

Avant-propos

Directeur général de l'UNESCO

Éditorial

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Éducation pour tous : le rêve est-il accessible ?

Lene Buchert

DOSSIER:

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

La coexistence en tant qu'harmonisation du droit,
de la morale et de la culture

Antanas Mockus

Les jeunes sont-ils préparés ?

Alejandro Tiana

Une analyse critique de la recherche comparée

Aaron Benavot

Apprendre à vivre ensemble au Ghana et en Afrique
de l'Ouest : problèmes et solutions

Chris Ameyaw Akumfi

L'apprentissage du vivre ensemble :
partie intégrante de la citoyenneté

Moncer Rouissi

Édifier la paix et éduquer pour la paix :
expériences locales, réflexions globales

Swee-Hin Tob

Des conflits constructifs : l'apprentissage de la tolérance
comme fondement de la démocratie

H. C. Werner Weidenfeld

Les conclusions de la Conférence internationale de l'éducation

TENDANCES/CAS

Étude des interactions en classe
dans des écoles primaires de la
République-Unie de Tanzanie

Kalafunja Mlang'a O-saki
et Augustine Obeleagu Agu

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Yves Brunsvick (1921-1999)

Jean-Pierre Regnier

ISSN 0304-3045

Vol. XXXII, n° 1, mars 2002

PERSPECTIVES

121

Vol. XXXII, n° 1, mars 2002



PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO 121
CENT VINGT ET UN

DOSSIER

L'ÉDUCATION



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXII, n° 1, mars 2002

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

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

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

NUMÉRO CENT VINGT ET UN

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

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXXII, n° 1, mars 2002

Avant-propos	<i>Directeur général de l'UNESCO</i>	1
Éditorial	<i>Cecilia Braslavsky</i>	3

POSITIONS/CONTROVERSES

Éducation pour tous : le rêve est-il accessible ?	<i>Lene Buchert</i>	5
---	---------------------	---

DOSSIER: L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

La coexistence en tant qu'harmonisation du droit, de la morale et de la culture	<i>Antanas Mockus</i>	19
Les jeunes sont-ils préparés ?	<i>Alejandro Tiana</i>	39
Une analyse critique de la recherche comparée	<i>Aaron Benavot</i>	53
Apprendre à vivre ensemble au Ghana et en Afrique de l'Ouest : problèmes et solutions	<i>Chris Ameyaw Akumfi</i>	83
L'apprentissage du vivre ensemble : partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté	<i>Moncer Rouissi</i>	93
Édifier la paix et éduquer pour la paix : expériences locales, réflexions globales	<i>Swee-Hin Toh</i>	99
Des conflits constructifs : l'apprentissage de la tolérance comme fondement de la démocratie	<i>H. C. Werner Weidenfeld</i>	109
Les conclusions de la Conférence internationale de l'éducation		119

TENDANCES/CAS

Étude des interactions en classe dans des écoles primaires de la République-Unie de Tanzanie	<i>Kalafunja Mlang'a O-saki et Augustine Obeleagu Agu</i>	125
--	---	-----

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Yves Brunsvick (1921-1999)	<i>Jean-Pierre Regnier</i>	141
----------------------------	----------------------------	-----

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>

Publié en 2002
par le Bureau international d'éducation de
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 2002

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

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

AVANT-PROPOS

Directeur général de l'UNESCO

Il est maintenant courant de parler du monde d'avant et d'après le 11 septembre 2001. Les gens du monde entier ont été traumatisés par les événements épouvantables de ce jour, tétanisés par les images des tours jumelles du *World Trade Center* en feu, puis réduites en cendres. Ces images, transmises en direct à la télévision, diffusées et rediffusées, font partie désormais de notre mémoire collective. Cependant, au même moment, d'autres tragédies humaines à grande échelle se déroulaient imperceptiblement, mais sans susciter l'attention du monde. Le 11 septembre, plus de 30 000 enfants sont morts de famine et de maladies guérissables et l'on estime que 14 000 personnes ont pu contracter le VIH/SIDA ce même jour. Ces tragédies se répètent chaque jour de chaque semaine de chaque année.

Nous ne cherchons en aucune façon à minimiser la signification énorme des événements de septembre dernier aux États-Unis. Cependant, en adoptant une vision plus large de notre compréhension du monde et de ses problèmes, nous nous rappelons aussi de la valeur de toute vie humaine et à quel point il est important que notre compassion et notre sympathie embrassent l'humanité tout entière.

Trois jours avant le 11 septembre, une réunion internationale s'achevait à Genève. Quatre-vingts ministres et vice-ministres de l'éducation de 127 pays, ainsi que des représentants de diverses organisations intergouvernementales et non gouvernementales (soit plus de 600 personnes), y concluaient les débats de la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) dont le thème était : « L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage — problèmes et solutions ».

La problématique — apprendre à vivre ensemble — n'est pas nouvelle, bien que d'autres termes et d'autres expressions aient été parfois employés comme « éducation pour la solidarité internationale », « éducation pour la paix », « éducation pour la tolérance et la compréhension mutuelle » ou « éducation pour la citoyenneté mondiale ». Tout au long de l'histoire moderne, et en particulier après la deuxième guerre mondiale, un but essentiel de ce que l'on a appelé « la nouvelle éducation » a été de renforcer notre capacité de vivre ensemble en paix.

Cette Conférence a abordé un large éventail de thèmes éducatifs, avec un accent particulier sur l'éducation pour tous, un droit qui demeure l'un des principaux défis pour les systèmes éducatifs actuels. L'éducation est en effet un outil essentiel pour promouvoir des processus durables de construction de la paix, la démocratie et les droits de l'homme. Bien que le droit des enfants à l'accès libre aux écoles soit encore loin d'être une réalité à l'échelon mondial, l'on peut constater d'importantes avancées dans cette direction.

Selon les « Conclusions et propositions d'action » adoptées à la clôture de cette CIE, la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous va au-delà de l'effort de scolarisation universelle. Les objectifs de la recherche de la cohésion sociale, de la lutte contre les inégalités, du respect de la diversité culturelle et de l'accès à la société de la connaissance — qui peuvent être facilités par les technologies de l'information et de la communication — seront atteints par des politiques qui se concentrent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans chaque pays.

Ces Conclusions, adoptées par consensus par tous les participants à la Conférence, invitent ainsi tout le monde à partager, avec les éducateurs, la responsabilité de définir et de décider quelle éducation nos enfants doivent recevoir, quelles valeurs il faut transmettre et quels types de personnes ils deviendront grâce à ce processus.

Ce qui est arrivé le 11 septembre ainsi que les tragédies humaines survenant chaque jour dans de nombreux pays du monde signifient-ils que les efforts de la communauté internationale depuis les cinquante dernières années n'ont mené nulle part ? Avons-nous échoué ? Les forces diaboliques de la haine et de la xénophobie ont-elles vraiment gagné ? Je refuse de le croire ! Comme je le rappelais, lors de la clôture de la quarante-sixième session de la CIE le 8 septembre 2001, il existe différentes formes d'apprentissage. Parfois, nous apprenons des choses que nous voulons connaître ; d'autres fois des choses que nous ne voulons pas connaître ; et d'autres fois encore des choses que nous devons connaître. Mais, il y a aussi une quatrième dimension d'apprentissage : parfois, nous devons apprendre et réapprendre des choses. Et dans le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui, il est en effet impératif de continuer à apprendre — comment s'écouter les uns et les autres, comment s'accepter avec toutes nos différences et comment développer un dialogue entre nous. Ce n'est qu'à travers un dialogue constant et intégrateur que nous deviendrons capables d'apprendre à vivre ensemble en paix.

KOÏCHIRO MATSUURA

É D I T O R I A L

C'est avec un intérêt particulier que je présente à nos lecteurs de la communauté internationale ce numéro de *Perspectives*, consacré à la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) qui s'est tenue à Genève du 5 au 8 septembre 2001 sur le thème : « L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage — problèmes et solutions ».

Les événements tragiques du 11 septembre 2001 et la recrudescence des actes de xénophobie, de la discrimination et de la haine dans divers pays du monde, soulignent fortement l'importance et la pertinence du thème choisi pour cette session de la CIE et, en général, la signification de la paix comme condition préalable à tout développement positif. Ils démontrent, sans aucun doute, la nécessité d'apprendre à connaître et à respecter les différentes cultures, croyances et traditions. En même temps, ils renforcent l'idée que l'accès à la connaissance scientifique et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication est essentiel, mais que cet accès ne garantit pas forcément la capacité et le désir d'intégration dans une société globale, de plus en plus exigeante.

Les événements récents dans le monde prouvent aussi que les compétences de base devraient inclure l'apprentissage de la connaissance et du respect des différentes cultures, croyances et traditions, ainsi que la réinvention du concept de citoyenneté mondiale. Cela est nécessaire pour tous les pays — riches et pauvres, grands et petits, quelle que soit leur importance — au niveau international. Dans ce contexte, la notion d'Éducation pour tous, qui est au centre de toutes les activités de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, peut être interprétée dans un sens beaucoup plus large. C'est pourquoi l'approche de **Lene Buchert**, dans son article de la section « Positions/controverses », qui considère l'éducation en termes de politique sociale internationale, nous semble particulièrement pertinente.

À la différence du numéro de *Perspectives* de septembre 2001, publié avant la Conférence, le dossier de celui-ci n'est pas destiné à présenter tous les sujets discutés lors de la CIE, mais plutôt à donner une vue d'ensemble, illustrée de quelques exemples pratiques, de la situation actuelle des curricula internationaux et des questions qui y sont liées.

Cette vue d'ensemble est ainsi articulée en trois parties qui pourraient être intitulées, d'une façon informelle : « philosophie », « diagnostic » et « tendances dans le développement des curricula ». Elles sont constituées, respectivement, par les articles de **Antanas Mockus**, maire de Bogotá (Colombie), **Alejandro Tiana** (Espagne) et **Aaron Benavot** (Israël).

Nous sommes aussi honorés de publier, dans ce numéro, les contributions de deux ministres de l'éducation — **Chris Ameyaw Akumfi** du Ghana et **Moncer Rouissi** de la Tunisie. Ces articles présentés par des spécialistes de la question témoignent

des préoccupations et des attentes majeures de ces deux pays dans le domaine de l'éducation.

La synthèse du Symposium international de Séoul sur « Le mouvement pour la paix et l'éducation dans les zones de conflit d'Asie et du Pacifique », rédigée par **Swee-Hin Toh**, lauréat du prix UNESCO de l'éducation pour la paix, nous donne une vision régionale sur la façon de faire face au problème et de trouver des solutions. En même temps, elle nous rappelle, malheureusement, que les problèmes discutés au cours de ce symposium revêtent un intérêt universel.

Dans la même ligne, le professeur allemand, **H. C. Werner Weidenfeld**, démontre, dans sa contribution, que « la tolérance est le pilier central » de la société démocratique moderne. Son article décrit un concept didactique développé par le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique pour rendre le terme « tolérance » opérationnel.

Après cet article, plutôt théorique, une étude de cas est présentée dans notre section « tendances/cas ». **Kalafunja Mlang O-saki** et **Augustine Obeleagu Agu** nous emmènent dans une salle de classe d'une école primaire de la République-Unie de Tanzanie et abordent le thème de l'interaction des enfants dans des activités d'instruction et périscolaires.

Enfin, le « profil d'un éducateur célèbre » rend hommage à un diplomate français, humaniste et pédagogue, **Yves Brunswick**, ami de longue date de l'UNESCO et du BIE. Lors de la quarante-sixième session de la CIE, la Médaille Comenius lui a été attribuée à titre posthume en signe de profonde reconnaissance.

Dans l'avant-propos de ce numéro, le **Directeur général de l'UNESCO** souligne la nécessité d'un dialogue comme condition pour apprendre à vivre ensemble. Pour concrétiser cette idée — et dans un premier temps —, *Perspectives* souhaite ouvrir un dialogue animé avec ses lecteurs et renforcer sa fonction de revue d'éducation comparée. Elle invite ainsi des représentants du monde académique, des professionnels de l'UNESCO, des universitaires, des collaborateurs des ministères ou d'autres institutions, ainsi que des décideurs de toutes les régions du monde, à publier côte à côte leurs contributions. Dans cette perspective, le comité de rédaction et nous-mêmes vous invitons à partager vos avis sur le choix des thèmes en général et attendons vos commentaires sur des articles précis. Les contributions les plus intéressantes et les plus stimulantes seront publiées dans une nouvelle section « Lettres au rédacteur ». Le comité de rédaction invite également les lecteurs à envoyer des articles qui pourraient être inclus dans l'une des sections de la revue, à suggérer des thèmes et à nous envoyer des contributions pour les sections traditionnelles : « positions/controverses », « dossiers » et « tendances/cas ».

Nous comptons beaucoup sur un riche échange d'idées et espérons recevoir très rapidement vos suggestions !

CECILIA BRASLAVSKY

ÉDUCATION POUR TOUS : LE RÊVE EST-IL ACCESSIBLE ?

*Lene Buchert*¹

L'Éducation pour tous est l'une des priorités de l'action internationale depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien, en Thaïlande, en 1990. Les participants au Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000, ont confirmé que l'Éducation pour tous était l'objectif principal dans le domaine de l'éducation. Cet objectif consiste essentiellement à rendre l'éducation accessible à tous les individus — enfants, jeunes et adultes — d'ici à 2015. La tâche qui nous attend est immense (Forum mondial sur l'éducation, 2000a).

- Un septième de la population mondiale, soit plus de 880 millions d'individus, est analphabète ; et les deux tiers de ces analphabètes (550 millions d'individus) sont des femmes.
- Parmi les 6 milliards d'êtres humains vivant dans le monde, il y a plus de 100 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école et n'ont pas accès à l'éducation. L'immense majorité (97 %) de ces enfants vivent dans des pays en développement ; et plus de 60 %, soit environ 65 millions d'enfants, sont des filles.

En tant que politique sociale internationale, la politique de l'Éducation pour tous est indissociablement liée à la recherche de la paix et de la sécurité internationales,

Langue originale : anglais

Lene Buchert (Danemark)

Maîtrise de l'Université de Copenhague et doctorat de l'Université de Londres. Lene Buchert est depuis 1997 spécialiste principale de programme à l'UNESCO. Elle avait d'abord été consultante internationale à la Division du développement des ressources humaines de la COWI, au Danemark, et chargée de recherche au Centre de recherche sur le développement, à Copenhague. Elle a fait paraître un grand nombre de livres et d'articles sur les relations entre l'éducation et le développement, sur l'aide internationale à l'éducation et sur les politiques d'aide à l'éducation. Parmi ses publications les plus récentes, on peut citer *Changing international aid to education : global patterns and national contexts* [Réformer l'aide internationale à l'éducation : structures mondiales et contextes nationaux], dont elle a dirigé la publication avec K. King (1999). Elle est la première titulaire de la chaire Kerstin Hesselgren, que le Conseil suédois de la recherche lui a confiée après sa réorganisation en 2001. Courrier électronique : l.buchert@unesco.org

ainsi qu'à l'affirmation des droits de la femme. Les événements survenus aux États-Unis d'Amérique le 11 septembre 2001 ont ajouté une dimension nouvelle aux menaces qui pèsent sur la paix et la sécurité internationales, en montrant que le terrorisme transcendait les frontières nationales, et que les moyens de défense devaient avoir, eux aussi, un caractère transnational. Ils nous obligent, par ailleurs, à nous demander si l'éducation, qui doit donner de l'espoir et améliorer les conditions de vie, remplit bien sa fonction dans le contexte mondial actuel.

Dans la situation actuelle, du fait de la mondialisation, les mandats respectifs de l'Organisation des Nations Unies et de ses institutions spécialisées, telles que l'UNESCO, reçoivent une attention nouvelle et prennent une importance accrue dans la mesure où ces organisations peuvent résoudre des problèmes transnationaux et sont le lieu de discussions susceptibles d'influencer l'ordre mondial. En témoigne l'attribution du prix Nobel de la paix à l'Organisation des Nations Unies ainsi qu'à son Secrétaire général, Kofi Annan. On le voit aussi dans le cas de l'UNESCO. L'article premier de l'Acte constitutif de l'UNESCO affirme que celle-ci « se propose de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre nations, afin d'assurer le respect universel de la justice, de la loi, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples ».

Le mandat de l'UNESCO remonte à la création de cette organisation, en 1945, au lendemain de la seconde guerre mondiale. Il repose sur la prémisse énoncée dans le préambule de l'Acte constitutif, suivant laquelle, « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ». Suivant cette même prémisse, la paix, pour être durable, « doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité ». La Conférence internationale de l'éducation (CIE) a rappelé la pertinence de ce mandat à sa 46^e session, qui s'est tenue à Genève en 2001 sur le thème « L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble ». Cette conférence a examiné la contribution de l'éducation à la cohésion sociale, à l'harmonie, à la compréhension mutuelle, à l'amitié, au maintien de la paix, au bannissement de la violence. Elle a souligné la nécessité de profiter du processus de mondialisation en permettant aux individus — et, par extension, aux sociétés — de prendre conscience de leur originalité et de tirer avantage de leur diversité.

Parmi ses quatre domaines de compétence principaux (éducation, science, culture et communication), l'UNESCO a toujours accordé la priorité à l'éducation, comme l'atteste la part de son budget consacrée aux différents domaines. Sa plus haute priorité actuelle résulte du mandat qu'elle a reçu au Forum mondial sur l'éducation (Dakar, avril 2000), où quelque 2 000 représentants de gouvernements, d'organisations multilatérales ou bilatérales, d'organisations non gouvernementales et autres associations issues de la société civile l'ont chargée « d'assurer la coordination entre les partenaires de l'E(ducation) P(our) T(ous) et de maintenir la dynamique de leur coopération » (Forum mondial sur l'éducation, 2000*b*, par. 19).

Le rôle de l'éducation

Le mandat de l'UNESCO et la prémisse sur laquelle il se fonde expriment la conviction que l'éducation peut transmettre certaines valeurs essentielles indépendamment des différences de race, de sexe, de langue ou de religion. L'éducation est considérée comme un facteur d'intégration qui favorise l'harmonie et la tolérance à l'égard de la diversité. À l'UNESCO comme ailleurs, on a fortement souligné cette fonction de l'éducation après les événements du 11 septembre, qui — fait ironique ou peut-être intentionnel — se sont produits en pleine Journée internationale de la paix et pendant l'Année internationale des Nations Unies pour le dialogue entre les civilisations.

Si elle contribue pour une part essentielle à la définition des valeurs et à l'instauration d'une solidarité intellectuelle et morale, l'éducation peut aussi afficher d'autres objectifs et constituer un instrument non moins efficace de domination idéologique. Autrement dit, pour reprendre la formulation de la croyance fondamentale de l'UNESCO, mais en la modifiant dans un sens négatif, elle peut aussi contribuer à l'intégration et à l'harmonie *au détriment* de la tolérance à l'égard de la diversité. Inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et réaffirmé par la Convention sur les droits de l'enfant en 1989, le droit à un enseignement gratuit est souvent associé à l'idée que l'éducation est en elle-même un objectif important. Mais l'éducation est aussi l'un des principaux moyens d'atteindre d'autres objectifs : sur le plan politique, la construction nationale et la satisfaction d'autres exigences politiques ; sur le plan économique, la croissance économique et l'augmentation des revenus individuels ; sur le plan social, la mobilité sociale et l'amélioration de la qualité de la vie.

En élaborant le concept de capacités humaines, Amartya Sen, lauréat du prix Nobel d'économie, a contribué à rapprocher, au niveau individuel, le point de vue des fins et celui des moyens. Ce concept met en exergue l'attention accrue portée, dans les années 80, au facteur humain du développement social (Sen, 1999). La valeur intrinsèque de l'éducation est essentielle, aux yeux de Sen, pour la réalisation du potentiel humain. On ne peut donc pas, selon lui, se contenter d'indicateurs économiques pour mesurer le bien-être. Le manque et la pauvreté se traduisent aussi par l'absence des capacités humaines qui pourraient modifier les conditions de vie. La santé et l'éducation sont d'importantes conditions préalables à la création de telles capacités, et sont par conséquent en elles-mêmes d'importants indicateurs.

La contribution de l'éducation à la poursuite des objectifs politiques, économiques, sociaux, idéologiques et intellectuels que j'ai indiqués, doit être mise en rapport avec les tensions et les conflits durables qui opposent certains groupes d'intérêts aux niveaux national et mondial, ainsi qu'avec les limites structurelles auxquelles se heurtent les interventions humaines dans la vie collective. Le développement des compétences en matière d'éducation fait l'objet de négociations politiques. C'est en partie à cause de tensions, de conflits et de limites structurelles de ce genre que les représentants de la communauté internationale réunis à Dakar s'efforçaient encore en 2000 de faire respecter le droit à l'éducation pour tous proclamé cinquante ans

plus tôt. L'Éducation pour tous s'est en fait trouvée réduite à l'Enseignement primaire universel, objectif d'abord fixé pour 1980 par une série de conférences internationales qui se sont tenues très tôt : en 1952 à Bombay, en 1954 au Caire, en 1956 à Lima, en 1961 à Karachi et à Addis-Abeba. La mise en place de l'Enseignement primaire universel, comme celle de l'Éducation pour tous, a été reportée à 2000 par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990), puis à 2015 par le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000). L'Éducation pour tous est-elle un rêve inaccessible ? Quelles sont les chances de réussite de ce projet, et quels défis faudra-t-il relever ?

Perspectives et défis

L'Enseignement primaire universel n'est pas la même chose que l'Éducation pour tous. Permettre à tous les enfants d'accéder à un cycle d'études primaires d'une durée déterminée (enseignement primaire universel), ce n'est pas la même chose que de permettre à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes d'acquérir le niveau d'instruction nécessaire pour participer au développement — conformément à la définition du concept élargi d'Éducation pour tous lancé à Jomtien en 1990. Le Forum de Dakar a donc lié l'universalisation de l'enseignement primaire, prévue pour 2015, à un objectif plus large : dispenser une éducation de *qualité* à tous les niveaux du système d'enseignement, y compris aux niveaux qui précèdent ou qui suivent le niveau primaire, sans distinction entre les types d'apprentissage scolaires et extrascolaires². C'est ce que montrent, dans la présentation des objectifs définis par le Forum, l'attention spécifique portée aux différents niveaux du système d'enseignement (à l'exception du niveau supérieur), l'énumération des groupes cibles composés d'enfants, de jeunes ou d'adultes, ainsi que les différentes références à l'enseignement, à l'apprentissage et aux compétences nécessaires dans la vie courante. L'Éducation pour tous est conçue comme un processus d'apprentissage continu qui doit se fonder sur l'éducation de base.

LA PARITE ENTRE LES SEXES

Cette conception plus complexe de l'éducation s'est développée à partir du constat que les conceptions et les politiques existantes étaient déficientes sous ce rapport. Cela rend notre tâche encore plus exigeante, comme en témoigne la difficulté d'atteindre ne fût-ce que les deux objectifs fixés dans le temps qui se rapportent à la participation des femmes au développement social, à savoir la parité entre les filles et les garçons dans l'enseignement primaire d'ici à 2005, et une amélioration de 50 % du niveau d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015. Bien que l'éducation des filles et des femmes soit aussi essentielle que celle des garçons et des hommes pour la formation du capital humain et social, c'est-à-dire pour tous les aspects du développement personnel et collectif, les femmes possèdent des compétences psychologiques et sociales particulières qui les prédisposent à travailler dans les domaines de l'activité collective où prévaut la dimension qualitative. Gandhi

et beaucoup d'autres après lui ont soutenu que l'éducation des filles et des femmes offrait des avantages qui dépassaient le niveau individuel pour atteindre les niveaux de la famille et du pays dans son ensemble. À l'échelle mondiale, l'éducation des filles et des femmes représente un défi déterminant puisqu'elles ont encore aujourd'hui un accès limité à l'éducation, à l'école, aux services de santé, aux mesures de protection, aux possibilités économiques, au pouvoir politique, et éprouvent par conséquent plus de difficultés que les garçons et les hommes à réaliser leur potentiel ou leurs capacités humaines.

La capacité d'accueil des systèmes scolaires, au niveau de l'enseignement primaire, s'est certainement accrue dans toutes les régions du monde depuis l'appel lancé dans les années 50 en faveur de l'Enseignement primaire universel. Les progrès ont été particulièrement rapides dans les pays en développement pendant les années 60 et 70, avec un taux d'accroissement des effectifs scolaires supérieur au taux de croissance démographique. Après 1980, on observe un ralentissement dans toutes les régions en développement, à l'exception de l'Asie du Sud. En Afrique, après une période de recul, la progression a repris vers 1990 à l'échelle régionale (Colclough, 1999). Le nombre total des élèves de l'enseignement primaire est passé d'environ 500 millions en 1975 à plus de 680 millions en 1998. Pour atteindre l'objectif de l'Enseignement primaire universel d'ici à 2015, il faudra scolariser 156 millions d'enfants de plus, qui vivront pour la plupart dans les régions en développement, notamment en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne. Cela signifie que, dans la plupart des pays, les effectifs des écoles devront augmenter de 5 à 10 % chaque année durant les quinze prochaines années. Au moins trente-deux pays, dont onze connaissent aujourd'hui des conflits, ne pourront probablement pas atteindre cet objectif si des efforts particuliers ne sont pas déployés (UNESCO, 2001).

Dans de nombreux pays appartenant à différentes régions du monde, les progrès de la scolarisation ont conduit à la parité entre les élèves des deux sexes. La question revêt une importance singulière en Afrique, où l'augmentation des effectifs féminins s'est parfois faite au détriment des garçons (Colclough, 1999), et où les résultats varient beaucoup d'un pays à l'autre (Tableau 1).

Du point de vue de l'Éducation pour tous, le défi paraît encore plus difficile à relever. À l'heure actuelle, un enfant sur quatre abandonne ses études avant d'avoir terminé la cinquième année de l'enseignement primaire — et cet enfant est généralement une fille. Cela montre que non seulement on empêche souvent les filles d'aller à l'école mais qu'on empêche souvent aussi celles qui y vont de poursuivre leurs études à un niveau supérieur. Par ailleurs, c'est le degré d'instruction et non pas la durée de la scolarité qu'il faut considérer pour savoir si l'éducation dispensée fournit une base solide sur laquelle le sujet pourra participer au développement social et continuer à s'instruire pendant le reste de sa vie.

En ce qui concerne l'alphabétisation des adultes, nous devons, pour atteindre notre objectif, faire passer d'ici à 2015 le taux d'analphabétisme mondial de 21 % à environ 10 %. Il faudra, pour cela, augmenter le nombre des adultes alphabétisés de 92 millions par an. C'est dans les pays les moins développés que la tâche sera la plus difficile ; viennent ensuite, de ce point de vue, l'Asie du Sud, l'Afrique

TABLEAU 1. La parité entre les sexes dans les effectifs de l'enseignement primaire, par région et par pays, en 1998

Région	Indice de parité			
	0,60-0,84	0,85-0,94	0,95-1	>1
Afrique subsaharienne	Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Guinée, Guinée-bissau, Libéria, Mali, Mozambique, Niger, République centrafricaine, Sénégal, Tchad, Togo	Angola, Comores, Érythrée, Gambie, Sierra Leone	Botswana, Madagascar, Maurice, République démocratique du Congo, Rwanda, Swaziland, République-Unie de Tanzanie, Zambie, Zimbabwe	Lesotho, Namibie
États arabes	Djibouti, Soudan, Yémen	Arabie saoudite, Égypte, Iraq, Maroc, Mauritanie, Syrie	Algérie, Bahreïn, Émirats arabes unis, Jordanie, Koweït, Liban, Oman, Qatar, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie	
Amérique latine		Guatemala	Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Mexique, Nicaragua, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Uruguay, Venezuela	
Asie de l'Est et Pacifique		Cambodge, Laos, Papouasie-Nouvelle-Guinée	Chine, Fidji, Indonésie, Macao, Malaisie, Philippines, Samoa, Thaïlande	
Asie du Sud		Bhoutan	Bangladesh, Iran, Maldives	

Note : Un indice égal à 1 indique la parité entre les garçons et les filles.

Source : UNESCO, 2001..

subsaharienne et les États arabes. Même les régions développées devront faire plus d'efforts pour atteindre l'objectif (UNESCO, 2001, Tableau 3). Le problème est particulièrement aigu dans les pays à forte population et dans le cas des femmes. Le Bangladesh, par exemple, a presque réalisé la parité entre les sexes dans les établissements d'enseignement primaire, mais il devra redoubler d'efforts pour atteindre son objectif dans le domaine de l'alphabétisation des femmes (adultes). La situation est à peu près la même au Pakistan, et à peine meilleure en Inde et en Égypte.

Il convient d'autant plus d'appliquer le concept élargi d'Éducation pour tous et d'accorder une attention spécifique à la situation des filles et des femmes que nous devons relever de nouveaux défis en matière de développement au cours du XXI^e siècle, c'est-à-dire aussi bien après qu'avant 2015 (UNESCO/IIEP, 2001).

- Si la population mondiale augmente, comme on le prévoit, de presque 60 % pendant les cinquante prochaines années, il faudra dispenser une éducation de qualité, dans des contextes pédagogiques appropriés, à 4 ou 5 milliards d'enfants de plus qu'aujourd'hui.
- Il faudra appliquer aux hommes et aux femmes des méthodes d'enseignement flexibles pour atténuer les inégalités sociales dues à l'urbanisation (en 2025, 57 % de la population mondiale se concentrera dans les zones urbaines et notamment dans les mégalo-poles).
- Du fait des migrations internationales incessantes causées par la mondialisation, il faudra dispenser une éducation adaptée aux très jeunes enfants et prendre d'autres mesures pédagogiques afin d'offrir aux immigrés un environnement approprié, favorable à la diversité culturelle et linguistique, dans les régions d'accueil.
- Les répercussions exceptionnelles de la pandémie de SIDA sur l'économie soulignent l'importance de l'éducation préventive, qui apparaît comme la parade la plus efficace, surtout quand elle est dispensée aux filles et aux femmes.

Quelques facteurs déterminants

Peu de temps après que la communauté internationale se fut accordée, à Jomtien, en 1990, sur la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, le Sous-Directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, Jacques Hallak, aujourd'hui à la retraite, se demandait si la Déclaration suscitait de « grandes espérances » ou de « faux espoirs » (Hallak, 1994). Selon lui, les succès et les échecs rencontrés dans la poursuite des objectifs fixés à Jomtien étaient liés à la demande politique, économique et financière, ainsi qu'aux capacités de gestion et aux facteurs systémiques d'inertie dans ces domaines.

Bien que l'influence de tous ces facteurs continue à perdurer, l'accent devrait être mis sur la création de partenariats en faveur de l'Éducation pour tous. Les partenariats entre acteurs de niveau national ou mondial (gouvernements, organisations non gouvernementales, acteurs privés, etc.) ont pris un essor remarquable depuis que la Conférence de Jomtien a souligné leur intérêt stratégique. Ils n'aideront pas seulement à atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et à nous acquitter de l'obligation sociale et morale, mais également à appliquer le droit à l'éducation. Ils apparaissent aussi, lorsqu'ils reposent sur des conceptions et des pratiques bien établies, comme un moyen efficace d'améliorer la coopération internationale pour le développement, et seront essentiels pour relever les défis du XXI^e siècle.

Le partenariat est souvent conçu comme une relation commerciale ou contractuelle entre des gouvernements du Nord et des gouvernements du Sud, qui doit se

fonder sur un accord concernant les grandes priorités du développement et sur les stratégies globales de développement. On attend des gouvernements du Sud qu'ils dirigent les opérations, satisfassent aux principes de la transparence et de la responsabilité, et cordonnent l'activité de tous les partenaires pour le développement (King et Buchert, 1999 ; Buchert et Epskamp, 2000). Il reste cependant extrêmement difficile d'associer de façon satisfaisante les organisations non gouvernementales (et les autres organisations issues de la société civile) à des partenariats en faveur de l'Éducation pour tous.

COMPRENDRE L'ÉDUCATION POUR TOUS

Le consensus sur l'importance de l'éducation s'est consolidé pendant les années 90 : on a reconnu que l'éducation contribuait à la réduction de la pauvreté, au développement durable, à la création d'environnements propices au développement dans le Sud et, dans une moindre mesure, qu'elle favorisait la responsabilisation des acteurs et l'amélioration de la qualité de la vie. Les éducateurs sont en effet désormais soutenus dans leur combat par d'autres cercles de spécialistes, comme en témoignent les objectifs internationaux de développement définis d'abord par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 1996 (OCDE, 1996), puis par les Nations Unies dans la Déclaration du millénaire en 2000 (ONU, 2000).

Ce consensus apparent ne se traduit toutefois pas nécessairement par un accord complet sur ce qui constitue l'Éducation pour tous, ou sur l'importance relative des différentes méthodes et procédures à suivre pour atteindre les objectifs fixés pour 2015. La déclaration du CAD sur les objectifs internationaux de développement et la Déclaration du millénaire reprennent, en la paraphrasant, la formulation des deux objectifs du Cadre d'action de Dakar qui se rapportent à l'enseignement primaire d'une part, à l'égalité des sexes et à l'autonomisation ou à la responsabilisation (« empowerment ») des femmes d'autre part (Tableau 2). Mais les trois documents présentent aussi de fortes différences qui pourraient bien venir du fait qu'ils reflètent les intérêts permanents de groupes qui participent pour des raisons différentes au mouvement en faveur de l'Éducation pour tous. Ces différences portent notamment sur les groupes cibles de l'enseignement primaire, sur l'autonomisation ou la responsabilisation des femmes, sur le rôle qu'elle peut jouer et les rapports qu'elle peut entretenir avec l'éducation.

Si, par conséquent, le Cadre d'action de Dakar et la Déclaration du millénaire soulignent également la nécessité de permettre aux enfants d'aller jusqu'au terme de leurs études primaires, le premier de ces documents met l'accent sur la scolarisation des populations marginalisées, et le second s'inquiète des conséquences négatives que le souci de l'égalité des sexes peut avoir pour les garçons. D'autre part, telle qu'elle est formulée, la déclaration du CAD relative aux objectifs internationaux de développement continue de faire de l'Enseignement primaire universel une simple question d'accès à l'éducation et d'inscription dans les établissements. Fait significatif, seul le Cadre d'action de Dakar affirme la nécessité de dispenser un

TABLEAU 2. Objectifs relatifs à l'enseignement primaire et à l'égalité des sexes, formulés dans différentes déclarations internationales

	Cadre d'action de Dakar	Déclaration du CAD (OCDE)	Déclaration du Millénaire (ONU)
Enseignement primaire	Faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.	Assurer en 2015 une éducation primaire à tous les habitants de tous les pays.	Nous décidons (...) que, d'ici à la même date (2015), les enfants partout dans le monde, garçons et filles, seront en mesure d'achever un cycle complet d'études primaires et que les filles et les garçons auront à égalité accès à tous les niveaux d'éducation.
Égalité des sexes et responsabilisation des femmes	Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.	Progresser de façon marquée vers l'égalité homme-femme et la prise en charge de leurs responsabilités par les femmes, grâce à l'élimination de toute discrimination entre les sexes dans l'enseignement primaires et secondaire pour 2015.	Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes en tant que moyen efficace de combattre la pauvreté, la faim et la maladie, et de promouvoir un développement réellement durable.

enseignement de qualité. L'autonomisation ou la responsabilisation (« empowerment ») des femmes ne fait pas partie des objectifs définis à Dakar, alors que la déclaration du CAD la met explicitement en rapport avec l'éducation des filles aux niveaux primaire et secondaire, et que la Déclaration du millénaire y voit un moyen de combattre la pauvreté et de favoriser un développement durable. Seule la déclaration du CAD établit une relation directe entre la scolarisation et la responsabilisation.

L'accent mis, dans les trois documents, sur des aspects différents de l'éducation et le sort particulier fait à deux des six objectifs définis à Dakar risquent de conduire à une application partielle du projet d'Éducation pour tous, et de donner aux gouvernements et aux autres partenaires pour le développement l'impression que ces deux objectifs comptent plus que les quatre autres ou sont seuls accessibles. Des organismes multilatéraux ou nationaux influents, comme la Banque mondiale (Banque mondiale, 2001 ; Ritzen, 2002), le Ministère britannique du développement international (Department of International Development, 2001) ou le Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, attachent déjà une importance primordiale aux objectifs définis par la Déclaration du millénaire et par le CAD, et une importance secondaire aux objectifs du Cadre d'action de Dakar³. Cela revient à donner à l'en-

seignement primaire le pas sur l'alphabétisation et la formation pratique des adultes, et de ce fait à privilégier les enfants par rapport aux jeunes et aux adultes. Du point de vue de l'autorisation ou de la responsabilisation des femmes, cela revient à se préoccuper des futures générations de filles aux dépens des jeunes filles et des femmes d'aujourd'hui qui n'ont pas bénéficié de l'éducation et des avantages personnels et collectifs qu'elle est censée apporter.

L'accent mis sur une partie seulement des « objectifs de Dakar » pourrait donc nuire à l'application du concept élargi d'Éducation pour tous dans certains pays. Il aura surtout pour résultat inévitable de creuser l'écart qui sépare déjà le Nord et le Sud en ce qui concerne l'accès à l'éducation, l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Les régions et les pays du Nord sont en effet en train de réformer radicalement leurs systèmes d'enseignement sur la base de la philosophie, du concept et de la politique de l'éducation tout au long de la vie, afin de répondre aux besoins à venir de la société du savoir à l'ère de la mondialisation.

FINANCER L'ÉDUCATION POUR TOUS

L'importance reconnue à l'éducation est aussi attestée par l'attention que lui accordent aujourd'hui des organismes décisionnels de haut niveau comme le G8 ou le Comité de développement de la Banque mondiale, et par l'attention croissante que lui portent les ministères des finances et de la coopération pour le développement des pays du Nord et du Sud. Le Président de la Banque mondiale, James Wolfensohn, a déclaré à Dakar qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra(it) ses efforts contrariés par un manque de ressources ». Cette déclaration, qui a reçu l'approbation du G8, sous-tend les efforts actuels de la Banque mondiale pour renverser la tendance à réduire le financement de l'éducation, qui a prévalu pendant la seconde moitié des années 90 (Banque mondiale, 1998). Des pays comme le Canada, les Pays-Bas ou le Royaume-Uni ont déjà pris des mesures pour augmenter (dans certains cas, pour quadrupler) leur aide à l'éducation de base, mais pas uniquement par l'allocation de nouvelles ressources.

La nécessité de trouver de nouvelles ressources financières pour l'éducation doit être replacée dans le contexte du déclin général de l'aide publique au développement (APD), qui a marqué les années 90. Bien que le montant total des aides spécialement affectées à l'éducation ne représente qu'un faible pourcentage du budget de l'éducation des pays du Sud (à peine 3 %, selon la Banque mondiale : Banque mondiale 2000), et que le financement de l'Éducation pour tous incombe aux États du Sud, l'aide internationale conserve une importance stratégique non seulement pour « la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité », mais aussi pour la création d'environnements favorables aux processus de développement.

L'aide à l'éducation reçue par les pays en développement est restée, dans le meilleur des cas, à son niveau de 1990. En 1997-1998, les pays de l'OCDE ont versé en moyenne annuelle, par l'intermédiaire du Comité d'aide au développement, la somme dérisoire de 703 millions de dollars des États-Unis au titre de l'aide à l'éducation de base (OCDE/CAD, 2001). D'autres aides ont sans doute été allouées par

l'intermédiaire d'autres organismes, mais ce chiffre montre qu'un abîme sépare l'aide apportée des besoins prévisibles : il faudrait (le montant varie selon les sources de l'estimation) entre 8 et 15 *milliards* de dollars par année, en plus de ce qui est dépensé aujourd'hui, pour assurer un Enseignement primaire universel de qualité d'ici à 2015, c'est-à-dire pour atteindre seulement l'un des six objectifs définis à Dakar (Delamonica *et al.*, 2001 ; UNESCO, 2001 ; Watkins, 2001). Les coûts financiers prévisibles seraient évidemment beaucoup plus élevés si l'on poursuivait sérieusement les six « objectifs de Dakar » ; mais signalons que 15 milliards de dollars représentent moins de 0,3 % du PNB de l'ensemble des pays en développement, 0,06 % du PNB de l'ensemble des pays développés, 0,05 % du PNB mondial, et que cette somme équivalait, avant les événements du 11 septembre, aux dépenses militaires effectuées dans le monde pendant une semaine (UNESCO, 2001 ; Watkins, 2001).

Si les engagements pris sont tenus, les dépenses estimées nécessaires pour atteindre les « objectifs de Dakar » ne devraient donc pas poser de problème sérieux. Mais les difficultés, les intérêts et les événements du moment font en réalité souvent obstacle à la poursuite des objectifs à moyen ou à long terme en matière d'éducation. De nombreux pays du Sud souffrent encore aujourd'hui de la capacité de gestion insuffisante et de l'inertie systémique notées par Hallak dès 1991. Ces défauts retardent la poursuite des objectifs de l'Éducation pour tous et limitent le flux de l'aide internationale au développement, l'empêchant ainsi notamment de contribuer au renforcement des capacités humaines et institutionnelles qui doit précéder ou accompagner la réalisation de ces objectifs. D'autre part, de nombreux pays où la société se désagrège, où l'État s'affaiblit, où le système d'éducation se décompose, ne peuvent nouer des relations économiques normales avec des partenaires étrangers. Malgré des tentatives intéressantes de coopération en matière d'enseignement, la plupart des partenaires donateurs se sentent d'abord obligés de rendre des comptes à leurs électeurs ou à leur base nationale, et leur action reste essentiellement déterminée par leur mandat spécifique ou par les politiques nationales, et non par des engagements internationaux. Ainsi — même dans un pays comme le Danemark, qui consacre à l'aide publique au développement une plus grande part de son PNB que n'importe quel autre pays du monde — les changements de gouvernement peuvent remettre en question une politique établie depuis longtemps en matière de développement, et se traduire aussitôt par une réduction des dépenses dans ce domaine.

Le fait essentiel est peut-être que les mesures prises par les différents partenaires en faveur de l'Éducation pour tous ne leur ont pas encore permis de dégager clairement et d'appliquer systématiquement la meilleure méthode pour trouver les fonds nécessaires, ni de s'accorder sur les principes et les conditions préalables auxquels il faudrait soumettre l'aide fournie à diverses catégories de pays placées dans des situations différentes. Comme sur l'application du concept d'Éducation pour tous, les partenaires tendent à s'opposer sur le financement du projet : les uns veulent l'assujettir à des règles de financement relativement étroites et techniques, les autres souhaitent des initiatives plus larges qui inscrivent le financement dans le cadre de processus, de réformes et de changements plus généraux.

Conclusion

Faire du noble but qu'est l'Éducation pour tous une réalité vécue dans le monde entier pose des problèmes qui n'admettent pas de solution simple. La mise en place de l'Éducation pour tous est une tâche complexe, aux aspects multiples, qui doit tenir compte de possibilités et de contraintes humaines, institutionnelles et structurelles. Des pays comme le Costa Rica, le Malawi ou l'Ouganda sont parvenus, avec l'aide de la communauté internationale, à redéfinir leurs politiques afin de remplir leurs obligations concernant l'Éducation pour tous. Ils ont ainsi acquis la possibilité d'associer les populations marginalisées au développement général et de tirer profit du processus de mondialisation.

L'Éducation pour tous n'est qu'un des projets qui doivent concourir à l'instauration d'une plus grande justice sociale et d'une plus grande égalité aux niveaux national et mondial ; mais elle ne doit pas rester un rêve pour les populations, les régions et les pays marginalisés. Si les engagements des partenaires en faveur de l'Éducation pour tous apparaissent clairement dans leurs discours, il semble difficile, pour ces mêmes partenaires, d'élever leur objectif commun (l'Éducation pour tous) au-dessus de leurs aspirations particulières. Voilà peut-être le principal obstacle à surmonter pour faire du rêve une réalité.

Notes

1. Cet article reprend, avec des modifications, la leçon inaugurale que j'ai donnée le 14 février 2002, à l'Académie royale des sciences de Stockholm, en l'honneur de Kerstin Hesselgren. Première femme élue au Parlement suédois (en 1921), Hesselgren (1872-1962) est reconnue pour sa compétence en matière de politique sociale, son rôle dans le mouvement d'affirmation des droits de la femme, et son engagement en faveur de la paix internationale. Ma leçon inaugurale et l'article que j'en ai tiré sont axés sur ces préoccupations. Je voudrais exprimer toute ma gratitude au Conseil suédois de la recherche, qui m'a nommée à la chaire Kerstin Hesselgren 2001-2002, ainsi qu'à l'Institut d'éducation internationale de l'Université de Stockholm, qui m'a reçue pendant le congé exceptionnel que m'a accordé l'UNESCO. Je voudrais aussi remercier Noel McGinn, professeur émérite de l'Université Harvard, Gudmund Hernes, directeur à l'UNESCO/IIEP, et Herb Kells, professeur émérite de l'Université Rutgers, pour leurs commentaires pertinents sur une première version de cet article. J'ai écrit cet article à titre personnel ; il ne reflète pas nécessairement le point de vue et les opinions de l'UNESCO.
2. Les six objectifs définis par le Cadre d'action de Dakar sont les suivants : 1) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; 2) faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ; 3) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ; 4) améliorer de 50 % les niveaux d'ap-

habétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ; 5) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en assurant notamment aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ; 6) améliorer, sous tous ses aspects, la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables — notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

3. « [...] La communauté internationale s'est engagée à envoyer tous les enfants du monde à l'école primaire d'ici à 2015 : c'est le projet Éducation pour tous » (Jozef Ritzen, Vice-Président pour le développement humain, Banque mondiale, 2002). « L'Enseignement primaire universel reste l'objectif central de nos efforts pour mettre en place l'Éducation pour tous (...). L'Enseignement primaire universel doit être notre plus haute priorité si nous voulons augmenter les chances de vie de ceux qui vivent dans la pauvreté » (Department for International Development/Ministère du développement international, Grande-Bretagne, DfID, 2001, p. 8 et 10). « Comment atteindre l'Objectif de développement pour le Millénaire en matière d'éducation ? Comment nous assurer que, d'ici à 2015, les garçons et les filles auront partout pleinement accès à l'enseignement primaire ? » (Herfkens, Ministre de la coopération pour le développement, Pays-Bas, 2002a). Le Ministre a cependant déclaré dans son discours de clôture qu'« une conception élargie de l'Éducation pour tous devrait aussi faire une place à l'enseignement extrascolaire » (Herfkens, 2002b).

Références

- Banque mondiale. 1998. *Rapport annuel*. Washington, D.C.
- . 2000. *Achieving Education for All (EFA) through partnerships and linkages* [Atteindre l'éducation pour tous grâce aux partenariats et autres relations]. Présenté par la Banque mondiale et le PNUD à la première réunion du Groupe de travail sur l'Éducation pour tous, Paris, 22-24 novembre 2000. (Ronéotypé.)
- Banque mondiale. Commission technique de l'éducation. Réseau du développement humain. 2001. *Education for dynamic economies: accelerating progress towards Education for All* [L'éducation, atout d'une économie dynamique : progresser plus vite vers l'Éducation pour tous]. Washington, D.C. (Ronéotypé.)
- Buchert, L. ; Epskamp, K. (dir. publ.). 2000. Dossier : repenser l'aide à l'éducation. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 30, n° 4.
- Colclough, C. 1999. « Achieving schooling for all in Sub-Saharan Africa — is gender a constraint or an opportunity ? » [L'école pour tous en Afrique subsaharienne : la scolarisation des filles est-elle une contrainte ou une chance ?]. Communication présentée à une conférence qui s'est tenue au Royaume-Uni, sur le thème « Facing the Global Education Crisis », à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation. Londres, Oxfam et Action Aid.
- Delamonica, E. ; Mehrotra, S.; Vandemoortele, J. 2001. *Education for all is affordable : a minimum global cost estimate* [L'éducation pour tous ne coûte pas trop cher : estimation des coûts à l'échelle mondiale]. New York, NY, UNICEF. (Document de travail pour le personnel de l'UNICEF, Série sur l'évaluation, la politique et la planification, n° EPP-01-001.)

- Department for International Development. 2001. *The challenge of Universal Primary Education: strategies for achieving the international development targets* [Le défi de l'enseignement primaire universel : stratégies pour atteindre les objectifs internationaux de développement]. Londres, DfID.
- Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal. 2000a. *Rapport final*. Paris, UNESCO.
- Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal. 2000b. *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Paris, UNESCO.
- Hallak, J. 1994. *L'Éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Paris, UNESCO/IIPE. (Contributions de l'IIPE, n° 3.)
- Herfkens, E. 2002a. « Opening speech on Education for All » [Discours d'ouverture sur l'Éducation pour tous]. Conférence sur le thème « Accelerating Action towards EFA » [Agir plus vite en faveur de l'Éducation pour tous]. Amsterdam, 10-11 avril. (Ronéotypé.)
- . 2002b. « Closing speech » [Discours de clôture]. Conférence sur le thème « Accelerating Action towards EFA » [Agir plus vite en faveur de l'Éducation pour tous]. Amsterdam, 10-11 avril. (Ronéotypé.)
- King, K. ; Buchert, L. (dir. publ.). 1999. *Changing international aid to education : global patterns and national contexts* [Réformer l'aide internationale à l'éducation : structures mondiales et contextes nationaux]. Paris, Éditions UNESCO/NORRAG.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1996. *Shaping the 21st century : the contribution of development cooperation* [Forger le XXI^e siècle : la contribution de la coopération pour le développement]. Paris, OCDE/CAD.
- Organisation de coopération et de développement économiques/Comité d'aide au développement (OCDE/CAD). 2001. *Les dossiers du CAD : coopération pour le développement. Rapport 2001 : développement international*. Vol. 2, n° 1. Paris, OCDE.
- Organisation des Nations Unies. 2000. *Résolution adoptée par l'Assemblée générale 55/2. Déclaration du millénaire. 18 septembre*. New York, NY.
- Ritzen, J. 2002. Schooling for all: an action plan [Un plan d'action pour la scolarisation universelle]. *International Herald Tribune* (Neuilly), 9 avril.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom* [Le développement considéré comme une forme de liberté]. New York, N.Y., Alfred Knopf.
- UNESCO. 2001. *Rapport de suivi sur l'Éducation pour tous*. Paris, UNESCO.
- UNESCO/Institut international de planification de l'éducation. 2001. *Plan à moyen terme 2002-2007*. Paris, IIPE.
- Watkins, K. 2001. *The Oxfam education report* [Le Rapport d'Oxfam sur l'éducation]. Bath, Royaume-Uni, Redwood Books.

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE
À VIVRE ENSEMBLE

LA COEXISTENCE EN TANT

QU'HARMONISATION

DU DROIT, DE LA MORALE

ET DE LA CULTURE¹

Antanas Mockus

Introduction

La *coexistence* est un concept qui a vu le jour ou a été adopté en Amérique latine pour résumer un *idéal* de vie en commun entre des groupes très divers sur le plan culturel, social ou politique, une vie en commun qui soit viable, un « vivre ensemble » stable, voire permanent, désirable en soi et non pour ses seuls effets.

Dans le monde anglophone, le mot *coexistence* s'applique généralement à une forme de vie où les gens sont en paix les uns avec les autres, en particulier par suite d'un choix délibéré. En fait, dans la mesure où il s'oppose à guerre, il comporte une légère connotation de résignation dans l'acceptation de l'autre. Peut-être, comme ce fut le cas pendant ce qu'il est convenu d'appeler la coexistence pacifique, coexiste-t-on avec autrui par nécessité, parce qu'il n'y a pas d'autre possibilité. La coexistence présente

Langue originale : espagnol

Antanas Mockus (Colombie)

A fait ses études en France et à l'Universidad Nacional de Colombie, où il a obtenu des diplômes de mathématiques et de philosophie. Élu maire de Bogotá pour la période 1995-1997, il est réélu pour la législature 2001-2003. Professeur à l'Universidad Nacional, il en a été le Président de 1991 à 1993. Il a prêté son concours à l'Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Il a mené des recherches dans le cadre de projets concernant la coexistence, un ordre du jour pour la paix dans la société civile, l'harmonisation du droit, de la morale et de la culture, le système universitaire public, la théorie de l'éducation et l'articulation des savoirs formels et non formels. Il a publié de nombreux articles sur l'éducation, la pédagogie, l'enseignement supérieur, la culture, la science et la technologie.

donc deux traits communs avec la tolérance : d'une part, elle est souhaitable et, de l'autre, elle consiste, dans une certaine mesure, à apprendre à s'accommoder des choses. On trouve une nuance analogue en traduisant en français le terme par *cohabitation*, délibérément opposé à exclusion et qui suppose une certaine part de résignation. Toutefois peut-être en raison de son origine, le terme espagnol *convivencia* a finalement des connotations plus positives et recouvre une notion désirable en soi².

Coexister, c'est parvenir à vivre ensemble entre gens différents sans risque de violence et en aspirant à tirer un parti positif des différences. Le défi de la coexistence est fondamentalement celui de la *tolérance à l'égard de la diversité* qui trouve sa manifestation la plus explicite dans *l'absence de violence*³.

La tolérance à l'égard de la diversité suppose aujourd'hui :

- de transformer les identités et leurs mécanismes de reproduction, de telle sorte que pour avoir une identité forte, ou la conserver, il ne soit plus nécessaire de nier l'identité d'autrui, ou de l'exclure ;
- d'admettre que les démarches suivies par différents groupes ou traditions pour aborder les questions les plus importantes (religieuses⁴, philosophiques, politiques) puissent en quelque sorte être considérées comme équivalentes et, plus récemment, d'admettre qu'il soit possible et utile que différents modèles de société puissent exister au sein d'une même société ;
- d'élargir le champ des compromis (nombre de questions, comme celles touchant la sexualité ou les tâches ménagères, cessent d'être régies par l'usage et font l'objet d'accords, dans les couples, par exemple).

L'absence de violence suppose :

- d'exclure toute action violente, en s'appuyant sur des règles partagées (juridiques ou culturelles) ou sur des règles fixées ou intériorisées de façon autonome et individuelle (morales ou personnelles) ;
- d'universaliser les moyens de régler pacifiquement les conflits (résoudre les problèmes, conclure des accords).

Il va de soi qu'une relation existe entre les deux aspects, la tolérance et la non-violence : l'identité repose en grande partie sur des règles partagées ou adoptées de façon autonome⁵. En général, plus les règles partagées sont nombreuses, plus l'identité commune est grande et vice versa ; s'accorder à tout le moins sur les règles les plus fondamentales est peut-être l'ancrage essentiel de notre différence par rapport aux autres (notre manière de nous habiller, notre discipline personnelle, etc.). Le fait qu'il existe différentes démarches religieuses, philosophiques ou politiques, également valables sous un certain angle, nous met dans la pratique en demeure de parvenir à des accords (inévitablement partiels et imparfaits) et, en particulier, nous conduit à chercher des règles communes (même si nous les reconnaissons et les respectons pour des raisons différentes à partir de traditions différentes)⁶.

En résumé, pour rendre viable la tolérance à l'égard de la diversité et pour exclure la violence :

a) il faut certaines **règles** communes :

- des règles culturelles partagées (quelques dénominateurs culturels communs) ;

- un cadre constitutionnel et juridique expressément adopté ;
 - des conventions internationales.
- b) il faut que les intéressés dans leur grande majorité aient en partage la capacité et l'envie de parvenir à des **accords**.

Pour cesser de voir dans la différence un danger et voir en elle une occasion de se connaître les uns les autres, un mutuel élargissement des perspectives, ces règles communes et cette volonté d'accepter les accords sont aussi indispensables.

Tout autant que la tolérance mutuelle et l'absence de violence, la coexistence évoque les processus d'édification et de stabilisation de ce « vivre ensemble » : en dernier ressort, coexister pourrait signifier *harmoniser les processus de reproduction économique et culturelle*⁷. Mais il n'est pas dans notre intention d'aller aussi loin. Notre approche est plus limitée : nous voulons seulement dépasser la définition négative de la coexistence comme absence de violence, pour l'analyser dans une optique positive.

Qu'est-ce qui nous conduit à tolérer la diversité, à l'adopter avec enthousiasme ? Qu'est-ce qui nous écarte de la violence ? Nous pouvons à ce stade — c'est-à-dire provisoirement — donner à ces questions une première réponse positive que nous affinerons dans le présent article en passant du niveau le plus philosophique (les quatre premières sections de l'article) à mon expérience de maire de Bogotá (cinquième section) et aux conclusions d'un travail de recherche avec des jeunes (sections six et sept) pour retourner enfin à un aspect plus philosophique, la coexistence en tant que tolérance assortie d'approbation, au regard de l'existence de différents *modèles* de société et d'humanité (les deux dernières sections).

Dans l'optique positive définie avant le travail de recherche avec les jeunes et retenu comme concept de base de celui-ci⁸, *coexister c'est observer des règles communes, disposer de mécanismes culturellement enracinés d'autorégulation sociale, respecter les différences et se conformer aux règles pour les gérer ; c'est aussi apprendre à conclure, respecter et modifier des accords*.

Coexistence et règles

Pourquoi le respect des règles est-il si important pour la coexistence ? Et de quelles règles ?

Pour aborder le respect des règles, il faut tenir compte du fait que l'ère moderne souligne la différence entre les règles juridiques, morales et culturelles, entre le droit, la morale et la culture. La sanction juridique n'a rien à voir avec le sentiment de culpabilité et ni l'un ni l'autre n'est assimilable au désaveu social. De même, la motivation d'un comportement dicté par le respect de la loi écrite, de son mode d'élaboration et d'application peut se différencier de la motivation fondée sur la satisfaction de la conscience et celle-ci de la motivation fondée sur la reconnaissance sociale.

Grâce à cette différenciation, nous pouvons conclure que la coexistence consiste pour une bonne part à *combler le fossé entre droit, morale et culture*, c'est-à-dire à dépasser l'approbation morale et/ou culturelle d'actions contraires à la loi et à

surmonter la tiédeur — voire l'inexistence — de l'approbation morale ou culturelle des obligations juridiques.

La capacité de conclure des accords et de s'y conformer, et le cas échéant de les modifier, la désapprobation morale et culturelle d'actes contraires à la loi et l'approbation morale et culturelle d'actes obligatoires suivant celle-ci seront reconnues comme les clés de la coexistence, une coexistence que, en raison de cette relation avec la différenciation faite entre droit, morale et culture et du rôle central incontournable du droit, nous appellerons *coexistence citoyenne*.

Coexistence et pluralisme

En Colombie, et plus ou moins nettement dans de nombreux pays, pour bien des gens la conscience ou la coutume justifie l'infraction à la loi. J'ai eu la chance de pouvoir contribuer à modifier cet état de choses à la fois par l'action gouvernementale et par la pédagogie. Après avoir travaillé plus de dix ans dans le domaine de l'éducation, j'ai pu appliquer une partie de ce que j'avais appris durant mes mandats à la mairie de Bogota (1995-1997, et maintenant 2001-2003) dans le cadre du « Programme de culture citoyenne », avec des résultats manifestes dans le domaine de la protection contre les atteintes à la vie, le respect des règlements et le civisme dans le comportement, qu'on a pu observer par exemple, avec les économies volontaires d'eau. En outre, au cours des trois années qui ont suivi mon premier mandat, j'ai eu l'occasion de réaliser, avec des élèves de neuvième année des établissements scolaires de Bogota⁹ et en collaboration avec J. Corzo, une étude dont les résultats constituent un apport précieux pour la deuxième version du « Programme de culture citoyenne ».

L'idée à l'origine de ce travail est, en résumé, celle d'une société parvenue à l'harmonie entre droit, morale et culture. Cela ne signifie pas que le droit, la morale et la culture régissent exactement la même chose ; il s'agirait là d'un intégrisme qui serait incompatible avec le pluralisme culturel et moral — communément accepté comme un idéal dans la plupart des sociétés contemporaines et très explicitement dans la nôtre¹⁰.

Une des caractéristiques de la société contemporaine est de permettre à des personnes dont les critères éthiques sont différents d'éprouver un respect moral mutuel ; c'est ce que je qualifierais de pluralisme moral. Il ne s'agit pas seulement de voir chacun fixer ses propres règles, encore faut-il que ces règles soient suffisamment universelles, suffisamment cohérentes ou trouvent une expression esthétique propre à susciter le respect de personnes dont les cadres moraux sont différents. Cela, pendant des siècles, l'humanité a eu du mal à l'accepter ou à le comprendre, aussi pouvons-nous concevoir que ce soit également difficile à maîtriser pour une société contemporaine.

Or, comment faire en sorte que le pluralisme ne dégénère pas en indifférence aux principes du droit ? Comment éviter qu'il ne soit pris dans le sens de « tout est permis » ? L'harmonie entre le droit, la morale et la culture consiste à ce que chaque individu choisisse sur le plan moral et culturel ses comportements, mais les sélectionne parmi ceux qui vont dans le sens du droit, ce choix pouvant varier d'un indi-

vidu à l'autre, d'une communauté à l'autre. En d'autres termes, il n'y a pas de justification morale à un comportement illégal et s'il y en avait une, il faudrait alors que de nombreuses conditions soient réunies. John Rawls, par exemple, étudie celles-ci dans son travail sur la désobéissance civile (*Théorie de la justice*, chapitre VI, voir note 6). Voici certaines de ces conditions : admettre publiquement qu'il y a violation du droit, être disposé à débattre publiquement de l'intention de celui qui s'en est rendu coupable pour des raisons morales et, en second lieu, être disposé à reconnaître que la valeur accordée au principe moral est si élevée qu'elle ferait accepter à l'auteur de l'infraction la sanction juridique y afférente.

La Constitution colombienne prévoit le respect de la diversité culturelle et religieuse et de la diversité de coutumes, mais sous réserve du **respect du droit**. En d'autres termes, « vive le pluralisme », mais pas sous une forme telle qu'il justifie l'illégalité sur le plan moral ou conduise à l'admettre sur le plan culturel.

Dans la société démocratique idéale, ainsi qu'en donnent un aperçu certaines périodes de l'évolution de quelques sociétés industrialisées stables, les trois systèmes régissant le comportement que nous venons d'évoquer — le droit, la morale et la culture — tendent à coïncider comme nous allons l'expliquer. Tous les comportements moralement valables suivant le jugement moral de l'individu sont habituellement admis sur le plan culturel (le contraire n'étant pas nécessairement vrai : il y a des comportements admis sur le plan culturel que certains individus s'abstiennent d'adopter en vertu de considérations morales). Ce qui est culturellement permis coïncide de même avec ce qui est légalement permis (dans ce cas, l'inverse n'est pas vrai non plus : il y a des comportements juridiquement autorisés qui sont rejetés culturellement). Dans ces sociétés, la culture est simplement plus exigeante que le droit et la morale plus que la culture.

Divorce entre le droit, la morale et la culture

Par ce « divorce entre droit, morale et culture », je veux évoquer la non-concordance entre la régulation culturelle du comportement et sa régulation sur les plans moral et juridique, une non-concordance qui se traduit par la violence, la délinquance, la corruption, l'illégitimité des institutions, l'affaiblissement de nombreuses traditions culturelles et par une crise ou une déficience de la morale individuelle¹¹.

Nous pouvons ainsi considérer que la société colombienne se caractérise par un énorme décalage entre le droit, la morale et la culture. Le recours systématique à la violence en marge des règles qui attribuent à l'État le monopole de son usage légitime, et la pratique de la corruption se développent et se renforcent précisément parce qu'ils deviennent des comportements acceptés culturellement dans certains contextes. On en vient ainsi à tolérer des comportements manifestement illégaux et souvent moralement répréhensibles. Dans un travail antérieur, j'ai mis l'accent sur la force qu'a la régulation culturelle en Colombie : « La stabilité et le dynamisme de la société colombienne dépendent pour une large part du grand pouvoir qu'exerce la régulation culturelle, qui ne cadre pas toujours avec le droit et conduit les gens à agir à l'encontre de leurs convictions morales¹² ».

D'autres nations, d'autres continents, l'Europe elle-même, ont traversé des crises dues au gouffre qui sépare le droit, la morale et la culture. En général, ce sont les États nationaux qui sont parvenus à établir un certain ordre en privilégiant le droit, et ce fut par le droit — quelque peu étayé bien entendu par la morale et la culture, et, plus spécifiquement, par la religion et l'idéologie — qu'a pu être atteint un haut niveau de cohérence entre le droit, la morale et la culture.

En somme, le fossé entre les trois systèmes se traduit par : a) des actes illégaux mais admis sur le plan moral et sur le plan culturel ; b) des actes illégaux désapprouvés sur le plan culturel mais jugés moralement acceptables ; c) des actes illégaux reconnus comme moralement inacceptables mais tolérés sur le plan culturel. Il se traduit aussi par des obligations juridiques qui ne sont pas reconnues comme obligations morales ou qui, dans certains milieux sociaux, ne sont pas considérées comme des obligations admises culturellement.

Culture citoyenne

Le premier Programme de culture citoyenne (1995-1997) mettait l'accent sur la régulation culturelle. La régulation culturelle et sa concordance avec la régulation morale et juridique aident beaucoup à comprendre le jeu des processus sains, non violents, non corrompus. Il s'agissait de cerner et d'améliorer la régulation culturelle de l'interaction entre les « autres » ou avec des fonctionnaires qui sont au nombre des « autres ». Par la suite, on a aussi tenté d'assurer la régulation culturelle des interactions au sein de la famille (par exemple pour combattre la violence au foyer).

La coordination entre les institutions et la compréhension du processus par la société, qui étaient nécessaires pour obtenir les résultats atteints, reposaient en grande partie sur l'appropriation par celles-ci de l'idée même de culture citoyenne. Les réformes du droit (la loi fondamentale de Bogota, la loi sur l'aménagement urbain et la loi sur le budget) ont facilité cette appropriation du côté des institutions et ont ainsi permis d'en faire une priorité de premier plan, au sein de l'équipe gouvernementale comme de la société, au moyen d'une communication intensifiée (grand intérêt des médias, dû en partie à la nouveauté des moyens mis en jeu).

Avec la notion de culture citoyenne on voulait avant tout promouvoir l'*auto-régulation interpersonnelle*. L'accent a été mis sur la régulation culturelle des interactions avec les « autres », dans des contextes comme les transports publics, les espaces publics, les établissements publics et les quartiers ; et aussi sur la régulation culturelle dans les interactions entre particulier et État, étant donné que la vie publique est fondamentalement tributaire de la qualité de ces interactions.

Les quatre objectifs de la culture citoyenne, principales priorités et colonne vertébrale du plan de développement de la ville, ont été définis ainsi :

1. Renforcer le respect des règles de coexistence ;
2. Renforcer chez certains citoyens la capacité d'encourager les autres à se conformer pacifiquement aux règles ;
3. Renforcer la capacité de conciliation et de règlement pacifique des conflits entre les citoyens ;

4. Renforcer les capacités de communication des citoyens (expression, interprétation) par l'art, la culture, les loisirs et le sport.

Pluralisme moral et culturel ne devrait pas signifier relativisme destructeur. Pour qu'il ne soit pas interprété comme « tout est permis », il faut le rattacher encore à l'autorégulation individuelle et collective : le fait que d'autres aient des règles partiellement différentes des miennes ne signifie en aucune façon que je puisse ou doive être plus laxiste avec les miennes. Si je reconnais la valeur d'autres traditions culturelles, je ne dois pas pour autant m'attacher moins ardemment à définir et renforcer mon appartenance à une tradition spécifique.

Avec les initiatives prises autour de l'idée de culture citoyenne, nous avons cherché à circonscrire une part de ce terrain commun, de cet ensemble de règles fondamentales minimales partagées qui devraient nous permettre de bénéficier de la diversité morale et culturelle.

Le programme a comporté de nombreuses actions d'éducation civique menées dans le cadre d'une philosophie commune. Il a exigé une intense coopération inter-institutionnelle et multisectorielle, en particulier au stade de la conception et de l'adoption de mesures de circonstance. Son coût total pour les trois années 1995-1997 s'est élevé à quelque 130 millions de dollars des États-Unis (3,7 % du budget d'investissement de la ville). Le Programme de culture citoyenne et la philosophie que véhiculaient ses objectifs ont également inspiré bon nombre des actions gouvernementales non planifiées qui répondaient à des situations imprévues. La cohérence entre les deux parties de l'agenda du gouvernement — planifiée et improvisée — a grandement contribué à l'assimilation sociale du concept. Les succès enregistrés dans le cadre du programme continuent d'être perçus à l'échelon local et national comme la principale réalisation de ce gouvernement.

L'effet multiplicateur des actions de culture citoyenne est indissociablement lié à leur très grand retentissement dans la société, tenant en grande partie à l'intervention des médias. Il ne s'agissait pas de campagnes onéreuses, mais de méthodes originales, attrayantes, à fort impact visuel ou psychologique. En particulier, dans les différends qui ont opposé la ville aux éboueurs, aux chauffeurs de taxi, aux compagnies d'autobus, de minibus et de taxis collectifs et au gouvernement lui-même en ce qui concerne le désarmement, plus la communication a été rapide, sincère et franche, et plus les résultats ont été satisfaisants. Peut-être l'affaire où la communication a été la plus imparfaite — le désarmement imposé par la loi — a-t-elle été celle où les difficultés ont été les plus grandes.

En ce qui concerne les modifications de comportement signalées (voir encadré 1), dans trois cas, on disposait d'indicateurs à jour qui permettaient une évaluation fréquente des actions menées et la communication était fortement influencée par la manière dont les indicateurs évoluaient¹³. L'exemple le plus remarquable a été celui des économies d'eau pendant la sécheresse de 1997¹⁴. Nombre des mesures prises dans le cadre du programme ont été présentées comme des actions préventives et ont par là même préparé le terrain à des mesures justifiées comme visant à réduire les risques, qui allaient ainsi à l'encontre des positions suivant lesquelles les individus sont totalement libres de courir des risques.

La conjonction d'une opinion publique réceptive, d'une extrême franchise et d'une méthodologie élémentaire de régulation de la communication a souvent joué un rôle déterminant. Quand la communication s'intensifie, il va sans dire qu'un danger existe de voir se dissiper certaines ambiguïtés commodes au profit d'une appréhension crue des règles, des hiérarchies et des compétences. Mais la sincérité a presque toujours conduit à de meilleurs résultats que la diplomatie traditionnelle (à mauvais escient). Dire très clairement ce qui pouvait et ne pouvait pas être fait, et rappeler avec précision les compétences, tels ont été les instruments du travail quotidien.

Ce qui était également important dans cette première version du Programme de culture citoyenne, c'était d'admettre que les conflits avaient été causés ou aggravés par les insuffisances de la communication. En 1993, à un Congrès de sociologues

ENCADRÉ 1. Résultats du Programme de culture citoyenne à Bogotá (1995-2001)

- Réduction du taux d'homicides de 82 (en 1993) à 35 (en 2000) pour 100 000 habitants, soit une diminution de plus de 50 % dans les sept dernières années. Une série de mesures concernant les trois types de régulation ont eu sans doute une très grande influence à cet égard : la « loi carotte » (fermeture obligatoire des bars, discothèques et débits de boisson à une heure du matin, mesure également adoptée dans d'autres villes de Colombie et d'Équateur), désarmement (imposé par la loi et volontaire), centres de médiation, formation de la police, remise volontaire de 1 500 armes. Au cours du mois où les armes ont été remises volontairement, le taux d'homicides s'est réduit de 26 % : les armes ainsi récupérées ne représentaient que 1 % du total, mais le message contenu dans le fait de déposer unilatéralement l'arme a eu un effet marquant. Quelque 45 000 personnes ont participé à l'opération de « vaccination » contre la violence familiale : il s'agissait d'un atelier très bref et très dense, bénéficiant du concours de psychiatres et de psychologues, utile pour dépister les cas nécessitant un suivi par des professionnels, pour faire connaître les possibilités offertes en la matière par les institutions et comprendre quelle est la part de la maladie dans la violence.
- Réduction du nombre de morts dans des accidents de la circulation de 1 387 en 1995 à 834 en 2000. À cet égard, le fait que la police métropolitaine se soit chargée de la circulation dans la ville a joué un grand rôle et a également entraîné la disparition de la coutume des pots-de-vin pour éviter les contraventions.
- Réduction des deux tiers du nombre d'enfants brûlés par la poudre.
- Progrès notable dans la remise en état et le respect des espaces publics.
- Économies volontaires d'eau de 11 à 14 % au cours d'une crise qui a duré plusieurs mois, avec une économie résiduelle stimulée par la structure tarifaire (la consommation mensuelle moyenne des familles a finalement baissé de 27 à 20 m³, permettant de différer d'une quinzaine d'années la construction coûteuse de nouveaux barrages).
- Fin de la relation clientéliste entre le gouvernement et le Conseil. La recherche conjointe d'une relation justifiable sur le plan juridique, moral et culturel a conduit à substituer un échange rigoureux d'arguments à l'habituel échange de faveurs (nominations et contrats).

auquel j'étais invité, j'ai fait un exposé sur le thème *La violencia como forma de comunicación* [La violence comme mode de communication]. J'ai repris des idées de Jürgen Habermas — sa théorie de la communication — pour montrer qu'un violent est une personne qui choisit un certain langage et qu'il pouvait être intéressant pour la société de l'inviter à choisir d'autres moyens de communication. J'ai ensuite montré que les fonctions de communication de la violence peuvent être en partie remplacées. En d'autres termes, si certaines formes de violence n'avaient pas les répercussions qu'elles ont sur le plan de la communication, elles seraient fort peu attrayantes. Dans la majorité des cas, on pourrait dire qu'il n'y a pas de violence physique — en particulier de violence physique en public — qui ne s'accompagne d'une tentative pour communiquer quelque chose. C'est pourquoi nous avons conclu que les conflits pouvaient être causés ou exacerbés par les insuffisances de la communication et qu'en conséquence l'intensification de la communication et de l'interaction pouvait réduire le fossé entre droit, morale et culture¹⁵. L'une des manières de comprendre ce qui précède a été de reconnaître que, dans les situations de conflit, un échange d'arguments peut être plus utile que des négociations. De même il est apparu clairement que le contact direct, face à face, pouvait dissuader de recourir à la violence. Stanley Milgram, dans une étude réalisée à l'Université de Yale, *Obedience to authority*, montre qu'il est plus facile de lâcher une bombe atomique d'une altitude de 10 000 mètres que de blesser quelqu'un qui est en face de vous. Ce n'est pas une garantie, mais c'est une piste que nous avons suivie : de nouveaux modes d'expression du manque d'accord, comme l'agression symbolique, peuvent être très utiles.

En résumé, la stratégie de culture citoyenne a cherché à renforcer la régulation culturelle et la régulation morale. Elle a cherché à en accroître la cohérence et l'efficacité dans leur complémentarité entre elles et avec le droit. Elle a tenté d'affaiblir la légitimité culturelle ou morale d'actes illicites — et y est très souvent parvenue. Elle a aussi cherché à communiquer (ou replacer dans la sphère de la communication) les raisons d'être et les avantages de la régulation juridique.

Recherche sur la coexistence citoyenne

Dans le travail de recherche réalisé avec des jeunes de neuvième année à Bogotá, les réponses d'un échantillon de 1 400 jeunes à plus de 200 questions ont été analysées en utilisant les techniques d'analyse de corrélations multiples. Dans ce travail, *la coexistence a été initialement décrite comme une combinaison d'obéissance à des règles, de capacité de conclure et de respecter des accords et de confiance*. L'obéissance aux règles a été définie de façon plus précise comme l'observation de trois types de règles : juridique, moral et culturel. On a cherché à savoir ce qui se passait quand il y avait tension entre ces systèmes de régulation et quel était le degré de tolérance des jeunes à l'égard du pluralisme moral et culturel.

Nous avons essayé de vérifier la validité du point de vue initial par comparaison et affinement empirique. Nous avons utilisé un instrument de plus de 100 questions (certaines comportant 40 sous-questions). L'analyse de corrélations multiples nous a permis de dégager les groupes de questions qui se prédisaient mutuellement

TABLEAU 1. *Schéma conceptuel initial pour la recherche sur la coexistence*¹⁶

	Description	Désagrégation en dimensions
Coexistence	Comprend des indicateurs sur les accords, les règles (morales, juridiques et culturelles), la confiance et la non-asymétrie. Les indicateurs de non-violence servent de variables de comparaison.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Attachement aux règles</i> ; • <i>Harmonie entre droit, morale et culture</i> ; • <i>Confiance</i> ; • <i>Capacité de conclure et de respecter des accords</i> ; • <i>Gratification</i>. <p>L'autre n'est pas très différent de soi (faible « <i>asymétrie</i> »). Ne pas utiliser ni admettre la violence dans le règlement des problèmes ou la conclusion d'accords (faible « <i>violence</i> », dimension de comparaison).</p>
Dimension ou sous-dimension	Description	Désagrégation en sous-dimensions ou variables primaires
Attachement aux règles	Observation du droit, de la morale et de la culture et reconnaissance de la valeur des règles	<ul style="list-style-type: none"> • Régulation juridique, morale et culturelle ; • Attitude à l'égard des règles.
Régulation morale	Obéissance de chacun à sa conscience, « maturité » morale. Essai d'introduction d'une approche du degré de développement moral.	<ul style="list-style-type: none"> • Intensité de la régulation morale ; • Je respecte les règles pour des raisons morales ; • D'autres respectent les règles pour des raisons morales ; • Je respecte les accords pour des raisons de conscience ; • D'autres respectent les accords pour des raisons de conscience ; • La morale régit l'action dans le sens du droit ; • Degré approximatif de développement moral.
Régulation culturelle	Obéissance aux règles sociales du milieu ou du groupe et compatibilité de celles-ci avec le droit et la conscience personnelle.	<ul style="list-style-type: none"> • Intensité de la régulation culturelle ; • Pluralisme culturel ; • La culture régit l'action dans le sens du droit ; • Régulation culturelle compatible avec la morale.
Régulation juridique	Force du droit et droit perçu comme un accord.	<ul style="list-style-type: none"> • Intensité de la régulation juridique ; • Perception du droit comme un accord.
Harmonie du droit, de la morale et de la culture ¹⁷	Cohérence, absence de conflit entre le droit et ce qui est admis ou imposé par la régulation culturelle et/ou morale.	<ul style="list-style-type: none"> • La morale régit l'action dans le sens du droit ; • La culture régit l'action dans le sens du droit ; • Règles culturelles compatibles avec la morale personnelle ; • Pluralisme.
Pluralisme	Tolérance de la diversité en ce qui concerne les questions de conscience et de tradition culturelle.	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralisme moral ; • Pluralisme culturel.

Dimension ou sous-dimension	Description	Désagrégation en sous-dimensions ou variables primaires
Confiance	Confiance interpersonnelle donnée et reçue.	<ul style="list-style-type: none"> • Les autres me font confiance. Je fais confiance aux autres ; • Confiance dans les institutions ; • Confiance dans les autorités ; • Pour parvenir à des accords, il faut instaurer la confiance des deux côtés.
Capacité de conclure et de respecter des accords	Volonté et capacité d'établir des accords et de veiller au respect de ceux-ci ainsi que de résoudre des problèmes par voie d'accords.	<ul style="list-style-type: none"> • Préférence pour les accords ; • Je respecte les accords pour des raisons de conscience ; • Les autres respectent les accords pour des raisons de conscience ; • Je recherche des accords qui soient avantageux pour moi ; • Je recherche des accords qui soient avantageux pour les autres ; • Orientation subjective des accords ; • Orientation objective des accords ; • Je respecte les accords de bon gré ; • Les autres respectent les accords de bon gré ; • Percevoir le droit comme un accord.
Gratification	Attribution d'un plus grand pouvoir de régulation aux récompenses qu'aux punitions.	<ul style="list-style-type: none"> • Je respecte les règles et les accords de bon gré ; • Les autres respectent les règles et les accords de bon gré.
Asymétrie	Différences entre la perception de soi et la perception que l'on a des autres.	<ul style="list-style-type: none"> • Je me maîtrise plutôt selon ma conscience, les autres se maîtrisent plutôt selon le droit ou la culture ; • Je me maîtrise de bon gré, les autres se maîtrisent contre leur gré. • Asymétrie dans l'usage de la violence : je fais subir mais ne subis pas la violence ou vive-versa ; • Asymétrie dans le non-respect des accords : j'exige des autres qu'ils les respectent mais je ne les respectent pas ; • Les autres me font confiance mais je ne fais pas confiance aux autres.
Violence	Usage ou menace de la violence pour résoudre des problèmes ou conclure des accords.	<ul style="list-style-type: none"> • Accords conclus sous la menace de la violence ; • Problèmes résolus par la violence ou la menace de la violence ; • Violence physique subie et/ou infligée.

le mieux. De toute évidence, les résultats sont fortement influencés par les questions initiales, à cette réserve près que les conclusions découlant des données peuvent toujours offrir une résistance et parfois aller à l'encontre de l'intuition¹⁸.

Le tableau 1 permet d'étudier la théorie qui inspire les deux démarches, l'intervention à Bogotá et le travail de recherche sur la coexistence chez les jeunes. Plusieurs dimensions ou concepts y sont distingués, qui sont eux-mêmes décomposés en ce qu'on a appelé variables primaires.

Ce travail de recherche a permis de dégager les caractéristiques suivantes assez largement répandues dans la population (les deux premières et la quatrième ont été confirmées dans près d'une centaine d'ateliers à travers tout le pays) :

1. Je suis guidé par ma conscience, les autres par le droit et la culture.
2. Je suis toujours prêt à comprendre, vous ne l'êtes jamais.
3. Le pluralisme a tendance à revenir à « tout est permis ».
4. La « famille » est la valeur suprême (réponse la plus fréquemment donnée à la question « Quelle est votre plus grande fierté ? »).

Les deux premières tendances font ressortir clairement une asymétrie dans la perception qu'ont de leurs congénères les jeunes de Bogotá (et peut-être les jeunes Colombiens en général). L'asymétrie entre la perception que l'on a de soi et celle que l'on a des autres pourrait être corrigée par le respect : respecter c'est, étymologiquement, regarder à nouveau, se retourner pour regarder et examiner en détail. C'est comme un début de reconnaissance. Il peut y avoir un grand respect dans une société où les hiérarchies sont très marquées. On peut également imaginer l'importance du respect égalitaire, du respect entre semblables dans la conjoncture la plus récente de sociétés comme la Colombie (où la laïcisation et la démocratisation ont progressé, où la parité entre les sexes et l'accès aux possibilités d'éducation se sont aussi remarquablement développés). La notion de citoyenneté est inséparable de celle de respect entre égaux. Là où il y a citoyenneté, toute rencontre entre inconnus est avant tout une rencontre entre citoyens. Voir l'autre comme semblable à soi dans sa relation aux trois types de régulation du comportement, croire qu'on peut soi-même, à l'instar des autres, être en général prêt à comprendre, ce sont là les bases du **respect citoyen**. Il semble que l'un des principaux défis à relever pour édifier la coexistence soit de savoir passer du respect fondé sur les hiérarchies au respect fondé sur la conscience de l'égalité, ce qui revient à un changement radical de modèle. Respecter l'autre, lui attribuer dès le départ des qualités de sujet analogues aux siennes propres, c'est la clé de voûte même de la coexistence.

Nous avons également fait figurer dans le questionnaire des questions sur la violence. « Rappelez-vous de l'accord le plus important auquel vous soyez parvenu ces derniers mois, rédigez un résumé très court, et répondez maintenant aux questions suivantes [...] Avez-vous fait subir ou subi des violences ? » De même : « En réglant votre problème le plus important des quelques derniers mois, avez-vous subi ou fait subir des actes de violence, en avez-vous menacé autrui ou avez-vous été menacé vous-même de violence ? » Et aussi une question plus générale : « Avez-vous subi des violences dans votre enfance ou à un moment quelconque de votre

vie ? À quel moment et de la part de qui ? » Mais cette partie du questionnaire n'a pas été reprise dans les indicateurs de coexistence, puisqu'elle était destinée à servir par la suite de comparaison. La théorie était : la coexistence consiste à suivre les règles, conclure et respecter des accords et à créer et reproduire la confiance ; faire confiance aux autres et obéir aux règles et aux accords renforce la confiance. C'était là une théorie positive de la coexistence ; la coexistence n'était pas définie comme non-violence. Une fois que la synthèse du travail statistique a été faite, les variables de violence ont été projetées sur les résultats, pour déterminer quels facteurs correspondaient à l'absence de violence (et dans quelle mesure).

Résultats de la recherche

Les deux principaux facteurs de la coexistence se sont révélés être la capacité de conclure et d'observer des accords et le respect du droit. Toutefois, le respect du droit était un meilleur indicateur prédictif de l'absence de violence du jeune envers le jeune. Ce travail a influencé la seconde version du programme de culture citoyenne, qui de ce fait met davantage l'accent sur la **culture démocratique**, en particulier sur la nécessité de reconnaître la valeur de ce qui est bon, des règles et des procédures démocratiques pour prendre des décisions.

Nous estimons en conclusion que, pour que coexistence il y ait, les accords comptent plus que les règles, et, qu'en ce qui concerne celles-ci, l'harmonie entre droit et culture est très importante. La recherche a confirmé que c'était le changement culturel plus que celui des critères moraux qui pouvait contribuer à une amélioration de la coexistence. Il est indéniable que les questions étaient faussées par la théorie, ce qui revient à dire qu'on n'en tirait pas une preuve définitive, on disposait simplement d'un argument dans le débat. Il y a en Amérique latine un courant en faveur de la sensibilisation et, d'une certaine manière, la stratégie de culture citoyenne montre « qu'en ce qui concerne la conscience, tout va bien pour nous ». Peut-être la difficulté est-elle de parvenir à des habitudes et des comportements qui soient en concordance avec ce qui est clair dans la conscience de chacun. On ne doit pas tuer, tout le monde le sait, mais, culturellement, c'est davantage une question de régulation externe.

Nous sommes finalement parvenus à la conclusion que si la coexistence est envisagée dans une perspective positive, ce qui la prédit le mieux, c'est la capacité de conclure et de respecter des accords. Et si elle est abordée sous l'angle de la violence, de la nécessité pressante de réduire la violence, le plus important est **d'apprendre à respecter et à suivre les règles**, et tout particulièrement le droit.

Ainsi, la concordance sur le même point de la régulation culturelle et de la position utilitaire fut un résultat inattendu. La réponse « violer le droit se justifie lorsqu'un grand avantage économique s'y attache » coïncide dans une large mesure avec « violer le droit se justifie lorsqu'il est coutume de le faire » ou « lorsque les autres le font ». À ce moment de l'histoire du moins, on pourrait dire que, pour les jeunes de Bogotá scolarisés, la régulation culturelle résume les apprentissages utilitaires, mais ne les contredit pas. À l'heure actuelle, la coutume n'est plus une barrière

contre l'utilitarisme comme elle a pu l'être en d'autres temps. Voici d'autres exemples de résultats qui vont à l'encontre de l'intuition initiale : la confiance s'est avérée ne pas être un important indicateur prédictif de coexistence (à l'exception de la réponse « lorsque je conclus un accord, je fais confiance à l'autre partie pour le respecter »). Il fallait s'attendre à ce que la coexistence conduise à la confiance : l'obéissance aux règles et aux accords entraînerait la confiance qui à son tour susciterait un respect accru des règles et des accords. Mais, du moins dans la population étudiée, ceux qui font et ne font pas confiance coexistent à parts à peu près égales.

Un autre résultat découle d'une analyse statistique des réponses à une question classique en sciences sociales : « Accepteriez-vous comme voisins des gens de religion différente, d'une région différente, de nationalité différente, des malades du SIDA, des indigents ou des indigènes ? » Un certain nombre de catégories sont ainsi introduites pour établir quel est le degré de tolérance de l'intéressé. Cette même question mentionne aussi les personnes corrompues, les trafiquants de drogue, les guérilleros et les personnels paramilitaires. Nous espérions voir se dégager des réponses deux pluralismes, mais il n'y en eut qu'un : le jeune qui tolère les indigènes et les malades du SIDA comme voisins tolère en règle générale aussi les trafiquants de drogue, les guérilleros, les personnels paramilitaires et les personnes corrompues.

Le pluralisme est devenu « tout est permis ». Toutefois, ce qu'il y a de merveilleux dans le droit écrit, dans tous les processus de débat des lois pendant leur élaboration, et dans les garanties accordées aux minorités par la Constitution, c'est que tout cela existe pour protéger le pluralisme, mais pas au point d'en faire un axiome dangereux pour l'existence même du cadre constitutionnel.

En comparant les données sur le pluralisme et les variables de violence, on a vu se dégager une certaine relation directe entre ces facteurs : malgré la tendance à assimiler tolérance et « tout est permis », il y a une probabilité légèrement plus forte que la personne intolérante fasse usage de violence ou en soit victime.

Dans la mesure où il est moins étroitement associé à la violence, un désintéret total pour les accords (difficulté à les conclure, les respecter voire les reconnaître) est préférable à ce que nous avons appelé « l'ordre sans droit », qui se caractérise par un goût pour les règles, assorti d'un mépris du droit culturellement admis.

Tolérance d'une pluralité de « modèles »

Coexister c'est aussi partager des rêves ou, à tout le moins, faire en sorte d'avoir des rêves compatibles. Les rêves peuvent venir du passé, dotés par là même d'une autorité, ou peuvent être issus de processus contractuels, d'accords reconnus comme tels. D'une certaine manière, les arts, et en particulier les émotions morales provoquées par les arts, aident à transmettre et exprimer des rêves partagés.

L'autorité du rêve hérité — celui qui vient du passé — semble aussi s'exprimer comme régulation culturelle, comme un déterminant de voies ou de contraintes déjà transmises par la tradition.

Nous voyons combien l'idée de « modèle » s'est élargie, offrant ainsi toujours davantage les aspects les plus divers de la nature et de la vie humaine. Il ne s'agit

TABLEAU 2. Sept voies de coexistence¹⁹

Cinq voies, par ordre d'importance décroissante, en fonction de leur contribution présumée à une réduction de la violence :

- C2: *Nomia* : se conformer au droit par-delà son utilité immédiate et la coutume (se conformer au droit fût-ce au prix des résultats) et rechercher des modes d'innovation licites.
- C3: *Respect du droit* : admirer les progrès du droit à l'échelon national ou local, aimer les règles et être capable de se conformer au droit même s'il va à l'encontre des convictions morales.
- C5: *L'ordre, mais dans le cadre du droit et le dépassement de l'indifférence aux accords* : harmoniser les règles juridiques et culturelles et apprendre à cultiver les accords.
- C4: *Pluralisme* : tolérer la diversité.
- C1: *Accord* : apprendre à conclure et respecter les accords et tout particulièrement modifier ceux qui n'ont pas été respectés.

Deux voies supplémentaires correspondant à des problématiques constatées dans presque toute la population :

- C6: *Respect égalitaire* : briser l'asymétrie, parvenir à respecter l'autre comme un égal ; voir l'autre plus semblable à soi (nous sommes l'un et l'autre fondamentalement autonomes et nous cherchons à établir l'harmonie entre notre morale et le droit, l'un et l'autre nous sommes en général disposés à comprendre).
 - C7: *Culture démocratique pour un pluralisme viable* : apprendre à dissiper les tensions entre morale et droit par des procédures démocratiques et assurer la prééminence du droit sur la culture et la morale nécessaire pour que le pluralisme soit viable (« tout n'est pas permis »).
-

pas d'une offre en bloc associée à des héritages messianiques, mais de possibilités adaptées localement, souvent progressivement.

Encore une fois, dans l'indécision liée à l'existence simultanée de plusieurs modèles (les discussions qu'ils suscitent, leur force qui, empiriquement, varie suivant leurs succès ou leurs échecs), le droit est inévitablement central, en ce sens qu'il transmet des définitions claires de comportements admis. Le droit a aussi pour fonction de fixer des limites.

Dans certaines sociétés où la coexistence n'est pas assurée, d'aucuns voient un avenir possible dans une société dotée de nombreuses visions d'avenir (« une société où chaque individu a sa propre vision de l'avenir » a proposé un participant à un atelier axé sur une vision partagée de l'avenir !). Le modèle consiste à favoriser la coexistence de nombreux modèles. Or, les modèles sont une expression de la volonté et d'une volonté de puissance. La lutte entre modèles est à nouveau une lutte contre la violence, contre l'exclusion et inévitablement elle suppose un accord plus ou moins général, à tout le moins majoritaire, sur les règles : des règles permettant à différents modèles de coexister. L'une des garanties les plus importantes de la création et de la survie de ces différents modèles réside dans le droit, mais, en même temps, elles sont en grande partie tributaires de la coutume (débat, ou concurrence loyale entre les organisations).

Quelle est l'autorité du rêve commun forgé par un processus délibéré visant cette fin précise ? Nous ne le savons pas exactement, mais nombre de méthodes en vogue sont fondées sur ce type de genèse conjointe d'un rêve commun. Nous ne savons pas si une vision de l'avenir ainsi forgée peut conduire aux voies de coexistence dégagées : se conformer au droit par-delà l'utilité immédiate et la coutume, aimer les règles, attacher une grande valeur au droit et s'y conformer par-delà les convictions morales, voir l'autre lui aussi comme un sujet moral autonome et apprendre à essayer de changer démocratiquement le droit lorsqu'il heurte nos convictions morales, harmoniser les normes juridiques et culturelles et s'interdire de faire fi des accords, accepter le contact quotidien avec la diversité et apprendre à conclure et respecter des accords et à les modifier. Quelques-unes au moins de ces voies sont admises tacitement et pratiquement dans la méthode suivie pour forger cette vision partagée.

Quelques conclusions

La coexistence semblerait reposer avant tout sur ce qu'il est convenu d'appeler la « primauté du droit ». Toutefois, ce qui est essentiel, ce n'est pas exactement le droit : c'est la concordance entre la régulation culturelle et morale et le droit. L'important, c'est ce qui justifie l'obéissance ou la désobéissance au droit, ou l'exemple des autres, ou l'habitude, ou l'unique moyen d'atteindre l'objectif. Ainsi, l'axe essentiel n'est pas précisément le droit, mais ce qui accompagne le droit dans l'ordre de la culture et de la morale. C'est justement là où la force propre du droit n'est pas suffisante, que l'appui des traditions et/ou des transformations éthiques ou culturelles est indispensable pour instaurer la coexistence. Chaque fois qu'il s'agit de légiférer, un processus (volontaire de préférence) de changement culturel et moral devrait s'engager. Dans cette perspective, la loi qui est établie doit sembler juste, du moins à une majorité de citoyens.

La culture s'exprime dans la coutume, en particulier dans la mesure où la coutume a une autorité. La coutume sert d'expression à la culture, en particulier lorsqu'elle « oblige » suprasubjectivement, lorsqu'elle exprime l'autorité en suscitant un sens et un sentiment de l'obligation.

Cette autorité de la culture est à tout le moins en partie supplantée par des aspects techniques associés au modèle. De plus en plus, nous pouvons nous représenter, connaître et schématiser jusqu'aux aspects les plus sacrés ou les plus intimes de la reproduction culturelle — et par conséquent rêver de leur donner une forme technique. La reproduction économique a tenté de se modifier profondément à partir de changements apportés dans une seule de ses dimensions (la propriété des moyens de production), en oubliant sa relation avec la reproduction culturelle. Les rêves les plus généreux qui visaient à créer des communautés plus proches sur les plans moral et culturel de certains idéaux ont aussi inspiré et peuvent encore inspirer des régimes totalitaires, comme le fascisme allemand ou le stalinisme ; cette constatation a rendu beaucoup d'entre nous plus modestes. Mais les problèmes de coexistence sont à l'évidence aussi des problèmes de meilleure compréhension (et de transformation plus mûrement réfléchie) des relations entre la reproduction économique et la repro-

duction culturelle. Sera-t-il un jour possible de transformer de façon simultanée et cohérente la production et l'éducation ? Nombre de sociétés ont déjà progressé dans l'édification d'un cadre culturel qui, de manière durable, fonde, stimule la productivité et lui donne un sens.

En résumé, la conceptualisation positive de la coexistence guidée par une réflexion sur les règles et les accords et par des efforts pour modifier dans la pratique certains comportements citoyens à Bogotá a été empiriquement confrontée aux réponses de 1 400 jeunes de cette ville à un questionnaire. En raison de leur importance pour la conception positive de la coexistence et du fait qu'elles pouvaient être des indicateurs prédictifs de non-violence, deux dimensions ont été soulignées :

- respecter le droit par-delà l'utilité immédiate et la coutume ;
- aimer les règles et obéir au droit même lorsqu'il va à l'encontre des convictions morales et admirer les progrès du droit national et local.

Apprendre à conclure et respecter des accords et, en particulier, à modifier ceux qui ne sont pas respectés ou parvenir à respecter l'autre comme un égal, ou apprendre à dissiper les tensions entre morale et droit par des procédures démocratiques n'étaient pas, dans la perspective de la réduction de la violence, des variables d'une très grande importance, mais elles en ont pris lorsqu'il s'est agi de caractériser positivement la coexistence.

Données « a posteriori » : de la tolérance religieuse à l'attrait pour la diversité, les « amphibies culturelles »

La tolérance de la diversité s'est progressivement transformée en enthousiasme pour la diversité et en une conscience croissante du fait que — dans certaines conditions, dont l'examen a été l'objectif principal du présent travail — la diversité est une source de richesse pour l'homme, qui peut être exploitée fructueusement et sur le long terme. Lorsque la diversité culturelle est simplement préservée, elle devient une richesse inexploitée. Il est essentiel que, parallèlement à la préservation des différences, on s'attache à promouvoir ou à privilégier d'autres mécanismes comme le contact, le dialogue, l'échange ou le métissage.

Dans des contextes culturels différents, il y a des systèmes de règles différents. L'« amphibie culturelle » est celui qui agit efficacement dans des contextes différents, comme un caméléon, et qui en même temps, comme un interprète, permet une communication féconde entre eux, c'est-à-dire transporte des fragments de vérité (ou de morale) d'un contexte à un autre. L'amphibie culturelle, à la fois caméléon et interprète, facilite le processus de sélection, de hiérarchisation et de traduction nécessaires à la circulation de la richesse culturelle.

À cette fin, il semble *nécessaire* qu'il existe une harmonie telle que décrite entre les systèmes de régulation — droit, morale et culture — compatible avec le pluralisme moral et culturel. Peut-être la poursuite de l'édification du modèle d'une humanité intéressée, enthousiasmée par cette diversité, mais aussi interpellée par celle-ci,

serait-elle *favorisée* par la présence de l'*amphibie culturelle*, soit en tant que caractère identitaire de l'humanité en général, ou que grande communauté transnationale, ou plutôt en tant que personnage exceptionnel — c'est-à-dire personnage idéal jamais pleinement réalisé.

L'intégration du fondement moral de différentes traditions facilite l'action de l'amphibie dans laquelle morale et culture coïncident et s'expriment avec pureté ou avec une perfection exemplaire, montrant aux acteurs appartenant à des cultures différentes les possibilités et la fécondité de ce qui, en d'autres temps, aurait pu être perçu comme contamination. L'amphibie, dans la mesure où il tisse des liens et facilite les processus qui permettent de discerner des traces de l'unité humaine dans la mosaïque des traditions et des modèles, peut être considéré comme une espèce d'intégrateur moral de l'humanité.

Se connaître les uns les autres — en étant capables de s'investir moralement et culturellement, comme la métaphore de l'« amphibie culturelle » tente de le décrire — semble être une condition nécessaire pour rendre plus viable et plus féconde la coexistence des diverses cultures.

Notes

1. Je suis très reconnaissant au Bureau international d'éducation de son invitation à collaborer au numéro de mars 2002 de la revue *Perspectives* en contribuant à la première partie de la publication (intitulée provisoirement « philosophie »), avec un résumé de ce que m'ont appris mes travaux sur la coexistence. Cette invitation, ainsi que quelque expérience universitaire de la question, un premier mandat de maire de Bogotá, un travail de recherche mené avec des jeunes de cette ville et mon second mandat à la mairie aideront peut-être à comprendre la structure un peu curieuse du présent texte : une réflexion philosophique, un résumé de mon approche universitaire du sujet, quelques leçons tirées du programme de culture citoyenne, d'autres de la recherche, et finalement quelques réflexions à nouveau.
2. Peut-être est-ce pour cette raison que l'UNESCO a décidé d'utiliser les versions « living together » et « vivre ensemble » et a décidé, même en espagnol, de promouvoir la formulation « apprendre à vivre ensemble ».
3. Tôt ou tard, l'intolérance tourne à la violence, que ce soit de la part de l'intolérant ou de la personne qui n'est pas tolérée. Dans de nombreux pays, apprendre à coexister, apprendre à vivre ensemble, a un sens immédiat fort clair : apprendre à vivre sans violence. La question très complexe qui se pose alors est de savoir quel est le minimum requis pour parvenir à une vie en commun non violente entre personnes et groupes sociaux divers. Il y a bien des conditions souhaitables qu'on pourrait essayer d'associer à l'émergence d'une société non violente. Il s'agit ici de définir les conditions minimales suffisantes.
4. La matrice historique de la tolérance a été la tolérance religieuse. Le texte suivant de Martin Buber illustre les défis à relever pour la réaliser et la maintenir : « Toute religion a son origine dans une révélation. Aucune religion ne détient la vérité absolue, aucune n'est un morceau de ciel transplanté sur la Terre. Chaque religion représente une vérité de l'homme. Cela signifie qu'elle exprime la relation avec l'Absolu d'une communauté humaine donnée. Chaque religion est une demeure pour l'âme humaine

assoiffée de Dieu, une demeure pourvue de fenêtres et sans porte ; je n'ai qu'à ouvrir une fenêtre pour que la lumière de Dieu y pénètre. Mais si je perce un trou dans le mur et m'en évade, non seulement alors je reste sans logis mais une lumière glacée m'entoure, qui n'est pas la lumière du Dieu vivant. Chaque religion est une terre d'exil où l'homme est jeté et dans laquelle il est plus que partout ailleurs séparé des autres communautés humaines par la forme de sa relation avec Dieu. Et nous ne serons libérés de ces exils et n'aurons accès au monde de Dieu, commun à tous, qu'après la rédemption du monde. Mais les religions, qui savent qu'elles sont toutes associées dans une attente commune, peuvent communiquer entre elles, d'un lieu d'exil à un autre, de demeure à demeure, à travers les fenêtres ouvertes. Plus encore : elles peuvent joindre leurs efforts pour essayer de trouver ce qui peut être fait par l'homme pour rapprocher le temps de la rédemption. Une action commune de toutes les religions est concevable bien que chacune d'elles ne puisse agir qu'à l'intérieur de sa propre demeure. Mais cela ne deviendra possible que dans la mesure où chaque religion récupère son origine, c'est-à-dire la révélation qui est à son origine et où elle procède à la critique de tout ce qui l'en a éloignée dans le processus historique de son développement. Les religions historiques ont tendance à devenir des fins en soi, à se substituer pour ainsi dire à Dieu, de sorte qu'il n'est rien, en vérité, de plus apte à obscurcir la face de Dieu qu'une religion. [...] Chacune [des religions] doit accepter le fait qu'elle n'est qu'une des formes sous lesquelles l'élaboration humaine du message de Dieu s'est exprimée, qu'elle n'a pas le monopole du divin ; chacune doit renoncer à la prétention d'être la demeure unique de Dieu sur la Terre et accepter d'être la demeure d'hommes animés par une même image de Dieu, une maison ouverte vers l'extérieur. Chacune doit abandonner son attitude exclusive — sans vrai fondement — et adopter un comportement plus proche de la vérité. [...] Elles seront alors unies non seulement dans une attente commune de la rédemption, mais aussi dans les tâches quotidiennes d'un monde non encore sauvé. » Zaghoul Morsy, (dir. publ.), *La tolerancia : antología de textos* [La tolérance : essai d'anthologie], Madrid, Editorial Popular/Edition UNESCO, 1974, p. 242-244.

5. C'est encore plus vrai dans les sociétés où la division du travail est très marquée : le système des métiers, ou, plus encore, celui des professions, définit toujours plus de catégories sociales parce que la société peut être sûre que ces catégories agiront dans le cadre d'un ensemble d'impératifs catégoriques (moraux) et également dans le sens d'un ensemble d'impératifs hypothétiques (règles techniques).
6. « Consenso por traslapes », dans : John Rawls, *Liberalismo político* [Libéralisme politique], Mexico, Faculté de droit UNAM et FCE (première édition en anglais, 1993) (chapitres IV et V).
7. L'apprentissage et l'intériorisation de règles et de normes, qui contribuent largement à la formation de caractères identitaires et de schémas d'interaction, et par conséquent à la reproduction culturelle, sont considérés aujourd'hui comme le complément indispensable des institutions (règles formelles) lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi certaines sociétés se développent sur le plan économique plus rapidement que d'autres (Douglas C. North, *Instituciones, cambio institucional y desempeño economico* [Réforme institutionnelle, institutions, et activité économique], F.C.E., Mexico, 1993 ; Francis Fukuyama, *Confianza* [Confiance], Buenos Aires, Editorial Atlantida, 1996). Malgré des manifestations évidentes d'autonomie, la reproduction culturelle des identités et des comportements et la reproduction économique sont inévitablement entremêlées.

Ce sont peut-être les tensions ou frictions entre les deux types de reproductions qui se trouvent à l'origine des problèmes de coexistence.

8. Il se peut que ce soit un concept marqué par la situation colombienne, et par ce que nous avons pu apprendre et faire dans ce contexte, surtout dans les domaines de la gestion des affaires publiques et de la recherche.
9. Antanas Mockus et Jimmy Corzo, *Indicadores de convivencia ciudadana* [Indicateurs de coexistence citoyenne], projet de recherche, Institut d'études politiques et des relations internationales et Département de mathématiques et de statistiques de l'Université nationale de Colombie, mai 1999.
10. Comme on peut clairement le constater dans la Constitution colombienne promulguée en 1991.
11. Paragraphe extrait d'Antanas Mockus, *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*, dans : *Análisis político*, vol. 21, 1994, p. 37-48. Certains des textes figurant dans les sections 4 et 10 du présent article sont extraits ou ont été adaptés de cet article et d'Antanas Mockus, *Anfibios culturales, moral y productividad*, dans : *Revista colombiana de psicología*, vol. 3, 1994, p. 125-135.
12. *Anfibios culturales, moral y productividad*, *op. cit.*
13. L'information sur les armes et sur l'alcool fournie par l'Institut national de médecine légale a eu une importance capitale. La coopération interinstitutionnelle a été très précieuse pour l'analyse des causes de la violence, l'adoption de mesures et la coordination minutieuse de l'application effective. Les actions visant le désarmement, les économies d'eau et la limitation de la vente de poudre ont été mises au point, affinées et ratifiées socialement grâce aux indicateurs.
14. Prendre au sérieux l'invitation à économiser l'eau, au lieu de lancer formellement cette invitation dans le seul but de justifier le rationnement deux jours plus tard, ne pas accepter la pression des journalistes visant à centrer les nouvelles sur les sanctions prévues pour ceux qui n'économisent pas l'eau, vérifier qu'il existait une volonté d'économie et qu'il fallait la soutenir par l'information et des méthodes axées sur le changement des habitudes ont été autant de jalons dans cette campagne qui a permis de gérer la crise pendant quatre mois.
15. C'était en fait la morale du premier travail universitaire sur le sujet effectué par Clara Carrillo en 1991 à l'Université nationale sous ma direction (Clara Carrillo Fernández, *La interracción en la reconstrucción de legalidad y moralidad*, monographie de licence, Bogotá, Département de philosophie, Université nationale, 1991).
16. C'est là-dessus qu'on s'est fondé pour établir le questionnaire qui a permis de mener la recherche empirique. La comparaison avec les résultats de l'analyse de correspondances multiples conduit à une simplification et une hiérarchisation (voir les deux tableaux figurant sous le titre tableau 2, *Siete caminos hacia la convivencia*).
17. Antanas Mockus, A. *Armonizar ley, moral y cultura* [Harmonisation du droit, de la morale et de la culture]. *Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. 1999, publié sur le site Web de la Banque interaméricaine de développement. www.bid.org
18. Quelques exemples de résultats inattendus seront donnés plus loin.
19. Sauf C6 et C7. En fait, l'influence potentielle de C6 et C7 sur la violence subie ou infligée n'a pas encore été analysée empiriquement. Dans les cinq autres cas, des correspondances ont été constatées.

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

LES JEUNES SONT-ILS

PRÉPARÉS ?

Alejandro Tiana

À sa 46^e session, tenue à Genève en septembre 2001, la Conférence internationale de l'éducation (CIE) a abordé un thème — l'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble —, dont l'importance ne fait pas de doute. Apprendre à vivre ensemble devient une exigence incontournable en cette période de transformation culturelle et de mondialisation accélérée. Les défis de la situation actuelle, d'une grande ampleur, se font sentir aussi bien à l'intérieur des pays qu'au niveau international. L'évolution des technologies de l'information et des procédés de production, l'impact des migrations de masse et des grandes transformations économiques, sociales et politiques, le recul des frontières du savoir humain exigent le développement de nouvelles attitudes et l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans ce monde de plus en plus complexe et imbriqué, où la différence commande le respect et le mélange des cultures, la compréhension et l'acceptation, apprendre à vivre ensemble est une exigence inéluctable pour un avenir meilleur. Et, pour relever ces défis, l'éducation est à nouveau au centre de notre attention, comme l'avait déjà clairement mis en évidence le Rapport Delors (Delors *et al.*, 1996).

L'on n'a eu de cesse de répéter, ces dernières années, que les nouveaux savoirs ne devaient pas être l'apanage de quelques secteurs sociaux, comme ce fut souvent le cas autrefois. Ainsi que la Conférence de Jomtien l'a montré il y a plus de dix ans, l'acquisition des savoirs nécessaires est désormais une tâche à laquelle tous doivent participer (WCEFA, 1990). Poussant cette exigence plus loin, on a en outre fait

Langue originale : espagnol

Alejandro Tiana (Espagne)

Professeur à l'Université nationale d'éducation à distance, Madrid. Il a occupé de 1989 à 1996 les fonctions de directeur du Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) et de l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Il a été président du Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE) et du Comité directeur du Centre pour la recherche de l'innovation dans l'enseignement (CERI-OCDE). Auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'histoire de l'éducation, l'éducation comparée et l'évaluation de l'éducation.

valoir ces dernières années qu'il ne suffisait pas d'assurer l'accès de tous à l'éducation, mais qu'il fallait offrir une éducation de qualité, cette notion étant étroitement liée à celles d'égalité et d'équité (OCDE, 1992 ; UNESCO, 2000).

Le document qui a servi de cadre de référence aux débats de la 46^e session de la CIE expose avec beaucoup de rigueur et de clarté à la fois les défis qui se posent et les réponses que la nouvelle situation exige de tous les protagonistes de l'éducation (CIE, 2001). L'analyse qu'il développe met en évidence une série d'apprentissages nécessaires pour vivre ensemble et assurer la participation sociale, qui doivent servir de base à la recherche de réponses adéquates à ces défis.

Les responsables politiques et administratifs de nos systèmes éducatifs sont ainsi confrontés à un débat aussi complexe qu'inévitable, duquel ils doivent dégager des orientations pour guider leur action et leurs décisions. Et ce débat exige à la fois une confrontation des idées et un diagnostic et une analyse de la situation actuelle.

Le présent article s'inscrit dans le cadre de cette réflexion sur le type de développement de l'éducation qui convient pour les années à venir, étant clairement entendu qu'apprendre à vivre ensemble représente un enjeu décisif pour nos sociétés actuelles et pour l'avenir des relations mondiales. Le texte s'articule autour d'un certain nombre de réflexions concrètes, qui s'inscrivent dans le cadre analytique général tracé par le document de référence de la Conférence internationale de l'éducation et s'appuient sur l'expérience personnelle de l'auteur acquise durant plusieurs années de travail dans le domaine de la recherche et de l'évaluation éducatives. Ces réflexions modestes, voire inachevées, visent à fournir des éléments pour un diagnostic de l'état actuel des efforts visant à apprendre à vivre ensemble. L'optique est bien sûr internationale et comparative, d'où le recours à divers travaux de certaines organisations internationales.

Première réflexion : Pour apprendre à vivre ensemble, il faut développer la citoyenneté

La première réflexion a trait à l'un des besoins éducatifs dont la satisfaction apparaît désormais comme une condition indispensable pour mieux vivre ensemble ; il s'agit de développer chez l'individu la capacité de devenir citoyen grâce à la participation à la vie politique et aux institutions publiques, qu'il contribue par là même à redéfinir. Comme l'indique le principal document de la Conférence internationale de l'éducation, la préoccupation d'une éducation à la citoyenneté démocratique est de plus en plus présente dans tous les systèmes d'éducation, ce qui est sans doute lié aux progrès de la démocratie au cours des dernières décennies (CIE, 2001). Cette nécessaire éducation civique ou formation citoyenne exige l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes et la construction de valeurs appropriées, autant d'activités qui requièrent du temps et de l'attention.

Il est légitime de se demander dans quelle mesure nos systèmes éducatifs parviennent à transformer cette aspiration en réalité. Pour répondre à cette question, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA)¹ a réalisé,

dans la seconde moitié des années 90, une ambitieuse étude sur l'éducation civique qui comportait deux phases, la première consistant en une série d'études de cas nationales et la seconde à caractère empirique, basée sur l'utilisation internationale de certains tests et questionnaires standardisés. Au total, quelque 90 000 élèves originaires de vingt-huit pays, répartis sur quatre continents², ont pris part à cette étude. Les conclusions, quoique modestes et qui demandent à être comparées et élargies à l'avenir, sont révélatrices de la situation qui prévaut dans ce domaine (Torney-Purta, Schwille et Amadeo, 1999 ; Torney-Purta *et al.*, 2001).

La première conclusion est que la connaissance des idéaux et processus qui caractérisent les systèmes politiques démocratiques est largement répandue chez les adolescents des pays participants, ce qui doit être un motif de satisfaction. L'étude montre en effet que plus de 75 % des élèves de la majorité de ces vingt-huit pays ont répondu correctement à un certain nombre de questions concernant la nature fondamentale des lois et des droits politiques ou le fonctionnement des systèmes démocratiques. À titre d'exemple, dans vingt et un de ces pays, plus de 70 % des élèves âgés de 14 ans ont su indiquer quelles étaient les fonctions du multipartisme dans les régimes démocratiques, avec une moyenne internationale de 75 % de réponses justes, ce qui n'est pas négligeable (Torney-Purta *et al.*, 2001, p. 50).

Les données fournies par l'étude ont permis de vérifier que la majorité des jeunes de 14 ans, dans les pays participants, ont conscience de l'importance des « attributs » de la démocratie définis par les politologues. Ainsi, la majorité de ces jeunes, originaires de pays pourtant très différents, pensent que des élections libres et l'existence d'une pluralité d'associations citoyennes renforcent la démocratie. Ils considèrent également que la démocratie est menacée lorsque ceux qui sont puissants exercent une influence indue sur le gouvernement, lorsque les politiques s'immiscent dans l'action des tribunaux ou lorsqu'il est interdit de critiquer les gouvernants. Ils considèrent en outre qu'un bon citoyen doit respecter la loi et qu'il est important de voter aux élections. L'étude permet de conclure que la plupart de ces adolescents appartiennent déjà à une culture politique. Ils ont déjà une vision propre des responsabilités sociales et économiques des gouvernements qui, pour une large part, recoupe celle des adultes avec lesquels ils vivent en société. Il convient aussi de souligner qu'il n'y a pas de grandes différences entre les sexes quant à la connaissance des principales notions civiques.

Bien que ce degré de connaissance puisse être qualifié de satisfaisant en général, deux autres conclusions complémentaires de l'étude assombrissent quelque peu le tableau. D'une part, seuls quelques élèves ont répondu correctement à certaines questions portant sur des points plus compliqués, tels que la définition de la position politique de divers groupes ou partis en présence lors d'une élection, le sens des processus de réforme politique ou les implications des décisions économiques et politiques prises par les gouvernants. D'autre part, on peut dire de cette connaissance civique que les adolescents ont acquise qu'elle est en général superficielle et sans lien avec la vie quotidienne. Par exemple, plus d'un tiers des élèves interrogés n'ont pas su interpréter un simple tract électoral ni dégager les positions qui y étaient défendues. Dans treize pays seulement, le pourcentage de réponses justes était supé-

rieur à 70 %, dans aucun, il n'a dépassé 85 % et, dans six, il était inférieur à 50 % (Torney-Purta *et al.*, 2001, p. 48). Bien que la prudence soit de rigueur compte tenu de l'âge des élèves interrogés et du type d'instrument utilisé, tout se passe comme si nos jeunes apprenaient effectivement à l'école les fondements du fonctionnement démocratique de la société, mais ne les appliquaient pas dans leur vie quotidienne, ce qui ne doit pas aller sans nous inspirer quelque inquiétude.

Ce décalage entre connaissance politique et civique et comportement ordinaire est peut-être lié à une autre conclusion de l'étude, tout aussi ambivalente. Selon les analyses effectuées, la majorité des adolescents sont peu enclins à participer à la vie politique, à adhérer à un parti politique ou à se porter candidat à une élection, même s'ils ont conscience de l'importance théorique de ces activités pour la vie collective. Le contraste est frappant lorsque l'on compare les 80 % d'élèves qui ont indiqué qu'ils participeraient probablement ou certainement à des élections avec les 39 % seulement qui ont dit s'intéresser à la politique ou les 80 % qui se sont déclarés non disposés à écrire des lettres à des journaux sur des questions politiques ou sociales (Torney-Purta *et al.*, p. 118-124).

Malgré tout, cette désaffection pour la politique, au sens traditionnel du terme, ne signifie pas que les jeunes sont socialement insensibles ; ils sont en effet disposés à participer à des formes moins traditionnelles d'action civique et politique, telles que les mouvements de protestation non violents, le travail bénévole ou l'action caritative. Ainsi, 59 % de ces jeunes se sont dits prêts à collecter de l'argent pour une cause sociale, et 45 % à recueillir des signatures en faveur d'une pétition (Torney-Purta *et al.*, 2001, p. 125). Seule une petite fraction des enquêtés était prête à s'engager dans une action illégale, comme bloquer une rue, occuper un immeuble ou couvrir un mur de graffitis. Cette différence sur l'échelle des valeurs de beaucoup de jeunes entre l'activité politique et d'autres activités civiques — phénomène dont il a beaucoup été question ces derniers temps et que confirme la recherche éducative — devrait nous inciter à réfléchir sur les caractéristiques et la profondeur de l'éducation civique que nous inculquons dans nos institutions éducatives.

Cette observation vaut d'autant plus que l'une des autres conclusions de l'étude concerne précisément le rôle important que joue la pratique éducative dans la formation de citoyens responsables ; 91 % des jeunes interrogés disent avoir appris à l'école à travailler en équipe, 84 % à comprendre qu'il y a des personnes qui pensent différemment, 79 % à agir pour protéger l'environnement, 68 % à contribuer à résoudre les problèmes de la collectivité, 64 % à comprendre la nécessité d'être un bon citoyen et 55 % à apprécier l'importance du vote aux élections (Torney-Purta *et al.*, 2000, p. 136). En outre, l'analyse montre que les écoles qui fonctionnent selon un mode démocratique et participatif, qui s'attachent à créer un climat propice à la discussion en classe et qui encouragent les élèves à prendre part à la vie de l'école parviennent à inculquer des connaissances civiques et à développer l'engagement citoyen. En fait, l'étude a mis en évidence l'importance de l'ouverture à la discussion dans les écoles, aspect sur lequel insistent d'autres études (Hahn, 1998 ; Gordon, Holland et Lahelma, 2000). L'une des conclusions les plus claires de cette étude est que la perception de l'existence d'un tel climat ouvert à l'école est un bon indice des

connaissances civiques acquises et de la probabilité d'une participation à de futures élections dans les trois quarts des pays participants.

Malgré ce résultat incontestable, force est de noter que beaucoup d'élèves interrogés dans les vingt-huit pays participants n'ont pas l'impression qu'il existe un climat propice à une participation active dans leur école ; 27 à 39 % seulement des élèves disent qu'on les encourage dans leur école à se faire leur propre idée, à exprimer leurs opinions, même si elles divergent de celles des autres ou de celles de l'enseignant, et à examiner une question de divers points de vue. Ils sont moins nombreux encore (16 %) à dire que les enseignants encouragent parfois à discuter d'une question sur laquelle les avis divergent. Apparemment, l'école n'assume pas encore dans la pratique sa fonction de formatrice de citoyens et demeure ancrée dans son rôle de transmettrice de connaissances.

Cette observation est peut-être liée à un autre phénomène signalé dans l'étude. Dans la plupart des pays, les déclarations officielles font certes grand cas de l'éducation civique ; mais dans les faits, selon les spécialistes nationaux interrogés, celle-ci demeure une matière négligeable, qui se réduit bien souvent à un enseignement assez superficiel du fonctionnement politique (Torney-Purta, Schwille et Amadeo, 1999). Les enseignants concernés disent qu'ils accordent de l'importance à des questions telles que la pensée critique ou la construction de valeurs, alors qu'en réalité ils se concentrent sur la transmission de connaissances. Les méthodes centrées sur l'enseignant prédominent et les textes scolaires occupent une place de premier plan, même si de nombreux enseignants développent leurs propres approches didactiques. Ce décalage entre les déclarations politiques et pédagogiques et la pratique scolaire, entre les convictions et la réalité de l'école, mérite de retenir notre attention.

Cependant, il ne faut pas imputer à la seule école les difficultés rencontrées dans la construction de sociétés démocratiques et solidaires ou les insuffisances qui peuvent exister dans ce domaine. Le reproche serait aussi injuste qu'excessif. Selon l'étude susmentionnée, les élèves issus de familles mieux pourvues en ressources éducatives acquièrent une meilleure connaissance civique et développent, dans certains cas, mais non de manière systématique, une attitude plus participative, ce qui montre que cette tâche requiert une collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Par ailleurs, une bonne part des connaissances civiques acquises par les élèves sont transmises par les médias, et plus particulièrement la télévision. En outre, beaucoup de jeunes enquêtés accordent plus de crédit à l'information télévisée qu'à celle imprimée dans les journaux, ce qui nous oblige à prendre en considération la participation de ces puissants faiseurs d'opinion à la tâche d'éducation citoyenne.

Il ne faut pas croire non plus que la formation de citoyens actifs et conscients par le biais de l'éducation civique soit une tâche dont le résultat est irréversible. L'histoire nous montre comment certains pays, où la démocratie semblait solidement établie, ont succombé à des régimes autoritaires et cette étude de l'IEA confirme que la question d'une formation citoyenne adéquate demeure d'actualité tant dans les pays où la démocratie est un acquis récent que dans ceux où elle est établie de longue date. Parmi les pays dont les élèves affichent un bon niveau de connaissance civique figurent Chypre, les États-Unis d'Amérique, la Finlande, la Grèce, la Chine-

Hong Kong, l'Italie, la Norvège, la Pologne, la République tchèque et la Slovaquie, tous très différents les uns des autres. Et parmi ceux qui ont développé des attitudes de participation sociale et politique figurent le Chili, Chypre, la Colombie, les États-Unis, la Grèce, la Pologne, le Portugal et la Roumanie. Comme on peut le voir, il y a, dans le développement de la formation civique des élèves, une part de volonté politique et de mobilisation sociale que l'on ne saurait ignorer.

Ces conclusions de l'étude de l'IEA sur l'éducation civique sont encourageantes, mais aussi inquiétantes. D'une part, elles montrent que, dans beaucoup de pays, nous assistons à l'heure actuelle à une remise en cause et une redéfinition de l'éducation civique, que l'on voudrait interdisciplinaire, participative, interactive, liée à la vie, dispensée dans un cadre non autoritaire, en coopération avec les familles et la communauté. D'autre part, ces mêmes conclusions attirent l'attention sur les insuffisances de la formation acquise par les élèves, lesquels ne tiennent pas l'activité politique en haute estime, ne manifestent pas toujours un degré d'intention de participation satisfaisant, n'intègrent pas en général cette formation dans leur comportement quotidien et ne trouvent pas toujours à l'école une stimulation suffisante pour développer des conduites civiques et engagées.

Il faut aussi tenir compte du fait que l'étude n'a pas pu aborder d'autres questions que l'on pourrait se poser et qu'il reste à explorer à l'avenir, comme les raisons qui motivent le comportement réel des élèves ou le contraste entre les valeurs qui ont cours dans la société et celles que prône l'école. En résumé, le tableau comporte des zones d'ombre et de lumière, qu'il nous faudrait analyser en détail si nous voulons vraiment promouvoir une éducation qui apprenne à vivre ensemble, qui permette une insertion sociale active, fondée sur la participation.

Deuxième réflexion : Apprendre à vivre ensemble exige l'acquisition de connaissances

La deuxième réflexion a trait à une phrase du document de référence de la Conférence, selon laquelle « vouloir et savoir comment vivre ensemble implique des connaissances ». En effet, l'éducation civique est la première chose qui vient à l'esprit lorsque l'on réfléchit à la question de savoir comment enseigner à vivre ensemble ; or cet enseignement ne se réduit en aucun cas à cet aspect, si important soit-il. Comme l'indique le document lui-même, le défi de la mondialisation engendre divers besoins éducatifs, du moins dans le domaine des compétences linguistiques, des connaissances scientifiques et de la maîtrise des technologies de l'information et de la communication, liste qui n'est pas exhaustive. Comme on peut encore lire dans ce document « savoir, pouvoir et vouloir participer, maîtriser des langues, être scientifiquement et technologiquement alphabétisé sont sans doute des indicateurs de la qualité de l'éducation pour tous pour mieux vivre ensemble » (CIE, 2001, p. 24).

La nécessité d'acquérir une telle somme de connaissances procède d'une double exigence. La première est d'assurer un développement dans des conditions d'équité ; la seconde de généraliser l'accès à la société du savoir. Nos sociétés ne peuvent se permettre de dilapider le capital de talents dont leurs citoyens sont dépositaires sans

remettre sérieusement en cause leur capacité de développement. Pour hâter l'avènement d'une véritable société du savoir, il faut d'urgence mettre cette richesse à profit. Par ailleurs, nos sociétés ne peuvent mettre en péril leur cohésion sociale sans compromettre leur avenir politique et social. Or les systèmes éducatifs ont un rôle important à jouer dans l'accomplissement de cette double tâche.

La première question qui se pose de ce point de vue concerne les différences de formation qui existent entre nos élèves et nos pays. Pour tenter d'y répondre, on peut aussi recourir à certaines études internationales récentes. J'utiliserai en l'occurrence une étude bien connue, la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)³, lancée au début des années 90 également à l'initiative de l'IEA, à laquelle plus de cinquante pays de tous les continents ont participé jusqu'ici et qui a donné certains résultats d'une valeur incontestable (Martin *et al.*, 2000 ; Mullis *et al.*, 2000). Les données de 1999 concernent les élèves de 14 ans, de sorte qu'elles sont comparables à celles présentées dans la partie précédente. Je m'en tiendrai au cas de l'apprentissage des sciences, à titre d'exemple et pour articuler ma réflexion sur un des besoins éducatifs définis dans le document de référence de la Conférence. Mais bon nombre des observations formulées ci-après sur les connaissances scientifiques s'appliquent pleinement à d'autres domaines de l'apprentissage.

La première conclusion de cette étude est que le rendement moyen de l'apprentissage des sciences à cet âge, qui correspond à peu près à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, diffère grandement d'un pays à l'autre. Les écarts entre pays au sommet de l'échelle (appartenant pour beaucoup d'entre eux à l'Asie de l'Est) et pays en bas de l'échelle (plusieurs d'entre eux africains) sont tout à fait considérables. Si la moyenne internationale s'établit à 488, les moyennes nationales vont de 243 à 569 (Martin *et al.*, 2000, p. 32)⁴. En fait, dans les cas les plus extrêmes, les meilleurs élèves des pays arrivant en dernière position atteignent à peine le niveau des élèves les plus mauvais des pays arrivant en tête de classement. L'écart entre les extrêmes est frappant, malgré l'existence d'un large groupe intermédiaire de pays dont les résultats sont assez semblables. Ainsi, l'on peut dire que la répartition mondiale des résultats est manifestement inégale, avec quelques situations concrètes de nette polarisation. Et il faut garder présent à l'esprit le fait que, dans un seul des pays participants, le PNB est inférieur à 3 000 dollars par habitant, ce qui exclut de l'analyse pratiquement tous les pays les moins avancés. Si la participation de ceux-ci avait été plus forte, l'inégalité aurait été criante.

La deuxième conclusion a trait au fait qu'il existe divers degrés d'inégalité dans les résultats à l'intérieur d'un même pays. Sans trop entrer dans les détails, on peut dire qu'il y a des pays où la répartition interne des résultats est beaucoup plus égalitaire que dans d'autres. Ainsi, alors que l'écart entre les élèves situés aux deux extrémités de la fourchette est légèrement supérieur à 200 points dans certains pays, il dépasse largement les 400 points dans d'autres⁵. Autrement dit, la distance entre bons et mauvais élèves est plus ou moins grande selon les pays participants. Et cela n'est pas exclusivement lié au niveau moyen des résultats nationaux. En effet, il y a des pays où les résultats moyens sont bons, mais inégaux (grande dispersion), et d'autres où ces résultats sont médiocres mais relativement homogènes (faible disper-

sion) et l'inverse aussi est vrai. Cette situation doit nous inciter à réfléchir sur les critères d'équité que les systèmes éducatifs appliquent effectivement.

La troisième conclusion concerne un type d'écart que l'on croyait en passe d'être surmonté à l'échelle internationale. Il s'agit des écarts de résultats entre garçons et filles. L'étude confirme que, dans près de la moitié des pays examinés, les garçons avaient des résultats meilleurs que les filles en sciences. Sur les trente-huit pays visés par l'étude en 1999, seize affichaient des écarts statistiquement significatifs en faveur des garçons, dix-neuf le même type d'écart, mais sans qu'il soit statistiquement significatif ; dans un pays, le résultat était identique pour les deux groupes et, dans deux seulement, l'écart (statistiquement non significatif) était en faveur des filles. L'écart de la moyenne internationale était également significatif en faveur des garçons (Martin *et al.*, 2000, p. 50)⁶. En outre, les garçons ont manifesté une plus grande confiance dans leur capacité d'apprentissage des sciences que les filles, ce qui montre qu'il reste encore des problèmes à résoudre à cet égard. La tendance générale entre les données de 1995 et celles de 1999 indique que même s'il a légèrement diminué, l'écart n'en demeure pas moins considérable.

La quatrième conclusion concerne les niveaux d'acquisition (« benchmarks ») identifiés au plan international et leur dispersion selon les pays. L'étude a permis d'identifier plusieurs niveaux qui établissent ce qu'un élève connaît et ce qu'il sait faire, selon qu'il se situe dans la moyenne ou à l'une ou l'autre extrémité des résultats⁷. Certes, ces niveaux ne sont pas prescriptifs (ils n'indiquent pas ce que l'élève *doit* savoir ou faire), mais strictement statistiques (indiquant ce qu'il sait ou fait *effectivement*) ; ils n'en fournissent pas moins une information très intéressante sur les capacités d'apprentissage scientifique des élèves des divers pays et nous permettent de comparer les situations nationales aux standards internationaux. Ici aussi, on relève des différences très nettes entre les pays. Dans le cas le plus frappant, on peut dire que les élèves qui ont les plus mauvais résultats dans certains pays sont capables d'accomplir des tâches que même les meilleurs élèves de certains autres pays se révèlent incapables d'exécuter. Par exemple, plus de 30 % des élèves de Singapour et de Taiwan obtiennent le score moyen des 10 % qui arrivent en tête au niveau international, contre moins de 2 % dans neuf pays. Ce qui signifie que, dans certains pays, de nombreux étudiants atteignent le niveau d'excellence des 10 %, alors que très peu y parviennent dans d'autres. Et, alors que, dans huit pays, plus de 75 % des élèves se situent au-dessus du niveau moyen (50 %), dans six autres, ils sont moins de 25 %.

Comme pour l'éducation civique, l'étude a également mis en évidence le rôle important joué par l'école dans ces résultats et dans l'égalité de la répartition. Il s'avère que des facteurs, tels que la confiance de l'enseignant dans sa formation, le temps effectivement consacré à l'enseignement, la fréquence des interruptions en classe, la richesse du matériel didactique disponible, l'atmosphère qui règne à l'école, exercent une influence considérable sur les résultats. Bien que l'analyse soit ici limitée à l'enseignement des sciences, les résultats pour les mathématiques et d'autres disciplines analogues confirment pleinement ces interprétations (Crahay, 2000). Et l'influence qu'exercent d'autres facteurs complémentaires, tels que la richesse des ressources éducatives dans le milieu familial, l'attitude des parents à l'égard de l'édu-

cation de leurs enfants ou le lien de la famille avec l'école, doit également être soulignée. Ces résultats confirment une fois de plus que l'éducation des jeunes est une tâche collective, où l'école et l'enseignant jouent un rôle central, mais où l'on ne saurait négliger d'autres facteurs également décisifs.

En résumé, le cycle des études de la TIMSS, dont l'effort de collecte des données porte sur les années 1995, 1999 et 2003, nous renseigne sur les différences entre les connaissances effectivement acquises dans certaines matières essentielles du programme d'études. Il faut avouer que la situation n'est guère encourageante. Comme dans le cas de l'éducation civique, le tableau comporte des zones de lumière, qui semblent s'étendre dans certaines directions, mais des zones d'ombre subsistent et nous ne savons pas si nous allons pouvoir les dissiper dans un délai raisonnable. Étant donné que l'étude comporte une composante longitudinale, qui permet d'étudier les tendances dans le temps, on peut aussi dire que le progrès n'est pas seulement linéaire. En effet, alors que l'on relève dans certains pays de nets signes d'amélioration du rendement au fil du temps, on observe dans d'autres des reculs, même si ceux-ci sont parfois passagers ou dus à des circonstances particulières. Les données de la TIMSS et d'autres études internationales analogues montrent qu'il reste encore beaucoup à faire pour assurer l'accès au savoir sur un pied d'égalité.

La question qui se pose dès lors est de savoir s'il est possible de vivre effectivement ensemble lorsque les connaissances et les compétences acquises par les jeunes varient à ce point. La question peut être considérée sous deux angles : différences dans une même société ou d'un pays à l'autre.

Dans le premier cas, la question nous amène à nous interroger sur le minimum d'acquisitions dont il convient de s'assurer pour tous les citoyens dans une société donnée. Les nouvelles conceptions de justice sociale accordent une grande importance à cet aspect de l'égalité, lié à l'acquisition générale de connaissances fondamentales, dont la responsabilité incombe à l'enseignement primaire (Trannoy, 1999). Pour mettre en œuvre des politiques d'équité et de réduction de l'échec scolaire, il est donc essentiel de savoir dans quelle mesure les jeunes acquièrent les compétences considérées comme fondamentales et indispensables à tous les citoyens. L'établissement d'un diagnostic correct des acquisitions effectives est en outre nécessaire à l'adoption de nouvelles approches dans les programmes d'études qui mettent l'accent sur les compétences, les capacités et les savoir-faire que les jeunes doivent développer par rapport aux simples contenus qu'ils doivent apprendre (Tiana, 2000).

Dans le second cas, la question nous amène à réfléchir aux conditions auxquelles l'éducation doit satisfaire compte tenu du processus de mondialisation en cours. Plus précisément, il faudrait se demander non seulement quels sont les niveaux de rendement acceptables, mais aussi quels sont les domaines sur lesquels doit porter ce savoir fondamental, quel est le lien qu'il établit avec, d'une part, le contexte international et, d'autre part, le contexte local. Ces aspects et d'autres analogues constituent un domaine encore en friche de la recherche internationale en matière d'éducation, bien que nous commençons à accumuler des données très intéressantes qui vont nourrir notre réflexion. On ne peut répondre à des questions d'une aussi grande portée si l'on ne commence pas par définir des niveaux d'acquisition tels que ceux mentionnés plus haut.

Troisième réflexion : Apprendre à vivre ensemble implique échanges et coopération

La troisième et dernière réflexion concerne une autre déclaration qui figure dans le document de référence, à savoir : « les résultats issus de la recherche permettent d'avancer davantage pour mieux apprendre à vivre ensemble », même si l'on reconnaît par ailleurs que « les résultats issus de la recherche sur les acquis ne semblent pas être encore suffisamment utilisés » (CIE, 2001, p. 24). Quiconque est ou a été lié au monde de la recherche en éducation et exerce ou a exercé des responsabilités dans l'administration de l'éducation ne peut que souscrire à cette déclaration. Mais dans le cadre de la réflexion sur les besoins éducatifs qu'il faut satisfaire pour apprendre à vivre ensemble, il convient de souligner également l'importance de la coopération et des échanges internationaux comme instruments d'apprentissage et d'amélioration des systèmes éducatifs.

Le document-cadre de la CIE caractérise le processus actuel de mondialisation comme une période d'attentes et d'incertitudes. La nécessité d'agir conjointement paraît, compte tenu de ces circonstances particulières, d'autant plus impérieuse. Et l'on peut en toute bonne foi affirmer que, quels que soient ses défauts, quelle que soit l'indifférence qu'elle ait pu manifester à l'égard de problèmes pressants, la communauté des chercheurs est formée pour collaborer à l'amélioration des systèmes éducatifs et des processus d'enseignement et d'apprentissage qui s'y déroulent.

Nous savons que la recherche expérimentale est difficile en matière d'éducation. Alors que, dans d'autres domaines de l'activité humaine, l'expérimentation, même compliquée, est possible, elle se heurte, dans le domaine de l'éducation, à de nombreux obstacles. Pour surmonter certains d'entre eux, quelques chercheurs d'avant-garde ont lancé il y a une cinquantaine d'années l'idée de considérer le monde comme un laboratoire éducatif. L'élément essentiel de cette nouvelle approche consistait à comparer le rendement de différents systèmes éducatifs, en contrôlant dans la mesure du possible les principales variables en cause. Cette vision comparative allait permettre d'analyser et d'évaluer l'influence des divers facteurs ainsi identifiés grâce à une approche transnationale. La diversité internationale d'éléments, tels que l'organisation de l'éducation, la formation des enseignants ou le programme d'enseignement imposé ou dispensé — pour ne prendre que quelques exemples —, allait permettre d'en analyser et d'en évaluer l'influence sur les résultats, sans avoir à introduire des modifications complexes et risquées pour en mesurer les effets. Les études d'évaluation internationales allaient ainsi devenir un puissant outil de recherche empirique sur le rendement et les facteurs connexes, toujours dans un souci d'amélioration de l'éducation.

Ces idées ont depuis lors inspiré les travaux de nombreux spécialistes et de diverses organisations internationales. Sans aller jusqu'à voir dans leur application directe une nouvelle panacée pour résoudre les problèmes de l'éducation, lesquels requièrent à n'en pas douter un traitement beaucoup plus complexe, on ne peut ignorer les possibilités qu'elles offrent en matière d'analyse des systèmes

éducatifs. Les efforts internationaux de plus en plus nombreux déployés dans ce sens par diverses organisations, à la fois intergouvernementales et non gouvernementales (OCDE, Union européenne, UNESCO, IEA), sont la meilleure preuve de la vigueur de ces idées. Les études d'évaluation des rendements scolaires, la définition de niveaux d'acquisition et l'élaboration d'indicateurs éducatifs ne sont qu'un échantillon significatif des perspectives ouvertes par cette approche (Degenhart, 1990). En dernière analyse, la comparaison avec des normes ou des critères préétablis, la comparaison avec soi-même au fil du temps et la comparaison avec d'autres situations analogues constituent un puissant outil d'évaluation de sa propre situation.

Dans cet effort de recherche et de réflexion pour apprendre à vivre ensemble, il est très difficile d'agir isolément. Nous sommes, en fin de compte, engagés dans un processus de mondialisation qui certes comporte des risques, mais est aussi source d'enrichissement. Même si chacun de nous peut apprendre par lui-même, notre apprentissage s'enrichira si nous le partageons avec d'autres. Et à cette tâche de coopération et d'échange, nous autres chercheurs de l'éducation, qui travaillons dans une optique internationale et comparative, sommes prêts à apporter notre contribution modeste peut-être, mais pleine d'enthousiasme.

Notes

1. L'IEA, association non gouvernementale de coopération en matière de recherche éducative, a été fondée en 1958 et compte à l'heure actuelle cinquante-huit pays membres (six en Amérique, quatorze en Asie, cinq en Afrique, trente et un en Europe et deux en Océanie). Pour de plus amples informations sur l'association, consulter son site Web : <http://www.iea.nl>.
2. Ce n'était pas la première fois que l'IEA entreprenait une étude sur l'éducation civique dispensée aux jeunes. En 1971, elle avait mené une première étude, qui avait produit des résultats intéressants (Torney, Oppenheim et Farnen, 1975). Cependant, il a paru souhaitable, compte tenu de l'évolution intervenue au cours des vingt-cinq dernières années, d'entreprendre une nouvelle étude, plus ambitieuse, englobant un plus grand nombre de pays participants.
3. Pour plus d'informations sur le projet, ses caractéristiques et ses résultats, consulter le site Web : <http://timss.bc.edu>
4. La situation est assez semblable en mathématiques, où le score national le plus bas est de 275 et le plus élevé de 604, la moyenne s'établissant à 487 (Mullis et al., 2000, p. 32).
5. Cette donnée concerne les résultats obtenus par les élèves dans les tranches des 5 % et 95 % respectivement, dans les divers pays participants.
6. Il convient de signaler que les différences des résultats en mathématiques obtenus entre les deux groupes n'étaient pas frappantes. Il y avait là aussi au niveau international un écart statistiquement significatif en faveur des garçons, mais il était beaucoup moins marqué que dans le cas des sciences (Mullis et al., 2000, p. 50).
7. L'étude a défini des niveaux d'acquisition (« benchmarks ») pour les élèves des tranches supérieures de 10 % et 25 % et des tranches inférieures de 50 % et 25 %. Pour chacun, on a défini les connaissances que les élèves devaient avoir assimilé et les principales tâches qu'ils devaient être capables d'accomplir. Pour que ces niveaux soient

plus compréhensibles, les rapports publiés à l'issue de l'étude contenaient quelques exemples concrets de questions relatives à chaque niveau de difficulté (Martin et al., 2000, p. 57-92).

Références

- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, Université De Boeck.
- Degenhart, R. E. (dir. publ.). 1990. Thirty years of international research: an annotated bibliography of IEA publications (1960-1990) [Trente ans de recherche internationale : bibliographie annotée des publications de l'IEA (1960-1990)]. La Haye, IEA.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.
- Gordon, T. ; Holland, J. ; Lahelma, E. 2000. *Making spaces: citizenship and differences in schools* [Créer des espaces : citoyenneté et différences à l'école]. New York, NY, St. Martin's Press.
- Hahn, C. 1998. *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education* [Vers la conscience politique : points de vue comparés sur l'éducation à la citoyenneté]. Albany, New York, State University of New York Press.
- Conférence internationale de l'éducation (CIE), 46^e session. 2001. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage-problèmes et solutions*. Genève, UNESCO : BIE [ED/BIE/CONFINTED 46/3].
- Martin, M. et al. 2000. *TIMSS 1999 science benchmarking report. Eighth grade. Achievement results for U.S. states and districts in an international context* [Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences 1999. Rapport de « benchmarking » concernant les sciences. Huitième année d'études. Résultats des acquis pour les États et districts américains dans un contexte international]. Boston, Massachusetts, Boston College-IEA.
- Mullis, I. et al. 2000. *TIMSS 1999 mathematics benchmarking report. Eighth grade. Achievement results for U.S. states and districts in an international context* [TIMSS 1999. Rapport de « benchmarking » concernant les mathématiques. Huitième année d'études. Résultats des acquis pour les États et districts américains dans un contexte international]. Boston, Massachusetts, Boston College-IEA.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1992. *High-quality education and training for all* [Une éducation et une formation de qualité pour tous]. Paris, OCDE.
- Tiana, A. 2000. « Contenus ou compétences ? Une nouvelle approche ». *Revue internationale de l'éducation* (Hambourg), n° 25, p. 19-22.
- Torney, J. V. ; Oppenheim, A. N. ; Farnen, R. F. 1975. *Civic education in ten countries: an empirical study* [L'éducation civique dans dix pays : une étude empirique]. New York, NY, John Wiley & Sons.
- Torney-Purta, J. ; Schwille, J. ; Amadeo, J. (dir. publ.). 1999. *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project* [L'éducation civique à travers les pays : vingt-quatre études de cas nationales menées dans le cadre du projet d'éducation civique de l'IEA]. Amsterdam, IEA.
- Torney-Purta, J. et al. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* [Citoyenneté et éducation dans vingt-huit pays : connaissances et engagement civiques à 14 ans]. Amsterdam, IEA.

- Trannoy, A. 1999. « L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats ». Dans : Meuret, D. (dir. publ.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles, Université De Boeck, p. 55-76.
- UNESCO. 2000. *Forum mondial sur l'éducation : rapport final*. Dakar, UNESCO.
- World Conference on Education for All. 1990. *Final report. World Conference on Education for All: meeting basic learning needs* [Rapport final. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux]. New York, NY, Inter-Agency Commission, WCEFA (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

UNE ANALYSE CRITIQUE DE LA RECHERCHE COMPARÉE¹

Aaron Benavot

Considérations liminaires

Développer les services éducatifs et ajuster les programmes scolaires : telle serait aujourd'hui la panacée pour guérir les maux de la société (souvent qualifiés de « défis »). Soucieux de favoriser la croissance économique et la compétitivité sur le plan technologique, les États misent sur l'enseignement des mathématiques et des sciences et sur l'initiation à l'informatique. Pour combattre le chômage, ils mettent l'accent sur la formation professionnelle et sur l'acquisition de compétences utiles dans le monde du travail. Pour faire baisser des taux de natalité élevés, les pays en développement élargissent les possibilités d'éducation offertes aux filles et mettent sur pied des cours de planification familiale et d'éducation sexuelle. Pour renforcer l'intégration nationale, les gouvernements privilégient l'enseignement des langues, de l'histoire et de la géographie nationales. Pour lutter contre la dégradation de l'environnement, ils créent des cours d'écologie ou d'études environnementales. Pour renforcer l'engagement moral et le sens éthique de leurs citoyens, ils donnent une place importante à l'instruction religieuse, à l'éducation morale ou aux études sociales.

Langue originale : anglais

Aaron Benavot (Israël)

Maître de conférences en sociologie à l'Université hébraïque de Jérusalem, après avoir été chargé de cours à l'University of Georgia (États-Unis d'Amérique). Coauteur de deux ouvrages : *School knowledge for the masses* [Un bagage scolaire pour les masses] (avec John Meyer et David Kamens) et *Law and the shaping of public education* [Le droit et le devenir de l'enseignement public] (avec David Tyack et Thomas James). Auteur de nombreux articles dans des revues de sociologie de l'éducation et d'éducation comparée de premier plan. A consacré ses recherches à l'étude des caractéristiques des programmes scolaires officiels, des effets de l'éducation sur le développement économique et la démocratisation, et de la genèse et du développement de l'éducation de masse. Adresse électronique : msbenavo@mscc.huji.ac.il

Pour leur faire prendre conscience pleinement des principes de la démocratie et accroître leur participation à la vie politique, ils développent l'éducation civique. Pour faire face aux multiples conséquences de la mondialisation (transformation du lieu de travail, irruption de nouvelles technologies, explosion des connaissances et diversification des sources d'information), ils encouragent l'interdisciplinarité et l'apprentissage de compétences et de savoir-faire « nouveaux », prêtent attention aux questions liées à la diversité culturelle et soutiennent l'apprentissage tout au long de la vie. Bref, l'éducation apparaît désormais comme le remède universel, une potion magique dont on espère que, prise à doses répétées selon une posologie normalisée, elle viendra à bout de toutes sortes de maux nationaux et de « défis » sociétaux.

Or — c'est le moins que l'on puisse dire — la recherche pédagogique comparée ne confirme guère ce diagnostic général. La plupart des postulats qui viennent d'être passés en revue n'ont fait l'objet que d'un très petit nombre de travaux, dont les conclusions sont souvent d'une portée incertaine et/ou d'une validité douteuse. Sur les quelques enjeux sociaux qui ont donné lieu à une accumulation d'analyses comparatives (comme le développement économique, l'emploi, la fécondité, la participation à la vie politique), on manque souvent d'éléments qui démontrent sans ambiguïté la réalité des puissants effets supposés de l'éducation comme facteur de progrès (voir par exemple Bledsoe *et al.*, 1999 ; Fuller et Robinson, 1992 ; Chabbott et Ramirez, 2000 ; Kerckhoff, 2000). Pourtant, en dépit du caractère peu concluant des recherches déjà menées — et, qui plus est, au mépris des preuves scientifiques avancées —, les arguments et les propositions de politiques liant avec optimisme l'éducation formelle et le contenu des programmes à la réalisation d'objectifs sociaux sont aujourd'hui monnaie courante dans les milieux pédagogiques du monde entier (Chabbott, 1996). Aux yeux des organisations internationales compétentes en matière d'éducation, des ministères nationaux de l'éducation, des analystes des politiques et des spécialistes de la pédagogie, l'enseignement scolaire apparaît désormais comme le moyen privilégié de résoudre une multitude de problèmes sociaux. Bien que, dans la réalité, l'enseignement scolaire n'ait pas nécessairement les retombées sociales qu'on lui prête, la conviction que l'éducation joue un rôle décisif dans la réalisation d'importants objectifs économiques, politiques et sociaux est partout affichée et tend à s'institutionnaliser dans le monde entier.

Au vu d'une telle contradiction, il est légitime de se demander quelle devrait être la conduite des organisations internationales s'occupant de l'éducation, qui pèsent sur l'élaboration des politiques. Devraient-elles poursuivre leurs activités de plaidoyer en faveur de la généralisation de l'enseignement scolaire et de la « modernisation » des programmes, sans plus s'inquiéter de cette absence de preuves solides ? Devraient-elles plutôt encourager des travaux de recherche comparée d'une plus grande rigueur ? Ou faire montre de plus de discernement — voire de scepticisme — à l'égard des politiques prédominantes, comme des projets et réformes pédagogiques « novateurs » ?

Plus précisément, étant donné l'importance centrale des programmes d'enseignement dans le parcours scolaire de plus en plus prolongé des jeunes du monde

entier, à quelles questions faudrait-il tenter de répondre à ce sujet, et comment la recherche comparée pourrait-elle contribuer à ce débat ? Est-il par exemple réaliste de penser que l'on puisse concevoir et appliquer des programmes scolaires qui constituent des réponses efficaces aux « défis » de la mondialisation, quel que soit ce que l'on entend par là ? Le contenu des programmes peut-il, indépendamment de l'évolution parallèle de la famille et de la communauté, susciter et cultiver chez les jeunes des attitudes d'empathie, de tolérance, voire de respect, à l'égard de « l'autre » ou de « l'étranger » ? Pouvons-nous compter que les programmes scolaires vont faciliter la compréhension mutuelle et la coexistence entre des communautés, des nations ou des civilisations dissemblables sur le plan culturel et religieux ? Comment pourrait-on mesurer l'impact, à court ou moyen terme, des programmes scolaires sur tels ou tels élèves, telles ou telles communautés ou l'ensemble de la société, et à qui en reviendrait la tâche ?

Clarifications conceptuelles

Afin de faciliter le dialogue et le débat entre chercheurs et décideurs sur ces questions, je voudrais proposer deux séries de clarifications d'ordre conceptuel. La première vise à préciser la nature des liens de causalité que l'on suppose généralement exister entre éducation et contenu des programmes, d'une part, et résultats sociaux souhaitables, d'autre part. La seconde a trait aux aspects particuliers de l'enseignement formel dont le discours pédagogique moderne souligne les effets sur la société.

LIENS DE CAUSALITÉ ENTRE ÉDUCATION ET CHANGEMENT SOCIAL

Les principaux postulats sur la base desquels on suppose que la manière dont sont organisés l'enseignement scolaire et le contenu des programmes influe sur un large éventail de résultats sociaux peuvent être schématiquement décrits comme suit. Premièrement, la mise en œuvre systématique (en général sous la houlette de l'État) de certaines structures éducatives et de certaines politiques en matière de programmes d'enseignement permet aux écoles, avec plus ou moins d'efficacité : a) de transmettre aux jeunes des connaissances dont la valeur est culturellement reconnue ; b) de leur faire acquérir des compétences cognitives et linguistiques, élémentaires, puis plus poussées ; c) de leur inculquer des valeurs, des attitudes et des comportements normatifs importants ; et d) d'aider les élèves à préparer utilement leur avenir professionnel et personnel. Deuxièmement, les changements que ces processus scolaires visent à induire chez les jeunes ont un caractère durable et non passager, faute de quoi il serait difficile de justifier l'énorme investissement public en faveur de l'enseignement scolaire. Troisièmement, ayant un comportement mieux adapté dans diverses sphères de la vie sociale (marché du travail, système politique, famille, foyer, communauté), l'adulte instruit (c'est-à-dire formé par l'école) apporte, sur le plan économique et social, une valeur ajoutée à l'ensemble du corps

social. En d'autres termes, les changements que l'instruction a opérés en chaque individu peuvent additionner leurs effets. C'est pourquoi, en général, les adultes qui ont fait des études et qui ont été par là même exposés à des contenus jugés positifs contribuent d'autant plus à dégager des solutions viables aux défis et problèmes sociétaux qu'ils constituent une proportion plus grande de la population.

Divers chercheurs (voir par exemple Boli, 1997 ; Fiala et Lansford, 1987 ; McNeely, 1995 ; Meyer, 1977) ont montré que toutes les politiques et toutes les mesures législatives relatives à l'éducation reposent aujourd'hui sur des variantes de ce modèle fondamental posant l'existence de liens de causalité entre éducation et changement social. Ces variantes transparaissent, sous une forme explicite ou implicite, dans les déclarations d'analystes des politiques, de législateurs et de leaders d'opinion d'horizons idéologiques ou politiques souvent fort différents. De même, il n'est pas rare que les organisations internationales s'occupant de l'éducation justifient leurs recommandations sur les politiques à suivre et la manière dont elles allouent leur aide par des arguments inspirés de ce modèle (voir Lockheed et Verspoor, 1991).

Pour le chercheur désireux d'élucider les liens macrosociétaux entre éducation, programmes d'enseignement et société, un tel modèle comporte toute une série de propositions et d'hypothèses dont il lui est possible de vérifier la validité, sujette à caution, à l'aide de tout un éventail d'outils méthodologiques et de stratégies de recherche. Néanmoins, les relations ainsi postulées n'ont pas toutes fait l'objet de recherches uniformément poussées. Sans prétendre à une connaissance exhaustive de la littérature pertinente (en particulier dans d'autres langues que l'anglais), je crois pouvoir dire objectivement que, dans leur très grande majorité, les recherches ont porté (et continuent de porter) sur le premier des liens de cause à effet supposés, à savoir l'impact des structures éducatives, des contenus et de certaines politiques de l'enseignement sur les résultats scolaires et autres résultats obtenus chez l'élève, comme l'acquisition de compétences, de comportements et d'attitudes.

Vérifier la validité du deuxième lien de causalité nécessite des études longitudinales, lesquelles sont coûteuses, demandent beaucoup de temps et répondent mal aux exigences à court terme de la mise en œuvre des politiques et de l'utilisation des deniers publics. Comme on pouvait s'y attendre, rares sont les études prospectives — qu'elles aient ou non un caractère comparatif — qui s'attachent à suivre des jeunes aux différents stades de leur scolarité, puis à différentes « étapes » de leur vie adulte². Certes, les études rétrospectives et transversales ne manquent pas, en particulier dans le domaine de l'économie et de la sociologie de l'éducation. Mais si de telles études renseignent en général sur le parcours scolaire des sujets de l'enquête (nombre d'années d'études, qualifications obtenues, etc.), bien peu s'intéressent aux cours, aux matières et aux pratiques pédagogiques — autrement dit aux contenus — auxquels ces derniers ont été exposés. Les économistes et les démographes considèrent, par exemple, que le nombre d'années d'études ou les grades obtenus ont un effet plus déterminant en ce qui concerne la situation sur le marché du travail, la productivité ou la fécondité que les contenus éducatifs et les aspects

privilegiés au cours de la scolarité. Nous ne sommes informés des contenus de l'enseignement suivi par un individu que lorsque ces contenus sont institutionnalisés sous la forme de programmes ou de filières spécifiques (enseignement général, professionnel, classique, études de sciences sociales ou de mathématiques et de sciences).

Le troisième lien de causalité postulé, de manière fort peu critique, par le modèle de base veut qu'un accroissement du nombre d'adultes qualifiés, productifs ou efficaces soit automatiquement un facteur de plus grande modernité pour l'économie, l'État ou la société. Cela est peut-être vrai dans certaines sociétés d'Europe et d'Amérique du Nord, mais des phénomènes tels que « l'exode des compétences » ou la soif de consommation doivent nous avertir que, si les individus mieux instruits font en général des efforts rationnels pour servir leurs intérêts personnels, ces derniers ne coïncident pas toujours avec les intérêts de la collectivité ou de la société.

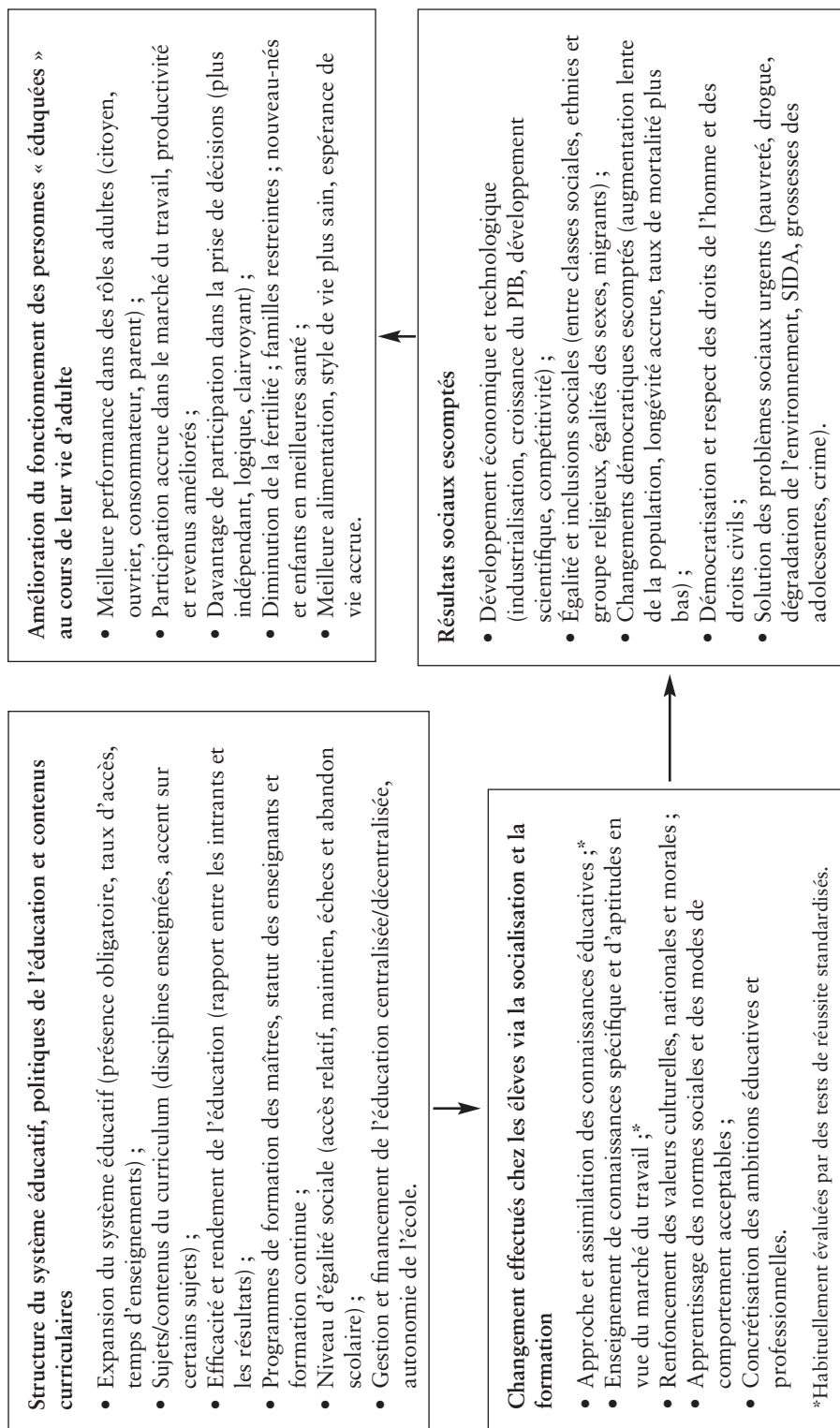
Dans l'ensemble, les principaux liens de causalité postulés demeurent donc problématiques. Il y a à cela plusieurs raisons : a) la relative absence d'études comparatives ; b) la qualité inégale des études passées ; c) le caractère contradictoire des conclusions publiées ; et d) la tendance à mêler des niveaux d'analyse — tels que l'individuel et le social — qu'il conviendrait de distinguer et de dissocier.

LES TENDANCES EN MATIÈRE D'ANALYSE

Les arguments posant l'existence d'un lien entre processus scolaires et résultats sociaux laissent transparaître deux types de discours indépendants, quoique liés³. Le premier est centré sur le développement quantitatif des services éducatifs, en particulier sur la généralisation de l'éducation de masse. Ce thème, qui a indubitablement dominé la théorie de l'éducation au ^{xx}e siècle, inspire les efforts pour accroître la scolarisation dans toutes les cohortes d'âges (de l'éducation préscolaire à l'apprentissage tout au long de la vie) et pour assurer aux enfants issus des différents groupes sociaux l'égalité d'accès aux services éducatifs. Dans les enceintes internationales, en particulier, les questions relatives au développement de l'éducation et aux inégalités en matière d'accès ont fait (et font encore) l'objet de toutes sortes de propositions de réformes et de débats sur les politiques à mettre en œuvre. L'axiome premier (qui demeure souvent implicite) est que le développement de l'enseignement scolaire (autrement dit l'extension de la scolarité obligatoire et, parfois, l'accroissement des heures de cours), de telle façon que, dans chaque tranche d'âge, un plus grand nombre de jeunes en bénéficient (ce qui signifie des taux de scolarisation plus élevés), produira, par les enchaînements de cause à effet susmentionnés, d'importantes avancées sociales.

Le deuxième discours s'intéresse avant tout aux contenus de l'éducation et s'interroge sur les ensembles de connaissances culturellement validées que les programmes scolaires devraient viser à inculquer de façon systématique. L'idée centrale, souvent tacite, est que certaines matières scolaires et la priorité donnée à

FIGURE 1. Liens directs présumés entre la réforme de l'éducation/le curriculum et les résultats sociaux escomptés.



certaines contenus peuvent manifestement contribuer à l'avènement d'une société plus développée, plus compétitive, plus démocratique ou plus viable à long terme. Si le premier discours a toujours occupé une place dominante dans la réflexion sur les politiques et dans le débat théorique, l'intérêt pour le contenu des programmes scolaires a eu un caractère plus fluctuant. C'est à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, aux beaux jours du nationalisme en Europe, que l'on s'est interrogé avec le plus d'intensité sur les connaissances culturelles que, dans le cadre du développement des systèmes scolaires nationaux, il convenait d'inculquer aux jeunes (Maynes, 1985 ; Goodson, 1993 ; Glenn, 1988). Universitaires, syndicalistes, autorités religieuses, parents d'élèves et éducateurs de renom s'affrontèrent sur les contenus de l'enseignement — matières à enseigner (ou à exclure), sujets devant figurer au programme d'études, manuels, méthodes pédagogiques et méthodes de contrôle des connaissances (Goodson, 1993 ; Kleibard, 1986 ; Popkewitz, 1987). Des théoriciens de la société tels que Durkheim et Waller se penchèrent sur ces questions dans leurs travaux consacrés à l'éducation moderne (Durkheim, 1969 [1938] ; Waller, 1961 [1932]). Nombre des recommandations formulées par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO tout au long des vingt-cinq premières années de son existence ont, elles aussi, traité la question des programmes d'enseignement (UNESCO, 1979). Bref, c'est à l'époque où les systèmes d'éducation de masse se mettaient en place en Europe et en Amérique du Nord que l'intérêt pour le contenu des programmes a été le plus marqué et le plus largement partagé.

Durant les décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale, cet intérêt a presque complètement disparu, en particulier chez les théoriciens de la société et les chercheurs en sciences sociales. Les grandes lignes du programme d'enseignement scolaire étaient devenues, de l'avis de certains auteurs, un aspect obligé, tenu pour acquis, de la marche vers la modernité (McEneaney et Meyer, 2000). Les questions sur lesquelles se concentraient désormais les chercheurs n'avaient plus grand-chose à voir avec la nature et l'organisation des programmes scolaires. Les spécialistes de la sociologie de l'éducation, par exemple, privilégiaient deux sujets de réflexion :

1. Le premier était le contenu latent ou occulte de l'enseignement, c'est-à-dire les effets de socialisation ou de stratification induits par les systèmes de signification et les messages auxquels les élèves sont soumis de par la nature même de la vie et des activités scolaires (Lynch, 1989). Un courant de pensée s'attachait à analyser la contribution de l'école à l'assimilation des valeurs normatives déterminant l'adaptation et le comportement de l'adulte (Dreeben, 1968). Un autre insistait sur la manière dont les contenus, par un processus de différenciation sociale, ont pour effet de reproduire les structures de la classe capitaliste dominante (Bowles et Gintis, 1976 ; Apple, 1979). Fait significatif, l'un et l'autre courant évitaient d'analyser les contenus explicites que l'école entend réellement transmettre à travers les contenus manifestes.
2. Le second concernait les inégalités sociales qui résultent de la différenciation des contenus. Du fait qu'elle tend à trier les élèves et à les répartir entre diffé-

TABLEAU 1. Tendances globales de la scolarisation obligatoire, 1965-1995

Colonne	1965	1975	1985	1995	1999
A	122	146	160	189	189
B	107	140	156	182	186
C	80.4	80.0	83.2	90.1	91.4*
D	7.2	7.7	7.8	8.2	8.2
E	.21	.22	.22	.24	.22

Colonne A = Nombre de pays indépendants à l'année indiquée.

Colonne B = Nombre de pays indépendants possédant des informations sur la scolarisation obligatoire.

Colonne C = Pourcentage de pays indépendants ayant édicté des lois rendant la scolarisation obligatoire (basé sur les pays mentionnés dans la rangée B).

Colonne D = Pays qui ont édicté des lois rendant la scolarisation obligatoire, moyenne de la durée de la scolarisation obligatoire (en années).

Colonne E = Coefficient de variation pour moyenne de la durée de la scolarisation obligatoire.

* Liste des pays n'ayant aucune loi pour la scolarisation obligatoire (à partir de 1999) : Arabie saoudite, Bhoutan Botswana, Cambodge, Gambie, Liban, Maldives, Oman, Ouganda, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Qatar, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Singapour et les Îles Salomon. Pour de nombreux pays qui n'ont pas de loi rendant la scolarisation obligatoire, l'enseignement est souvent gratuit pour l'éducation primaire et les taux d'inscription sont relativement élevés (par exemple : Arabie saoudite, Oman, Qatar, Singapour).

Sources : UNESCO (1965, 1976, 1985, 1995, and 1999) *Statistical yearbooks*. Paris, UNESCO ; Bureau international d'éducation (1999). *World data on education*. 3^e éd. Genève, BIE.

TABLEAU 2. Moyenne pour la durée d'enseignement prévue annuellement au niveau de l'enseignement primaire, 1990.

A. Par région : Moyenne annuelle des heures de classe pour les niveaux 1 et 4, et pour tous les niveaux 1 à 4 de l'éducation primaire

Région/groupe	Niveau 1 (age 6-7)	Niveau 4 (age 9-10)	Moyenne pour le primaire
Amérique latine/Caraïbes (n=23)	762.4	779.7	770.0
Afrique sub-saharienne (n=20)	755.2	821.4	784.6
Asie (sans le Japon) (n=15)	750.1	841.3	789.1
Moyen-Orient/Afrique du nord (n=18)	744.4	804.6	766.3
Europe de l'Est (n=20)	522.6	630.7	584.1
Europe/Amérique du nord/Japon/ Australie/ Nouvelle-Zélande (n=23)	753.3	817.3	783.3
Totaux /continents (n=119)	714.8	780.5	745.6

B. Par les trois mondes

Premier monde (n=23)	753.3	817.3	783.3
Deuxième monde (n=20)	522.5	630.7	584.1
Troisième monde (n=76)	753.8	808.7	776.7

Source : Adapté du Bureau international d'éducation, 2000. *World data on education : a guide to the structure of national education systems*. Paris, UNESCO.

rents groupes ou filières selon leurs aptitudes, l'école crée de profonds clivages qui sont un facteur d'inégalité sur le plan des possibilités d'apprentissage — les élèves ne bénéficiant pas des mêmes moyens éducatifs, des mêmes ensembles de connaissances et d'un même enseignement — et renforcent par là même les inégalités en matière de résultats scolaires, de diplômes et d'emplois (Oakes, Gamoran et Page, 1992). La plupart des recherches consacrées à la question se contentent de catégories très générales (enseignement général ou professionnel ; cursus débouchant sur des études supérieures, cursus généraliste, cours de rattrapage). Certains chercheurs s'intéressent au contenu concret des cours que suivent les élèves (Garet et Delany, 1988). Rares toutefois sont ceux qui analysent les processus antérieurs à la différenciation des programmes scolaires ou l'incidence de l'offre de cours et des contenus enseignés sur les inégalités sociales et de niveau macro-économique.

Ces dernières décennies, les contenus concrets des programmes d'enseignement ont fait l'objet de travaux conçus selon des approches nouvelles, dont certains s'attachent à déterminer les incidences de ces contenus sur l'individu ou sur la société. Je me propose à présent de passer brièvement en revue les résultats et conclusions de ces travaux.

Le développement de l'éducation dans le monde

Quelle que soit leur force, les théories pédagogiques ne créent pas par elles-mêmes les « réalités » éducatives. Mais elles contribuent assurément à légitimer l'élaboration et la mise en œuvre des politiques visant à généraliser l'enseignement scolaire et la manière dont sont organisés les programmes. Un rapide tour d'horizon des progrès de l'éducation dans le monde témoigne de leur influence manifeste — considérable, diraient certains — sur le devenir de l'éducation.

Voyons par exemple ce qu'il en est de la généralisation de l'enseignement scolaire. Selon l'UNESCO (2000), plus de 1,25 milliard de jeunes — soit 21 % de la population de la planète — étaient scolarisés dans le monde en 1997 (tous niveaux confondus, du préprimaire à l'enseignement supérieur). Les taux de scolarisation atteignaient des niveaux jamais égalés auparavant : dans l'enseignement primaire, 95 % des enfants d'âge scolaire étaient officiellement inscrits à l'école ; dans le secondaire, ce taux était de 60 % ; et dans l'enseignement supérieur, de 17 % (UNESCO, 2000, p. 115-116). Dans l'enseignement préprimaire, les taux d'inscription étaient eux aussi montés en flèche (voir O'Connor, 1988). Parallèlement, 90 % de l'ensemble des pays indépendants s'étaient dotés d'une législation rendant la scolarisation des enfants obligatoire pendant un nombre d'années donné, compris entre 4 (Sao Tomé-et-Principe) et 13 (Pays-Bas). Dans l'ensemble du monde, la durée de la période de scolarité obligatoire (qui débute en général à l'âge de 5 ou 6 ans) s'établissait en moyenne à 8,2 ans et se prolongeait de plus en plus jusqu'à marquer la limite entre l'enfance et l'adolescence (Ramirez et Vantresca, 1992)⁴. De plus, chaque enfant devait, en moyenne, accomplir chaque année 750 heures d'études dans l'enseignement primaire (Amadio, 1998 ; UNESCO-BIE, 2000).

Rétrospectivement, la seconde moitié du XX^e siècle apparaît comme une période de progrès exceptionnel sur le plan du développement de l'éducation de masse et de son organisation systématique par une administration publique créée à cet effet, y compris parmi les pays jeunes et relativement pauvres appartenant à ce qu'il est convenu d'appeler le tiers monde (Fuller, 1991 ; Meyer, Ramirez et Soysal, 1992). Si des disparités subsistent en ce qui concerne les taux de scolarisation selon que les pays sont plus ou moins développés, l'essor, partout dans le monde, de l'enseignement scolaire depuis la fin de la seconde guerre mondiale apparaît comme une véritable « révolution mondiale de l'éducation » qui doit beaucoup à la place prédominante faite à ce thème dans la réflexion pédagogique (Meyer *et al.*, 1977 ; Boli, 1997).

Notre connaissance des contenus de l'enseignement dispensé par les systèmes éducatifs nationaux et de leur évolution au fil du temps est beaucoup plus restreinte. Cela est dû en partie à l'idée, profondément ancrée dans l'esprit de nombreux spécialistes de la recherche pédagogique comparée et d'experts internationaux, que les programmes scolaires sont l'expression fondamentale des priorités nationales ou de visions du monde propres à chaque culture, ce qui limite beaucoup la validité des études transversales comparant ces programmes dans différents pays (Holmes et McLean, 1989 ; Cummings, 1999). De plus, les travaux qui mettent en lumière les changements survenus dans l'organisation des connaissances dispensées à l'école tendent à s'intéresser avant tout aux acteurs sociaux « internes » (partenaires politiques nationaux, élites économiques, chercheurs et spécialistes de l'éducation, etc.), qui rivalisent et s'efforcent d'imposer leur propre conception de ce que devraient être les programmes officiels (Goodson, 1995 ; Kleibard, 1986). De telles études ne présentent qu'un intérêt limité pour ce qui est de la recherche comparée sur les programmes scolaires.

De toute évidence, le choix des sujets et des thèmes et les méthodes pédagogiques varient considérablement d'un pays à l'autre pour chaque matière scolaire. Néanmoins, les catégories et moyens fondamentaux utilisés par les différents pays pour organiser les connaissances qu'ils souhaitent voir transmises aux jeunes à divers niveaux et dans les types variés d'établissement du système éducatif présentent un degré d'uniformité saisissant. (Des grilles hebdomadaires officielles indiquant le nombre d'heures à consacrer à chaque matière figurent déjà dans de nombreux rapports datant du XIX^e siècle.) En dépit cependant de cette relative abondance de données sur les programmes d'enseignement, il n'a été publié avant les années 80 qu'une seule grande étude transnationale (parrainée par l'UNESCO) consacrée aux programmes du primaire et du secondaire (Dottrens, 1962 ; UNESCO-BIE, 1960). Depuis lors, chercheurs et organisations internationales se sont employés à collecter, publier et analyser des données comparatives sur les politiques et les orientations officielles en matière de programmes scolaires (voir par exemple Travers et Westbury, 1989 ; Pelgrum, Voogt et Plomp, 1995 ; Benavot *et al.*, 1991 ; Kamens, Meyer et Benavot, 1996 ; Amadio, 1998 ; UNESCO-BIE, 2000).

Les tableaux 3 et 4 récapitulent quelques-uns des principaux résultats de ces études comparatives des programmes scolaires officiels :

TABLEAU 3. Pourcentage de pays dans le monde où l'enseignement de différentes matières est obligatoire à l'école primaire (niveaux 1 à 6), 1920-1986

Matière inscrite au programme	Période		
	1920-1945 (n=43-48)	1946-1969 (n=73-82)	1970-1986 (n=73-82)
Formation linguistique (toutes catégories)	100	100	100
• Langue(s) nationale(s) ou locale(s)	97	92	92
• Langue(s) officielle(s) ou étrangère(s)	19	60	61
Mathématiques	100	100	100
Sciences exactes et naturelles	81	92	100
Sciences sociales (toutes catégories)	98	96	100
• Histoire	82	71	45
• Géographie	87	72	43
• Éducation civique	38	35	30
• Études sociales	11	28	61
Éducation artistique (arts plastiques, musique, danse, artisanat)	86	97	99
Éducation religieuse ou morale	78	77	75
• Éducation religieuse	54	57	59
• Éducation morale	32	28	28
Éducation physique	89	97	96
Éducation sanitaire	35	38	42
Cours pratiques/initiation au monde du travail	86	72	68

n = nombre de pays (minimum) - (maximum).

Source : Adapté de Meyer *et al.*, 1992.

1. Dans l'enseignement primaire, les connaissances dispensées à l'école sont réparties pour l'essentiel entre six matières, qui sont enseignées dans la quasi-totalité des pays : langues, mathématiques, sciences exactes et naturelles, « sciences sociales », éducation artistique et éducation physique. Ces matières constituent le tronc principal du programme et représentent en général de 80 à 90 % du nombre total d'heures de cours pendant les six premières années de la période de scolarité obligatoire. Plusieurs autres matières – éducation religieuse ou morale, éducation sanitaire, cours pratiques ou d'initiation au monde du travail — viennent s'y ajouter dans de nombreux systèmes éducatifs, mais la place relative qui leur est faite dépend davantage de facteurs historiques ou culturels.
2. Parmi les matières principales susmentionnées, les langues et les mathématiques se voient accorder une importance toute particulière dans les programmes de l'enseignement primaire de la plupart des pays. En moyenne, un tiers du temps d'instruction total est consacré à l'apprentissage linguistique (25% environ

TABLEAU 4. Pourcentage moyen du nombre total d'heures de cours consacrées aux différentes matières dans les programmes de l'enseignement primaire, niveaux 1 à 6, 1970-1986

Matières	Afrique Sub- Saharienne (n=28-29)	Moyen-Orient/ Afrique du Nord (n=15-18)	Asie (n=17-19)	Amérique Latine (n=14-17)	Caraïbes (n=9-10)	Europe Orientale (n=9)	Ouest* (n=18-22)
Formation linguistique (toutes catégories)	38,2	36,8	36,7	24,4	34,7	37,4	34,1
• Langue(s) nationale(s) ou locale(s)	13,5	31,8	27,3	18,1	18,1	30,3	27,7
• Langue(s) officielle(s)	24,2	0,0	7,0	3,8	14,2	1,9	3,5
• Langue(s) étrangères	0,5	4,9	2,4	0,4	0,7	5,1	2,2
Mathématiques	17,7	16,6	17,5	18,6	20,7	20,5	18,5
Sciences exactes et naturelles	7,0	6,7	8,1	11,3	7,5	7,5	6,4
Sciences sociales (toutes catégories)	7,8	6,4	8,7	13,1	12,0	6,3	9,0
• Histoire, géographie et éducation	4,5	2,6	2,6	4,3	4,3	6,3	3,3
• Études sociales	3,3	3,9	6,0	8,7	7,2	0,0	5,0
Éducation artistique	8,5	7,7	9,5	8,0	7,4	10,4	13,5
Éducation religieuse et morale	4,6	12,0	6,1	3,4	2,5	0,0	5,0
• Éducation religieuse	3,8	11,8	3,0	2,2	2,2	0,0	4,7
• Éducation morale	0,8	0,7	2,9	1,0	0,8	0,0	0,2
Éducation physique	5,9	6,3	5,8	7,4	5,3	9,4	9,2
Éducation sanitaire	0,9	1,8	1,5	2,5	2,9	0,3	0,5
Cours pratiques/initiation au monde du travail	7,3	2,4	4,1	9,5	3,2	6,6	0,7

n = nombre de pays (minimum) - (maximum).

* Europe occidentale, Amérique du Nord, Australie et Nouvelle-Zélande.

Source : Adapté de Meyer *et al.*, 1992.

- pour la ou les langues nationales ou, dans certains cas, locales, et 8 % pour les langues officielles ou étrangères). La part des mathématiques est d'un cinquième environ. Celle de l'éducation artistique, des sciences exactes et naturelles, de l'éducation physique et des « sciences sociales » est en moyenne de 10 %, ou légèrement en deçà, pour chacune de ces matières.
3. Ce schéma d'organisation des programmes est demeuré remarquablement stable tout au long du ^{XX}e siècle, et certains signes font clairement apparaître une tendance croissante à la généralisation et à l'uniformisation. On a par ailleurs mis en évidence différentes tendances longitudinales : c'est ainsi que la proportion du nombre d'heures de cours qui sont consacrées à des matières « modernes », telles que les mathématiques, les sciences exactes et naturelles ou les langues étrangères, s'est accrue (Kamens et Benavot, 1991 ; Cha, 1991 ; McEneaney, 1998), tandis que l'histoire, la géographie et l'éducation civique reculaient en tant que disciplines à part entière au profit des « études sociales », à caractère interdisciplinaire (Wong, 1991).
 4. Malgré cette relative permanence dans la structure des programmes de l'enseignement primaire, on note une très forte réorientation des contenus, caractérisée notamment par une optique plus individualiste, un recentrage sur l'enfant et une vision plus rationnelle de la vie publique et le souci de la protection de l'environnement naturel (McEneaney et Meyer, 2000). En particulier, les aspects transnationaux sont aujourd'hui plus systématiquement abordés dans les cours d'histoire et d'études sociales (Frank *et al.*, 2000), et l'instruction civique vise de plus en plus à former un « citoyen postnational », prenant une part active aux affaires du monde (Rauner, 1998).
 5. Le lien entre le degré d'industrialisation ou de développement économique d'une nation et les lignes de force de ses programmes d'enseignement est plutôt ténu. On note toutefois plusieurs variations intéressantes d'une région à l'autre : c'est ainsi que l'apprentissage des langues a une place plus importante dans l'Afrique subsaharienne, et beaucoup moins grande en Amérique latine ; que l'on insiste légèrement plus sur les mathématiques en Europe orientale et aux Caraïbes ; que l'on donne plus d'importance aux sciences exactes et naturelles et aux sciences sociales en Amérique latine ; à l'éducation religieuse au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, alors que celle-ci est pratiquement inexistante dans les anciens pays communistes de l'Europe orientale ; et à la formation artistique et à l'éducation physique dans les pays membres de l'OCDE.
 6. Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, les programmes et filières correspondant aux études classiques et l'enseignement des langues mortes ont décliné dans toutes les régions du monde à partir des années 30. La seule région dans laquelle ils conservent une relative importance (sans toutefois déroger à la tendance générale) est l'Europe. À l'inverse, les programmes intégrés et les filières de spécialisation en mathématiques et en sciences gagnent du terrain dans la plupart des pays (Kamens, Meyer et Benavot, 1996).
 7. Deux grands modèles d'organisation des programmes du second cycle de l'enseignement secondaire général se sont, semble-t-il, imposés aujourd'hui. Le

premier est un programme intégré où les élèves ont, dans une certaine mesure, la liberté de choisir entre différentes options, tandis que le second leur propose un enseignement spécialisé (en mathématiques et en sciences, en sciences humaines ou en droit) privilégiant certains contenus de fond. C'est cette dernière approche qui paraît être la plus répandue dans les systèmes éducatifs où les études classiques avaient autrefois la part belle.

8. Les programmes tendent à être organisés et orientés en fonction des différentes filières proposées dans le second cycle de l'enseignement secondaire. En d'autres termes, matières et points forts reflètent l'intitulé de ces filières — études « intégrées », « mathématiques et sciences », « sciences sociales » ou « études classiques ». Cela est vrai dans toutes les régions du monde. C'est ainsi que la diminution du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des langues mortes est liée à la disparition progressive des filières « études classiques ». Les filières de spécialisation en mathématiques et en sciences, où ces matières se voient allouer environ deux fois plus d'heures de cours que dans les autres filières, se sont en revanche développées.

Dans l'ensemble, les récents travaux de recherche comparée révèlent un isomorphisme de plus en plus marqué des programmes scolaires nationaux. On observe une tendance croissante à l'uniformisation, à l'échelle du monde, des directives officielles fixant les contenus de l'enseignement et l'importance relative des différentes matières, principalement dans le primaire, mais aussi, dans une moindre mesure, dans le secondaire. Cette tendance témoigne non seulement du rôle prédominant de l'État-nation en tant qu'instance où s'élaborent et s'approuvent les programmes scolaires, mais aussi de l'influence des organisations internationales, des élites professionnelles et des chercheurs sur la diffusion de modèles normalisés et de prescriptions relatives aux contenus de l'enseignement scolaire et à l'organisation des programmes (Meyer *et al.*, 1997 ; McNeely, 1995 ; Schafer, 1999).

Il importe toutefois de garder à l'esprit qu'avant même la création d'organisations internationales de premier plan, telles que l'UNESCO, la Banque mondiale ou l'OCDE, de puissantes influences transnationales avaient abouti à une normalisation extrêmement poussée des programmes d'enseignement. C'est ainsi que, dès la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, des spécialistes de la recherche pédagogique allaient régulièrement s'informer sur place de l'organisation des systèmes éducatifs étrangers — principalement d'Europe continentale, du Royaume-Uni et d'Amérique du Nord — et publiaient ensuite de volumineux rapports et de nombreuses recommandations appelant l'attention sur ce que l'on appellerait aujourd'hui les « meilleures pratiques ». Des foires et des expositions internationales consacrées à l'éducation favorisaient aussi les « emprunts culturels » et la diffusion de certaines politiques et pratiques éducatives. À n'en pas douter, la mise en place de systèmes éducatifs coloniaux appliquant des programmes inspirés de ceux de la métropole et censés être « adaptés » aux populations scolaires autochtones a contribué aussi à cette tendance à l'isomorphisme des programmes scolaires du monde entier, qui a perduré après même les déclarations d'indépendance des territoires colonisés.

Bref, il semble bien qu'avant que, depuis une date récente, ne s'intensifie l'intégration économique et politique des États-nations et que ne s'accélère le progrès scientifique et technique, en même temps que s'amplifiait l'influence des organisations transnationales et des sociétés commerciales multinationales — processus communément désigné aujourd'hui sous le nom de « mondialisation » —, les programmes d'enseignement des différents systèmes éducatifs présentaient déjà des similitudes remarquables, au moins sur le plan des intentions officielles.

De nouveaux cadres d'analyse

La présente section passe brièvement en revue les nouvelles approches de l'analyse comparée des programmes scolaires apparues au cours des dernières décennies. Elle appelle en particulier l'attention sur les contributions (et les faiblesses) de ces programmes de recherche visant à évaluer l'impact des contenus des programmes d'enseignement.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET RÉSULTATS SCOLAIRES

Depuis les années 60, quantité d'études comparatives de grande envergure ont été menées à bien, principalement sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), mais aussi, plus récemment, par les bailleurs de fonds d'International Assessment of Educational Progress (IEAP)⁵. Ces études mettent en évidence d'importants écarts entre pays et à l'intérieur d'un même pays sur le plan des acquis cognitifs, tels qu'en témoignent les résultats à des tests normalisés obtenus par les élèves de différents groupes d'âge et niveaux éducatifs pour les principales matières.

L'une des contributions notables de ces études a été de distinguer, à des fins d'analyse, programmes officiels, programmes appliqués et programmes effectivement traités⁶; d'opérationnaliser ces différences dans des travaux de recherche pédagogique comparée et de montrer que, d'une manière générale, les programmes officiels et les programmes appliqués sont en grande partie à l'origine des différences observées d'un pays à l'autre sur le plan des acquis scolaires (Travers et Westbury, 1989 ; Harmon *et al.*, 1997). Particulièrement remarquable, compte tenu du très grand nombre d'études comparatives précédemment consacrées aux programmes d'enseignement officiels ou proposés, est l'attention croissante portée aux programmes effectivement appliqués. Ces derniers sont en général définis dans ces études comme correspondant : a) aux « contenus traités » (c'est-à-dire à la proportion des sujets censés être enseignés à l'école dans le cadre de telle ou telle matière obligatoire que chaque enseignant traite effectivement en classe) ; ou b) « aux possibilités d'apprentissage » (c'est-à-dire au pourcentage d'élèves auxquels a été enseignée telle ou telle matière, tel qu'il ressort des résultats obtenus à un ensemble d'items de contrôle). Ces travaux de recherche comparée reposent sur un présupposé important, à savoir que toute tentative pour évaluer au niveau individuel les résultats sur le plan du comportement, ou des dispositions résultant de l'acquisition des conte-

nus par les élèves, doit soigneusement tenir compte des variations existant à l'échelle de la classe, de l'établissement ou de l'ensemble du système éducatif en ce qui concerne l'enseignement effectivement dispensé.

Cela étant, je voudrais relever au moins deux importantes faiblesses de ces études transnationales sur les résultats scolaires, à savoir, premièrement, le fait que la classe y est considérée comme le principal objet d'analyse aux fins d'évaluer les programmes appliqués et, deuxièmement, la tendance à concevoir les différentes matières comme des unités indépendantes les unes des autres⁷. Je m'explique.

La salle de classe étant, en principe, le lieu où, pour l'essentiel, s'effectue l'apprentissage (et les changements dans les attitudes et les comportements des élèves), il s'ensuit logiquement que la mesure dans laquelle les enseignants se conforment dans leur classe aux directives administratives définissant les contenus souhaités et les pratiques pédagogiques appropriées constitue une variable clé dans l'évaluation des résultats scolaires⁸. Or, si la salle de classe joue assurément un rôle important dans la mise en œuvre plus ou moins complète des contenus éducatifs, elle n'en fait pas moins partie d'un établissement et elle se rattache aussi à d'autres niveaux organisationnels (district, région, ou État-nation, par exemple), ce qui n'est pas sans conséquences sur l'application des programmes. Au niveau de l'établissement, en particulier, différents acteurs autorisés prennent des décisions à un niveau intermédiaire entre les instances supérieures où sont élaborées les directives officielles et la salle de classe où l'enseignement est effectivement dispensé. Ces décisions relatives au programme prises au sein de l'établissement déterminent ce qui sera ou ne sera pas enseigné dans les salles de classe. Telle école peut par exemple décider de supprimer une matière obligatoire, d'en redéfinir le contenu et de lui accorder une plus grande importance ou, à l'inverse, d'introduire des matières ou activités nouvelles. De tels aménagements modifient la place relative faite aux différents contenus dans la mesure où le nombre total d'heures de cours n'est pas extensible. De plus, le fait qu'une école décide de renforcer ou de suspendre la pratique consistant à répartir les élèves en plusieurs groupes de niveaux différents peut avoir des incidences sur l'application concrète des programmes officiels.

Ces problèmes prennent un relief particulier à la lumière de l'évolution des mécanismes de gestion et de financement de nombreux systèmes éducatifs nationaux (Cummings et Riddell, 1994). La décentralisation et la privatisation des services éducatifs offrent aux institutions locales une souplesse et une marge de manœuvres accrues dans l'organisation des connaissances dispensées à l'école et une plus grande autonomie face aux directives officielles relatives aux programmes d'enseignement (voir par exemple OCDE, 2000, p. 242-247). Une école a la possibilité de modifier la grille hebdomadaire ou de redéfinir la manière dont sont enseignés les différents contenus. En ce sens, les programmes appliqués par les écoles sont fonction non seulement des directives des autorités centrales ou régionales, mais aussi de tout un ensemble complexe de facteurs : situation locale, règles en vigueur dans l'établissement, conceptions particulières et décisions collectives (Benavot et Resh, 2001). Bref, à mesure que le pouvoir de décider du contenu des programmes se décentralise et que les responsables de l'éducation délèguent leur autorité à des instances adminis-

tratives infranationales, les écoles prennent une part de plus en plus décisive à la définition des contenus effectivement enseignés.

Une autre faiblesse des études comparatives sur les contenus traités et les résultats de l'enseignement tient à ce qu'elles se concentrent invariablement sur une seule matière (ou parfois deux). Ce faisant, elles présupposent à tort que l'importance accordée à telle matière, et la manière plus ou moins approfondie dont celle-ci est traitée, est relativement indépendante de la place faite aux autres matières. En réalité, la répartition du temps d'instruction (ressource en principe « finie ») contribue pour beaucoup à déterminer les contenus traités en classe. Si un établissement décide, par exemple, de consacrer un plus grand nombre d'heures de cours aux mathématiques et aux sciences (matières jugées très importantes), le temps pouvant être alloué à d'autres matières considérées comme relativement mineures, telles que l'éducation artistique ou les matières littéraires, s'en trouve souvent raccourci. De telles décisions prises au niveau de l'établissement impliquent en général certains arbitrages : des matières apparentées peuvent être privilégiées ensemble, tandis que d'autres auxquelles l'établissement n'attache pas une grande importance, comme l'éducation artistique ou musicale, sont sacrifiées. Bref, le traitement réservé à telle matière peut être affecté par la décision de donner à telle autre matière une place plus importante dans la grille hebdomadaire, surtout lorsque les moyens éducatifs sont relativement limités. Cette interdépendance des choix quant à l'importance relative des différentes matières — dont ne tiennent généralement pas compte les études comparant les résultats scolaires — peut avoir des conséquences déterminantes sur l'impact de programmes « novateurs » mettant, par exemple, l'accent sur la citoyenneté active, le multiculturalisme ou la tolérance mutuelle.

INDICATEURS COMPARÉS

L'attention croissante portée à la qualité et à l'efficacité de l'enseignement scolaire, et en particulier au cadre organisationnel de l'apprentissage, a incité à redoubler d'efforts pour mieux conceptualiser la « boîte noire » (les processus d'enseignement et d'apprentissage) qui vient s'intercaler entre les « intrants » et les « extrants » (les résultats de l'enseignement), et pour en mesurer le rendement. Parallèlement à la « troisième vague » des études réalisées par l'IEA (dont la Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences, d'une ampleur sans précédent), le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, rattaché à l'OCDE, et le programme EUROSTAT, parrainé par l'Union européenne, se sont dotés d'outils comparables pour mesurer les intentions et les politiques des responsables des programmes scolaires (OCDE/CERI, 1992 ; 1994 ; 1995a ; 1995b ; Commission européenne, 2000). Dans leurs récentes publications, ces organisations font état de divers indicateurs relatifs aux programmes d'enseignement : nombre annuel d'heures de cours prévues pour les élèves de différentes tranches d'âge ; répartition du temps d'enseignement entre les matières ; nature obligatoire ou facultative de telle matière ; prescriptions concernant les langues étrangères ; prévalence des filières institutionnalisées ; et normalisation des examens au niveau national. Au vu

de l'analyse qui précède, il semble toutefois que de tels indicateurs risquent d'induire en erreur autant qu'ils éclairent du fait qu'ils s'appuient avant tout sur les politiques et les définitions officielles et non sur les conditions réelles d'application des programmes.

Il existe encore d'autres indicateurs relatifs aux contenus et à l'organisation des programmes (voir Pelgrum, Voogt et Plomp, 1995). En dépit de certaines incohérences manifestes sur le plan de la terminologie et de la portée limitée de nombre d'études les utilisant, ces mesures mériteraient d'être examinées plus attentivement. À tout le moins, elles mettent en relief d'importantes distinctions qu'il conviendrait de prendre en compte lorsque l'on entend analyser les résultats scolaires : composition de la grille horaire et utilisation des heures de cours ; existence de différentes catégories de contenus (thèmes, sujets ou items particuliers, ou matériels plus ou moins complexes, par exemple) ; cadre pédagogique dans lequel ces contenus sont enseignés (méthodes d'enseignement et pratiques pédagogiques, utilisation de manuels et/ou d'auxiliaires didactiques, par exemple) ; principaux styles de programmes d'enseignement (Piper, 1995) ; et structure informelle des programmes (Kahane, 1997 ; Yair, 1997 ; Cohen, 2001).

PROGRAMMES ET MANUELS

Dans nombre de systèmes éducatifs nationaux, en particulier ceux des pays développés, les manuels sont un aspect majeur de l'enseignement scolaire, tel qu'il est officiellement conçu et tel qu'il est effectivement dispensé (Crossley et Murby, 1994). Les ministères de l'éducation imposent, pour l'enseignement des matières principales, l'utilisation de manuels scolaires qui, à leur tour, déterminent dans une large mesure de l'organisation des leçons, des échanges maître-élèves en salle de classe et des devoirs. Les contrôles des connaissances sont souvent exclusivement axés sur les contenus des manuels.

Dans les pays en développement, en revanche, la dotation en manuels — pour ne rien dire des autres matériels didactiques de base — est plus limitée (Lockheed et Verspoor, 1991), de sorte que des facteurs extérieurs ont une influence particulièrement marquée sur les programmes scolaires. C'est ainsi que, dans les pays qui ne disposent que de maigres ressources pour financer l'élaboration de manuels, ce sont les produits distribués par les éditeurs spécialisés de l'étranger qui déterminent en fait les contenus des programmes (Altbach et Kelly, 1988). De plus, les prestigieux examens organisés dans les grandes métropoles de l'éducation influent dans une mesure considérable sur ces contenus, en particulier dans les petits États et dans les pays autrefois colonisés (Bray et Steward, 1998 ; Eckstein et Noah, 1993).

Les travaux de recherche comparée passés, basés principalement sur des modèles des processus d'apprentissage de type intrants-extrants (les « intrants » étant les caractéristiques des élèves, les manuels disponibles, la taille des classes, les équipements scolaires, etc., et les « extrants » les résultats obtenus par les élèves à des tests normalisés), ont montré que les écoliers qui disposent de manuels en classe obtiennent de meilleurs résultats aux tests (Heyneman et Jamison, 1980 ; Fuller, 1987).

Ce constat a incité plusieurs organisations internationales, et en particulier la Banque mondiale, à accroître leur aide financière à la production et à la distribution de manuels dans certaines régions du tiers monde. Dans le même temps, la question de savoir quand et comment maîtres et élèves utilisent effectivement les manuels en classe, et si ces paramètres varient selon les matières, n'a guère fait l'objet d'études approfondies. Les quelques conclusions auxquelles ont abouti les études consacrées à l'utilisation des manuels en classe sont contradictoires (Moulton, 1997).

Quoi qu'il en soit, les manuels ne se contentent pas d'exposer des faits que les élèves sont censés mémoriser : ils organisent, valident et diffusent des ensembles sélectionnés de connaissances propres à une culture. Dans le cas en particulier des disciplines relevant des sciences humaines et sociales, ils transmettent une certaine vision du patrimoine et de la culture moderne d'une nation, et deviennent souvent de ce fait l'objet de violentes controverses politiques ou sociales (Altbach et Kelly 1988 ; Apple, 1986)⁹. Dans ce sens très général, les manuels peuvent être un puissant moyen de réconcilier des factions politiques rivales (Firer, 1998) ; de combattre des préjugés idéologiques et culturels profondément enracinés et devenus socialement inacceptables ou réprouvés (préjugés militaristes, fascistes ou sexistes, par exemple) ; d'accroître la visibilité et les possibilités d'expression de groupes sociaux marginalisés (al-Ashmawi, 1996) ; et de forger une nouvelle identité qui ignore les frontières (Soysal, 2000). Si les études internationales sur les manuels scolaires se sont multipliées au cours des dernières décennies (j'en veux pour exemple les travaux de l'Institut G. Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires et ceux du réseau UNESCO de recherche sur les manuels scolaires), c'est pour une bonne part en raison de la richesse des messages sociaux, culturels et politiques dont les manuels sont, aux yeux des chercheurs, le véhicule.

Du point de vue de la recherche comparée, il reste néanmoins à étudier certains aspects clés de l'impact des manuels à la fois sur chaque élève et sur divers organes et processus sociaux. En particulier, dans quels contextes les manuels renforcent-ils les acquis scolaires ? En dehors de ces acquis, les manuels, notamment dans les disciplines relevant des sciences humaines et sociales, favorisent-ils l'acquisition durable d'attitudes, de préjugés ou de stéréotypes à l'extérieur de la salle de classe ? Sur le plan social, les manuels des disciplines « humaines » contribuent-ils de manière systématique à l'élimination des préjugés et malentendus culturels, au renforcement des institutions et processus démocratiques ou à l'autonomisation des communautés minoritaires ?

Les conclusions que l'on peut tirer des travaux de recherche comparée, si limitées soient-elles, ne confortent guère les affirmations selon lesquelles les manuels auraient des effets importants en dehors de la sphère cognitive. Je dis cela tout en étant conscient des arguments convaincants mis en avant par les chercheurs et les pédagogues qui s'occupent de la production et de la révision des manuels. Et ce faisant, je ne conteste pas la capacité des analyses de contenu appliquées aux manuels (et aux programmes de cours) de faire ressortir certaines évolutions sociales en ce qui concerne les disparités entre les sexes, les orientations nationalistes, les tendances à l'exclusion ou à l'assimilation sociale et les théories pédagogiques dominantes. Ce

que j'entends souligner, c'est que, même si les manuels (pour autant qu'ils sont disponibles) déterminent les grandes lignes de l'activité en salle de classe, ils ne constituent pas nécessairement des instruments de socialisation autorisés façonnant les attitudes et les conceptions des élèves. De plus amples recherches seraient manifestement nécessaires pour déterminer si l'utilisation largement répandue de tel ou tel manuel produit systématiquement des changements chez les élèves ou au sein de certains groupes sociaux.

Programmes d'enseignement et éducation pour apprendre à vivre ensemble

Nous l'avons vu, les tentatives visant à évaluer l'impact des contenus de l'enseignement sur l'individu ou la société butent sur de nombreux écueils. Sur un autre plan, tout aussi important, on a tenté de clarifier et conceptualiser l'expression « apprendre à vivre ensemble » dont les organisations internationales s'occupant de l'éducation ont récemment fait un objectif de fond (Delors *et al.*, 1996). (*Perspectives* a consacré son numéro de septembre, vol. XXXI, n° 3, à ce thème). Quels phénomènes et quels concepts analytiques cette notion complexe recouvre-t-elle ? Quantité de suggestions ont été faites — il s'agirait, par exemple, d'acquérir la capacité de faire face aux changements rapides dans les sphères sociale, économique, politique et technologique ; la propension à reconnaître, comprendre et respecter la diversité culturelle et les particularismes communautaires ; la volonté de prendre une part active à la vie et aux processus politiques ; la compréhension et l'assimilation des valeurs liées au pluralisme, à la cohésion sociale, à la coexistence pacifique et à la bonne entente ; la capacité de promouvoir et de défendre les libertés et les droits fondamentaux de la personne humaine, en particulier face à la guerre, à la violence, aux conflits politiques et à l'injustice sociale — pour n'en nommer que quelques-uns (Daniel, 2001). Pour l'essentiel, il s'agit des changements se produisant au niveau de l'individu et que l'on suppose évoluer et se cristalliser pendant l'enfance et l'adolescence pour perdurer ensuite tout au long de la vie adulte. Concrètement, ces suggestions reflètent les conceptions modernes du « soi », de la personnalité et de la citoyenneté dans un monde de plus en plus placé sous le signe de la diversité et de l'interdépendance. Les acquisitions qu'elles postulent apparaissent en outre comme les éléments constitutifs d'une démocratie dynamique et d'un large engagement civique.

Étant donné que de telles transformations sont supposées se produire sur une période assez longue de la vie humaine (pendant les années de la scolarité obligatoire), il ne faut pas s'étonner si l'école et les programmes d'enseignement se voient attribuer une fonction formatrice décisive. Pourtant, la contribution nette de l'école et des contenus de l'enseignement demeure floue tant que l'on n'a pas déterminé dans quelle mesure les capacités susmentionnées se développent chez tous les jeunes, y compris ceux qui ne sont pas scolarisés. De plus, en quoi le simple fait d'aller à l'école apporte-t-il de la « valeur ajoutée » à l'apprentissage de la vie active, indépendamment des contenus auxquels les élèves sont exposés ? Pour répondre à ces

questions fondamentales, la stratégie de recherche la plus fructueuse serait probablement de comparer les enfants scolarisés et ceux qui ne le sont pas. Il faudrait en outre s'interroger sur le rôle de la famille et de la communauté dans l'acquisition de ces capacités auxquelles on attache de la valeur : « apprendre à vivre ensemble », n'est-ce pas acquérir un ensemble complexe de dispositions et d'aptitudes qui, à la différence des compétences en sciences et en mathématiques, sont transmises aux jeunes par toutes sortes d'agents de socialisation ? Si tel est bien le cas, il importe de mettre sur pied des études capables de dénouer l'écheveau des influences familiales, communautaires et développementales qui conjuguent leurs effets à ceux de certaines activités éducatives et de certains programmes d'enseignement. Des enquêtes récemment menées à bien par l'IAE sur la conscience civique et l'engagement politique des adolescents pourraient apporter un certain nombre de réponses à de telles questions (Torney-Purta *et al.*, 2001). Un examen de l'influence relative de différents facteurs généraux — comme le sexe, la religion, la classe ou la structure familiale — sur les choix sociaux et politiques qui sont faits dans la vie adulte fournirait sans doute d'autres éléments de réponse (Inkeles et Smith, 1974 ; Pallas, 2000).

Une autre approche consiste à changer de niveau d'analyse et à examiner ces questions sous l'angle d'unités sociales plus vastes, telles que la communauté, la région ou la nation. C'est ainsi que de même que des chercheurs ont tenté de vérifier s'il existe des corrélations entre les résultats nationaux aux tests de mathématiques et de sciences et les taux de croissance économique (Hanushek et Kimko, 2000), on pourrait s'attacher à déterminer si les pays qui enregistrent de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation civique, ou ceux qui consacrent un plus grand nombre d'heures de cours aux matières apparentées, ont des citoyens plus tolérants et plus engagés et des institutions démocratiques plus fortes, si les violations des droits de l'homme ou des droits civils y sont moins nombreuses et s'ils sont moins exposés aux violences politiques. Il n'existe à ma connaissance aucune étude transnationale de la sorte, où seraient analysées les incidences des contenus de l'enseignement dans la sphère politique ou civique¹⁰. Certes, on ne compte plus les travaux de recherche comparée qui étudient les relations entre éducation et démocratisation de la vie politique (Kamens, 1988 ; Hadenius, 1992 ; Benavot, 1996), mais ce qu'ils comparent, ce sont essentiellement les effets dans la sphère politique de l'éducation de masse (enseignement primaire et secondaire) et de la formation des élites (enseignement supérieur), et non de tel ou tel contenu. Les études comparatives des effets macro-sociétaux, qui, au-delà des acquis scolaires ou du développement des services éducatifs, s'intéressent aux incidences des programmes d'enseignement, mériteraient plus d'attention (Benavot, 1992).

Conclusions

Le monde dans lequel nous vivons demeure marqué par les conflits militaires, les violences interethniques, les atteintes aux droits de l'homme, l'ignorance, la marginalisation de certains groupes culturels, l'incivisme, l'endoctrinement idéologique, l'intolérance religieuse, l'appauvrissement économique et les atteintes à l'environ-

nement. Les efforts concertés des individus, des communautés et des organisations qui tentent de vaincre ou d'atténuer ces maux de l'espèce humaine méritent d'être activement soutenus et respectés. De plus en plus, et en particulier depuis la seconde guerre mondiale, l'éducation est considérée comme un remède quasi universel pour guérir ces maux sociaux, et d'autres encore. Les jeunes et les adolescents, à qui l'école offre un lieu sûr, à l'abri des injustices et des malheurs de l'univers adulte, en même temps que de multiples possibilités de développer leur esprit et leurs potentialités humaines, incarnent un avenir meilleur, dans lequel les communautés et sociétés apprendraient à résoudre conflits et problèmes par des moyens pacifiques, le respect mutuel et la tolérance. Cette foi dans les promesses et les pouvoirs de l'école, en tant que facteur de progrès économique et social continu et de développement et d'autotransformations de l'individu, est une autre tendance majeure (et fortement institutionnalisée) de notre monde.

Tout au long de la présente étude, j'ai tenté de montrer qu'alors que les universités, les gouvernements nationaux et les organisations internationales chantent unanimement les louanges de l'éducation moderne, censée servir l'individu et la collectivité, les éléments mis jusqu'ici en évidence par les spécialistes de la recherche comparée à l'appui de telles affirmations demeurent ambigus, fragiles, contradictoires, quand ils ne sont pas inexistants. Cette relative absence d'éléments probants est plus marquée encore s'agissant de l'incidence de disciplines ou de programmes scolaires particuliers. Non seulement il convient de faire montre d'un scepticisme de bon aloi, comme il sied à tout spécialiste de la recherche pédagogique comparée, mais aussi il y a, selon moi, amplement matière à entreprendre de nouvelles études. Je ne dis pas cela pour minimiser l'intérêt des thèmes sur lesquels se sont penchées de récentes conférences internationales (comme la dernière Conférence internationale de l'éducation organisée sous l'égide de l'UNESCO) ; au contraire, l'importance et l'actualité des grands objectifs visés par ces réunions sont telles que les chercheurs et spécialistes concernés se doivent de leur accorder plus qu'une adhésion de pure forme. Ils doivent se demander s'ils ne contribuent pas à justifier des recommandations sans grandes conséquences réelles ou qui, sans le vouloir, vont à l'encontre des résultats escomptés (par exemple en confortant les particularismes, la xénophobie et l'ethnocentrisme ou en exacerbant les divisions et tensions politiques et sociales). Si l'on peut faire valoir de façon convaincante que l'éducation est un outil de rationalisation et d'universalisation extrêmement puissant dans notre monde moderne, il ne s'ensuit pas nécessairement qu'elle contribue à apaiser les conflits sociaux, à rééquilibrer les relations de pouvoir et à combattre la misère humaine (Davies, 2001).

Mon propos était double : d'une part, mettre en relief la complexité des problèmes d'ordre conceptuel et méthodologique considérés et, d'autre part, poser, à la lumière des travaux de recherche pédagogique comparée, des questions propres à stimuler la réflexion et à faire avancer le dialogue et le débat déjà engagés entre décideurs et chercheurs. Si les études transnationales analysant les intentions des programmes d'enseignement officiels ont clairement établi une tendance à la mondialisation et à l'uniformisation dans le domaine culturel, la recherche comparée a beaucoup moins à

dire sur l'uniformité ou la diversité des pratiques actuelles en ce qui concerne l'application concrète des programmes d'enseignement à l'échelon local, ou sur les effets sociaux et politiques complexes de telles pratiques. Il convient de garder à l'esprit le caractère limité des connaissances des chercheurs dans ce domaine lorsque l'on envisage d'autres scénarios et d'autres stratégies pédagogiques pour l'avenir.

Notes

1. Une précédente version de cet article a été présentée lors d'un séminaire sur le thème « La problématique du “vivre ensemble dans les curricula” », organisé les 3 et 4 septembre 2001 par l'UNESCO et le BIE, la Faculté d'éducation de l'Université de Genève et le Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique du Canton de Genève. Des extraits en ont également été lus, dans le cadre du grand débat I, à la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation, sur le thème « L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble », organisée par le BIE à Genève (Suisse) du 5 au 8 septembre 2001. Je voudrais remercier, pour leurs commentaires éclairés, Francisco Ramirez, Tamar Rapoport, Ronald Sultana et John Meyer.
2. Entre autres études longitudinales faisant exception, il convient de citer l'Étude longitudinale de Malmö (Suède), lancée en 1938 ; la première Enquête longitudinale nationale sur les jeunes aux États-Unis d'Amérique, entreprise en 1979 ; et l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), mise en route en 1994.
3. Un troisième thème, qui n'est pas explicitement abordé dans le présent article, mais qui prend une importance croissante dans le discours des décideurs, a trait à l'organisation des services éducatifs publics et à leur efficacité relative. Cet axe de recherche, solidement ancré dans certains postulats d'ordre économique, amène souvent à comparer les « intrants » et les « extrants » des systèmes éducatifs nationaux, l'objectif général étant d'en optimiser la relation.
4. En 1999, 91,4 % des 186 États indépendants passés en revue par l'UNESCO avaient adopté une loi rendant la scolarisation obligatoire. Toutefois, l'éducation de base est souvent gratuite et les taux d'inscription assez élevés même dans ceux d'entre eux qui ne se sont pas dotés d'une telle législation (UNESCO, 1965, 1976, 1985, 1995 et 1999 ; UNESCO-BIE, 1999).
5. On trouvera un compte rendu de la première étude de l'IEAP dans Lapointe, Mead et Phillips (1989). Les conclusions d'une deuxième étude, entreprise en 1991, sont exposées dans un numéro spécial de *Comparative education review*, publié sous la direction de John Modell (1994).
6. On distingue en outre parfois le programme idéal qui représente la vision subjective des différentes parties prenantes de l'éducation (Harrison, 1994). De plus, un groupe de chercheurs de l'Université du Michigan a mené des enquêtes approfondies sur les résultats obtenus dans l'enseignement primaire aux États-Unis, au Japon et à Taiwan en ce qui concerne la lecture et les disciplines scientifiques (Stevenson, Lee et Stigler, 1986).
7. Pour d'autres questions que soulève l'étude comparée des résultats scolaires, voir Baker et LeTendre (2000).
8. Une telle approche peut être utilisée dans une optique normative, soit pour mettre en évidence les causes des divergences constatées entre les programmes prescrits dans les directives officielles et les programmes effectivement appliqués dans les salles de classe, soit pour déterminer les moyens de s'assurer que les directives relatives aux programmes

- et aux pratiques pédagogiques seront pleinement mises en œuvre par les chefs d'établissement et les enseignants au niveau local.
9. La récente querelle entre la Corée du Sud et le Japon au sujet des manuels d'histoire japonais — ce qu'ils disent et ce qu'ils taisent — est un bon exemple des controverses politiques que suscitent fréquemment les contenus des manuels au niveau national ou international.
 10. Parmi les travaux visant à déterminer les incidences économiques du contenu des programmes par le biais d'études transnationales, citons Benavot (1992) et Ramirez *et al.* (2001).

Références

- Altbach, P. ; Kelly, G. (dir. publ.). 1988. *Textbooks in the third world: policy content and context* [Manuels du tiers monde : contenu et contexte politiques]. New York, Garland.
- Amadio, M. 1998. « Instructional time and teaching subjects during the first four years of primary education » [Temps consacré à l'enseignement et à chaque discipline durant les quatre premières années de l'école primaire (BIE)]. *Information et innovation en éducation* (Genève), n° 96, p. 1-7.
- Apple, M. 1979. *Ideology and curriculum* [Idéologie et programmes d'enseignement]. Londres, Routledge.
- . 1986. *Teachers and texts* [Enseignants et textes]. New York, Routledge.
- al-Ashmawi, F. 1996. *Comparative study of the history textbooks of seven Mediterranean countries* [Étude comparative des manuels d'histoire de sept pays de la Méditerranée]. Paris, UNESCO.
- Baker, D. ; LeTendre, G. 2000. « Comparative sociology of classroom processes, school organization and achievement » [Sociologie comparée de l'activité en salle de classe, de l'organisation des écoles et des résultats scolaires]. Dans : Hallinan, M. (dir. publ.). *Handbook of sociology of education*, p. 345-364. New York, Kluwer/Plenum.
- Benavot, A. 1992. « Curricular content, educational expansion and economic growth » [Contenu des programmes, développement des services éducatifs et croissance économique]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 36, p. 150-174.
- . 1996. « Education and political democratization: a cross-national and longitudinal study » [Éducation et démocratisation de la vie politique : étude transnationale et longitudinale]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, n° 2, p. 377-403.
- Benavot, A. *et al.* 1991. « Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986 » [Un bagage scolaire pour les masses : modèles mondiaux et programmes nationaux, 1920-1986]. *American sociological review* (Madison, Wisconsin), vol. 56, n° 1, p. 85-100.
- Benavot, A. ; Kamens, D. 1989. *The curricular content of primary education in developing countries* [Contenu des programmes de l'enseignement primaire dans les pays en développement]. Washington, D. C., Banque mondiale (Policy, planning and research working papers: education and employment. Working papers series, n° 237).
- Benavot, A. ; Resh, N. 2001. *The social construction of the local school curriculum: patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools* [Construction sociale du programme scolaire à l'échelon local : tendances à la diversité et à l'uniformité dans les écoles secondaires du premier cycle en Israël]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 45, n° 2, p. 504-536.

- Bledsoe, C. *et al.* 1999. *Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world* [Scolarisation et fécondité dans le monde en développement : perspectives critiques]. Washington, D. C., National Academy Press.
- Boli, J. 1997. « Globalization » [La mondialisation]. Dans : Cookson, P. Jr. ; Sadovnik, A. ; Levinson, D. L. (dir. publ.). *Encyclopedia on education and sociology*. Cambridge, Massachusetts, Garland.
- Bowles, S. ; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America* [La scolarisation dans l'Amérique capitaliste]. New York, Basic Books.
- Bray, M. ; Steward, L. (dir. publ.). 1998. *Examinations systems in small states: comparative perspectives on policies, models and operations* [Les systèmes d'examen dans les petits États : étude comparative des politiques des modèles et de leur application]. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Cha, Yun-Kyung. 1991. « The effect of the global system on language instruction, 1850-1986 » [L'impact du système mondial sur l'enseignement des langues, 1850-1986]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 64, n° 1, p. 19-32.
- Chabbott, C. 1996. *Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All* [Forger le développement de l'éducation : les organisations internationales d'aide au développement et la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous]. Thèse de doctorat non publiée. School of Education, Stanford University.
- Chabbott, C. ; Ramirez, F. 2000. « Development and education » [Développement et éducation]. Dans : Hallinan, M. (dir. publ.). *Handbook of sociology of education*, p. 163-188. New York, Kluwer/Plenum.
- Cohen, E. H. 2001. « A structural analysis of the R. Kahane code of informality: elements toward a theory of informal education » [Analyse structurelle du code d'informalité de R. Kahane : éléments d'une théorie de l'éducation informelle]. *Sociological inquiry*, vol. 71, n° 3.
- Commission européenne. 2000. *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles. CE.
- Crossley, M. ; Murby, M. 1994. « Textbook provision and the quality of the school curriculum in developing countries » [Dotation en manuels et qualité des programmes scolaires dans les pays en développement]. *Comparative education*, vol. 30, n° 2, p. 99-114.
- Cummings, W. 1999. « The institutions of education: compare, compare, compare! » [Les institutions éducatives : comparez, comparez, comparez !]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 43, n° 4, p. 413-437.
- Cummings, W. ; Riddell, A. 1994. « Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education » [Politiques de rechange en ce qui concerne le financement, le contrôle et la fourniture des services d'éducation de base]. *International journal of educational research*, vol. 21, n° 8, p. 751-776.
- Daniel, J. 2001. « Learning to live together: a priority challenge at the dawn of the twenty-first century » [Apprendre à vivre ensemble : défi prioritaire à relever à l'aube du XXI^e siècle]. *Perspectives*, vol. 31, n° 3, p. 317-323.
- Davies, L. 2001. *Education and conflict: learning from comparative education* [Éducation et conflits : les leçons de l'éducation comparée]. Document présenté au World Congress of Comparative Education Societies. Séoul, Corée du Sud, juillet.
- Delors, J. *et al.* 1996. *Learning: the treasure within* [L'éducation : un trésor est caché dedans]. Paris, UNESCO.

- Dottrens, R. 1962. *The primary school curriculum* [Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire]. Paris, UNESCO.
- Dreeben, R. 1968. *On what is learned in school* [De ce qu'on apprend à l'école]. Reading, Massachusetts, Addison Wesley.
- Durkheim, E. 1969 (1938). *The evolution of educational thought* [L'évolution pédagogique en France]. Presses universitaires de France.
- Eckstein, M. ; Noah, H. 1993. *Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice* [Les examens dans l'enseignement secondaire : perspectives internationales concernant les politiques et les pratiques]. New Haven, Connecticut, Yale UP.
- Fiala, R. ; Lansford, A. 1987. « Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970 » [Idéologie pédagogique et révolution mondiale de l'éducation, 1950-1970]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 31, n° 3, p. 315-332.
- Firer, R. 1998. « Human rights in history and civics textbooks: the case of Israel » [Les droits de l'homme dans les manuels d'éducation civique : le cas d'Israël]. *Curriculum inquiry*, vol. 28, p. 195-208.
- Frank, D. J. *et al.* 2000. « Embedding national societies: worldwide changes in university history curricula, 1985-1994 » [Ancrage des sociétés nationales : évolution mondiale des programmes d'histoire dans l'enseignement supérieur]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 44, n° 1, p. 29-53.
- Fuller, B. 1987. *What school factors raise achievement in the Third World?* [Quels sont, à l'école, les facteurs d'amélioration des résultats dans le tiers monde ?]. *Review of education research* (Washington, D. C.), vol. 57, n° 3, p. 255-272.
- . 1991. *Growing up modern: the Western state builds Third World schools* [Grandir moderne : l'État occidental construit les écoles du tiers monde]. New York, Routledge.
- Fuller, B. ; Robinson, R. (dir. publ.). 1992. « The political construction of education: the state, school expansion, and economic change » [Construction politique de l'éducation : l'État, le développement de l'enseignement scolaire et le changement économique]. New York, Praeger.
- Garet, M. ; Delany, B. 1988. « Students, courses and stratification » [Élèves, cours et stratification]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 61, p. 61-77.
- Glenn, C. L. 1988. *The myth of the common school* [Le mythe de l'école publique]. Amherst, U Massachusetts P.
- Goodson, I. 1993. *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history*, 3^e éd. [Évolution des matières et des programmes scolaires : études sur l'histoire des programmes d'enseignement]. Londres, Falmer.
- . 1995. « The making of curriculum » [Élaboration des programmes : recueil d'essais]. *Collected essays*. Londres, Falmer.
- Hadenius, A. 1992. *Democracy and development* [Démocratie et développement]. Cambridge, Cambridge UP.
- Hanushek, E. A. ; Kimko, D. 2000. « Schooling, labor-force quality, and the growth of nations » [Scolarisation, qualité de la main-d'œuvre et croissance des nations]. *American economic review*, vol. 90, n° 5, p. 1184-1208.
- Harmon, M. *et al.* 1997. *Performance assessment in IEA's third international mathematics and science study* [Évaluation des performances dans la Troisième étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et la science]. Chestnut Hill, Massachusetts, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy.

- Harrison, J. 1994. *Unity and diversity of culture and curriculum in the Israeli education system* [Unité et diversité de la culture et des programmes dans le système éducatif israélien]. Jérusalem, Institute for the Study of Educational Systems.
- Heyneman, S. ; Jamison, D. 1980. « Student learning in Uganda: textbook availability and other factors » [Apprentissage des élèves en Ouganda : dotation en manuels et autres facteurs]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 24, n° 2, p. 206-220.
- Holmes, B. ; McLean, M. 1989. *The curriculum: a comparative perspective* [Les programmes d'enseignement : étude comparée]. Londres, Routledge.
- Inkeles, A. ; Smith, D. 1974. *Becoming modern* [Devenir moderne]. Cambridge, Massachusetts, Harvard UP.
- Kahane, R. 1997. « Informal knowledge and curricula » [Connaissances informelles et programmes]. Dans : Reuven K. ; Rapoport, T. *The origins of postmodern youth*, p. 117-146. Berlin, de Gruyter.
- Kamens, D. 1988. « Education and democracy: a comparative institutional analysis » [Éducation et démocratie : analyse comparative des institutions]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 61, p. 114-127.
- Kamens, D. ; Benavot, A. 1991. « Elite knowledge for the masses: the origins and spread of mathematics and science education in national curricula » [Le savoir des élites à la portée des masses : introduction et importance croissante des mathématiques et de la science dans les programmes d'enseignement nationaux]. *American journal of education*, vol. 99, p. 137-180.
- Kamens, D. ; Meyer, J. W. ; Benavot, A. 1996. « Worldwide patterns in academic secondary education curricula, 1920–1990 » [Les tendances mondiales en matière de programmes de l'enseignement secondaire général]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, n° 2, p. 116-138.
- Kerckhoff, A. 2000. *Transition from school to work in comparative perspective* [Le passage de l'école au monde du travail : étude comparative]. Dans : Hallinan, M. (dir. publ.). *Handbook of sociology of education*, p. 453-474. New York, Kluwer/Plenum.
- Kleibard, H. 1986. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* [Le combat pour un programme scolaire américain, 1893-1958]. Boston, Massachusetts, Routledge.
- Lapointe, A. ; Mead, N. ; Phillips, G. 1989. *A world of differences: an international assessment of mathematics and science* [Un monde multiple : évaluation internationale de l'enseignement des mathématiques et de la science]. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries* [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement]. New York, Oxford UP.
- Lynch, K. 1989. *The hidden curriculum: reproduction in education, an appraisal* [Le programme occulte : étude de la reproduction sociale dans l'éducation]. Londres, Falmer.
- Maynes, M. J. 1985. *Schooling in Western Europe* [La scolarisation en Europe occidentale]. Albany, New York, SUNY P.
- McEneaney, E. 1998. « The transformation of primary science and mathematics: a cross-national analysis, 1900–1995 » [Transformation de l'enseignement des sciences et des mathématiques dans le primaire : analyse transnationale, 1900-1995]. Thèse de doctorat non publiée. Department of Sociology, Stanford University.

- McEneaney, E. ; Meyer, J. W. 2000. « The content of the curriculum » [Le contenu du programme d'enseignement]. Dans : Hallinan, M. (dir. publ.). *Handbook of the sociology of education*, p. 189-211. New York, Kluwer/Plenum.
- McNeely, C. 1995. « Prescribing national education policies: the role of international organizations » [Prescription d'une politique nationale de l'éducation : le rôle des organisations internationales]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 39, n° 4, p. 483-507.
- Meyer, J. W. 1977. « The effects of education as an institution » [Les effets de l'éducation en tant qu'institution]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 83, p. 53-77.
- Meyer, J. W. ; Jepperson, R. 2000. *The « actors » of modern society: the cultural construction of social agency* [Les « acteurs » de la société moderne : la construction culturelle du corps social]. *Sociological theory*, vol. 18, n° 1, p. 100-120.
- Meyer, J. W. *et al.* 1997. « World society and the nation-state » [La société internationale et l'État-nation]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 103, n° 1, p. 144-181.
- . *et al.* 1992. *School knowledge for the masses: world models and national primary curriculum categories in the twentieth century* [Un bagage scolaire pour les masses : modèles mondiaux et catégories nationales de programmes de l'enseignement primaire au xx^e siècle]. Londres, Falmer.
- . *et al.* 1977. « The world educational revolution, 1950–1970 » [La révolution mondiale de l'éducation, 1950-1970]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 50, p. 242-258.
- Meyer, J. W. ; Ramirez, F. ; Soysal, Y. 1992. « World expansion of mass education, 1870–1980 » [Développement de l'éducation de masse dans le monde, 1870-1980]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 65, p. 128-149.
- Modell, J. 1994. « Schooling and learning in children's lives » [L'école et l'apprentissage dans la vie des enfants]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 38, n° 1.
- Moulton, J. 1997. *How do teachers use textbooks: a review of the research literature* [Quel usage font les enseignants des manuels : étude de la littérature]. Washington, D.C., Office of Sustainable Development, Bureau for Africa, USAID (Technical Paper, n° 74).
- Oakes, J. ; Gamoran, A. ; Page, R. 1992. « Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings » [Différenciation par les programmes : chances, résultats et incidences]. Dans : Philip W. J. (dir. publ.). *Handbook of research on curriculum*, p. 570-608. New York, MacMillan.
- O'Connor, S. 1988. « Women's labor force participation and preschool enrollment: a cross-national perspective, 1965–1980 » [Participation de la main-d'œuvre féminine : étude transnationale, 1965-1980]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 61, n° 1, p. 15-28.
- OCDE/CERI. 1992. *The OECD international education indicators* [L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement]. Paris, OCDE.
- . 1994. *Making education count: developing and using international indicators* [Évaluer l'enseignement : de l'utilité des indicateurs internationaux]. Paris, OCDE.
- . 1995a. *Measuring what students learn* [Mesurer les résultats scolaires]. Paris, OCDE.
- . 1995b. *Measuring the quality of schools* [Mesurer la qualité des établissements scolaires]. Paris, OCDE.
- . 2000. *Education at a glance: OECD indicators* [Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE]. Paris, OCDE.

- Pallas, A. 2000. « The effects of schooling on individual lives » [Les effets de la scolarisation dans la vie de l'individu]. Dans : Maureen Hallinan, M. (dir. publ.). *Handbook of sociology of education*, p. 499-525. New York, Kluwer/Plenum.
- Pelgrum, W. ; Voogt, J. ; Plomp, T. 1995. « Curriculum indicators in international comparative research » [Indicateurs relatifs aux programmes scolaires dans la recherche comparative internationale]. Dans : OCDE. *Mesurer la qualité des établissements scolaires*, p. 83-102. Paris, OCDE.
- Piper, K. 1995. « Curriculum style as a process variable » [Le style du programme d'études en tant que variable de processus]. Dans : OCDE. *Mesurer les résultats scolaires*, p. 195-209. Paris, OCDE.
- Popkewitz, T. S. 1987. « The formation of school subjects and the political context of schooling » [Élaboration de matières scolaires et contexte politique de la scolarisation]. Dans : Popkewitz, T. S. (dir. publ.). *The formation of the school subjects*, p. 1-24. New York, Falmer.
- Ramirez, F. ; Ventresca, M. 1992. « Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern » world [Institutionnalisation de l'éducation de masse : isomorphisme dans le monde moderne]. Dans : Bruce Fuller, B. ; Robinson, R. (dir. publ.). *The political construction of education: the state, school expansion, and economic change*, p. 47-60. New York, Praeger.
- Ramirez, F. ; Luo, X. ; Schofer, E. ; Meyer, J.W. 2001. *Does academic achievement in mathematics and science promote economic growth?* [Les bons résultats scolaires en mathématiques et en science favorisent-ils la croissance économique ?]. Document soumis pour publication. School of Education, Stanford University.
- Rauner, M. 1998. *The worldwide globalization of civics education topics from 1955-1995* [Mondialisation des contenus de l'éducation civique de 1955 à 1995]. Thèse de doctorat non publiée. School of Education, Stanford University.
- Schafer, M. 1999. « International nongovernmental organizations and Third World education in 1990: a cross-national study » [Les organisations internationales non gouvernementales et l'éducation dans le tiers monde en 1990 : étude transnationale]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 72, n° 2, p. 69-88.
- Soysal, Y. 2000. « Identity and transnationalisation in German school textbooks » [Identité et transnationalisation dans les manuels scolaires allemands]. Dans : Hein, L. ; Selden, M. (dir. publ.). *Censoring history: citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, New York, W. E. Sharpe.
- Stevenson, H. ; Lee, S. ; Stigler, J. 1986. « Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American » children [Résultats scolaires en mathématiques des enfants chinois, japonais et américains]. *Science*, vol. 14, p. 693-699.
- Torney-Purta, J. et al. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* [Civisme et éducation dans vingt-huit pays : connaissances et engagement civique à 14 ans]. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Travers, K. ; Westbury, I. 1989. *The IEA study of Mathematics I: analysis of mathematics curricula* [Première étude de l'IEA sur l'enseignement des mathématiques : analyse des programmes de mathématiques]. Oxford, Pergamon.
- UNESCO. 1979. *International Conference on Education: recommendations 1934-1977* [Conférence internationale de l'éducation : recommandations, 1934-1977]. Paris, UNESCO.

- . 1965, 1976, 1985, 1995, 1999. *Statistical yearbook* [Annuaire statistique]. Paris, UNESCO.
- . 2000. *World education report* [Rapport mondial sur l'éducation]. Paris, UNESCO.
- UNESCO-BIE. 1960. *Preparation of general secondary school curricula* [Élaboration des programmes de l'enseignement secondaire général], n° 216. Genève, BIE.
- . 1999. *World data on education*, 3rd ed. [Données mondiales sur l'éducation, 3^e éd.]. Genève, BIE.
- . 2000. *World data on education: a guide to the structure of national education systems* [Données mondiales sur l'éducation : présentation de la structure des systèmes éducatifs nationaux]. Paris, UNESCO.
- Waller, W. 1961 [1932]. *The sociology of teaching* [Sociologie de l'enseignement]. New York, Russell and Russell.
- Wong, Suk-Ying. 1991. « The evolution of social science instruction, 1900–1986 » [Évolution de l'enseignement des sciences sociales, 1900-1986]. *Sociology of education* (Albany, New York), vol. 64, p. 33-47.
- Yair, G. 1997. « When classrooms matter: implications of between-classroom variability for educational policy in Israel » [Quand la salle de classe joue un rôle important : implications des variations entre classes pour la politique éducative en Israël]. *Assessment in education*, vol. 4, n° 2, p. 225-248.

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE
À VIVRE ENSEMBLE

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

AU GHANA ET

EN AFRIQUE DE L'OUEST :

PROBLÈMES ET SOLUTIONS

Chris Ameyaw Akumfi

Introduction

Premier pays d'Afrique subsaharienne à devenir indépendant le 6 mars 1957, le Ghana couvre une superficie de 238 537 kilomètres carrés. Il est limité à l'est par le Togo, à l'ouest par la Côte d'Ivoire, au nord par le Burkina Faso, et au sud par l'océan Atlantique. Il s'étend du nord au sud sur 710 kilomètres, et d'est en ouest sur 540 kilomètres. Peuplé de presque 19 millions d'habitants qui appartiennent à des ethnies différentes et parlent diverses langues locales, il a conservé l'anglais comme langue officielle.

Dirigé par un gouvernement démocratiquement élu, le Ghana possède un système politique pluripartite et dispose d'une grande variété de ressources humaines

Langue originale : anglais

Chris Ameyaw Akumfi (Ghana)

Ministre de l'éducation. Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'Université du Ghana, d'une maîtrise en sciences et d'un doctorat de l'Université du Michigan, il a enseigné la zoologie à l'Université du Ghana et à l'Université de Cape Coast. Il a écrit de nombreux ouvrages et articles de biologie et de zoologie. Entre 1987 et 1997, il a été membre ou président de nombreux comités nationaux, et notamment de plusieurs comités pour la réforme de l'enseignement supérieur. Il a présidé la Commission nationale pour l'UNESCO et rempli les fonctions de vice-président de la Conférence générale de l'UNESCO en 1995. Avant d'être nommé Ministre de l'éducation, il a été conseiller du Ministre et directeur général du « Ghana Education Service ».

et matérielles. La question est de savoir comment mobiliser et exploiter tout ce potentiel dans une société unie, où les différents acteurs et les divers partenaires peuvent travailler en paix et en harmonie. Le droit à l'éducation est l'un des moyens les plus efficaces de combattre les injustices.

Promouvoir le droit à l'éducation

L'affirmation du droit à l'éducation, qui est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, marque le début des efforts de l'Organisation des Nations Unies pour promouvoir les droits sociaux, économiques et culturels à côté des droits civils et politiques.

Suivant les articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant, les pays du monde doivent dispenser aux enfants d'âge scolaire un enseignement de base obligatoire et gratuit, afin de développer pleinement les capacités de chaque enfant. L'accès à l'éducation et la qualité de l'enseignement sont, dans ce contexte, des facteurs essentiels.

Au Ghana, un enseignement de base universel, obligatoire et gratuit est dispensé en vertu du Quatrième Mandat constitutionnel de la République, qui déclare au chapitre 6, section 38, article 2 :

Le gouvernement, dans les deux années suivant la première réunion du Parlement après l'entrée en vigueur de cette Constitution, établira un programme visant à assurer un enseignement de base universel, obligatoire et gratuit, qu'il devra mettre en application au cours des dix années suivantes.

Le programme pour un enseignement de base universel, obligatoire et gratuit (Free compulsory universal basic education, FCUBE) consiste à :

- améliorer la qualité de l'enseignement et des études ;
- rendre la gestion de l'enseignement plus efficace ;
- faciliter l'accès à l'éducation et la participation à la vie scolaire;
- décentraliser la gestion de l'enseignement.

Au Ghana, l'enseignement est obligatoire pour tous les enfants d'âge scolaire, quels que soient leur ethnie, leur religion, leur sexe ou leur lieu de résidence. Le programme national FCUBE s'inscrit dans le contexte international, et fait du droit à l'éducation un droit que tous les enfants ghanéens acquièrent à la naissance.

En appliquant ce programme, le Ghana se conforme à la Charte des Nations Unies pour l'éducation. Le programme est en vigueur depuis octobre 1996, soit depuis cinq ans.

Un certain nombre d'activités ont été entreprises dans le cadre du programme FCUBE, avec l'assistance de partenaires pour le développement. Ces activités ont pour but de promouvoir le droit des enfants à recevoir l'éducation dispensée par le système scolaire. Elles permettent d'aider directement les écoles, les enseignants et les élèves, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de favoriser une participation active des communautés, des parents et des enfants à la vie scolaire.

Promouvoir l'accès à l'éducation et la participation à la vie scolaire

Le Ministère de l'éducation s'est efforcé et s'efforce toujours de mobiliser les communautés, de les sensibiliser à la nécessité d'envoyer les enfants — et surtout les filles — à l'école. Ses efforts se sont déployés dans le cadre de programmes d'information, d'éducation et de communication (IEC), utilisant les médias tels que radio, télévision, publicité, théâtre, et à l'organisation de débats en anglais et dans les différentes langues locales.

Pour faire accéder à l'éducation des enfants qui, sinon, seraient exclus du système scolaire, le Service de l'éducation du Ghana (Ghana Education Service, GES), section du Ministère de l'éducation chargée de l'application des politiques, s'est associé à deux organisations non gouvernementales — *Action Aid* et *School for Life* — qui dispensent, en dehors des heures de classe normales, un enseignement de substitution aux enfants non scolarisés de la région du Nord.

School for Life apprend aux enfants à compter, à lire et à écrire dans la langue locale durant une période de neuf mois, puis les dirige au GES qui les oriente vers un établissement scolaire où ils peuvent poursuivre leurs études. Tous les enfants peuvent ainsi accéder à l'éducation. C'est l'une des stratégies qui permet d'« atteindre les enfants restés hors d'atteinte ».

Le système mis en place offre diverses possibilités d'éduquer les enfants handicapés et de répondre aux besoins des élèves en matière de santé.

Afin de promouvoir l'accès des plus démunis aux établissements d'enseignement de base, le GES propose, dans le cadre du projet *Whole School Development* (WSD), des bourses d'études qui permettent, chaque année, à cinquante enfants pauvres de fréquenter l'école dans l'un des cent dix districts du pays. Le programme FCUBE encourage par ailleurs les assemblées de district à créer, elles aussi, des systèmes de bourses en faveur des élèves pauvres les plus doués. Pour assurer l'égalité des sexes, 50 % de ces bourses sont attribuées à des filles qui remplissent ces conditions. Des dirigeants traditionnels et des philanthropes offrent également des bourses d'études aux enfants défavorisés de leur communauté.

Beaucoup d'enfants ne vont pas à l'école à cause des activités économiques de leurs parents. Les petits bergers surveillent les troupeaux familiaux, tandis que les filles effectuent les travaux du ménage ou prennent soin de leurs frères et sœurs plus jeunes en l'absence de leur mère, qui exerce souvent une activité commerciale.

Améliorer la qualité de l'enseignement et des études

La décision d'assurer un enseignement de base de qualité aux enfants du Ghana est l'une des grandes décisions de principe qui fondent le programme FCUBE. Cette partie du programme intéresse les cinq domaines d'activité suivants :

- la formation initiale des enseignants ;

- la formation en cours d'emploi du personnel de l'enseignement ;
- la mesure et l'évaluation des performances des élèves ;
- l'examen et le réaménagement des programmes d'enseignement ;
- la fourniture et l'utilisation des matériels didactiques.

PRINCIPALES INITIATIVES DESTINÉES À AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT

Les principales initiatives qui ont eu des effets positifs sur la qualité de l'enseignement, sont les suivantes :

- le projet Whole School Development (WSD);
- l'Amélioration de la qualité des écoles primaires (Quality Improvement in Primart Schools, QUIPS) ;
- la création du Fonds pour l'accroissement de la scolarisation (Schooling Improvement Fund, SIF) ;
- le projet Childscope ;
- l'Aide à la formation des enseignants (Assistance to Teacher Education, ASTEP) ;
- le Projet Science, technologie et mathématiques (Science, Technology and Mathematics Project).

Le développement de l'enseignement scolaire doit être complété par celui de l'éducation non formelle. Le gouvernement du Ghana s'efforce d'assurer simultanément ces deux types essentiels d'enseignement. Pendant la dernière décennie, l'impulsion nouvelle donnée à l'éducation non formelle a contribué à réduire fortement le taux national d'analphabétisme. Le principal objectif du programme est d'améliorer la qualité de vie des Ghanéens les plus pauvres, tout particulièrement dans les zones rurales. L'action entreprise devrait avoir des effets positifs sur tous les aspects du développement : planification familiale, santé, productivité agricole, protection de l'environnement, etc. Elle devrait aussi réactiver la participation des citoyens au développement communautaire.

Il est satisfaisant de constater que le programme a largement atteint ses objectifs. Le taux national d'alphabétisation est passé de 38 % au début des années 80 à environ 50 % aujourd'hui. Les communautés ont acquis des compétences nouvelles pour participer à la gestion des affaires publiques locales et pour contester les mesures qui leur paraissent contraires aux droits individuels ou collectifs. Cela eut pour effet que les individus ont ressenti le besoin d'entreprendre des activités génératrices de revenus, de creuser des puits, d'améliorer les systèmes sanitaires, de participer aux comités de gestion des écoles pour assurer à leurs enfants un bon niveau d'instruction. Le système d'enseignement extrascolaire a, de surcroît, pris temporairement en charge un certain nombre d'individus qui avaient abandonné leurs études scolaires, et qui les ont reprises par la suite. En fait, de nombreux diplômés du programme d'alphabétisation fonctionnelle se sont intégrés avec succès dans le système scolaire.

Bien que le gouvernement du Ghana favorise le développement de l'enseignement scolaire et extrascolaire, qu'il considère comme un moyen essentiel pour suppri-

mer les inégalités, pour établir la paix et la sécurité, pour inciter les individus à participer pleinement à la gestion démocratique des affaires publiques, le pays n'a pas été épargné par la pauvreté et la maladie, par les tensions et les contradictions dont souffre le monde actuel. Quelques-uns des problèmes internes du Ghana sont évoqués dans les sections suivantes.

LES PROBLÈMES ÉCONOMIQUES

Le Ghana pâtit depuis quelque temps du bas prix des matières premières qui constituent ses principaux produits d'exportation, tels l'or, les diamants, le manganèse, le cacao. Cette situation a eu des effets négatifs sur le niveau de vie d'une bonne partie des Ghanéens.

La récession a nui au financement de l'enseignement supérieur. Dans le budget ordinaire de l'État, des 35 % des dépenses consacrées à l'éducation, 60 % sont affectées à l'enseignement de base. Par conséquent, l'enseignement supérieur ne reçoit pas la part des ressources nationales à laquelle il a droit. On a donc introduit, à ce niveau de l'enseignement, un mécanisme de partage des coûts entre l'État et les étudiants.

LES PROBLÈMES CULTURELS

Malgré l'« unité dans la diversité » qui caractérise les pratiques culturelles du Ghana, la méfiance et les préjugés produisent parfois des affrontements violents entre les diverses ethnies. L'invasion de cultures étrangères, dont certaines sont hostiles à celle du pays, est venue aggraver ces problèmes. L'imitation inconsidérée de ces cultures étrangères, et notamment de celles qui sont diffusées par les médias électroniques, a causé aux communautés en général et aux jeunes en particulier beaucoup de souffrances dont on ne parle pas. Depuis quelque temps, le pays subit un déferlement de vols à main armée, et voit se propager à la fois l'immoralité en matière sexuelle et le fléau du VIH/SIDA, qui en est la conséquence. L'afflux de réfugiés venus d'autres pays d'Afrique de l'Ouest a grevé les maigres ressources du Ghana et mis son hospitalité à rude épreuve.

LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION

Dans le domaine de l'éducation, le refus de certains enseignants d'aller travailler dans des régions pauvres ou défavorisées se traduit par une répartition inégale du personnel qualifié.

En ce qui concerne l'enseignement technique et professionnel, il est évident que ce secteur n'a pas été doté des ressources nécessaires pour produire la main-d'œuvre de niveau intermédiaire dont le pays a besoin.

L'informatique a fait son apparition au Ghana mais, actuellement, on ne trouve du matériel informatique que dans les écoles les plus richement dotées et, de façon générale, dans les principales villes du pays.

Si sombre que puisse paraître le tableau brossé dans les paragraphes précédents, le Ghana n'en a pas moins su adopter certaines stratégies qui le font passer pour un pays stable en Afrique de l'Ouest.

STRATÉGIES ET SOLUTIONS

Les divers textes constitutionnels adoptés par le Ghana depuis son accession à l'indépendance jettent les bases d'un développement national méthodique et pacifique. La Constitution de 1992, qui régit actuellement le pays, réaffirme ces principes démocratiques. Elle garantit les droits fondamentaux de l'homme, ses libertés essentielles, et notamment :

- le droit à la vie ;
- la liberté individuelle ;
- le droit à l'égalité et à la non-discrimination ;
- le droit, pour un accusé, d'être jugé équitablement ;
- le droit à la justice administrative ;
- les droits culturels et la liberté des pratiques culturelles ;
- les droits des femmes ;
- les droits des enfants.

Le Ghana a collaboré avec des organisations internationales comme le Fonds monétaire international et la Banque mondiale, afin de relever son économie et d'accomplir des réformes constructives dans tous les secteurs qui en avaient besoin, ce qui l'a beaucoup aidé à surmonter ses problèmes économiques.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le système de prêts du Fonds de sécurité sociale et d'assurance nationale (Social Security and National Insurance Trust, SSNIT) a pour but d'aider les étudiants à payer leur part du coût de l'éducation. Par ailleurs, le Fonds pour l'éducation (Education Trust Fund), créé par le gouvernement, procure des crédits supplémentaires à l'enseignement supérieur.

Pour relever le niveau de vie de la classe moyenne des Ghanéens, le gouvernement applique une stratégie de réduction de la pauvreté sous la forme de prêts accordés à des conditions favorables aux personnes qui souhaitent faire démarrer ou développer une entreprise commerciale.

Des institutions sociales comme les chefferies et les clans remplissent une fonction mobilisatrice qui favorise la mise en valeur du patrimoine culturel et le respect de l'autorité. Le gouvernement a souvent recours aux chefs traditionnels pour résoudre les conflits ethniques.

Les pratiques religieuses sont un sujet de conflit de par le monde. Au Ghana, la tolérance en matière religieuse est garantie par l'État, et pratiquée par presque tous les membres de la société. Onze des nombreuses langues locales du Ghana sont écrites et enseignées à l'école. L'une de ces langues, l'akan, est largement utilisée par presque toutes les ethnies du pays, ce qui en fait un facteur d'unité, bien que l'anglais reste la langue officielle. Aucune des composantes de la société ghanéenne ne risque donc d'être exclue pour des raisons linguistiques.

Dans le secteur de la formation des enseignants, le Sponsorship Scheme (système de subventions)¹ et le Deprived School Teachers Incentive Scheme (système d'incitations pour les enseignants des écoles défavorisées)² ont été mis en place pour corriger la répartition inégale des enseignants qualifiés dans les différentes régions du pays.

Pour répondre aux problèmes qui se posent dans le secteur de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, le gouvernement va augmenter progressivement les ressources allouées à ce secteur, dont relèvent en particulier les instituts universitaires de technologie, afin d'améliorer l'enseignement proposé. Les assemblées de district seront, d'une part, incitées à subventionner davantage les instituts techniques et agronomiques, les centres de formation professionnelle et l'apprentissage extrascolaire afin d'atténuer, dans leurs régions respectives, les problèmes du chômage des jeunes et de l'exode rural. D'autre part, le Ghana collabore actuellement avec les Pays-Bas au projet VOTEC, qui a pour but la création de 20 centres de documentation technique et professionnelle au Ghana (deux centres dans chacune des dix régions du pays). Le Fonds pour l'éducation (Education Trust Fund), déjà cité, contribue, lui aussi, au financement de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Dans un monde qui voit l'évolution rapide de l'informatique et des télécommunications, la nécessité d'utiliser les nouvelles technologies pour améliorer la qualité de l'enseignement ne doit pas être sous-estimée. Aussi le Ministère de l'éducation a-t-il décidé de mettre en œuvre les politiques nécessaires pour que l'utilisation de l'informatique puisse contribuer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos écoles, et préparer ainsi les élèves à prendre leur place dans le monde nouveau de la mondialisation.

Parmi les stratégies ou les solutions exigées par les problèmes définis dans cet article, il faut souligner tout particulièrement le rôle immense que les médias (presse écrite et médias électroniques) ont joué et continuent de jouer dans le processus par lequel nous *apprenons à vivre ensemble* en paix et en harmonie dans ce pays. Les médias ont consolidé nos acquis démocratiques en informant et en éduquant les citoyens, en leur permettant de prendre des décisions éclairées sur des questions qui concernent leur existence même. Lorsque les esprits sont échauffés, ces mêmes médias savent aussi apporter la détente et le divertissement.

Le Ghana et ses voisins

Depuis de nombreuses années, le Ghana vit en paix avec les autres pays de la sous-région de l'Afrique de l'Ouest. Le West African Examination Council est un conseil chargé d'organiser les examens dans les écoles secondaires de cinq pays anglophones d'Afrique de l'Ouest (Gambie, Ghana, Libéria, Nigeria et Sierra Leone). Cette coopération contribue au maintien des niveaux scolaires dans la sous-région, en facilitant l'inscription des élèves de chaque pays dans les établissements d'enseignement des autres pays.

Sur le plan économique, la CEDEAO favorise les relations économiques entre les pays de la sous-région en assurant la libre circulation des individus d'un pays à

l'autre. Dans cet esprit de coopération économique intrarégionale, le Ghana et la Côte d'Ivoire fournissent de l'électricité à d'autres pays d'Afrique de l'Ouest.

Sur le plan politique, le Ghana est un des principaux fondateurs de la Force de maintien de la paix de la CEDEAO, qui est intervenue au Libéria et en Sierra Leone pour amener les chefs des factions en guerre à la table des négociations. Il a également joué un rôle essentiel en offrant un havre de paix aux millions de réfugiés qui ont fui la guerre. Il collabore avec le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR) à la réadaptation des victimes de la guerre.

Il convient de noter ici que les frontières du Ghana traversent des régions où les ethnies parlent les mêmes langues locales de part et d'autre de la frontière, ce qui facilite les relations des Ghanéens avec leurs voisins.

Il est évident, d'après ce qui précède, que le Ghana vit en paix et en harmonie avec les autres pays d'Afrique de l'Ouest. Mais nous ne devons pas nous cacher que cette sous-région est le théâtre de conflits et de soulèvements politiques continuels, qui contribuent à son instabilité. Le Ghana fait de son mieux pour atténuer cette instabilité par son action diplomatique. La division de l'Afrique de l'Ouest en deux blocs linguistiques (pays anglophones et pays francophones) constitue un autre problème qui rend plus difficile d'*apprendre à vivre ensemble* en paix dans la sous-région. Pour que celle-ci soit complètement unifiée, il faudrait que les anglophones apprennent le français et les francophones l'anglais en vue de promouvoir la cohésion et l'harmonie.

Conclusion

L'habitude de mobiliser les divers acteurs sociaux en faveur de la paix et de la cohésion sociale fait partie de la tradition ghanéenne. Depuis des temps immémoriaux, les monarques locaux se servaient de leur autorité pour astreindre leurs sujets à des tâches politiques, socio-culturelles et économiques qui contribuaient à la construction nationale, ce qui assurait la paix et la cohésion sociale.

L'introduction des institutions démocratiques occidentales au Ghana a donné d'un seul coup de nouveaux droits aux individus. De nouveaux dirigeants, de nouveaux acteurs sont apparus sur la scène pour renforcer la mobilisation de la société civile et pour apporter une contribution positive et constructive à la société.

La mobilisation sociale se poursuit aujourd'hui sous l'autorité et grâce au dévouement des chefs traditionnels et des cadres de la société civile. Elle trouve sa plus claire expression dans la Confédération des syndicats (Trades Union Congress), dans les organisations religieuses, les associations d'étudiants, les organisations non gouvernementales, les partis politiques, les groupes de pression et les autres groupes d'intérêts. Certes, tous ces organismes défendent les intérêts de leurs membres, mais ils ont autre chose en commun : ils réclament une bonne gestion des affaires publiques et s'efforcent d'assurer le respect universel des normes et des conventions sociales qui favorisent la paix, la cohésion sociale et une coexistence harmonieuse dans le pays.

Bien que l'armée soit intervenue quelquefois dans sa vie politique, le Ghana reste, en Afrique de l'Ouest, l'un des rares « îlots » de paix, de tranquillité et de stabilité relatives au milieu d'une mer agitée.

Notes

1. Le « système de subventions » permet aux assemblées de district de subventionner le stage d'un enseignant dans un centre de formation pédagogique ; après son stage, l'enseignant retrouve un poste dans le district dont il a reçu une subvention ; il est souvent tenu d'enseigner pendant au moins trois ans dans ce district avant de pouvoir être muté dans un autre district.
2. Le « système d'incitations » permet aux enseignants des régions pauvres ou défavorisées d'acquérir un ensemble de biens à bas prix, la moitié du prix pouvant être payée par tranches, ce qui les incite à travailler pendant un certain temps dans ces régions.

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

L'APPRENTISSAGE DU VIVRE ENSEMBLE : PARTIE INTÉGRANTE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Moncer Rouissi

Durkheim disait que « l'idéal pédagogique d'une époque exprime avant tout l'état de la société à l'époque considérée ». Il est donc légitime de se demander pourquoi notre époque éprouve tant le besoin d'inscrire « le vivre ensemble » parmi ses priorités éducatives. Jamais, en effet, la socialisation des élèves n'a été autant nécessaire qu'aujourd'hui, au point que d'aucuns considèrent que la réussite de l'école dans ses missions maîtresses passe par elle. Connaître les raisons de cette exigence, c'est en saisir les enjeux et aider l'école à entrevoir les solutions adéquates à cette question cruciale.

Tout d'abord, nous constatons que la socialisation, c'est-à-dire l'éveil de la conscience des élèves aux enjeux et aux règles de la vie en société, n'est nullement une

Langue originale: français

Moncer Rouissi (Tunisie)

Licencié en sociologie, lettres et sciences humaines de l'Université de Toulouse. Diplômé en démographie de l'Institut de démographie, Université de Paris. Docteur en sociologie de l'Université René-Descartes, Paris V. Il a mené une carrière d'universitaire et a publié de nombreux articles, études et contributions à des ouvrages collectifs. Expert de l'ONU à plusieurs reprises, il a également assumé des fonctions différentes au sein de la Présidence et du Gouvernement tunisien en tant que conseiller et ministre. Il est actuellement Ministre de l'éducation.

mission nouvelle pour l'école. Elle a toujours été confondue avec sa tâche éducative et inscrite dans un registre où les rôles étaient bien définis. À la famille, qui assurait ce qu'on appelle la « socialisation primaire », succédait l'école pour réaliser la « socialisation secondaire », à charge pour la société de prendre ensuite la relève afin de rendre les individus aptes à la vie civile, c'est-à-dire en faire des citoyens actifs.

Mais ce qui est nouveau, en revanche, et qui complique le rôle socialisateur de l'école, ce sont les changements profonds qui ont affecté et le concept et les différents niveaux de socialisation.

Les données nouvelles, qui interpellent l'école et l'invitent à repenser l'apprentissage du « vivre ensemble » et l'éducation à la citoyenneté, résultent d'une somme de mutations profondes dont les plus saillantes sont d'abord l'indiscutable régression du rôle de la famille dans la socialisation primaire des enfants, qui n'est pas sans rapport avec l'effondrement des modèles traditionnels d'identification et des valeurs de référence qui régissaient les rapports sociaux et aidaient les individus et les groupes à se situer dans le temps et l'espace.

À ces ruptures, vient s'ajouter l'impact d'une mondialisation peu soucieuse d'harmonie et d'équilibre, qui remet en question le concept de patrie et de nation, lui substituant celui de « Terre-Patrie », changeant de la sorte les notions d'identité, d'enracinement et les fondements de notre appartenance.

De ces réalités nouvelles, voire inédites, découlent d'inévitables tensions et affrontements qu'il faut bien apprendre à gérer pour mieux les surmonter.

Comment ne pas s'inquiéter des risques bien réels de voir la cohésion sociale s'effriter sous l'effet des phénomènes d'exclusion et de marginalisation aggravés par l'échec scolaire et la disqualification sociale et professionnelle ?

Peut-on ignorer la menace, qui se précise chaque jour davantage, portée par les aspects négatifs de la globalisation économique et qui fait s'élargir le fossé entre le nord et le sud de la planète ? Des peuples entiers — pour ne pas dire des continents — jouent, à armes inégales, leur survie et leur participation à l'avenir commun de l'humanité.

C'est parce que l'école est un espoir, et l'éducation qu'elle dispense une chance pour rendre ce monde meilleur, qu'elle est interpellée.

Il n'est pas étonnant, dès lors, qu'émerge le besoin éducatif de développer une culture du « vivre ensemble » comme une réponse urgente et nécessaire aux déséquilibres des sociétés et du monde et aux menaces que court l'humanité si, par malheur, elle vient à oublier la tolérance, la solidarité et ses nombreux idéaux universels.

Comment préparer l'école à ces nouveaux rôles et la transformer en un lieu privilégié de l'apprentissage et de la pratique du « vivre ensemble » ? Transposée dans notre contexte national, cette question peut être posée en ces termes : comment former des jeunes enracinés dans leur héritage culturel arabo-musulman mais ouverts à la modernité, à la tolérance et au dialogue et, partant, capables de « vivre ensemble » et avec les autres dans un monde de plus en plus interdépendant ?

Est-il besoin de rappeler que la formation du citoyen actif et l'éducation aux valeurs des droits de l'homme postulent des conditions d'accomplissement qui, faute d'être réunies, compliqueraient singulièrement la tâche de l'école ? Elles présuppo-

sent qu'aient été établis les fondements d'une société de citoyens, c'est-à-dire d'une communauté d'hommes et de femmes égaux en droits, en devoirs, aptes matériellement et moralement à exercer, individuellement et collectivement, des droits réputés « naturels » .

Pour réunir ces préalables, la Tunisie a entrepris, dès son indépendance en 1956, de libérer l'individu des scories du tribalisme et des servitudes communautaires traditionnelles, d'émanciper la femme en brisant ses entraves ancestrales, de dissiper les ténèbres de l'ignorance par l'éducation du peuple, de garantir la santé, le travail, le logement.

Les premières mesures de la Tunisie souveraine s'inscrivent dans cette œuvre émancipatrice d'envergure. Le premier grand texte juridique a été consacré au code du statut personnel, qui a bouleversé la condition de la femme tunisienne en la libérant des chaînes d'un quasi-servage pour la promouvoir au titre d'une personne humaine et d'une citoyenne à part entière.

Vient ensuite la première grande réforme de l'éducation entreprise en 1958 et qui se proposait d'ouvrir « l'accès à l'éducation et à l'instruction à tous les enfants à partir de l'âge de 6 ans », en instaurant la gratuité et l'obligation scolaire.

Ayant érigé l'éducation au rang d'un choix stratégique, la Tunisie lui consacre tout naturellement son premier prêt contracté auprès de la Banque mondiale, qui se trouve d'ailleurs être le premier du genre que cette institution ait jamais accordé à un pays.

Quant à la modernisation de l'État, elle se fonde sur une Constitution dont le préambule stipule que le « régime républicain constitue la meilleure garantie de l'égalité des citoyens en droits et en devoirs et le moyen le plus efficace pour assurer la protection [...] du droit des citoyens au travail, à la santé et à l'instruction » .

Toutes ces orientations fondatrices de la Tunisie moderne n'ont cessé, depuis, de se développer et de s'approfondir.

De toutes les nouvelles avancées, retenons notamment la double réforme de l'éducation de 1991 et de la formation professionnelle en 1993, et le projet de l'école de demain, « une école pour tous, une chance pour chacun », qui trouvera sa consécration dans la nouvelle loi portant sur la réforme du système éducatif en cours de préparation, qui consacrera l'obligation scolaire au niveau d'un enseignement de base de neuf années gratuites, ouvert à tous les jeunes sans discrimination aucune, l'ouverture du système éducatif sur la modernité et l'inscription d'une éducation humaniste fondée sur les droits de l'homme et les valeurs de tolérance comme objectif majeur des missions de l'école.

C'est ainsi que la Tunisie est devenue une « société éducative », garantissant à 99 % de ses enfants l'accès à l'école qui se veut celle de tous et où chacun trouve une chance pour se préparer à l'avenir.

La question du « vivre ensemble » sous-tend le projet éducatif que la Tunisie met en œuvre depuis qu'elle a entrepris l'actualisation de sa stratégie globale de développement économique et humain. L'apprentissage des valeurs et l'acquisition des « savoir-être » et des comportements positifs a ainsi donné lieu à la mise en place d'un dispositif pédagogique adéquat.

S'appuyant sur un ensemble clairement défini de savoir-être de base, les nouveaux programmes et les manuels scolaires — en construction — sont organisés autour d'un axe directeur qui traverse toutes les disciplines et toutes les activités scolaires pour les faire contribuer, explicitement ou implicitement, au développement des attitudes et des comportements requis du citoyen du monde d'aujourd'hui.

Si toutes les matières d'enseignement sont sollicitées pour la formation de la personnalité de l'élève, son épanouissement individuel et l'édification du citoyen actif qu'il sera plus tard, certaines d'entre elles occupent une place que l'on peut qualifier de stratégique, par la spécificité de leurs contenus et de leurs messages explicites.

C'est ainsi que l'éducation civique joue un rôle essentiel dans le dispositif de l'apprentissage des valeurs et l'acquisition des comportements des citoyens. Cette discipline constitue de fait le « lieu éducatif » privilégié où toutes les questions relatives au « vivre ensemble », au civisme et aux « principes-valeurs » de la tolérance et de l'ouverture sont l'objet de discussion et d'étude.

« Dis-moi quelle histoire tu enseignes et je te dirai quel homme tu prépares ». Cette discipline peut être approchée comme « une grammaire des civilisations » aidant à comprendre l'autre et à mesurer l'apport des différents peuples au patrimoine commun de l'humanité. Comme le souligne Paul Feyerabend : « si chaque culture représente potentiellement toutes les cultures, les différences perdent leur caractère exclusif et deviennent les manifestations concrètes et mutables d'une nature humaine commune ». N'est-ce pas la meilleure façon d'initier les jeunes à la compréhension des autres et à instaurer les fondements du dialogue des civilisations ? Dans le même ordre d'idée, on peut évoquer l'éducation religieuse qui exprime également la façon dont la société pense le lien social, les manières de vivre ensemble et l'éthique de la tolérance.

L'apprentissage des langues étrangères s'inscrit lui aussi dans la perspective d'ouverture et de connaissance de l'autre à travers sa culture et sa langue. C'est l'un des moyens les plus efficaces pour lutter contre les préjugés, l'incompréhension ; c'est-à-dire contre les sources de la haine de l'autre, de l'exclusion et de la violence.

C'est dire que le « savoir-être civique » est une compétence transversale à l'acquisition de laquelle toutes les disciplines et tous les « lieux » pédagogiques participent activement.

Cependant, l'éducation aux valeurs et l'apprentissage citoyen n'étant pas seulement de l'ordre de la connaissance, il est nécessaire que les pratiques pédagogiques soient elles-mêmes porteuses de valeurs.

Pour ce faire, les enseignants sont initiés à de nouvelles pratiques pédagogiques dont l'ambition est de faire de la classe un espace de socialisation, un lieu d'échanges, d'interaction, de travail en groupe, bref, d'enrichissement de « soi » par les autres.

Par ailleurs, l'établissement scolaire est appelé lui aussi à devenir, par son organisation et sa convivialité, un lieu de l'apprentissage du « vivre ensemble », du respect de l'autre et de la résolution non violente des conflits.

Telles sont les grandes lignes du dispositif pédagogique que nous nous efforçons de mettre en place au service d'une éducation humaniste qui prépare au « mieux vivre ensemble ».

L'effort visant à assurer les conditions du « mieux vivre ensemble » peut se révéler vain s'il n'est pas relayé par une coopération internationale et une volonté commune de construire une « mondialisation à visage humain » où il n'y aurait plus de laissés-pour-compte, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes. Comme le mentionne le document de référence de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation (ED/BIE/CONFINTED/46/3, p. 5), « vouloir et savoir vivre ensemble implique la capacité de faire ensemble, de réaliser des projets communs pour améliorer la vie quotidienne et construire ensemble un avenir meilleur ». C'est là, pour l'UNESCO, un nouveau champ d'action et un défi à relever.

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE
À VIVRE ENSEMBLE

ÉDIFIER LA PAIX ET

ÉDUIQUER POUR LA PAIX :

EXPÉRIENCES LOCALES,

RÉFLEXIONS GLOBALES

Swee-Hin Toh

L'année 2001 a marqué le début de la Décennie internationale pour une Culture de la paix et de la non-violence en faveur des enfants du monde. Dans cette perspective, cette brève présentation constitue une réflexion synthétique destinée à mettre en lumière un certain nombre de thématiques clés. Elle se base sur les expériences échangées et sur les réflexions du Colloque international consacré à l'éducation pour la paix dans les zones de conflit de la région Asie-Pacifique, organisé et accueilli par le Centre Asie-Pacifique d'éducation pour la compréhension internationale (APCEIU), qui est affilié à l'UNESCO, à Séoul (République de Corée) du 20 au 22 novembre 2001.

Langue originale : anglais

Swee-Hin Toh (Malaisie)

Professeur chargé des études sur les politiques de l'éducation à l'Université d'Alberta (Canada). A participé à des activités internationales, régionales et nationales visant à promouvoir le Programme de l'UNESCO pour une culture de la paix et a collaboré à l'élaboration de programmes d'éducation pour la paix aux Philippines depuis 1986, ainsi que dans d'autres enceintes, au Nord et au Sud. Membre actif de plusieurs réseaux mondiaux se consacrant à la construction de la paix et à l'éducation à la paix, il a contribué en qualité de chercheur/consultant à la création de l'APCEIU et est actuellement membre du Comité consultatif international du Centre. En 2000, le prix UNESCO de l'éducation pour la paix lui a été décerné. Courrier électronique : s.h.toh@ualberta.ca

Exposer au grand jour les causes profondes de la violence et des conflits

Il est ressorti très clairement, des diverses études de cas locales et régionales présentées sur des conflits violents en cours ou « résolus » récemment, qu'il n'est possible de trouver un règlement constructif et durable des conflits que si l'on comprend leurs causes profondes. Qu'elles soient d'ordre politique, économique, social, culturel et/ou historique, ces causes sous-jacentes complexes, qui sont souvent liées les unes aux autres, doivent être exposées au grand jour ; sinon, les stratégies de règlement risquent d'être trop linéaires et trop simplistes. Ainsi, par exemple, pour ce qui touche aux conflits entre « musulmans » (Moros) et « chrétiens » dans l'île de Mindanao, on ferait une erreur en expliquant ce conflit multiséculaire uniquement par des « différences » religieuses. Tant que l'on ne tentera pas de comprendre vraiment et d'expliquer la succession de déplacements imposés pour des raisons économiques aux populations de Moros qui ont été chassées de leurs terres ancestrales pendant des décennies de colonisation — avec le soutien des forces militaires et à l'instigation des hommes politiques — il sera illusoire d'escompter une paix durable. De la même manière, le tragique conflit armé qui sévit au Sri Lanka a démontré que la tactique et les stratégies de domination politique, économique et sociale auxquelles la majorité ethnoreligieuse a eu initialement recours ont été responsables pour une grande partie de la montée du mouvement séparatiste au sein de la minorité.

Résoudre les conflits et édifier la paix dans un cadre holistique

Comme un certain nombre d'exposés l'ont démontré directement ou indirectement, résoudre les conflits et édifier la paix est une tâche difficile à laquelle il faut s'atteler à l'intérieur d'un cadre global qui est celui de l'éducation pour la paix. Il ne suffit pas, pour « résoudre » les conflits armés ou faire cesser les guerres, de négocier simplement des accords ou des traités de paix. Par exemple, la lutte que mène la population de l'île de Bougainville pour obtenir sa liberté ne vise pas simplement à affirmer son droit à l'autodétermination politique et culturelle en l'affranchissant de la domination de la Papouasie-Nouvelle-Guinée (Havini). L'exploitation minière massive de cette île par les sociétés transnationales, avec le soutien de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, a généré des milliards de tonnes de déchets très polluants et dangereux pour la santé. La résolution effective du conflit de Bougainville est donc clairement liée elle aussi à des questions de protection de l'environnement et de durabilité. Tandis que se poursuivent les négociations entre le Gouvernement de la Papouasie-Nouvelle-Guinée et les populations de Bougainville pour trouver une solution au conflit, les dirigeants de l'île doivent sérieusement réfléchir au modèle de développement à adopter après le conflit, pour éviter de retomber dans un schéma destructeur pour l'environnement.

De la même manière, en ce qui concerne Mindanao dans le sud des Philippines, le conflit armé entre Moros et chrétiens nécessite de prendre conscience des causes à l'origine des injustices structurelles qui ont entraîné la marginalisation des populations musulmanes (Tanada). Dans le contexte macro-économique actuel, caractérisé par les politiques de mondialisation mises en œuvre par les gouvernements qui se sont succédé au pouvoir après la chute du président Marcos, les accords de paix, comme celui élaboré par le MNLF et le gouvernement, doivent tenir compte des écarts croissants qui se creusent entre riches et pauvres, ainsi que des activités de « développement à outrance » (exploitation minière, exploitation forestière, industries agro-alimentaires) qui ont des incidences sur les conditions de vie des populations autochtones. En Afghanistan, le problème des luttes pour le pouvoir, qui opposent de longue date non seulement des acteurs extérieurs comme l'ex-Union soviétique mais aussi des factions internes, a bien été mis en lumière (Ikramov). Cependant, comme de nombreux observateurs l'ont souligné, tout effort de « pacification » de l'Afghanistan ne doit pas se résumer à de simples tentatives de « règlement des conflits » entre les dirigeants des diverses factions ou alliances. Pour s'inscrire dans un cadre global, la paix doit reposer sur la participation active et démocratique des masses populaires. De plus, elle doit tenir compte des réalités de la violence structurelle présentes avant le 11 septembre, notamment des intérêts stratégiques d'États puissants désireux de voir l'Afghanistan se transformer en pays au régime « stable » et « ami », qui accepterait de laisser passer sur son territoire des pipelines donnant accès aux énormes réserves de pétrole et de gaz de la région d'Asie centrale.

L'édification de la paix et l'éducation pour la paix dans un contexte de violence

L'éducation pour une culture de la paix joue un rôle décisif avant même que les combats n'aient cessé. L'éducation est certes nécessaire pour mettre en œuvre un accord de paix, une fois qu'il a été ratifié par les parties en conflit et assurer sa viabilité, comme dans le processus de paix en Irlande du Nord (McMaster). Les accords de paix créent des conditions propices à une meilleure sécurité et des possibilités de dialogue. Mais de l'avis de tous, l'éducation pour la paix est possible et doit être d'ailleurs ébauchée au cœur même de la violence.

L'éducation pour le respect interculturel, la compréhension et la réconciliation entre Juifs et Palestiniens est indispensable. En dépit de la rupture de l'accord de paix et de la poursuite de la spirale de la violence et des représailles, le Centre judéo-arabe pour la paix a continué avec obstination à rapprocher les enfants, les jeunes et les adultes juifs et palestiniens afin qu'ils trouvent un terrain d'entente, tout en respectant leurs différences et leurs points de vue culturels (Ozacky-Lazar). Dans le cas de Bougainville (Havini), lors de la « révolution des cocotiers », les communautés ont lancé des initiatives populaires autonomes dans le but d'éduquer les populations et de rétablir — ou de créer — des conditions environnementales plus justes et durables, notamment grâce à la production de combustibles tirés de la noix de coco, une agriculture biologique issue du savoir populaire et l'éducation aux droits

de l'homme. À Mindanao (Tanada), c'est au moment même où divers groupes sociaux, politiques et culturels étaient déchirés par les conflits armés et les tensions que des ONG, des particuliers et des communautés engagées, ont mis sur pied avec patience et imagination des programmes d'éducation pour la paix dans les universités, les écoles et les zones de paix, au sein même de communautés prises sous le feu des forces gouvernementales et des groupes insurgés armés. De la même manière, le dialogue interconfessionnel instauré par les *oulémas* et les évêques continue à renforcer la confiance, le respect et la compréhension entre musulmans et chrétiens. En résumé, grâce à l'action des ONG dans les zones de conflit, les efforts de consolidation de la paix peuvent débiter pendant les conflits (Lewer).

Le rôle décisif de la société civile

Un thème récurrent dans bon nombre des exposés présentés au colloque et pendant les débats a été sans aucun doute le rôle décisif que la société civile — composée d'un ensemble d'acteurs autres que les pouvoirs publics (tels les ONG et les mouvements populaires) — joue dans l'édification de la paix et l'éducation pour la paix partout dans le monde (Clements). Le Centre pour l'émancipation, la réconciliation et la paix de Djakarta a été en mesure, en organisant des ateliers, de rétablir un climat de confiance entre les groupes religieux ou culturels qui s'affrontaient dans la région des Moluques en Indonésie (Poerwowidagdo). Le South Asian Forum on Human Rights [Forum Sud-asiatique sur les droits de l'homme], a informé les populations sur les questions de parenté, d'égalité entre les sexes et de minorités au Népal (Bose).

Dans les Balkans, par exemple, il y a eu une évolution du rôle « traditionnel » des ONG (en particulier de celles qui s'occupent des secours d'urgence et du développement), qui privilégient de plus en plus l'édification de la paix et la prévention des conflits (Lewer). C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à de nouvelles méthodes de suivi et d'évaluation de ce genre d'activités des ONG, d'élaborer des codes de conduite appropriés, de procéder à une analyse plus approfondie et d'établir une carte plus précise des conflits. Il en ressort que le problème essentiel est l'absence de véritable « démocratie » (Surendra). À ce propos, on cite l'exemple éloquent d'un mouvement populaire émanant d'une communauté rurale et tribale de pêcheurs en Thaïlande (l'Assemblée des pauvres), qui a négocié avec les pouvoirs publics pour que soient satisfaites l'une après l'autre sur des bases justes et démocratiques et sur une période de cent jours, une centaine de revendications concernant le développement. La société civile doit jouer ce rôle décisif en donnant à la démocratie des bases plus larges, afin qu'elle devienne une réalité quotidienne pour les défavorisés des zones rurales et urbaines. « C'est aussi sur ces initiatives populaires que se fonde notre espoir de voir le développement et la paix jouer un rôle régénérateur. C'est dans ces mouvements, processus et événements que résident les possibilités de faire évoluer aussi bien les autorités publiques que la société civile » (Surendra, p. 11-12). À cet égard, les Philippines constituent également un exemple bien connu de pays où un mouvement non violent d'émancipation de la population, appuyé par

une société civile de plus en plus puissante, a réussi à abattre à deux reprises (1986 et 2000) des régimes dictatoriaux et corrompus (Tanada).

Il ne faut pas en conclure, naturellement, que le développement et la participation de la société civile sont un phénomène couramment observé dans toutes les zones de conflit. Ainsi, tout en reconnaissant que de petits groupes ont joué un rôle actif dans l'éducation pour la paix et la réconciliation au Sri Lanka, la société civile a été, dans une certaine mesure, « neutralisée » ou « marginalisée » par les conflits armés en cours (Fernando). De la même manière, la société civile du Cachemire a été exclue du processus militaire auquel ont participé les forces de libération, de même que celles d'Inde et du Pakistan (Bose). En ce qui concerne la rupture entre la Corée du Nord et la Corée du Sud, la résolution du conflit a été élaborée aux échelons les plus élevés des États et des gouvernements (Suh Dong-Man). La société civile demeure toujours maintenue en marge, bien que l'on puisse observer une expansion progressive mais régulière de la société civile coréenne qui peut contribuer à édifier une culture de la paix. Néanmoins, dans les cas où la société civile ne joue pas de rôle déterminant dans l'édification de la paix et l'éducation pour la paix, il n'existe en réalité pas d'autre solution que de constituer patiemment et fermement une société civile — entreprise dans laquelle l'éducation pour la paix est à coup sûr indispensable. En Afghanistan, dès après le conflit, le développement d'ONG locales a été encouragé pour contribuer à la reconstruction de nombreux secteurs sociaux, économiques et culturels (Ikramov).

Écouter les revendications des groupes marginalisés

Partout dans le monde, les revendications des secteurs et des groupes marginalisés ont servi de catalyseur dans les domaines de l'édification de la paix et de l'éducation pour la paix. Collaborer avec ceux qui ne sont pas « marginalisés » — et qui expriment leur solidarité — peut certes être une démarche féconde et utile, mais ce sont les populations elles-mêmes qui s'efforcent de construire, par leurs propres moyens, une culture de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie qui réponde véritablement à leurs besoins et à leurs intérêts. À l'occasion de ce colloque, des délégués originaires des îles du Pacifique Sud l'ont exprimé particulièrement clairement. Les causes profondes des conflits armés et/ou politiques à Bougainville, dans les Fidji et dans les îles Salomon proviennent, entre autres, du fait que divers groupes de populations autochtones des îles du Pacifique n'ont pas droit à l'autodétermination, qu'une exploitation des ressources porte atteinte à l'environnement ; on trouve aussi parmi ces causes le caractère inadapté de l'éducation, l'effritement des valeurs autochtones, l'absence de bonne gouvernance et les inégalités dans le développement, qui tiennent en partie aux divisions ethniques (Havini).

Il est important de reconnaître, dans une perspective nationale, les droits culturels des populations autochtones considérées en tant que groupe (So'o). Des concepts tels que le multiculturalisme favorisent la diversité et la richesse d'une société ou du monde mais peuvent être aussi un facteur de discrimination à l'encontre des cultures

autochtones. La mondialisation peut, elle aussi, ne pas toujours avoir des retombées positives pour les populations autochtones, qui doivent se battre pour promouvoir et défendre leur propre identité culturelle, leurs valeurs, leur savoir, leurs modes de gouvernance et leurs droits, tels qu'ils sont énoncés dans le projet de Déclaration sur les droits des populations autochtones.

Au cours du colloque, cette idée que les populations autochtones devraient avoir leur propre conception de l'édification de la paix et de l'éducation pour la paix a reçu une large adhésion. Mais, dans le même temps, comme certains délégués l'ont laissé entendre, il existe un certain nombre de points et de sujets de tension majeurs qui demandent à être analysés de façon plus poussée. L'un des plus importants est l'opposition entre universalité et spécificité culturelle, qui alimente actuellement le débat sur les droits de l'homme (par exemple, les valeurs occidentales étant opposées à celles de la région Asie-Pacifique) et la nécessité de résoudre les contradictions entre les droits individuels et les droits collectifs. Dans le même ordre d'idées, un délégué a à juste titre soulevé la question des droits des femmes, considérée dans le contexte des « traditions » autochtones.

Parmi les groupes marginalisés qui militent activement en faveur de l'édification de la paix et de l'éducation à la paix, il ne faut pas non plus oublier deux secteurs qui auraient considérablement enrichi les échanges auxquels le colloque a donné lieu. De précieuses contributions auraient pu être apportées par les femmes qui s'emploient à construire une culture de la paix, que ce soit au niveau populaire de base ou au niveau de la société civile (par exemple, les ONG de femmes qui luttent pour la non-violence, le développement et les droits de l'homme, l'Association internationale de recherche consacrée à la paix, l'Appel de La Haye pour la paix), ainsi que par des institutions telles que l'UNESCO. Cette omission n'était pas volontaire, puisque l'un des contributeurs invités à participer au colloque n'a pu y assister comme prévu. Le deuxième groupe qui n'était pas directement représenté était celui de la jeunesse. Comme de nombreux mouvements de jeunesse nous l'ont prouvé au cours des dernières décennies — en défendant la justice, la non-violence, la liberté contre l'exploitation sexuelle et l'exploitation au travail, les droits de l'homme et la survie des populations autochtones et en luttant contre le racisme et la mondialisation imposés par les puissants — les jeunes ont beaucoup à apporter grâce à leur énergie, leur engagement, leur courage et leur volonté de participer à l'édification d'un monde nouveau et meilleur dont ils hériteront.

Prendre en considération les influences extérieures

Plusieurs études de cas et exposés ont clairement démontré que les conflits observés dans une société ou un lieu donné sont souvent liés et corrélés à des forces extérieures qui elles aussi requièrent un examen attentif. Il arrive d'ailleurs parfois que ces forces extérieures soient si puissantes que, si l'on en faisait abstraction, les possibilités de résolution des conflits et de construction de la paix au niveau local s'en trouveraient notablement réduites. La mondialisation et l'internationalisation extrêmes

de l'environnement dans lequel les États — et en dernière analyse toutes les collectivités et tous les individus — évoluent expliquent aussi cette interdépendance.

En résumé, nous voulons dire par là que les initiatives en faveur de la construction de la paix et de l'éducation à la paix doivent aussi s'adresser à ces sources d'influence extérieure. Il est possible d'éduquer les citoyens, les institutions et les organismes dans d'autres États et de leur donner les moyens d'exprimer leur solidarité à l'égard de ceux qui luttent en faveur de la culture de la paix, des droits de l'homme et de la démocratie. Par exemple, le conflit de Bougainville a été en partie déclenché par les investissements injustes et destructeurs pour l'environnement de l'industrie minière australienne, soutenue par les autorités australiennes responsables de la politique étrangère, partiales à l'égard de la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Dans les cas du Cachemire, du Sri Lanka et de l'Afghanistan, des puissances régionales comme l'Inde et le Pakistan sont manifestement impliquées, tandis que les intérêts géostratégiques d'États puissants ont été prépondérants et le sont toujours dans des zones de conflit particulièrement sensibles, de l'Afghanistan au Moyen-Orient, en passant par la péninsule de Corée. Les intérêts économiques du Nord — voire de certains nouveaux pays industrialisés et de sociétés transnationales — sont des facteurs déterminants dans les conflits. Compte tenu des éclairages apportés par les exposés présentés au colloque, il est donc indispensable d'entreprendre une action de construction de la paix et d'éducation à la paix également auprès des populations, des citoyens et des dirigeants de ces entités extérieures qui sont partie prenante aux conflits locaux.

Pour une pédagogie de la paix

Comme je l'ai déjà suggéré, l'éducation pour une culture de la paix repose sur quatre grands principes, à savoir une vision globale, la formation aux valeurs, le dialogue et la prise de conscience critique. En ce qui concerne la vision globale, certains intervenants expliquent qu'une situation de « paix » ou d'« absence de paix » comporte nécessairement de multiples dimensions, d'où la nécessité d'une démarche complexe de résolution des conflits et d'éducation à la paix (Tanada, Havini, Fernando, Poerwowidagdo et Surendra).

S'agissant de la formation aux valeurs, le processus de construction de la paix et d'éducation à la paix est guidé par tout un éventail de valeurs déjà identifiées. Pour que l'avenir soit constructif, « il doit reposer sur le respect d'autrui, l'empathie, la conscience du fait que les individus et les groupes peuvent induire des transformations positives, le respect de la diversité et un attachement à la justice, à l'équité et à la non-violence » (Clements). Par ailleurs, en Israël comme en Palestine, les valeurs de réconciliation et de respect, ainsi que de compréhension interculturelles et interconfessionnelles sont mises en exergue (Ozacky-Lazar, Tanada). À cette liste, nous pouvons ajouter également, pour l'Irlande du Nord, les valeurs de compassion, de pardon, d'interdépendance et de franchise (McMaster), tandis que certaines autres sont prônées telles la vénération de la vie et la solidarité avec les luttes menées par les nations et peuples marginalisés (Surendra). Certains auteurs mettent aussi

en avant la durabilité, qui est à leurs yeux une valeur fondamentale (Havini). L'honorable P. A. Payutto, lauréat du prix UNESCO de l'éducation pour la paix, a rédigé en ces termes la déclaration suivante : « Les problèmes de l'homme ne peuvent être véritablement résolus que si nous mobilisons toutes les ressources de notre sagesse et manifestons à l'égard de tous les êtres un amour, une bienveillance et une compassion illimités et sans bornes et totalement exempts de discrimination dans quelque domaine que ce soit ».

Un important contraste existe entre le concept « oriental » de paix (le concept de *Wa*, qui signifie harmonie), censé conduire à des comportements « non violents », et une notion occidentale (celle de *Pax*), qui est enracinée dans l'idée qu'il existe des « guerres justes » (Togo). On devrait cependant se garder d'établir une dichotomie, qui impliquerait qu'une civilisation est par nature plus « pacifique » ou « non violente » qu'une autre. Après tout, la pensée « orientale » a produit des exemples majeurs d'idéologies prônant la guerre et l'agression, comme l'a démontré un philosophe japonais partisan du militarisme (Hori). Il est plus utile et plus conforme à la construction de la paix et à l'éducation à la paix d'étudier les idées et les pratiques de ceux qui professent une foi, afin de discerner leur évolution dans le temps et les germes de paix et/ou de violence qu'elles recèlent. Toutes les civilisations peuvent donc mettre à profit la sagesse des autres, notamment les valeurs qui guident nos actions quotidiennes.

Le troisième principe pédagogique, celui du dialogue, a été traité particulièrement en détail au cours du débat sur Israël et la Palestine et dans l'exposé thématique. Les enfants et les jeunes, tout comme les adultes, issus de milieux juifs et palestiniens, ont pu établir un dialogue constructif dans un climat de confiance (Ozacky-Lazar). Dans les ateliers organisés par son ONG, les participants — les jeunes par exemple — parviennent, grâce au dialogue, à « dépasser leurs convictions idéologiques » et à « s'ouvrir à autrui comme des êtres humains ». En définissant un processus de pédagogie pour la paix, la démarche « permet aux individus d'affronter les questions et même de chercher à les résoudre avec enthousiasme » est également perçue (Clements). La notion de courtoisie dans les relations, qui contribue à l'instauration de « relations positives et coopératives entre les individus », montre aussi que le dialogue est noué.

Le quatrième principe, incontournable, est celui de la prise de conscience critique — ou, pour reprendre le terme forgé par Paulo Freire, la conscientisation. À cet égard, le cas des Philippines démontre de façon très éloquente que l'éducation à la paix ne doit pas se borner à favoriser la compréhension ou le dialogue. Elle doit se traduire par des actions qui visent à transformer la situation, que ce soit en combattant les préjugés ou en faisant triompher la justice, le respect et la réconciliation interconfessionnels ou les droits de l'homme (Tanada). Plusieurs dimensions de la pédagogie pour la paix ont été évoquées, où la prise de conscience tient une place importante (Clements). Cela signifie, par exemple, apprendre à prendre « conscience des relations de pouvoir et d'influence politique dans les processus économiques, sociaux et politiques », de manière à « équilibrer les rapports de force entre les populations », dans le cadre du processus qui vise à transformer la situation. Enseigner la

prise de conscience critique suppose également de savoir comment « le savoir et la compréhension sont créés et négociés par la société et souvent utilisés pour légitimer des réalités injustes et contraires à la paix ». Cela requiert en outre une démarche collective de résolution des problèmes, au sens où l'entend Freire.

Certains signes d'espoir incitent à penser que cet échange d'idées et d'expériences sur la construction de la paix et l'éducation pour une culture de la paix a été fructueux. Il faut espérer, lorsque le dialogue se poursuivra grâce à d'autres moyens de communication et dans d'autres enceintes, aux niveaux local et mondial, que celui-ci fera progresser et stimulera le processus d'édification de la paix et d'éducation à la paix, apportant de nouvelles contributions à l'instauration d'une culture de la paix et de la non-violence pour tous les peuples du monde.

Références

Les références citées dans le texte sont extraites des documents ci-après, qui ont tous été présentés lors du Colloque international consacré au thème de l'éducation pour la paix dans les zones de conflit de la région Asie-Pacifique, organisé du 20 au 22 novembre 2001, par UNESCO-APCEIU, à Séoul (République de Corée).

- Bose, T. K. *The war against terrorism and its impact on Jammu and Kashmir* [La lutte contre le terrorisme et ses conséquences sur le Jammu-et-Cachemire].
- Clements, K. P. *Peace education in conflict zones* [L'éducation pour la paix dans les zones en conflit].
- Fernando, M. *Conflict in Sri Lanka* [Le conflit de Sri Lanka].
- Havini, M. *Conflict and peace in Melanesia: the new paradigm shift* [Conflit et paix en Mélanésie : la nouvelle donne].
- Hori, M. *Cultural understanding for peace education: Japanese pitfall in World War II* [La compréhension culturelle pour l'éducation pour la paix : le piège japonais pendant la seconde guerre mondiale].
- Ikramov, A. *The Afghanistan War: root causes of conflict and peace education* [La guerre d'Afghanistan : les causes profondes du conflit et l'éducation pour la paix].
- Lewer, N. *Non-government organizations in conflict situations* [Les organisations non gouvernementales dans les situations de conflit].
- McMaster, J. *Transforming conflict and visioning peace in Northern Ireland : an educational process* [Transformer le conflit et envisager la paix en Irlande du Nord : un processus éducatif].
- Ozacki-Lazar, S. *An integrative peace education in an NGO in Israel: the case of the Jewish-Arab Center for Peace at Givat Haiva* [Une action coordonnée d'éducation pour la paix dans une ONG en Israël : l'exemple du Centre judéo-arabe pour la paix de Givat Haiva].
- Poerwowidagdo, J. *Conflict between Muslims and Christians in the Indonesian Islands of Maluku* [Le conflit entre musulmans et chrétiens dans les îles indonésiennes des Moluques].
- So'o, A. *Cultural rights in the context of human rights: the case of the Pacific* [Les droits culturels dans le contexte des droits de l'homme : le cas de la région du Pacifique].
- Suh, D.-M. *South-North relations and peace on the Korean Peninsula* [Les relations Nord-Sud et la paix sur la péninsule de Corée].

- Surendra, L. *Peace and development in the (post) globalization context in Asia* [La paix et le développement dans le contexte de l'(après) mondialisation en Asie].
- Tanada, K. *Mindanao : trail of conflict, paths to peace* [Mindanao : l'évolution du conflit, les chemins vers la paix].
- Togo, I. *What should East Asia do towards sustainable peace-building: « The Century of Human Rights » from Asia* [Que devraient faire les pays d'Asie de l'Est pour assurer une paix durable : « Le siècle des droits de l'homme » vu d'Asie].

L'ÉDUCATION POUR APPRENDRE
À VIVRE ENSEMBLE

DES CONFLITS CONSTRUCTIFS : L'APPRENTISSAGE DE LA TOLÉRANCE COMME FONDEMENT DE LA DÉMOCRATIE

H.C. Werner Weidenfeld

Introduction

Mondialisation, internationalisation, migrations, transnationalisation de la politique et du commerce — le monde se rapproche, subissant dans le même temps des transformations fondamentales. Les frontières entre les États et entre les cultures s'estompent de plus en plus. Ces profonds changements politiques, culturels et sociaux conduisent à une pluralisation des modes de vie, à la disparition des milieux et des groupes sociaux traditionnels et à l'émergence de nouvelles sociétés multiethniques et multiculturelles. En conséquence, des personnes avec des systèmes de valeur et des modes de vie souvent radicalement différents se côtoient et vivent ensemble. Le monde dans lequel nous nous trouvons est un monde de la diversité, et faire face à cette diversité, vivre avec des différences est pour chacun d'entre nous un défi de

Langue originale : anglais

H. C. Werner Weidenfeld (Allemagne)

Professeur à l'Université Ludwig-Maximilian (Munich), spécialiste des systèmes politiques et de l'intégration européenne, et directeur du Centre pour la recherche politique appliquée. Membre des conseils d'administration de la Fondation Bertelsmann, (Gütersloh), de l'Institut pour la politique européenne (Bonn) et de la Société pour les affaires étrangères (Munich). Rédacteur en chef de la revue *Internationale Politik* et du *Yearbook on European Integration*.

tous les jours. Notre identité même semble être remise en cause au cours de ces processus. Sur cette toile de fond, les éducateurs et les responsables de la politique de l'éducation doivent s'atteler à la tâche capitale qui consiste à concevoir des approches et des cadres d'apprentissage propres à développer les compétences et les capacités qui sont indispensables pour mener une vie pacifique dans ce monde de la diversité.

J'avancerai comme argument dans cet article, que la tolérance est le principal garant de la fonction interactive de notre démocratie moderne. L'éducation civique doit de ce fait être axée sur l'apprentissage des connaissances et des compétences qui sont nécessaires pour mener une vie fondée sur la tolérance et l'acceptation de droits égaux pour tous. Mais le débat sur le terme et la notion de « tolérance » reste le plus souvent théorique, ne présentant guère d'utilité pour le travail pratique des éducateurs et des pédagogues. On trouvera de ce fait au centre de cet article une approche didactique pour une utilisation pratique du terme de « tolérance », qui a été élaborée par le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique et qui permet de traduire dans la pratique pédagogique quotidienne la difficile notion de tolérance¹.

Liberté, différence et intolérance

La modernisation, phénomène émancipateur à bien des égards, n'a pas seulement engendré une pluralité d'identités et d'intérêts, mais a occasionné aussi un certain nombre de changements durables dans la structure sociale. Aux liens traditionnels, aux modèles familiaux de référence qui ont longtemps paru naturels et semblaient évidents, vient s'ajouter, sinon se substituer, une multiplicité d'options et de choix de vie. Les sociétés modernes sont donc ambivalentes : tandis qu'elles s'enrichissent de la diversité culturelle, religieuse et ethnique, cette même diversité cause souvent des rivalités entre les groupes et accroît les risques de conflit. Associée à la complexité croissante des situations économiques et sociales, la progression générale de la liberté ne s'accompagne pas toujours d'un enrichissement personnel mais est au contraire fréquemment ressentie comme un phénomène dérangentant et déstabilisant et comme un facteur de désorientation. En outre, la multiplicité et l'antagonisme des modèles de référence à partir desquels se construit l'identité font que le noyau des normes et des principes incontestés paraît plus restreint. Il est très difficile, dans ces conditions, de se forger une identité stable. Qu'il s'agisse d'une quête de repères ou d'identité ou d'une réaction à la frustration et au « stress », la réponse consistant à se revaloriser soi-même en dévalorisant les autres n'est malheureusement pas rare face à un sentiment subjectif d'incertitude. Certains peuvent être tentés de compenser un manque de confiance en soi et un sentiment d'identité fragile par des attitudes et un comportement intolérants. Les phénomènes d'intolérance dont nous sommes de plus en plus souvent les témoins aujourd'hui (que ce soit sous la forme d'un désintérêt pour les autres, d'une agressivité croissante contre des personnes socialement défavorisées, âgées ou handicapées, d'une discrimination à l'égard des minorités ou d'un manque de respect vis-à-vis des étrangers) ne sont donc pas tant des conséquences directes des changements sociaux provoqués par la modernisa-

tion. Il s'agit beaucoup plus souvent d'une réaction à un sentiment subjectif d'incertitude, d'imperfection, d'insécurité et de crainte diffuse de l'avenir créé par ces changements sociaux. Si l'on ne prend pas rapidement ces symptômes au sérieux, particulièrement les phénomènes d'agression contre les étrangers, d'extrémisme politique et de racisme, ils risquent d'alimenter un processus dangereux pour les fondements de l'ordre social démocratique.

Les sociétés démocratiques se considèrent comme des communautés pluralistes ouvertes à tous, indépendamment de la couleur de la peau, des croyances, de l'origine ethnique ou culturelle. En une période de diversité et de pluralité croissantes des modes de vie, il est indispensable de s'interroger sur la manière d'établir et de maintenir la cohésion sociale. Il s'agit au fond de savoir comment faire pour que les sociétés démocratiques restent précisément ce qu'elles sont, c'est-à-dire des communautés réellement démocratiques où le droit de chacun à développer pleinement ses capacités est reconnu comme un principe fondamental. La liberté personnelle est sans aucun doute la valeur primordiale de la démocratie. Mais la façon dont la liberté individuelle est effectivement traitée est un problème identique pour toutes les démocraties. Aucun pays n'est parvenu à concilier parfaitement l'exigence de liberté personnelle et l'acceptation du droit à la liberté individuelle pour tous : certaines personnes ou certains groupes voient parfois leur droit à la liberté individuelle compromis par les actes d'autrui. Dans toutes les régions du monde, il existe une intolérance plus ou moins différenciée : ce peut être une discrimination consciente visant des minorités, mais aussi une violence dirigée contre toute personne ou toute chose paraissant étrange, peu familière ou différente.

Démocratie et tolérance : faire face à la diversité

Dans ce monde de la diversité et de l'incertitude décrit plus haut, plusieurs questions se posent : de quoi a-t-on besoin pour faire en sorte que les individus puissent participer et participent effectivement au processus démocratique de prise de décision et trouvent de l'intérêt à une telle participation ? Que peut-on faire pour mieux préparer les citoyens à vivre dans une société multiculturelle et pour les aider à faire face aux différences et aux conflits inhérents à une telle société ? Comment régler les conflits engendrés dans la société par des modes de vie, des religions et des cultures divergents de telle manière à assurer l'application du principe selon lequel chacun a le droit de développer pleinement ses capacités ?

La réalisation de cet objectif exige la mise en place d'un dispositif de communication efficace fondé sur la tolérance. La tolérance est un critère qui permet aux individus de mieux évaluer leurs propres actes. Le savoir-faire en matière de tolérance est une condition préalable essentielle pour un règlement non violent des conflits.

La tolérance n'est pas facile : c'est une démarche beaucoup plus exigeante qu'elle ne paraît de prime abord. La tolérance exige non seulement que nous supportions les autres et leurs opinions, mais aussi que nous acceptions les autres, sinon leurs opinions. On est d'autant plus enclin à se plier à de telles exigences que l'on se sent accepté et reconnu comme une partie vitale et intégrante de la société et que

l'on est assuré de participer pleinement aux processus sociaux. On est beaucoup plus enclin à se respecter soi-même et à respecter autrui lorsqu'on a la chance d'apporter son concours et d'exprimer son point de vue dans de nombreux domaines de la vie sociale. On voit que les deux notions liées de tolérance et de démocratie sont décidément inséparables. D'où l'on peut conclure que l'éducation à la tolérance est en fait une éducation à la démocratie.

Définitions de la tolérance

« En général, je suis assez tolérant. » « On ne peut simplement pas tout tolérer. » « Il faut tolérer cela. » « Il est vraiment tolérant. » On entend souvent de tels propos, mais que recouvre exactement ici le terme « tolérance » ? Est-ce une vertu ? Une position morale ? Une attitude, voire un trait inné de caractère ? Est-ce le ciment nécessaire à toute société pluraliste ? Est-ce une arme dans la lutte contre le racisme et l'exclusion ? Ou peut-être n'est-ce tout simplement qu'un autre mot pour désigner l'indifférence, un moyen d'atténuer et de nier la différence dont on est témoin lors de la rencontre entre différentes cultures et différentes religions ?

Le mot « tolérance » semble avoir de multiples connotations. Cela n'est pas nouveau. Pour Johann Wolfgang Goethe, la tolérance n'était rien d'autre qu'une attitude transitoire sur la voie de la reconnaissance. Le philosophe Herbert Marcuse y voit comme un laisser-faire indifférent risquant de déboucher sur une complicité avec le pouvoir. Les théories actuelles de la recherche sur la tolérance définissent la tolérance comme une vertu cardinale ou une attitude mentale, mais aussi comme un champ de comportements, valeurs de référence ou actions culturelles possibles². La diversité terminologique des approches scientifiques correspond à l'imprécision conceptuelle du terme dans le langage courant. Pour arriver à mieux comprendre la signification du terme de tolérance, il est utile d'adopter une démarche qui tienne compte des différents types de situation et d'examiner dans quels cas la tolérance est requise.

UNE APPROCHE CONTINGENTE DE LA DÉFINITION DE LA TOLÉRANCE

Dans quel contexte emploie-t-on le mot « tolérance » ? Dans quel genre de situation sommes-nous lorsque nous qualifions notre attitude ou notre comportement de tolérants (ou d'intolérants) ? La tolérance est une réaction possible, parmi d'autres, face à la diversité. C'est lorsque nous nous heurtons à des vues ou à des actes qui vont à l'encontre de nos propres convictions et idées que notre tolérance est mise à l'épreuve. La tolérance (ou l'intolérance) n'entre donc en jeu qu'en cas de conflit. La tolérance constitue un critère qui nous permet de mieux évaluer nos propres actes. Elle nous éclaire sur la manière de régler un conflit pacifiquement, en associant toutes les parties concernées, sur la base de la reconnaissance de l'égalité en droits de tous. Si l'on veut pouvoir utiliser pratiquement, notamment dans le cadre de l'éducation civique, la notion de tolérance, il faut chercher à l'interpréter concrè-

tement en fonction des situations, en mettant l'accent sur les êtres humains et leur droit fondamental à développer pleinement leurs capacités.

Une approche didactique de la tolérance

Il apparaît clairement que nous avons besoin d'une approche de la tolérance qui permette de traduire ce terme apparemment compliqué dans le travail pédagogique et qui tienne compte des besoins et des objectifs des éducateurs, des pédagogues et des animateurs s'occupant d'éducation civique. Si la tolérance, comme je le soutiens, est réellement l'un des facteurs essentiels de toute société démocratique, il faut réfléchir aux méthodes et aux moyens devant permettre d'enseigner les compétences qui lui sont associées. Je voudrais présenter brièvement l'approche didactique de la tolérance qui a été élaborée par le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique, au Centre pour la recherche politique appliquée de l'Université de Munich (Allemagne). Les travaux du Groupe Bertelsmann ont abouti à une conception du terme de tolérance qui tire parti de l'expérience acquise dans le cadre du travail pédagogique et lors d'entretiens avec des spécialistes de la science et de la pratique éducatives. L'approche présentée clarifie l'arrière-plan théorique de la question et peut être utilisée comme un outil pratique dans les cours d'éducation civique. Elle compte en outre stimuler le débat sur le rôle décisif que l'éducation à la démocratie et à la tolérance joue dans un monde qui offre une multiplicité de choix.

LA TOLÉRANCE : UNE RÈGLE DE CONDUITE

La tolérance est ici comprise comme une règle devant guider le choix « individuel et éthiquement motivé, soit de subir un conflit, soit de le régler par des moyens pacifiques dans la conviction que les autres parties au conflit jouissent en principe des mêmes droits »³. On voit là encore, avec cette définition, que la tolérance n'est pertinente qu'en rapport avec des conflits. Sans conflit sous-jacent, la question de la tolérance ne se pose pas. En situation de conflit, la tolérance est un critère qui facilite l'évaluation par chacun de ses actes. C'est la recherche d'une perspective globale, qui permet à chaque partie d'accepter les certitudes et les vues de l'autre comme étant légitimes et valables. Une telle attitude face aux conflits rendra possible la satisfaction parallèle des différentes exigences des parties. La tolérance, ainsi vue comme le fondement d'un accord démocratique, n'est pas quantifiable. Il n'y a pas de degrés ou de types de tolérance. La question est plutôt de savoir jusqu'à quel point les individus sont prêts à se laisser guider par la règle de la tolérance. La définition de la tolérance proposée ici est donc très différente des conceptions qui décrivent un spectre ou des phases de tolérance et qui distinguent une tolérance active et une tolérance passive, ou une tolérance forte et une tolérance faible. Elle ne se prévaut pas d'une perspective morale ni ne revendique une validité interculturelle. Elle vise d'abord et avant tout à concevoir une approche de la tolérance qui soit applicable dans le cadre de l'éducation civique, un critère qui permette aux individus de clarifier les options qui s'offrent à eux en cas de conflit.

LES MOTIVATIONS DE LA TOLÉRANCE

La question de savoir ce qui motive le choix d'une certaine ligne de conduite par rapport à une autre dans un conflit est capitale : plusieurs motivations sont déterminantes lorsqu'il s'agit de distinguer la notion de tolérance d'autres idées comme l'indifférence, la solidarité ou la charité. Seuls ceux qui acceptent le principe selon lequel chacun a le droit de développer pleinement ses capacités pourront, soit accepter la diversité et des vues contraires aux leurs parce qu'ils en auront compris la nécessité, soit rechercher conjointement des solutions à un conflit.

Avec son approche de la tolérance, le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique propose une distinction intéressante s'agissant de la motivation qui est derrière un acte : « Si l'inclination à la non-violence peut être identifiée comme un élément dans le conflit mais que l'acte est motivé par autre chose que par l'acceptation de principe du droit d'autrui à développer pleinement ses capacités, [...] l'acte accompli n'est pas fondé sur la tolérance, même si la façon d'agir paraît de l'extérieur être la même. La définition correspondant le mieux à ce type d'acte est la "tolérance apparente" »⁴. Si l'on choisit une stratégie de « tolérance apparente », par opposition à la « tolérance réelle », c'est le plus souvent pour éviter un conflit : on agit dans son propre intérêt après avoir pesé les inconvénients et les avantages de sa décision. Les raisons de ce choix peuvent être aussi variées que le manque de temps, la sympathie, le besoin d'harmonie ou une position hiérarchique peu avantageuse. Le but est à chaque fois le même : éviter le conflit. Quelqu'un travaillant par exemple dans un cadre hiérarchiquement structuré, où il ne serait pas avisé de se heurter au chef, préférera subir un conflit plutôt que de compromettre sa carrière et sa sécurité financière.

ENSEIGNER LA TOLÉRANCE

Cultiver l'art de la tolérance est une mission importante de l'éducation civique à l'école et en milieu extrascolaire. Il doit s'agir essentiellement de faire accepter le principe fondamental selon lequel chacun a le droit de développer pleinement ses capacités.

L'enseignement des compétences sociales sur lesquelles repose l'art de la tolérance doit se faire à un niveau rationnel, affectif et pragmatique. Plusieurs éléments doivent, ce faisant, être considérés : une connaissance approfondie de la tolérance, la tendance générale à se comporter de façon tolérante et les capacités particulières requises en cas de conflit. Avant toute chose, savoir ce qu'est la tolérance, c'est posséder une base à partir de laquelle l'on peut développer un savoir-faire dans ce domaine. Cela permet de se rassurer sur le bien-fondé de ses décisions. Cela suppose que l'on est conscient des conséquences de ses actes, que l'on perçoit les limites de la tolérance et que l'on est informé des autres moyens d'action possibles et nécessaires. Mais ce savoir à lui seul ne constitue pas une incitation suffisante pour adopter un comportement tolérant en cas de conflit. Il existe certaines capacités qui, si on les développe, inciteront à être plus tolérant. Ce sont :

- la capacité de dialoguer et de communiquer, d'écouter avec empathie et d'exprimer ses vues, ses droits et ses besoins de telle manière que l'autre partie puisse les comprendre ;
- la capacité de modifier la perspective et d'accepter le point de vue de l'autre ;
- la capacité de faire appel à des modèles pour un règlement constructif et démocratique des conflits; et
- la connaissance de l'imperfection et de la subjectivité inhérentes à tout schéma d'interprétation et la perception de postulats tacites qui sont souvent la cause de malentendus, voire de conflits⁵.

Mais enseigner la tolérance, ce n'est pas seulement enseigner les connaissances et les compétences qui contribuent à l'acquisition d'un savoir-faire en matière de tolérance. Pour réussir à traduire ces connaissances et ces compétences en action, il est indispensable d'avoir un solide sentiment d'identité. Celui qui a un solide sentiment d'identité n'aura pas besoin de dévaloriser les autres pour se revaloriser soi-même et aura davantage tendance à considérer la diversité comme un enrichissement plutôt que comme une menace »⁶. Si l'on veut développer l'art de la tolérance, il faut donc recourir aussi à des méthodes propres à renforcer chez les individus le sentiment de confiance en soi et d'identité, ainsi que la capacité à identifier et à exprimer ses opinions et ses besoins.

Pour élaborer un programme et une stratégie qui permettent d'enseigner efficacement la tolérance, les pédagogues ont besoin d'une approche didactique de la tolérance facilement applicable dans leur travail et correspondant aux exigences et aux objectifs existants dans ce domaine. Il faut donc une stratégie pratique de l'enseignement des compétences en matière de tolérance : l'approche didactique présentée plus haut propose précisément une telle stratégie, en offrant un critère d'évaluation des décisions et des actes applicables dans la vie de tous les jours.

Les objectifs et la mission de l'éducation et des responsables des politiques de l'éducation

La tolérance, comme je le soutiens, est le fondement des sociétés démocratiques. Elle permet aux individus de vivre avec et d'accepter les différences. Elle constitue un critère qui permet de mieux évaluer ses propres actes et d'en analyser les conséquences. Le savoir-faire en matière de tolérance est donc une condition préalable essentielle pour un règlement non violent des conflits, un tel règlement constituant lui-même la pierre angulaire de toute communauté démocratique.

Les connaissances et les compétences sur lesquelles se fonde le savoir-faire en matière de tolérance peuvent être enseignées et apprises. Mais il convient pour cela de mettre au point des méthodes particulières et appropriées dans le cadre d'une théorie éducative orientée vers l'expérience et vers l'action. L'enseignement de techniques constructives permettant de faire face à l'incertitude doit devenir un pilier de la théorie de l'éducation. Les méthodes d'enseignement de la tolérance doivent :

- préparer les individus à considérer les malentendus comme quelque chose de normal et leur permettre de surmonter les différences en communiquant ;

- présenter les caractéristiques et les risques que la communication fait apparaître en situation de conflit pour permettre aux individus de maîtriser leur comportement en conséquence ;
- introduire et promouvoir des processus d'apprentissage et d'initiation en proposant des expériences portant sur la distance et sur la différence ;
- informer les individus des conséquences de la tolérance, de la « tolérance apparente » et de l'intolérance ;
- présenter d'autres moyens de règlement des conflits et dispenser une formation en la matière.

Tout cela confère une grande responsabilité aux pédagogues et appelle la création d'un climat d'apprentissage sécurisant. Enseigner la tolérance, c'est inviter les individus à considérer leurs modes d'action habituels, à remettre en cause ces modes d'action et à apprendre à emprunter d'autres voies. Ce faisant, les pédagogues doivent révéler la diversité des perspectives et proposer des optiques peu familières et enrichissantes.

Quel est le lieu idéal pour ce type d'éducation ? Est-ce une tâche pour la société en général ou la responsabilité des écoles et des enseignants ? Je crois que ce sont l'une et l'autre. L'éducation à la tolérance, c'est-à-dire l'éducation à la démocratie, n'est pas seulement une préparation à la vie en société ; elle doit être la vie elle-même et relève donc de la sphère sociale. L'école, cependant, a une responsabilité déterminante pour ce qui est de préparer les individus à vivre en société, de leur apprendre ce que signifie être un citoyen. Il est donc regrettable que les programmes scolaires fassent si peu de place à des méthodes novatrices pour enseigner des compétences qui sont vitales pour toute société tolérante et donc pour toute démocratie. L'éducation civique se limite souvent à un transfert de connaissances théoriques alors qu'il faudrait enseigner à appliquer ces connaissances théoriques dans la vie courante. L'apprentissage de la tolérance est une entreprise de longue haleine. Pour être efficace, l'éducation à la tolérance doit faire partie intégrante des programmes scolaires. Je crois qu'il est impératif pour toute politique de l'éducation de fournir aux éducateurs des orientations appropriées concernant cet aspect essentiel de l'éducation civique. Mais cela ne suffit pas : il est extrêmement important d'assurer la qualité des mesures éducatives. Un élément aussi vital pour notre démocratie que l'éducation à la tolérance doit faire l'objet d'une évaluation et d'un perfectionnement constants. Il appartient aux décideurs comme aux professionnels de garantir l'efficacité de telles mesures.

L'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs consiste à favoriser et à garantir l'application des principes démocratiques dans la vie quotidienne, ce qui requiert, semble-t-il, des efforts incessants. Indépendamment des différences culturelles, toutes les sociétés démocratiques ont pour mission et pour devoir d'assurer l'application constante du principe qui est leur fondement même, à savoir le principe de l'égalité en droits. Il n'existe pas, en matière de tolérance, de programme éducatif universel applicable à toutes les démocraties. Beaucoup de pays proposent des stratégies, des initiatives et des idées novatrices efficaces pour éduquer les individus à la démocratie et à la tolérance. Si les stratégies visant à promouvoir une société tolérante devront toujours être ancrées dans le contexte social et culturel du

pays concerné, les éducateurs et les responsables des politiques de l'éducation n'en doivent pas moins unir leurs efforts. La tolérance est un moyen de faire face à la diversité : une approche interculturelle et multinationale de l'enseignement de la tolérance, tournée vers les autres et s'inspirant des autres, enrichira le débat sur les stratégies et les méthodes d'éducation civique.

Notes

1. Groupe Bertelsmann pour la recherche politique/E. Feldmann, T. Henschel et S. Ulrich, (dir. publ.), *Tolerance, basis for democratic interaction* [La tolérance, fondement de l'interaction démocratique], Gütersloh (Allemagne), Bertelsmann, 2000.
2. Voir. A. « Wierlacher, Aktive Toleranz » [Tolérance active], dans : A. Wierlacher (dir. publ.), *Kulturthema Toleranz — zur grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen toleranzforschung* [La tolérance, thème culturel — fondement d'une science interdisciplinaire et interculturelle de la tolérance], Munich, Iudicium, 1996, p. 64.
3. Groupe Bertelsmann pour la recherche politique, *op. cit.*, p. 14.
4. *Ibid.*, p. 16.
5. *Ibid.*, p. 25 à 27.
6. Voir. K.-P. Fritzsche, « Toleranz im Umbruch — über die Schwierigkeit, tolerant zu sein » [La tolérance en période de changement — de la difficulté d'être tolérant], dans : A. Wierlacher, *op. cit.*, p. 35.

**CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS D' ACTIONS ISSUES
DE LA 46^e SESSION DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE
DE L'ÉDUCATION (CIE)**

PRÉAMBULE

1. Le Bureau international d'éducation, en tant que centre spécialisé de l'UNESCO sur les contenus, les structures et les méthodes de l'éducation, a organisé la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation à Genève du 5 au 8 septembre 2001.
2. Plus de six cents participants, dont quatre-vingts ministres et dix vice-ministres de l'éducation provenant de cent vingt-sept Etats membres de l'UNESCO ont pris part aux débats, aux côtés de représentants de neuf organisations intergouvernementales, de treize organisations non gouvernementales et de trois fondations.
3. L'objectif d'intensifier et d'enrichir le dialogue au niveau des politiques de l'éducation sur les problèmes et les perspectives de solution en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour *apprendre à vivre ensemble* a été largement atteint. Les conclusions et les propositions d'action qui suivent présentent les points saillants des débats et des travaux préparatoires (Netforum, messages des ministres, rapports nationaux, bonnes pratiques, etc.). L'ensemble sera mis en valeur dans le rapport général, les rapports des ateliers ainsi que dans les autres documents qui seront publiés après la Conférence.
4. Ces conclusions, adoptées le 8 septembre 2001, sont issues des grands débats, des sessions plénières et des six ateliers organisés au cours de la Conférence. Elles sont destinées aux gouvernements, aux organisations internationales intergouvernementales et non gouvernementales, aux enseignants et aux organisations de la profession enseignante, aux médias et à tous les acteurs dans la Société civile qui déploient des efforts pour améliorer la qualité de l'éducation, favoriser le dialogue et développer la capacité de vivre ensemble.

A. LES DÉFIS

5. Etant donné l'énorme complexité des problèmes auxquels font face toutes les sociétés, notamment la mondialisation, des inégalités intolérables entre et au sein des pays, *apprendre à vivre ensemble*, concept forgé par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, s'impose comme une nécessité dans toutes les régions du monde.
6. L'un des défis majeurs posés aux systèmes éducatifs reste celui d'assurer et de respecter le droit à l'éducation pour tous. Cependant le droit pour les enfants d'accéder librement aux écoles est loin d'être respecté partout dans le monde, spécialement dans les pays qui vivent des situations de guerre, d'occupation, de violence et d'intolérance.
7. L'appel à l'éducation pour résoudre les défis qui se posent aux sociétés n'est pas un phénomène nouveau. En revanche, les attentes se font aujourd'hui beaucoup

plus pressantes, donnant le sentiment que l'éducation peut, à elle seule, résoudre les problèmes rencontrés dans les pays et sur le plan international.

8. L'éducation formelle et l'éducation non formelle sont des outils indispensables pour engager et promouvoir des processus de construction durables de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme, mais elles ne peuvent à elles seules apporter des solutions à la complexité, aux tensions, voire aux contradictions du monde actuel.
9. Il s'avère cependant essentiel, comme l'ont souligné la Déclaration de Jomtien et le Cadre d'action de Dakar, d'accompagner les efforts de développement de l'éducation aux niveaux national et international par des stratégies globales pour l'éradication de la pauvreté et pour la participation à la vie politique, sociale et culturelle.
10. La réalisation de l'objectif d'éducation pour tous va au-delà de l'effort de scolarisation universelle. Dans le contexte de chaque pays, la recherche de la cohésion sociale, la lutte contre les inégalités, le respect de la diversité culturelle et l'accès à une société du savoir, que peuvent faciliter les technologies de l'information et de la communication, seront réalisés grâce à des politiques focalisées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.
11. Ces politiques doivent surmonter les obstacles dus aux inégalités d'accès et aux risques d'exclusion dans le domaine des langues et celui des sciences et des technologies.
 - En ce qui concerne les langues, on constate que la réalité, dans de nombreux pays, est plurilingue, bien qu'une seule langue figure comme langue officielle de communication.
 - S'agissant des sciences et des technologies, spécialement celles de l'information et de la communication, le fossé se creuse du fait de l'inégalité d'accès aux avancées les plus récentes.

B. POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES

12. Partout dans le monde, se manifeste la volonté de nombre de gouvernements et d'enseignants d'adapter les contenus, les structures et les méthodes de l'éducation aux défis évoqués ci-dessus.
13. L'expérience des politiques et des pratiques éducatives, mettent en lumière la nécessité de considérer les réformes davantage comme des processus que des produits. Ces dernières peuvent naître aussi bien des décisions gouvernementales que des initiatives des autres parties prenantes. La manière dont elles sont mises en œuvre, par la mobilisation de tous les acteurs, est aussi importante que le contenu.
14. Des accords fondamentaux au sein de la communauté internationale existent quant aux lignes d'action susceptibles de promouvoir la capacité et la volonté de vivre ensemble. Les responsables nationaux des politiques éducatives affirment clairement leur détermination à poursuivre la mise en œuvre de ces accords.
15. L'évaluation des processus de réformes et des « bonnes pratiques », si elle fait ressortir les conditions propres à chaque contexte culturel, permet également de dégager certaines caractéristiques communes.

C. PROPOSITIONS D'ACTIONS

16. Le large éventail des pratiques didactiques et pédagogiques relatives au « vivre ensemble » appellent à être davantage connues, plus largement diffusées et exploitées en vue de renforcer les capacités endogènes des pays.
17. Un effort important de formation au dialogue politique s'avère indispensable pour atteindre l'objectif majeur de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.
18. Les processus de réforme devraient être poursuivis ou entrepris dans les domaines suivants :

Les contenus

- En adaptant les curricula et en mettant à jour les contenus, de manière à tenir compte :
 - des changements économiques et sociaux engendrés, en particulier, par la mondialisation, les migrations, et la diversité culturelle ;
 - de la dimension éthique des évolutions scientifiques et technologiques ;
 - de l'importance croissante de la communication, de l'expression, de la capacité d'écoute et de dialogue, tout d'abord dans la langue maternelle, puis dans la langue officielle du pays ainsi que dans une ou plusieurs langues étrangères ;
 - de l'apport positif que peut apporter l'intégration des technologies dans les processus d'apprentissage.
- En développant non seulement des approches – disciplinaires mais aussi interdisciplinaires – et des compétences.
- En encourageant et en accompagnant les innovations.
- En cherchant, dans le développement des curricula, à assurer leur pertinence à la fois sur les plans local, national et international.

Les méthodes

- En privilégiant les méthodes actives d'apprentissage et le travail en équipe.
- En favorisant un développement complet et équilibré de la personnalité préparant l'individu à la pratique d'une citoyenneté active et ouverte sur le monde.

Les enseignants

- En facilitant une réelle participation des enseignants à la prise de décision au sein de l'établissement, à travers la formation et d'autres moyens.
- En améliorant la formation des enseignants afin qu'ils puissent développer chez les élèves des comportements orientés vers des valeurs de solidarité et de tolérance, de manière à les préparer à prévenir et à résoudre pacifiquement les conflits ainsi qu'à respecter la diversité culturelle.
- En faisant évoluer la relation entre enseignant et élève, compte tenu de l'évolution de la société.
- En améliorant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants et dans la pratiques de la classe.

La vie quotidienne dans les établissements scolaires

- En créant à l'école un climat de tolérance et de respect favorisant le développement d'une culture démocratique.

- En offrant un mode de fonctionnement de l'école qui stimule la participation des élèves à la prise de décision.
- En proposant une définition partagée des projets et des activités d'apprentissage.

La recherche en éducation

- En développant des recherches qui clarifient le concept d'*apprendre à vivre ensemble* et ses répercussions sur les politiques et les pratiques éducatives.
- En promouvant les recherches sur l'évolution des contenus et les méthodologies relatives à *apprendre à vivre ensemble*.
- En stimulant la réalisation d'études comparatives à mettre en œuvre dans un cadre sousrégional, régional et transrégional.

19. Les partenariats

L'éducation n'étant pas la seule réponse au défi d'*apprendre à vivre ensemble*, son amélioration exige l'engagement non seulement de l'école mais aussi celui de tous les acteurs concernés. Elle implique donc la mise en place ou le renforcement de véritables partenariats avec l'ensemble de la société : les enseignants, les collectivités publiques, les familles, le secteur de l'économie, les médias, les ONG, les autorités intellectuelles et spirituelles.

Les partenariats sont également nécessaires pour élargir l'accès aux technologies de l'information et de la communication et assurer leur utilisation efficace.

20. *Apprendre à vivre ensemble* requiert des politiques de développement de l'apprentissage tout au long de la vie qui commence dès la petite enfance.

D. LA COOPÉRATION INTERNATIONALE

21. Le développement des activités de la coopération internationale en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous pour *apprendre à vivre ensemble* devrait s'articuler autour de six axes principaux :

le renforcement du Bureau international d'éducation en tant qu'observatoire des tendances ainsi que de son rôle dans le développement de banques de données et de systèmes d'information facilement accessibles ;

la collecte des résultats de la recherche en éducation sur l'évolution des contenus, la promotion d'études comparatives aux niveaux sous-régional et régional et leur diffusion dans le cadre international ;

la création de réseaux de coopération au niveau international, régional et sous-régional permettant l'échange d'expériences et la réalisation de projets communs afin de renforcer les capacités endogènes ;

la formation au dialogue politique pour les décideurs des systèmes éducatifs, favorisant la définition d'objectifs convergents, la recherche de consensus et la mobilisation des acteurs ;

le renouvellement des modalités d'assistance technique fournies par les agences de coopération bi - ou multilatérales, afin de prendre mieux en compte non seulement la dimension Nord-Sud mais également Sud-Sud ;

le renforcement des partenariats entre l'UNESCO et les autres organisations intergouvernementales concernées.

E. LE RÔLE DE L'UNESCO ET DE SES INSTITUTS SPÉCIALISÉS

22. Les conclusions de la 46ème session de la Conférence internationale de l'éducation sont transmises à la 31ème session de la Conférence générale de l'Organisation afin d'être prises en compte pour enrichir la réflexion et renforcer, à court, moyen et long termes, les programmes d'action de l'UNESCO, de son Bureau international d'éducation et de ses autres instituts spécialisés en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

ÉTUDE DES INTERACTIONS

EN CLASSE DANS

DES ÉCOLES PRIMAIRES

DE LA RÉPUBLIQUE-UNIE

DE TANZANIE

Kalafunja Mlang'a O-saki et Augustine Obeleagu Agu

*L'enseignement est fondamentalement une activité politique
dans laquelle chaque enseignant joue un rôle,
qu'il le veuille ou non
(Cochran-Smith, 1991).*

Langue originale : anglais

Kalafunja Mlang'a O-saki (République-Unie de Tanzanie)

Actuellement professeur associé au Département des programmes et de l'enseignement, Université de Dar es-Salaam. Professeur dans l'enseignement secondaire et administrateur de plusieurs écoles en République-Unie de Tanzanie, avant de devenir lecteur en enseignement des sciences et questions liées aux programmes à l'Université de Dar es-Salaam, il est également chef du Département des programmes et de l'enseignement depuis six ans. Ses travaux de recherche et ses écrits concernent l'élaboration et l'évaluation des programmes, l'étude de la classe, l'enseignement des sciences et de l'environnement.

Augustine Obeleagu Agu (Nigeria)

Actuellement chef du Programme des ressources humaines, UNICEF, Accra (Ghana). Il a été responsable du Programme d'éducation de l'UNICEF pour la République-Unie de Tanzanie, Zanzibar et la Somalie. Avant de devenir fonctionnaire de l'UNICEF, il a été lecteur (administration, planification et analyse des politiques) au Département de la gestion de l'éducation, Université d'Ibadan (Nigeria). Ses travaux de recherche et ses écrits concernent l'éducation, les droits de l'homme, les politiques de l'éducation, la parité et la mise en œuvre des politiques.

Introduction

La présente étude examine les interactions entre les enfants, dans le cadre des activités prévues dans les instructions en dehors du programme, dans le contexte scolaire. En 1990, la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant est entrée en vigueur. Mis à part des articles sur les thèmes traditionnels de protection de l'enfance et de soins aux enfants, la Convention comprend un certain nombre d'obligations concernant le droit de participation des enfants, y compris la liberté d'expression, en particulier dans des domaines touchant les enfants, la liberté de pensée, de conscience et de religion, et la liberté d'association et de réunion.

L'un des axes majeurs de cette Convention est d'encourager le plein développement du potentiel de tous les enfants, indépendamment de leur race, de leur sexe ou de leur classe. En ce qui concerne le sexe, l'objectif est de renforcer le rôle des filles et d'assurer qu'elles bénéficient d'un traitement égal et qu'on leur donne les mêmes chances à la maison, où commence souvent l'inégalité entre les sexes, et à l'école, où on laisse cette inégalité se développer.

Les enseignants des écoles primaires apportent en classe leurs origines traditionnelles diverses ainsi que leurs convictions concernant les droits des garçons et des filles. Le comportement des élèves est en grande partie conditionné par ce que disent les enseignants et par l'environnement scolaire. Il est donc tout à fait probable que la plupart des convictions et pratiques des enseignants des écoles primaires vont renforcer les stéréotypes filles-garçons et les violations des droits fondamentaux des enfants. Cela se passe aussi bien en classe que pendant les activités extrascolaires. Depuis une vingtaine d'années, des chercheurs et des spécialistes affirment que la poursuite de la parité filles-garçons dans l'éducation est un élément capital pour obtenir l'égalité entre les sexes dans le monde des adultes, et que cet équilibre doit être négocié dans la dynamique quotidienne de la classe (Gallas, 1998).

La thèse centrale de la présente étude est que le développement des enfants est un processus interactif entre parents, enfants et enseignants, et l'environnement scolaire. Ce processus se déroule dans un champ culturellement déterminé, dans lequel les caractéristiques psychologiques qui s'élaborent sont des réactions aux conditions, défis et obstacles physiques, culturels et sociaux que rencontrent les enfants.

La présente étude est importante parce que l'on sait peu de chose sur les interactions entre les acteurs en présence dans les écoles de la République-Unie de Tanzanie. Cela a des conséquences directes pour la participation des enfants à la scolarité. Nous reconnaissons les effets de la société sur ce qui se passe dans la salle de classe. La communauté, le district et la nation entourent la salle de classe et limitent, mais aussi influencent, ce qui s'y passe. Ces influences sont transmises par l'intermédiaire des programmes nationaux centralisés et des règles institutionnelles (Apple, 1996 ; Gore, 1995 ; Carnoy, 1984), mais elles ne se traduisent dans la réalité qu'à travers les actions et les choix des enfants et des enseignants. Toutefois, aussi explicites que soient les programmes, les règles, la Convention citée plus haut et d'autres conven-

tions, lorsque la porte de la classe se referme, ces textes font l'objet de négociations dans le cadre des relations de pouvoir qui s'instaurent dans la salle de classe (Manke, 1997). Par conséquent, toute stratégie visant à améliorer la participation des enfants et leur acquisition des connaissances ne peut ignorer ce qui se passe en classe.

De manière très subtile, les influences de la société passent par l'intermédiaire des personnes présentes en classe, parce que chacune a été façonnée par elles. Il est important de reconnaître que c'est seulement dans les interactions entre enseignants et élèves en classe que l'on peut constater l'influence de la société. Tel est le thème de notre étude. Les classes sont des communautés de dialogue (Bakhtin, 1986), où la compréhension des textes et les relations sociales se forgent collectivement, avec les connaissances et l'aide des enseignants. Comme l'a noté Giroux :

La pratique pédagogique est un corpus particulier d'expériences qui s'exerce dans un domaine culturel où les connaissances, le discours et le pouvoir se recoupent afin de produire des pratiques historiquement marquées de réglementation morale et sociale [...]. Cette problématique impose de s'interroger sur la façon dont les expériences humaines sont produites, contestées et légitimées dans le cadre de la dynamique de la vie quotidienne en classe (Giroux, 1985, p. 23).

Pour savoir comment les expériences humaines sont produites, contestées, reproduites et légitimées pendant l'instruction en classe, les domaines ci-après ont été examinés :

- la nature des interactions en classe entre enseignants et élèves (filles et garçons) ;
- les convictions des enseignants sur le rôle des garçons et des filles dans la scolarité ;
- les types de tâches assignées aux filles et aux garçons à la maison et à l'école par les parents et par les enseignants ;
- les jeux et les activités récréatives pour les enfants ;
- ce que les enfants n'aiment pas dans la scolarité.

L'analyse de ces domaines nous permettra de comprendre dans quelle mesure le droit de participation des enfants est respecté.

Le processus de recherche

MÉTHODE

L'étude a utilisé une méthodologie qualitative, qui comprenait les éléments suivants :

- observation des processus d'interaction en classe ;
- entrevues avec les enseignants ;
- discussion de groupe à thème avec les filles et les garçons pour obtenir des détails et des explications à partir des observations ;
- analyse du matériel disponible en classe, y compris les cahiers dans lesquels les élèves font des exercices écrits et les enseignants inscrivent des remarques.

ÉCHANTILLON

La structure de l'échantillon est calquée sur le paysage administratif et politique de la République-Unie de Tanzanie. Vingt écoles ont été étudiées dans quatre districts : Musoma, Kisarawe et Kinondoni (sur le continent) et Zanzibar (une des îles). Il y a 113 districts en Tanzanie continentale et 10 districts sur les îles. Les districts ont été choisis pour leur facilité d'accès et de contact, les connaissances préalables des questions d'éducation dans les districts et l'équilibre régional. Nous étions conscients des inconvénients résultant de la non-adoption de la technique scientifique d'échantillonnage aléatoire. Nous avons estimé toutefois que le travail dans des zones connues et où l'accès ne poserait guère de problème compenserait ces inconvénients.

Cinq écoles ont été choisies de manière aléatoire dans chaque district. Vingt enseignants/chefs d'établissement et 60 instituteurs/institutrices ont été sélectionnés. Environ 1 100 enfants ont été retenus — environ 55 enfants par école. Les élèves faisaient partie des niveaux trois (environ 400), cinq (environ 400) et six/sept (environ 300). Voir au tableau 1 les noms des écoles figurant dans l'échantillon.

TABLEAU 1. Écoles figurant dans l'échantillon

	DISTRICTS			
	Musoma	Kisarawe	Kinondoni	Zanzibar
Écoles	Makore	Chanzige	Oysterbay	Darajani
	Kigera	Madugike	Kibamba	Jangombe
	Kiagata	Msanga	Mtakuja	Mwanakwerekwe
	Suguti	Chole Samvula	Lugalo	Nungwi
	Kasoma		Ukombozi Mlimani	Jendele

Source: O-saki, 1999.

Instrumentation

Les cinq instruments utilisés pour l'étude ont été les suivants :

- fiche d'observations faites en classe et fiche correspondante d'entretien avec l'instituteur/institutrice après observations ;
- fiche des questions pour les débats de groupes à thème et les comptes rendus ;
- liste des points abordés lors de l'entrevue avec le chef d'établissement ;
- guides d'analyse des livres de classe ;
- liste de contrôle des cahiers des élèves.

Ces instruments ont été élaborés en juillet 1998 puis validés et révisés après examen par des spécialistes. Ils ont été testés à l'école primaire de Mlimani de Dar

es-Salaam pendant trois jours dans des classes de niveaux trois, cinq et sept et ont été considérés comme fiables. La fiche des observations faites en classe a été utilisée avec quatre assistants de recherche. Les autres instruments ont été utilisés dans les 20 écoles au cours des mois d'août et de septembre 1998.

NATURE DES INTERACTIONS OBSERVÉES EN CLASSE

Les observations ont été faites, dans des classes de niveaux trois, cinq, six et sept, sur toutes les disciplines enseignées, à savoir mathématiques, anglais, swahili, études sociales, économie domestique et sciences. Le schéma ci-après a pu être dégagé.

Diverses formes de directives et d'ordres donnés par les enseignants aux élèves

La pédagogie est très traditionnelle. Les enseignants sont debout face à la classe et « enseignent », c'est-à-dire qu'ils font des exposés souvent ponctués de questions, demandant aux élèves de mémoriser les faits. Les leçons sont généralement brèves et se terminent par des exercices écrits. Pour certains enseignants, la correction des exercices les isole et les prive du contact pédagogique avec les enfants. Certains enseignants ne corrigent pas régulièrement les cahiers d'exercices, ce qui prive les enfants de l'information en retour sur leur travail. La principale méthode d'apprentissage des élèves est de répondre aux questions des enseignants individuellement ou en chœur. La seconde méthode, la plus répandue, est d'écrire au tableau noir ou de suivre des manuels.

On a constaté que les enseignants ont tendance à poser aux garçons des questions difficiles et aux filles des questions relativement faciles. Dans une classe, par exemple, une enseignante d'anglais posait aux garçons des questions nécessitant la construction d'une phrase, tandis que les filles étaient invitées à lire les phrases à haute voix. En outre, dans la plupart des instructions en classe, nous avons compté cinq à huit questions posées à des garçons contre une question posée à une fille. Mais dans les entretiens avec les enseignants, la plupart ont déclaré que leur intention n'était pas d'écarter les filles, mais que les filles étaient moins actives. Dans les écoles urbaines, où les enseignantes sont majoritaires, on a constaté qu'il est posé davantage de questions aux filles, au point que certains garçons se sont plaints pendant les entrevues que certaines enseignantes « ne leur donnaient pas souvent leur chance ». Quand on leur a demandé pourquoi elles préféraient les filles, une enseignante a dit : « les filles sont plus compétentes et plus attentives, les garçons aiment trop jouer et sont souvent distraits ».

Conditions matérielles et disposition des tables

Les conditions matérielles n'encouragent pas les enfants à se déplacer dans la classe et à dialoguer avec d'autres élèves, ce qui limite leur participation. Dans les petites

salles de classe trop pleines, dans les écoles qui sont relativement bien équipées, les pupitres sont disposés en rangs serrés, face au tableau noir. Dans les écoles défavorisées, certains pupitres sont en très mauvais état et de nombreux enfants, en particulier les filles, sont assis à même le sol. À un bout de la classe, il y a un petit bureau pour l'enseignant, entre les enfants et le tableau noir, à proximité de la porte. La sortie de la classe est ainsi étroitement contrôlée et la disposition des tables empêche tout mouvement entre élèves. Les conversations entre les enfants sont quasi impossibles sauf pendant les activités dirigées par l'enseignant.

La disposition des pupitres varie d'une école à l'autre. Dans la plupart des écoles rurales, en particulier dans les districts de Musoma, Kisarawe et Zanzibar, les filles et les garçons étaient assis chacun de leur côté. Les filles, lorsqu'on le leur a demandé, se sont plaintes que lorsqu'elles étaient assises près des garçons, ceux-ci les importunaient. Dans la plupart des écoles en ville, les filles et les garçons étaient assis ensemble. Lorsqu'on le leur a demandé, les enseignants de l'une des écoles — école primaire de Mlimani — ont déclaré que « la mixité dans la répartition des tables » avait été encouragée au cours d'un récent atelier concernant la parité.

Notations et corrections

L'examen des cahiers de notes et d'exercices des élèves a montré que la plupart des enseignants donnent très peu d'informations en retour aux enfants, privant ainsi les élèves d'un dialogue enseignants-enseignés. Seuls quelques cahiers contenaient des observations pour aider les enfants à améliorer leur travail, ou à renforcer leur bon travail. Certains enfants ont indiqué qu'ils souhaitaient recevoir des encouragements ou savoir si leur travail devait être amélioré. Dans la plupart des écoles, on leur donne peu de devoirs à la maison, l'excuse étant qu'il n'y a pas de livres ou de cahiers d'exercices (dans les écoles rurales) et que les classes surchargées (en ville) font qu'il est difficile de corriger les devoirs.

PERCEPTION PAR LES ENSEIGNANTS DES RÔLES DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LA SCOLARITÉ

La plupart des enseignants se sont déclarés fermement convaincus que les garçons étaient intellectuellement plus actifs que les filles pour les raisons suivantes :

- les garçons ont plus de temps pour étudier car les filles doivent effectuer des tâches domestiques ;
- les filles sont souvent timides, réservées et soumises du fait de leur éducation familiale ;
- pour la plupart des filles en milieu rural, se marier et avoir des enfants est plus important que d'aller à l'école.

Par conséquent, les enseignants estiment que les garçons sont plus capables de répondre aux questions. D'autres enseignants (essentiellement des enseignantes en milieu urbain), bien qu'en minorité, estiment que les filles sont aussi douées et parfois plus que les garçons.

TÂCHES CONFIÉES AUX ENFANTS DANS LES ÉCOLES SELON LE SEXE

Ces tâches se regroupent en deux catégories : responsabilités d'encadrement à l'école et tâches non scolaires.

Responsabilités d'encadrement à l'école

Dans la plupart des écoles, ce sont les enseignants qui choisissent les responsables scolaires « préfets », bien qu'il y ait une circulaire officielle indiquant qu'ils doivent être élus. En général, les enseignants veulent que des garçons forts soient « préfets ». Sur plusieurs années, on constate que les « préfets » ont été des garçons, assistés par des filles. À Zanzibar, des garçons et des filles sont élus « préfets ». Toutefois, les enseignants donnent plus de pouvoirs et de responsabilités aux garçons. Par conséquent, les filles élues « préfets » se considèrent comme assistantes des garçons, ou comme élues de pure forme n'ayant pas la possibilité de faire régner l'ordre et d'assumer un rôle de chef.

Tâches non scolaires

Nous avons constaté que de nombreux enfants effectuaient des tâches non scolaires à l'école. Dans les écoles rurales, ces tâches se répartissaient en trois catégories : mixtes, réservées aux garçons et réservées aux filles. Les tâches mixtes comprenaient le ramassage du bois de feu pour les enseignants ; le nettoyage de l'école, y compris balayage et lavage du sol, arrosage des jardins et tonte des pelouses ; récolte des produits scolaires ; ramassage de pierres (Musoma), de chaux (Kisarawe) ou de corail (Zanzibar) pour la construction ; et transport de briques et autres matériaux de construction pour des villageois qui avaient payé ce travail aux chefs d'établissement scolaire.

Les tâches réservées aux garçons comprenaient le transport du bois de feu jusqu'à la maison des enseignants ; la réparation des latrines et la construction de latrines et de cuisines pour les enseignants ; le travail sur l'exploitation agricole des enseignants ; et le transport de céréales, y compris l'« udaga » (manioc mélangé à du mil chandelle), aux moulins. Les tâches réservées aux filles comprenaient la corvée d'eau pour les enseignants ; piler le riz, le maïs et le manioc pour les enseignants ; et porter du bois de feu et du charbon de bois à vendre aux villageois. Il s'agit purement et simplement d'exploitation de la main-d'œuvre infantile. La façon dont les enfants, en particulier les filles, sont exploités par les enseignants comme source de main-d'œuvre à bon marché a été particulièrement bien étudiée à Kisarawe (voir tableau 2).

Une étude du temps passé en activités scolaires dans les écoles primaires de République-Unie de Tanzanie serait révélatrice. Une analyse critique des tâches effectuées par les garçons et les filles montre que ces dernières consacrent plus de temps

TABLEAU 2. Tâches effectuées par les enfants à l'école de Kisarawe — Niveau six

Tâches effectuées par les garçons à l'école	Tâches effectuées par les filles à l'école
1. Travaux agricoles dans les exploitations agricoles des enseignants	1. Faire la cuisine pour les enseignants
2. Nettoyage des bâtiments scolaires	2. Corvée d'eau pour les enseignants
3. Alignement de pierres	3. Faire la vaisselle pour les enseignants
4. Préparation de chaume pour les toitures	4. Corvée de bois pour les enseignants
5. Corvée de bois pour les enseignants	5. Achats pour les enseignants
6. Nettoyage des WC scolaires	6. Ménage dans les maison des enseignants
7. Ménage des salles de classe	7. Ramassage de pierres
8. Fabrication de briques	8. Balayage des salles de classe
9. Travaux de terrassement pour la construction de WC	9. Nettoyage des WC
10. Semer des pelouses	10. Semer des pelouses
11. Peindre des pierres	11. Peindre des pierres
12. Ramasser des pierres	12. Récolter des légumes pour les enseignants
13. Corvée d'eau pour les enseignants	13. Ménage des bureaux des chefs d'établissement
14. Aller chercher du sable	14. Aller chercher du sable
15. Travaux agricoles pour les enseignants	15. Piler des céréales pour les enseignants
16. Juntar postes para la construcción	16. Moler cereal para los docentes
17. Ramassage de vieux papiers	17. Ramassage de vieux papiers

Source: O-saki, 1999.

à des activités hors programme que les garçons car la plupart des activités des filles sont au profit des enseignants et non pour les écoles. Ces activités ont généralement lieu pendant que les autres élèves étudient. Les enfants ont indiqué, au cours des entretiens, qu'ils n'aimaient pas servir de main-d'œuvre aux enseignants, en particulier pendant les heures scolaires où ils sont censés suivre des cours en classe. Dans des entretiens en groupe, certaines filles ont déclaré ce qui suit :

Nous en avons assez d'aller chercher l'eau et de faire la lessive pour les enseignants. Pourquoi leurs enfants et leurs épouses en sont-ils dispensés ? Nous faisons déjà cela à la maison, et nous arrivons ici fatiguées, mais dans l'espoir d'apprendre quelque chose. Nous sommes toujours appelées hors de la classe pour faire la cuisine des invités, aller chercher de l'eau, piler l'*udaga* [...]. Certaines parmi nous estiment qu'il vaut mieux quitter l'école et faire ce travail pour notre famille en sachant que nous contribuons à son bien-être (filles de niveaux six et sept à l'école primaire de Kasoma, août 1998).

Dans la plupart des cas, c'est aux plus grandes que l'on demande d'effectuer ces tâches. Dans une certaine mesure, cela réduit la présence des filles aux niveaux

six et sept. En outre, il se pourrait qu'elles soient plus exposées à des abus sexuels de la part des enseignants dans la mesure où elles passent plus de temps dans la maison des enseignants qu'en classe. Cela contribue au taux d'abandon scolaire des enfants en niveau cinq.

JEUX ET ACTIVITÉS RÉCRÉATIVES POUR LES ENFANTS

À l'exception de deux écoles situées en pleine ville — écoles primaires de Darajani et de Ukombozi à Zanzibar et à Dar es-Salaam respectivement — toutes les écoles visitées disposaient d'espaces découverts et d'un terrain de football sur place. C'est une caractéristique commune à la plupart des écoles visitées et aux écoles de République-Unie de Tanzanie en général : les enfants jouent presque tout le temps. Les filles jouent à des jeux appelés *rede*, *kidali*, *makidamakida*, *sheki*, *baba*, *mdogo*, *kuruka kamba* ou bien elles courent. Ces jeux sont d'invention locale et les règles souples permettent de jouer même dans des espaces limités.

Les garçons utilisent rarement les petits espaces ouverts ; la plupart de leurs activités, essentiellement le football, le volley-ball et la course, se déroulent sur le terrain de foot, qui est aussi utilisé dans la plupart des écoles pour des concours d'athlétisme en plein air. On a pu constater que les terrains de foot étaient bien entretenus, ce qui montre qu'ils sont fréquemment utilisés. Toutefois, les équipements sportifs étaient soit en mauvais état, soit inexistants.

La plupart des enseignants interrogés avaient peu de chose à dire quant aux sports pratiqués par les enfants. La plupart des enfants regrettaient le manque d'installations récréatives ou sportives.

CE QUE LES ENFANTS CRITIQUENT À PROPOS DE LEUR SCOLARITÉ

Interrogés sur ce qu'ils n'aiment pas dans leur scolarité, les enfants ont mentionné les châtiments corporels, l'exploitation de la main-d'œuvre enfantine, le comportement négatif des enseignants, les enfants qui en tyrannisent d'autres, le manque d'installations de base à l'école, et les trop rares occasions de participer.

Châtiments corporels

Les enfants ont déclaré qu'ils faisaient l'objet de remontrances et de trop nombreuses punitions, y compris de châtiments corporels, tels que des coups de baguette. Ils ont indiqué que les enseignants les battaient s'ils ne répondaient pas à une question, que toute la classe était punie lorsqu'un élève avait commis une faute et que les élèves qui habitaient loin de l'école étaient punis s'ils arrivaient en retard.

L'exploitation de la main-d'œuvre enfantine

Les enfants ont indiqué qu'on leur demandait de faire la cuisine et les courses pour les enseignants, des tâches ménagères pour les enseignants telles que les corvées d'eau

et de bois de feu, le repassage, piler le maïs, utiliser les heures de classe pour faire cuire les céréales de l'école pour les revendre, organiser des petits commerces à l'école, tels que la vente d'aliments, et aller à l'école en transportant des outils de nettoyage et de jardinage, tels que balais et houes.

Comportements négatifs des enseignants

Les élèves avaient une liste variée de griefs contre les enseignants :

- collecter de l'argent auprès des enfants sans leur délivrer de reçu ;
- faire une distinction entre élèves sur la base de leur intelligence ;
- omettre de présenter les visiteurs aux enfants ; présence de parlementaires dans les salles de classe ;
- non-respect des horaires de cours ;
- absence de comptes rendus des recettes et dépenses (concernant les récoltes de produits cultivés par les enfants pour assurer l'autonomie scolaire) ;
- relations sexuelles avec des élèves ;
- favoritisme vis-à-vis des enfants d'enseignants ;
- venir à l'école en état d'ivresse ;
- ne pas enseigner en classe ;
- ne pas distribuer les livres scolaires aux enfants ;
- s'habiller de façon provocante ;
- ne pas remplir les carnets de notes des élèves qui n'ont pas participé aux collectes organisées à l'école ;
- ne pas donner tous les cours en anglais ;
- les livres se perdent dans les bureaux des enseignants.

Les enfants qui en tyrannisent d'autres

On ne fait pas grand-chose pour empêcher certains enfants de maltraiter d'autres enfants. Ce type d'abus concerne des garçons qui battent les filles parce qu'elles répondent aux questions en classe ou qu'elles dénoncent les garçons qui font du bruit, les vols entre élèves, et les garçons qui parlent aux filles de façon grossière.

Manque d'installations de base dans les écoles

- Nombre insuffisant de WC, absence de portes dans les WC et manque d'hygiène malgré les collectes d'argent destinées à l'entretien des WC.
- Élèves en surnombre et nombre insuffisant de pupitres ; des enfants doivent s'asseoir à même le sol.
- Système des classes à double influx qui réduit le temps consacré aux leçons.
- Absence de barrières, ce qui permet à des personnes étrangères à l'école de saccager les locaux et de menacer les enfants.
- Manque de livres, de jeux et d'installations récréatives.

Les enfants n'ont guère l'occasion de participer

Les filles ne sont pas autorisées à tresser leurs cheveux ; ni les enseignants, ni les parents n'écoutent l'opinion des élèves ; les enfants doivent aller à l'école pendant les vacances et le samedi ; et les filles n'ont pas le temps de jouer.

Autres problèmes

Les enfants ont également exprimé des griefs qui n'entrent pas dans les catégories ci-dessus, mais qui ont été exposés lors des entrevues de groupe avec les enfants : il s'agissait par exemple des commerçants qui salissent les abords de l'école ; de l'interdiction d'acheter des aliments à l'école lorsque les élèves ont faim ; de l'obligation d'arriver à l'école à 6h30 le matin ; des filles qui se marient avant de terminer l'école ; et de l'inégalité des tâches scolaires et ménagères assignées aux garçons et aux filles.

Débat

NATURE DES INTERACTIONS EN CLASSE

On constate d'après la documentation obtenue que la fréquentation scolaire des enfants diminue progressivement du niveau quatre au niveau sept. Cela est courant dans les districts ruraux, tels que Musoma, Kisarawe et Zanzibar rural. Les raisons en sont nombreuses, mais la principale est que les enfants ont trop à faire chez eux. Les garçons, aussi bien que les filles, sont surmenés et, comme l'a montré Shuma (1980), cela contribue aux abandons scolaires. Shuma fait observer que d'autres facteurs entrent en ligne de compte tels que les valeurs traditionnelles, les conflits familiaux, les familles monoparentales et le désir de marier rapidement les filles. Les raisons familiales ont également été mentionnées dans d'autres études (Raju, 1973 ; Blackmore, 1981 ; Zimba, 1996). Le fait que les filles abandonnent en plus grand nombre a également été relevé ailleurs en Afrique ; diverses raisons sont avancées, y compris la maladie, le manque de soutien parental, l'indolence générale et le manque de discipline, comme en Guinée (Carron et Chau, 1996).

Des facteurs économiques, comme ceux relevés dans le district de Pangani (Nkhoma, 1979), poussent à utiliser les enfants comme main-d'œuvre bon marché afin de compléter les revenus familiaux. Ces facteurs ont été confirmés dans notre étude. Le problème spécifique chez les filles est le surmenage et l'absence de soutien de la part des parents, qui considèrent que l'éducation des filles n'est pas importante (Ndimba, 1994).

Quels que soient les facteurs, le problème de l'abandon scolaire doit être replacé dans un contexte beaucoup plus large. Un certain nombre d'enfants abandonnent l'école parce qu'ils estiment que celle-ci ne remplit pas son rôle et qu'ils peuvent mieux utiliser leur temps ailleurs. C'est le constat que nous avons pu faire dans le district rural de Musoma, où les garçons quittaient l'école pour aller à la pêche,

garder les troupeaux ou fonder une famille. Dans une école primaire de Musoma, un garçon du niveau six a quitté l'école pour devenir pêcheur sur le lac Victoria. Il a convaincu une fille du niveau cinq de quitter l'école et il l'a épousée. À la fin de la saison de pêche, il a demandé à revenir à l'école et a été autorisé à le faire sans problème, mais pas la jeune femme, ce qui est contraire aux directives ministérielles.

Le taux général d'abandon scolaire au niveau des districts est d'environ 30 %. Dans certaines écoles appartenant à des communautés dont l'activité économique est grande, le taux d'abandon scolaire atteint 50 %. L'abandon scolaire est un problème grave, même dans les pays développés comme le Canada, où environ 30 à 35 % des élèves abandonnent l'école (Levin, 1990). Comme l'explique Coleman (1993), le problème de l'abandon scolaire touche à la fois les personnes qui quittent l'école, car elles ne peuvent pas pleinement participer à l'activité économique, et la société dans son ensemble, parce que tous les citoyens ne sont pas productifs. La compétitivité dans les activités économiques, qu'il s'agisse de pêche, d'élevage ou d'agriculture, a peu de chance d'être élevée dans une société qui enregistre beaucoup d'abandons scolaires.

On ne voit pas bien comment un élève resterait à l'école dans les contextes observés dans cette étude. Dans les écoles rurales, les enseignants ne prennent pas très au sérieux leur métier et s'intéressent davantage à l'utilisation des enfants comme main-d'œuvre domestique et scolaire bon marché, ce qui épuise les enfants. Bien que la philosophie de l'éducation pour l'autosuffisance mette l'accent sur l'éducation et le travail, elle favorise aussi le remplacement des apprentissages théoriques par le travail manuel, glissement que l'on a observé dans la plupart des écoles rurales. Et, lorsque les filles consacrent à ces activités une grande partie du temps scolaire, leur motivation est anéantie. Le fait de poser aux garçons des questions stimulantes, tandis que les filles travaillent à des tâches plus aisées ou sont appelées à effectuer des travaux non scolaires, montre bien que les enseignants ont encore besoin d'être sensibilisés aux questions de parité. Les enseignants ne sont pas toujours conscients d'agir de façon discriminatoire mais les effets à long terme sur les filles sont lourds de conséquences, et lorsque des élèves ne sont pas appelés à participer du fait d'une discrimination basée sur le sexe, la classe sociale ou la race, ou toute autre forme de discrimination, ils perdent confiance en eux-mêmes. Ils développent des mécanismes de défense et refusent d'étudier ou bien, comme l'a indiqué Coleman (1993), ils « s'effacent » de l'école. Dans les districts ruraux, les garçons s'effacent au profit d'activités telles que la pêche ou l'agriculture. Les filles se trouvent dans une situation difficile lorsqu'elles quittent l'école parce qu'elles ne peuvent pas pêcher et que, normalement, elles ne possèdent pas de bétail ; si elles travaillent la terre, c'est celle de leur père. Elles sont facilement tentées de se marier tôt pour élever leur propre famille et s'occuper de la propriété familiale. Dans la plupart des cas, les filles qui se sont mariées tôt ont épousé des garçons qui ont aussi abandonné l'école, comme première épouse dans des foyers pauvres ou bien elles ont épousé des hommes polygames plus âgés qu'elles en tant que deuxième ou troisième épouse. Les garçons qui terminent leur scolarité semblent plus désireux d'épouser des filles qui ont elles aussi achevé leur scolarité.

Dans les quelques écoles urbaines où les filles étaient traitées de manière positive, leurs résultats s'étaient beaucoup améliorés et davantage de parents y inscrivait leurs enfants. Nous l'avons constaté dans les écoles urbaines des quartiers d'Oysterbay et de Mlimani à Dar es-Salam, où les classes comptent en moyenne une soixantaine d'enfants, les filles représentant jusqu'à 70 % des effectifs dans certaines classes. Les filles sont nombreuses dans ces écoles pour deux raisons : premièrement, les parents ont en général un bon niveau d'éducation et ils travaillent ; ils savent que leurs filles passeront l'essentiel du temps scolaire à apprendre. Plusieurs parents contrôlaient même régulièrement les cahiers de leurs enfants pour savoir si les enseignants les avaient notés. Deuxièmement, le gouvernement s'intéresse davantage aux écoles fréquentées par les enfants des fonctionnaires.

Les enseignants ont donc moins tendance à utiliser les enfants des villes comme main-d'œuvre bon marché. En revanche, ils vendent dans l'école des articles pour compléter leurs revenus et, parfois, ils obligent les enfants à acheter ces produits, notamment des cacahuètes, des chips, des jus de fruits, des glaces et autres types d'aliments inutiles. En secret, ils demandent à certains élèves de les aider à vendre ces produits à d'autres enfants.

Dans certains cas, ce sont les filles qui assurent la vente pendant les récréations, ce qui leur prive d'un temps de repos avant la leçon suivante. Cette question mériterait d'être étudiée plus avant pour savoir quels en sont les effets sur l'éthique scolaire, les interactions enseignants-élèves et la socialisation. En conséquence, même dans les zones urbaines, les parents les plus aisés commencent à inscrire leurs enfants dans les nouvelles écoles primaires privées où ils paient des droits quarante fois plus élevés. Toutefois, en échange, leurs enfants bénéficient de transports scolaires, on leur donne un déjeuner et/ou une collation, davantage d'attention et un enseignement en langue anglaise. Selon une enquête récente sur les écoles secondaires privées (O-saki, 1999), la qualité de l'enseignement y est variable, mais elles sont très loin devant les écoles publiques. Telle est la réalité du libéralisme économique introduit en 1985. De ce fait, la société se divise en fonction du statut socio-économique, et les conséquences pourraient en être désastreuses pour le pays.

En ce qui concerne les installations matérielles dont disposent les élèves, les salles de classe sont encore organisées à l'ancienne, même lorsqu'il n'y a que quelques enfants dans la classe, comme à l'école primaire de Kiagata. Les pupitres sont tous orientés dans la même direction et remplissent la pièce, et il n'y a guère de place pour des mouvements ou échanges en groupe tels que discussions, débats, jeux de rôle, simulations ou théâtre.

Beaucoup de recherches ont été menées sur la qualité de l'enseignement. La plupart montrent que l'engagement total des élèves et l'utilisation rationnelle du temps d'enseignement jouent un rôle crucial dans les progrès des élèves et l'amélioration de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. L'atmosphère en classe joue aussi un très grand rôle. Elle est liée, notamment, à la qualité des relations élèves-enseignants, à la communication sur les résultats, à une bonne planification des expériences d'apprentissage et à un rythme d'enseignement approprié (Haertel, Walberg et Haertel, 1981 ; Wang, Haertel et Walberg, 1994). La disposition du mobilier dans certaines

écoles urbaines, où les garçons et les filles sont mélangés et se font face, semble susciter un apprentissage plus actif et une plus grande confiance en soi. Cette disposition pourrait être adoptée en milieu rural. La nécessité de mettre en place un programme de formation en cours d'emploi, basé sur des conseils personnalisés et des séances de réflexion, est ici évidente. On peut donner aux enseignants l'occasion de réfléchir sur ce qui aide les élèves à apprendre, de s'interroger sur leur rôle dans le processus d'apprentissage, d'étudier des exemples et d'utiliser une gamme de techniques tout en recevant des informations sur la façon dont chacun travaille dans sa classe. Ce modèle de suivi personnalisé des enseignants (Showers et Joyce, 1994) a permis de développer les compétences professionnelles de nombreux enseignants.

Les préjugés de certains enseignants, selon lesquels les filles sont moins actives intellectuellement, doivent être combattus. Il est reconnu que les filles peuvent travailler aussi bien et parfois mieux que les garçons. On l'a constaté dans le domaine des mathématiques et dans d'autres disciplines, en Angleterre et ailleurs. Il est prouvé que les filles réussissent mieux dans certaines écoles urbaines lorsque les enseignants les soutiennent. À l'école primaire de Mlimani à Dar es-Salaam, le nombre de filles admises à passer au lycée secondaire sur la base de leurs résultats d'examen de fin d'école primaire (PSLE) est souvent supérieur à celui des garçons depuis quatre ans.

Les tâches confiées aux élèves reflètent aussi les préjugés liés au sexe et cela pourrait évoluer. Les filles ont aussi la capacité d'assumer des responsabilités dans leur école, et il faut multiplier les programmes de formation des enseignants sur les questions de parité. Les élèves qui assument des responsabilités acquièrent beaucoup d'expérience, et cela les aide à élargir leur formation générale. La possibilité d'assumer ce genre de rôle devrait être offerte à tous les élèves, sans distinction de sexe.

Le gouvernement doit prendre des mesures pour mettre un terme à l'utilisation des enfants comme main-d'œuvre bon marché dans les écoles. Il est paradoxal de constater, dans l'échantillon étudié, que les enfants vont à l'école pour travailler pour les enseignants et leurs amis, alors que des campagnes mondiales de l'Organisation internationale du travail et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance condamnent l'embauche des enfants comme main-d'œuvre bon marché dans les exploitations agricoles et les usines. Il faut organiser pour ces enseignants des programmes de formation montrant les conséquences dramatiques lorsque des enfants sont embauchés comme main-d'œuvre bon marché alors qu'ils sont censés aller à l'école. La législation doit être appliquée pour assurer que les enfants aient accès à un cadre propice à l'apprentissage. Certains enseignants interprètent peut-être mal la philosophie de l'éducation pour l'autosuffisance, dans les rapports entre éducation et travail. Mosha (1990) donne une bonne analyse de l'interprétation incorrecte du travail dans cette optique. Ce travail renvoie essentiellement aux activités d'apprentissage, et non au travail manuel bon marché.

La présente étude a aussi permis de constater le manque d'occasions de récréation. Si quelques écoles ont des installations pour pratiquer des sports tels que le football, le volley-ball et le basket-ball, la plupart des écoles manquent d'équipement. Davantage d'enfants pourraient participer à des activités récréatives plus variées et tirer un plus grand plaisir de leur séjour à l'école.

Conclusions

Il y a un certain nombre de leçons à tirer de cette étude pour ceux qui conçoivent et appliquent les programmes d'enseignement primaire en République-Unie de Tanzanie et dans des pays comparables. Il faut mettre en place des programmes de formation appropriés qui puissent aider à la fois les parents et les enseignants à prendre conscience de leur rôle d'éducateurs dans le monde d'aujourd'hui, encourager l'apprentissage et la participation active des garçons et des filles et contribuer à réduire le nombre des abandons scolaires. L'avenir d'une nation dépend de l'éducation appropriée qu'elle offre à tous ses enfants, sans distinction de sexe.

Références

- Apple, M. 1996. *Cultural politics and education* [Politiques culturelles et éducation]. New York, Teachers College Press.
- Bakhtin, M. M. 1996. *Speech genres and other late essays* [Discours et autres essais]. Austin, Texas, University of Texas Press. Traduit par V. W. McGee et rédigé par C. Emerson.
- Blackmore, K. A. 1981. *A sociology of education for Africa* [Sociologie de l'éducation pour l'Afrique]. Worcester, Royaume-Uni, Dolings et Sons.
- Carnoy, M. 1984. « The Dialogic of education : an alternative approach to education and social change in developing countries » [La dialogique de l'éducation : une autre approche de l'éducation et du changement social dans les pays en développement]. Dans : Cumbert, E. (dir. publ.). *Expressions of power in education : studies of class, gender and race*, p. 9-27. Atlanta, Georgie, Centre for Cross-Cultural Education.
- Carron, C. ; Chau, T. 1996. *The quality of primary schools in different development contexts* [La qualité des écoles primaires dans différents contextes de pays en développement]. Paris, UNESCO.
- Cochran-Smith, M. 1991. « Learning to teach against the grain » [Apprendre à enseigner à rebours]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 61, n° 3, p. 279-310.
- Coleman, P. 1993. « Testing the school system : dropouts' accountability and social policy » [Le système scolaire à l'épreuve : la responsabilité des abandons scolaires et les politiques sociales]. *Curriculum inquiry* (Malden, Massachusetts), vol. 23, p. 330-341.
- Gallas, K. 1998. *Sometimes I can be anything : power, gender and identity in a primary classroom* [Parfois c'est n'importe quoi : pouvoir, parité et identité dans une classe du primaire]. New York, Teachers College Press.
- Giroux, H. 1985. « Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience » [Pédagogie critique, politiques culturelles et le discours de l'expérience]. *Journal of education* (Boston, Massachusetts), vol. 197, n° 2, p. 22-41.
- Gore, J. 1995. « Foucault's post-structuralism and observational education research » [Le post-structuralisme de Foucault et la recherche pédagogique d'observation]. Dans : Smith, R. ; Wexter, P. (dir. publ.). *Education, politics and identity : a study of power relations*, p. 98-111. Londres, Falmer Press.
- Haertel, G. D. ; Walberg, H. J. ; Haertel, E. M. 1981. *Social psychological environments and learning : a qualitative synthesis* [Environnements psychologiques et sociaux et apprentissage : synthèse qualitative. British educational research journal]. (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 7, p. 27-36.

- Levin, B. 1990. *Dropouts* [L'abandon scolaire]. *The Canadian school executive* (Edmonton, Canada), vol. 10, p. 15-17.
- Manke, M. P. 1997. *Classroom power relations : understanding student-teacher interaction* [Les relations de pouvoir en classe : comprendre les interactions élèves-enseignants]. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mosha, H. J. 1990. « Twenty years of Education for Self Reliance : A critical analysis » [Vingt ans d'éducation pour l'autosuffisance : analyse critique]. *International Journal of Educational Development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 10, n° 1, p. 59-67.
- Ndimba, C. T. 1994. *Girls' primary education in rural areas with reference to dropouts : a case study of Tarime district* [Enseignement primaire pour les filles en milieu rural et causes de l'abandon scolaire : une étude de cas du district de Tarime]. Mémoire de maîtrise inédite. Université de Dar es-Salaam.
- Nkhoma, P. B. 1979. *Truancy and dropout in Tanzania mainland primary schools : a case study of Pangani district* [Absentéisme et abandon scolaire dans les écoles primaires de Tanzanie continentale : étude de cas du district de Panganie]. Mémoire de maîtrise, Université de Dar es-Salaam.
- O-saki, K. M. 1999. *Classroom interaction with a gender perspective : a study of four school districts in Tanzania* [Interactions en classe et différences entre les sexes : une étude de quatre districts scolaires en Tanzanie]. Dar es-Salaam, UNICEF.
- Raju, B. M. 1973. *Education in Kenya : problems and perspectives in educational planning and administration* [L'éducation au Kenya : problèmes et perspectives de la planification et de l'administration de l'éducation]. Nairobi, Kenya Litho Ltd, Canon.
- Showers, B. ; Joyce, B. 1996. « The evolution of peer coaching » [L'évolution de la formation personnalisée collégiale]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 53, n° 6, p. 12-16.
- Shuma, R. J. 1980. *Family factors that contribute the dropout rates in Tanzania primary schools : a survey in Same district* [Facteurs familiaux qui contribuent aux taux d'abandon scolaire dans les écoles primaires de Tanzanie : enquête dans le district de Same]. Mémoire de maîtrise, Université de Dar es-Salaam.
- Wang, M. C. ; Haertel, G. D. ; Walberg, H. J. 1994. « What helps students learn ? » [Comment aider les élèves à apprendre ?]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), décembre, p. 74-79.
- Zimba, F. R. 1996. « Namibian secondary schoolteachers' perception misbehaviour » [Comment les enseignants des écoles secondaires de Namibie jugent la mauvaise conduite des élèves]. *Journal of education research* (Harare), vol. 8, n° 3, p. 186-199.

YVES BRUNSVICK

(1921-1999)

Jean-Pierre Regnier

Une vie au service de la coopération culturelle internationale

Comme il le disait lui-même en 1997, lors du 50^e anniversaire de la Commission nationale française pour l'UNESCO, toute la vie de Yves Brunsvick a été mobilisée par les fonctions de secrétaire général et de vice-président de cette Commission, poste carrefour. Il ajoutait, non sans malice : « mais il y a des carrefours obligés. Et ce qui compte, ce sont les routes qui partent des carrefours ».

Des routes — il serait préférable de parler de pistes —, il n'a cessé d'en ouvrir, d'en tracer, d'en explorer, avec la passion de croiser le national et l'international dans les domaines confiés à l'issue de la deuxième guerre mondiale, à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

La voie avait été préparée bien avant car c'est tout jeune professeur qu'il s'engage dans la Résistance française à l'occupant nazi. Il était déjà animé, face à la barbarie totalitaire, par les idéaux dont l'Acte constitutif de l'UNESCO s'est fait porteur, à savoir : contribuer à l'avancement de la démocratie, des droits de l'homme

Langue originale : français

Jean-Pierre Regnier (France)

Secrétaire général adjoint de la Commission nationale française pour l'UNESCO. Après avoir exercé des fonctions au Ministère français de l'éducation nationale pendant douze ans, il a rejoint la Commission nationale française pour l'UNESCO en 1986 en tant que chargé de mission pour les questions d'éducation. Au niveau international, il a été principalement rapporteur général de la Commission II sur le thème de l'éducation de la Conférence générale de l'UNESCO en 1993 ; secrétaire général de la délégation française à la Conférence générale de 1995 ; secrétaire exécutif du groupe de travail préparatoire à la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation tenue en 2001. Il a contribué à la publication de deux ouvrages, l'un sur l'« éducation des adultes » (1998), l'autre sur « le nouveau métier d'enseignant » (2000).

et de la paix en développant la coopération internationale en éducation, en sciences exactes et naturelles, en sciences sociales et humaines, en culture et en communication.

La paix revenue, il s'intéresse très vite, sans doute à l'occasion d'une première expérience des relations culturelles au Ministère français des affaires étrangères, à la nouvelle organisation internationale et à la possibilité qu'elle offrait — et qu'elle offre toujours malgré les changements internes et externes intervenus depuis lors — de rassembler des États pour accomplir une mission d'ordre éthique. Pour les fondateurs de l'UNESCO comme sans doute pour Yves Brunsvick, l'originalité de l'organisation résidait principalement dans le fait qu'elle n'était conçue ni comme une académie de savants ou de femmes et d'hommes de culture, ni comme une simple organisation intergouvernementale. Ayant le désir d'atteindre et d'associer à son action les communautés intellectuelles et même toute la société civile, l'UNESCO, en s'appuyant sur son Acte constitutif, suscite, dès son origine, la création de relais nationaux de coopération qui seront appelés Commissions nationales pour l'UNESCO et des organisations internationales non gouvernementales de spécialistes et de bénévoles.

Le réseau des Commissions nationales était lancé, invité à s'élargir avec l'arrivée de nouveaux États à l'UNESCO, notamment à l'heure des indépendances, et également appelé à bénéficier des développements de la coopération culturelle internationale. Yves Brunsvick avait bien conscience que les Commissions nationales constituaient une tentative, restée jusqu'à ce jour unique dans le cadre de la coopération entre États, permettant de marier le national et l'international, le gouvernemental et le non gouvernemental. Sans relâche, il a non seulement été à la rencontre de nombreuses Commissions nationales mais pris aussi l'initiative de les réunir, notamment à la veille des Conférences générales de l'UNESCO.

La Commission nationale française

La Commission nationale française, commission du pays-hôte du Siècle de l'UNESCO, sera la première à être mise en place. Yves Brunsvick est présent dès 1948 pour seconder l'action du Secrétaire général Louis François puis, à partir de 1958, pour être lui-même, aux côtés de plusieurs présidents successifs¹, le pilote de l'entreprise. Il eut donc non seulement cette chance de voir participer aux travaux de la Commission de hautes personnalités françaises mais, bien davantage, d'être l'artisan d'une action à laquelle ces personnalités se sont trouvées étroitement associées.

Aussi faut-il mentionner qu'avec le philosophe Gaston Berger, président de la Commission nationale française pour l'UNESCO, Yves Brunsvick organisa à l'UNESCO, en 1958, une réflexion sur le thème de « l'Homme face au progrès scientifique », qui réunit cinq prix Nobel et rencontra un grand écho dans la presse et les médias de l'époque.

À l'initiative de Gaston Berger, qui malheureusement n'en verra pas la réalisation, un projet de contribuer à la lutte contre l'analphabétisme à l'échelle mondiale — en utilisant les techniques les plus modernes et notamment les techniques spatiales

— est soumis à l'UNESCO lors de la Conférence générale de 1960. Ce projet novateur, Yves Brunsvick s'emploie à le faire connaître et à en suivre les principales réalisations, au Sénégal et en Côte d'Ivoire (expérience de Bouaké) puis, dans la décennie suivante, dans d'autres pays et régions du monde. Les entreprises internationales récentes pour développer l'éducation pour tous ainsi que la multiplication des expériences d'enseignement à distance permettent de jeter un regard nouveau sur le « projet Gaston Berger » et sur le rôle précurseur qu'ont pu y jouer des personnalités comme Yves Brunsvick.

Quelques années auparavant, il s'était trouvé associé à un projet de l'UNESCO, salué par Jean Cocteau et Jean Giraudoux notamment, réalisé à Limoges en France, portant sur le thème de l'Art et les sports. Là encore, ce projet, éminemment éducatif, qui se proposait d'unir le Musée au Stade, pourrait, dans sa démarche, inspirer nos travaux d'aujourd'hui.

Inutile de souligner longtemps qu'Yves Brunsvick a accordé tout au long de sa vie et de sa carrière professionnelle une attention particulière à la culture et aux relations culturelles. C'est Augustin Girard, président du Comité d'histoire du Ministère français de la culture qui, lors du 50^e anniversaire déjà cité, précisait qu'« à la Commission, nous avons trouvé immédiatement des bras ouverts — ceux d'Yves Brunsvick — et nous avons découvert rapidement une communion de pensée qui ne s'est jamais démentie ».

Il ajoutait : « ce que nous avons trouvé d'emblée à la Commission, c'est l'esprit d'innovation, esprit rare à l'époque (nous sommes en 1960), innovation nourrie à la fois par le grand brassage d'oxygène des échanges unesquiens et par une constante disposition de son Secrétaire général, dont l'intelligence se trouvait instinctivement tournée vers la réforme et la nouveauté ». Dès lors furent introduites plusieurs innovations de taille qu'il faut citer : le concept de « politique culturelle » adopté par les Conférences générales de l'UNESCO de 1966 et 1968 ; l'idée d'une « égale répartition des biens de culture » développée entre 1964 et 1970 aux Rencontres d'Avignon sous la présidence de Jean Vilar, l'émergence du concept de « développement culturel », la naissance de la notion d'« administrateur culturel », enfin l'« utopie créatrice » visant à associer les artistes aux mesures qui les concernent.

La fin des années 70 et les années 80 furent propices à la réflexion culturelle sous l'égide de l'institution que dirigeait et animait Yves Brunsvick, qu'il s'agisse des journées internationales de formation à l'administration des affaires culturelles à Paris, Grenoble et Nice en 1977, qu'il s'agisse du séminaire international sur la création à Arles en 1982, avec le concours de l'écrivain Georges Emmanuel Clancier, qu'il s'agisse aussi et surtout des rencontres entre les communautés culturelles de l'Afrique, de l'Europe et du monde arabe organisées, à la demande du Président de la République, du 23 au 27 mars 1982 à Avignon avec pour objectif de contribuer à l'étude des fondements culturels d'un Nouvel ordre international. Une des routes parties de ce carrefour d'Avignon — pour reprendre la belle image développée par Yves Brunsvick — conduira au projet de la renaissance de la bibliothèque d'Alexandrie que l'on pourrait ainsi définir : comment un mythe ancien peut contribuer à construire l'avenir.

Yves Brunsvick a été bien entendu partie prenante de tous les grands chantiers de l'UNESCO relatifs au patrimoine culturel : la création des deux Organisations non gouvernementales dont le champ d'activités couvre le patrimoine mondial — ICOM² et ICOMOS³ — au cours des premières décennies d'existence de l'UNESCO ; les aventures des campagnes héroïques comme celles de Nubie et de Venise ; l'élaboration et la mise en œuvre de la Convention du patrimoine mondial dont le succès est évident avec l'inscription aujourd'hui de près de 600 sites culturels et naturels sur une liste qui les place sous la sauvegarde de l'humanité.

Ces importants travaux en matière culturelle, auxquels Yves Brunsvick n'a cessé d'apporter sa contribution, ont certainement servi de base aux débats internationaux contemporains sur la notion de « bien culturel public » et sur l'importance de promouvoir la diversité culturelle dans le cadre de la mondialisation.

La mondialisation le fascinait, soucieux qu'il était de comprendre les évolutions de son temps. Mais l'humaniste en redoutait les effets, conscient que la globalisation de l'économie n'était que le prélude d'une métamorphose de civilisation dont il était, et dont il est toujours, difficile de prédire les conséquences culturelles. Aussi écrivit-il, avec André Danzin, un ouvrage publié en 1998 sous le titre *Naissance d'une civilisation*, qui situe la mondialisation comme la conséquence d'une profonde évolution de la vision du monde, des conditions de vie et des rapports entre les peuples. L'ouvrage accorde une place importante à l'éducation, appelée à « répondre aux nouvelles conditions de la compétence professionnelle et de la culture personnelle imposées par l'émergence de la communication dans une économie mondialisée ».

Le praticien de l'éducation

L'éducation, Yves Brunsvick en avait véritablement la passion. La pensée de Jean Guéhenno sur le besoin de réconcilier la pensée savante et l'instinct populaire, celle d'Henri Laugier appelant les intellectuels à « penser international », celle encore de Gaston Berger déjà cité, ont certainement marqué le praticien de l'éducation qu'il était resté, désireux de garder le contact avec la pratique pédagogique en enseignant lui-même pendant trente ans, en parallèle à ses responsabilités nationales et internationales, au Centre d'études de la civilisation française à la Sorbonne.

On ne sera pas surpris qu'il ait encouragé, dans les années 50 et 60, les réflexions qui, au sein de la Commission française, conduisirent à forger une conception plus ouverte de l'éducation de base qui ne manqua pas de s'avérer très utile lors de la Conférence mondiale de Jomtien en 1990 et plus récemment à l'occasion du Forum mondial de Dakar en 2000. Il s'agissait et il s'agit encore de rejeter une éducation au rabais, source de frustrations pour les individus, source de désillusions pour les pays. Yves Brunsvick s'engagea dans l'aventure de Jomtien avec l'énergie qui lui était coutumière, défendant la notion d'une éducation fondamentale, socle favorisant l'accès vers d'autres niveaux d'éducation et de formation dans la perspective d'un développement complet et intégré des nations. Pour cela, il faut non seulement éduquer, mais aussi former.

La demande de formation a été une constante depuis la création de l'UNESCO, plus encore au cours des années 60 et 70 où il a fallu répondre à des besoins urgents de formation de jeunes cadres des pays ayant accédé à l'indépendance, ces derniers étant confrontés par ailleurs à la nécessité de faire fonctionner et de développer leurs systèmes éducatifs. À l'impulsion d'Yves Brunsvick, la Commission nationale française met son savoir et son savoir-faire à la disposition de l'UNESCO en lançant, en parallèle à des programmes individuels spécifiques, des opérations de formation d'envergure, en Afrique notamment, destinées à créer des institutions à effets multiplicateurs telles que les écoles normales supérieures, les écoles d'ingénieurs, certaines universités, etc., indispensables au développement économique et social des pays.

Cette opération de formation, qui a représenté un effort important, a franchi, au cours des années 70, une nouvelle étape avec la création de cours post-universitaires spécialisés de niveau du troisième cycle, articulés sur les priorités scientifiques internationales dégagées dans le cadre de l'UNESCO.

Encore faut-il, aujourd'hui comme hier, ne pas dissocier démarche éducative, actions de formation, recherche scientifique, contribution au développement économique et culturel. La vie et l'action de Yves Brunsvick sont là pour en porter témoignage.

Yves Brunsvick et le BIE

Aussi, comme pédagogue, s'est-il intéressé très tôt au Bureau international d'éducation (BIE) qui est le fruit du mouvement pédagogique qu'a connu Genève au début du XX^e siècle. Il avait un attachement particulier pour cette institution qui a vu le jour à l'époque de la Société des Nations (SDN) — et donc à une période où l'UNESCO n'existait pas encore — mais où des besoins de coopération éducative internationale s'exprimaient déjà de façon importante.

La création de l'UNESCO, au sortir de la deuxième guerre mondiale, va consacrer le bien-fondé de la démarche des fondateurs du BIE tout en ouvrant pour ce dernier une crise d'identité, du fait de la proximité des mandats des deux organismes, du moins en éducation. Aujourd'hui, cette crise apparaît surmontée avec la transformation du BIE en centre international des contenus de l'éducation.

Yves Brunsvick, homme de conviction et d'engagement, avait compris que le BIE devait se mettre à l'heure de son temps. La présidence du Conseil du BIE, qu'il accepta d'assumer de 1986 à 1989 fut donc placée sous le signe du renouveau. Grâce à lui, l'Institution a commencé à retrouver le rayonnement international qu'elle avait connu sous la direction de Jean Piaget. Il a fallu combattre une certaine tendance à l'eurocentrisme, encourager la régionalisation des activités, favoriser le développement des réseaux régionaux et sous-régionaux, faire revenir les pédagogues et les autres experts de l'éducation, réaffirmer le rôle du BIE d'analyse des grandes tendances de l'éducation dans le monde.

L'élan donné par Yves Brunsvick a laissé sa marque au BIE comme il l'a laissée à l'UNESCO qu'il a aimée et servie avec conviction et enthousiasme. Sa confiance dans l'humain — il écrivit notamment un ouvrage sur Gandhi —, son attachement

à l'esprit des Lumières — il participa à des travaux sur Rousseau et sur Diderot et il faisait encore au soir de sa vie des recherches sur Montesquieu —, son penchant pour l'universalité, son humanisme nourri de générosité, tout l'ancrait dans la vie d'une Organisation à finalité éthique : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ».

La voix s'est tue mais le message qu'exprimait son action est demeuré intact, celui d'un homme d'éducation et de culture, ouvert aux évolutions scientifiques et technologiques, attaché à la liberté d'expression et à l'esprit critique, conscient de l'importance des grands mouvements de la pensée tout en étant solidement enraciné dans le concret.

Lors de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation qui s'est tenue à Genève en 2001 sur le thème « Apprendre à vivre ensemble », la médaille Comenius a été décernée à Yves Brunswick à titre posthume, en reconnaissance de son dévouement aux causes de l'éducation dans le monde, de son soutien loyal, enthousiaste, généreux et discret dont l'UNESCO, le BIE et la CIE ont largement bénéficié.

Notes

1. Pour mémoire, les présidents de la Commission nationale française pour l'UNESCO ont été depuis sa création : Pierre Montel, Paul Rivet, Gaston Berger, Jean Sarrailh, Julien Cain, Jean Thomas, Jean Sirinelli, enfin Jean Favier, actuellement en exercice.
2. Conseil international des musées, créé en 1949, basé à Paris à la maison de l'UNESCO. Le Conseil est en relation d'association avec l'UNESCO et jouit d'un statut consultatif auprès de l'ONU. Il se consacre au développement des musées et œuvre à la préservation du patrimoine culturel.
3. Conseil international des monuments et des sites, fondé en 1965 suite à l'adoption internationale de la charte pour la conservation et la restauration des monuments et des sites (2^e congrès international des architectes et des techniciens des monuments historiques, Venise, 1964). ICOMOS est le principal conseiller de l'UNESCO en matière de conservation et de protection des monuments et des sites.

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

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

ESPAGNE

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

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

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

MEXIQUE

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

POLOGNE

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