d'actions embrassant le développement de l'éducation préscolaire, l'alphabétisation et la promotion culturelle de l'environnement scolaire.

La maîtrise de la langue maternelle est communément admise comme le facteur essentiel du développement de l'intelligence et de la personnalité de l'enfant.

À ce titre, on peut présumer que l'emploi de la pédagogie convergente aurait des effets autrement importants si on l'appliquait déjà au niveau préscolaire, à la condition toutefois que l'on renonce à la tendance actuelle qui fait des jardins d'enfants ou classes maternelles des lieux d'apprentissage précoce du français.

Dans la perspective de l'hypothèse que privilégie la pédagogie convergente, l'éveil et la stimulation des enfants du préscolaire se feraient exclusivement en langue nationale (maternelle).

Avant l'apprentissage du français à l'école, l'aisance sera déjà suffisamment assurée dans la langue nationale (maternelle). L'entrée de l'enfant dans le système formel de l'enseignement en sera facilité d'autant [...]. La pédagogie convergente serait une alternative plausible pour une alphabétisation intelligente et efficace. Ce serait le moyen le plus sûr pour stimuler la production écrite dans les langues nationales, production qui ne devrait pas se limiter à l'école. Il est permis d'espérer que la pédagogie convergente pourra bientôt irradier dans le domaine de l'alphabétisation, maintenant que cette action s'intéresse de plus en plus à des enfants d'âge scolaire. L'extension hors de l'école de la pédagogie convergente agirait sur l'environnement à la manière d'un influx (Cidi Cissé, 1992, p. 169-170).

Les changements ont été perçus bien au-delà des frontières nationales. En effet, c'est grâce à la pédagogie convergente que notre pays a été primé par l'UNESCO qui l'honora le 6 octobre 1998 de la médaille Comenius.

L'impact de la pédagogie convergente

À travers les différentes évaluations, nous constatons une réduction de la déperdition scolaire, un taux de promotion beaucoup plus élevé que dans les écoles classiques, une meilleure articulation entre la langue nationale et le français, qui a conduit à l'installation d'un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants.

L'expérimentation de cette innovation pédagogique nous a permis de constater, en outre, la revalorisation des langues nationales par l'intensification de la recherche linguistique et la production d'écrits dans ces langues, une meilleure intégration de l'école aux réalités du milieu des apprenants qui deviennent profondément ancrés dans leur culture et en même temps ouverts aux autres cultures et tournés vers l'avenir.

Elle a créé un nouveau type d'école qui fait plus de place aux apprentissages qu'à l'enseignement. L'école est transportée hors de l'école vers la communauté.

La pédagogie convergente a entraîné des mutations non pas seulement en ce qui concerne l'école, mais aussi dans le domaine du comportement des apprenants, des enseignants et en matière de méthodes d'enseignement. Le travail en équipe entraîne également le sens de la collaboration, de la responsabilité et une meilleure connaissance de soi et des autres. Les enseignants qui évoluent dans les classes de pédagogie convergente sont devenus les partenaires des élèves.

Suite aux différentes évaluations (interne et externe) dont les conclusions ont été positives et suite aux appréciations positives des parents d'élèves, des maîtres d'écoles qui appliquent l'innovation pédagogique et des délégations des pays amis qui ont visité ces écoles, le ministère en charge de l'éducation de base a décidé, en octobre 1994, d'étendre progressivement la pédagogie convergente à tous les établissements du Mali et de prendre en compte les autres langues nationales. Un comité de pilotage a été mis en place à cet effet.

L'extension de la pédagogie convergente au Mali

QUELQUES ÉTAPES

L'extension de la pédagogie convergente à toutes les écoles du pays ne pouvait éventuellement se faire que par étapes compte tenu du multilinguisme, du niveau de la recherche linguistique et de la formation des maîtres. Pour cela, il fallait former les enseignants, identifier les aires linguistiques et élaborer le matériel didactique.

Au cours de l'année scolaire 1994-1995, soixante-sept écoles expérimentales en langues nationales furent transformées en école à pédagogie convergente sur le territoire national. En plus du bamanankan, les langues nationales fulfulde et songhay ont été introduites. Il faut signaler que cette première extension a concerné surtout les localités monolingues qui ont en plus une certaine expérience dans l'utilisation des langues nationales dans le formel.

Pendant l'année scolaire suivante, le nombre d'écoles pratiquant cette innovation pédagogique fut amené à cent cinquante-trois, et trois autres langues nationales furent introduites dans le système : le soninké (région de Kayes et Koulikoro), le dogon (région de Mopti) et le tamasheq.

En 1996-1997, l'extension touchait cent quatre-vingt-seize écoles. Ce nombre a été porté à deux cent quarante-quatre en 1997-1998. L'année scolaire qui a suivi, a vu l'introduction de deux autres langues nationales dans le système : le syenara (sénoufo) dans la région de Sikasso et le bomu (bobo) dans la région de Ségou. Le nombre d'écoles appliquant la nouvelle démarche pédagogique fut amené à trois cent neuf. Aujourd'hui, grâce à cette stratégie, l'extension de la pédagogie convergente a atteint 345 écoles, plus de 1 000 classes, 45 000 élèves et 1 600 enseignants et conseillers pédagogiques formés.

CHOIX DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES HUMAINES

La généralisation progressive de la pédagogie convergente ne se fait pas toutefois sans grandes difficultés.

Dans les milieux multilingues du Mali, le choix de la langue d'enseignement se pose souvent, car chaque ethnie tient à son identité culturelle, bien que sa langue ne soit pas la plus parlée. Pour ménager les susceptibilités des communautés, le comité de pilotage procède à des concertations et à une sensibilisation de ces communautés afin de les amener à faire un choix judicieux.

En ce qui concerne les ressources humaines, il faut signaler que certaines langues disposent de très peu d'enseignants pour couvrir tout le cycle. Il ne serait pas alors utile de les introduire dans le système pour les arrêter au bout de deux ou trois ans. De même, il n'est pas rare de voir des enseignants qui, ne voulant pas quitter leur localité pour des raisons sociales ou autres, sont choisis pour enseigner dans des langues qu'ils ne maîtrisent point parfaitement.

Une enquête sociolinguistique, menée en 1999 au niveau de tous les directeurs et maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental, a permis de déterminer les potentialités de chaque langue en enseignants ainsi que leur localisation. Elle a en même temps permis de savoir sur quelle langue mettre l'accent pendant le recrutement des maîtres.

L'ÉLABORATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE EN LANGUES NATIONALES

L'expérimentation des langues nationales entreprise dans l'enseignement en octobre 1979 a beaucoup souffert de l'insuffisance, voire du manque de manuels scolaires dans ces langues. Cela entraîna même le retour de certaines écoles expérimentales au système classique.

L'expérimentation de la pédagogie convergente à Ségou a, quant à elle, moins souffert de ce problème puisqu'elle n'a concerné qu'une seule langue (le bamanankan) et deux écoles. Le matériel didactique, tant en langue nationale qu'en français, était élaboré au fur et à mesure que l'expérimentation avançait en scolarité par l'équipe de supervision et par les maîtres chargés de mener ladite expérimentation.

L'extension de la pédagogie convergente à toutes les langues, à toutes les écoles remet sur la table l'épineux problème des manuels scolaires en langues nationales. Ces manuels, à la différence de ceux rédigés en français, ne peuvent pas être achetés ailleurs, ils doivent être conçus par les compétences nationales. De ce fait, pour faciliter la généralisation de la pédagogie convergente dans toutes les écoles et éviter le problème qu'avait connu la première expérimentation des langues nationales, le comité de pilotage a adopté une stratégie qui consiste à élaborer progressivement les manuels scolaires en suivant l'évolution des cours pour chaque langue. Ces manuels sont élaborés par des équipes pluridisciplinaires au cours d'ateliers qui se tiennent chaque année.

Chaque unité linguistique dispose de son équipe qui rédige les manuels conformément aux termes de référence élaborés par le comité de pilotage qui compte, en son sein, les premiers maîtres qui ont mené l'expérimentation de la pédagogie convergente.

Grâce à cette stratégie, le cours complet de bamanankan, fulfulde et songhay a été élaboré. Des manuels de la première à la cinquième année sont élaborés pour le soninké, le dogon et le tamasheq. Quant au bomu et au syénara (langues introduites en 1998, donc en seconde année de scolarité), ils disposent déjà de manuels pour les quatre premières années. Les trois autres langues nationales non encore introduites (le bozo dans la région de Mopti, le mamara dans les régions de Ségou et Sikasso, le khashonké dans la région de Kayes) disposent aussi du matériel didactique pour les deux premières années.

S'agissant de l'élaboration du matériel didactique, les difficultés se situent surtout dans les domaines de l'illustration, de la production (impression) et de la distribution, et sont dues enfin au sous-équipement des unités linguistiques en matériel informatique. L'image joue un grand rôle dans la démarche de la pédagogie convergente. Les illustrateurs de l'Institut pédagogique national (IPN) et ceux de la Direc-

tion nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée (DNAFLA) ne sont pas formés aux techniques modernes d'illustration et ne disposent pas de moyens techniques modernes qui leur permettent de remplir correctement leur tâche.

Les imprimeries de l'IPN et de la DNAFLA chargées d'imprimer les produits sortis des ateliers de conception doivent être suffisamment équipées pour produire des manuels en qualité et en quantité suffisante. Leur état actuel ne leur permet pas de s'acquitter correctement de cette tâche. Pour pallier ce problème, une expérience a été tentée avec les imprimeurs nationaux.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation des enseignants à la pédagogie convergente constitue un axe majeur du comité de pilotage chargé de la mise en œuvre de la généralisation progressive de cette pédagogie. Chaque année, durant les grandes vacances (c'est-à-dire en juillet, août et septembre), des sessions de formation et de perfectionnement sont organisées à l'intention de tous les acteurs impliqués dans l'extension de l'innovation pédagogique : il s'agit des maîtres, des directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques généralistes et des inspecteurs de l'enseignement fondamental. Les formations sont assurées par les agents de l'IPN et de la DNAFLA, et par les pionniers de l'expérimentation de la pédagogie convergente au Mali. Elles s'articulent autour d'un module à trois niveaux, chaque niveau comprenant deux volets : le volet langue nationale et le volet pédagogie convergente.

Au niveau I, les maîtres sont sensibilisés à la pédagogie convergente et initiés à la transcription et à la rédaction en langues nationales. Le niveau II renforce leurs capacités de rédaction en langues nationales par la production d'écrits et les initie à l'enseignement du français oral. Enfin, le niveau III assure le perfectionnement des acquis en pédagogie convergente et en langues nationales. Signalons enfin que c'est au niveau III que les maîtres reçoivent les informations indispensables pour tenir une classe de pédagogie convergente jusqu'en sixième année.

La durée de la formation est de vingt jours pour chaque niveau. Il faut cependant reconnaître que le temps alloué à cette formation est nettement insuffisant.

L'introduction des innovations pédagogiques dans la formation initiale aurait plusieurs avantages. Elle permettrait non seulement aux enseignants de mieux les maîtriser, donc de mieux les réaliser en classe, mais aussi de les étendre rapidement à toutes les écoles sans passer par la formation continue qui, dans ces conditions, pourrait plutôt viser comme objectifs le recyclage et le suivi pédagogique des enseignants.

LE SUIVI PÉDAGOGIQUE

Suite au constat de l'insuffisance de la formation des maîtres à la pédagogie convergente, le comité de pilotage a décidé de faire du suivi pédagogique une activité permanente. En effet, c'est au cours des missions de suivi que le comité recense les dif-

ficultés pédagogiques des maîtres et remédie à celles-ci. Un accent particulier sera mis sur ces points durant les prochaines formations.

Pour rendre le suivi permanent et efficace, le comité propose la stratégie suivante :

- Un suivi annuel dont s'acquitte le niveau national. Chaque région reçoit une équipe constituée de linguistes et de pédagogues venus des structures nationales (IPN, DNAFLA et DNEF ou Direction nationale de l'enseignement fondamental), des agents appartenant à la division Formation de la direction de l'éducation de la région concernée et de conseillers pédagogiques des Inspections d'enseignement fondamental concernées.
- Un suivi trimestriel qui est l'affaire du niveau régional. Ce suivi est assuré par le directeur régional de l'éducation assisté de ses collaborateurs responsables des sections spécialisées de son service.
- Un suivi mensuel dont se soucie le niveau local, c'est-à-dire l'inspecteur de l'enseignement fondamental et ses conseillers pédagogiques généralistes.
- Un suivi quotidien, enfin, assuré par le directeur d'école qui y joue le rôle de conseiller rapproché.

Grâce à cette stratégie, beaucoup de maîtres ont pu avoir des éclaircissements par rapport à certains points qui leur avaient semblé obscurs pendant les sessions de formation. Ce sont du reste ces missions de suivi qui nous permettent d'avoir des données réelles sur l'état d'avancement de la généralisation progressive de la pédagogie convergente.

Conclusion

Le Mali, toujours soucieux de la qualité de son système d'éducation, cherche les voies et moyens lui permettant de l'améliorer. C'est dans ce cadre que les langues nationales ont été utilisées dans l'enseignement à titre expérimental. Cette utilisation a permis de réduire considérablement la déperdition scolaire, de faciliter l'acquisition des disciplines instrumentales telles que la lecture, l'écriture et le calcul, et d'assurer une meilleure liaison entre l'école et le milieu de l'apprenant. Elle a nécessité l'expérimentation d'une nouvelle démarche pédagogique, la pédagogie convergente.

Méthode active d'apprentissage centrée d'abord sur l'apprenant, cette pédagogie de l'enseignement des langues nationales et du français valorise, nous l'avons constaté, le milieu de l'apprenant, dont la langue maternelle constitue un des éléments essentiels, en l'ouvrant sur le monde extérieur par l'apprentissage du français, langue internationale de communication. La pédagogie convergente a renouvelé les méthodes pédagogiques dans les écoles dans le sens d'une maîtrise parfaite de la langue maternelle de l'apprenant et du français, et rapproché l'école de la population qui participe activement à la vie de celle-ci. Avec la pédagogie convergente, l'école n'est plus l'affaire des seuls responsables chargés de l'éducation, mais l'affaire de tous. Cela s'inscrit en droite ligne de la politique de décentralisation prônée actuellement par le Mali et qui permet au peuple d'être acteur de son développement.

La pédagogie convergente, en voie de généralisation à travers le pays, est une nouvelle conception de l'école susceptible de donner à l'école malienne une nouvelle finalité, celle de former des élèves autonomes, créatifs, ancrés dans leur culture, mais tournés vers l'avenir, qui seront les acteurs de la société de demain, tout ce dont notre jeune démocratie a besoin. Cette finalité est actuellement assignée à l'école malienne par le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC).

L'expérimentation de l'innovation pédagogique a bénéficié de l'appui financier de beaucoup de partenaires du développement. En plus, elle ne couvrait qu'une seule langue nationale et deux écoles. La généralisation, entreprise gigantesque commencée en 1994, se poursuit à ce jour. Elle requiert l'élaboration du matériel didactique dans toutes les langues concernées par l'innovation pédagogique ainsi que la formation des maîtres pour ces langues. La réalisation de cette entreprise nécessite une mobilisation des ressources humaines et matérielles autour de l'école.

Le Mali a vu en la pédagogie convergente la solution à un certain nombre de problèmes que connaît l'école dans ce pays. Il s'agit, entre autres, du fort taux de déperdition scolaire, de la faiblesse des rendements scolaires, etc. Il faut espérer que le pays saura mobiliser toutes les ressources humaines et matérielles dont il a besoin pour étendre la pédagogie convergente à toutes ses écoles et à chacune de ses langues nationales utilisées dans l'enseignement.

Notes

1. Cet article de Samba Traoré est la version abrégée, revue et corrigée, par l'équipe rédactionnelle de *Perspectives*, de la monographie n° 6 d'Innodata, *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, parue dans la série « Innovations éducatives en mouvement » du Bureau international d'éducation (Genève, UNESCO : BIE, 2001).
2. La langue nationale étudiée est la langue maternelle de l'enfant.
3. République du Mali, Ministère de l'éducation de base, Institut pédagogique national, 1993.
4. La capacité d'écoute des élèves peut être développée grâce à certains exercices des techniques d'expression et de communication (TEC) comme la concentration : le jeu de la balle qui passe d'un élève à un autre. L'élève la jette à celui qu'il ne regarde pas. L'élève qui n'attrape pas la balle est exclu du jeu. Un autre exercice est l'écoute du silence. Les élèves se taisent pendant un temps déterminé, puis chacun dit ce qu'il a entendu. Le maître peut leur proposer l'exercice suivant : il trace sur le sol des figures géométriques (ronds, carrés, triangles). Il fait occuper les différentes figures par les enfants. Il propose une intensité pour chaque figure au son d'un tam-tam (exemple : intensité forte pour les carrés, modérée pour les triangles et faible pour les cercles). Les élèves écoutent attentivement et s'identifient à la figure occupée à travers une intensité. Le maître produit alors les différentes intensités et les élèves concernés se mettent en mouvement. Le maître peut ne pas respecter un ordre précis dans la production des différentes intensités.
5. Direction régionale de l'éducation, 1985.
6. Calvet, Louis-Jean, 1988 ; Sissoko Moussa et Sissoko Yamoussa Male, 1986 ; République du Mali, Ministère de l'éducation nationale, Institut pédagogique nationale, 1985.

7. Directeur régional de l'éducation de Ségou au moment de l'expérimentation de la pédagogie convergente, actuellement admis à la retraite.

Références et bibliographie

- Calvet, L.-J. 1988. « Évaluation des écoles expérimentales en bambara dans la région de Ségou ». Dans : République du Mali. Ministère de l'éducation de base. Institut pédagogique national. 1993. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel*. Bamako, Institut pédagogique national.
- Cidi Cissé. 1992. « Présentation de la pédagogie convergente à Ségou. : l'enseignement du français, langue seconde, en milieu multilingue ». Dans : Wambach, M. 1997. *Pédagogie convergente : principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 186 p.
- Couet, M.; Wambach, M. 1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale : bilan d'une recherche-action (Ségou, République du Mali)*. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 174 p.
- Direction régionale de l'éducation. 1985. *Étude comparée de l'évolution d'octobre 1979 à juin 1985 des effectifs des promotions de 1979-1980 des écoles expérimentales de Banankoroni et Zanabougou et de trois écoles classiques témoins dénommées : Groupe I, Groupe II, Groupe III*. Ségou, République du Mali, Direction régionale de l'éducation.
- Poth, J. 1988. *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école : comment ?* Paris, UNESCO.
- République du Mali. Ministère de l'éducation nationale. Institut pédagogique national. 1985. *L'influence de la langue maternelle comme langue d'enseignement sur les performances des élèves en mathématiques dans les classes de premier cycle : une étude comparative entre les classes expérimentales en langue bamanan et les classes en langue française au Mali*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national.
- . Ministère de l'éducation. 2000. *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 49 p.
- . Ministère de l'éducation de base. Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée. Institut pédagogique national. 1995. *Rapport de synthèse des missions régionales de suivi des écoles de la méthodologie convergente et de prospection des nouvelles langues nationales à introduire dans l'enseignement*. Bamako, Mali, Direction nationale de l'alphabétisation fonctionnelle et de la linguistique appliquée. 26 p.
- . Ministère de l'éducation de base. Institut pédagogique national. 1993a. *Rapport d'évaluation des classes de sixième année de la méthodologie convergente de l'enseignement du français et des langues nationales en expérimentation au Mali*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 9 p.
- . ———. 1993b. *Schéma directeur de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement formel*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 50 p.
- . Ministère de l'éducation de base. Institut pédagogique national. 1998. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 32 p.
- . ———. 1996. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 21 p.

- . 1997. *Rapport de synthèse des activités de pédagogie convergente*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 21 p.
- . 1998a. *Rapport de synthèse des missions de suivi des écoles de pédagogie convergente*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 21 p.
- . 1998b. *Méthodologie convergente de l'enseignement des langues nationales et du français et performances en première et deuxième années dans les écoles maliennes*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 48 p. (Rapport de recherche éditée sur les données du *buy-in* de 1996.)
- République du Mali. Programme décennal de développement de l'éducation. 1998. *Les grandes orientations de la politique éducative*. Bamako, Mali, Institut pédagogique national. 70 p.
- Sissoko, M. ; Sissoko Yamoussa, M. 1986. *Évaluation comparée des attitudes et acquisitions scolaires dans les écoles expérimentales en langue bamanan et dans les écoles classiques en langue française : le cas de la lecture, de l'expression orale et de l'expression écrite*. Bamako, Mali, École normale supérieure.
- Wambach, M. 1995. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale : guide théorique*. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 171 p.
- . 1996. *La méthodologie de l'écrit en langue nationale*. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 86 p.
- . 1997. *Pédagogie convergente : principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. St Ghislain, Belgique, CIAVER. 186 p.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

LA PERFORMANCE DES SYSTÈMES AFRICAINS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE : CRITIQUE ET NOUVELLE ANALYSE DE DONNÉES PASEC POUR LE SÉNÉGAL

Jens Naumann et Peter Wolf¹

Qu'est-ce que le PASEC ?

La Conférence internationale de l'éducation qui s'est tenue en 1990 à Jomtien (Thaïlande) revendiquait l'acquisition par chaque enfant du monde d'une éducation de base à l'horizon 2000. La même année, les ministres de l'éducation nationale de

Langue originale : français

Jens Naumann (Allemagne)

Titulaire d'un doctorat en économie, Jens Naumann a également entrepris des études approfondies en sciences politiques. De 1966 à 1992, il a travaillé comme chercheur à l'Institut Max-Planck pour le développement humain, Berlin, et est depuis 1993 professeur au Département des sciences de l'éducation et des sciences sociales de l'Université de Münster. Nombreux ont été ses séjours à partir de 1980 au Sénégal où il est engagé dans un partenariat avec cinq villages de la région de Diourbel. Naumann s'intéresse tout particulièrement à l'éducation de base et à l'évolution de la société mondiale.

Courrier électronique: naumanj@uni-muenster.de

Peter Wolf (Allemagne)

Diplômé en pédagogie. Études en sciences de l'éducation à l'Université de Münster. A fait plusieurs séjours au Sénégal depuis 1996 : excursions d'études, stages. Est depuis 1998 enseignant et animateur dans quatre séminaires de formation continue pour maîtres et ouvriers spécialisés du secteur informel sénégalais (électromécanique). Il est actuellement employé comme travailleur social dans un Centre d'appui pour l'insertion professionnelle des jeunes près de Münster.

quelques pays francophones se réunissaient à Bamako afin de discuter des possibilités d'atteindre les objectifs définis à Jomtien. En 1991, à Djibouti, lors de la quarante-troisième Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN) fut créé le PASEC ou Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

C'est en 1993-1994 que le PASEC a commencé à évaluer les systèmes d'enseignement primaire de ses États membres, et c'est en septembre 1995 et en mai 1996 que celui du Sénégal fut évalué pour la première fois par ce programme.

Pour le prétest², on disposait de 1 876 élèves venant de 94 écoles différentes ; lors du post-test il y avait 1 770 élèves venant de 99 écoles. Le PASEC estime le taux d'erreur de l'échantillon à environ 1 % (voir PASEC 1997, p. 216-220).

L'étude nécessitait le développement de tests de performance en français et en calcul ainsi que l'élaboration de questionnaires de base pour les élèves, les maîtres, les directeurs et les inspecteurs d'école.

Les outils d'analyse ainsi que les données brutes des études menées de 1995 à 1998 et nombre des premières analyses furent publiées sur CD-ROM. Pour améliorer ses résultats, le secrétariat du PASEC souhaiterait recevoir commentaires et propositions. Il espère pouvoir établir des contacts d'échange scientifique avec des personnes intéressées et des institutions³.

Point de départ et objectif de notre nouvelle analyse

Lorsqu'en 1997 nous avons pris connaissance des résultats publiés par le PASEC, nous avons d'emblée été frappés par la manière superficielle et euphémique dont fut traité le problème des langues. Cependant, une étude de l'Institut sénégalais de recherches en sciences de l'éducation (INEADE) portant sur les connaissances des élèves en français et en calcul, et menée parallèlement au projet PASEC (INEADE, 1998), ainsi que notre expérience personnelle et nos recherches (Wiegmann, 1999 ; Wiegmann et Naumann, 1999) démontrent que l'emploi unique du français comme langue d'enseignement représente un très grand handicap pour la majorité des élèves, et en particulier pour les élèves du primaire.

Les problèmes que soulèvent les rapports entre les langues d'origine des élèves (ici les langues africaines) et le français, langue d'enseignement quasi unique des écoles publiques, sont étroitement liés au rôle des manuels (en langue française) comme outils auxiliaires et moyens d'aide didactique et méthodique des maîtres et des élèves. Depuis plusieurs années, il existe au Sénégal un vif débat sur l'approvisionnement en manuels scolaires. Ces dernières années, dans le cadre d'un grand projet international de la Banque mondiale et d'autres « organismes bailleurs » bilatéraux, des sommes considérables ont été investies dans de nouvelles éditions et dans une distribution améliorée de manuels scolaires.

En revanche, le débat public sur une prise en considération plus importante des langues (africaines) d'origine, voire des « langues nationales », dans les écoles primaires est jusqu'à présent demeuré pour ainsi dire tabou. (Depuis environ vingt

ans, il n'existe pas de « programme expérimental sur l'alphabétisation primaire en langues d'origine », ni de programme « d'alphabétisation parallèle en langues d'origine et en langue cible ». Font défaut également, et surtout, des pédagogies basées sur la didactique des langues étrangères visant l'apprentissage « du français comme langue d'enseignement ».) Par son approche euphémique du problème des langues d'enseignement et par la présentation sélective de ses résultats de recherches statistiques, l'étude PASEC n'a pas su apporter une contribution ouverte et directe en vue de transgresser certains vieux tabous linguistico-politiques et didactiques. Pour la pratique en politique d'enseignement de ces pays, la corrélation simple entre disponibilité de manuels scolaires et performance scolaire fut constamment évoquée ; contrairement à cela, les résultats PASEC des analyses de régression multiple avaient produit une image pour le moins étonnante des contributions (partiellement négatives) de manuels scolaires par rapport à la performance scolaire. Ces résultats « irritants » étaient pourtant discutés de manière insuffisante et ne furent même pas mentionnés devant le grand public (même s'il faut constater – et ceci pour sauver l'honneur académique du PASEC – qu'au moins il y a eu publication !)

En fin de compte, nous avons l'impression que la variable construite par le PASEC pour caractériser la situation socio-économique des enfants et de leurs familles pourrait être améliorée par une redéfinition des informations de base, et qu'il paraîtrait toujours possible et raisonnable de définir une variable composée supplémentaire (à côté de la variable « linguistique » améliorée) pour caractériser le milieu socioculturel d'origine (nous l'avons appelé « littéralité » de la famille d'origine).

Dans la section ci-après, la troisième, concernant les items et variables, nous caractérisons et critiquons d'abord les items et les (constructions de) variables du PASEC, ainsi que les résultats des analyses simples de corrélation qu'il présente. Ensuite, nous présentons nos redéfinitions de variables ainsi que leurs corrélations simples (légèrement améliorées).

Dans la section suivante, la quatrième, nous décrivons d'abord les analyses de régression multiple du PASEC, respectivement suivies par les régressions multiples de notre nouvelle analyse et nos « variables améliorées ».

L'approche constructiviste du PASEC favorise une « plausibilité directe » et fait l'économie d'une analyse factorielle précédente ; ici, nous acceptons ces prémisses de construction des modèles PASEC. Toutefois, nous pensons pouvoir avancer que nos nouvelles analyses ont une « force explicative » un peu supérieure à celle qui découle de l'analyse PASEC, et qu'elles sont surtout plus plausibles sur le plan des contenus comme du reste elles se prêtent mieux à l'interprétation (ce qui les rend plus « utiles »).

Cela est particulièrement valable pour l'articulation causale compliquée entre la « performance scolaire » des élèves, d'une part, et leur milieu d'origine linguistique, économique et culturel, d'autre part, ainsi que pour l'importance de la variable « manuel scolaire » (en langue française), c'est-à-dire didactique et relative à l'organisation.

Nous pensons pouvoir démontrer que la variable « disponibilité d'un manuel scolaire » —en prenant en compte les types actuels de manuels et leur emploi—n'a pas, et de loin, l'importance réelle que l'on lui attribue sur le plan didactique. Le tabou qui règne autour de la question de la langue d'enseignement occulte toujours le véritable problème qui se cache derrière les succès et les échecs que connaît le primaire. Le niveau approprié de la preuve statistique, voire analytique, de cette thèse ne nous semble pas se trouver à celui des types de classes (pour cela les sous-échantillons sont apparemment trop petits). C'est la régression multiple à travers toutes les catégories de classes (comme démontré à la fin de la quatrième section) qui semble présenter des résultats fiables.

Dans la section finale, nous esquissons brièvement quelques perspectives supplémentaires de nouvelle analyse des données PASEC.

Items et variables du PASEC : critiques et suggestions pour une nouvelle analyse

LE PROBLÈME DE LA LANGUE D'ORIGINE DES ÉLÈVES

Pour l'analyse des langues, on posait aux enfants du cours préparatoire (CP) la question suivante : « À la maison, quelles langues parles-tu avec tes parents ? ». Parmi les sept langues se trouvant sur la liste, les élèves devaient encercler les réponses « oui » ou « non » placées à côté des langues. Il n'était donc possible d'identifier la « langue maternelle », voire la langue la mieux maîtrisée, L1, que pour les enfants qui n'avaient mentionné qu'une seule langue.

Les analyses publiées jusqu'à présent ne traitent que rarement et de manière marginale le problème des langues. Une exception à cette règle est le français, qui est employé comme variable extrascolaire pour expliquer la performance des élèves. Les autres langues parlées au foyer de l'enfant ne semblent pas revêtir d'importance explicative.

Afin d'intégrer la question des langues⁴ de manière raisonnable dans les nouvelles analyses face à la difficulté d'identifier la langue maternelle de manière précise, nous proposons une approche analytique basée sur les caractéristiques linguistiques suivantes :

- a) les enfants qui parlent le français et d'autres langues (sénégalaises) au foyer ;
- b) les enfants qui ne parlent que le ouolof (dans ces cas, il s'agit donc de la langue maternelle des enfants) ;
- c) les enfants qui parlent le ouolof et d'autres langues (sénégalaises) à part le français ;
- d) les enfants qui ne parlent ni le ouolof ni le français.

Les corrélations bivariées (selon Pearson) entre ces caractéristiques linguistiques et les résultats des tests de français et de mathématique conduisent au tableau suivant :

TABLEAU 1. Langues dominantes parlées dans la famille d'origine et résultats moyens des tests

| | Français et autres | Ouolof | Ouolof et autres | Autres | Total |
|----------------------------------|-----------------------|---------|---------------------|----------|-------|
| Français : prétest Corrélation | 0,069** | 0,089** | -0,014 | -0,120** | |
| Nombre d'élèves | 90 | 881 | 267 | 502 | 1766 |
| Moyenne | 7,71 | 6,66 | 6,04 | 5,26 | 6,21 |
| Français : post-test Corrélation | 0,092** | 0,099** | -0,014 | -0,147** | |
| Nombre d'élèves | 88 | 881 | 242 | 480 | 1747 |
| Moyenne | 16,66 | 14,34 | 13,24 | 11,63 | 13,50 |
| Calcul : prétest Corrélation | 0,057* | 0,112** | 0,014 | -0,161** | |
| Nombre d'élèves | 97 | 906 | 280 | 538 | 1844 |
| Moyenne | 8,8 | 8,07 | 7,62 | 6,00 | 7,43 |
| Calcul : post-test Corrélation | 0,100** | 0,112** | 0,005 | -0,192** | |
| Nombre d'élèves | 88 | 810 | 243 | 479 | 1746 |
| Moyenne | 21,47 | 18,68 | 17,72 | 14,83 | 17,61 |

*La corrélation est (doublement) significative au niveau de 0,05.

**La corrélation est (doublement) significative au niveau de 0,01.

Les résultats sont remarquables. S'agissant des « prétests » et des « post-tests », les enfants qui parlent *aussi* le français dans leur foyer d'origine ont toujours obtenu les meilleures performances moyennes, toujours suivis par les enfants qui ont le ouolof pour seule langue (« langue maternelle »). Ces derniers furent toujours suivis par des enfants parlant le « ouolof et une autre langue (africaine) » (dans cette catégorie sont compris ceux qui ont le ouolof comme langue « forte », parlée au foyer, et la majorité, probablement considérable dans cette sous-catégorie, pour lesquels le ouolof n'est pas la première langue au foyer). Le dernier groupe est celui des enfants issus de foyers dans lesquels ne sont parlées que des langues africaines autres que le ouolof.

Les calculs de corrélation entre les résultats des tests et cette variable donnent les coefficients suivants :

TABLEAU 2. Coefficients de corrélation entre les résultats des tests et la variable linguistique

| | Variable linguistique | | Variable linguistique |
|----------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| Français : prétest | 0,138 | Calcul : prétest | 0,163 |
| Français : post-test | 0,174 | Calcul : post-test | 0,210 |

Toutes les valeurs sont significatives à un niveau de 0,01.

Déjà pendant la deuxième année scolaire, la relation entre le milieu linguistique d'origine et la performance scolaire devient plus évidente (cette relation persiste jusqu'à la fin de l'école primaire et gagne en importance). Les enfants les plus dé-

favorisés structurellement sont ceux qui appartiennent à des foyers où ni le français ni la langue vernaculaire qu'est le ouolof ne sont parlés — du moins comme L2 ou L3.

MESURER LE NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE DES ÉLÈVES

Pour mesurer le niveau socio-économique des familles, les élèves se voyaient soumettre une liste de dix-huit « objets »⁵ parmi lesquels ils devaient cocher ceux qui étaient présents dans leur foyer. Par la suite, le niveau socio-économique d'un foyer d'élève fut défini comme la somme non pondérée des objets cochés. L'étude PASEC elle-même qualifie cet index d'outil assez grossier pour mesurer le niveau économique d'une famille (PASEC 1997, p. 16). En moyenne, les élèves en deuxième année cochaient 8,8 objets.

La liste prévue par le PASEC contient une quantité assez importante d'objets qui supposent un niveau socio-économique moyen ou élevé. En font partie les réfrigérateurs, les fours électriques ou à gaz, les téléviseurs, les magnétoscopes, les voitures et les fauteuils. Par l'addition de ces objets cochés (et par conséquent présents), l'on peut donc assez bien distinguer les familles jouissant d'un niveau économique moyen « supérieur », élevé ou très élevé.

Mais, afin de pouvoir différencier la grande majorité des familles très pauvres, pauvres ou issues de classe moyenne « inférieure », l'on peut seulement se baser sur les items tels que la « lampe à pétrole », le « four à charbon de bois », la « char-rue » et la « charrette » de la liste présente. Cela dit, la charrue et la charrette y étant plutôt des biens de production à caractère rural, leur possession indique seulement qu'il s'agit d'une famille vivant en milieu rural ; elle ne permet pas, cependant, de différencier entre un niveau de vie très pauvre, pauvre ou assez aisé (ceux qui appartiennent au dernier groupe ne possédant pas des ustensiles électriques si leur région n'est pas encore connectée au réseau électrique).

Nous avons essayé de regrouper les objets avancés par l'étude PASEC dans des groupes typiques afin de pouvoir construire un indice « différencié ». Pour cela nous avons regroupé les objets en trois groupes. Les objets du premier groupe sont : électricité, robinet, téléviseur, réfrigérateur, fauteuil, four électrique ou à gaz, toilette à chasse d'eau, cassette-vidéo, voiture, mobylette, radio. Le deuxième groupe contient la charrette et la charrue, donc des objets qui sont employés par des familles relativement pauvres et qui sont plutôt utilisés dans le milieu rural. Le troisième groupe contient la lampe à pétrole et le four à charbon de bois, donc des objets qui sont typiquement utilisés par des familles pauvres ou très pauvres.

Hormis la répartition des objets en trois groupes, il nous paraît que l'accès à l'électricité et à l'eau courante au foyer représente une différenciation importante en plus du niveau de revenu, voire du niveau de la qualité de vie. Comme variable socio-économique destinée à la nouvelle analyse, nous proposons les cinq combinaisons d'objets suivantes, qui vont du niveau 1 : « extrêmement pauvre », jusqu'au niveau 5 : « riche ».

TABLEAU 3. Empreintes de la variable socio-économique

| | Quantité des objets du groupe 1 | Électricité ou robinet Toilette à eau courante | Charrette ou charrue | Lampe à pétrole ou four à charbon de bois | Pourcentage des foyers d'élèves |
|----------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Niveau 1 | Moins de 3 | Non | Non | Oui | 9,9 |
| Niveau 2 | 3 à 6 | Non | Oui | Sans importance | 20,5 |
| Niveau 3 | 2 à 6 | Électricité ou robinet | Sans importance | Sans importance | 33,4 |
| Niveau 4 | plus de 6 | Électricité ou robinet/ Toilette | sans importance | Sans importance | 30,1 |
| Niveau 5 | Plus de 9 | Électricité et robinet/ Toilette | Sans importance | Sans importance | 6,0 |

La corrélation simple entre la variable socio-économique modifiée de notre nouvelle analyse et celle du PASEC est assez élevée puisqu'elle est de 0,855.

La corrélation simple des deux variables avec les résultats des tests de la deuxième année donne les résultats suivants :

TABLEAU 4. Corrélations entre les tests de performance de la deuxième année et des variables socio-économiques

| | PASEC | Nouvelle analyse |
|----------------------|-------|------------------|
| Français : prétest | 0,108 | 0,133 |
| Français : post-test | 0,190 | 0,208 |
| Calcul : prétest | 0,168 | 0,169 |
| Calcul : post-test | 0,191 | 0,221 |

Note : Toutes les valeurs sont significatives au niveau de 0,01.

La comparaison démontre que les valeurs de notre nouvelle analyse sont toujours plus fortement corrélées avec les résultats des tests que celles des variables initiales du PASEC. Comme déjà observé lors de l'analyse de corrélation entre la variable linguistique et les résultats de tests, nous constatons ici de nouveau que les corrélations des post-tests sont plus élevées que celles des prétests.

Le tableau suivant récapitule la moyenne des valeurs de tests subis par des enfants qui, suivant leurs renseignements, furent classés selon les différentes caractéristiques de la variable socio-économique de notre nouvelle analyse.

Presque sans exception, la moyenne des résultats des tests augmente en concordance avec l'ascension du niveau socio-économique (seule exception : prétest en mathématiques pour niveau 2); autrement que dans la variante originale de PASEC, ceci est particulièrement valable pour les enfants de familles « aisées » et « riches » (niveaux 4 et 5); cet « effet de classes sociales » ou « effet de souches » est plus prononcé à la fin de l'année (post-test) qu'à son début.

TABLEAU 5. Niveau socio-économique et moyen des résultats de test (deuxième année scolaire)

| | Niveau socio-économique | | | | | Total |
|----------------------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Français : prétest | | | | | | |
| Moyenne | 5,33 | 5,65 | 5,85 | 6,90 | 8,03 | 6,21 |
| N | 160 | 336 | 550 | 507 | 103 | 1656 |
| Français : post-test | | | | | | |
| Moyenne | 10,87 | 12,10 | 12,56 | 15,30 | 16,90 | 13,41 |
| N | 143 | 326 | 509 | 477 | 92 | 1547 |
| Calcul : prétest | | | | | | |
| Moyenne | 6,34 | 6,11 | 7,14 | 8,55 | 9,15 | 7,41 |
| N | 165 | 351 | 582 | 529 | 105 | 1732 |
| Calcul : post-test | | | | | | |
| Moyenne | 13,95 | 15,73 | 17,12 | 19,60 | 21,09 | 17,53 |
| N | 142 | 326 | 509 | 477 | 92 | 1546 |

LITTÉRALITÉ DE LA FAMILLE D'ORIGINE DES ÉLÈVES

Le succès scolaire dépend de l'appréciation de la « connaissance » (et particulièrement du répertoire standard scolaire) par la famille et ainsi de la motivation qu'un élève peut mobiliser pour s'approprier ce savoir spécifique donné. Cette « appréciation de la connaissance » est transmise de façon diffuse par le contexte socioculturel des élèves, qui est d'abord forgé par la famille au moins jusqu'à la fin de l'école primaire (et plus fortement en milieu rural qu'en ville). Ces caractéristiques socioculturelles d'une famille pourraient être, par exemple, son appartenance religieuse ou ethnique, sa position à l'intérieur de hiérarchies religieuses, ethniques ou politiques ou le niveau d'éducation des membres de la famille.

Comme l'a déjà montré cette brève énumération, le contexte socioculturel est complexe et le recensement précis de ses composantes s'avère difficile et nécessite beaucoup de temps. Un premier classement approximatif serait possible en recensant l'appartenance religieuse et ethnique des parents ou leur niveau d'instruction. Lors de la première étude de 1995-1996, on a demandé aux seuls élèves de cinquième année si leurs parents savaient lire. De même, l'on a posé aux élèves du CP et du CM1 la question de savoir s'ils pouvaient se servir d'un dictionnaire, d'un tableau noir, de journaux ou de livres à la maison (PASEC 1997, p. 244).

Les évaluations PASEC se concentraient sur la littéralité du père et de la mère : 75 % des élèves en cinquième année de l'année 1995-1996 répondaient que leur père savait lire, 45 % décrivaient leur mère comme capable de lire. D'autres analyses faisaient ressortir que les élèves reçoivent plus d'aide parentale lors des devoirs si le père ou la mère sait lire (voir p. 20) et que les parents d'élèves dans des classes multigrades savent lire moins souvent que les parents des trois autres types de classe. Cela est probablement dû au fait, comme déjà évoqué ci-dessus, que des classes multigrades se trouvent plutôt dans des régions rurales où le taux d'alphabétisation est sensiblement plus réduit que dans des régions urbaines (voir p. 71). Les élèves dont soit le père soit

la mère sait lire ont eu de meilleurs résultats lors des tests de français et de maths que la moyenne (voir p. 53). Si le père savait lire, il y avait souvent aussi un dictionnaire, des journaux et des livres présents au foyer de l'élève (voir p. 23). S'il est vrai que ces objets culturels étaient inclus dans le calcul de régression multiple pour les élèves de cinquième année, le texte n'approfondissait pas cet aspect.

Contrairement au PASEC, nous ne limitons pas notre nouvelle analyse à la littéralité soit du père, soit de la mère, mais nous essayons de construire une variable qui puisse mesurer le contact des élèves avec la littéralité présente dans leur environnement familial. À part la littéralité des parents, nous prenons aussi en compte les renseignements des élèves quant à la présence de dictionnaires, de livres ou de journaux dans leur famille. Vu que ces données ne furent pas recensées dans le questionnaire de fond qui accompagnait les recherches de 1995-1996 portant sur la deuxième année scolaire, nous avons utilisé les renseignements fournis par le questionnaire de fond accompagnant l'étude consécutive (longitudinale) de l'année 1997-1998. À cette époque, les élèves se trouvaient pour la plupart en CE2 (troisième année scolaire), mais les élèves redoublant le CE1 (deuxième année) y étaient également inclus. L'utilisation de ces données dans le cadre de l'étude de 1995-1996 est légitime, car il s'agit de variables relatives au contexte du foyer d'origine qui restent quasiment inchangées pendant une période si brève. Il est toutefois problématique que les études ultérieures ne contiennent pas d'information pour une grande partie des élèves (faibles) de l'année 1995-1996, car ceux-ci avaient déjà abandonné l'école deux ans plus tard (tout de même 40 % de l'échantillon initial de 1 766 élèves!). Cela signifie que 40 % de l'échantillon concernant la deuxième année n'entrent pas dans le calcul statistique présenté ci-dessous (dans la plupart des cas des élèves avec des performances scolaires faibles, issus de foyers probablement très majoritairement pauvres ou très pauvres avec peu ou pas de membres de famille sachant lire et écrire). Donc, ces relations statistiques suggérées par l'échantillon partiel disponible sous-estiment l'influence de la littéralité.

Les définitions des caractéristiques de la variable de littéralité composite et leurs fréquences sont représentées dans le tableau suivant⁶ :

TABLEAU 6. Définitions et valeurs N de la variable de littéralité composite

| | Père ou mère sait lire | Présence d'un dictionnaire ou de journaux au foyer | N | % |
|-------|----------------------------------|-------------------------------------------------------|------|-------|
| NL 1 | Non | Non | 177 | 16,8 |
| NL 2 | Père ou mère sait lire | Non | 249 | 23,7 |
| NL 3 | Non | Dictionnaire ou journaux | 26 | 2,5 |
| NL 4 | Père et mère savent lire | Non | 195 | 18,5 |
| NL 5 | Père ou mère sait lire | Dictionnaire ou journaux | 102 | 9,7 |
| NL 6 | Père et mère savent lire | Dictionnaire ou journaux | 212 | 20,2 |
| NL 7 | Père et/ou mère savent/sait lire | Dictionnaire et journaux | 92 | 8,7 |
| Total | | | 1052 | 100,0 |

Le tableau 7 présente les corrélations simples entre notre variable de littéralité composite et les résultats des tests :

TABLEAU 7. Corrélations entre la variable de littéralité composite et les résultats des tests en français et en mathématiques

| | Français : prétest | Français : post-test | Calcul : prétest | Calcul : post-test |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|-----------------------|
| Variable de littéralité | 0,156 | 0,179 | 0,142 | 0,200 |

Note : Toutes les valeurs significatives au niveau 0,01.

Le tableau 8 reproduit les moyennes des tests pour les différentes valeurs N de la variable composite de littéralité :

TABLEAU 8. Niveau de littéralité composite et moyenne des tests (deuxième classe)

| | NL 1 | NL 2 | NL 3 | NL 4 | NL 5 | NL 6 | NL 7 | Total |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Français : prétest | 6,01 | 6,33 | 6,19 | 6,64 | 7,73 | 8,18 | 7,96 | 6,99 |
| Français : post-test | 13,07 | 14,16 | 14,32 | 14,38 | 16,29 | 17,00 | 16,67 | 15,06 |
| Calcul : prétest | 7,64 | 7,71 | 7,50 | 7,56 | 9,19 | 9,67 | 9,73 | 8,38 |
| Calcul : post-test | 17,37 | 17,83 | 18,86 | 17,65 | 21,16 | 21,88 | 21,26 | 19,23 |

En général, les moyennes des tests augmentent avec des valeurs plus élevées de l'indicateur composite de la littéralité. Toutefois, les valeurs moyennes de NL 7 et de NL 3 ne dépassent pas de manière conséquente les moyennes de NL 6 ou de NL 2.

Calculs de régressions multiples

Un objectif primordial de l'étude PASEC était de mesurer l'influence du type de classe (classe traditionnelle, classes à double flux, classes multigrades, classes pilotes) sur les performances des élèves. À l'aide de régressions multiples, l'équipe PASEC tente de déterminer les différences systématiques qui existent entre les élèves des différents types de classe (les résultats d'une régression multiple pour l'échantillon complet, c'est-à-dire comprenant toutes les catégories de classes, ne furent pas publiés).

Par conséquent, quatre modèles statistiques de base furent calculés, un pour chacun des quatre types de classe. Dans chacun de ces quatre modèles de base, la variable dépendante à expliquer était le post-test en français et en calcul. Comme variables indépendantes ou explicatives, on s'est appuyé sur des variables (contextuelles) personnelles, familiales et scolaires. Comme variables personnelles et familiales, il y avait l'âge, le sexe, le nombre de langues parlées, les activités extrascolaires, le fait que les élèves révisent et préparent ou non leurs cours à la maison, qu'ils sont aidés ou non par leur famille lors des devoirs, ou qu'ils prennent régulièrement ou non le petit déjeuner. Comme variables scolaires furent définis — à part le type de classe re-

tenu comme modèle de base — le nombre d'années qu'un élève fréquente l'école (durée de sa scolarité) et la possession d'un manuel de français, voire de calcul.

Dans les analyses (publiées), des variables contextuelles qui pourraient être construites sur la base des items d'enquêtes des maîtres et des directeurs d'école n'ont pas été pris en compte. En fait partie, par exemple, la formation des maîtres ou l'équipement des écoles en mobilier scolaire et en matériaux didactiques (Barrier *et al.*, 1997, p. 72)⁷.

La variance expliquée de l'analyse de régression multiple du PASEC se situait entre 35 % (classes multigrades, test de français, CM1 ou quatrième année scolaire) et 73 % (classes multigrades, CE1 ou deuxième année scolaire). Dans tous les cas (sauf celui des classes multigrades en calcul de la cinquième année), le prétest respectif (le niveau de base au début de l'année) était à l'origine d'environ 80 % de la variance expliquée des résultats des tests lors de la fin de l'année. C'est donc lui seul qui explique entre 28 % et 58 % de la variance totale. Toutes les autres variables expliquent moins que 8 % de la variance totale.

L'instabilité des valeurs B de beaucoup de variables dans les quatre modèles différents s'explique en général par le fait que les échantillons pour les différents types de classe ont en réalité des degrés divers de représentativité.

L'instabilité pourrait très bien s'expliquer aussi par le fait que des variables particulières ne mesurent pas — pour diverses raisons — ce qu'elles prétendent mesurer.

Enfin, il y a aussi le cas de variables particulières utiles (par exemple la disponibilité individuelle en matière de manuels scolaires) qui se voient attribuées, à travers des opérations de calcul, des effets instables et non plausibles (= négatifs) dans l'analyse relationnelle multiple, parce qu'elles « reflètent », et même « compensent », une partie des influences d'autres variables qui sont mal spécifiées, voire qui ont une validité limitée (par exemple la situation linguistique ou socio-économique, le milieu socioculturel). L'objectif de notre reformulation des variables de base était de remédier à cette même situation.

En fin de compte, la fixation d'un « nombre trop élevé » de « variables explicatives » (en relation avec la taille des échantillons et la qualité des mesures) peut mener à des estimations relationnelles instables et qu'on ne peut interpréter (c'est-à-dire seulement plausibles en apparence, voire non plausibles).

Ainsi, les résultats des analyses de régression multiple de l'étude PASEC sont hautement désenchantés, sur le plan analytique, et surtout sur le plan didactique et sur celui de l'organisation, au niveau aussi de la politique de l'éducation. Cela est d'autant plus valable et cela se fait d'autant plus évidemment remarquer que le manque, en termes de relations interprétables de l'analyse de régression multiple, conduit à des avertissements de prudence accrue concernant les interprétations des analyses bivariées et des simples corrélations. Mais cela est exactement ce qui se produit dans l'étude PASEC : des recours au débat didactique et politique se produisent à la base d'analyses bivariées « théoriquement » appropriées, la convenance et la pertinence desquelles ne trouvent pas confirmation dans l'analyse approfondie de l'étude PASEC avec des méthodes multivariées⁸.

À l'étape suivante, nous calculons les régressions multiples par rapport à l'ensemble de la population de l'enquête. En renonçant à faire une différence entre les types de classe, l'échantillon à analyser devient sensiblement plus large par rapport au modèle de calcul. Ainsi, nous améliorons les chances d'obtenir des résultats plus stables. D'abord, nous calculons les régressions multiples en nous aidant des variables de l'étude PASEC (voir le tableau 9). Puis (tableau 10), nous remplaçons la variable linguistique et l'indice économique de l'étude PASEC par les variables présentées au chapitre 3 et nous retenons, en plus, notre variable de littéralité. Pour ces deux calculs, nous opérons d'abord sans le prétest comme variable explicative, qui, par la suite, est intégrée dans les calculs des tableaux 11 (PASEC) et 12 (nouvelle analyse).

TABLEAU 9. Régressions multiples (Modèle PASEC). Deuxième année scolaire

| Français : prétest | Coefficient de régression | Français : post-test | Coefficient de régression | Calcul : prétest | Coefficient de régression | Calcul : post-test | Coefficient de régression |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Variance expliquée | 0,08 | Variance expliquée | 0,10 | Variance expliquée | 0,11 | Variance expliquée | 0,11 |
| Constante | 27,72 | Constante | 43,00 | Constante | 2,78 | Constante | 6,33 |
| Livre de lecture | 5,07 | Livre de lecture | 5,39 | Livre de lecture | 6,30 | Livre de lecture | 1,32 |
| Petit déjeuner | -4,17 | Indice économique | 0,76 | Activités extrascolaires | -1,04 | Indice économique | 0,24 |
| Activités extrascolaires | -0,95 | Petit déjeuner | -3,44 | Petit déjeuner | -2,52 | Petit déjeuner | -3,49 |
| Étudie au foyer | 5,59 | Étudie au foyer | 8,91 | Indice économique | 0,51 | Étudie au foyer | 8,34 |
| Livre de calcul | 2,18 | Age | -1,74 | Age | 1,22 | Garçons | 3,39 |
| Durée scolarité | -1,04 | Livre de calcul | 2,75 | Étudie au foyer | 5,42 | Activités extrascolaires | -0,69 |
| Indice économique | 0,13 | Activités extrascolaires | -0,64 | Livre de calcul | 2,33 | Durée scolarité | -1,85 |
| Age | -0,34 | Durée scolarité | -1,50 | Garçons | 1,81 | Nombre de langues | 1,18 |
| Est aidé | -1,15 | Garçons | -0,81 | Durée de la scolarité | 0,71 | Livre de calcul | 0,87 |
| Garçons | -0,61 | Est aidé | -1,21 | Nombre de langues | 0,57 | Est aidé | -1,39 |
| Nombre de langues | -0,05 | Nombre de langues | 0,27 | Est aidé | 0,26 | Age | 0,10 |

TABLEAU 10. Régressions multiples (nouvelle analyse). Deuxième année scolaire

| Français : prétest | Coefficient de régression | Français : post-test | Coefficient de régression | Calcul : prétest | Coefficient de régression | Calcul : post-test | Coefficient de régression |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Variance expliquée | 0,09 | Variance expliquée | 0,11 | Variance expliquée | 0,12 | Variance expliquée | 0,13 |
| Constante | 23,89 | Constante | 39,80 | Constante | 1,57 | Constante | 27,68 |
| Petit déjeuner | -4,05 | Livre de lecture | 4,91 | Livre de lecture | 6,12 | Livre de lecture | 7,70 |
| Livre de lecture | 4,71 | Petit déjeuner | -3,24 | Activités extrascolaires | -0,84 | Littéralité | 1,31 |
| Littéralité | 0,92 | Littéralité | 0,91 | Petit déjeuner | -2,37 | Garçons | 5,00 |
| Activités extrascolaires | -0,76 | Étudie au foyer | 8,49 | Littéralité | 0,58 | Langues | 2,34 |
| Étudie au foyer | 5,36 | Age | -1,71 | Age | 1,22 | Petit déjeuner | -3,02 |
| Livre de calcul | 1,79 | Indice économique | 1,27 | Langues | 1,14 | Indice économique | 1,61 |
| Langues | 0,75 | Langues | 1,19 | Garçons | 2,40 | Étudie au foyer | 7,47 |
| Durée scolarité | -1,09 | Livre de calcul | 2,50 | Étudie au foyer | 5,14 | Durée de la scolarité | -1,88 |
| Est aidé | -1,94 | Durée de la scolarité | -1,54 | Livre de calcul | 2,28 | Est aidé | -2,99 |
| Age | -0,27 | Activités extrascolaires | -0,32 | Durée de la scolarité | 0,76 | Activités extrascolaires | -0,18 |
| Indice économique | -0,16 | Est aidé | -2,19 | Indice économique | 0,39 | Livre de calcul | 0,32 |
| Garçons | 0,06 | Garçons | 0,24 | Est aidé | -0,13 | Age | 0,14 |

D'un point de vue global, les résultats de la régression multiple sont maintenant plus stables et plausibles par rapport aux signes et à la force d'influence des variables explicatives. Cela est valable pour le modèle PASEC, comme pour notre nouvelle analyse. Si la reformulation de quelques variables dans le cadre de notre nouvelle analyse ne contribuait que marginalement à éliminer les contradictions et le manque de plausibilité des résultats de l'analyse multiple en fonction du type de classe, l'« échantillon élargi » y ferait une différence importante.

La variance expliquée par les modèles (R²) se situe sans exception autour de 10 % seulement, les modèles de nouvelle analyse ne faisant preuve que d'une force explicative très peu supérieure.

Dès lors, les manuels de lecture et de mathématiques affichent des signes constamment positifs aussi bien lors du PASEC que lors de la nouvelle analyse, les manuels de lecture ayant toujours une influence environ deux fois plus importante que les manuels de calcul (aussi le niveau de signification est-il plus élevé).

Les variables « petit déjeuner » et « activités extrascolaires » ont des signes constamment négatifs lors du PASEC et lors de la nouvelle analyse, la variable « étudie au foyer » a toujours des signes positifs, la « durée de scolarité » a des signes majoritairement négatifs dans les deux groupes de modèle (exception pour les deux groupes de calcul : l'analyse du prétest calcul).

L'indice économique révèle toujours des signes positifs lors du PASEC, lors de la nouvelle analyse. Cela est valable pour notre variable reformulée dans trois des quatre modèles ; l'item « est aidé » affiche des signes surtout négatifs lors du PASEC, et constamment négatifs lors de la nouvelle analyse. Le fait que « étudie au foyer » est positif dans tous les modèles, tandis que « est aidé » lors des devoirs n'a quasiment que des signes négatifs, semble plausible dans le sens de refléter les conséquences interprétables des pratiques sociales répandues avec leurs effets positifs, voire négatifs par rapport à la performance scolaire : le premier item concerne en premier lieu les efforts autonomes de l'élève au foyer, tandis que le deuxième caractérise les efforts pédagogiques d'autres personnes du foyer. Ces derniers ont des conséquences négatives, parce que — selon notre hypothèse — la ligne pédagogique suivie dans la pratique sociale sénégalaise (et cela de manière encore plus rigide dans les foyers qu'à l'école publique), typiquement s'apparente à l'exercice rigide comme par exemple l'apprentissage par cœur de règles et d'exemples, et elle est loin de promouvoir la compréhension, l'autonomie et l'apprentissage exploratif.

Lors du PASEC, la variable du sexe démontre un avantage pour les garçons dans les deux modèles de calcul ainsi qu'un désavantage pour les deux modèles de français, tandis qu'il en ressort un avantage constant pour les garçons lors de la nouvelle analyse. La variable « âge » possède des signes négatifs lors du PASEC et de la nouvelle analyse pour les tests de français ; pour le test de calcul, ils sont positifs. Le « nombre des langues » de l'étude PASEC contient majoritairement des signes positifs, « la combinaison des langues » arbore constamment des signes positifs lors de la nouvelle analyse. Notre variable « littéralité » affiche des signes constamment positifs lors de la nouvelle analyse et a une haute signification.

Par la suite, nous calculons les régressions multiples du français et des mathématiques pour les post-tests, à travers tous les types de classe, avec inclusion des prétests comme variable explicative (voir le tableau 11 pour la variante PASEC, le tableau 12 pour la nouvelle analyse avec nos variables reformulées).

Avec l'inclusion des prétests appliqués au début de l'année comme variable explicative dans la régression multiple pour les valeurs post-test de la fin de l'année, il y a d'abord une augmentation considérable (de 36, voire de 46 %) de la variance expliquée, sans différence entre les modèles PASEC et ceux de la nouvelle analyse. Il est intéressant de poser la question de savoir quelles seront les conséquences, découlant de la considération du « prédicteur » puissant qu'est le « prétest », sur la stabilité et la force d'influence des autres variables explicatives telles qu'elles sont

issues des calculs généralement acceptables et plausibles, toutes catégories de classe confondues.

Indépendamment de la question de savoir si les prétests ne sont pas pris en compte comme variable explicative (tableaux 9 et 10) ou si au contraire ils sont pris en considération (tableaux 11 et 12), il n'en demeure pas moins que, en face du PASEC et de la nouvelle analyse :

- l'influence de l'indice économique est toujours positive, comme l'est l'influence de la variable « étudie au foyer » ; de même, l'avantage lié au sexe reste inchangé (influence positive pour les garçons lors des nouvelles analyses des matières ; positive en mathématiques, négative en français lors du PASEC) ;
- tandis que les variables « est aidé » lors des devoirs, l'âge, le « petit déjeuner » (régulier) gardent leur influence négative continue.

Quelques modifications apparaissent pour les variables :

- « durée de scolarité » : lors de l'inclusion du prétest, influence toujours négative (PASEC et nouvelle analyse), au préalable, surtout négative ;
- « nombre » et « combinaison des langues » : lors de l'inclusion du prétest, influence toujours positive (PASEC et nouvelle analyse), plus forte pour le modèle de la nouvelle analyse.

TABLEAU 11. Régressions multiples (modèle PASEC) des post-tests avec inclusion des prétests. Deuxième année scolaire

| Français : post-test | Coefficient de régression | Calcul : post-test | Coefficient de régression |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Variance expliquée | 0,36 | Variance expliquée | 0,46 |
| Constante | 26,41 | Constante | 31,13 |
| Français : post-test | 0,60 | Calcul : post-test | 0,80 |
| Indice économique | 0,68 | Livre de lecture | 3,49 |
| Age | -1,54 | Indice économique | 0,53 |
| Étudie au foyer | 5,57 | Durée de la scolarité | -2,42 |
| Livre de lecture | 2,35 | Garçons | 1,94 |
| Livre de calcul | 1,45 | Petit déjeuner | -1,47 |
| Petit déjeuner | -0,94 | Étudie au foyer | 4,00 |
| Durée de la scolarité | -0,87 | Age | -0,88 |
| Garçons | -0,45 | Nombre de langues | 0,72 |
| Nombre de langues | 0,28 | Livre de calcul | -0,99 |
| Est aidé | -0,52 | Est aidé | -1,60 |
| Activités extrascolaires | -0,08 | Activités extrascolaires | 0,14 |

Les résultats pour la disponibilité d'un « manuel de lecture », ou même d'un « manuel de calcul », sont remarquables et nécessitent une interprétation :

- les valeurs B pour les manuels de lecture demeurent positives lors de l'inclusion des prétests, et assez élevées pour les résultats des tests de français et de calcul, même si elles sont sensiblement plus basses que lors des modèles de calcul sans prétest ;

- les valeurs B pour les manuels de calcul sont à nouveau moins élevées que les valeurs pour les manuels de lecture et affichent un signe positif pour les résultats du test de français ; en revanche, elles font preuve d'un signe négatif pour les résultats du test de mathématiques (et pour le PASEC, et pour la nouvelle analyse) ; est-ce là un résultat plausible ou s'agit-il d'un effet mécanique du calcul et qu'on ne peut interpréter ?

TABLEAU 12. Régressions multiples (nouvelle analyse) des post-tests avec inclusion des pré-tests. Deuxième année scolaire

| Français : post-test | Coefficient de régression | Calcul : post-test | Coefficient de régression |
|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Variance expliquée | 0,36 | Variance expliquée | 0,47 |
| Constante | 25,66 | Constante | 26,44 |
| Français : post-test | 0,59 | Calcul : post-test | 0,79 |
| Age | -1,54 | Littéralité | 0,86 |
| Indice économique | 1,37 | Garçons | 3,11 |
| Étudie au foyer | 5,32 | Langues | 1,44 |
| Livre de lecture | 2,13 | Livre de lecture | 2,88 |
| Littéralité | 0,37 | Durée de la scolarité | -2,47 |
| Langues | 0,74 | Indice économique | 1,30 |
| Livre de calcul | 1,44 | Activités extrascolaires | 0,48 |
| Petit déjeuner | -0,84 | Age | -0,82 |
| Durée de la scolarité | -0,90 | Est aidé | -2,89 |
| Est aidé | -1,04 | Étudie au foyer | 3,42 |
| Activités extrascolaires | 0,13 | Petit déjeuner | -1,15 |
| Garçons | 0,20 | Livre de calcul | -1,47 |

Pour jauger la plausibilité de la direction (ou du signe) et de la force d'influence des variables explicatives, il faut prendre en compte le fait que l'indice économique, les variables linguistiques et la variable littéralité sont des variables ordinales avec cinq à sept empreintes de valeurs (de basses jusqu'à élevées), tandis que plusieurs des autres variables ou items (entre autres, les manuels, mais aussi le « petit déjeuner », « étudie à la maison », etc.) ne possèdent que deux modalités (« oui », voire « présent », ou « non », voire « pas présent »). Cela signifie que les valeurs B des variables des contextes socio-économique et linguistico-culturel, qui à première vue étaient assez basses, indiquent de manière « correcte » ou plausible (signe positif) et — par leur combinaison — avec un poids plus élevé des chances d'apprentissage des enfants issus de milieux privilégiés (et par conséquent — inversement — les difficultés plus élevées d'enfants issus de milieux défavorisés), qui, par la suite et de façon ultérieure et supplémentaire, sont appuyés par la « disponibilité », ou plus encore par la « possibilité d'utilisation productive » de manuels scolaires (en langue française), au cas et dans la mesure où les enfants ont déjà acquis des compétences de base correspondantes. Sur le plan national, selon les régions, entre 40 à 60 % des élèves des classes débutantes semblent disposer de manuels de lecture et entre 20 à 40 % d'entre

eux de manuels de calcul (dans l'échantillon de l'étude, 49 % des élèves possédaient des manuels de lecture et 28 % des manuels de calcul). Surtout l'« achat autonome » de manuels de calcul par les parents des enfants est fortement corrélé avec leur situation socio-économique, c'est-à-dire leur statut privilégié. Voilà pourquoi la quote-part des livres donnés en cadeau par rapport au nombre total des livres disponibles au foyer est sensiblement plus élevée pour les manuels de calcul que pour les manuels de lecture. Il est probable que la valeur B négative pour la « disponibilité » de manuels de calcul par rapport à la performance en calcul remonte à cet état des choses.

Le clivage entre la disponibilité en tant que telle et la probabilité d'utilisation des manuels scolaires par les élèves sur la base d'une compétence de compréhension linguistique minimale est encore plus marqué dans le cas du calcul. En conséquence, la disponibilité (toujours en tant que telle) de manuels de calcul révèle un effet négatif sur les résultats de test dans les régressions multiples.

Conclusions

Notre nouvelle analyse a été déclenchée par les résultats confus et décousus des analyses de régressions multiples concernant le rôle et le poids des manuels comme variable explicative pour les résultats de test des élèves dans les différents types de classe.

Comme tels, ces résultats ne justifient aucunement la priorité accordée par la Banque mondiale et par le PASEC à l'importance de matériaux d'enseignement et d'apprentissage (parce que, sur le plan didactique, ils sont parfaitement insensibles à la situation linguistique d'origine des enfants).

Pourtant, « More of the same », la distribution et l'utilisation massives *du type de manuels scolaires traditionnels* ne contribueront presque en rien à améliorer la réussite de l'apprentissage. Lors de futures recherches empiriques, l'on risque plutôt de constater également (comme actuellement avec les manuels de mathématiques) un effet *négatif* pour les manuels de lecture.

La priorité élevée accordée aux manuels scolaires en matière de politique de l'éducation n'est « plausible » et n'aura de chance d'être une stratégie « efficace » que si l'on cherche en même temps les moyens didactiques qui leur permettent de mieux prendre en compte la question de la « langue d'origine » par rapport à la « langue d'enseignement » ou « langue cible ». Jusqu'à présent, les « écoles coraniques modernisées », qui sont beaucoup moins équipées que les écoles publiques, semblent relever ce défi avec plus de succès que ces dernières (Wiegelmann et Naumann, 1999).

À travers la redéfinition de la variable linguistique, de l'indicateur économique et l'introduction de la variable de littéralité, nous espérons trouver une répartition plus plausible du rôle et du poids des différentes variables explicatives.

Le but en est de pouvoir démontrer l'influence nettement positive des outils d'enseignement et d'apprentissage, comme variables politiquement influençables, dans le cadre d'une meilleure compréhension de l'importance du milieu d'origine

socio-économique et socioculturel, et de la pertinence didactique et pratique de la problématique linguistique.

Dans le cadre de nos efforts d'analyse déployés jusqu'à présent, cette prétention et cet espoir se laissent réaliser de manière restreinte, quoique tout à fait visible : s'il est vrai que nos redéfinitions des variables et des modèles n'augmentent pas la « force explicative totale » des modèles de régression, nous sommes d'avis que l'importance attribuée dans notre modèle aux différentes « variables explicatives » semble être plus stable, plausible et valide :

- notre redéfinition de la variable linguistique (au lieu du nombre des langues parlées au foyer — PASEC —, les combinaisons de langues d'importance dans la vie courante) conduit à un coefficient de régression partiel beaucoup plus élevé;
- de même, notre redéfinition de l'indicateur économique (au lieu de la somme simple des « objets » cochés par foyer (PASEC) la combinaison qualitative d'« objets ») mène à un coefficient de régression partiel significativement plus élevé;
- l'introduction d'une « variable de littéralité composite » dans notre nouvelle analyse, visant une meilleure caractérisation du milieu culturel de socialisation des foyers, conduit à un coefficient de régression partiel assez élevé.

L'attribution d'une plus grande importance aux variables caractérisant aussi bien le milieu socioculturel d'origine que celui des classes auxquelles appartiennent les élèves conduit à :

- une réduction de l'influence positive des manuels scolaires;
- de même, une réduction du coefficient positif de la variable « étudie à la maison »;
- un léger recul des coefficients négatifs des variables « âge », « petit déjeuner », tandis que le coefficient négatif d'« assistance lors des devoirs » s'accroît et que le coefficient de la « durée de scolarisation » reste inchangé;
- l'indication d'un avantage structurel plus élevé des garçons par rapport aux filles (surtout pour le calcul) et d'une influence positive un peu plus élevée des « activités extrascolaires ».

En même temps, nous espérons montrer, à travers nos commentaires et nouvelles analyses, à quel point les résultats d'analyses statistiques et, cela va de soi et de pair, leur interprétabilité dépendent, d'un côté, de la validité des items de départ et, de l'autre, des suppositions de modèles constructivistes des analystes et des routines de recherches appliquées dans ce contexte.

Grâce au soutien de la Banque mondiale et d'autres organismes bailleurs du Nord, une série pionnière d'études de performance scolaire ont été menées pendant les dix dernières années dans un grand nombre de pays du Sud, et celle dont nous venons de discuter ici en fait partie. Les problèmes structurels qui s'y manifestent sont toujours les mêmes : les experts sollicités viennent d'institutions de recherche du Nord et ne rencontrent guère de collègues compétents dans les pays respectifs. Cela a pour conséquence la production d'études dont les résultats — face aux

échéances et aux attentes des commissionnaires — sont présentés et interprétés de façon biaisée.

L'équipe PASEC a toujours été et demeure consciente de ces restrictions, et elle a activement essayé d'établir, dès le début, des contacts de travail avec le public scientifique. Cela, jusqu'à présent, avec un succès très limité, parce que le PASEC n'est pas en mesure d'offrir des bourses ou des stages et aussi parce qu'il n'y a pas encore assez de structures de promotion adéquates du côté des institutions académiques du Nord (par exemple sous forme de bourses spécialisées et d'écoles doctorales).

Voilà pourquoi l'un des buts de cette contribution consistait à attirer l'attention des intéressées sur la gamme variée de possibilités, d'options de nouvelle analyse et de nouveaux projets de recherche d'envergure modeste ou plus importante.

Dans ce contexte, il nous paraissait important de rappeler que l'étude réalisée sur le Sénégal (à l'instar de celles consacrées à quelques autres pays) l'a été comme étude longitudinale (malheureusement, seulement avec les élèves restant dans le système et excluant ceux qui en sont partis).

Ainsi s'ouvrent des perspectives méthodologiquement et théoriquement intéressantes non seulement pour des projets de recherche s'inscrivant dans les catégories « théorie de socialisation » et « stratification socio-structurelle », mais aussi pour des projets davantage orientés vers les paradigmes de la sociologie de l'organisation, de la « théorie des écoles » ou de la didactique des matières scolaires.

Actuellement, nous nous posons la question de savoir quel intérêt il y aurait à :

- analyser pour tous les pays du PASEC les relations entre la performance scolaire, la langue d'enseignement (employée de manière didactiquement sensible), la langue africaine d'origine et les manuels scolaires (adéquats ou non sur le plan linguistico-didactique) suivant l'exemple de la présente nouvelle analyse ;
- à mener une analyse détaillée de groupes de « réponses erronées » typiques d'items particuliers figurant dans des tests disponibles pour des élèves identifiants (dans le cas de l'étude longitudinale, à travers plusieurs années). Cela afin de vérifier s'il existe des problèmes typiques d'apprentissage (du genre didactique) liés à l'origine linguistique, qui devraient être consciemment pris en compte sur le plan didactique en salle de classe, et même dans les manuels. Il faut noter que les systèmes de calcul locaux ne sont pas forcément basés sur le système décimal et que les langues africaines possèdent des structures grammaticales autres que celles qui régissent les langues indo-européennes.

En outre, au vu de la sélectivité culturelle ou socioculturelle prononcée des systèmes d'éducation africains utilisant le français, il faudrait se garder de recourir aux données produites par le PASEC et d'autres études du « secteur formel de l'éducation ». L'on devrait notamment être conscient des limites d'une analyse des « grandes classes » du primaire (CM1 et CM2) parce que, à ce niveau-là, les défis structurels d'une « éducation de base » risquent de ne plus se poser : la grande majorité des enfants des couches pauvres et très pauvres de la population n'y parviennent même pas.

Notes

1. Nous remercions Craig Naumann pour son appui d'interprète à la version française du texte.
2. Les cinq écoles de la région de Ziguinchor ne pouvaient pas être visitées lors du prétest.
3. CONFEMEN; PASEC, *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : données et résultats sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien* (CD-ROM, version de mars 1999). Site Internet : <http://www.confemen.org>. Adresse postale : Secrétariat technique permanent, B. P. 3220, Dakar (Sénégal). Tél. : (00221) 821 60 22; Fax : (00221) 821 32 26. Courrier électronique : confemen@sonatel.senet.net
4. Au Sénégal, parmi les quelque vingt langues parlées, sept sont officiellement reconnues comme « langues nationales ». À part le ouolof, qui est la première langue de 40 % de la population, il s'agit des langues pulaar, sérère, mandingue, diola, soninké et hassani.
5. Ces objets furent : électricité, robinet, téléviseur, réfrigérateur, fauteuils, four électrique ou à gaz, toilette à eau courante, cassette vidéo, voiture, mobylette, poste radio, charrette, charrue, lampe à pétrole, four à charbon de bois, marmite, lit, vélo.
6. Lors du développement de la variable de littéralité, nous constatons qu'il n'y a pas de rapport significatif entre les résultats des tests et la présence de livres dans les familles des élèves. Cela est lié au fait qu'un nombre étonnant d'élèves (environ 75 %) déclaraient la présence de livres au sein de leur foyer. Il est fort probable que ces livres, en l'occurrence, sont le Coran ou la Bible, étant donné que les Saintes Écritures sont souvent présentes au sein des foyers même si leurs membres ne savent pas lire. Pour cette raison, nous n'avons plus pris en compte l'item « livres » lors de la définition de notre variable de littéralité. Dans les recherches suivantes, on devait différencier entre l'existence des livres religieux et séculaires dans les foyers.
7. S'il est vrai que dans l'étude PASEC les données des maîtres n'ont pas été directement mises en relation avec les résultats des tests des élèves, elle identifie néanmoins des profils « typiques » de maîtres (voir chap. 6, PASEC, 1997, p. 163-170).
8. On doit reconnaître que les auteurs et les éditeurs de l'étude PASEC ont fait preuve d'une sincérité scientifique exemplaire en ne cachant pas, tout au contraire, la nature contradictoire de leurs résultats, et, de surcroît, en ayant mis sans tarder leurs données brutes à la disposition de la communauté scientifique.

Références et bibliographie

- Banque mondiale. 1995. *Sénégal : évaluation des conditions de vie*. Vol. I, Rapport principal. 80 p. Vol. II, Annexe. S. I. (Rapport n°12517-AL.)
- Barrier, E. et al. 1997. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). *Évaluation du système éducatif sénégalais : enseignement élémentaire*. Dakar, Sénégal. 318 p. (Photocopie.)
- CONFEMEN. 1999. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien*. Dakar, Sénégal. 148 p.
- . Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). 1999. *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : données et résultats sur cinq pays d'Afrique et de l'Océan Indien*. (CD-ROM.)

- INEADE. 1998. *INEADE/SEDEP/Projet SNERS : rapport final de synthèse*. Dakar, Sénégal. 55 p.
- . 1999. *Évaluer, comprendre pour mieux agir en classe*. Dakar, Sénégal. Vol. 2, 124 p., vol. 3, 146 p., vol. 4, 47 p.
- Wiegelmann, U. 1999. *Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal* [Alphabétisation et éducation de base au Sénégal]. Francfort-sur-le-Main, IKO. 343 p.
- Wiegelmann, U; Naumann, J. 1999. « Analyser pour améliorer : nouvelles recherches sur les défis de l'éducation de base au Sénégal ». Dans : *Tertium Comparationis*, vol. 5, p. 72-97. (Site de *Tertium Comparationis* : www.waxmann.com/25/tc.html.)

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

NOUVEAUX DÉFIS POUR

L'ÉDUCATION ET LA

RECHERCHE DANS UNE

ÉCONOMIE MONDIALE

Jürgen Mittelstrass

Dans un monde dont l'économie est régie par le maître-mot de « mondialisation », ce sont non pas seulement les conditions économiques qui changent, mais aussi les conditions de l'éducation et de la recherche. Cela est particulièrement vrai de la relation entre l'éducation et la recherche, c'est-à-dire du système d'enseignement traditionnel (académique). Il est légitime de se demander si ce système enseigne de manière adéquate vu que l'enseignement local doit satisfaire des besoins universels, et vu que le travail, y compris le travail de haut niveau scientifique, se fait rare et que les profils professionnels changent sous l'influence de l'évolution économique et technologique.

Langue originale : anglais

Jürgen Mittelstrass (Allemagne)

Titulaire d'un doctorat de l'Université d'Erlangen. A fait ses études aux Universités de Bonn, d'Erlangen, de Hambourg et d'Oxford. Est, depuis 1970, professeur de philosophie et de philosophie des sciences à l'Université de Constance et, depuis 1990, toujours à Constance, Directeur du Centre pour la philosophie des sciences. Il a été, de 1985 à 1999, membre du Comité de sélection de la Fondation Alexander von Humboldt; de 1992 à 1997, membre du sénat de la Société allemande de recherche; de 1995 à 1998, membre du Conseil du Chancelier allemand pour la recherche, la technologie et l'innovation; de 1997 à 1999, Président de l'Association philosophique allemande; enfin de 1994 à 2000, Vice-président de l'Academia europaea. Il est titulaire de doctorats d'honneur des Universités de Pittsburgh, Humboldt de Berlin et de Iasi (Roumanie). Parmi ses publications récentes, signalons *Die Häuser des Wissens* [Les demeures du savoir]. Il a été le maître d'œuvre de l'*Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaftstheorie* [Encyclopédie de la philosophie et de la théorie des sciences] de 1980 à 1996. Courrier électronique: juergen.mittelstrass@uni.konstanz.de

La notion clef qui sous-tend cette relation est en général « l'orientation pratique », de sorte que l'on reproche très souvent au système classique, du moins en Allemagne, d'accorder trop peu d'attention à ce critère dans ses structures éducatives. D'après un préjugé bien ancré, le système d'éducation se cantonne encore dans sa tour d'ivoire et produit pour lui-même et pour notre société une nouvelle génération à la tête certes bien pleine mais peu efficace, mal outillée pour le monde du travail, d'autant que celui-ci est en pleine mutation, et peu préparée à affronter les dures conditions d'un monde professionnel très exigeant en ce qui concerne non seulement le niveau d'instruction mais encore la capacité à transformer le savoir en compétence, c'est-à-dire à mettre en pratique les connaissances théoriques. Et en effet, la théorie et la pratique sont toujours — encore que sur un plan beaucoup moins idéologique que dans les débats socio-politiques des années 60 et 70 — les concepts clefs qui orientent la discussion actuelle sur un système d'enseignement convenable et sur les conditions favorables à l'innovation technologique.

Il est possible que la forme que prend ce débat donne l'impression erronée que le système académique lui-même, et donc ses formes éducatives, s'attache à la théorie et non à la pratique, comme si l'apprentissage n'était pas quelque chose d'extrêmement pratique. En d'autres termes — et il s'agit là d'une mise en garde préliminaire contre le manque de netteté dans les idées —, les frontières entre la théorie et la pratique ne se situent pas entre le manuel scolaire (ou universitaire) et la profession : elles se manifestent plutôt dans toutes les formes de travail, aussi bien académiques (y compris l'enseignement de type classique) que professionnelles. Ce sont ces formes de travail que désigne le titre « Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche dans une économie mondiale ». J'aimerais exposer brièvement ce sujet en trois points. Ils concernent respectivement la mondialisation, la recherche et l'éducation.

La mondialisation

Dans une économie mondiale, ce sont non pas seulement les structures économiques qui changent mais également les structures sociales. L'isolation institutionnelle s'estompe, et cette évolution touche autant l'éducation que la recherche.

Il est des mots qui font patte de velours puis sortent brusquement leurs griffes. « Mondialisation » est de ceux-là. Il désigne, comme nous le savons tous, la libre circulation des matières premières, des produits, des capitaux, des services et de la main-d'œuvre à travers toutes les frontières géographiques et politiques, alors que la notion d'« internationalisation » indique, elle, l'accroissement de la part du commerce international et son interdépendance toujours plus grande, ainsi que les mouvements de capitaux, de main-d'œuvre et de savoir-faire entre différentes économies nationales et leurs agents économiques — et dans ce sens, c'est une notion dérivée des relations nationales. Dans le cas de la mondialisation, au contraire, ces limites disparaissent. Ce qui est mondial n'est pas dérivé de quelque chose mais originel, et les frontières économiques et politiques, qui ont jusqu'ici marqué au moins le « début » de l'action économique, s'effacent.

En outre, le concept de mondialisation n'est pas simplement un concept économique ou de politique économique, dans la mesure où ces concepts se réfèrent seulement à l'activité économique vue sous l'angle de la concurrence. La vérité est que « la mondialisation fait intervenir plus de facteurs qu'il n'en apparaissait lors des premières phases du développement, et que tout notre tissu institutionnel et social va radicalement changer. Si la mondialisation [...] est impliquée économiquement, ses conséquences vont très au-delà de ce domaine et ont été jusqu'à présent mal comprises — en particulier leurs répercussions sur nos relations sociales et nos structures d'organisation » (Steger, 1996, p. 4). En ce sens, le concept de mondialisation englobe aussi les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui échappent largement au contrôle des instances locales, l'essor des institutions politiques supranationales (notion clef : « mondialisation du politique ») et l'homogénéisation croissante des structures d'enseignement et de recherche. Ce concept a donc non pas seulement une dimension économique et politique, mais aussi une dimension sociale et culturelle. La mondialisation « harmonise les modes de consommation, l'organisation du travail et l'infrastructure institutionnelle ; elle crée de nouveaux clivages entre des entreprises très efficaces opérant sur le plan mondial et des organisations (y compris les administrations publiques) et groupes professionnels « rétrogrades » à caractère local ; elle exerce des effets écologiques d'une grande portée grâce à la dynamique de croissance et à la diffusion de modes de consommation « temporaires » ; elle échappe aux instruments de contrôle traditionnels de l'équilibre des forces sociales (de la législation sur les cartels à la juridiction des parlements nationaux) ; elle réduit encore plus la possibilité de prévoir et de planifier ; enfin elle accélère le développement technologique » (Steger, 1996, p. 5).

Si cette analyse est juste, ce qui semble être le cas, alors la mondialisation est le maître-mot d'un processus de mutation pluridimensionnelle de la société moderne qui l'entraîne vers un avenir plutôt incertain. Non seulement les entreprises traditionnelles disparaissent au profit d'entreprises « virtuelles », c'est-à-dire qu'elles sont remplacées par un réseau d'entités régionales indépendantes, mais cette même évolution touche les structures sociales qui, jusqu'ici, étaient considérées essentiellement comme les aspects stables de la nation et de la culture. L'éducation et la recherche en font partie.

La recherche

Jusqu'à présent, la définition de la recherche était principalement fondée sur une distinction entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Cette distinction n'est plus très juste aujourd'hui. De nos jours, en effet, toutes les formes de recherche sont en relation dynamique les unes avec les autres, formant ainsi une sorte de tri-angle de la recherche.

La science est maintenant amenée à s'occuper d'applications et de développement, en raison à la fois du processus de mondialisation et d'une évolution interne. La science d'autrefois s'inscrivait presque exclusivement, conformément à des notions de vérité et de connaissance pure, dans le concept de la recherche pure (ou fon-

damentale). Les choses sont devenues un peu plus compliquées aujourd'hui, malgré la survivance des anciennes évaluations et distinctions chères à nos cœurs. C'est ainsi que la vieille distinction entre recherche fondamentale et recherche appliquée, dans laquelle la recherche de base était considérée comme scientifique et la recherche appliquée comme une activité plus ou moins commerciale, s'applique moins que jamais à l'état actuel de la science, compte tenu du niveau de développement des sociétés modernes sous l'influence de la mondialisation.

Ce qui ne veut pas dire que la recherche fondamentale pure n'existe plus. Elle peut être considérée comme telle chaque fois que des applications pratiques n'apparaissent pas clairement. La physique des hautes énergies et la cosmologie, par exemple, l'élaboration d'une théorie unifiée de toutes les interactions de particules libres ou l'établissement d'un lien entre la théorie des particules élémentaires et la théorie de la gravité, sont des domaines de recherche de ce type. Dans ces cas précis, la question des applications n'a aucun sens, pas même une valeur prédictive (sinon, bien sûr, pour alimenter la fiction scientifique). Ce type de recherche peut donc être considéré sans risque comme purement fondamental. En revanche, ce qu'il faudrait appeler « la recherche fondamentale orientée vers l'application » est quelque peu différent. Il s'agit d'un type de recherche dont nous attendons des applications à long terme, mais pas celles qui pourraient être directement commercialisées ou développées dans la période de planification normale des entreprises industrielles. On citera, à titre d'exemple, la supraconductivité à haute température, la synergetique (thermodynamique non linéaire) et les fondements des sciences de l'information. Dans tous ces cas, on a recours à l'application bien que les éléments qui l'unissent à la recherche ne soient pas clairement définis, faisant eux-mêmes l'objet de recherche intensive. Un troisième type de recherche s'ajoute aux deux précédents, et c'est celui que l'on appellera « la recherche orientée vers le produit ». Il s'agit de recherche faite dans le cadre d'une application déjà déterminée ou qui le sera dans un avenir proche. Les études portant sur la matière, l'environnement ou la médecine (par exemple la recherche sur le SIDA) font partie de ces exemples où le chemin entre la recherche et l'application est très court et constitue une part non négligeable des programmes de la recherche.

Ces trois types de recherche s'apportent souvent un soutien mutuel dans les programmes de recherche concrète, intra-universitaires ou non ; ils s'enchevêtrent et se mélangent lorsqu'ils se concentrent sur un problème. La recherche fondamentale orientée vers l'application, parallèlement à la recherche orientée vers le produit, est de plus en plus reconnue comme norme. Cela signifie aussi que les objectifs de la science, dans la mesure où ils restent dans le cadre idéologique de la vérité et de la connaissance, se rapprochent de plus en plus de ceux d'un monde plus enclin à appliquer les résultats de la science qu'à les admirer. En fait, ni la pensée grecque, dont nous avons hérité la notion de science, ni la pensée moderne, à l'origine du monde moderne, n'ont prévu que la science s'enfermerait dans son cocon, à l'écart des applications. Néanmoins, la responsabilité de la science et du scientifique devient plus importante grâce à l'intérêt croissant que l'on porte à l'application. Dans ce monde régi par une économie mondiale, avec toutes les répercussions sociales et institutionnelles que cela implique, être un bon scientifique n'est plus chose facile. Pour accéder à un concept nouveau de re-

cherche, qui ne soit ni vide (parce que sans distinctions) ni idéologique (parce que lié à un concept de recherche fondamentale obsolète), nous devons composer avec un triangle (équilatéral) de recherche dont les angles sont formés de la recherche de base pure, de la recherche fondamentale à orientation pratique et de la recherche à orientation productive. Je soutiens que ce triangle est aussi la forme de recherche essentielle dans le projet de la mondialisation et de l'innovation technologique.

L'éducation

Compte tenu de la mondialisation de l'économie et du mouvement de recherche illimité à l'intérieur d'un triangle de recherche, l'éducation (académique) doit sortir de ses limites disciplinaires. L'avenir de l'étude et de l'apprentissage, c'est-à-dire l'avenir de l'éducation (académique), est dans la résolution des problèmes qu'entraîne la transdisciplinarité.

Maintenant que la simplicité archaïque (parfois même obtuse) des choses concernant la recherche est devenue un enchevêtrement de directions d'études interdépendantes, l'éducation (académique) doit changer elle aussi. Jusqu'à présent, l'enseignement s'orientait vers les domaines et les disciplines. C'était négliger le fait que les problèmes particulièrement urgents, ceux que la recherche ainsi qu'une bonne instruction sont censés nous aider à résoudre, ne se définissent pas en termes de domaines et de disciplines. Ceux-ci engloberaient les questions se rapportant à l'environnement, à l'énergie et à la santé. Il y a une asymétrie entre le développement des problèmes et celui des disciplines, et cette asymétrie grandit au fur et à mesure que le développement disciplinaire se caractérise par la spécialisation. Il est des problèmes « pour lesquels nous n'avons pas encore trouvé de disciplines » (voir Krüger, 1987, p. 119). Peut-être n'en trouverons-nous jamais dans le milieu axé de plus en plus sur la spécialisation et l'atomisation des branches de l'enseignement. C'est pourquoi le chemin inverse, le retour à des unités disciplinaires et interdisciplinaires plus larges, semble être l'autre solution la plus prometteuse. Les problèmes de l'environnement offrent un bon exemple des questions complexes qui ne peuvent être résolues qu'avec la collaboration de plusieurs disciplines.

Toutefois, l'interdisciplinarité ne doit pas être conçue seulement comme une mesure de secours nécessaire lorsque les problèmes dépassent les limites d'une discipline. Au contraire, l'interdisciplinarité au sens propre nous aide à porter un regard scientifique sur les choses et nous facilite le repérage des problèmes et des situations à tendances problématiques avant qu'ils n'apparaissent ou ne deviennent critiques. Ce que cela entraîne, c'est la concurrence des problèmes (scientifiques). Les disciplines entrent dans cette compétition et rivalisent même avec le monde, qui a ses propres difficultés. Quiconque ne s'intéresse qu'à l'objet, comme c'est souvent le cas dans une discipline, peut aisément oublier que nous ne vivons pas seulement dans un monde d'objets, mais aussi dans un monde d'appropriation, de besoins et d'égarement grandissant. Cela fait aussi partie de la mondialisation.

L'interdisciplinarité n'est pas l'expansion d'un système dans lequel le nombre de problèmes que nous pouvons traiter diminue tandis qu'augmente le manque de

créativité chez les universitaires, c'est plutôt l'expansion de notre capacité à traiter des problèmes réels et à anticiper les suivants. Aussi l'interdisciplinarité ne peut-elle être conçue seulement comme un besoin d'organisation scientifique.

Elle doit plutôt commencer chez soi, dans l'esprit de chacun. Elle est liée à la faculté de penser de façon « latérale », de s'interroger sur ce qui ne l'a encore jamais été, d'apprendre ce qu'on ne connaît pas dans sa propre discipline. Le fait de se reposer uniquement sur l'activité des grandes organisations dans le domaine scientifique réduit les chances de l'interdisciplinarité de promouvoir la science et l'éducation (académique).

En outre, l'interdisciplinarité ne fait pas de va-et-vient entre les disciplines, elle ne les survole pas non plus tel l'Esprit absolu dont parle Hegel. Au sein même du contexte dans lequel les disciplines sont constituées historiquement, elle aide au contraire à maîtriser leur éclatement chaque fois qu'elles sont sur le point de perdre leur conscience historique. En fait, c'est ce que j'appelle la transdisciplinarité. On pourrait aussi dire que le maître-mot dans le domaine de la science, de la recherche et de l'éducation (académique) n'est pas l'interdisciplinarité mais la transdisciplinarité. Cela s'applique également à une économie mondiale grandissante, au nouveau concept de recherche répondant aux besoins d'une société qui change sous l'impact de la mondialisation, et aux conditions d'innovation technologique qui sont à l'origine du progrès économique et social.

Conclusion

L'éducation doit relever les nouveaux défis d'une économie mondiale. En effet, la mondialisation est de plus en plus exigeante non seulement sur la qualité des connaissances et des compétences, mais encore en ce qui concerne leur contexte. Mondialisation ne veut pas simplement dire homogénéisation de l'économie, des marchés et de la culture, elle signifie plutôt obligation de traiter avec des environnements qui diffèrent les uns des autres. Agir à l'échelle mondiale implique une grande connaissance des situations locales. Il s'ensuit que l'éducation doit préparer les personnes instruites à gérer de nouvelles demandes, et ce dans presque toutes les branches de l'enseignement. En effet, nous ne quittons pas le cocon scolaire pour entrer dans un univers qui nous est familier. Cela est particulièrement vrai dans un monde qui s'universalise. Le triangle de recherche et la transdisciplinarité constituent des réponses à cette situation.

Références

- Krüger, L. 1987. "Einheit der Welt, Vielheit der Wissenschaft" [Union du monde, pluralité de la science]. Dans : Kocka, J. (dir. publ.). *Interdisziplinarität : Praxis, Herausforderung, Ideologie*. Francfort, Suhrkamp.
- Steger, U. 1996. "Einleitende Zusammenfassung : globalisierung verstehen und gestalten" [Un résumé d'introduction : comprendre et modeler la mondialisation]. Dans : Steger, U. (dir. publ.). *Globalisierung der Wirtschaft : Konsequenzen für Arbeit, Technik und Umwelt*. Berlin, New York, Springer.

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

L'UTILISATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES EN ÉDUCATION : MYTHES ET OBJECTIFS

Clotilde Fonseca

L'attribution de fonds aux programmes technologiques à des fins sociales — et en particulier éducatives — a progressivement cessé d'être considérée comme une dépense pour devenir un investissement indispensable pour l'avenir, qui influe en outre sur l'équilibre des pouvoirs entre les nations. Le rôle central que joue l'éducation dans la dynamique du développement économique est aujourd'hui reconnu sans difficulté. Entrepreneurs, industriels, universitaires, hommes politiques, tous sont conscients de l'intime relation qui existe entre l'éducation, la technologie et le développement. Malheureusement, cette constatation s'accompagne de profondes

Langue originale : espagnol

Clotilde Fonseca (Costa Rica)

Titulaire d'une maîtrise d'administration publique de l'Université Harvard. Directrice exécutive de la Fondation Omar Dengo. Fondatrice et Directrice du Programme d'informatique pédagogique que réalisent au Costa Rica le Ministère de l'enseignement public et la Fondation Omar Dengo. Professeur à l'Université du Costa Rica. Elle a travaillé comme consultante pour divers organismes internationaux. Parmi ses plus récentes publications, il convient de citer : *Maestros innovadores : el papel de la informática educativa en el desarrollo profesional de los educadores costarricenses* [Maîtres novateurs : le rôle de l'informatique pédagogique dans la formation professionnelle des éducateurs costariciens] (2001) et *La informática educativa en Costa Rica : hacia un uso innovador de la computadora en la escuela* [L'informatique pédagogique au Costa Rica : vers une utilisation novatrice de l'ordinateur à l'école] (2000). Ses principaux centres d'intérêt sont le développement social et les nouvelles technologies de l'information et de la communication comme ressources pour stimuler la créativité, l'intelligence et le talent individuel dans des environnements éducatifs novateurs. Courrier électronique : Clotilde.Fonseca@fod.ac.cr

contradictions. Chaque jour, se creuse un peu plus le fossé qui sépare la demande de ressources humaines hautement qualifiées et les résultats que génèrent les systèmes d'éducation. Presque tous les pays nourrissent une insatisfaction endémique à l'égard de ces systèmes.

Le rôle central que jouent les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la société, ainsi que les promesses qu'elles suscitent dans le domaine de l'éducation, amènent les gouvernants et les responsables de l'éducation à les considérer comme une solution magique, ou comme une aspiration hors de portée. Leur insertion — indispensable pour parvenir à l'équité et contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages — n'a pas été facile pour la communauté éducative. Malgré les formidables attentes que font naître le multimédia, les banques de données interactives et les plates-formes de communication et d'échange rendues possibles par l'Internet, leur implantation dans le domaine de l'éducation se heurte à des écueils considérables, dus à des limitations financières, technologiques et logistiques et, tout particulièrement, à la faiblesse des conceptions et des projets pédagogiques.

Force est de constater qu'il existe une méconnaissance surprenante quant aux aspects les plus élémentaires des technologies qui nous occupent. Par exemple, en 1990, le ministre des finances d'un pays latino-américain a ainsi exprimé son opinion sur un programme de nouvelles technologies adopté dans l'école publique costaricienne : « Votre programme me plaît beaucoup. Il apporte véritablement une contribution de poids. On installe des machines, les enfants apprennent, on se passe des maîtres, on réduit les frais de personnel de l'État et, le plus beau, on élimine les grèves. [...] C'est un exemple parfait de restructuration de l'État ! » Ce jugement, aussi spontané que révélateur, nous donne quelques pistes sur les mythes dominants à cet égard. Des visions simplistes et des préjugés déterminent souvent la compréhension ou l'incompréhension du phénomène et même la prise de décisions. Leur influx persistant empêche de véritablement profiter des technologies de l'information et de la communication comme ressources qui favorisent les apprentissages et les nouveaux environnements de l'éducation. Il est indispensable de surmonter la culture sous-jacente où sont enracinés ces mythes. C'est pourquoi une bonne part de cet article tentera de les expliquer. Dans une première partie, je signalerai les mythes les plus fréquents que j'ai rencontrés au cours de plus de dix ans d'activité professionnelle dans ce domaine. Une deuxième partie dégagera quelques objectifs que nous devrions nous fixer pour éradiquer ces mythes et générer des processus de changement en nous appuyant sur les technologies de l'information et de la communication comme ressources pour l'apprentissage.

Dix mythes : une manière de repenser les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation

Voici les dix mythes qui apparaissent le plus fréquemment quand il s'agit d'introduire les nouvelles technologies :

MYTHE 1 : VISION LINÉAIRE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

L'un des principaux obstacles à la mise en place de l'informatique et de la télématique dans l'éducation est la vision linéaire de son développement qui prédomine dans le monde. L'idée est que le développement se produit comme une progression dont les étapes doivent être accomplies une à une, sans pouvoir sauter à des niveaux plus complexes ou de plus grande qualité. On ignore ainsi le potentiel des nouvelles technologies qui peuvent permettre des sauts qualitatifs chez les individus, les groupes sociaux, les systèmes d'éducation et les pays. On ne perçoit guère la capacité qu'ont les technologies de l'information et de la communication d'accélérer les changements et de redéfinir les rôles qui échoient aux acteurs du processus d'enseignement (élèves, éducateurs, parents ou autorités de l'éducation).

On soutient à tort que, avant d'envisager l'inclusion des nouvelles technologies, les pays doivent résoudre tous leurs problèmes pédagogiques (alphabétisation, couverture, abandon scolaire, qualité ou pertinence du programme d'études), sans se rendre compte qu'il est extrêmement dangereux de refuser à une société, au nom de sa pauvreté et de ses limites, l'accès aux ressources technologiques et culturelles qui pourraient justement l'aider à surmonter sa marginalité. C'est comme s'il avait fallu attendre que tout le monde ait des chaussures pour commencer à construire des routes ! Il n'est donc pas acceptable que l'on condamne les pays les plus défavorisés à souffrir des conséquences du fossé digital qui va aujourd'hui de pair avec l'élargissement du fossé culturel et socio-économique.

MYTHE 2 : COÛT ÉLEVÉ ET MANQUE DE PREUVES DE L'IMPACT

Tout le monde connaît l'argument, répété à l'envi, des consultants d'organismes de financement, selon lequel les investissements en technologie sont extrêmement coûteux et doivent être retardés, car on ne dispose pas de recherches suffisantes ni de preuves cohérentes de leur efficacité. Le rapport coût-bénéfice, disent-ils, n'est pas satisfaisant, particulièrement dans les pays les moins développés. Pour juger que ces investissements sont rentables, il faudrait documenter les variations quantitatives dans le rendement et dans les indicateurs de base qu'ils ont créés. Les observateurs demandent à l'avance des preuves de l'impact positif des technologies de l'information et de la communication et sont pourtant tolérants face à l'implantation d'expériences économiques capables d'influencer bien plus massivement le tissu social et le destin de nations entières. Il existe en outre une double norme. Les preuves de l'impact que l'on exige des pays en développement ne sont même pas mentionnées quand il s'agit des pays industrialisés.

Nous sommes face à une véritable culture émergente, de grande envergure. C'est pourquoi il est étonnant de constater l'aveuglement de ceux qui ne semblent pas tenir compte de ce phénomène (quand il s'agit de pays non développés) et sont incapables de percevoir le coût de l'opportunité et le risque très élevé qu'implique pour un pays de maintenir sa population en marge de cette révolution fondamentale. Mais, il existe en outre des preuves, nombreuses, de changements qualitatifs

importants, conséquences de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation, dûment documentées et se rapportant à des projets éducatifs extrêmement divers. De plus, on commence à observer des signes de l'accroissement des investissements étrangers, du développement des entreprises et de la modification des schémas de production, résultant de l'introduction massive et systématique de ces technologies dans l'éducation.

MYTHE 3 : LA TECHNOLOGIE COMME INNOVATION ÉDUCATIVE

Nous devons nous garder de visions ingénues et d'enthousiasmes non fondés. La simple incorporation de technologies de l'information et de la communication dans la classe n'est pas synonyme de contribution valable. Il faut éviter les mirages. L'introduction du multimédia et de l'Internet ne constitue pas la panacée aux problèmes d'enseignement relatifs à l'accès et l'offre de programmation. Pour tirer parti de ces technologies, il faut disposer d'une proposition pédagogique qui les rende utiles.

Une analyse historique de l'introduction des nouvelles technologies dans les systèmes d'éducation révèle qu'elle s'est produite dans le cadre d'approches pédagogiques extrêmement traditionnelles. En général, encore aujourd'hui, les conceptions réductrices fondées sur des paradigmes pédagogiques du passé dominant. Ce n'est point hasard si l'on parle souvent « d'inclure » ou « d'intégrer » la technologie dans les plans en cours, et non de les transformer radicalement grâce à la redéfinition du processus d'enseignement-apprentissage dans des environnements coupés en deux par la technologie. Paradoxalement, ce sont souvent les éducateurs qui imposent les carcans du passé aux nouvelles dimensions de l'apprentissage qui serait rendu possible par une bonne utilisation des technologies de l'information et de la communication. Nous appliquons les conceptions pédagogiques du XIX^e siècle au potentiel des ressources technologiques et cognitives du XXI^e.

Nous ignorons ou négligeons les très importants développements épistémologiques des dernières décennies, actuellement à la disposition de l'éducation, dont beaucoup sont fondés sur des recherches relatives à l'intelligence artificielle. Néanmoins, nombre d'éducateurs continuent d'être éblouis par des processus anciens d'instruction et rêvent donc de textes programmés en format électronique et de systèmes experts qui réalisent les fonctions les plus traditionnelles de l'enseignant. Ils aspirent à ce que des machines infatigables répètent à l'infini des exercices et des travaux pratiques, des concepts et des problèmes. Dans ces cas, les technologies de l'information et de la communication ne sont qu'un symbole de modernisation dépourvu d'un contenu véritablement transformateur. Il ne faut pas confondre *nouveauté* et *innovation* authentique.

MYTHE 4 : L'ÉDUCATEUR COMME INCAPABLE

Les mots du ministre latino-américain cités plus haut sont révélateurs de la tendance à placer l'enseignant à l'origine même du problème de l'éducation, au lieu d'en faire un agent essentiel de sa solution. Il existe un ensemble de préjugés néfastes sur

la possibilité réelle des éducateurs de répondre de manière stimulante, créatrice et pédagogiquement valable aux exigences posées par les nouvelles technologies. On considère que l'enseignant est incapable de s'acquitter de ses tâches.

Nous ne pouvons pas cacher ce stigmate qui frappe les éducateurs. Néanmoins, ceux d'entre nous qui ont travaillé avec les technologies de l'information et de la communication dans des environnements scolaires ont pu constater leur potentiel, même dans le cas de maîtres ruraux et de zones marginalisées. C'est l'approche qui est vraiment déterminante. Il importe de créer une interface appropriée entre éducateurs et technologie, et de s'en servir pour tirer parti des points forts de l'enseignant et pour clairement seconder le processus d'apprentissage et enrichir les méthodes pédagogiques aussi bien pour l'élève que pour le professeur.

Contrairement à ce que pensent ceux qui ont aidé à consolider ce mythe, le contact avec les nouvelles technologies induit l'éducateur à s'ouvrir à de nouvelles conceptions pédagogiques et lui donne une compréhension différente et supérieure du processus éducatif. Aussi devient-il plus disponible pour lancer d'importants changements culturels, et touchant l'organisation, dans le cadre de sa pratique de l'enseignement. Naturellement, cette transformation ne se produira pas toute seule. Il convient donc de l'aider en investissant en faveur de la formation et du suivi, et en partant d'une conception et d'une praxis nouvelles.

MYTHE 5 : L'INITIATION À L'INFORMATIQUE

Un autre mythe très répandu consiste à transformer « l'initiation à l'informatique » en approche privilégiée quand il s'agit d'introduire les technologies de l'information et de la communication dans l'environnement éducatif. Le problème prend son origine dans une vision éminemment utilitaire de l'enseignement et constitue l'une des entraves les plus dangereuses à la modernisation de la vie éducative. La reconnaissance de l'importance pour le monde du travail des technologies de l'information et de la communication, et l'idée erronée que la priorité en éducation est la préparation de la main-d'œuvre renforcent cette tendance.

Bien que ces principes ne soient pas totalement faux, dans leur version réductrice et unilatérale, ils ne parviennent même pas au but qu'ils se sont proposés. Quand elle est simpliste, la vision pragmatique de l'éducation finit par aboutir à des résultats pratiques presque nuls. Cette conception met l'accent sur l'utilisation de « la machine » et sur l'acquisition de compétences informatiques généralement associées au maniement décontextualisé d'outils de productivité : traitement de texte, feuilles de calcul, bases de données, etc. Elle laisse de côté un élément aussi déterminant que le développement complet de l'individu dans une conception du développement humain, et néglige la stimulation de ses potentialités les plus élevées, sans comprendre que sa contribution au développement social et économique en dépend. Elle présuppose également que les nouvelles technologies doivent être mises exclusivement à disposition des élèves des lycées, qui sont les plus proches de l'entrée sur le marché du travail.

Malheureusement, les compétences que les jeunes lycéens acquièrent dans ces programmes ne produisent pas de compétences qui leur permettent de s'intégrer

dans le monde du travail, et ne favorisent pas non plus une véritable compréhension de la culture digitale et de ses conséquences. Si nous établissions un parallèle avec le monde de la lecture et de l'écriture, nous pourrions dire que « l'enseignement de l'informatique », comme le souhaitent d'aucuns, équivaldrait à donner des « cours de crayon », au lieu d'apprendre à dessiner, à faire des plans, à écrire des essais, des poèmes, des lettres, des partitions, etc.

Par ailleurs, les équipements sont rapidement obsolètes et les programmes et applications informatiques (logiciel) sont en permanence dépassés. La seule constante en matière de nouvelles technologies semble être l'idée de la dernière « version ». Apprendre l'utilisation hors contexte d'un programme particulier ne nous prépare certainement pas aux marchés du travail de l'avenir, et peut-être même pas à ceux du présent immédiat. Il ne faut donc pas s'étonner que, ces derniers temps, les entreprises qui fabriquent des applications informatiques et des logiciels soulignent qu'il est important de comprendre l'architecture de leurs systèmes, plus que l'opération mécanique de produits spécifiques. Elles indiquent qu'il est essentiel de comprendre les interfaces, de connaître les normes et les types, et de saisir les principes régulateurs des nouvelles plates-formes informatiques, toujours dans la perspective des besoins de l'utilisateur.

De plus, il convient de souligner le grave danger du déterminisme professionnel implicite dans les conceptions les plus réductrices de l'initiation à l'informatique pour une éducation fondée sur le développement humain. Ces programmes reposent habituellement sur la croyance aveugle qu'il faut former des « ouvriers informatiques », des individus possédant des compétences technologiques de base qui leur permettent de créer des revenus au moyen du « traitement mécanique des données ». Ils favorisent la formation d'utilisateurs passifs, plus que productifs. Cette approche ne tient généralement aucun compte du développement des capacités cognitives, créatrices, expressives et critiques essentielles, qui sont indispensables non seulement pour une vie professionnelle réussie, mais encore pour l'épanouissement personnel dans l'environnement social et productif.

MYTHE 6 : L'ACCÈS

Quand on parle de nouvelles technologies, on pense immédiatement à la nécessité d'y donner accès, condition indispensable au regard des préoccupations d'équité et de développement équilibré des populations, en particulier des populations marginalisées pour des raisons socio-économiques, ethniques ou sexuelles. Malheureusement, nous ne dépassons pas le principe général et nous n'expliquons presque jamais ce que nous entendons par accès.

Pour donner « accès », il ne suffit pas d'installer quelques ordinateurs dans une école ou un lycée, ni d'ouvrir un cybercentre dans une communauté. Garantir l'accès exige, en plus de la présence de la technologie, d'assurer des conditions d'utilisation et de formation, des heures effectives d'utilisation réelle. Colle, Roman et Yang (2000) partagent cette préoccupation et signalent que l'accès doit être considéré dans une perspective multidimensionnelle, car il suppose le développement de

capacités, un temps d'utilisation, un ensemble de services d'appuis technique et pédagogique, des systèmes de suivi et des mécanismes qui garantissent la durabilité. Sans eux, la présence de la technologie a peu de valeur et l'accès se transforme en une fin certes rentable du point de vue politique, mais d'une valeur exclusivement rhétorique.

MYTHE 7 : LA CONNEXION COMME SOLUTION

Certains pensent qu'il suffit de connecter les écoles pour déclencher une révolution pédagogique et technologique. Bien évidemment, la connexion est une condition nécessaire, mais non pas suffisante, pour le lancement d'une transformation des processus d'apprentissage et la création de nouveaux environnements éducatifs, particulièrement ceux qui sont liés à l'Internet. Il ne faut pas se contenter de citer le rêve de la bibliothèque universelle omniprésente et le potentiel des bases de données.

La navigation sur l'Internet et dans les systèmes de réseaux internes d'organisations et d'institutions éducatives et de recherche (Intranet) offre à coup sûr de formidables occasions cognitives. Cependant, leur simple disponibilité ne garantit pas une utilisation adéquate. La vie éducative exige d'un projet pédagogique qu'il renforce cette ressource dans le contexte des nouveaux environnements et stratégies d'apprentissage. Nous avons besoin de connaître et de comprendre le phénomène du multimédia et de l'hypertexte, de disposer de stratégies pour naviguer, rechercher et synthétiser, de définir des critères pour choisir. Cela requiert des processus de formation, c'est-à-dire une médiation humaine conviviale, critique et opportune. Et cette médiation exige par ailleurs une formation et une préparation adéquates.

D'éminents universitaires et consultants ont critiqué, avec raison, les politiques qui mettent trop l'accent sur les possibilités de la connexion pour la réforme éducative. Il faut que l'interconnexion des ordinateurs, des écoles ou des systèmes d'éducation s'accompagne de la production et de la disponibilité de ressources pédagogiques, avec des contenus élaborés dans la langue de l'élève et conformes à sa culture. Y parvenir suppose un processus complexe de recherche, de développement et d'évaluation, c'est-à-dire des ressources humaines et un investissement économique considérable.

MYTHE 8 : L'INFORMATION COMME CONNAISSANCE

L'un des mythes les plus récents s'appuie sur l'idée fausse qui veut que l'information soit connaissance. Il ne s'agit pas, bien entendu, d'une simple affirmation rhétorique. Le problème naît d'une grave erreur cognitive. Information n'est pas synonyme de connaissance. Pour parler de connaissance, nous devons tenir compte de la compréhension, de la capacité d'utilisation et d'application. D'où l'importance de l'articulation de réseaux et d'associations cognitives qui émanent de la signification et non de l'enchaînement linéaire de données ou d'informations isolées, ou d'un déluge de contenus que leur ampleur nous rend incapables d'assimiler ou d'articuler.

On ne surmontera pas l'ignorance et la pauvreté qui assaillent les populations les plus défavorisées de la planète par la voie de l'information. Le problème de la pauvreté est infiniment plus complexe et multidimensionnel. Parler des « info-riches » et des « info-pauvres » n'a qu'un caractère rhétorique ou symbolique si nous n'abordons pas ces notions dans un cadre culturel, éducatif, épistémologique et technologique sérieux. Le problème dépasse le simple « accès à l'information ».

L'ère digitale impose un ensemble d'exigences aux populations. Elle présuppose, pour ne mentionner qu'un aspect, un niveau approprié de lecture, de compréhension et d'écriture. Éblouis par le pouvoir des technologies de l'information et de la communication, nous ne devons pas oublier que les processus d'universalisation de l'éducation sont vitaux pour le développement. Sans eux, l'accès le plus large à l'information n'aura ni impact ni sens. C'est ce que faisait remarquer *The Economist* il n'y a pas si longtemps (19 août 2000). Il existe une différence substantielle entre l'accès à ce que nous pourrions appeler la réalité physique de l'information et « l'accès » à la dimension cognitive indispensable pour comprendre la connaissance implicite qui gît dans l'information, la doter de sens et l'appliquer. La virtualité est complexe. Ainsi que l'affirment Esnault et Zeiliger (2000), pour naviguer dans les espaces globaux de l'information, il faut être préparé, formé et muni d'outils cognitifs et technologiques particuliers.

MYTHE 9 : LA COMPÉTITIVITÉ

Le rôle que jouent les technologies de l'information et de la communication pour obtenir des avantages compétitifs devient un élément fondamental quand il s'agit de justifier leur inclusion dans les systèmes d'éducation des pays en développement. Il est cependant facile de se rendre compte que notre époque accorde une importance démesurée à la compétitivité mondiale. Même si l'utilisation de cette justification est habituellement rentable du point de vue politique, la vérité est que ce mythe cache une erreur fondamentale contre laquelle nous ne pouvons rien. La compétitivité dépend fondamentalement de la productivité, comme l'a démontré Krugman (1998) de façon magistrale. C'est le changement technologique, et non la compétence globale, qui détermine la croissance et le développement socio-économique. Pour le développement, l'essentiel est la productivité. C'est sur elle que se construit le progrès des nations. De plus, la productivité dépend fortement aujourd'hui, nous le savons, des transformations technologiques. D'où le fait que le facteur crucial pour atteindre le développement, surmonter la pauvreté et construire le bien-être est la croissance de la productivité des individus. Cela suppose, naturellement, la nécessité pour tous de s'appropriier les nouvelles technologies et d'acquérir la capacité de s'adapter aux changements technologiques.

MYTHE 10 : SUPÉRIORITÉ NORD-SUD OU PRIVÉ-PUBLIC

On parle fréquemment de la supériorité des programmes de nouvelles technologies des pays du Nord sur ceux des pays du Sud. La même chose se produit pour les ini-

tatives des institutions privées par rapport à celles qui sont menées dans les établissements publics. Ces critères de valeur vont habituellement de pair avec une importance exagérée accordée au composant technologique, et avec la capacité supérieure qu'ont habituellement les pays du Nord et les centres privés d'acquérir des équipements coûteux et de les maintenir constamment actualisés. La question de fond, nous l'avons déjà signalé, se rapporte à la vision pédagogique sous-jacente. Plus que du montant de l'investissement, le succès dépend de la capacité et de la créativité dont on fait preuve pour utiliser les ressources de manières novatrices et à des fins pédagogiques précises.

Malheureusement, les pays enregistrant les plus faibles niveaux de développement, à l'instar des systèmes d'enseignement publics, pâtiennent habituellement d'une sorte de « complexe d'infériorité » qui n'est pas toujours justifié. Un projet réussi doit aborder des aspects associés aussi bien aux processus d'apprentissage — composants de types épistémologique et pédagogique — qu'aux processus de formation, d'implantation logistique et de durabilité. Beaucoup de pays et d'institutions éducatives, qu'elles soient publiques ou privées, demeurent malheureusement à la merci d'entreprises qui fournissent des biens et des services informatiques. Ces entreprises s'appuient sur la nécessité de satisfaire les parents ou les entrepreneurs qui demandent « des nouveautés technologiques ». Certains pays non industrialisés réalisent aujourd'hui des expériences qui n'ont rien à envier à des projets de pays industrialisés ou d'institutions privées très cotées.

Surmonter les mythes et définir des objectifs : une nouvelle approche

Il est particulièrement encourageant de constater que ces derniers temps on commence à penser de manière explicite au rôle que peuvent jouer les technologies de l'information et de la communication comme véhicules *pour apprendre*. Cette position révèle une prise de conscience du potentiel des technologies de l'information et de la communication dans les processus cognitifs et créatifs propres aux élèves et aux éducateurs, et par conséquent de leurs effets sur les transformations sociales et les transformations de nature productive, plus ambitieuses. Ceux d'entre nous qui ont commencé des travaux dans ce domaine il y a plus de dix ans observent avec enthousiasme cette orientation, qui trouve très certainement ses origines dans les travaux visionnaires que Papert (1980, 1996) mène depuis plus de vingt ans et qui commencent enfin à être pleinement compris et reconnus.

La conception limitée des ordinateurs comme machines *pour travailler*, qui dominait dans le monde il y a encore peu, est désormais dépassée. L'orientation vers l'initiation à l'informatique destinée à préparer la main-d'œuvre perd du terrain. Les exigences du secteur des entreprises et des parents demandant que cette voie soit suivie sont peu à peu remplacées par d'autres souhaits, plus intelligents.

Nous pouvons en dire autant de l'informatique comme ressource *pour instruire*. Nous nous référons ici à l'étape connue de l'instruction assistée par ordinateur. Même si cette vision comportait un intérêt implicite à l'égard d'aspects plus

nettement éducatifs, on adoptait habituellement une optique clairement traditionnelle, centrée sur la transmission mécanique de contenus, fréquemment dans un contexte dépourvu d'espaces qui auraient permis la création de compréhension et l'application efficace des moyens.

Enfin, en plaçant les nouvelles technologies au service de l'éducation, il s'agit de créer des situations et des environnements *pour apprendre*, fondés sur des cadres épistémologiques et psychologiques qui répondent mieux aux conceptions plus évoluées de l'apprentissage, qui tiennent compte des différences individuelles et des divers styles et préférences cognitifs des destinataires, qu'ils soient élèves ou éducateurs. Il importe donc de proposer un ensemble d'objectifs sans lesquels on ne surmontera pas les mythes décrits dans cet article. Faute d'une réflexion adaptée à cet égard, il ne sera pas possible de définir un nouveau cadre de travail pour des projets qui font appel aux technologies de l'information et de la communication comme véhicules de l'apprentissage. Voici ces objectifs :

SURMONTER LE TECHNOCENTRISME

Pour pouvoir utiliser les technologies de l'information et de la communication comme moyens d'apprentissage, il faut surmonter la vision technocentriste qui a caractérisé la plupart des projets éducatifs de ce type. L'essentiel est de se concentrer sur le développement des personnes. C'est pourquoi il est nécessaire de créer des conditions d'équité en ce qui concerne l'accès à ces ressources technologiques et d'offrir aux élèves et aux éducateurs l'occasion de développer leurs capacités et leurs dons. Il y a lieu de concevoir et d'implanter de nouveaux environnements d'apprentissage et d'adopter de nouvelles méthodes qui permettent une interface utile avec les nouvelles technologies. Il s'agit donc de valoriser le potentiel des individus, c'est-à-dire d'articuler les conditions pour un véritable accès à l'autonomie (*empowerment*), en particulier des nouvelles générations.

SURMONTER LE RÉDUCTIONNISME TECHNOLOGIQUE

Nous devons éviter à tout prix que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication soit limitée par une culture traditionnelle de l'éducation, fondée sur l'instruction et la transmission peu efficace des contenus du programme d'études. Nous ne pouvons pas tolérer que leur emploi serve à intensifier encore ce que nous faisons déjà assez mal. Comme le dit Zuboff (1988), les technologies de l'information et de la communication nous offrent l'occasion de modifier les anciennes structures de pouvoir, d'exiler les vieilles pratiques et de favoriser des structures de pouvoir qui soient plus horizontales, où la capacité intellectuelle et créatrice des individus aura plus de prépondérance que la force brute et la discipline mécanique et répétitive qui ont caractérisé l'étape industrielle. En éducation, le défi à relever pour apporter ce changement aux schémas de pouvoir est immense. Il est indispensable de repenser les processus d'apprentissage à la lumière d'une nouvelle vision.

METTRE L'ACCENT SUR LA TRANSFORMATION DE L'ÉDUCATION

Pour y parvenir, il faut rechercher la création d'un espace propice capable de permettre que soit transformée à fond la culture de l'éducation. Ce défi est loin d'être simple et réalisable à court terme. La présence des technologies de l'information et de la communication peut faciliter le développement chez les maîtres de conditions plus ouvertes et de souplesse accrue en vue de stimuler des stratégies de changement. Les nouvelles technologies rendent possible la création d'environnements et de situations d'apprentissage fortement enrichies par la dimension du multimédia et de l'hypertexte qui peuvent en outre se lier à des développements en réseau. Cela permet un travail en coopération qui dépasse les limites qu'imposent habituellement les distances et les horaires rigides.

Ces nouvelles ressources permettent aussi une approche orientée vers le développement de projets liés au programme d'études et facilitent l'apport d'une attention personnalisée aux élèves. Quand elles sont utilisées de manière appropriée, les technologies de l'information et de la communication favorisent l'insertion de la connaissance qu'apportent différentes disciplines ainsi que la recherche. On peut alors éviter un travail pédagogique caractérisé par le suivi linéaire de contenus prédéterminés. On favorise en outre l'apprentissage sur demande et l'apprentissage « à point nommé ». Apprendre en faisant, apprendre par le dessin et par l'exploration, tout en étant des outils de grande valeur pour stimuler le développement et la consolidation de nouveaux espaces éducatifs, sont autant de méthodes qui trouvent des occasions idéales de faire leurs preuves.

Des expériences ont été menées dans ce domaine. Quelques pays comme le Costa Rica ont opté pour une approche constructionniste, fondée sur les travaux de Papert, et en faveur de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les processus éducatifs, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire. L'idée centrale de cette approche consiste à utiliser la technologie pour stimuler le développement de l'intelligence, la capacité de résoudre les problèmes, la créativité et la fluidité technologique (Fonseca, 1999a et 1999b). La tâche principale consiste à développer la capacité de production et à se garder de l'utilisation passive et routinière des applications informatiques.

DÉVELOPPER DES CAPACITÉS ET DES COMPÉTENCES NOUVELLES

De toute évidence, le monde culturel et professionnel évolue très rapidement. Les systèmes d'éducation doivent répondre à des besoins toujours plus complexes et exigeants. La société de la connaissance réclame aujourd'hui des *analystes symboliques* et des fournisseurs de services, plus que des travailleurs routiniers (Reich, 1991). Il est donc indispensable de renforcer chez les nouvelles générations, dès les premières étapes et en plus des compétences et des aptitudes traditionnelles, la capacité critique, l'attitude motivée, l'impulsion créatrice, l'autonomie, la familiarité avec la technologie, la connaissance d'autres langues, et aussi de développer la personnalité et les aptitudes indispensables pour exprimer, exposer et présenter ses idées.

Ayant constaté que cette tendance ne cessait de croître, les responsables ont privilégié, entre autres choses, la recherche d'activités qui soient personnellement significatives et qui stimulent l'autonomie et la culture « autogestionnaire » de l'éducation. Le centre d'intérêt s'est déplacé de l'enseignement secondaire vers l'enseignement primaire. Ce changement ne répond pas seulement à des considérations relatives à la moyenne d'années de scolarité et à la nécessité de s'assurer que ceux qui achèvent l'école primaire disposent déjà d'une certaine expérience liée aux technologies de l'information et de la communication. La raison principale est autre. L'acquisition des attitudes, des compétences, des aptitudes et des valeurs mentionnées doit commencer, pour qu'elle soit effective, dès les premières étapes de l'éducation formelle et non formelle.

Dans ce cadre d'idées, on accorde une attention particulière au processus, même quand les produits finals sont d'un intérêt douteux, car ils ne traduisent pas toujours la véritable valeur cognitive et personnelle des expériences. Ces approches exigent de nouvelles manières de discerner différents types d'intelligence, de penchants cognitifs et d'y répondre, de cerner aussi et d'évaluer différents types de résultats.

VISION PÉDAGOGIQUE

Il est essentiel que les initiatives prises pour renforcer les processus d'apprentissage en recourant aux technologies s'accompagnent d'une approche méthodologique et pédagogique claire, qui permette d'atteindre différentes populations, selon leurs besoins et leurs caractéristiques particulières. Un plan pédagogique précoce garantit une formidable économie de temps et d'effort quand viennent les étapes de l'exécution. Il est en outre fondamental que les approches pédagogiques soient correctement explicitées et mises en pratique afin que l'on puisse bien comprendre les objectifs et appliquer efficacement les programmes.

LA FORMATION DE L'ÉDUCATEUR COMME AXE FONDAMENTAL

Dans un programme de nouvelles technologies, on ne doit sous aucun prétexte cesser de considérer le facteur humain. Le fait qu'un projet éducatif particulier existe en format digital ou soit présenté sur une plate-forme technologique novatrice et attrayante ne garantit aucunement son efficacité pour l'apprentissage. En revanche, la préparation des enseignants est un facteur déterminant. D'où l'importance que revêt dans ces programmes le rôle du *facilitateur*. Ce facteur ne peut être ignoré sans encourir d'énormes risques.

La formation des éducateurs ne peut être considérée comme l'inclusion d'un élément novateur à une pratique traditionnelle. Au contraire, il faut profiter de la nouveauté associée aux technologies de l'information et de la communication pour favoriser un changement de la culture éducative, une modification progressive des pratiques quotidiennes. De cette manière, on pourra encourager un changement qui soit systémique. Dans ce processus, il est indispensable que l'enseignant reconcep-

tualise son rôle, particulièrement en se concevant lui-même comme un *apprenti* et comme un participant actif du processus d'apprentissage des élèves.

Il convient de se pencher particulièrement sur l'analyse et la compréhension des aspects cognitifs et épistémologiques associés au travail de l'enseignant. L'expérience montre que le véritable défi posé par la formation des éducateurs n'est pas de les préparer à utiliser la technologie, mais de les sensibiliser et de leur apprendre à créer de nouveaux environnements d'apprentissage et à observer les processus cognitifs au moyen desquels les élèves parviennent à assimiler compétences et connaissances. Le véritable défi réside dans les efforts déployés pour transformer la culture éducative grâce à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. C'est pourquoi il est particulièrement important d'établir une formation à caractère systémique et permanent, comme celle qui a été menée dans certains pays tels que le Costa Rica (Anfossi et Fonseca, 1999). Malheureusement, l'immense majorité des projets ne prévoit qu'un apport limité d'initiation, habituellement de type technologique.

À quelques importantes exceptions près, il convient de signaler le rôle excessivement conservateur de beaucoup d'écoles normales en ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Pour des raisons historiques, encore peu claires, ces écoles tendent à évoluer lentement et dans le cadre de visions traditionnelles de type instructionniste. Il est donc fondamental de travailler intensivement avec les institutions qui préparent les futurs enseignants, pour éviter qu'elles se maintiennent en marge des propositions pédagogiques de transformation liées aux nouvelles technologies.

ÉQUITÉ ET ACCÈS SIGNIFICATIF

Comme l'ont indiqué à plusieurs reprises les chercheurs de la Banque interaméricaine de développement (Birdsall et Londoño, 1997) et de la Banque mondiale (Ravallion, 1999), plus les conditions sont inéquitables dans un pays et moins il aura de possibilités d'obtenir une croissance économique durable et d'accélérer le rythme de réduction de la pauvreté. Il n'est pas pensable de vouloir combler le fossé digital et tirer véritablement parti du potentiel de développement des technologies de l'information et de la communication sans prendre des mesures permettant d'atteindre en les utilisant des conditions d'équité. L'implantation adéquate des technologies de l'information et de la communication réduit l'inégalité mais, une fois celles-ci introduites, leurs effets sur la vie sociale augmentent par ailleurs l'équité.

La signification personnelle et sociale du processus est, sur ce plan, source de grands bénéfices. C'est pourquoi les actions doivent être directement liées à l'activité, à la capacité et au contexte des élèves. À quoi s'ajoute qu'il est indispensable qu'élèves et maître parviennent à une compréhension globale du phénomène digital et qu'ils acquièrent ce que l'on a appelé la « maîtrise technologique », c'est-à-dire la capacité de capter des principes, de manière à permettre une adaptation permanente aux changements constants qui se produisent dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

Il faut considérer un cadre temporel large pour leur utilisation à l'école et dans les communautés, de sorte que l'élève ait le temps d'explorer, de se tromper, d'analyser l'erreur et de proposer des solutions. À cette fin, il est indispensable de disposer suffisamment de l'élément des télécommunications. La connexion ne doit pas être vue comme un enchevêtrement de câbles, puisqu'il s'agit de construire des réseaux humains d'échange qui rendent possible ce que les Canadiens ont appelé *connectedness*, c'est-à-dire l'instauration de liens, de relations et de communautés virtuelles avec un sens personnel et social. Cela favorise les relations productives dans le domaine individuel et économique.

ÉQUILIBRE ENTRE LE PLAN NATIONAL ET INTERNATIONAL

Chaque pays, chaque système d'éducation doit définir les stratégies qui s'adaptent le mieux à ses ressources et sa singularité. Il n'empêche qu'il faut favoriser l'échange et l'apprentissage à partir d'expériences valables sous d'autres latitudes. Le nationalisme malsain qui amène à tout réinventer, juste pour pouvoir apposer l'estampille « produit du pays » est préjudiciable. Le temps requis pour élaborer des projets pédagogiques appropriés en fonction des nouvelles technologies est considérable et les produits fabriqués dans l'urgence sont souvent inefficaces.

Il faut consolider une équipe nationale interdisciplinaire de professionnels de haut niveau et promouvoir des forums qui favorisent l'échange d'expériences. On peut apprendre beaucoup de ce que d'autres ont fait et il peut être très utile d'inclure des *facteurs critiques de succès* dans d'autres programmes et expériences. Il est toujours opportun de disposer de réseaux de discussion. La création de groupes nationaux et internationaux d'analyse qui faciliteront la réflexion conjointe peut se révéler extrêmement bénéfique.

ÉVALUATION FORMATIVE, SYSTÉMIQUE ET PERMANENTE

Lorsqu'on introduit les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation, il est vraiment utile d'implanter des stratégies et des méthodologies qui rendent possibles le suivi et l'évaluation des initiatives à des fins de formation. Malheureusement, la pratique quotidienne montre la carence de méthodes appropriées pour établir l'ampleur de l'impact technologique et pour réaliser un suivi qualitatif. Il s'agit là d'un vaste domaine complexe où il sera nécessaire de travailler de manière systématique et où il devient indispensable d'échanger des propositions et des résultats. Il faut également faire preuve d'une grande sensibilité pour détecter les phénomènes et les changements positifs qui n'étaient pas attendus en fonction des objectifs initiaux proposés. Les processus de suivi sont vitaux pour le succès, particulièrement quand on réussit à profiter des résultats pour les processus ultérieurs de rectification, de prévision, de conception et d'exécution.

VIABILITÉ FINANCIÈRE ET RELATIVE À L'ORGANISATION

Pour parvenir à une implantation réussie des processus d'apprentissage rendus possibles par les technologies de l'information et de la communication, il est indispensable de disposer d'une vision à long terme et des ressources nécessaires pour que les projets demeurent actifs pendant de longues périodes, afin de produire des résultats de quelque importance. Il convient d'éviter les enthousiasmes irréfléchis, ceux qui conduisent à l'apparition et à la disparition des initiatives. Il est également nécessaire d'implanter une structure financière en assurant une organisation de base qui permette la viabilité des projets et la possibilité d'introduire efficacement et rapidement des modifications durables. La formation de groupes dirigeants animés d'une vision et possédant des qualités d'animation est une condition indispensable.

Considérations finales

Pour incorporer de manière satisfaisante les technologies de l'information et de la communication aux processus d'apprentissage dans de nouveaux environnements éducatifs, il faut surmonter les visions à court terme, comptant sur les résultats quantitatifs immédiats, rapidement rentables du point de vue politique, mais sans effet profond sur les processus de transformation éducative, d'amélioration de l'accès et de la qualité des apprentissages. Il sera judicieux d'appliquer une approche systématique qui valorise le rôle des éducateurs et utilise le potentiel de la technologie sous des formes nouvelles et stimulantes pour l'apprentissage des élèves.

Cette approche doit prendre en compte le souci d'équité et s'intéresser aux populations marginales, rurales ou urbaines. L'expérience nous a montré les réactions extraordinaires d'enfants, de jeunes et d'éducateurs et leur capacité d'assimilation technologique. Le problème actuel ne vient pas du manque de capacités, mais du manque de possibilités. C'est pourquoi, afin de combler le fossé technologique et éducatif qui sépare les zones rurales et urbaines, les établissements privés et publics, le niveau national et international, les générations et les groupes défavorisés, il faut mettre en marche un système qui aborde à l'unisson les questions pédagogiques, logistiques, techniques, financières et politiques. Il n'est guère possible d'y parvenir sans investissements adéquats en équipement et, surtout, en formation, en ressources humaines, en organisation et en durabilité. Ces investissements ne sauraient répondre à de simples enthousiasmes des gouvernements ou des institutions, mais doivent émaner d'authentiques politiques des États ou de stratégies concernant l'organisation qui se maintiendront en dépit des changements de gestion.

S'il est indispensable de surmonter les mythes relatifs à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les processus éducatifs, l'analyse de ces conceptions stéréotypées et superficielles ne doit pas nous conduire pour autant au scepticisme ou à l'immobilisme. Le coût d'opportunité est aujourd'hui très élevé pour les pays et pour les communautés. La réflexion sur la manière dont ils mèneront cette tâche contribuera au succès. Beaucoup peuvent penser, à tort, que

cette tâche est impossible de par son ampleur et en raison de son urgence. Nous nous trouvons à un carrefour critique qui impliquera irrémédiablement un grave retard pour ceux qui demeureront en marge de cette transformation ou pour ceux qui investiront dans des perspectives réductionnistes ou technocentristes.

Le fossé technologique va aujourd'hui de pair avec le fossé qui se creuse en matière d'équité, ou de développement humain et économique. Plus que sur le domaine technologique, c'est sur celui des choix et des décisions de nature éducative, sociale, politique et économique que nous devons porter notre attention. Construire un modèle pédagogique qui profite de l'immense potentiel de la technologie pour enrichir l'apprentissage constitue l'un des défis les plus ambitieux que nous ayons à relever. Par bonheur, nous disposons d'expériences riches et prometteuses susceptibles de nous montrer la voie et de choisir entre divers modèles. De plus, on comprend désormais qu'il faut aller dans ce sens et qu'il faut, pour y parvenir, allouer les ressources économiques et professionnelles qui s'imposent. Dans l'histoire de l'humanité, l'inactivité ou l'activisme irréfléchi a rarement pu engendrer autant d'effets pernicieux que dans ce cas. Les risques sont immenses et la tâche complexe, mais les bénéfices qu'on peut en tirer à moyen et à long terme sont aussi prometteurs qu'indispensables car, ainsi que le disait André Malraux : « Si l'éducation est chère, que dire du prix de l'ignorance ? »

Références

- Anfossi, A. ; Fonseca, C. 1999. "Hacia la construcción de un nuevo modelo de formación docente : el caso de Costa Rica » [Vers la construction d'un nouveau modèle de formation des maîtres : le cas du Costa Rica]. (Document de travail préparé à la demande de la Banque interaméricaine de développement.)
- Birdsall, N. ; Londoño, J. L. 1997. *Políticas de desarrollo* [Politiques de développement]. Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement.
- Colle, R. D. ; Roman, R. ; Yang, F. 2000. *Access is more than hardware : building a constituency for telecenters* [L'accès n'est pas seulement le matériel : augmenter les utilisateurs des télécentres]. (Document présenté à INET 2000 — The 10th Annual Internet and Society Conference, Yokohama, 18-21 juillet.)
- Esnault, L. ; Zeiliger, R. 2000. "Navigating the web : from information to knowledge » [Naviguer sur la Toile : de l'information à la connaissance]. <http://www.gate.cnrs.fr/~zeiliger/irmawrk.htm>
- Fonseca, C. 1999a. « The computer : a new door to social and educational opportunities » [L'ordinateur : nouvelle porte ouverte sur des perspectives sociales et éducatives]. *Logo philosophy and implementation*. Highgate Springs, Vermont, Logo Computer Systems, Inc.
- . 1999b. « Informática educativa en Costa Rica : hacia un uso innovador de la computadora en la escuela ». [L'informatique pédagogique au Costa Rica : vers une utilisation novatrice de l'ordinateur à l'école]. *Política Social en Costa Rica*. UNICEF. San José, Costa Rica.
- Krugman, P. 1998. *Pop internationalism* [L'internationalisme pop]. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.
- Papert, S. 1980. *Mindstorms*. New York, Basic Books. Trad. française : *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage*. Paris, Flammarion, 1981. 304 p.

- . 1992. *The children's machine : rethinking school in the age of the computer* [La machine des enfants : repenser l'école à l'ère des ordinateurs]. New York, Basic Books.
- . 1996. *The connected family : bridging the digital generation gap* [La famille connectée : combler le fossé digital entre les générations]. Atlanta, Longstreet Press.
- Ravallion, M. 1999. "Can high-inequality developing countries escape absolute poverty ? ». [Les pays en développement à taux élevé d'inégalité peuvent-ils échapper à la pauvreté absolue ?]. <http://www.worldbank.org/html/prddr/prdhome/peg/wps11/index.htm>
- Reich, R. 1991. *The work of nations : preparing ourselves for twenty-first century capitalism* [Le travail des nations : préparons-nous au capitalisme du XXI^e siècle]. New York, New York, Vintage Books.
- The Economist*. 2000. « What the Internet cannot do » [Ce que l'Internet ne peut pas faire]. 19 août.
- Zuboff, S. 1988. *In the age of the smart machine : the future of work and power* [À l'ère des machines intelligentes : l'avenir du travail et du pouvoir]. New York, New York, Basic Books.

NOUVEAUX DÉFIS POUR

L'ÉDUCATION CONCERNANT LE

SIDA À L'ÉCOLE FACE À UNE

PANDÉMIE DU VIH EN

CONSTANTE ÉVOLUTION¹

Inon Schenker

L'étude épidémiologique du VIH/SIDA, en tant que pandémie mortelle majeure, révèle un nombre saisissant de personnes infectées, malades et décédées. Les chiffres sont effrayants : plus de 36 millions de personnes à travers le monde sont infectées dont 50 % ont entre 15 et 24 ans ; plus de 22 millions sont déjà décédées et le taux des nouvelles infections parmi les jeunes ne cesse de s'accroître.

Ces chiffres accablants représentent des femmes, des hommes et des enfants. Ils sont la triste dimension humaine de la pandémie du SIDA : chaque chiffre représente une personne avec une famille et des enfants, des parents et des collègues, une personne qui possède des besoins, des émotions, des pensées et des droits. Les

Langue originale : anglais

Inon Schenker (Israël)

Titulaire d'un doctorat (Ph. D.) de l'Université hébraïque de Jérusalem et d'une maîtrise de santé publique de la Hadassah School of Public Health (même université). Éducateur et formateur agréé dans le domaine du SIDA ; consultant auprès de gouvernements, d'agences publiques et privées et d'ONG. Parmi les recherches appliquées et les expériences qu'il a entreprises il faut compter : des interventions interculturelles de prévention contre le VIH/SIDA, des programmes de formation centrés sur la jeunesse, les zones de conflit et l'élaboration des politiques, pour lesquels on retrouve des références dans les publications universitaires, des interventions dans des conférences internationales majeures et des actions sur le terrain en Amérique latine, en Asie et au Moyen-Orient. Il travaille actuellement en Suisse avec l'Organisation mondiale de la santé. Courriel électronique : schenkeri@who.ch

statisticiens sont préoccupés par les chiffres. Mais les enseignants et les éducateurs doivent aller au-delà et se montrer vigilants quant aux effets du SIDA sur le système d'éducation, en même temps qu'ils devraient reconnaître l'impact formidable que pourrait avoir le système sur l'évolution future de l'épidémie. Les responsables scolaires ne doivent pas se contenter de transmettre des connaissances, ils doivent être aussi à la tête du combat de leurs communautés contre le VIH/SIDA.

Les écoles apportent une contribution majeure aux efforts déployés pour freiner la propagation de l'infection au virus de l'immunodéficience humaine (VIH). Pour réussir, elles doivent savoir comment toucher les enfants et les jeunes de manière à renforcer les comportements de santé positifs et à modifier en même temps les comportements dangereux. Les écoles accueillent la plupart des enfants entre 5 et 18 ans et possèdent d'excellentes ressources pour offrir une éducation efficace : des enseignants qualifiés, un processus pédagogique interactif de longue durée, des occasions diverses d'apprendre et le potentiel d'une implication positive des parents.

« L'éducation concernant le VIH peut être tout à fait adéquate et efficace lorsqu'elle est offerte dans le cadre d'un programme complet d'éducation sanitaire à l'école établissant les bases d'une compréhension de la relation entre le comportement personnel et la santé ». Près de quinze ans ont passé depuis cette déclaration du Center for Disease Control (1988) mais ses propositions restent toujours valables. Dans le combat contre l'infection par le VIH, la responsabilité primordiale de l'école est de savoir comment établir les politiques relatives au VIH en se basant sur les connaissances scientifiques les plus récentes sur le VIH et le SIDA, et comment apprendre aux jeunes à éviter l'infection par le virus ou sa transmission. Si elles s'acquittent de cette tâche, les écoles sont capables d'améliorer sensiblement la qualité de l'éducation sanitaire offerte aux jeunes de par le monde.

Cet article s'attache ainsi à décrire l'évolution des programmes de prévention du VIH qui sont offerts à l'école, leurs cadres théoriques de même que les obstacles actuels à leur application. Quelques exemples des « meilleures pratiques » mettront en relief le rôle clé du secteur de l'éducation dans l'atténuation des effets du VIH/SIDA. Pour finir, l'article se terminera par une proposition novatrice sur l'instauration d'une nouvelle profession, celle d'éducateur en matière de SIDA.

L'évolution des programmes d'éducation concernant le SIDA à l'école

Depuis le milieu des années 80, l'éducation concernant le SIDA à l'école s'est transformée, d'une éducation dirigée par la peur et localisée, en une éducation coordonnée et transnationale, et son contenu alors basé sur l'information a pris une orientation théorique. Aujourd'hui, la cinquième génération de programmes est caractérisée par trois stratégies étroitement liées visant à réduire les effets du VIH/SIDA sur le système d'éducation :

1. Des programmes de santé scolaire efficaces offrant des politiques de santé en milieu scolaire qui visent à diminuer les risques d'infection par le VIH et la discrimination qu'elle entraîne ; un environnement physique et psychosocial sain,

protégé et sûr, qui contribue à la réduction des risques et à la prévention de la discrimination ; une éducation sanitaire basée sur le développement des compétences qui permette aux élèves d'acquérir les connaissances, les attitudes, les valeurs, les compétences de la vie courante et les services nécessaires pour éviter l'infection au VIH ; et des services de santé à l'école ayant des liens avec d'autres services du même domaine afin de réduire les risques et d'offrir les soins, le conseil et l'appui en matière de VIH.

2. Des programmes, formels et informels, de prévention du VIH/SIDA qui traitent de la sexualité, de la santé reproductive, de la toxicomanie et de l'alcoolisme surtout dans les écoles qui ne possèdent pas de programmes de santé efficaces, dans les régions de grande ou de croissante incidence de l'infection et dans les lieux ouverts aux jeunes qui ne fréquentent pas l'école.
3. Des programmes de prévention du VIH/SIDA coordonnés entre l'école et les communautés locales et qui améliorent l'accès à l'information, aux ressources et aux services par des moyens qui sembleraient attractifs et bien accueillis par les jeunes (élèves ou non) : éducation par les pairs, apprentissage à distance, apprentissage anonyme et nouvelles technologies de l'apprentissage.

Pour réaliser leurs objectifs, les décideurs et les planificateurs des politiques de l'éducation doivent donc y inclure des activités de promotion de la santé. Les écoles ne doivent pas être uniquement des centres d'apprentissage académique, mais aussi des lieux où sont offerts l'éducation et les services essentiels en matière de santé.

L'approche FRESH

Une nouvelle initiative dénommée FRESH (Focusing Resources on Effective School Health) et qui, comme son nom l'indique, oriente les ressources pour une éducation sanitaire efficace a été lancée au Forum mondial sur l'éducation qui s'est réuni à Dakar (Sénégal) en avril 2000. Ce partenariat, co-parrainé par l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé, traduit leur engagement à aider les gouvernements nationaux à appliquer les programmes de santé en milieu scolaire par des moyens efficaces, réalistes et soucieux des résultats. Il existe un noyau d'activités d'un bon rendement qui, exécutées conjointement, constituent un point de départ sérieux pour entreprendre des actions communes et soutenues (Barthes-Hoffman, 2001) :

- des politiques claires d'éducation sanitaire à l'école sur la discrimination provoquée par le VIH/SIDA ;
- un environnement sain ;
- une éducation basée sur les compétences pour la prévention du VIH/SIDA ;
- un service de conseil et des « clubs de santé » en milieu scolaire consacrés au VIH/SIDA.

Les résultats attendus sont :

- *Retarder le premier rapport sexuel de l'adolescence.* Des exemples du Sénégal (ONUSIDA, 2001) montrent que cet objectif est réalisable. Des femmes sénégalaises, au début de leurs années vingt, n'avaient pas eu de relation sexuelle

avant l'âge de dix-neuf ans, ou même plus tard. Pour la génération de leurs mères, l'âge moyen était plus proche de seize ans.

- *Encourager l'abstinence.* En Ouganda, la proportion des garçons ou des filles de quinze ans affirmant qu'ils n'avaient pas eu de relation sexuelle a augmenté de 20 à 50 % environ entre 1989 et 1995 (*ibid*).
- *Promouvoir l'usage du préservatif.* La campagne pour l'« Utilisation à 100 % du préservatif » lancée en Thaïlande (*ibid*) a abouti à une chute de 90 % de la « non utilisation » du préservatif parmi les jeunes.

L'éducation concernant le SIDA à l'école : les théories

On peut adopter la distinction artificielle suivante des théories de changement du comportement qui sont les plus usitées (ONUSIDA, 1999a) :

- les théories qui mettent l'accent sur les processus psychosociaux ;
- les théories privilégiant les relations sociales ;
- les théories débattant des facteurs structurels qui expliquent les comportements humains.

On peut trouver un résumé de ces théories dans *Life skills approach to child and adolescent health development*, ouvrage qui décrit l'approche du développement de la santé de l'enfant et de l'adolescent par les aptitudes utiles pour la vie courante (Mangrulkar *et al.*, 2001). On les trouve également résumées dans une analyse récente de l'ONUSIDA (1999b). Elles comprennent : la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977, 1994) ; le modèle des croyances relatives à la santé (Becker, 1974) ; la théorie des comportements difficiles (Jessor et Jessor, 1977) ; la théorie de l'influence sociale (Howard et McCabe, 1990) ; la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1993) ; la théorie de la résistance (à l'adversité) et du risque (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000) entre autres (Ajzen et Fishbein, 1980 ; Prochaska *et al.*, 1994 ; Rogers, 1983 ; Fisher et Fisher, 1993).

L'éducation concernant le SIDA à l'école : pratiques efficaces

De la grande expérience acquise sur le plan international durant la dernière décennie, expérience dont la moitié consistait à élaborer et à exécuter interventions et programmes d'éducation d'enfants scolarisés en matière de prévention du VIH, on a pu tirer un ensemble d'au moins douze éléments essentiels bien définis.

PARTICIPATION ET ÉDUCATION BASÉE SUR LES COMPÉTENCES

Si l'on veut que l'éducation en matière de prévention du VIH atteigne ses objectifs, il faut que les méthodes d'enseignement évoluent de l'enseignement ordinaire — dans lequel les enseignants dispensent à leurs élèves un cours magistral — à des méthodes participatives qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans les pro-

cessus d'apprentissage. Tout comme leurs élèves, les enseignants devraient se rendre compte que les cours sur le SIDA sont différents. C'est bien dans les méthodes pédagogiques de participation que réside la clé du passage des programmes basés sur l'information à ceux qui reposent sur les compétences.

L'ensemble des compétences requises pour la prévention du VIH et fondées sur les valeurs a fait durant plusieurs années l'objet de discussions. Dans l'évaluation des compétences essentielles de prévention du VIH qui devraient être enseignées et appliquées dans toutes les écoles, on recommande les compétences relatives à : la communication, l'identification des valeurs, la prise de décisions, la négociation, la définition des objectifs, l'affirmation de soi et la gestion des difficultés.

Dans les communautés conservatrices, on reconnaît largement que les compétences relatives à l'usage du préservatif sont tout à fait inutiles alors que ces mêmes compétences sont considérées comme essentielles dans d'autres communautés. Ce n'est là qu'un exemple de la nécessité de développer des activités culturellement adaptées qui seraient acceptées par le plus grand nombre.

ÉDUCATEURS BIEN FORMÉS POUR LA PRÉVENTION DU VIH/SIDA

La prévention du VIH et la non-discrimination sont des questions complexes. Elles exigent des éducateurs bien formés, expérimentés et possédant les qualités particulières qui leur permettent d'être dans les écoles des agents efficaces du changement des comportements. Tout enseignant n'est pas nécessairement un « bon » éducateur en matière de SIDA. Durant ces dernières années, divers groupes ont préconisé une éducation de prévention contre le SIDA, dispensée par les pairs, qui s'appuie sur des élèves du secondaire, sélectionnés et formés pour offrir cette éducation à leurs camarades. Mais peu d'intérêt a été accordé aux qualités que devraient avoir les enseignants ou les pairs-éducateurs.

D'un éducateur efficace dans sa lutte pour la prévention du SIDA on a recensé quatre qualités clés correspondant aux souhaits exprimés par les élèves (Schenker et Greenblatt, 1993) : vastes connaissances sur le VIH/SIDA, ouverture d'esprit, sincérité et sens de l'humour. Ces exemples mettent en relief deux éléments clés de la formation d'éducateurs efficaces dans la lutte pour la prévention du SIDA : le premier se rapporte à la nécessité d'une présélection en fonction de critères qui restent encore à définir, et le second aux formations préparatoire et continue qui font cruellement défaut.

Les ressources humaines sont un élément central du développement des capacités nourrissant l'éducation concernant le SIDA à l'école à travers le monde. Il existe une multitude d'exemples qui montrent l'influence immense que peuvent avoir quelques individus compétents et bien formés sur de grands nombres d'élèves (Schenker *et al.*, 1998, Kirby, 1995). La formation des éducateurs pour la prévention du SIDA peut commencer dans le cadre de la formation des enseignants et être suivie par une formation en cours d'emploi pour des sous-groupes du secteur de l'éducation (par exemple les concepteurs de programmes, les responsables de l'élaboration des politiques, les inspecteurs).

DISCUSSION DES QUESTIONS CONTROVERSÉES

Enseigner la prévention du VIH et la non-discrimination à l'école met tout éducateur en face de plusieurs défis. Le premier concerne l'aptitude à discuter ouvertement de questions controversées avec les élèves en classe. Les éducateurs qui assument bien leur sexualité, adhèrent aux valeurs des droits de l'homme et respectent leurs élèves sont mieux placés pour discuter en classe de questions controversées importantes relatives au VIH/SIDA, telles entre autres, la divulgation du statut VIH, les relations sexuelles prémaritales et l'homosexualité (Janz et Zimmerman, 1996; Basch, 1989). Crosby (1996) ajoute que l'instauration d'une atmosphère ouverte et franche et d'une relation de confiance entre l'enseignant et ses élèves est d'une importance cruciale.

PRÉVOIR PLUSIEURS SESSIONS SCOLAIRES ET DES MOYENS MULTIPLES

Pour que l'éducation concernant le SIDA en milieu scolaire soit efficace, elle ne doit pas être basée sur une approche « bricolée » dans l'urgence. Les programmes qui ont réussi montrent que quatre sessions scolaires au moins seraient nécessaires pour exercer un minimum d'influence sur les connaissances, les attitudes et les intentions de changement de comportement des élèves, dix à quatorze sessions donneraient de meilleurs résultats.

Les cours portant sur le VIH/SIDA devraient être différents. L'utilisation de moyens multiples (par exemple : récits, jeux de rôle, conférences, autotests) offre la possibilité d'impliquer les élèves de manière active dans le processus d'apprentissage (Ragon *et al.*, 1995). La répétition efficace des messages de base concernant le SIDA exige de la clarté, de l'esprit de suite et suffisamment de diversité pour soutenir sans relâche l'intérêt des élèves. L'apprentissage coopératif leur offre aussi la possibilité d'une participation active, l'amélioration des qualités sociales, une meilleure rétention et un apprentissage agréable.

Haffner (1996) affirme que l'éducation sexuelle ne devrait pas relever de la responsabilité d'un seul secteur de la communauté. Afin de s'assurer que les programmes locaux sont culturellement adéquats et en accord avec les valeurs religieuses et sociales, leur conception devrait impliquer parents, entraîneurs de l'opinion à l'intérieur de la communauté et chefs religieux locaux, enseignants, administrateurs des écoles, institutions communautaires et de jeunesse, organismes de santé ainsi que les adolescents eux-mêmes (Siegel *et al.*, 1996).

Solliciter l'engagement des participants dans toutes les phases d'intervention pour la prévention contre le SIDA facilite sa diffusion, renforce sa crédibilité et favorise l'apprentissage actif et le changement des comportements. La participation des parents et de la communauté pourrait aussi être réclamée.

L'auto-efficacité des parents comme éducateurs de leurs enfants en matière de sexualité/SIDA peut être améliorée si l'école les implique dans les activités de l'éducation concernant le SIDA, en même temps que les enseignants leur fournissent les lignes directrices pour mener à bien les discussions engagées à la maison sur les questions de santé.

Ajoutons que, pour maintenir l'engagement des parents dans les activités scolaires, il est essentiel que le personnel de l'école adopte une attitude positive s'abstenant de porter des jugements et utilisant un ensemble coordonné de stratégies de la communication (Hahn *et al.*, 1996).

PERTINENCE POUR TOUS LES ÉLÈVES

Maladie sexuellement transmissible, le VIH devrait faire l'objet d'un enseignement dans un contexte sexo-spécifique et modulé en fonction du sexe, sachant que plus de 75 % des infections à travers le monde sont dues à des relations hétérosexuelles non protégées. Les écoles donnent souvent des cours d'éducation sexuelle séparés pour les filles et pour les garçons. Cela ne devrait pas être encouragé dans le cas de l'éducation concernant le VIH/SIDA. Les études récentes n'ont pas confirmé l'hypothèse émise que l'éducation sexuelle et l'éducation concernant le VIH favorisent la promiscuité. Parmi les soixante-huit rapports examinés, vingt-sept ont révélé que l'éducation en matière de santé sexuelle et de VIH n'avait jamais augmenté ni réduit l'activité sexuelle, alors que vingt-deux autres montraient un report du début de l'activité sexuelle, une réduction du nombre de partenaires sexuels ou des grossesses non planifiées et une diminution des taux d'infections sexuellement transmises (Grunseit *et al.*, 1997). Enseigner la prévention du VIH aux garçons et aux filles devrait les encourager à parler du VIH et de la sexualité entre eux.

UN ENSEIGNEMENT CULTURELLEMENT SPÉCIFIQUE ET UN LANGAGE APPROPRIÉ

Les efforts déployés pour la prévention doivent tenir compte des normes et des sensibilités communautaires. Travailler à la conception, à la planification, à l'exécution, à l'évaluation et à la refonte des programmes d'éducation sur le SIDA en milieu scolaire, en collaboration étroite avec un groupe de jeunes ciblé et avec des acteurs clés de la communauté, leur donne la possibilité d'assumer la responsabilité du problème et des solutions à y apporter (Levy *et al.*, 1995). De plus, être attentif aux normes, aux valeurs et aux traditions de la population ciblée permettra une plus large diffusion des messages. Il est conseillé de combiner le langage vernaculaire et la terminologie formelle afin de s'assurer que les concepts importants dans la prévention, l'appui et le conseil en matière de VIH seront bien compris.

INFLUENCES ET PRESSIONS EXERCÉES PAR LA SOCIÉTÉ ET PAR LES PAIRS

Dans une analyse de trente-sept projets portant sur les approches et les obstacles aux programmes de prévention du SIDA aux États-Unis d'Amérique, Janz et Zimmerman (1996) relèvent que l'ouverture d'une tribune spéciale, permettant de discuter librement des informations sur la promotion de la santé, renforce les normes de groupe favorables aux relations sexuelles protégées et atténue les comportements relatifs à la consommation de drogue. Les discussions libres offrent aux participants

une maîtrise accrue et peuvent réduire l'ignorance conditionnée par des impressions erronées (la croyance d'être seul à avoir telles croyances ou expériences). Elles ont montré que les enseignants étaient capables de créer un espace physique sûr où les enfants et les adolescents peuvent s'engager dans des discussions franches. Contrairement aux simples cours magistraux, les discussions libres favorisent l'implication des enfants (O'Hara *et al.*, 1996).

RENFORCER LES COMPORTEMENTS OPPOSÉS AUX RAPPORTS SEXUELS NON PROTÉGÉS

Les normes et les comportements de groupe sont des facteurs clés dans le développement des adolescents. L'appui du milieu social à un comportement plus sain représente un élément essentiel qui contribue à conserver ce comportement. La pression du groupe peut soutenir de manière efficace la décision d'une personne à agir d'une certaine manière et l'appui du groupe est nécessaire pour renforcer les actions responsables (Basch, 1989).

Le recours aux approches basées sur l'influence sociale (O'Hara *et al.*, 1996), au modèle du consensus social, à l'éducation par les pairs et aux discussions en petits groupes (Cenelli *et al.*, 1994; Janz et Zimmerman, 1996) peut aider à l'adoption des valeurs de groupe souhaitées. Compte tenu de la nature du VIH et de la controverse soulevée par sa discussion, les interventions ciblées pourraient être complétées par l'accès à une audience plus large que celle des populations dites à risques, et le changement du consensus social de communautés plus larges que celles dans lesquelles sont engagés les jeunes.

ÉTABLIR DES LIENS AVEC LES PARENTS ET LES SERVICES DE SANTÉ COMMUNAUTAIRES

Le « modèle triangulaire » présenté comme faisant partie de l'« Approche du système immunitaire dans la prévention du sida » (ASIPS) développe une affirmation importante (Schenker, 1988), à savoir que l'éducation concernant le SIDA en milieu scolaire devrait s'adresser aux élèves à l'école mais en relation étroite avec leurs parents et la collectivité en général. Ces liens renforcent, d'une part, les influences visant à protéger les jeunes et qui viennent de l'école comme de la maison, et, d'autre part, informent les parents sur l'infection au VIH et sur sa prévention.

C'est dans l'approche FRESH (Barthes-Hoffman, 2001) que la nécessité de renforcer les liens entre les secteurs de l'éducation et de la santé se trouve le mieux exposée.

ENSEIGNER LES APTITUDES UTILES POUR LA VIE COURANTE COMME UNE COMPOSANTE DE L'APPROCHE BASÉE SUR LES COMPÉTENCES

En plus de transmettre des informations et des connaissances exactes et de dissiper les peurs et les idées fausses, les cadres théoriques mis au point ces dernières années

rappellent ce que de nombreux auteurs avaient déjà reconnu au début des années 90 (Bosworth et Jadara, 1993), à savoir que le programme d'éducation concernant le SIDA devrait permettre aux élèves d'acquérir les compétences relatives à la solution des problèmes, à la prise de décisions, à la communication, au refus et à la négociation, de même que les compétences qui les aident à éviter la consommation d'alcool et de drogue. Ogletree *et al.* (1995) indiquaient que les programmes d'éducation concernant le SIDA publiés aux États-Unis s'étaient de plus en plus orientés vers l'acquisition de compétences générales personnelles et sociales, bien que des compétences spécifiques, telles que celles relatives à la gestion des conflits et au refus, nécessitent toujours une plus grande attention. Développer l'auto-efficacité pourrait aider les personnes à agir selon leurs motivations (Ashworth *et al.*, 1992).

INTÉGRER L'ÉDUCATION CONCERNANT LE SIDA DANS UNE ÉDUCATION SANITAIRE COMPLÈTE

Insérer l'éducation concernant le SIDA dans un programme complet d'éducation sanitaire, qui commence dans les premières années de l'école primaire et se poursuit au lycée, est l'option qui a été privilégiée (Majer *et al.*, 1992; Olgetree *et al.*, 1995). Plusieurs autres auteurs affirment que la réussite des programmes de prévention de VIH/SIDA est possible lorsque l'éducation concernant le SIDA est polyvalente et intégrée aux autres questions relatives à la réduction des risques (comme la drogue et la sexualité) et à la non-discrimination (O'Hara *et al.*, 1996; Zaccone-Tzannetakis, 1995).

CONSEILS ET APPUI DES PAIRS

L'éducation par les pairs a été considérée comme une stratégie très prometteuse pour transmettre aux enfants et aux adolescents une éducation sur le SIDA (Cenelli *et al.*, 1994; Siegel *et al.*, 1996). Des pairs-éducateurs formés servent de modèles à imiter pour réduire l'effet des idées reçues sur les risques de VIH et pour instaurer la communication sur les comportements préventifs. À condition d'être sélectionnés avec soin et de bénéficier d'une bonne formation, les pairs-éducateurs peuvent être les porteurs efficaces du message de l'éducation concernant le SIDA et contribuer avec efficacité à la sensibilisation au Sida au sein de la population scolaire (Arnold, 1995). Il importe toutefois que cette approche soit évaluée avec justesse.

Les obstacles à une éducation pour la prévention du SIDA à l'école basée sur les compétences

Les éléments qui distinguent les programmes en milieu scolaire des autres interventions destinées aux jeunes sont, de toute évidence, l'appui structurel apporté par les écoles et par les enseignants et l'interaction entre l'école, les parents, les élèves et la communauté en général. Cependant, l'éducation concernant le SIDA à l'école est

souvent refusée aux enfants et aux jeunes en raison d'obstacles recensés à trois niveaux : celui de la communauté locale, celui de l'institution et celui de la psychologie. Au niveau de la communauté locale, les obstacles suivants ont été relevés :

LE REFUS DE RECONNAÎTRE QU'IL EXISTE UN PROBLÈME DÛ AU VIH/SIDA

Compte tenu des taux d'infection au VIH dans les pays les plus touchés, il est impossible de ne pas percevoir ses effets dévastateurs sur la communauté. Néanmoins, l'attitude qui prévaut dans les communautés locales et parmi les dirigeants de ces pays est le refus de reconnaître que le VIH/SIDA représente un problème. Et dans des pays moins touchés par la vague actuelle de la pandémie, les ordres du jour nationaux ne lui accordent qu'une faible priorité.

Les écoles ne vivent pas isolées. Les attitudes communautaires s'infiltrant dans les processus d'élaboration des politiques, dans chaque école et au niveau du système national d'éducation. Dans les sociétés où le VIH/SIDA n'est pas reconnu comme un problème de santé publique, les écoles ne sont guère soutenues si elles veulent mettre au point des politiques de prévention.

Le milieu social est aussi le dépositaire des représentations sociales et des normes du comportement, y compris les comportements permettant d'éviter les risques pour la santé (Mann *et al.*, 1988). Mais, si les valeurs sociales partagées par les membres de la communauté étaient en contradiction avec les messages principaux de la prévention du VIH/SIDA, un obstacle majeur pourrait se dresser face à l'introduction à l'école de l'éducation sur le SIDA. Les divergences fondamentales entre les croyances et les opinions des décideurs et la réalité épidémiologique et sociale d'un pays pourraient ériger, face aux campagnes de prévention efficaces, des barrières infranchissables.

LE SIDA RELÈVE DE LA RESPONSABILITÉ DU SECTEUR DE LA SANTÉ

Le fait de concevoir initialement le VIH/SIDA comme un problème de santé a été une entrave à l'action du secteur de l'éducation. Les ministères de l'éducation et d'autres secteurs de la société n'ont pas perçu l'urgence de réagir à l'épidémie, en partie à cause de projections erronées qui prévoyaient une propagation de la maladie, certes catastrophique, mais beaucoup plus lente qu'elle ne l'a été en réalité. De même que pour un grand nombre de gouvernements, la réponse aux besoins de sécurité avait la priorité sur la lutte contre la pandémie.

LES ATTITUDES PARENTALES NÉGATIVES

Bien que leurs réactions diffèrent d'un pays à l'autre, les parents ont leur mot à dire dans l'éducation de leurs enfants. Des structures organisées (par exemple les associations de parents et d'enseignants, les conseils d'administration, les réunions de parents) leur permettent d'agir sur le contenu, la structure et la durée de l'éducation que leurs enfants reçoivent dans les écoles primaires et secondaires. Impliquer les

parents dans les processus d'élaboration, d'exécution et de surveillance de l'éducation concernant le SIDA en milieu scolaire, pourrait être une bonne stratégie à adopter pour réduire ou gérer les conflits potentiels avec les parents (Schenker et Yecheskiyahu, 1991). Malheureusement, cette stratégie est rarement utilisée (Haignere *et al.*, 1996; Schenker et Greenblatt, 1993).

L'ABSENCE D'UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION CONCERNANT LE SIDA À L'ÉCOLE

Lorsqu'une politique d'éducation concernant le SIDA en milieu scolaire est claire, obligatoire, fondée sur la réalité et culturellement adaptée, elle fournit à l'école un appui considérable pour l'exécution de programmes efficaces.

Durant les premières années de l'épidémie, les modèles de politique n'existaient pas. Ainsi Kerr, Allensworth et Gayle (1989), dans une évaluation portant sur deux cent trente-deux membres de l'Association des écoles américaines de santé, montraient que plus de 71 % des institutions interrogées signalaient le besoin d'avoir des modèles de politiques relatifs aux niveaux adéquats de l'éducation concernant le SIDA dans les institutions scolaires, alors que 66 % soulignaient le besoin de modèles de politiques sur la confidentialité par rapport au statut VIH des élèves. Un large choix de politiques ont été élaborées depuis sur divers plans : international (Closen, Sy et Schenker, 1995; OMS, 1992, ONUSIDA, 1999b), national (Centre for Disease Control, 1988), et local. Mais il existe encore un écart important entre les politiques et l'exécution, et plus particulièrement l'adaptation aux aspects de l'évolution de l'épidémie. Et, dans de nombreux pays en développement, il n'existe toujours pas de politique dans ce domaine.

À l'intérieur des écoles, la question de savoir à qui incombe la responsabilité d'enseigner ce qui se rapporte au SIDA demeure sans réponse. Dans quel créneau du programme devrait-il être enseigné ? Et comment les écoles pourraient-elles reconnaître, aider et soutenir l'engagement des enseignants à assurer la prévention du VIH/SIDA à travers l'éducation ?

Comprendre clairement qui, dans la communauté scolaire, devrait savoir (si toutefois quelqu'un devait le savoir) qu'un enfant est infecté par le VIH mérite une plus grande attention (Ballard *et al.*, 1990). Environ 20 % d'un groupe d'enseignants en formation préparatoire ont affirmé que personne ne devait le savoir; 30 % pensaient que tout le personnel de l'école devait le savoir. La moitié de ceux qui avaient répondu suggéraient que seuls le proviseur, l'infirmière et l'instituteur devaient en être avertis.

LE MANQUE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MATIÈRE DE VIH/SIDA AVANT ET EN COURS D'EMPLOI

L'apparition des programmes scolaires sur le VIH/SIDA n'a pas été planifiée. Dans beaucoup de situations, ce sont des initiatives individuelles, souvent locales, qui ont amorcé le processus « boule de neige » de l'action nationale. Ainsi, de nombreux

enseignants ne sont pas préparés à enseigner la prévention du VIH/SIDA, dans le cadre de l'éducation sanitaire à l'école, ou comme un sujet de la sexualité humaine, et cela pour la simple raison que ce sujet, de même que les méthodes actives d'enseignement nécessaires à une éducation efficace des comportements, ne font pas partie des programmes de la plupart des écoles de formation des professeurs. Haighe *et al.* (1996) préconisent que c'est le manque de matériel et de temps, ainsi que la difficulté d'adapter les structures traditionnelles des salles de classe, qui constituent des obstacles à l'utilisation d'autres stratégies d'enseignement telles les jeux de rôle ou les discussions en petits groupes. C'est ce qui crée les différences dans la qualité de l'enseignement entre des enseignants de la même ville ou même de la même école (Siegel *et al.*, 1994; Gingiss et Basen-Engquist, 1994).

Ce manque de connaissances, de qualifications et de confiance en soi perçu par les enseignants empêche que se déroule dans les salles de classe un enseignement efficace en matière de SIDA (Ballard *et al.*, 1990). On ne peut pas attendre des enseignants qu'ils s'adaptent à de nouveaux rôles sans la formation adéquate et le temps suffisant à la pratique et à la réflexion qui trop souvent n'est pas disponible (Basch, 1989). D'autres obstacles sont les taux élevés de mutation que connaissent le corps enseignant et le personnel administratif, les affectations nouvelles, les autres matières en compétition, le manque d'enthousiasme des enseignants et la résistance des maîtres peu enclins à l'innovation (Gingiss et Basen-Engquist, 1994). Ce facteur déterminant n'a été abordé que récemment à travers un effort de collaboration de l'Internationale de l'éducation et d'un certain nombre d'institutions spécialisées des Nations Unies et d'autres institutions fournissant une aide, avec pour objectif d'offrir une nouvelle dimension à la formation des maîtres en encourageant l'éducation concernant le SIDA à l'école basée sur les compétences (Strickland, 2000).

L'ABSENCE DE PROGRAMMES ADAPTÉS À L'ÂGE DES ÉLÈVES

Dans la plupart des pays, on remarque que les programmes ont été d'abord conçus pour les élèves du secondaire puis des modifications ont été apportées afin de répondre aux besoins d'élèves plus jeunes, notamment de jeunes ayant abandonné l'école, et, plus récemment, de jeunes aux préoccupations particulières. Il n'existe que peu d'exemples (en Ouganda et en Israël, par exemple) où l'orientation avait été ascendante au départ, à savoir la conception de programmes adaptés aux différents groupes d'âge depuis l'école primaire et secondaire jusqu'au niveau universitaire.

L'examen des programmes scolaires adoptés dans divers pays permet d'émettre les remarques suivantes (DiClemente *et al.*, 1993; Van Oost *et al.*, 1994; Gingiss, 1992; Holtzman *et al.*, 1992; Aggleton *et al.*, 1989; ONUSIDA, 1997).

- Les programmes ne sont souvent pas élaborés de manière adaptée au public d'élèves visé.
- De nombreux programmes de prévention du VIH en milieu scolaire se réfèrent à des interventions brèves qui pourraient s'avérer insuffisantes pour motiver les adolescents, et en particulier les plus jeunes d'entre eux, à adopter des comportements de prévention du VIH.

- Les enseignants ont tendance à consacrer un temps considérable à fournir des informations de base sur l'éducation sexuelle et la consommation de drogue, plutôt que sur la prévention du SIDA.
- Les risques graves de diminution des capacités pour les jeunes ne sont souvent pas abordés alors que le besoin d'en parler pourrait être le plus pressant.
- Les cours de prévention du SIDA en milieu scolaire, qui privilégient l'enseignement didactique, pourraient fortement limiter l'interaction entre élèves. La plupart des maîtres préfèrent les méthodes d'enseignement verbales (exposés, cours magistraux) aux techniques d'enseignement participatives comme les jeux de rôle et le travail de groupe qui peuvent être importants pour fixer les changements d'attitude et de comportements.
- Le temps consacré à reconnaître les pressions exercées par les pairs et à développer les capacités de résistance et de refus est insuffisant.
- La plupart des enseignants qui dispensent l'éducation concernant le SIDA sont des autodidactes et, à cause du manque de ressources, utilisent des matériels pédagogiques qu'ils ont eux-même mis au point.
- L'absence de programmes d'éducation concernant le SIDA qui seraient standardisés peut aboutir à une éducation de qualité et de quantité inégales.
- Les guides et les modules internationaux ne sont pas diffusés mondialement en raison, soit d'une absence de stratégies de diffusion, soit d'un défaut de financement pour traduire les bons matériels dans d'autres langues.
- L'élaboration des matériels, modules et exercices ne suit pas les règles de base adoptées pour la mise au point des matériels d'éducation sanitaire (groupes dirigés, prétest, évaluation des besoins).

Sur le plan psychologique, ce sont les obstacles suivants qui ont été recensés :

LES CRAINTES DES ENSEIGNANTS

Enseigner la prévention du SIDA est une tâche difficile. Elle requiert d'excellentes connaissances actualisées sur l'immunologie, le changement de comportement, l'épidémiologie et les aspects cliniques. Elle exige aussi de celui qui l'accomplit qu'il réfléchisse à ses propres croyances, attitudes, conceptions (et conceptions erronées) et comportements sexuels, à l'alcoolisme et à la toxicomanie, aux questions relatives aux droits de l'homme et aux relations interpersonnelles. Pour un grand nombre d'enseignants, tout cela est beaucoup trop contraignant.

Les enquêtes portant sur les attitudes des maîtres indiquent que ces derniers ne sont guère à l'aise dans les discussions sur l'homosexualité, la bisexualité, la mort et les échanges sur le SIDA entre partenaires, l'utilisation correcte du préservatif et les comportements sexuels explicites (Haignere *et al.*, 1996 ; Kerr, Allensworth et Gayle, 1989).

Pour d'autres encore, c'est une simple peur du VIH/SIDA. Ballard *et al.* (1990) ont enquêté sur les opinions des instituteurs du primaire en formation préparatoire concernant les questions de VIH/SIDA en rapport avec l'école. Ils ont découvert que 44 % de ceux qui avaient répondu indiquaient qu'ils étaient effrayés à l'idée d'avoir

un jour dans leur classe un élève atteint du SIDA ; 30 % précisait qu'ils se sentiraient personnellement menacés par une telle situation. Un cinquième pensait qu'ils devraient avoir le droit de refuser un enfant atteint du SIDA dans leur classe. Strouse et Phillips (1987) affirmaient, quant à eux, que des maîtres avaient refusé d'enseigner à des élèves infectés par le VIH.

Bien que ces rapports proviennent de pays moins touchés que d'autres, ils attirent notre attention sur le fait que, en essayant de surmonter les obstacles à l'application de programmes de prévention efficaces à l'école, nous devrions, dans un grand nombre de pays, examiner, réfléchir et répondre de manière adéquate aux craintes des enseignants.

UN SENTIMENT DE FAUSSE SÉCURITÉ

Le VIH/SIDA est une maladie latente. À cause de la longue période d'incubation, les personnes infectées continuent à vivre bien pendant de longues années, et elles paraissent en bonne santé jusqu'au jour où elles succombent à la maladie. Comme le SIDA devenait une maladie chronique, son impact s'est trouvé noyé dans les effets nuisibles vécus de façon intermittente. Ce n'est que récemment que l'effet cumulatif de cette érosion soutenue et constante des ressources humaines a attiré l'attention sur l'urgence d'une action nationale.

APTITUDES UTILES POUR LA VIE COURANTE ET ÉDUCATION CONCERNANT LE SIDA BASÉE SUR LES COMPÉTENCES

En les préparant au XXI^e siècle, les écoles ne peuvent se contenter de doter les élèves des aptitudes de base leur permettant de lire, d'écrire et de compter. Des compétences supérieures sont requises. Les aptitudes utiles pour la vie sont cruciales surtout dans les régions où seuls les instituteurs peuvent les transmettre de manière significative.

À partir des recherches et des théories sur le développement humain, trois catégories clés de compétences ont été identifiées (Vince Whitman *et al.*, 2001) :

- les compétences sociales ou interpersonnelles ;
- les compétences cognitives ;
- les compétences d'ordre émotionnel qui permettent de faire face aux situations difficiles.

Ces compétences peuvent être utilisées simultanément. L'interaction entre leurs effets est ce qui pourrait produire des résultats efficaces sur le plan des comportements. Dans la prévention du VIH/SIDA/IST, ces compétences pourraient être encore plus affinées. Ainsi, dans le domaine des compétences sociales, on pourrait inclure :

- Les compétences relatives à la communication : exprimer effectivement le désir de retarder le premier rapport sexuel ; convaincre les autres d'adopter des comportements sexuels sans risque et empêcher la discrimination envers les victimes du VIH/SIDA.

- Les compétences relatives à la négociation ou au refus : refuser le rapport sexuel ou négocier l'usage du préservatif.
- Les compétences pour la vie relationnelle : être attentionné et faire preuve de compassion à l'égard des personnes infectées ; s'en tenir à des sorties et à des relations saines.

Dans le domaine cognitif, on développerait les compétences suivantes :

- Les compétences relatives à la prise de décisions : chercher et trouver des sources fiables d'information sur l'anatomie sexuelle, la puberté, la conception et la grossesse, les maladies sexuellement transmissibles, le VIH/SIDA, les taux de prévalence locale, les méthodes alternatives de limitation des naissances ; analyser des situations sexuelles potentielles diverses et définir les diverses mesures à prendre et les conséquences de telles mesures.
- Les compétences essentielles à la réflexion : analyser les mythes et les idées reçues sur le VIH/SIDA, les rôles respectifs des hommes et des femmes et l'image du corps véhiculée par les médias ; analyser les influences sociales concernant les comportements sexuels.

Au nombre des compétences d'ordre émotionnel permettant de surmonter les situations difficiles, retenons qu'il faut :

- apprendre à gérer les difficultés ;
- savoir où chercher de l'aide face à des questions d'ordre sexuel comme les grossesses non désirées ;
- accroître le sentiment de maîtrise de sa vie ;
- instaurer un système de valeurs personnelles indépendant de l'influence des pairs.

Le débat sur ce que l'on entend pratiquement par « aptitudes utiles pour la vie courante » reste ouvert. Il existe plusieurs ensembles d'aptitudes (ou compétences) proposées par les diverses parties intéressées. Mais il est important de souligner que le choix d'une éducation concernant le SIDA à l'école, qui privilégie les compétences, est indispensable à la réalisation des objectifs définis dans les programmes. Il est donc absolument nécessaire de préparer des programmes qui englobent un ensemble de compétences approuvées (localement) que les élèves devraient connaître et maîtriser.

Quelques exemples nationaux

Compte tenu de l'absence de vaccin et de l'incapacité de la science médicale actuelle à enrayer le virus du SIDA, l'éducation reste l'un des moyens les plus efficaces de lutter contre la pandémie. Il est unanimement reconnu que l'éducation a un rôle essentiel à jouer non seulement comme moyen de transmettre des informations mais aussi de changer les attitudes et les comportements concernant le SIDA, en tant que maladie et en tant que phénomène social. En échangeant des informations sur les « meilleures pratiques », les États membres de l'UNESCO pourront tirer profit de leurs expériences respectives.

OUGANDA

L'Ouganda peut être considéré comme un très bon exemple de pays où l'engagement politique au plus haut niveau s'est traduit en action et a abouti à des résultats. Le nombre des infections par VIH en Ouganda est en baisse. Dans un seul endroit à Kampala, le taux de propagation du VIH, parmi les femmes enceintes de régions urbaines âgées de 15 à 19 ans, était de 29,5 % en 1992. Il a baissé jusqu'à 14 à 10 % en 1996 et s'est stabilisé depuis (Malinga, 2000). Le recul de l'âge du premier rapport sexuel, la réduction du nombre de partenaires occasionnels et l'augmentation de l'usage du préservatif surtout entre partenaires sexuels occasionnels ont été enregistrés dans les enquêtes menées par le Ministère de la santé. Ces comportements à moindre risque, adoptés par les jeunes, pourraient bien être attribués aux réponses à l'épidémie élaborées depuis 1986 par le secteur de l'éducation en Ouganda.

L'Ouganda a été l'un des douze premiers pays à appliquer une éducation complète pour la prévention du SIDA à l'école. En 1986, le Ministère de l'éducation a lancé une campagne de grande envergure (SHEP) qui comprenait l'élaboration de programmes scolaires destinés aux écoles primaires et secondaires, de séminaires et d'ateliers de formation pour les enseignants, de représentations théâtrales sur le SIDA et avant tout l'introduction de l'éducation de prévention dans les politiques nationales. Deux programmes d'éducation portant sur le VIH/SIDA en Ouganda eurent un large écho :

Straight talk, c'est-à-dire « Conversation directe », est un bulletin largement distribué s'adressant aux élèves du secondaire (15-19ans) de même qu'aux jeunes adultes des établissements d'enseignement supérieur et des universités (20-24ans). Il prône les rapports sexuels protégés, y compris l'abstinence, la masturbation, les rapports sexuels sans pénétration, et l'usage du préservatif. Son équivalent pour les plus jeunes, *Young talk* (« Conversation de jeunes »), est destiné aux élèves du deuxième cycle de l'école primaire et aux jeunes adolescents de 10 à 14 ans. Dans les écoles primaires, les enseignants sont encouragés à utiliser *Young talk* comme matériel d'enseignement. Une évaluation effectuée en 1995 rapportait que 8 % des mille six cent quatre-vingt-deux adolescents interrogés citaient *Straight talk* comme source principale d'information sur le VIH (La radio étant au premier rang avec 43 %).

Madarasa AIDS Education and Prevention Project (MAEP). Ce projet d'éducation et de prévention du SIDA dans les écoles Madarasa a été mis en place par l'Islamic Medical Association of Uganda (IMAU) et l'UNICEF. Il a pour objectif de fournir une éducation VIH/SIDA aux jeunes dans les écoles religieuses musulmanes, leur apprendre à comprendre ce que les personnes vivant avec le VIH/SIDA (PVS) ressentent et à aider les personnes de leur propre communauté victimes du virus. Le projet MAEP collabore avec trois cent cinquante écoles religieuses de Madarasa, qui sont des écoles non formelles, rattachées aux mosquées où l'on enseigne aux jeunes jusqu'à l'âge de quinze ans la culture et le comportement islamiques. Les professeurs des écoles Madarasa sont des Imams ou des assistants d'Imams et certains d'entre eux sont membres de l'Association des enseignants musulmans d'Ouganda. Les classes accueillent aussi bien les enfants scolarisés que ceux qui ne le sont pas. On

leur montre comment soigner des malades du VIH/SIDA et on les incite à aider ceux d'entre eux qui vivent dans leur propre communauté. On encourage, en outre, les parents et les tuteurs à parler du VIH/SIDA à leurs enfants. Les programmes traitent des sujets suivants : comprendre l'adolescence ; l'amitié entre adolescents ; la pression exercée par les pairs ; comprendre la sexualité ; les faits et les mythes concernant le VIH/SIDA ; les enseignements de l'Islam sur la sexualité protégée ; vivre en bonne santé et de façon responsable ; éliminer la stigmatisation ; le conseil par les pairs ; bâtir des rêves positifs ; parler du VIH/SIDA avec les parents. L'IMAU forme des Imams dans chaque district à l'utilisation du programme d'éducation VIH/SIDA. Dans l'ensemble, vingt mille enfants musulmans ont bénéficié d'une éducation VIH/SIDA dans les écoles Madarasa depuis 1995.

ISRAËL

Israël a été aussi l'un des premiers pays à introduire dans son système scolaire un programme complet d'éducation concernant le SIDA, lancé en 1986 dans les écoles primaires et s'étendant progressivement à l'université et au secteur de l'éducation non formelle. Le pays est actuellement classé parmi les derniers sur l'échelle européenne de l'incidence et de la prévalence du VIH avec moins de cent nouveaux cas enregistrés par année.

Le *Jerusalem AIDS project (JAIP)*, Projet SIDA de Jérusalem, est une ONG bénévole travaillant sur le plan national et international. Depuis son lancement en Israël en 1987, le JAIP s'est spécialisé dans l'éducation concernant le SIDA en milieu scolaire mettant au point deux programmes pour les écoles primaires et secondaires. Il a également lancé un programme d'éducation concernant le SIDA par les pairs où les étudiants en médecine sont formés comme éducateurs au service des jeunes, scolarisés et non scolarisés. Ces programmes utilisent des nécessaires éducatifs SIDA intégrés qui n'exigent pas d'explications et de connaissances préalables et qui sont fondés sur le modèle de l'approche du système immunitaire : Immune System Approach (ISYAP) Model (Schenker *et al.*, 1988 ; Organisation mondiale de la santé, 1987). Le JAIP organise également des ateliers d'une durée de cinq jours destinés aux enseignants, aux médecins et aux infirmières. Jusqu'à présent, trois mille personnes ont été formées par JAIP en Israël, pour être des éducateurs en matière de SIDA. JAIP a participé aussi à des projets de formation à l'éducation concernant le SIDA dans vingt-cinq pays d'Asie, d'Europe de l'Est, d'Amérique latine, d'Afrique et du Moyen Orient (Erbstein, Greenblatt et Schenker, 1996). Cette caractéristique spéciale d'une ONG possédant une importante branche locale nationale, en même temps qu'une branche internationale puissante, a permis l'expérimentation, sur une vaste échelle, du transfert transculturel des messages, campagnes et programmes scolaires en matière de VIH/SIDA. On estime à plus de six cent mille le nombre d'élèves qui, à ce jour, ont bénéficié de l'enseignement par modules élaboré par JAIP sur la base de l'approche ISYAP.

En 1995, JAIP a lancé un projet régional pour le Moyen-Orient qui a soutenu la création et le fonctionnement d'un réseau régional d'éducateurs en matière de

SIDA dans les pays de la région. Le fait remarquable est que les participants venaient de communautés hostiles les unes aux autres, et JAIP a ainsi démontré que le combat commun contre le VIH/SIDA pouvait aussi être un pont construit pour la paix (Schenker *et al.*, 1998).

THAÏLANDE

La baisse des infections au VIH en Thaïlande représente une victoire nationale importante. Les taux de prévalence étaient de 34,91 pour 100 000 en 1995 et de 29,84 en 1999. Les nouvelles infections diminuent d'année en année dans le pays passant de 143 000 en 1991 à 29 000 en 2000 (Thai Working Group, 2000). En Thaïlande, un engagement actif est décelable à tous les niveaux concernés : gouvernement, institutions académiques, ONG, secteur privé et familles, de même qu'au niveau individuel (Cleesuntorn, 2000).

La stratégie multisectorielle et multidisciplinaire de sensibilisation était complétée par une coordination de haut niveau (celui du Premier Ministre), la création de réseaux étendus qui touchent toutes les communautés et une dotation budgétaire spéciale affectée aux activités de prévention du VIH/SIDA.

Avoir reconnu, dès le début, que le SIDA était un problème national a permis à la Thaïlande de réagir efficacement. L'éducation au VIH/SIDA fut intégrée au programme d'enseignement national à tous les niveaux, et cela dès 1987.

Au fur et à mesure que l'épidémie évoluait, les méthodes utilisées pour s'y attaquer évoluaient aussi. Au début, l'éducation orientée vers le VIH fut introduite comme simple sujet dans les cours d'éducation sanitaire. Elle fut suivie de l'élaboration d'un contenu visant à développer des attitudes et des comportements plus responsables. Plus tard, vint l'application aux questions de la vie réelle et une plus grande orientation vers l'éducation sexuelle. Ces dernières années, un nouveau concept est apparu dans les programmes : « vivre avec le VIH/SIDA ».

Afin d'intensifier les efforts accomplis à travers le système d'éducation, des campagnes de coordination ont été lancées sollicitant les médias, le secteur de l'éducation non formelle, les réseaux d'enseignement autochtones et la formation nationale des animateurs de communauté et des fonctionnaires du gouvernement.

CANADA

Skills for Healthy Relationships (SHR) ou Compétences pour des relations saines est un programme d'enseignement qui offre aux étudiants des établissements post-secondaires éducation et prévention en matière de SIDA. Lancé en 1990, il a pour objectifs d'aider à retarder le début de l'activité sexuelle, de renforcer les mesures de protection prises par les jeunes qui sont sexuellement actifs, d'apprendre la compassion à l'égard des personnes vivant avec le SIDA (PVS), d'améliorer les compétences relatives à la communication et à la négociation, et de combattre l'« homophobie ». Il est financé par Canada santé et le Conseil des ministres de l'éducation. Le programme d'enseignement a été conçu de façon à répondre aux besoins des

élèves de neuvième année (grade 9, quatorze ans pour la plupart) et à s'intégrer aux objectifs du programme de ce niveau (UNESCO, 2001).

Des ateliers ont été organisés afin d'initier les enseignants au programme, et un financement alloué à la Northwest Territories Association for School Health en vue de concevoir une adaptation spécifique du programme destinée aux autochtones.

Le programme comprenait également une évaluation en deux phases. L'évaluation de l'exécution qui comprenait l'étude de faisabilité et le contrôle de l'exécution. Quant à l'évaluation de l'impact, elle analysait les réactions des parties concernées au programme, à travers des discussions de groupe dirigées, des entretiens et des questionnaires. L'évaluation des résultats a non seulement porté sur les comportements attendus, mais aussi étudié dans quelle mesure des facteurs tels que les attitudes pertinentes, le savoir, l'appui et les compétences au niveau des motivations permettaient aux élèves de se comporter avec le souci de leur santé.

Une évaluation du projet a montré que le programme SHR avait été très bien accueilli par les participants (élèves, enseignants, parents et administrateurs). Deux ans après leur participation au programme, une majorité des élèves du groupe témoin déclarait qu'elle avait acquis plus d'assurance, de compassion, de confiance et d'aisance pour parler de préservatifs et de droits personnels.

Une nouvelle profession : éducateur en matière de VIH/SIDA

Afin de faire face aux crises du VIH/SIDA, il est nécessaire d'adopter une nouvelle conception du développement des ressources humaines. Je voudrais proposer ici, à ceux qui conçoivent les systèmes d'éducation, qu'ils réexaminent l'idée de demander aux enseignants ordinaires d'assurer l'enseignement de la prévention et de la non-discrimination vis-à-vis du SIDA. Lorsqu'ils sont bien formés et qu'ils possèdent le matériel approprié, les enseignants sont capables de mener à bien une éducation concernant le SIDA qui est efficace parce qu'elle est basée sur l'acquisition des compétences, mais leurs autres responsabilités pourraient les détourner de leur travail. Pour intensifier notre combat contre le VIH/SIDA, nous avons besoin d'un groupe spécialisé d'« éducateurs en matière de SIDA » dont la seule tâche serait d'assurer une couverture à 100 % des élèves et des jeunes adultes par l'éducation concernant le SIDA. Le « concept de brigade » pourrait être utile pour la réalisation méthodique de cet objectif. Des équipes « d'éducateurs en matière de SIDA » assumeraient la responsabilité de desservir, une par une, les écoles des régions rurales et urbaines, à l'aide d'un programme d'enseignement testé à l'avance, culturellement approprié et bien défini, et cela sur une période de temps suffisante pour permettre l'acquisition de connaissances et le changement de comportement dans la population ciblée.

La « brigade des éducateurs en matière de SIDA » peut être composée d'enseignants et de personnes appartenant à d'autres professions (travail social, par exemple, soins infirmiers, santé publique). Nous pourrions même envisager d'en-

gager, pour accomplir cette tâche, des étudiants en médecine choisis avec soin et bien formés. Un tel concept aurait à répondre aux questions suivantes :

- Qui va se charger de la formation des éducateurs en matière de SIDA ? Comment ?
- Étant extérieurs à l'école, quel genre de relations entretiendront-ils avec les élèves ?
- Est-il nécessaire de créer une nouvelle structure pour coordonner ces efforts ou serait-il possible d'utiliser les structures existantes ?
- Quelle sera la motivation qui poussera à choisir la nouvelle profession ? Pourquoi devrait-elle être encouragée ?
- Comparée aux méthodes qui font appel aux enseignants, cette démarche aura-t-elle un bon rapport coût-efficacité ?
- Quel effet le développement de la profession aura-t-il sur les nouvelles approches visant à renforcer l'éducation basée sur les compétences et les aptitudes utiles pour la vie courante ? Peut-il compléter et renforcer ces efforts ?

Ces questions et les réponses auxquelles elles invitent dépassent le cadre du présent article. La Conférence internationale de l'éducation (septembre 2001) pourrait constituer une première plate-forme de discussion sur le sujet, à l'intérieur même du cadre : vivre ensemble au XXI^e siècle.

Note

1. Cet article repose sur des recherches effectuées entre 1992 et 1999, et sur un exposé présenté à la réunion d'experts de l'UNESCO qui s'est tenue à Elmina (Ghana) en mars 2001. Les points de vue qui y sont exprimés n'engagent que la responsabilité de l'auteur et ne traduisent pas nécessairement les points de vue ou opinions de l'Organisation mondiale de la santé.

Références

- Aggleton, P. *et al.* 1989. *AIDS : scientific and social issues — a resource for health educators* [SIDA : questions scientifiques et sociales — des références à l'usage des éducateurs sanitaires]. Sidcup, Royaume-Uni, Churchill Livingstone.
- Ajzen, I. ; Fishbein, M. 1980. *Understanding attitudes and predicting social behaviour* [Comprendre les attitudes et prévoir les comportements sociaux]. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Arnold, W. 1995. *HIV/AIDS training for teen educators* [Formation au VIH/SIDA pour les éducateurs d'adolescents]. Los Angeles, Californie, Peer Education Programme of Los Angeles.
- Ashworth, C. S. *et al.* 1992. « An evaluation of a school-based AIDS/HIV education programme for high school students » [Évaluation d'un programme d'éducation VIH/SIDA en milieu scolaire destiné aux élèves du secondaire]. *Journal of adolescent health* (Palo Alto, Californie), vol. 13, n° 7, p. 582-588.
- Ballard, D. *et al.* 1990. « AIDS/HIV education for pre-service elementary teachers » [L'éducation concernant le VIH/SIDA dans la formation préparatoire des instituteurs du primaire]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 60, n° 6, p. 262-265.

- Bandura, A. 1977. *Social learning theory* [Théorie de l'apprentissage social]. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- . 1994. « Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection » [Théorie sociocognitive et pratique de la maîtrise de l'infection due au VIH]. Dans : DiClemente, R.; Peterson, J. (dir. publ.). *Preventing AIDS : theories and methods of behavioural interventions* [Prévention du SIDA : théories et méthodes des interventions comportementales]. New York, Plenum Press, p. 25-54.
- Barthes-Hoffman, A. 2001. *AIDS and FRESH* [Le SIDA et l'initiative FRESH]. (Exposé présenté à la Réunion d'experts sur le VIH/SIDA et l'éducation, qui s'est tenue à Elmina, Ghana, en mars 2001.)
- Basch, C. 1989. « Preventing AIDS through education : concepts, strategies, and research priorities » [Prévenir le SIDA par l'éducation : concepts, stratégies et priorités de la recherche]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 59, n° 7, p. 296-300.
- Becker, M. (dir. publ.). 1974. *The health belief model and personal health behavior* [Modèle des croyances relatives à la santé et comportements personnels touchant la santé]. Thorofare, New Jersey, Charles B. Slack.
- Bosworth, K.; Jadara, S. 1993. « Content and teaching strategies in ten selected drug abuse prevention curricula » [Contenus et stratégies d'enseignement dans dix programmes d'études choisis de prévention de la toxicomanie]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 63, n° 6, p. 247-253.
- Catania, J.; Kegeles, S.; Coates, T. 1990. « Towards an understanding of risk behaviour : an AIDS risk reduction model (ARRM) » [Vers une compréhension des comportements à risque : modèle de réduction des risques associés au SIDA]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, Californie), vol. 17, p. 53-72.
- Cenelli, B. *et al.* 1994. « Applying co-operative learning in health education » [Appliquer l'apprentissage coopératif en éducation sanitaire]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 64, n° 3, p. 99-102.
- Centre for Disease Control. 1988. « Guidelines for effective school health education to prevent the spread of AIDS » [Principes directeurs d'une éducation sanitaire à l'école capable de prévenir la propagation du SIDA]. *Morbidity and mortality weekly report* (Atlanta, Géorgie), vol. 37, n° 2, p. 1-13.
- Cleesuntorn, A. 2000. *Thailand's country report on the impact of HIV/AIDS on education*. [Rapport national présenté par la Thaïlande sur l'impact du VIH/SIDA sur l'éducation]. (Exposé présenté à l'atelier IYPE/UNESCO sur l'impact du VIH/SIDA sur l'éducation, Paris, septembre 2000.)
- Closen, M.; Sy, F.; Schenker, I. 1995. *The Jerusalem declaration on AIDS education* [Déclaration de Jérusalem sur l'éducation concernant le SIDA]. (Fait à l'initiative des participants et approuvée par eux lors de la neuvième Conférence internationale sur l'éducation concernant le SIDA : interventions dans les sociétés multi-culturelles, Jérusalem.)
- Colwell B. *et al.* 1995. « Opinions of rural Texas parents concerning elementary school health education » [Opinions de parents habitant les régions rurales du Texas sur l'éducation sanitaire à l'école primaire]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 1, p. 9-13.
- Crosby, R. 1996. « Combating the illusion of adolescent invincibility to HIV/AIDS » [Combattre l'illusion de l'invincibilité des adolescents face au VIH/SIDA]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, p. 186-190.

- DiClemente, R. *et al.* 1993. « Comparison of AIDS knowledge and HIV-related sexual risk behaviours among adolescents in low and high AIDS prevalence communities » [Comparaison des connaissances sur le SIDA et des comportements sexuels à risque liés au VIH parmi les adolescents des communautés à faible et à forte prévalence de SIDA]. *Journal of adolescent health* (Palo Alto, Californie), vol. 14, n° 3, p. 231-236.
- Erbstein, S.; Greenblatt, C.; Schenker, I. 1996. « HIV/AIDS knowledge, beliefs and attitudes among teachers in Latin America » [Connaissances, croyances et attitudes relatives au SIDA chez les enseignants d'Amérique latine]. Dans : Schenker, I.; Sabar-Friedman, G.; Sy, F. (dir. publ.). *AIDS education : interventions in multi-cultural societies*, [L'éducation concernant le SIDA : interventions dans les sociétés multiculturelles]. New York, Plenum, p. 203-216.
- Fisher, W.; Fisher, J. 1993. « A general social psychological model for changing AIDS risk behaviour » [Modèle socio-psychologique général pour changer les comportements à risque vis-à-vis du SIDA]. Dans : Pryor, J.; Reeder, G. (dir. publ.). *The social psychology of HIV infection* [La psychologie sociale de l'infection au VIH]. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 127-153.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind : the theory of multiple intelligence* [Les cadres de la pensée : théorie des intelligences multiples]. 10^e éd. New York, Basic Books.
- Gingiss, P. 1992. « Enhancing programme implementation and maintenance through a multiphase to peer-based staff development » [Améliorer l'application et la poursuite du programme à travers un perfectionnement professionnel à phases multiples basé sur l'enseignement mutuel]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 61, n° 5, p. 161-166.
- Gingiss, P.; Basen-Engquist, K. 1994. « HIV education practices and training needs of middle school and high school teachers » [Pratiques de l'éducation concernant le VIH et besoins en formation des enseignants des cycles moyen et secondaire]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 64, n° 7, p. 290-295.
- Grunseit, A. *et al.* 1997. « Sexuality education and young people's sexual behaviour : a review of studies » [Analyse d'études effectuées sur l'éducation sexuelle et les comportements sexuels des jeunes]. *Journal of adolescent research* (Londres), vol. 12, n° 4, p. 421-453.
- Guttmacher, S. *et al.* 1995. « Parents' attitudes and beliefs about HIV/AIDS prevention with condom availability in New York City public high school » [Attitudes et croyances des parents sur la prévention du VIH/SIDA avec la mise à disposition de préservatifs dans les écoles secondaires publiques de la ville de New York]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 3, p. 101-106.
- Haffner, D. 1996. « Sexual health for America's adolescents » [Santé sexuelle pour les adolescents de l'Amérique]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 4, p. 151-152.
- Hahn, E. J. *et al.* 1996. « Cues to parent involvement in drug prevention and school activities » [Pistes à explorer pour une implication des parents dans la prévention contre les drogues et les activités scolaires]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, p. 165-170.
- Haignere, C. *et al.* 1996. « Teachers' receptiveness and comfort teaching sexuality education and using non-traditional teaching strategies » [Réceptivité et aisance des enseignants dans les cours d'éducation sexuelle où ils recourent à des stratégies d'enseignement non traditionnelles]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, p. 140-144.

- Holtzman, D. *et al.* 1992. « HIV education and health education in the United States : a nation survey of local school district policies and practices » [Éducation concernant le SIDA et éducation sanitaire aux États Unis : étude nationale sur les politiques et pratiques locales des districts scolaires]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 62, n° 9, p. 421-427.
- Howard, M.; McCabe, J. 1990. « Helping teenagers postpone sexual involvement » [Aider les adolescents à retarder leur premier rapport sexuel]. *Family planning perspectives* (New York), vol. 22, n° 1, p. 21-26.
- Janz, N.; Zimmerman, A. 1996. « Evaluation of thirty-seven AIDS prevention projects : successful approaches and barriers to programme effectiveness » [Évaluation de trente-sept projets de prévention du SIDA : approches réussies et obstacles à la réalisation du programme]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, Californie), vol. 23, n° 1, p. 80-97.
- Jessor, R.; Jessor, S. 1977. *Problem behaviour and psychological development : a longitudinal study of youth* [Comportements difficiles et développement psychologique : étude longitudinale de la jeunesse]. San Diego, Californie, Academic Press.
- Juhazy, A. 1970. « Characteristics essential to teachers in sex education » [Qualités essentielles des enseignants chargés d'éducation sexuelle]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), janvier, p. 17-19.
- Kerr, D. L.; Allensworth, D. D.; Gayle, J. A. 1989. « The ASHA national HIV education needs assessment of health and education professionals » [Évaluation nationale ASHA des besoins qu'expriment les professionnels de la santé, et de l'éducation en matière d'éducation concernant le VIH]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 59, p. 301-307.
- Kirby, D. 1995. « Sexual and HIV/AIDS education in schools » [Éducation sexuelle et éducation concernant le VIH/SIDA à l'école]. *British medical journal* (Londres), n° 311, p. 403.
- Levy, S. *et al.* 1995. « Impact of a school-based AIDS prevention programme on risk and protective behaviour for newly sexually active students » [Impact du programme de prévention du SIDA en milieu scolaire sur les comportements à risque et les comportements préventifs des étudiants qui ne sont sexuellement actifs que depuis peu de temps]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, p. 145-151.
- Liskin, L. *et al.* 1986. « AIDS : a public health crisis » [Le SIDA : crise de la santé publique]. *Population Report* (Baltimore, Maryland), vol. 1, n° 6, p. 193-228.
- Luthar, S. S.; Cicchetti, D.; Becker, B. 2000. « The construct of resilience : a critical evaluation and guidelines for future work » [Construire la capacité d'adaptation : évaluation critique et directives pour les travaux à venir]. Dans : *Child Development* (Chicago, Illinois), vol. 71, n° 3, p. 543-562, mai-juin.
- Majer, S. *et al.* 1992. « Adolescent reproductive health : roles for school personnel in prevention and early intervention » [Santé reproductive de l'adolescent : rôle du personnel scolaire dans la prévention et l'intervention anticipée]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 62, n° 7, p. 294-297.
- Malinga, F. 2000. *Actions taken by Ministry of Education and Sports to cope with the impact of HIV/AIDS in Uganda* [Mesures prises par le Ministère de l'éducation et des sports pour faire face aux effets du VIH/SIDA en Ouganda]. (Exposé présenté à l'atelier IPE/UNESCO sur l'impact du VIH/SIDA sur l'éducation, Paris, septembre 2000.)

- Mangrulkar, L.; Vince Whitman, C.; Posner, M. 2001. *Life skills approach to child and adolescent healthy development* [Approche par les aptitudes utiles pour la vie courantes pour un développement sain de l'enfant et de l'adolescent]. Washington, D. C., Pan American Health Organization.
- Mann, J. *et al.* 1988. *AIDS prevention and control* [Prévention et maîtrise du SIDA]. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press.
- Moynihan, M. 1991. « Emotional responses to the AIDS pandemic » [Réactions émotionnelles à la pandémie du SIDA]. Dans : Organisation mondiale de la santé. *AIDS prevention through health promotion — facing sensitive issues* [La prévention du SIDA à travers la promotion de la santé : des questions difficiles à résoudre], p. 3-8. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- Ogletree, R. *et al.* 1995. « An assessment of twenty-three selected school-based sexuality education curricula » [Évaluation d'une sélection de trente-trois programmes d'éducation sexuelle en milieu scolaire]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 5, p. 186-191.
- O'Hara, P. *et al.* 1996. « A peer-led AIDS prevention programme for students in an alternative school » [Programme de prévention du SIDA dirigé par les pairs dans une école différente]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 66, n° 5, p. 176-182.
- ONUSIDA. 1997. *Apprentissage et enseignement à l'école de la lutte contre le SIDA*. Genève, Suisse, ONUSIDA.
- . 1999a. *Sexual behavioural change for HIV : where have theories taken us ?* [Changement des comportements sexuels face au VIH : bilan des théories adoptées]. Genève, Suisse, ONUSIDA. (Doc. 99.27E. Juin 1999.)
- . 1999b. *School health education to prevent AIDS and STD* [L'éducation sanitaire à l'école pour la prévention du SIDA et des MST]. Genève, Suisse, ONUSIDA. (Doc. 99/6aE. Août 1999).
- . 2001. *HIV prevention needs and successes : a tale of three countries* [Besoins et réussites de la prévention de l'infection au VIH : récit de trois pays]. Genève, Suisse, ONUSIDA. (Doc. 01.15E. Avril 2001.)
- Organisation mondiale de la santé. 1987. *AIDS education dossier* [Dossier sur l'éducation concernant le SIDA]. Genève, Suisse, OMS/GPA.
- . 1992. *School health education to prevent AIDS and sexually transmitted diseases* [L'éducation sanitaire à l'école pour la prévention du SIDA et des maladies sexuellement transmissibles], vol. 10. Genève, Suisse, OMS.
- . 1999. *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination : an important responsibility of health promoting schools* [Prévenir les infections VIH/SIDA/MST et la discrimination qu'elles entraînent : une lourde responsabilité pour les écoles de promotion de la santé], vol. 6. Genève, Suisse, OMS.
- Prochaska, J. *et al.* 1994. « The trans-theoretical model of change and HIV prevention : a review » [Modèle transthéorique du changement et prévention du VIH : analyse de références]. *Health education quarterly* (Thousand Oaks, Californie), vol. 21, n° 4, p. 471-486.
- Ragon, B. *et al.* 1995. « The effect of a single affective HIV/AIDS educational programme on college students' knowledge and attitudes » [Effets d'un programme spécial d'éducation affective VIH/SIDA sur les connaissances et les attitudes des étudiants]. *AIDS education and prevention* (New York), vol. 7, n° 3, p. 221-231.
- Rogers, E.M. 1983. *Diffusion of innovations* [Diffusion des innovations]. 3^e éd. New York, Free Press.

- Schenker, I. 1988. « The immune system approach in teaching AIDS to youngsters : two unique programmes for schools » [L'approche du système immunitaire dans l'éducation dispensée aux jeunes pour la prévention du SIDA : deux programmes spéciaux pour les écoles] Dans : Fleming, A. *et al.* (dir. publ.). *The global impact of AIDS* [L'impact mondial du SIDA]. New York, A. R. Liss, p. 341-346.
- Schenker, I. *et al.* 1998. « Politics and the spread of HIV/AIDS in the Middle East » [Situation politique et propagation du VIH/SIDA au Moyen-Orient]. In : Barlow, R. ; Brown, J. (dir. publ.). *Reproductive health and infectious diseases in the Middle East* [Santé reproductive et maladie infectieuses au Moyen-Orient]. Aldershot, Royaume-Uni, Ashgate, p. 191-214.
- Schenker, I. ; Greenblatt, C. 1993. « Israeli youth and AIDS : knowledge and attitude changes among high school students following an AIDS education program » [La jeunesse israélienne et le SIDA : changement dans les connaissances et les attitudes des élèves du secondaire suite à un programme d'éducation concernant le SIDA]. *Israel journal of medical sciences* (Jérusalem), vol. 29, n° 10, p. 41-47.
- Schenker, I. ; Yechezkiyahu, N. 1991. « Kinder AIDS erklären » [Enseigner aux enfants ce qu'est le SIDA]. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Siegel, D. *et al.* 1996. « Change in junior high school students' AIDS-related knowledge, misconceptions, attitudes, and HIV-preventive behaviours : effects of a school-based intervention » [Changement dans les connaissances, idées reçues et attitudes relatives au SIDA chez des élèves du premier cycle du secondaire et comportements de prévention du VIH : effets d'une intervention en milieu scolaire]. *Journal of community health* (New York), vol. 21, n° 1, p. 23-35.
- Strickland, B. 2000. *USAID's response to the impact of HIV/AIDS on the education sector in Africa* [Réaction de l'Agence internationale des États-Unis pour le développement (USAID) à l'impact du VIH/SIDA sur le secteur de l'éducation en Afrique]. (Exposé présenté à l'atelier IYPE/UNESCO sur l'impact du VIH/SIDA sur l'éducation, Paris, septembre 2000.)
- Strouse, J. ; Phillips, J. 1987. « Teaching about AIDS : a challenge to educators » [Enseigner la lutte contre le SIDA : défi pour les éducateurs]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 44, n° 3, p. 76-80.
- Thai Working Group on HIV/AIDS Projection. 2000. *Projections for HIV/AIDS in Thailand 2000-2020* [Prévisions de l'évolution du VIH/SIDA en Thaïlande, 2000-2020]. Bangkok.
- UNESCO. 2001. « School-based interventions and services. Best practices in AIDS education » [Interventions et services en milieu scolaire : meilleures pratiques de l'éducation concernant le SIDA]. UNESCO-Web, Paris.
- Van Oost, P. *et al.* 1994. « Principals' and teachers' views of sexuality education in Flanders » [Opinions des directeurs d'établissement et des enseignants sur l'éducation sexuelle dans les Flandres]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 64, n° 3, p. 105-109.
- Vince Whitman, C. *et al.* 2001. *Skill-based health education and life skills* [Éducation sanitaire sur la base des compétences et aptitudes utiles pour la vie courante]. (Non publié.)
- Zaccone-Tzannetakis, P. 1995. « We can protect ourselves : a rhyming puppet show about HIV prevention » [Nous pouvons nous protéger : spectacle de marionnettes en vers sur la prévention de l'infection au VIH]. *Journal of school health* (Kent, Ohio), vol. 65, n° 4, p. 152-153.

L'ÉDUCATION, VÉHICULE DE LA LUTTE CONTRE LE SIDA

Carol Coombe et Michael J. Kelly

Sur tous les vols commerciaux, les membres de l'équipage ne manquent jamais de rappeler les consignes de sécurité aux passagers juste avant le décollage. Leur présentation traite systématiquement du recours au masque à oxygène dans « l'éventualité d'une dépressurisation ». Ils conseillent aux adultes de mettre leur masque avant d'aider les enfants ou d'autres personnes à mettre le leur. Pour protéger efficacement leurs enfants, les parents doivent d'abord se protéger eux-mêmes. De même, les systèmes d'éducation doivent d'abord se prémunir contre le SIDA s'ils veulent aider les personnes qu'ils servent à réduire la fréquence de la maladie¹.

La dépressurisation a eu lieu. Lors de l'inauguration du Forum mondial sur l'éducation, réuni à Dakar en avril 2000, le président du Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA (ONUSIDA), Peter Piot, nous a rappelé que « le SIDA constitue l'une des plus grandes menaces contre l'éducation mondiale. Ce que

Langue originale : anglais

Carol Coombe (Afrique du Sud)

Ancienne responsable en chef des programmes (Gestion de l'éducation) au Secrétariat du Commonwealth à Londres, et première Présidente du groupe de travail sur le métier d'enseignant de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique. Implantée à Pretoria depuis 1994, elle est conseillère auprès des gouvernements et des agences sur le développement et la gestion des éducateurs. La gravité des ravages provoqués par l'épidémie l'a incitée à se concentrer sur le SIDA et l'éducation. Elle a récemment été nommée Associée de recherche sur le SIDA et l'éducation à la faculté d'enseignement de l'Université de Pretoria. Courrier électronique : coombe@mweb.co.za

Michael J. Kelly (Zambie)

Membre de la société de Jésus et professeur d'éducation à l'Université de Zambie, à Lusaka, il a participé à toutes les réformes de l'éducation introduites en Zambie après l'indépendance et a largement collaboré avec diverses agences internationales. Ses responsabilités universitaires touchent à l'administration et aux mesures pédagogiques. Face à l'impact dévastateur du SIDA sur le bien-être humain et sur l'éducation, il s'est récemment impliqué dans des travaux relatifs à l'interaction entre le SIDA et l'éducation. Courrier électronique : mjkelley@zamnet.zm

le SIDA fait au corps humain, il le fait aussi aux institutions. Il sape les institutions qui nous protègent » (UNESCO, 2000, p. 22). Dans les pays les plus touchés, pas moins de 20 % des adultes dans la fleur de l'âge sont infectés par la maladie. À moins d'un changement radical dans la disponibilité des médicaments à faible coût ainsi que dans l'infrastructure médicale nécessaire à leur distribution et à leur contrôle, la quasi-totalité de ces individus est vouée à mourir d'ici à dix ans. En Afrique australe, on pourrait compter au moins huit millions d'orphelins du SIDA en 2010. Rien qu'en Afrique du Sud, quelque 10 % des élèves seront orphelins. Dans toute la région, plusieurs millions seront touchés — socialement, psychologiquement ou économiquement — par la maladie ; d'autres courront des risques considérables. Ainsi, le processus d'apprentissage dans les zones touchées sera très aléatoire ; la préparation des élèves sera d'une diversité imprévisible ; les besoins des élèves de tous âges deviendront beaucoup plus complexes ; et les éducateurs seront aux prises avec de sévères défis en cherchant à répondre à ces besoins.

La conséquence la plus manifeste du SIDA en Afrique australe est l'augmentation des décès chez les jeunes adultes. Le pic de la mortalité chez les femmes se situe entre 25 et 35 ans ; chez les hommes, il se trouve entre 35 et 45 ans. Les femmes comme les hommes meurent à des âges où, en d'autres circonstances, ils élèveraient leurs enfants. Il en résulte notamment, comme nous l'avons déjà indiqué, un nombre croissant d'orphelins. Quel que soit leur statut social, ces orphelins sont d'une grande vulnérabilité. Ceux qui proviennent de milieux défavorisés ne bénéficieront d'aucune aide sociale ou presque, et le soutien qu'ils reçoivent de leur communauté ou de leur famille d'accueil ne leur permet pas toujours d'exercer leurs droits fondamentaux à l'éducation et à d'autres services. Un nombre considérable d'entre eux ont en outre des responsabilités financières et protectrices envers leurs jeunes frères et sœurs. Beaucoup ne peuvent aller à l'école car ils n'en ont pas les moyens ou doivent travailler pour obtenir l'argent dont leur famille a besoin pour survivre. D'autres vont à l'école, mais doivent travailler en même temps pour vivre et faire vivre leurs frères et sœurs.

En dépit des contraintes imposées par la maladie, le système d'éducation peut aider les sociétés à faire face à la crise du SIDA. Ainsi, comme il est dit dans le rapport final de Dakar, « l'un des objectifs clés de la stratégie internationale [pour lutter contre le SIDA] est de prendre conscience de l'énorme potentiel offert par le système d'éducation en tant que moyen de réduire la fréquence de la maladie et atténuer ses impacts sur la société » (UNESCO, 2000, p. 23).

Protéger le système d'éducation contre le SIDA

Le premier pas et le plus important qu'un système d'éducation puisse faire pour réduire la fréquence du SIDA est de prendre des mesures en vue de se protéger des ravages de la maladie. Pour qu'ils puissent continuer à offrir une éducation et une formation de qualité, et afin d'atténuer l'impact potentiel ou réel de l'épidémie sur les élèves et sur les éducateurs, les systèmes d'éducation menacés par le SIDA doivent être stabilisés.

RÉPONDRE DE MANIÈRE CRÉATRICE À TRAVERS
UN PLAN D'ACTION ET DE GESTION

Lutter contre l'assaut du SIDA sur l'éducation implique la création d'un plan d'action et de gestion apte à apporter des changements efficaces (Coombe, 2000b). Parmi les éléments clés d'un tel plan il faut compter :

- *un encadrement impliqué et bien informé* : les politiciens, les responsables d'éducation confirmés et le personnel chevronné des organismes internationaux doivent être bien informés et concernés, convaincus de la gravité de la situation et de la dégradation actuelle des structures d'apprentissage.
- *un dévouement général* : il convient d'établir des partenariats administratifs multisectoriels généraux avec les autres secteurs publics, les organisations non gouvernementales, les groupes religieux, les collectivités et le secteur privé.
- *un plan directeur et réglementaire* : il convient de développer un plan d'entente quant à la nature de l'épidémie et son impact potentiel sur l'éducation, accompagné de lignes directrices, de réglementations et de codes de conduite destinés à interpréter les mesures mises en œuvre par les éducateurs.
- *une planification stratégique et opérationnelle* : il convient d'élaborer des principes stratégiques communément approuvés et compris afin d'étayer des plans opérationnels réalistes et réalisables.
- *une direction efficace* : il convient de nommer à plein temps et à tous les niveaux des responsables de SIDA et d'éducation confirmés jusqu'à ce que la situation se stabilise. Il faut également s'accorder non seulement pour réagir à la crise du SIDA mais aussi pour anticiper ses conséquences et exploiter les ressources de manière dynamique afin de lutter contre la maladie.
- *des moyens appropriés* : il convient d'établir des procédures et des structures qui veillent à la bonne exécution des mesures prévues contre le SIDA, au développement de capacités adéquates pour y faire face à tous les niveaux, à la formation enfin et au remplacement du personnel.
- *un programme de recherche et de contrôle* : il convient de développer un programme de recherche, accompagné de principes, de priorités et de ressources destinés à recueillir, à stocker et à partager l'information, sans oublier des critères et des indicateurs de crise (sonnettes d'alarme en cas de problème) que l'on puisse contrôler au fil du temps.
- *des apports adaptés* : il convient d'allouer des crédits budgétaires aux partenaires publics et privés au sein du secteur de l'éducation, si nécessaire à travers des mécanismes qui détiennent et administrent des fonds d'affectation spéciale.

RÉFORMER LA PÉDAGOGIE ET LES PROGRAMMES
POUR RÉPONDRE AUX NOUVEAUX BESOINS DES ÉLÈVES

La réforme pédagogique constitue l'un des objectifs clés des systèmes d'éducation désireux de lutter efficacement contre la crise du SIDA. Ceux-ci doivent certes instruire les élèves, former les enseignants, le personnel, etc., quant à la nature et à la

dynamique du SIDA, mais pas seulement. Les ministères de l'éducation s'intéressent essentiellement à l'insertion de l'éducation relative au SIDA et aux questions de santé au sein des programmes scolaires. De fait, tous les élèves ont besoin d'acquérir des notions sanitaires s'ils veulent adopter et maintenir de bonnes habitudes tout au long de leur vie. Mais, pour lutter contre le SIDA, la réforme pédagogique doit toutefois faire plus que développer les connaissances, les attitudes, les valeurs et les compétences nécessaires à la prise de décisions positives. Les systèmes d'éducation doivent :

- réhabiliter les bases de compétence perdues en raison du décès prématuré des adultes compétents et qualifiés ;
- transmettre les compétences aux jeunes dès lors que les professionnels ne sont plus là pour le faire ; et
- préparer les très jeunes — la plupart n'étant que des enfants — à assumer immédiatement les responsabilités économiques des adultes comme chefs de famille ou dans le cadre de foyers dirigés par des personnes âgées.

En prévision du manque de personnel qualifié, le secteur industriel est déjà en train d'augmenter le nombre des agents qu'il forme.

Dans les zones rurales en particulier, les ravages causés par le SIDA sur la population d'âge moyen empêchent les jeunes d'acquérir les connaissances et les compétences relatives à des activités telles que : planter, fertiliser, désherber, récolter, stocker les denrées, soigner les animaux, pêcher, identifier et développer d'autres sources alimentaires, se livrer à la poterie, pratiquer la vannerie, construire des maisons et autres activités inhérentes à la survie. En temps normal, les jeunes apprendraient ces activités de manière informelle, en travaillant aux côtés de personnes plus âgées et expérimentées. La maladie, la mort et le temps consacré aux soins médicaux, aux funérailles et au deuil ont largement entamé ce potentiel d'apprentissage réunissant plusieurs générations. Il est manifeste que là où la fréquence du SIDA est élevée, le temps accordé par les foyers ruraux aux activités productives a décliné, et avec lui la capacité des anciens à offrir aux jeunes l'éducation générale informelle que recevaient leurs prédécesseurs. En Éthiopie, par exemple, les foyers touchés par le SIDA consacrent entre 11,6 et 16,4 heures par semaine à l'agriculture, contre une moyenne de 33,6 heures pour les foyers non touchés (ONUSIDA-UNECA, 2000). Si les familles ne peuvent plus transmettre le savoir-faire vital de génération en génération, les systèmes d'éducation doivent le faire soit directement, soit en aidant leurs bénéficiaires à acquérir ce savoir-faire de manière non conventionnelle, que ce soit au sein ou en dehors des structures éducatives officielles.

À tous les niveaux du système d'éducation, les élèves évoluant dans un environnement touché par le SIDA doivent développer des qualités de souplesse, d'adaptabilité, d'ingéniosité, ainsi que la capacité d'assimiler et de réagir à ce qu'ils apprennent par le truchement des médias imprimés ou électroniques, et la sensibilité qui leur permettra d'acquérir les connaissances et les compétences dont ils ont besoin au jour le jour. Là encore, l'épidémie du SIDA a révélé combien il était important « d'apprendre à apprendre » par ce qui est enseigné et par la façon dont c'est enseigné.

Les programmes scolaires actuels ne répondent pas aux besoins des élèves touchés par la mort de proches ni de ceux dont un travail immédiatement lucratif n'est pas une abstraction hypothétique mais un véritable impératif. Si tous les élèves doivent apprendre à lire et à écrire, à compter, à soigner et à penser de manière critique, les jeunes qui sont obligés de rentrer très tôt dans la vie active ont également besoin d'acquérir toutes sortes de compétences professionnelles. Bien entendu, le système aurait beaucoup de mal à offrir à ces élèves des compétences professionnelles spécifiques et immédiatement applicables (qui pourraient limiter inutilement leur capacité à poursuivre leur études). Mais il est certainement tout à fait possible de rendre les programmes actuels plus pratiques, à condition, bien sûr, que les systèmes scolaires tiennent compte des résultats obtenus lors d'efforts préalables pour rendre plus pragmatiques les programmes d'études. C'est cet aspect pratique qui constitue l'élément clé de toute réponse éducative à la crise du SIDA.

ADAPTATION DES SYSTÈMES DE PRESTATION DE SERVICES

Pour réagir à la crise du SIDA de manière créatrice et souple, il convient d'adapter les systèmes de prestation de services. Cela implique l'établissement de grands principes pour régir des emplois du temps, une éducation et des calendriers de formation qui soient pertinents, tout en laissant aux écoles, aux universités et aux communautés le soin d'aménager leurs horaires selon les besoins localement éprouvés. Mais cela ne suffit pas. Il arrive — et c'est souvent le cas — qu'il n'y ait pas assez d'enseignants dans les communautés touchées par le SIDA. Il arrive aussi que les enfants n'aillent pas à l'école parce que c'est trop cher ou parce qu'on les retient chez eux, du moins jusqu'à un certain âge. Les besoins des élèves diffèrent grandement selon l'âge et le sexe, et doivent donc être satisfaits de manière différenciée. Un système d'éducation traditionnel, fondé sur une structure physique et conçu de manière relativement rigide et hiérarchique — avec un enseignant à la tête d'une classe de quarante élèves ou plus — peut rencontrer des difficultés à créer et à maintenir des systèmes de prestation de services suffisamment souples.

Parmi les autres systèmes de prestation de services actuellement en cours d'essai, figure l'utilisation de la radio interactive. La nomination d'enseignants itinérants, reliés à des écoles centrales et supervisant des tuteurs engagés par les groupes communautaires, en est un autre. Conscientes du fait que le système scolaire type n'est pas adéquatement équipé pour répondre aux besoins de tous les enfants, certaines communautés ont fondé leurs propres écoles, avec leurs propres enseignants, programmes et structures administratives. Une école communautaire peut ainsi répondre très rapidement aux besoins de la communauté et des élèves, et bénéficier de l'engagement déployé par la direction et le contrôle localement en place. Mais ces écoles communautaires courent le risque de devenir des institutions de second rang au seul service des élèves les plus pauvres. En outre, les experts gouvernementaux en charge de l'éducation sont susceptibles de considérer l'établissement de telles

écoles comme un moyen de les décharger de leurs responsabilités quant à l'éducation des communautés qu'elles servent, et qui attestent — dans certains cas — d'un grand besoin d'aide publique.

COMBLER LE MANQUE D'ENSEIGNANTS

La morbidité et la mortalité liées au SIDA pèsent lourd sur les systèmes d'éducation. La maladie ayant autant d'impact sur les formateurs que sur les stagiaires, la solution simple consistant à étendre la capacité des formateurs ne suffit pas. À défaut d'autres mesures, les institutions risquent fort de se trouver à cours d'enseignants, de professeurs et de formateurs. Parmi les autres mesures envisageables, citons l'utilisation plus systématique et poussée des classes à plusieurs niveaux (à condition d'avoir les ressources, les formations et le contrôle nécessaires); un plus grand recours aux émissions éducatives; un usage plus important des membres de la communauté comme surveillants, voire comme enseignants dans les domaines qu'ils maîtrisent; l'utilisation combinée d'enseignants non formés et d'un système de formation sur le tas; le traitement de certains sujets d'études dans le contexte d'activités scolaires dirigées par les élèves les plus âgés; et un accès plus important à l'éducation entre pairs (moyennant la surveillance et le contrôle des enseignants).

APPUI COMMUNAUTAIRE

Les réactions communautaires vis-à-vis du SIDA comprennent déjà les soins à domicile pour les malades et l'intégration objective des orphelins dans des familles nombreuses et déjà perturbées. La participation communautaire — indispensable au développement social, qu'il y ait ou non une crise du SIDA — doit rester au centre de la transformation du système de prestation de services éducatifs dans la lutte contre le SIDA.

L'ébauche d'un plan stratégique d'éducation en Zambie offre un exemple concret d'approches destinées à encourager la participation communautaire dans la lutte contre le SIDA. Ce plan prévoit que toutes les écoles et universités participent dans l'année qui suit à des soins à domicile et autres formes de dispositions prises pour répondre aux besoins des communautés touchées par le SIDA (Zambie, 2001). De même, le Botswana voit émerger des liens étroits entre les institutions d'apprentissage, les ONG locales, les organisations religieuses et les professionnels de l'aide sociale et de la santé².

Utiliser l'éducation pour se protéger de l'infection du SIDA

Malgré l'absence d'un vaccin contre le SIDA, la société tient à sa disposition un « vaccin social », celui de l'éducation (Vandemoortele et Delamonica, 2000). En Zambie, par exemple, le déclin du taux de fréquence chez les femmes de Lusaka de

15 à 19 ans était plus marqué chez celles qui justifiaient d'un niveau d'études secondaires ou supérieures que chez celles qui n'avaient pas dépassé le stade primaire (Fylkesnes *et al.*, 1999).

Cette constatation s'oppose radicalement aux faits plus anciens recueillis en Zambie et dans plusieurs autres pays gravement touchés. Ces faits suggéraient que le SIDA touchait davantage les personnes instruites et aisées. Ils mettaient en évidence une corrélation positive entre les niveaux d'éducation et la probabilité non seulement d'un comportement sexuel à haut risque mais de l'infection en soi (Ainsworth et Semali, 1998 ; Hargreaves et Glynn, 2000). Les sujets dont le comportement avait été étudié étaient toutefois tous devenus sexuellement actifs à un stade relativement précoce de l'épidémie, à une époque où les corrélats comportementaux du SIDA étaient moins bien compris et où l'information était moins disponible. Ce que l'on sait du comportement des personnes devenues sexuellement actives plus récemment, comme celles de l'étude de Lusaka, suggère que les individus les plus instruits sont aujourd'hui les moins vulnérables.

COMMENT L'ÉDUCATION PROTÈGE-T-ELLE DU SIDA ?

L'éducation protège-t-elle du SIDA grâce aux compétences sanitaires et aux informations qu'elle transmet aux élèves, ou y a-t-il quelque chose d'inhérent au processus d'instruction qui aide les gens à se protéger de l'infection ? Vandemoortele et Delamonica (2000) constatent que les faits dont nous disposons ne nous permettent pas de tirer de conclusion sur la façon dont le « vaccin-éducation » fonctionne. S'ils affirment à juste titre que l'accroissement des connaissances, de l'information et de la prise de conscience résultant de l'éducation constituent d'importants facteurs contre la maladie, nous pensons quant à nous que l'impact général de l'éducation prise en elle-même est le facteur le plus significatif.

Cette conclusion s'appuie sur le changement survenu dans la corrélation positive constatée entre les niveaux d'éducation et l'infection du SIDA ou le comportement à haut risque *même chez ceux qui n'étaient guère instruits, ou pas instruits, en matière de santé et de SIDA*. En effet, très peu de ceux qui allaient à l'école avant le milieu des années 90 avaient suivi des programmes d'éducation sur la maladie. Pendant cette période, les programmes de santé et de compétences vitales étaient établis de manière sporadique ; les connaissances, la compréhension et l'implication des enseignants étaient limitées ; et les stratégies éducatives semblaient assez éloignées des expériences vécues par les jeunes (Gachuhi, 1999 ; Kippax, Smith et Aggleton, 2000 ; UNECA, 2000). Quoi qu'il en soit, le taux d'infection chez les personnes instruites au cours de cette période est en déclin. L'amélioration des programmes d'enseignement et des équipements, ajoutée à la révision et au développement des systèmes de formation des enseignants, devrait sans aucun doute accélérer cette tendance favorable. Mais l'éducation elle-même tend à renforcer le potentiel à utiliser judicieusement l'information, à prévoir l'avenir et à accélérer les changements socioculturels positifs.

RENFORCER LE POTENTIEL D'UTILISATION DE L'INFORMATION AVEC DISCERNEMENT

Le fait de savoir lire et écrire est sans doute le changement le plus fondamental qu'opère l'éducation. Une personne alphabétisée peut recueillir et intérioriser des informations issues de toutes sortes de sources. En outre, la maîtrise de l'écriture et de l'arithmétique de base requiert plusieurs années d'attention envers les sources de données et aide les gens à développer la capacité d'analyser et d'évaluer ces informations. À leur tour, les compétences intellectuelles développées par l'acquisition de l'écriture et de l'arithmétique de base permettent aux gens d'assimiler les informations relatives au SIDA.

RENFORCER LE POTENTIEL PERMETTANT DE PRÉVOIR L'AVENIR

L'acquisition de connaissances empiriques relatives au SIDA n'entraîne pas automatiquement des changements de comportement censés protéger de la maladie. Les connaissances doivent être complétées par des attitudes et des valeurs qui, à leur tour, entraîneront des décisions appropriées. En outre, le programme caché de la culture institutionnelle et du milieu qui relève de l'organisation laisse une impression profonde et durable sur les attitudes et sur les valeurs des élèves. Les pratiques et les procédures de la vie scolaire les aident à développer de bonnes habitudes qui façonneront leur comportement une fois qu'ils auront quitté l'école.

Le fait même d'aller à l'école encourage les élèves à devenir plus disciplinés. De l'expérience prolongée des pratiques quasi militaires de la vie scolaire, les élèves apprennent à respecter les récompenses, à s'appliquer même s'ils y sont naturellement réticents, à supporter les contraintes et les épreuves en prévision des bénéfices qu'ils pourront en tirer à long terme, et à tenir compte au présent de leur futur bien-être. Ils sortent de l'école avec une certaine assurance, un sens très poussé de l'orientation et une capacité à se maîtriser. Ces qualités les aident et les encouragent à se protéger de l'infection du SIDA.

ACCÉLÉRATION DES CHANGEMENTS SOCIOCULTURELS POSITIFS

L'éducation change le climat socioculturel au sein duquel les gens vivent et agissent. Même à défaut d'un effort concerté en faveur du changement, elle modifie certains aspects de l'environnement familial et communautaire. Certaines pratiques deviennent inacceptables tandis que de nouvelles sont introduites. À mesure que l'éducation se répand au sein d'une communauté, les femmes et les jeunes filles participent de plus en plus aux prises de décisions qui les concernent, et qui touchent à leur vie sociale et sexuelle. Si les changements se produisent très lentement, les relations fondées sur le pouvoir et le sexe subissent tout de même de légères améliorations. La fréquence des pratiques traditionnelles à haut risque décline. L'accroissement des connaissances, la visualisation de l'avenir et la prospérité qui accompagnent fréquemment l'accès à l'éducation se conjuguent pour créer un climat social plus favorable à la prévention du SIDA.

Les institutions éducatives pourront efficacement contribuer à la transformation sociale et culturelle si leurs employés, leur environnement et leurs procédures et réglementations adhèrent à la théorie d'un changement social positif. Trop souvent, les environnements institutionnels, notamment les salles de classe, les foyers et les aires de loisirs, sont de véritables champs de bataille, particulièrement dangereux pour les éducatrices et les élèves de sexe féminin. Trop souvent, la maltraitance, le harcèlement et la violence y sont tolérés. Cela fait obstacle au changement comportemental et favorise la vulnérabilité à l'infection du SIDA. Il est donc essentiel de prendre des mesures immédiates et des décisions administratives pour veiller à la sécurité des lieux fréquentés par les élèves et les éducateurs, afin de créer un climat favorable à la prise de décisions avisée et à un changement comportemental conséquent.

Pourquoi il est important de réaliser les objectifs de l'Éducation pour tous

Considérant que l'éducation est un facteur décisif dans la maîtrise et la gestion du SIDA, nous en tirerons un certain nombre de conclusions. Premièrement, chaque enfant doit avoir accès à un enseignement primaire de qualité, conformément aux objectifs de l'Éducation pour tous définis à Jomtien et à Dakar. Ces enfants doivent s'inscrire et rester à l'école. Bien que certaines institutions présentent encore un environnement à haut risque, l'éducation leur donne au moins un minimum de protection (Kelly, 2000b ; George, 2001). Et plus les élèves resteront à l'école, plus ils seront susceptibles d'être protégés du SIDA par le « vaccin éducation ». Si n'importe quelle forme de scolarité vaut mieux qu'aucune, les bénéfices de l'éducation seront plus importants pour ceux qui auront poursuivi leurs études jusqu'au niveau secondaire ou tertiaire.

Deuxièmement, il est essentiel de veiller à la bonne administration des institutions éducatives, à la prédominance de l'ordre et de la normalité et à ce que les attentes vis-à-vis du comportement de tout un chacun soient bien définies. Dans l'environnement perturbé d'une communauté sévèrement touchée par le SIDA, l'école peut être la seule situation normale rencontrée par un enfant (même si, là aussi, la maladie et la mortalité touchent les enseignants, les autres élèves, la famille et les membres de la communauté). L'un des objectifs clés des responsables de l'éducation serait de laisser libre cours, au sein d'un environnement sûr, à la vitalité, au bonheur, à l'espoir, à l'énergie et au jeu. Les systèmes d'éducation doivent faire en sorte que les personnes touchées par le SIDA puissent travailler et s'instruire dans un environnement institutionnel chaleureux, où la sécurité et les droits de l'homme soient respectés. Ils doivent être pleinement et visiblement ouverts, et permettre la plus grande participation possible de la part des personnes atteintes du SIDA.

Les écoles et les communautés doivent entretenir des relations étroites, de sorte que les élèves ne soient pas pris dans de dangereux conflits entre ce qu'ils apprennent de leurs enseignants et ce qu'ils observent dans leur communauté. Les écoles

pourront progressivement participer à l'égalité des sexes, à l'autonomie des femmes et à une défense plus conséquente des droits de l'homme au sein des communautés qu'elles servent. En particulier, elles pourront aider à éliminer toutes les formes de honte et de discrimination liées au SIDA.

L'éducation et la scolarisation constituent à peu près le seul antidote au SIDA. L'universalisation de cet antidote implique l'universalisation de l'éducation. Les engagements envers une éducation pour tous pris à Jomtien, renouvelés tout au long des années 90 et réaffirmés à Dakar, sont devenus d'autant plus cruciaux qu'ils s'inscrivent dans un monde touché par le SIDA. Pour reprendre les mots prononcés par Nelson Mandela à la fin de la XIII^e Conférence internationale sur le SIDA de Durban, « c'est maintenant qu'il faut agir ».

Conclusion

Nous dérogerons à la tradition en concluant par un appel direct à nos lecteurs. Nous implorons quiconque lit ces mots et se trouve en position d'autorité de faire deux choses : d'abord, de mieux s'informer sur le SIDA et sur son impact réel et potentiel sur l'éducation et, ensuite, d'exercer une autorité éclairée et engagée qui encourage l'action et offre les ressources nécessaires à la gestion et à la maîtrise de cette terrible épidémie.

Nous souhaiterions également nous adresser à tous nos lecteurs : sachez que, pendant vingt longues et difficiles années, nous avons vécu avec cette épidémie, qui provoque une immense souffrance humaine, renforce la pauvreté, assujettit les femmes et anéantit tous les efforts de développement. Sachez que nous n'ignorons pas ce qu'il faut faire, que nous entendons comment protéger nos systèmes d'éducation, que, si ces systèmes sont protégés, ils pourront endiguer le flot de la maladie et aider les individus à faire face à ses conséquences. Sachez enfin que l'action est vitale et qu'il faut en conséquence prendre toutes les mesures possibles pour encourager et appuyer toute action appropriée.

Nous vous remercions de votre soutien dans le combat que nous menons en faveur de nos systèmes d'éducation, de nos enfants et de notre avenir.

Notes

1. Les auteurs remercient Helen Craig de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE) pour avoir mis en lumière ce parallèle.
2. Résultats du travail en cours relatif à l'impact du SIDA sur le secteur de l'éducation au Botswana, Abt Associates Johannesburg, 2000-2001.

Références et bibliographie

Ainsworth, M. ; Semali, I. 1998. « Who is most likely to die of AIDS? Socioeconomic correlates of adult deaths in Kagera region, Tanzania » [Qui a le plus de chances de mourir du SIDA ? Corrélats socio-économiques des décès d'adultes dans la région de Kagera en Tanzanie]. Dans : Ainsworth, M. ; Fransen, L. ; Over, M. (dir. publ.). *Confronting*

- AIDS : evidence from the developing world*, p. 95-109. Bruxelles, Commission européenne; Washington, D. C., Banque mondiale. 354 p.
- Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique. 2000. *HIV/AIDS and education in Eastern and Southern Africa. The leadership challenge and the way forward* [SIDA et éducation en Afrique orientale et australe : le défi des responsables et la marche en avant]. Addis-Abeba, Secrétariat du Forum sur le développement en Afrique, Commission économique pour l'Afrique. (Rapport de synthèse pour le Forum sur le développement de l'Afrique 2000, Addis-Abeba, décembre 2000.)
- Coombe, C. 2000a. *Managing the impact of HIV/AIDS on the education sector in South Africa* [Comment gérer l'impact du SIDA sur le secteur de l'éducation en Afrique du Sud]. Addis-Abeba, UNECA. (Article commandité par la Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, UNECA, dans la perspective du Forum sur le développement de l'Afrique 2000.)
- . 2000b. « Keeping the education system healthy : managing the impact of HIV/AIDS on education in South Africa » [Pour un système d'éducation toujours sain : comment gérer l'impact du SIDA sur l'éducation en Afrique du Sud]. *Current issues in comparative education* (New York, New York), vol. 3, n° 1. (Version en ligne : <http://www.tc.columbia.edu/cice>.)
- Fylkesnes, K. et al. 1999. *Favorable changes in the HIV epidemic in Zambia in the 1990s* [Changements favorables dans l'épidémie du SIDA en Zambie dans les années 90]. (Article présenté lors de la XI^e Conférence internationale sur le SIDA et les MST en Afrique, Lusaka, septembre 1999.)
- Gachuhi, D. 1999. *The impact of HIV/AIDS on education systems in the eastern and southern Africa region and the response of education systems to HIV/AIDS : life skills programmes* [L'impact du SIDA sur les systèmes d'éducation en Afrique orientale et australe et la réaction des systèmes d'éducation : les programmes de compétences vitales]. (Article présenté lors de la Conférence sur l'éducation pour tous dans toute l'Afrique noire 2000, Johannesburg, décembre 1999.)
- George, E. 2001. *South Africa : sexual violence rampant in schools harassment and rape hampering girls' education* [Afrique du Sud : violence sexuelle débridée dans les écoles, harcèlement et viol entravant l'éducation des filles]. New York, Human Rights Watch.
- Hargreaves, J. R.; Glynn, J. 2000. *Educational attainment and HIV infection in developing countries : a review of the published literature* [Accomplissements de l'éducation et SIDA dans les pays en développement : analyse des publications sur le sujet]. Londres, Service d'épidémiologie des maladies infectieuses, Département des maladies infectieuses et tropicales, London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Kelly, M. J. 2000a. *Planning for education in the context of HIV/AIDS* [Planifier l'éducation dans le contexte du SIDA]. Paris, Institut international de la planification de l'éducation. 108 p. (Fundamentals of educational planning series, n° 66.)
- . 2000b. « Standing education on its head : aspects of schooling in a world with HIV/AIDS » [L'éducation sens dessus-dessous : aspects de la scolarisation dans un monde touché par le SIDA]. *Current issues in comparative education* (New York, New York), vol. 3, n° 1. (Version en ligne : <http://www.tc.columbia.edu/cice>.)
- Kippax, S.; Smith, G.; Aggleton, P. 2000. *Schools, sex education and HIV-prevention* [Écoles, éducation sexuelle et prévention contre le SIDA]. (Article présenté lors de la XIII^e Conférence internationale sur le SIDA, Durban, juillet 2000.)

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 2000. *Forum mondial sur l'éducation, Dakar : rapport final*. Paris, UNESCO. 86 p.
- Programme commun des Nations Unies sur le SIDA-Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique. 2000. *AIDS in Africa, country by country* [Le SIDA en Afrique, pays par pays]. Genève, ONUSIDA. 239 p. (Publication destinée au Forum sur le développement de l'Afrique 2000, Addis-Abeba, décembre 2000.)
- Vandemoortele, J. ; Delamonica, E. 2000. "The « education vaccine » against HIV » [Le « vaccin éducation » contre le SIDA]. *Current issues in comparative education* (New York, New York), vol. 3, n° 1. (Version en ligne : <http://www.tc.columbia.edu/cice/>.)
- Zambie. Ministère de l'éducation. 2001. *Draft strategic plan for HIV/AIDS and education* [Projet de plan stratégique pour le SIDA et l'éducation]. Lusaka, Ministère de l'éducation.

MARGARET MEAD

(1901 – 1978)

Wilton S. Dillon

*Quand nous regardons les différentes civilisations et que nous observons
les styles de vie si différents auxquels
l'individu a été obligé de se conformer, au développement
desquels il a été obligé de contribuer, nous reprenons
espoir pour l'humanité et ses potentialités.*

Margaret Mead, 1930

Le centenaire de la naissance de Margaret Mead (1901-1978) offre aux parents, aux universitaires, aux éducateurs, aux diplomates, aux fonctionnaires et à tous les autres citoyens l'occasion de projeter l'espoir dans le XXI^e siècle. L'héritage de Margaret Mead nous oblige à revisiter les questions qu'elle et ses disciples ont soulevées et à former des « groupes » destinés à acquérir une connaissance sur l'apprentissage humain¹. Mead était une grande individualiste et elle célébrait l'unicité de chacun, mais

Langue originale : anglais

Wilton S. Dillon (États-Unis d'Amérique)

Chercheur principal honoraire, Smithsonian Institution. Anthropologue et éducateur, il a fait ses études à l'Université Columbia avec Margaret Mead, au Musée de l'homme à Paris avec Claude Lévi-Strauss. À l'occasion des trois ans passés comme civil dans l'équipe du général MacArthur à Tokyo, pendant l'Occupation, Dillon s'est intéressé à l'œuvre de Ruth Benedict, *Le chrysanthème et le sabre*. Mead l'a encouragé à cultiver cet intérêt en travaillant sur le terrain en France. Le résultat fut *Gifts and nations : the obligations to give, receive and repay* [Dons et nations : l'obligation de donner, de recevoir et de rendre] (1968). Il a également publié des ouvrages sur l'éducation en Afrique, en particulier sur le rôle des universités dans la construction d'une nation. Associé de Mead pendant les trente dernières années de sa vie, il est secrétaire du comité honoraire international du centenaire de Margaret Mead, présidé par Lévi-Strauss.

elle préconisait aussi l'effort de groupe et y prenait part — d'où le *leitmotiv* de la célébration de son centenaire : « Ne doutez jamais qu'un petit groupe de gens décidés puisse changer le monde. » La vaste collection de manuscrits et de souvenirs que possède la Bibliothèque du Congrès à Washington est un hommage à la dette intellectuelle qu'elle avait contractée à l'égard des autres et un monument aux recherches interdépendantes sur le potentiel humain.

Mead utilisait souvent le terme grec ancien *plastikos* (modelable, capable d'être modelé) lorsqu'elle se référait aux capacités qu'ont les humains de grandir, de changer et de s'adapter dans le cadre (et parfois au-delà) de leur héritage biologique et culturel. La dichotomie nature-nourriture était pour elle une chimère. Son approche de la connaissance par systèmes imposait d'inclure toutes les variables. Son réseau de pensée, disponible dans ses écrits et ses films, demeure parfaitement organisé.

Étudiant, ami et collaborateur de Margaret Mead, guidé par elle durant les trente dernières années de sa vie, j'ai pu observer de près et admirer son insatiable curiosité. Cette curiosité peut encore être contagieuse pour une nouvelle génération. Son formidable intellect et ses exceptionnels pouvoirs de synthèse et d'observation sont demeurés intacts jusqu'à ce que les calmants et la mort ne la fassent taire à jamais, dans le département de cancérologie de l'hôpital de New York le 15 novembre 1978. L'éditorial du *New York Times* publié à l'occasion de son décès l'a appelée « grand-mère du monde ». Des homologues scientifiques en visite en Chine ont noté qu'elle « n'entrait pas gentiment dans cette bonne nuit ». C'était une participante-observatrice qui effectuait une étude ethnographique de la mort dans le cadre de la vie. Elle en voulait à la mort d'interrompre sans ménagement son travail, et elle n'a jamais dit « adieu ».

Que pouvons-nous apprendre en ce nouveau siècle sur sa propre éducation et sur la manière dont elle a appris à étudier les continuités et les ruptures dans ce qu'une génération transmet à l'autre ? De son enfance à Philadelphie jusqu'à sa mort, la vie de Margaret Mead a tourné autour de l'éducation. Souligner son rôle comme l'anthropologue la plus célèbre du *xx^e* siècle et comme une UNESCO à elle toute seule n'est qu'une façon de relever les éléments qui font d'elle une force pédagogique durable. Les débats actuels sur son héritage sont en eux-mêmes « instructifs ». Ceux qui y participent sont obligés de penser plus clairement, de reformuler leurs questions, de conserver un sentiment d'émerveillement face à ce que, êtres humains, nous sommes, face à d'où nous venons et où nous allons. Ils doivent se demander comment nous nous situons dans le royaume animal et dans l'univers dans son ensemble et comment nous pouvons apprendre à faire les choix éthiques propres à protéger, des prédateurs humains, toutes les espèces ainsi qu'une planète fragile. Margaret Mead était une scientifique responsable et généreuse, humaniste, citoyenne, mère, grand-mère et enseignante, rôles qui parfois se confondaient.

L'éducation de Margaret Mead

L'autobiographie de Margaret Mead, *Blackberry winter : my earlier years* (1972), paru en 1977 en français sous le titre *Du givre sur les ronces*², nous renseigne sur

elle-même, sur ses parents éducateurs et sur ses ancêtres, directeurs d'école dans l'Ohio au XIX^e siècle. L'histoire de sa vie nous donne beaucoup d'indices sur les éléments qui ont influencé son approche de l'anthropologie, une forme de « subjectivité disciplinée ». Pour Mead, être « objective » suppose de révéler ce qui peut être appris sur l'observateur et les interactions entre l'observateur et l'observé.

Elle écrit dans le prologue de son autobiographie : « Dans ce livre, j'ai essayé de décrire les différentes expériences qui ont fait de moi ce que je suis, puis de distinguer celles qui peuvent servir à l'éducation des enfants, qui peuvent leur apprendre à regarder un monde dont les aspects actuels renferment à la fois le passé et l'avenir. » Au début du livre, Mead écrit : « J'avais été désirée. J'étais le premier enfant et je fus très aimée. » (Mead, 1972).

Sa révélation d'elle-même aurait permis à son ami, Erik H. Erikson, d'écrire une reconstruction pénétrante de son existence, tout comme il a démêlé les fils de la vie de Martin Luther et de Gandhi, pour les renouer ensuite. S'il n'a pas écrit une histoire psychologique de son amie, ses écrits et ceux de Mead traduisent ce qu'ils ont appris l'un de l'autre sur la perspective du temps, à savoir, combien il est commode de pouvoir mesurer en « temps biologique », c'est-à-dire de mesurer le passage du temps par générations de vingt-cinq ans. Cette manière de calculer contraste avec la mesure du temps, par exemple en années fiscales, fondée sur le moment où les institutions recueillent les budgets et dépensent leurs fonds. L'un des avantages est que cette méthode permet plus facilement d'éviter l'idée d'une « solution rapide », de penser naïvement que les problèmes vont se résoudre dans la hâte. Mead nous a rappelé régulièrement que la diffusion d'une nouvelle idée ou d'une invention peut prendre vingt ans ou plus. Elle a même mis en garde les présidents des États-Unis d'Amérique contre la tentation de mettre en œuvre leurs promesses électorales pendant les cent premiers jours suivant leur entrée en fonctions. Cependant, Mead était impatiente d'agir et d'amener les autres à agir sur un certain nombre de fronts, depuis l'éducation des enfants jusqu'à la fin des guerres. Son éducation a fait d'elle à la fois un praticien et un prophète (Toulmin, 1984).

La façon dont Mead perçoit le temps influence profondément la conception de l'éducation comme transmission sélective de la culture, dont les éléments sont changés à chaque génération. Compter en temps biologique permet également de tempérer la confiance que le Gouvernement américain place actuellement, ce qui fait couler beaucoup d'encre, sur les résultats des tests comme mesures de l'apprentissage ou comme définitions de « l'éducation ». La vie de Mead et le legs du mentor qu'elle fut orientent ses disciples vers une idée longitudinale des dons, des intérêts et des talents uniques de l'enfant, vers l'idée de privilégier et d'encourager la curiosité chez jeunes. Cette curiosité peut perdurer toute une vie, sans rapport avec la maîtrise ponctuelle d'un ensemble de faits et d'un choix prédéterminé de carrière. Tout en étant concentrée et disciplinée, elle était à l'image du Prince de Serendip, personnage du conte d'Horace Walpole, *Les trois princes de Serendip*, qui a doté la science d'une magnifique métaphore en découvrant des choses qu'il ne recherchait pas. La « sérendipité » est bénéfique pour la science ; le littéralisme peut tuer la curiosité.

L'enfance de Mead a fait naître en elle un respect des différences individuelles (et de leur développement à long terme). Sa mère, Emily Fogg Mead, chérissait la singularité de chacun de ses quatre enfants qui étaient exposés aux personnalités très différentes de leurs parents et avaient la chance de vivre dans une famille où se côtoyaient trois générations. Les enfants, à leur tour, en ont tiré différentes leçons et ont suivi différentes voies professionnelles. Des dizaines d'années plus tard, l'influence de sa mère peut être observée dans les cours de Mead à l'université. Elle demandait à ses étudiants de présenter une brève biographie avec des photographies d'eux-mêmes afin d'en apprendre plus sur les « visages dans la foule ».

Au moment de la naissance de Margaret, sa mère accepta, dans leurs principes, les conseils aux jeunes mères de I. Emmet Holt et de son fils, qui depuis 1894, avaient signé de nombreux livres sur l'éducation des enfants. Ils préconisaient, par exemple, l'alimentation des nourrissons au biberon. « Ma mère lut ce livre », écrit Mead,

mais elle n'en nourrit pas moins ses enfants au sein. Elle acceptait de laisser pleurer un bébé dans son lit s'il était en bonne santé, mais elle ajoutait que les siens étaient sages et ne pleuraient que s'ils étaient malades, auquel cas elle les prenait dans ses bras. Persuadée de suivre les principes de puériculture les plus modernes, elle acceptait les conseils théoriques en les adaptant du point de vue pratique à ses propres rejets. (Mead, 1972)

Comme sa mère, Mead attendait des enfants et des adultes qu'ils respectent les règles mais que, ce faisant, ils fassent preuve d'imagination sans faire de mal aux autres. Grâce à l'influence de ses parents, de son frère et de ses sœurs, elle a appris très tôt à rechercher la valeur dans les actes d'un individu plutôt que de considérer l'acte comme un moyen vers une fin, ce qui permet de passer de façon continue d'une bonne action à l'autre sans s'obliger à atteindre un objectif défini à l'avance.

Margaret Mead n'a jamais cessé d'apprendre. Grâce à ses relations avec sa famille, notamment un père professeur qui enseignait l'économie à l'Université de Pennsylvanie, et la poésie qu'elle commença à écrire très tôt, ses rôles dans les pièces de théâtre et des études de psychologie, Mead a « trouvé sa voix » dans l'anthropologie comme cadre holistique combinant les humanités et les sciences. Ces étapes sont magnifiquement décrites dans son autobiographie que sa fille, Mary Catherine Bateson, recommande comme le meilleur récit personnel de l'évolution de sa mère en sa qualité d'éducatrice.

Cette autobiographie révèle un modèle d'apprentissage qui a perduré pendant les soixante-dix-sept ans de sa vie. Sa famille déménageant souvent, elle étudiait parfois chez elle et parfois fréquentait des écoles traditionnelles que ses parents critiquaient fréquemment pour la priorité qu'on y donnait à l'apprentissage par cœur ou à la mémorisation. Dans sa petite enfance, elle a beaucoup appris à la maison grâce à l'influence de sa mère et avec l'aide de sa grand-mère, enseignante, qui lui donnait des « leçons ». La mère de Mead était une pionnière en sociologie qui réalisait des études ethnographiques sur les immigrants italiens. Lors de ses enquêtes auprès des familles italiennes, elle emmenait la jeune Margaret. Prendre des notes

allait devenir une partie essentielle de la carrière de Mead anthropologue. Étant l'aînée, elle prenait même des notes sur le développement de ses jeunes frères et sœurs bien avant de lire Piaget. (Son frère et ses sœurs ont par la suite été envoyés dans une école progressiste à Fairhope, dans l'Alabama.)

Se fondant sur ce qu'elle avait appris de son vécu, en changeant d'école et de communautés autour de Philadelphie, elle a mis au point une approche de l'éducation comportant un fort élément d'expérimentation qui ressemble au modèle de John Dewey, « l'apprentissage par l'action ». Elle a appris non seulement avec sa tête, mais aussi avec ses mains, pratiquant les travaux manuels, les ouvrages d'aiguille et la menuiserie. (Il m'a semblé que je la décevais quand, des années plus tard, elle a découvert quel piètre découpeur de canard je faisais lors d'un dîner de Noël chez elle à New York.) Ses capacités verbales hors du commun étaient aiguisées par les conversations à table en famille, et ensuite par les débats à l'université. Les journalistes de télévision chargés de l'interviewer étaient étonnés de voir comment elle pouvait étaler ou ramasser son raisonnement selon les minutes ou les secondes disponibles.

Ses expériences de la vie l'ont aidée dans son travail en Papouasie-Nouvelle-Guinée où elle a pu observer des modèles d'éducation qui mettaient l'accent sur un ensemble différent de dons — auxquels on ne s'attendrait pas s'agissant d'écoliers américains. Howard Gardner, le psychologue de Harvard, relève ces perceptions dans sa nouvelle préface de la réédition anglaise de l'ouvrage de Mead *Une éducation en Nouvelle-Guinée* (Mead, 2001b [1931]).

Après l'apprentissage formel et informel sous le toit familial et dans des écoles privées en Pennsylvanie, des études universitaires à l'Université DePaul dans l'Indiana et au College Barnard, et des études de troisième cycle à l'Université Columbia, Mead a fait une entrée spectaculaire sur la scène de l'anthropologie avec son livre, publié en 1928 et qui suscite encore des débats, *Adolescence à Samoa*. Pour préparer ce livre, Mead, alors âgée de vingt-quatre ans, sous la direction des anthropologues de l'Université Columbia Franz Boas et Ruth Benedict, a entrepris une étude des adolescentes à Samoa. Son livre est devenu aussitôt un succès de librairie, profitant de la réceptivité que les Américains accordaient dans les années 20 aux idées de Sigmund Freud. Ses critiques affirment que sa « relativité culturelle » a contribué au relâchement des mœurs aux États-Unis d'Amérique. Mais, pour beaucoup de lecteurs, l'anthropologie et sa vision holistique sont devenues une partie de l'ethos américain, faisant apparaître des caricatures amicales ou non de Mead, exposées actuellement dans le cadre de l'exposition organisée à la Bibliothèque du Congrès à l'occasion du centenaire : *Margaret Mead, la nature humaine et le pouvoir de la culture*.

Quinze ans après Samoa, Mead fit cinq voyages d'études, principalement à Bali et en Nouvelle-Guinée, elle étudia huit cultures différentes, créa un vaste corps de travaux professionnels et populaires, et devint une invitée favorite des émissions télévisées ainsi qu'un témoin devant les comités du Congrès. L'anthropologue Robert Murphy rapporte dans *The body silent* (1987) qu'il était difficile d'avoir une opinion sur Margaret Mead car « elle était comme l'air que nous respirons ».

Depuis son bureau dans la tour du Musée américain d'histoire naturelle, son point de chute pendant plus d'un demi-siècle, Mead a mené de front son travail comme curatrice de l'ethnographie du Pacifique avec sa carrière d'enseignante et en qualité d'intellectuelle publique. Cela comprenait une chaire de professeur adjoint à l'Institut de formation des maîtres et à l'École de hautes études générales de l'Université de Columbia, et des cours de psychiatrie comme professeur invité à l'École Menninger et à l'École de médecine de l'Université de Cincinnati. Elle a influencé à ses débuts l'anthropologie urbaine à l'Université de New York et a rencontré avec enthousiasme des étudiants sur le nouveau campus de Manhattan de l'Université Fordham près du Metropolitan Opera, afin de comprendre les premières générations exposées à l'enseignement supérieur. Elle avait beaucoup de respect pour les contributions des Jésuites à l'éducation, et était heureuse d'avoir pour collègue le Père Ewing qui présidait le Département d'anthropologie dans le campus du Bronx de l'Université Fordham. (Sa fille, Mary Catherine Bateson, a également enseigné l'anthropologie à Ateneo, une université jésuite située à Manille.) Mais ses plus vastes « salles de classe » étaient peuplées des lecteurs des journaux populaires et des téléspectateurs.

Au début de sa carrière, avant de devenir une personnalité familière dans toutes les familles, Mead écrivait parfois deux versions du même sujet, l'un pour les spécialistes et l'autre pour le grand public. Par exemple, *Adolescence à Samoa* a été suivi de *The social organization of Manu'a*. Comme saint Paul parlant aux Corinthiens, elle adaptait son discours au public auquel elle s'adressait, ce qui est également une forme de communication transculturelle.

Perspectives personnelles

Les professionnels chargés d'évaluer les « résultats » de l'éducation préfèrent les données quantitatives aux qualitatives. Il n'empêche, inspiré par l'utilisation que faisait Mead d'elle-même comme donnée, je raconterai quelques histoires personnelles — ou « résultats » — sur ma participation au processus éducatif influencé, mais non créé, par Mead. Mon histoire n'est qu'une suite d'études de cas qu'il est possible d'écrire sur les conséquences intellectuelles permanentes de l'exposition à Mead comme enseignante et collaboratrice. Pour moi, cela comporte une « amélioration civique » fondée sur l'anthropologie plutôt que le travail de terrain conjoint. La première de ces conséquences est une conviction récurrente, inspirée par Mead, que la connaissance doit constamment être testée, remise en question et révisée. Comme Albert Einstein, Mead était heureuse de trouver des preuves ou des arguments indiquant qu'elle pouvait avoir « tort ». De surcroît, elle était plus polie avec les gens dont elle pensait qu'ils ne méritaient que l'on débâte avec eux.

Dans un recueil de souvenirs non publiés sur Mead, « La vieille tortue », que j'ai exposé devant la Société littéraire de Washington, j'ai décrit ma première rencontre avec elle, en février 1951. J'étais venu à Columbia depuis Berkeley pour suivre Alfred Kroeber qui avait quitté l'Université de Californie. Le cours de Mead à Columbia, « Communication transculturelle », donné dans son musée, m'avait attiré

en raison de mon travail antérieur à Tokyo avec le personnel civil d'information et d'éducation du général MacArthur. J'avais sagement rempli quelques formules biographiques pour accompagner ma photographie d'étudiant. Mead, qui parlait avec un accent que j'associais à Eleanor Roosevelt, m'a remarqué et, soupçonnant que j'avais lu le livre de Benedict, *Le chrysanthème et le sabre* (publié en anglais en 1946), m'a invité dans son bureau pour consultation. Elle a commencé par me demander ce que je pensais du travail de Benedict, particulièrement de sa distinction entre les conceptions japonaises de la honte et de la culpabilité. Le cours de Kroeber que je suivais, « Systèmes de valeur et caractère national », l'intéressait. Il y spéculait sur les similarités entre les Écossais et les Indiens yurok de Californie. Elle a vite compris que j'étais attiré par l'étude de cultures dans des États-nations industriels et alphabètes, y compris les cultures indiennes américaines de mes États d'origine, l'Alabama et l'Oklahoma. La naissance de ma mère dans un chariot pénétrant dans les territoires indiens (maintenant l'Oklahoma) en 1898 — trois ans avant la naissance de Mead — devait devenir, des années plus tard, un fréquent point de référence dans le discours qu'elle tenait sur les femmes pionnières. Elle souhaitait explorer ce qu'elles avaient apporté avec elles et ce qu'elles avaient laissé derrière elles.

Très vite dans notre conversation, Mead apprit que j'étais l'aîné de six garçons, que j'étais devenu chef de famille après la mort de mon père en 1946, et que j'avait amené ma mère veuve et quatre jeunes frères vivre avec moi à Tokyo. Elle me posa des questions sur le programme d'études de l'École américaine de Tokyo et sur ce que les jeunes Américains apprenaient de la langue et de l'histoire japonaises. Elle savait très bien conduire un entretien, ou plutôt une conversation. Elle me raconta qu'elle était également l'aînée et mentionna quelques ouvrages psychologiques sur l'ordre de naissance. Je me rendis compte qu'elle s'adressait à moi comme à un collègue, plutôt qu'à un étudiant qu'un professeur évaluerait afin de le noter. Elle voulait recueillir de tous les gens qu'elle rencontrait des renseignements sur leurs amis et leurs parents, et sur les différences entre les sexes et la diversité dans la culture américaine. Pour elle, les étudiants étrangers constituaient une précieuse source de données supplémentaires. Elle affirmait qu'ils savaient des choses qu'elle ignorait. Tous les gens qu'elle croisait contribuaient à la quête de Mead, à sa soif de connaissance des humains comme une seule espèce avec de nombreuses cultures.

Ayant appris que j'allais à Paris après un seul semestre à Columbia, Mead a ouvert des portes qui ont changé le cours de ma vie. Mes quelque deux ans à Paris, et un bref séjour à Leiden, ont été grandement enrichis par les lettres d'introduction qu'elle a envoyées pour moi à Alfred Métraux, anthropologue de l'UNESCO, Geoffrey Gorer, l'anthropologue britannique passionné par les cultures anglaise, française, japonaise et américaine, et Clemens Heller, historien de l'économie, fils de l'éditeur viennois de Freud, et fondateur des séminaires de Salzbourg où Mead et d'autres intellectuels américains ont rencontré leurs homologues européens peu de temps après la guerre. Heller devait devenir l'entrepreneur universitaire par excellence à Paris, fondant la Maison des Sciences de l'homme et de nombreuses revues consacrées aux cultures européennes, africaines et asiatiques. Avec son épouse d'alors, Mathilda Mortimer, Américaine née à Paris, ils avaient ouvert leur appartement de

la rue Vaneau dans la tradition des salons parisiens. C'est là que j'ai rencontré des savants et des historiens français de la diplomatie, de la technologie, de la littérature, de la musique et de l'architecture. Je goûtais à un Paris qui avait enchanté Franklin et Jefferson. Dans ce milieu, j'ai connu Claude Lévi-Strauss, alors moins célèbre que Mead, mais déjà une figure centrale. Je découvrais que l'éducation prend de nombreuses formes, notamment la pratique de recommandations collégiales.

Mead s'est rendue à Paris plusieurs fois pendant mon séjour, me rencontrant au bar de l'UNESCO, alors avenue Kléber. Pendant ces visites, elle me montrait des signes de ses processus mentaux qui n'avaient pas été aussi apparents pour moi quand nous nous étions rencontrés : une combinaison de pensée déductive et inductive. Elle opposait, comme les Français, l'empirisme anglo-saxon à la pensée cartésienne française, et m'invitait à me servir des deux. Elle me demanda des nouvelles de Marcel Mauss, neveu de Durkheim et professeur de Lévi-Strauss, dont j'avais découvert les idées lors d'un séminaire. Son *Essai sur le don* de 1927 devait devenir la source d'inspiration de ma thèse, publiée ultérieurement grâce aux bons offices d'Heller sous le titre *Gifts and nations*. Mead fit rapidement le rapport entre mon intérêt pour les modèles d'échange de cadeaux et de réciprocité des Japonais (les concepts de *giri* et de *on*) avec ce que j'apprenais par le truchement de « l'anthropologie dans un fauteuil » de Mauss à Paris. Mauss avait recensé trois obligations universelles : l'obligation de donner, de recevoir et de rendre. Ces généralisations servaient d'aimants pour attirer toutes sortes de données inductives de sociétés humaines très diverses (Mauss, 1960 [1927]). Mead a contribué à mettre ces obligations abstraites sous une forme permettant de les observer dans des environnements familiaux, religieux, professionnels et scolaires.

Ces conversations de Paris avec Mead et ses amis m'ont fait comprendre que les États-Unis d'Amérique préfèrent être une nation qui donne et fait la leçon plutôt que la nation réceptrice ou élève, et que la communauté internationale aurait tout à gagner si les États-Unis apprenaient à alterner ces rôles. Je dois également à ces rencontres à New York et Paris avec Mead d'avoir commencé à concocter l'expression « l'effet gaulliste » pour évoquer des gens qui se vengent de leurs bienfaiteurs en devenant des chefs nationalistes, semblables à ceux qui dirigent le « renouveau de l'identité autochtone », dans les cultures qui luttent contre la perte d'autonomie. L'analyse par Mead des « cultes du cargo »³ et du cas du chef, Paliau, dans *New lives for old* (1956) m'a incité à passer cavalièrement à cette comparaison avec Charles de Gaulle.

Les conversations avec Mead et Gorer étaient émaillées d'expressions comme « voilà un bon petit argument ». Ils cherchaient toujours des petits indices du comportement humain susceptibles de s'insérer dans un modèle plus large, une mosaïque. Heller se plaignait chaque fois qu'un jour passait sans qu'il n'ait eu une « nouvelle idée ». Mead affirmait toujours que Gregory Bateson était meilleur théoricien qu'elle, bien que tous les deux, particulièrement dans leur recherche balinaise, se soient occupés de microcomportements en analysant des photographies d'interactions entre parents et enfants. Je trouvais que j'avais de la chance d'être

absorbé dans de tels réseaux de découverte et d'appui au début de notre association de trente ans, dont les résultats ne se sont pas achevés avec sa mort. Le centenaire de sa naissance me donne davantage de continuités que de ruptures car je m'occupe encore de sa fondation, l'Institut pour les études interculturelles de New York, dont j'étais le président alors qu'elle en était la secrétaire. Je passe maintenant le poste de secrétaire à un membre de la jeune génération, exactement comme elle l'aurait conseillé.

Dans un livre récent, *Uncommon lives : my lifelong friendship with Margaret Mead* (1999), écrit par un autre de ses anciens étudiants, la regrettée Patricia Grynager, Mead est décrite comme « un agent de placement qui mélangeait et couplait des centaines d'emplois dont elle avait entendu parler avec des gens dont elle pensait qu'ils pouvaient les occuper ». À son sens, les anthropologues devaient apprendre à accepter des emplois qui semblent être étrangers à leur éducation formelle. Elle favorisait donc l'orientation professionnelle et le placement de ses étudiants longtemps après qu'ils avaient quitté ses cours. (Son filleul, Daniel Alfred Métraux, qui a été élevé dans la maison que Mead partageait avec sa mère, perpétue cette tradition et place ses étudiants, écrit des recommandations et leur rend visite de par le monde.)

Dans les années qui suivirent ma première rencontre avec Mead, elle m'a recommandé ou s'est portée garante pour : le poste de rédacteur en chef d'une revue d'anthropologie de la Société d'anthropologie appliquée ; des postes d'enseignement dans trois institutions ; l'administration d'une fondation chargée de « l'éducation des Noirs aux États-Unis et en Afrique, ainsi que des Indiens américains » ; l'organisation de la coopération scientifique entre l'Académie nationale des sciences et les nouvelles nations d'Afrique ; et, enfin, la Smithsonian Institution où elle a joué un rôle clé dans plusieurs symposiums internationaux et interdisciplinaires que j'ai organisés pour produire des livres. Les emplois qu'on ne m'a pas proposés ou que je n'ai pas acceptés faisaient aussi partie de mon éducation. Quand j'ai été pressenti pour la présidence de plusieurs collèges universitaires, elle ne m'a pas découragé, mais m'a rappelé que je serais plus utile dans des relations larges et latérales mettant en rapport plusieurs institutions au lieu de m'asseoir au sommet d'une pyramide, occupé par le statut du corps professoral, les problèmes de stationnement et la vie sexuelle des étudiants.

Son ouverture d'esprit et sa foi dans la versatilité des individus l'ont conduite à soutenir les efforts du président John F. Kennedy qui souhaitait nommer aux postes d'ambassadeurs dans des pays africains des individus qui connaissaient quelque chose des régions culturelles où ils devaient être affectés. Mead était heureuse de penser que cela aurait pu se réaliser si Kennedy n'avait pas été assassiné. On pouvait compter parmi mes « qualifications » mon amitié avec une Africaine, le Chef suprême Ella Koblo Gulama de Moyamba, qui m'aurait ouvert les portes de plusieurs territoires de chefs en Sierra Leone et m'aurait aidé grâce à son réseau de relations avec des éducateurs et des hommes politiques en Guinée et au Libéria. Mead, qui était intriguée par l'importance des grands-mères, fut intéressée d'apprendre que la grand-mère de Madame Ella était le Chef suprême qui avait négocié le protectorat britannique et que le père d'Ella l'avait choisie comme son successeur de préféren-

ce à son frère aîné — dans le cadre du processus électoral légal — parce qu'elle montrait des qualités plus évidentes de chef.

Outre ces liens professionnels avec l'anthropologie appliquée, Mead m'a beaucoup appris sur l'amitié. Il semblait ne pas y avoir de limite au nombre de personnes qu'elle faisait entrer dans sa vie et dans de nouveaux « groupes ». Elle croyait que l'amitié est la parenté choisie. C'est pourquoi lorsque je lui ai présenté la femme qui avait finalement accepté de m'épouser, une danseuse de Virginie que j'avais rencontrée en France, elle a été ravie. Ma femme a été immédiatement absorbée dans son cercle. Elle en a conclu que les danseurs font de bons anthropologues car ils ont l'expérience de la chorégraphie, à savoir la manière dont les éléments se rassemblent pour former des modèles et du mouvement. Ce fut un plaisir tout particulier pour nous d'être invités à la cérémonie de l'Académie américaine des arts et lettres à l'occasion de l'élection de Mead. En présence de Marilyn Monroe et d'Arthur Miller, nous avons admiré l'exposition des textes de notes prises par Mead sur le terrain avec les dessins des tissus de Bali. Mead était très à l'aise avec les poètes, ainsi qu'avec le principal orateur de la cérémonie, Salvador de Madariaga, bien connu de Mead pour son livre sur le « caractère national » *Anglais, Français, Espagnols* (1930).

Quand ma femme Virginia et moi-même sommes partis pour le Ghana en 1961 afin d'y travailler sur les biographies des intellectuels africains, Mead a donné pour nous un dîner d'adieu dans un restaurant balinaise de Times Square. L'année suivante, revenus aux États-Unis avec notre nouveau-né, Mead est souvent venue dîner dans notre appartement près de Columbia avant de donner son cours du soir à l'Université. Si le bébé pleurait pendant le repas, Mead conseillait à Virginia d'aller le voir. Le même bébé, plus âgé, était promené à Greenwich Village par Tulia, la nurse et gouvernante de Margaret Mead et de Rhoda Métraux, notre fils étant perché sur sa hanche ou sur son dos comme au Dahomey, la terre natale des Haïtiens. Un cadeau de Noël pour notre fils est arrivé ensuite de Mexico où Mead participait à une conférence d'anthropologie, d'où elle est ensuite revenue avec une crèche sur les genoux. Ce cadeau était accompagné d'une note, « choses gentilles, choses fragiles ». Le bébé est devenu le parrain du fils biologique de son filleul, David Métraux. Tout cela reste dans la famille.

Malgré l'accès que Mead nous donnait à sa vie et, par voie de conséquence, aux vies de sa fille et de sa petite-fille, actrice célèbre, et de son gendre, Barkev Kassarian, j'avais clairement conscience du fait que Mead favorisait toujours l'autonomie de ses protégés. Elle ne souhaitait pas qu'on les connaisse sous le nom de « chouchous de Maggie ». Elle cultivait notre indépendance et notre individualité, comme elle l'a fait avec sa fille. Au mariage de sa fille avec Kassarian, Mead, dans une chaise roulante en raison d'une hanche cassée, est entrée dans l'église par une porte latérale, pour prendre place, sans prétention, aux côtés de son ex-mari. Elle l'a fait pour éviter de voler la vedette à la mariée. Ce comportement allait bien dans le sens de ses protocoles de recherche sur des groupes, un peu comme un groupe de jazz où les musiciens attendent leur tour pour briller ensemble et individuellement.

Le monde de l'éducation après Mead

Les éducateurs professionnels aux États-Unis se servent du centenaire de la naissance de Margaret Mead pour évaluer de manière critique son héritage. Elle serait heureuse de cet examen. Deux des animateurs de ce « révisionnisme » débonnaire sont Ray McDermott de l'École d'éducation de l'Université Stanford et Hervé Varenne, ancien collègue de McDermott à l'Institut de formation des maîtres de l'Université Columbia. Un essai provocateur de McDermott intitulé « Un siècle de Margaret Mead » sera bientôt publié par le *Teachers College record*. Varenne, anthropologue d'origine française, a écrit la préface de la nouvelle édition de l'ouvrage de Mead *And keep your powder dry* (1999a [1942]), son analyse novatrice de la culture américaine face à la mobilisation pour la seconde guerre mondiale.

« Mead se centrait sur l'apprentissage comme habitudes acquises dans le contexte des relations sociales », observe McDermott. « À ses débuts, elle a été influencée par la psychologie Gestalt de Kurt Lewin et plus tard par le travail transculturel sur les étapes du développement de l'identité par Erik Erikson [...] et Gregory Bateson, historien naturel, son époux pendant dix ans [...] qui ne voyait pas de raison de distinguer la communication et l'apprentissage. » Il ajoute que le modèle d'apprentissage de Bateson et de Mead annonce beaucoup de ce qui fait actuellement l'objet d'un débat dans l'étude ethnographique de l'apprentissage.

La critique de McDermott arrive plus tard : « Mead pouvait être tellement absorbée par le classement en modèles qu'elle pouvait facilement oublier l'ingéniosité dont les participants devaient faire preuve pour introduire ou ôter des modèles ne serait-ce qu'un petit changement. Elle était tellement prise par la formation de modèles qu'elle écrivait souvent comme si, une fois qu'elle était socialisée, la personne n'était rien de plus qu'un modèle « internalisé ». Implicitement, il suggère que Mead était prisonnière de sa propre acceptation du « cadre américain » tout en tentant de le changer. Mead a pris des idées dans le reste du monde et elle a écarté des croyances américaines de base sur l'adolescence et l'apprentissage. McDermott poursuit :

Elle a confirmé la science et la démocratie comme leur cadre sans reconnaître le cadre encore plus large du capitalisme et du colonialisme ou des systèmes occidentaux de signification qui viennent avec des fusils et de l'argent [...] Elle n'a jamais élaboré de critique systématique du capitalisme et du colonialisme qui soutenaient sa version de l'anthropologie ou du service public.

Et il conclut :

Nous avons encore son travail à faire et un peu plus. Les idées reçues sur l'adolescence empirent [...] les résultats scolaires sont de plus en plus la seule mesure du jeune [...] notre conception de la façon de mesurer la connaissance et l'intelligence a été rétrécie pour s'adapter à la compétition accrue qui permet aux enfants favorisés de continuer à nous gouverner. Margaret Mead aurait été terriblement déçue. [...] Elle a toujours voulu aider. Pas surprenant qu'elle nous manque (McDermott, 2001b).

Dans un livre sur lequel il travaille actuellement, *America without Margaret Mead*, McDermott se penche plus longuement sur le travail de Mead (et de Bateson) :

La position de Mead sur plusieurs questions — différence entre les sexes, race, adolescence et apprentissage — a été happée dans l'effort qu'elle a déployé pour cerner les différences culturelles qui pouvaient définir ce qui était intrinsèquement américain. [...] Ses positions doivent être mises à jour, resituées, reformulées ou écartées. [...] L'Amérique a changé et notre lecture de son travail peut en faire de même (McDermott, 2001a).

« Bravo ! », dirait Mead, au lieu de lancer un « balivernes ! » comme elle le faisait à l'occasion. Mais elle aurait tous les droits de s'élever farouchement contre de McDermott quand il suggère qu'elle était prise au piège du « racisme institutionnalisé de l'Amérique ».

Mead ne s'est pas publiquement opposée au racisme ou au capitalisme. Elle a essayé de montrer l'exemple comme citoyenne qui travaillait pour mettre fin à la ségrégation raciale et promouvoir les droits de l'homme, et qui partageait son revenu personnel avec d'autres. Elle était fière d'être administrateur de l'Université d'Hamp-ton, qui était auparavant réservée à l'éducation des Afro-Américains et des Indiens américains. Ses conversations avec le célèbre auteur James Baldwin dans *Le racisme en question* ont révélé qu'elle refusait de « s'excuser » pour l'esclavage juste parce qu'elle était blanche. Elle réfutait la « culpabilité par association » (Baldwin et Mead, 1972).

L'un des principaux avantages de ces nouvelles évaluations concerne peut-être la controverse entourant les attaques portées contre Mead par Derek Freeman sur le thème du déterminisme biologique opposé au déterminisme culturel (Freeman, 1983, 1999). McDermott a raison en affirmant que « nature et nourriture ne devraient pas être conceptuellement opposées et seulement dans le monde réel parfois interactives. Cette dichotomie doit être remise en question. Il faut s'interroger sur l'existence même d'une catégorie appelée nature humaine » (McDermott, 2001b). Mais cette remise en question n'a pas encore été faite, la « nature humaine » réapparaît donc avec le « pouvoir de la culture » comme le thème de l'exposition de la bibliothèque du Congrès pour le centenaire de Mead.

Varenne a noté le rôle prophétique de Mead dans son analyse de *And keep your powder dry* quand il détecte une réorientation depuis le « détachement scientifique » au profit d'un engagement total comme enseignante-militante pendant la guerre. D'après Varenne, « elle ne décrit pas, elle prophétise » quand elle écrit :

Si nous devons nous battre, si nous devons gagner, si nous devons brandir devant nous alors que nous nous battons pour un but digne que l'on se batte, ce but doit être exprimé en fonction des valeurs américaines, dans le mélange de foi en ce qui est juste et de foi dans le pouvoir de la science : Ayons confiance en Dieu, et gardons notre poudre au sec (Mead, 1999a [1942]).

Varenne affirme que :

L'objectif [de Mead] n'est pas la critique culturelle, [mais] la construction culturelle... C'est le domaine au sein duquel de nombreux intellectuels tremblent et on pourrait même dire qu'ils

ricanent quand ils expriment leur ironie — le défi de Mead est d'autant plus radical qu'ayant décidé qu'une guerre doit être combattue parce que cela était juste selon les valeurs américaines, c'est-à-dire universelles, elle s'est aussi portée volontaire pour agir au sein des institutions des États-Unis, gouvernementales et privées. [...] Elle avait confiance en l'Amérique, et elle a aiguisé ses capacités rhétoriques comme anthropologue (Varenne, 1998).

Aussi bien McDermott que Varenne, en citant d'autres critiques de Mead, aident à mieux comprendre la croissance de Mead comme intellectuel public influent décidé à améliorer l'éducation américaine en façonnant ce que nous connaissons maintenant comme la « société civile », l'interaction des gouvernements et des associations bénévoles. Les mécanismes d'examen par les pairs dans les universités des États-Unis pénalisent souvent les chercheurs qui osent sortir de leur discipline et « vont au-delà de leur domaine ». Mead répond mieux aux attentes de Peter Kapitza, le physicien russe, qui m'a dit lors d'une conférence : « C'est le devoir de l'intelligentsia de dé mêler le vrai du faux. »

Quel que soit le rôle que jouait Mead — le « chercheur pur » ou le moraliste prophétique — elle a laissé de prodigieux ouvrages sur l'éducation. Dans sa bibliographie complète établie par Joan Gordan (1976), les entrées les plus nombreuses se rapportent aux catégories relatives à l'éducation, à la famille, à la psychologie et aux enfants. Ces écrits devraient occuper (au moins) les historiens de l'éducation pendant une autre génération.

Épilogue

Dans le prologue de son autobiographie *Du givre sur les ronces*, Mead a évoqué la nécessité de comprendre que les aspects actuels renferment à la fois le passé et l'avenir. Si nous comptons en temps biologique, je me rends compte que je fais partie de l'univers de Mead depuis deux générations — un demi-siècle — trente ans pendant sa vie et maintenant vingt ans après sa mort. J'ai de plus participé très activement à la célébration du centenaire de sa naissance. Les commémorations fonctionnent comme une manière d'enseigner l'histoire afin de voir le passé à long terme et de spéculer sur l'avenir à long terme.

Quelle que soit la réévaluation nécessaire du legs de Mead, façonné par son travail avec d'autres, j'invite nos successeurs dans un autre millénaire à remettre en question ma comparaison en 1980 de Mead avec Aristote, une comparaison que l'on pourrait qualifier de « généreuse » (Dillon, 1980). Je m'interrogeais alors dans un numéro spécial d'*American anthropologist* : « Aristote annonçait-il Margaret Mead ? » Quand on examine l'expérience de Mead en matière de gestion et de gouvernement et comme citoyen public, enseignant et anthropologue, le modèle d'Aristote fournit un point de départ métaphorique. Elle aimait les plaisanteries sur ses qualités d'oracle quand elle a parlé à Delphes mais aurait sans doute considéré comme ridicule toute hypothèse affirmant qu'elle assurait une certaine continuité entre la pensée américaine du XX^e siècle et la Grèce classique. Aristote (384-322 av. J.-C.), philosophe, éducateur et scientifique grec, s'intéressait beaucoup à l'éthique et à la

politique, qui exigent une connaissance permettant aux humains d'agir vertueusement et de vivre heureux. Pour lui, l'aspect le plus frappant de la nature était le changement; sa philosophie de la nature comprenait la psychologie et la biologie. Mead était, elle aussi, très préoccupée par la relation entre l'esprit et le corps et s'est engagée dans les affaires publiques en sachant bien que le comportement humain doit être compris dans le contexte de la taille de notre cerveau et de la complexité de notre système nerveux.

La méthode d'enquête d'Aristote portait surtout sur la rationalité humaine. Elle soulignait pourtant la continuité de l'humanité et de la nature plutôt qu'une rupture fondamentale. Ce philosophe associait l'éthique et le social, contrairement aux propositions modernes dominantes d'une science sociale libre de valeurs et d'une éthique autonome. Mead est en fait d'accord avec Aristote sur ce point. Il a extrapolé à partir de l'ancien État-cité, la *polis*. Mead a extrapolé, dans ses modes analytiques et son style personnel de direction, à partir des traditions très éloignées de la Grèce ancienne ou de la Philadelphie prérévolutionnaire. Elle a souvent pris des exemples dans le village de Peri en Nouvelle-Guinée où il existe maintenant un centre communautaire Margaret Mead, ouvert en souvenir d'elle en 1980. Ses habitants et Mead se sont mutuellement beaucoup appris sur les droits et les responsabilités du citoyen, ces dernières comprenant notamment des techniques de réconciliation de points de vues divergents pour atteindre des objectifs bénéfiques à la communauté dans son ensemble.

Mead était sans cesse engagée dans des extrapolations à partir de petites communautés organisées jusqu'au monde comme *polis*. Ses réorientations, de la micro à la macroanalyse, étaient des outils essentiels dans ses efforts pour enseigner aux Américains comment se comprendre à la lumière de l'expérience humaine dans d'autres cultures.

Désavouée par certains collègues universitaires comme « trop populaire », Mead n'en a pas été découragée pour autant d'utiliser les médias pour faire passer ses idées. Aristote, dans le monde d'avant l'Internet, a produit des écrits de qualité *exotérique* (populaire) destinés à un public général hors de l'Académie de Platon, ainsi que des traités techniques (*ésotériques*) pour les étudiants du Lycée.

Les médias imprimés et plus tard les médias électroniques étaient essentiels pour les rôles de Mead comme enseignante-chercheuse-citoyenne. Elle semblait consciente de l'observation de Thomas Babington Macaulay qui pensait que les journalistes étaient devenus le quatrième pouvoir du royaume. Sa perspective temporelle prophétique a souvent fait la « une » des journaux : « Il nous reste peut-être vingt-cinq ans pour... », mais elle savait que la presse ne pouvait se substituer aux institutions, qu'il ne fallait pas la charger d'accomplir ce que tout gouvernement représentatif, organisation industrielle et diplomatie avaient été incapables de faire.

Comme Aristote, Mead voulait que le peuple agisse vertueusement et vive heureux. Quand son filleul, Daniel Métraux, lui demanda ce qu'elle espérait le plus avoir accompli dans sa vie, elle répondit : « avoir rendu au moins une personne heureuse ». Mais elle nourrissait aussi des ambitions plus vastes, aider à créer une société juste, et, davantage comme Platon, elle voulait que les maires d'une mégalopolis

comme New York et les bourgmestres des villes de la Nouvelle-Angleterre soient des rois philosophes. Elle espérait que le quatrième pouvoir participerait à cette tâche *ésotérique* et *exotérique* de gouvernement. Son devoir de citoyenne était de servir de pilote dans l'un et l'autre domaines.

Plus par tradition orale que pour avoir lu ses nombreux écrits, j'applique presque tous les jours au moins deux de ses conseils : 1) ne jamais attendre de reconnaissance, de gratitude ou d'appréciation pour ce que vous faites, votre seule récompense étant que vous êtes fidèle à vos principes; et 2) si vous n'avez pas accès à un enfant tous les jours, alors empruntez-en un.

Débattre la question de savoir si l'anthropologie est un art, une science ou les deux ne devrait pas nous empêcher d'imiter Mead et les générations précédentes en utilisant la poésie dans la communication/éducation sur les enfants. En témoigne le dernier poème de Mead, écrit en 1947 et dédié à sa fille qui l'a rendue grand-mère :

That I be not a restless ghost
Who haunts your footsteps as they pass
Beyond the point where you have left
Me standing in the newsprang grass,

You must be free to take a path
Whose end I feel no need to know,
No irking fever to be sure
You went where I would have you go.

Those who would fence the future in
Between two walls of well-laid stones
But lay a ghost walk for themselves
A dreary walk for dusty bones.

So you can go without regret
Away from this familiar land,
Leaving your kiss upon my hair
And all the future in your hands.

*Que je ne sois pas pour toi un spectre tracassier
Qui hantera tes pas quand ils franchiront
Le point où tu m'as laissée
Dans l'herbe fraîchement poussée,*

*Tu dois être libre de choisir ton chemin
Et je n'ai pas besoin de savoir où il te mènera,
Je ne brûle pas du désir de te voir prendre
La voie que j'aurais choisie pour toi.*

*Ceux qui enferment l'avenir
Entre deux solides murs de pierre
Se préparent un semblant d'existence,
Une morne vie de cadavre.*

*Tu peux donc sans regret quitter
Ce pays familial, déposer
Un baiser sur mes cheveux
Et tenir tout l'avenir dans tes mains.*

Notes

1. Créer ces groupes de collaborateurs n'est pas simple, est la conclusion de Mead dans son travail théorique le plus original, *Continuities in cultural evolution*, fondé sur ses conférences à l'Université de Yale en 1963. « Nous avons maintenant besoin d'une vue de l'avenir qui ne minimise pas le péril immédiat ni ne suscite de désespoir » (p. 265), a-t-elle écrit alors qu'elle préconisait la formation en groupes des individus, qu'ils soient membres du conseil d'un petit village ou du gouvernement d'une grande nation, conduits par au moins un individu irremplaçable (Mead, 1999b).

2. Cette expression s'emploie au moment où le givre recouvre les fleurs de ronces. C'est le signe annonciateur d'une abondante récolte de mûres. En effet, le titre original de l'autobiographie de Mead, *Blackberry winter* (1972), signifie littéralement « L'hiver des mûres sauvages ». Ce numéro de *Perspectives* devant impérativement paraître à temps pour la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation (5-8 septembre 2001), la rédaction française a dû, pour les citations tirées des livres de Margaret Mead et faute de pouvoir consulter ceux de ces ouvrages qui ont déjà été traduits en français, retraduire elle-même les textes des originaux anglais dont elle a, pour cette raison, conservé les numéros de pages.
3. Mouvement religieux du Pacifique du Sud-Ouest caractérisé par l'attente du retour des esprits par bateau ou avion chargés de marchandises, lesquelles satisferont les besoins des croyants.

Références

- Baldwin, J.; Mead, M. 1972. *Le racisme en question*. Paris, Calmann-Lévy. 303 p.
- Benedict, R. 1987. *Le chrysanthème et le sabre*. Paris, Picquier. 281 p. [1946].
- Dillon, W. 1968. *Gifts and nations : the obligations to give, receive and repay* [Dons et nations : l'obligation de donner, de recevoir et de rendre]. The Hague, Mouton.
- . 1974. « Margaret Mead : president elect » [Margaret Mead, présidente élue]. *Science* (Washington, D. C.), vol. 184, n° 4135, p. 490-495.
- . 1980. « Margaret Mead and government » [Margaret Mead et les affaires publiques]. *American anthropologist* (Arlington, Virginie), vol. 82, n° 2, p. 318-359.
- Freeman, D. 1983. *Margaret Mead and Samoa : the making and unmaking of an anthropological myth*. [Margaret Mead et Samoa : comment s'est fait et s'est défait un mythe anthropologique]. Cambridge et Londres, Harvard University Press.
- . 1999. *The fateful hoaxing of Margaret Mead*. [La mystification prophétique de Margaret Mead] Boulder, Colorado, Westview Press.
- Gordan, J. (dir. publ.). 1976. *Margaret Mead : the complete bibliography 1925-1975* [Margaret Mead : bibliographie complète, 1925-1975]. The Hague, Mouton.
- Grinager, P. 1999. *Uncommon lives : my lifelong friendship with Margaret Mead*. [Vies hors du commun : mon amitié d'une vie avec Margaret Mead]. Lanham, Maryland, Rowman.
- Lévi-Strauss, C. 1979. « Hommage à Margaret Mead ». *Courrier de l'UNESCO* (Paris), vol. 32, n° 6, p. 39-40.
- Mauss, M. 1960. *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris, Presses universitaires de France. [1927].
- Mead, M. 1951. *The school in American culture* [L'école dans la culture américaine]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- . 1956. *New lives for old : cultural transformation — Manus, 1928-1953* [Changer de vie ou la transformation culturelle : Manus, 1928-1953]. New York, Morrow.
- . 1972. *Blackberry winter : my earlier years*. New York, Morrow.
- . 1977. *Du givre sur les ronces : autobiographie*. Paris, Le Seuil. (Traduction de *Blackberry winter*, 1972.)
- . 1999a [1942]. *And keep your powder dry : an anthropologist looks at America* [Et gardez votre poudre au sec : un anthropologue regarde l'Amérique]. New York, Berghahn Books.

- . 1999*b*. « Difficulties in creating evolutionary clusters ». [De la difficulté de créer des faisceaux évolutifs] Dans : Mead, M. *Continuities in cultural evolution* [Les continuités dans l'évolution culturelle]. New Brunswick, Transaction Publishers, p. 264-281.
- . 1971. *Adolescence à Samoa*, Paris, Plon. [1928].
- . 1973. *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Paris, Payot. 312 p. [1931].
- McDermott, Ray. 2001*a*. *America without Margaret Mead : reworking gender, race, adolescence, and learning* [L'Amérique sans Margaret Mead : reconsidérer les notions de sexe, de race, d'adolescence et d'apprentissage]. (Manuscrit non publié.)
- . 2001*b*. À venir. « A century of Margaret Mead » [Un siècle de Margaret Mead]. *Teacher's college record* (New York).
- Murphy, R. 1987. *The body silent* [Le peuple silencieux]. New York, Holt.
- Toulmin, S. 1984. « The evolution of Margaret Mead » [L'évolution de Margaret Mead]. *New York review of books* (New York), vol. 31, n^o 19, p. 3-4.
- Varenne, H.; McDermott, R. *et al.* 1998. *Successful failure : the school America builds* [L'échec réussi : l'école que bâtit l'Amérique]. Boulder, Colorado, Westview Press.

**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 2001* — Volume XXXI

- N° 1, mars 2001 : *La réforme de l'enseignement secondaire*
- N° 2, juin 2001 : *Constructivisme et éducation*
- N° 3, septembre 2001 : *Apprendre à vivre ensemble au vingt et unième siècle*
- N° 4, décembre 2001 : *L'autonomie de l'école et évaluation*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ ÉDITION FRANÇAISE ☐ ÉDITION ANGLAISE ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

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

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

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

Je joins mon paiement sous forme :

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

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

N° Date d'expiration

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

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

Signature :

Date :

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

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France.

Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

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 Brasilia

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

ÉGYPTÉ

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 Maria 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

Avant-propos

Directeur général de l'UNESCO

Éditorial

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Apprendre à vivre ensemble : défi prioritaire à relever
à l'aube du XXI^e siècle

Jean Daniel

DOSSIER : APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Scénarios d'avenir pour l'éducation :
une fenêtre sur l'inconnu

Uri Peter Trier

Connaissances civiques, opinions sur les institutions
démocratiques et engagement civique
des jeunes de quatorze ans

Judith Torney-Purta

L'exploration du droit humanitaire : conflits armés
et éducation en faveur de la cohésion sociale

Sobhi Tawil

Découvrir la démocratie en Australie

Joan Holt

L'éducation pour promouvoir la cohésion sociale
et une culture de la non-violence

Winthrop Wiltshire

La formation des enseignants en vue de
la cohésion sociale : le contexte indien

J. S. Rajput
et K. Walla

Les conceptions que se font les futurs enseignants
des capacités d'apprentissage des élèves dans
les écoles multiculturelles d'Afrique du Sud

Corinne Meier
et Eleanor Lemmer

La pédagogie convergente au Mali et son impact
sur le système d'éducation

Samba Traoré

La performance des systèmes africains
d'enseignement primaire : critique et nouvelle
analyse de données PASEC pour le Sénégal

Jens Naumann
et Peter Wolf

Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche
dans une économie mondiale

Jürgen Mittelstrass

L'utilisation des nouvelles technologies
en éducation : mythes et objectifs

Clotilde Fonseca

TENDANCES / CAS

Nouveaux défis pour l'éducation concernant le SIDA à l'école
face à une pandémie de VIH en constante évolution

Inon Schenker

L'éducation, véhicule de la lutte
contre le SIDA

Carol Coombe
et Michael J. Kelly

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Margaret Mead (1901-1978)

Wilton S. Dillon

ISSN 0304-3045

Vol. XXXI, n° 3, septembre 2001