

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT CINQ

125

DOSSIER

ÉVOLUTION DU CURRICULUM : PERSPECTIVE GLOBALE

RÉDACTEUR INVITÉ :
SOBHI TAWIL

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXIII, n° 1, mars 2003

NUMÉRO CENT VINGT CINQ
P E R S P E C T I V E S
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXIII, n° 1, mars 2003

ÉDITORIAL

Éducation, mondialisation et action internationale

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Guerre, éducation et paix

Fernando Reimers

Ce que les États-Unis d'Amérique doivent apprendre de l'UNESCO

Stephen Heyneman

**DOSSIER :
ÉVOLUTION DU CURRICULUM :
PERSPECTIVE GLOBALE**

Introduction au Dossier

Sobhi Tawil

Diagnostic pédagogique, curricula scolaires
et qualité de l'éducation

Marguerite Silvestre Oramas

Refondation et processus de développement curriculaires
au Burkina Faso

*Bê Didier Kam
et Ouri Sanou*

La réforme du curriculum des sciences et techniques :
le projet « École intelligente » en Malaisie

Sharifah Maimunah Syed Zin

Développement du curriculum pour l'inclusion
sociale en Suède

*Mai Beijer
et Staffan Bolin*

Éducation et inclusion sociale en Lituanie

Pranas Gudynas

Éducation et cohésion sociale au Liban

Nemer Frayha

TENDANCES/CAS

Passage d'un enseignement supérieur pour l'élite
à celui de masse : la perspective chinoise

*S. G. Pretorius
et Y. Q. Xue*

Culture du savoir ou marché du savoir ?
La nouvelle idéologie de l'université

Wolfgang Frühwald

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Aliu Babatunde Fafunwa

Thomas O. Fasokun

Version préparée pour l'Internet
(Le texte imprimé pourrait subir quelques modifications)

Perspectives, vol. XXXIII, n° 1, mars 2003

ÉDUCATION, MONDIALISATION ET ACTION INTERNATIONALE

Un rapide coup d'œil vers l'avenir pourrait nous conduire à penser que 2003 laissera pendant des décennies le souvenir d'une année de guerre et, en même temps, d'une année marquée par un renforcement sensible de la nature mondiale de l'UNESCO en tant que principale institution intellectuelle des Nations Unies chargée d'une tâche incessante — l'édification de la paix par l'éducation, la science, la culture et la communication.

En même temps, il est indéniable que le passage du ^{xx}e au ^{xxi}e siècle restera associé à d'autres paradoxes : période d'expansion de plus en plus rapide de la capacité technique de l'humanité qui génère des ressources suffisantes pour que la population tout entière en bénéficie, mais aussi période où il est de plus en plus difficile de créer les modèles d'un développement économique, politique et social permettant de nouveaux types de cohésion sociale qui assureraient à la fois la liberté individuelle et le bien collectif. Période de mondialisation et de risques de perte d'identité, d'acceptation des principes des droits de l'homme et de violations là où on ne les attendait pas.

Ces paradoxes économiques, et d'autres dans le domaine de l'éducation, forment la toile de fond du présent numéro de *PERSPECTIVES*.

Le lecteur trouvera pour commencer différents points de vue sur l'impact du retour des États-Unis d'Amérique à l'UNESCO, présentés par deux chercheurs éminents de ce pays : Stephen Heyneman et Fernando Reimers. Cet événement n'est pas sans rapport avec le danger de nouvelles guerres, et il n'est pas étranger non plus à la quête entreprise par de nombreux partenaires pour trouver d'autres idées propres à accroître l'influence internationale sur le processus décisionnel de manière à aller beaucoup plus loin dans la direction de la libre circulation des biens, des services et des personnes.

Pour en revenir aux tensions, elles sont à l'œuvre depuis très longtemps dans un contexte qui change et où s'opposent de manière complexe la diversité et la nature internationale des problèmes et des concepts de l'éducation ainsi que des solutions à apporter. Le dossier préparé par Sobhi Tawil sur le thème « L'évolution du curriculum : une perspective mondiale » illustre précisément comment, dans des situations aussi différentes que celles du Burkina Faso, de Cuba, du Liban, de la Lituanie, de la Malaisie et de la Suède,

nous constatons des concepts analogues, ainsi que des problèmes et des solutions qui, face à la mondialisation susmentionnée, proposent un modèle éducatif fondé sur l'invention de l'école traditionnelle, qui est devenue « une école universelle » au ^{XX}^e siècle. Ce dossier amène à se demander si l'on peut espérer beaucoup de l'internationalisation des structures de l'éducation dans cette diversité.

La section « Tendances/Cas » du présent numéro contient aussi deux articles sur le thème des universités. L'un d'entre eux démontre la réalité de la mondialisation en prenant l'exemple de la libéralisation de l'enseignement supérieur en Chine. Le contraste entre la nationalité de ses deux auteurs, Fanie Pretorius, directrice du Département de la formation pédagogique des maîtres du primaire à l'Université d'Afrique du Sud, et Yan Quing Xue, fonctionnaire du Ministère chinois de l'éducation et étudiant de doctorat à l'Université d'Afrique du Sud, prouve que les contacts personnels et la mise en place de réseaux professionnels génèrent de nouveaux moyens de concevoir l'internationalisation. L'autre article de cette section, écrit par Wolfgang Frühwald, ancien Président d'une prestigieuse fondation allemande pour l'excellence et le progrès de la coopération universitaire au niveau international, la Fondation Alexander von Humboldt, décrit les problèmes nouveaux auxquels se heurtent bien des champions de l'excellence dans l'enseignement universitaire au ^{XX}^e siècle face à des réformes qui semblent fortement influencées par le souci de mondialiser le savoir comme une marchandise et de réduire l'importance des traditions anciennes.

Pour compléter ce numéro, le portrait d'un éducateur nigérian de 80 ans, Aliu Babtunde Fafunwa, montre l'interaction entre la tendance à la mondialisation et le mouvement vers la diversité, par exemple lorsque de nombreux éducateurs se donnent pour mission de systématiser l'emploi des langues maternelles comme langues d'enseignement pendant la petite enfance. Tandis que les systèmes universitaires chinois et allemand proposent tout un programme en anglais et y incorporent les mécanismes du marché, les écoliers et les écolières nigériens ont besoin de temps pour apprendre dans une vaste gamme de langues locales.

Quelle sera la position de la nouvelle UNESCO face à ces réalités très diverses ? Plus essentiel encore, que fera la communauté internationale et, en particulier que feront ses principales institutions dans ce contexte, pour promouvoir l'universalisation d'un modèle éducatif plus pertinent, mais nouvellement unique, comme l'école moderne l'était en son temps ? Établiront-elles des normes communes qui définiront « un type » d'éducation de qualité pour le monde entier ? Ou, au contraire, établiront-elles des normes différentes qui tiendront compte de l'accès inégal des différents pays aux biens et services nécessaires pour mener une vie de bonne qualité ? Mettront-elles de plus en plus l'accent sur la nécessité de

comprendre la réalité et d'y adapter l'action, au lieu d'uniformiser les efforts, à l'exception de ceux qui concernent la promotion des valeurs universelles par l'éducation ? Mais si nous ne définissons pas ce qu'est la diversité, résistera-t-elle à la pression de la mondialisation commerciale et linguistique ?

Comme cela a été le cas dans d'autres contextes, la communauté internationale devrait-elle, par l'intermédiaire des Nations Unies et de sa principale institution dans le domaine de l'éducation, établir le droit d'ingérence lorsque le droit à l'éducation n'est pas garanti ?

Les nouvelles tendances placent la communauté internationale face à des défis éducatifs plus nombreux, plus grands et plus complexes. La tâche n'est pas facile, mais elle est passionnante.

CECILIA BRASLAVSKY

Langue originale : anglais

Fernando Reimers (États-Unis d'Amérique)

Professeur associé de politiques internationales de l'éducation à la Graduate School of Education de l'Université Harvard, Cambridge (Massachusetts).

POSITIONS/CONTROVERSES

GUERRE, ÉDUCATION

ET PAIX

Fernando Reimers

Il y a seulement six mois, le Président Bush a annoncé que les États-Unis d'Amérique reviendraient à l'UNESCO — l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture — après une absence de dix-huit ans. Même s'il s'agit d'une décision sage, elle n'aura d'influence sur la paix et la sécurité mondiales que si elle vient renforcer la mission originelle de l'UNESCO : centrer l'attention sur ce qui est enseigné dans les écoles du monde entier. Pour cela, il faudra que s'instaure en interne un sérieux dialogue sur l'engagement de l'Organisation vis-à-vis de cet objectif moral ; il faudra aussi une participation accrue des éducateurs américains et une collaboration intellectuelle plus vigoureuse entre l'UNESCO et les universités des États-Unis.

Il est admirable qu'à peine sortis des dévastations et des souffrances de la seconde guerre mondiale, un certain nombre de peuples et de nations aient eu l'ampleur de vision nécessaire pour produire une des idées les plus remarquables de notre temps, à savoir que chaque individu possède certains droits fondamentaux inaliénables du seul fait qu'il est humain, et que la recherche des conditions garantissant ces droits est l'affaire de tous les membres de la famille humaine.

Eleanor Roosevelt et les collaborateurs qui œuvraient avec elle à la rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme après la seconde guerre mondiale comprenaient que l'avènement de la paix et de la sécurité mondiales exigeait un engagement multilatéral en faveur de la défense des droits fondamentaux de chaque individu. Le droit à l'éducation était l'un de ces droits. L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme est porteur d'une idée et d'une vision puissantes. Il parle du droit de toute personne à l'éducation ; il parle des buts de l'éducation. Il souligne que la compréhension, la tolérance et l'amitié entre tous les membres de la famille humaine sont au nombre des objectifs primordiaux de

l'éducation. Il évoque les droits qu'ont les parents, vis-à-vis de l'État, en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants.

Les Nations Unies ont créé l'UNESCO pour faciliter l'exercice du droit à l'éducation. La combinaison d'un ensemble d'idées fortes avec l'activisme témoigné par l'UNESCO, particulièrement entre 1950 et 1980, a permis aux chances en matière d'éducation d'enregistrer leur transformation la plus radicale dans l'histoire mondiale récente. Le nombre d'enfants inscrits à l'école élémentaire dans le monde est passé de 206 millions en 1950 à 668 millions en 1997. Au niveau secondaire, les inscriptions sont passées, pendant la même période, de 40 à 398 millions et dans l'enseignement supérieur, de 6,5 millions à 88,2 millions. Cette croissance ayant nettement dépassé celle qu'a connue la population dans le même temps, il en est résulté des gains nets pour les taux d'inscription. Nous commençons seulement à saisir l'impact de cette transformation. Le fait qu'aujourd'hui bien des enfants des écoles et des collèges de nombreux pays possèdent un niveau d'instruction supérieur à celui de leurs parents traduit le succès de la vision évoquée plus haut. Mais le fait que l'éducation des parents reste partout l'un des principaux facteurs permettant de prédire les résultats et la réussite de l'enseignement nous rappelle combien il nous reste à accomplir pour assurer l'égalité des chances en matière d'éducation.

Cette réussite spectaculaire dans l'accroissement des possibilités de s'instruire a été le résultat d'une convergence de facteurs. L'un d'entre eux est la poursuite acharnée par l'UNESCO de son idéal. Comme aucune autre organisation de la famille des Nations Unies, l'UNESCO a témoigné à l'égard de cet objectif d'une application et d'une détermination plus grandes que pour n'importe laquelle de ses nombreuses entreprises des cinquante dernières années. À la Conférence de 1945 qui a créé l'UNESCO, le Secrétaire à l'éducation du Mexique, Jaime Torres Bodet, a vigoureusement exprimé sa vision d'une éducation fondamentale et d'une lutte commune contre l'ignorance qui exigeait la solidarité morale de toutes les nations. Cette vision a modelé le travail de l'UNESCO au cours des décennies qui suivirent.

La série de conférences, de déclarations et de conventions qui ont insisté sur le droit universel à l'éducation ont atteint leur objectif avec l'adoption à l'unanimité, le 20 novembre 1989, par l'Assemblée générale des Nations Unies, d'un instrument juridique ayant force obligatoire, la Convention relative aux droits de l'enfant. Mais l'UNESCO n'a pas concentré uniquement ses efforts à l'élaboration de déclarations à l'occasion de la série de conférences qui, au bout d'une période de quarante ans, ont abouti à cet important texte normatif ; elle a, bien avant cette date, mobilisé les gouvernements et la société civile, et c'est ce qui a permis

l'expansion spectaculaire des chances en matière d'éducation observée au cours des cinquante dernières années.

Toutefois, la vision originelle de l'UNESCO ne concernait pas seulement le développement de l'éducation pour tous. C'était aussi une vision politique qui s'attachait avec franchise aux objectifs mêmes de l'enseignement. Avec les souvenirs tout frais de l'Holocauste et la constatation que les Nazis avaient utilisé l'école à des fins d'endoctrinement politique, il était facile de conclure que la masse croissante d'enfants scolarisés avait besoin d'étudier dans un environnement propice à la paix et la compréhension internationales. L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme évoque en des termes moralement très clairs, qui ne se sont pas toujours retrouvés dans les prises de position et les activités opérationnelles ultérieures de l'UNESCO et des autres institutions des Nations Unies, la nécessaire adhésion aux valeurs fondamentales de la solidarité et de la paix. La Déclaration fait de cet objectif moral de l'éducation une partie intégrante du droit à l'éducation : « Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ». Avec, comme toile de fond, les ruines de la seconde guerre mondiale, on ne faisait pas la différence entre l'urgence d'accroître l'accès à l'éducation et l'importance des objectifs moraux assignés à la scolarisation des enfants du monde entier.

En dépit d'innombrables ateliers et réunions qui ont traité de cet aspect des buts mêmes de la création de l'UNESCO, les résultats sont nettement insuffisants si on les mesure à l'aune des défis actuellement lancés à la paix et à la stabilité mondiales. En 1946, l'UNESCO avait, pour la première fois, invité les États membres à réviser leurs manuels d'histoire et d'instruction civique pour s'assurer qu'ils encouragent réellement la tolérance et la compréhension internationales. À ce jour, l'Organisation parraine des séminaires où l'on discute de savoir si les manuels favorisent la compréhension internationale. En 2001, la question a de nouveau été posée à une conférence mondiale des ministres de l'éducation organisée par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO à Genève. L'an prochain, l'UNESCO parrainera en Finlande une conférence sur l'enseignement pour une culture de la paix.

Les conférences où ces questions sont périodiquement évoquées n'ont de toute évidence pas été suffisamment efficaces. Elles ont manqué de l'énergie que procurent des idées claires et vigoureuses, basées sur des recherches et des pratiques de pointe, ainsi que du dynamisme opérationnel requis pour traduire en actes les bonnes intentions. Le fait que des manuels

scolaires enseignant la haine pour les peuples d'autres cultures soient encore couramment utilisés aujourd'hui avec la bénédiction des curricula officiels et que certains manuels d'histoire contiennent encore des présentations biaisées de crimes contre l'humanité, nous rappelle éloquemment combien il nous reste à faire pour permettre à l'UNESCO de remplir dans toutes ses dimensions la mission énoncée dans les premières lignes de son Acte constitutif : « 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 ».

Au cours des vingt dernières années, de nombreuses nations ont vu leur école renoncer à ses objectifs moraux. Attaqués par des politiciens et des réformateurs conservateurs pour qui la principale fonction de l'école est de produire des travailleurs compétitifs dans l'économie mondiale, plutôt que des citoyens et des individus au jugement sûr attachés aux valeurs humaines universelles, les établissements scolaires ont vu leur budget diminuer et leurs curricula édulcorés. Dans certains endroits, l'école a été la proie de démagogues et de tyrans qui croient pouvoir mutiler le droit de leurs concitoyens à la liberté en les endoctrinant dans un esprit de haine et d'intolérance. Les organisations internationales de financement ont trop souvent facilité la propagation de solutions qui confondent les moyens avec les fins et les faits avec la théorie. Après deux décennies de réformes malencontreuses, bien des individus qui ont suivi l'école ne comprennent pas ce qu'ils lisent ou, pis encore, sont moralement analphabètes. Nous ne devrions pas être surpris d'entrer dans le XXI^e siècle dans un climat d'instabilité mondiale et de paix excessivement fragile et incertaine.

Le retour des États-Unis à l'UNESCO est une importante étape dans le long voyage de l'édification d'une paix et d'une sécurité durables. Les États-Unis devraient prolonger cette décision en accroissant substantiellement le nombre d'éducateurs américains hautement qualifiés travaillant au sein de l'Organisation ou collaborant avec elle.

L'UNESCO ne devrait pas seulement favoriser une participation accrue des éducateurs américains, mais aussi poursuivre ses relations avec les universités des États-Unis qui s'intéressent à la manière dont l'enseignement doit apprendre aux enfants à comprendre et apprécier les peuples des autres cultures et à collaborer avec eux. Elle devrait mettre les éducateurs américains en mesure de tirer la leçon de ce qui se passe dans les écoles du monde entier, de la façon dont les enfants apprennent et de ce qu'ils apprennent.

Enfin, un engagement multilatéral pour construire les conditions d'une paix et d'une sécurité mondiales durables devrait faire appel à toutes les ressources culturelles et éducatives modernes, en tirant pleinement parti des technologies actuelles des télécommunications dans les échanges entre enseignants et élèves de tous les pays. On peut s'attendre à une résistance de la part des gouvernements qui se méfient de la liberté de penser et d'agir de leur peuple. La nouvelle ère qui s'ouvre pour le dialogue pédagogique permettra aux éducateurs américains de s'intégrer complètement à la communauté mondiale. Deux objectifs seront ainsi atteints. Il sera démontré à un grand nombre d'enseignants du monde entier que les Américains croient vraiment que tous les hommes sont créés égaux et qu'ils sont prêts à s'associer au combat de ceux qui peinent pour rendre les sociétés ouvertes et justes pour tous. Mais très important aussi sera l'apport de nouvelles ressources intellectuelles à la réalisation de l'objectif que l'UNESCO n'a toujours pas atteint : élever les défenses de la paix dans l'esprit des hommes, en faisant en sorte que nos enfants — en fait, tous les enfants — apprennent à comprendre les relations d'interdépendance qui les unissent au reste du monde.

En ce début du XXI^e siècle, nous vivons des jours périlleux. L'époque exige que nous soyons moralement au clair sur notre engagement vis-à-vis des valeurs humaines fondamentales, engagement que ceux qui ont vécu les dévastations de la seconde guerre mondiale jugeaient indispensable pour empêcher le retour de tant de haine et d'horreur. Les moyens de destruction aujourd'hui en la possession de nations, de groupes et d'individus se sont terriblement accrus, mais ils ne sont pas plus grands que nos moyens de mobiliser les hommes et femmes de bonne volonté pour faire une réalité de la coexistence pacifique de tous les peuples de la Terre. Il est grand temps de récuser les effets corrosifs du cynisme, du relativisme moral et de l'autoritarisme corrompu, et d'aller de l'avant dans une rénovation des buts de l'école qui lui permettra de donner à tous les hommes le pouvoir d'être libres, de jouir de possibilités égales de choisir leur vie et de vivre en paix avec les autres. Notre survie en tant qu'espèce dépend de notre aptitude à trouver un moyen de vivre en paix et de faire autant le cas de la vie d'autrui que de la nôtre.

Langue originale : anglais

Stephen P. Heyneman (États-Unis d'Amérique)

Professeur de politique éducative internationale à l'Université Vanderbilt (Nashville, Tennessee) depuis septembre 2000. De 1998 à 2000, a assumé les fonctions de vice-président des opérations internationales au sein d'un cabinet de conseil pédagogique à Alexandrie (Virginie). De 1976 à 1998, a aidé à concevoir et à mettre en œuvre des politiques éducatives pour la Banque mondiale. A obtenu sa licence en sciences politiques à l'Université de Californie (Berkeley), sa maîtrise d'études africaines à l'Université de Californie (Los Angeles) en 1965 et son doctorat d'éducation comparative à l'Université de Chicago en 1976.

POSITIONS/CONTROVERSES

CE QUE LES ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE DOIVENT APPRENDRE DE L'UNESCO

Stephen P. Heyneman

Les États-Unis d'Amérique réintégreront bientôt l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Ce pays a, sans aucun doute, une importante contribution à apporter à l'UNESCO : qualité de ses études en sciences sociales, techniques d'évaluation pédagogique, recherche en sciences de l'apprentissage, techniques pédagogiques, enseignement aux handicapés, éducation comparée, et importante somme de recherche-développement sur les politiques éducatives, l'enseignement supérieur et l'administration de l'enseignement. Les États-Unis d'Amérique tirent déjà un grand profit des rapports continus qu'ils entretiennent, dans le domaine de l'éducation, avec l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC), la Banque mondiale et les banques de développement régionales. Que peuvent-ils apprendre, cependant, de l'UNESCO et en quoi l'adhésion à cette organisation leur est-elle utile ? Il existe quatre raisons pour lesquelles ce pays a besoin de l'UNESCO.

La première a trait à la demande d'innovations qui se manifeste aux États-Unis en matière de réforme de l'éducation et à l'observation régulière, par ce pays, de l'évolution pédagogique de ses partenaires commerciaux non encore membres de l'OCDE. Le système scolaire américain a désespérément besoin d'innovations et de références internationales, ce qu'il ne peut obtenir que partiellement en coopérant avec les pays membres de l'OCDE. Les États-Unis comptent, hors de l'OCDE, d'importants partenaires commerciaux — Afrique du Sud, Brésil, Chine, Fédération de Russie, Inde, Indonésie, Malaisie, pour n'en nommer que

quelques-uns, avec lesquels ils doivent coopérer étroitement dans le domaine de l'éducation. Les échanges pédagogiques (Heyneman, 1997) ne se limitent pas aux pays industrialisés traditionnels d'Europe et d'Asie. Des idées d'examens de fin d'études universitaires peuvent émaner du Brésil et des innovations en matière de programmes de bons d'études peuvent émaner de Russie. Seuls 2 % de la population mondiale scolarisée se situent aux États-Unis, et seuls 12 % dans les pays membres de l'OCDE. Plus de 80 % de l'expérience pédagogique mondiale provient de pays avec lesquels les États-Unis n'entretiennent pas de relations organisées par l'intermédiaire d'un organisme international. Malgré l'élargissement récent des priorités éducatives de l'Agence des États-Unis pour le développement international, cet écart en matière de données et d'innovation ne peut être comblé par des relations d'aide bilatérale. Après une période initiale de déclin (Heyneman, 1999a, 1999b), les relations et échanges réguliers d'informations avec l'UNESCO se sont considérablement intensifiés, au point de devenir aujourd'hui l'une des principales fonctions du nouvel Institut de statistique de l'UNESCO. Il est donc dans l'intérêt direct des États-Unis de participer et de contribuer à la fois à l'Institut de Montréal et aux réunions de l'UNESCO à Paris.

La deuxième raison a trait au besoin qu'ont, aux États-Unis, les enseignants locaux de développer leur culture de politique scolaire. Dans ce pays, le débat pédagogique s'est polarisé et fractionné. Au niveau local, les milieux politiques et les factions culturelles exploitent l'éducation. De ce fait, les débats deviennent parfois improductifs et répétitifs, qu'il s'agisse des bons d'études (controverse qui persiste depuis le lancement du premier débat en 1948), de la prière à l'école, de la théorie de la création consciente ou de la méthode globale d'apprentissage de la lecture. Les Américains ne comprennent pas toujours à quel point certaines de ces questions sont culturellement liées. Le fait de réintégrer l'UNESCO leur permettra de se faire une nouvelle opinion sinon du monde, du moins de ces débats. Cette perspective plus mondiale sera salutaire.

La troisième raison a trait à la culture. La culture mondiale est honorée — et parfois protégée — par les résolutions de l'UNESCO. L'Amérique est, à travers la musique, l'art, l'architecture et les sites anthropologiques, notamment, un élément important de la culture mondiale. Les Américains venant des quatre coins du monde, il leur importe d'honorer et de préserver l'histoire et la beauté de leur pays d'origine. Ce qui est bon pour la culture mondiale est bon pour les Américains. En outre, pour la première fois depuis leur départ de l'UNESCO, les Américains auront la possibilité d'aider à préserver et à protéger, au nom des citoyens américains, ces traditions dans d'autres pays.

La dernière raison a trait à l'éducation et à la cohésion sociale. Le monde connaît une situation différente de ce qu'elle était il y a ne serait-ce que dix ans. On a récemment constaté une poussée de l'extrémisme violent et l'exploitation de l'éducation à des fins extrémistes. Parfois, comme en Bosnie, ce sont les systèmes scolaires locaux qui ont créé le problème (Heyneman et Todoric-Bebic, 2000 ; Heyneman, 2000, 2003*d*). D'autres fois, ce sont des institutions extrémistes financées par des milieux extérieurs qui ont influencé les systèmes locaux.

Le monde, cela ne fait plus de doute, a un besoin légitime de sécurité. Il faudrait donc, en utilisant de façon appropriée les organisations internationales, s'entendre sur la façon d'atténuer les risques de tensions ethniques et sociales. Actuellement, cependant, il n'existe, s'agissant du rôle que devraient jouer les organisations internationales, aucun consensus en matière de politique éducative internationale (Heyneman, 2003*a*).

Le rôle joué par l'UNESCO dans ce domaine est équivoque. L'Organisation a longtemps joué, dans le domaine de l'éducation et de la cohésion sociale, un rôle moral et professionnel. Or, ce rôle est atténué — en fait affaibli — par sa structure même de gestion. Les États membres (qui n'ont pas forcément le même degré de responsabilité) ont tous leur mot à dire pour ce qui est de définir les priorités budgétaires. Le coût, cependant, est supporté de façon disproportionnée par quelques pays. Si la seule fonction de l'UNESCO était de débattre de problèmes, cette structure conviendrait. Elle ne peut être efficace, en revanche, si l'on veut que l'Organisation favorise la cohésion sociale et la résolution d'autres questions délicates.

Les États-Unis ne peuvent exiger des organisations internationales qu'elles soient efficaces tout en restant en marge de ces organisations. En réintégrant l'UNESCO, en revanche, ils pourront aider la communauté internationale à s'entendre sur certains aspects essentiels de la sécurité internationale, notamment sur les questions suivantes :

- Quelle est la fonction légitime des écoles confessionnelles et/ou idéologiques, et peut-on parvenir à un consensus sur la menace qu'elles constituent pour la sécurité internationale (Heyneman, 2003*c*) ?
- La communauté internationale est-elle habilitée à surveiller le fonctionnement d'établissements d'enseignement qui constituent une menace pour la sécurité internationale (Heyneman, 2003*d*) ?
- La communauté internationale est-elle habilitée à surveiller et à évaluer les échanges internationaux de services pédagogiques et à promouvoir, dans ce domaine, une

politique d'échanges équitables (Heyneman, 2001 ; 2003b ; Heyneman et Taylor-Haynes, 2003) ?

- La communauté internationale est-elle habilitée à surveiller et à étudier l'évolution de la corruption dans le domaine pédagogique (Heyneman, 2003c) ?

Le défi le plus important que doit relever la politique étrangère américaine en matière d'éducation internationale semble être le suivant : comment les États-Unis peuvent-ils aider l'UNESCO ou toute autre organisation internationale à œuvrer de façon plus soutenue et, partant, plus efficace à la résolution de ces importants problèmes ? Comment y parvenir avec la structure de gestion actuelle ? Et comment gérer la contribution des États-Unis à l'UNESCO ? Cette contribution devrait-elle viser la réalisation de ces quatre objectifs, qui sont vitaux pour les États-Unis ?

Résumé

Les États-Unis ont beaucoup à apporter au monde de l'éducation et de la culture et leur retour à l'UNESCO sera très profitable aux États membres de l'Organisation. Les avantages présentés par l'UNESCO, cependant, seront tout aussi importants pour les Américains, qui sont très sensibles à la qualité de leur système d'enseignement, souhaitent l'améliorer en utilisant des idées et des produits provenant d'autres pays et souhaitent atténuer les risques qui pèsent sur la sécurité en accroissant le rôle et les responsabilités d'organisations internationales régies par la recherche de consensus.

Bibliographie

- Heyneman, S. P. 1997. « Economic development and the international trade in education reform » [Croissance économique et échange international d'idées sur la réforme de l'éducation]. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXVII, n° 4, décembre, p. 501-531.
- . 1999a. « Development aid in education : a personal view » [Aide à l'éducation aux fins du développement : point de vue personnel]. Dans : King, K. ; Buchert, L. (dir.publ.). *Changing international aid to education : global patterns and national contexts*, p. 132-146. Paris, UNESCO.
- . 1999b. « The sad story of UNESCO's education statistics » [La triste histoire des statistiques éducatives de l'UNESCO]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 19, janvier, p. 65-74.
- . 2000. « From the party/state to multi-ethnic democracy : education and social cohesion in the Europe and Central Asia Region » [De l'État parti à la démocratie pluriethnique : éducation et cohésion sociale dans la Région Europe et Asie centrale]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), vol. 22, n° 2, été, p. 173-191.
- . 2001. « The growing international market for education goods and services » [Le marché international croissant des biens et services éducatifs]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 21, n° 4, juillet, p. 345-361.
- . 2003a. « The history and problems of making education policy at the World Bank : 1960-2000 » [Histoire et difficultés de l'élaboration d'une politique éducative à la Banque mondiale : 1960-2000]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni).

- . 2003b. « The knowledge economy and the commerce of knowledge » [L'économie du savoir et l'échange de savoirs]. Dans : Hentchke, G. C. *Handbook of educational leadership and management*. Londres, Pearson Education.
 - . 2003c. « Education and misconduct » [Éducation et mauvaise conduite]. Dans : Guthrie, J. (dir.publ.). *Encyclopedia of education*. New York, Macmillan.
 - . 2003d. « Defining the influence of education on social cohesion » [Définir l'influence de l'éducation sur la cohésion sociale]. *International journal of education policy research and practice* (ijep@tempest.coedu.usf.edu).
- Heyneman, S. P. ; Todoric-Bebic, S. 2000. « A renewed sense of purpose of schooling : education and social cohesion in Africa, Latin America, Asia, and Europe and Central Asia » [Repenser les objectifs de la scolarité : les défis de l'éducation et de la cohésion sociale en Asie, en Afrique, en Amérique latine et en Europe et Asie centrale]. *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. xxx, n° 2, juin, p. 145-166.
- Heyneman, S. P. ; Taylor-Haynes, K. 2003. « International uses of educational technology : threats and opportunities » [Usages internationaux des techniques éducatives : menaces et opportunités]. Dans : Mahlck, L. ; Chapman, D. (dir. publ). *Adapting technology for school improvement : a global perspective*. Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Sobhi Tawil

En 1998, le mandat du Bureau international d'éducation fut redéfini en vue de permettre à celui-ci de prêter son concours aux États membres de l'UNESCO pour la gestion des processus de réforme et de rénovation des curricula scolaires (programmes scolaires). L'une des tâches essentielles prévues par ce nouveau mandat étant de renforcer les compétences des responsables du curriculum sur le plan professionnel, technique et institutionnel ainsi qu'en matière de gestion, une série de consultations régionales furent lancées en 1999 auprès des organismes nationaux chargés du curriculum à travers le monde, en vue de faire le point sur les exemples nationaux d'évolution du curriculum. Les séminaires et ateliers régionaux organisés en mars 1999 à New Delhi (Inde), septembre 1999 à Buenos Aires (Argentine), mars 2000 à Beijing (Chine), octobre 2000 à Libreville (Gabon), décembre 2000 à Bangkok (Thaïlande), février 2001 à Muscat (Oman), mai 2001 à La Havane (Cuba), juin 2001 à Nairobi (Kenya), novembre 2001 à Lagos (Nigéria), décembre 2001 à Vilnius (Lituanie), avril 2002 à Bohinj (Slovénie) et septembre 2002 à Vientiane (Laos) (voir les références) étaient axés sur toutes sortes de questions de développement curriculaire, de la gestion du changement du curriculum à l'insertion sociale, en passant par l'enseignement des sciences, l'éducation à la citoyenneté et les stratégies d'enseignement. Ce cycle de séminaires de consultation a permis de réunir une documentation exhaustive sur les processus actuels d'adaptation, de révision et de réforme des curricula dans de grandes régions du monde. Il a débouché sur une analyse, actuellement en cours, des besoins de renforcement des capacités pour le développement curriculaire défini par les équipes nationales. Les articles qui suivent offrent un choix de communications présentées à ces séminaires régionaux consultatifs par les représentants des organismes nationaux chargés du curriculum. Ils couvrent un large éventail d'exemples nationaux empruntés à toutes les parties du monde, qui rendent compte de la diversité des raisons de la réforme des curricula et de la spécificité contextuelle des problèmes

à résoudre pour assurer la qualité et la pertinence de l'éducation scolaire au regard d'un changement social revêtant de multiples dimensions.

Les raisons des réformes curriculaires

L'évolution des modèles d'organisation sociale, politique et économique de l'activité humaine transforme nos pratiques culturelles et modifie l'image que nous avons de nous-mêmes et de la société. À mesure que cette image change, il faut que changent aussi les processus d'éducation formelle que chaque société définit et organise, non seulement pour assurer sa reproduction et sa continuité, mais encore pour assimiler le changement et s'y adapter. Quelle que soit la société considérée, les raisons de changer les curricula procèdent donc de la conscience d'un écart entre une vision changeante de la société, d'une part, et les processus éducatifs que celle-ci organise à l'intention de ses enfants et de ses jeunes, de l'autre. Leur refonte est par conséquent jugée nécessaire lorsque les contenus, les méthodes et les structures de l'éducation scolaire ne semblent pas répondre aux demandes sociales nouvelles induites par les changements culturels, politiques, économiques et technologiques qui président aux perceptions nouvelles.

De plus en plus, ces changements sont définis par référence à la « mondialisation », notion qui est le plus souvent définie restrictivement par des transformations économiques — des modes de production et des structures du commerce mondial — qui se sont grandement accélérées en l'espace des dix à vingt dernières années. Ce discours, centré sur la mondialisation économique et les conséquences qu'elle implique pour la politique de l'éducation, se rapporte essentiellement aux pays industrialisés du Nord, mais cadre moins bien avec les pays de la périphérie du village planétaire (Tickly, 2001). Aussi importe-t-il de souligner que l'intégration plus poussée de la production et des échanges dans un système mondial n'est que l'une des dimensions de la mondialisation. C'est pourquoi les réformes curriculaires procèdent aussi de la conscience grandissante des profondes transformations culturelles qui sont associées non seulement aux changements économiques, mais encore à l'accélération de processus multiples et interdépendants de changement social, technologique, politique et environnemental.

TABLEAU 1 : Raisons de la réforme curriculaire dans l'éducation scolaire

Dimensions du changement sociétal	Raisons possibles du changement dans les curricula
Économique	Évolution des structures de la production et du commerce ; privatisations et libéralisation économique ; avènement d'économies du « savoir » ; ralentissement de la croissance économique ; chômage ; extension de la pauvreté.
Technologique	Accélération du développement de la science en général, et des technologies de l'information et de la communication en particulier ; biogénétique.
Environnementale	Pollution et épuisement des ressources naturelles ; réchauffement de la planète ; modes de développement non viables.
Politique	Passage à des systèmes de participation politique plus ouverts ; multipartisme ; démocratisation ; apparition de normes internationales ; droits de l'homme.
Sociale	Propagation du VIH/sida ; exacerbation des inégalités sociales, des divisions socio-économiques et de l'exclusion ; montée de la violence dans les relations interpersonnelles et intercommunautaires, y compris les conflits violents d'ordre identitaire ; flux migratoires.

Ces transformations, qui se situent aux niveaux local, national et international/mondial, impliquent des conséquences importantes pour la conceptualisation des curricula. On peut dire que ce qui compte le plus dans cette nouvelle conceptualisation, c'est qu'elle insiste davantage sur la qualité des processus d'apprentissage et des résultats de l'éducation formelle. De fait, depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue en 1990 à Jomtien, on se rend de plus en plus compte que la question de l'accès à l'éducation de base doit nécessairement aller de pair avec le souci de la qualité de l'éducation. C'est ce qui ressort clairement du Cadre d'action de Dakar adopté en 2000, dont l'un des six objectifs est défini en ces termes : « 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 » (UNESCO, 2000).

Le curriculum au cœur du changement éducatif

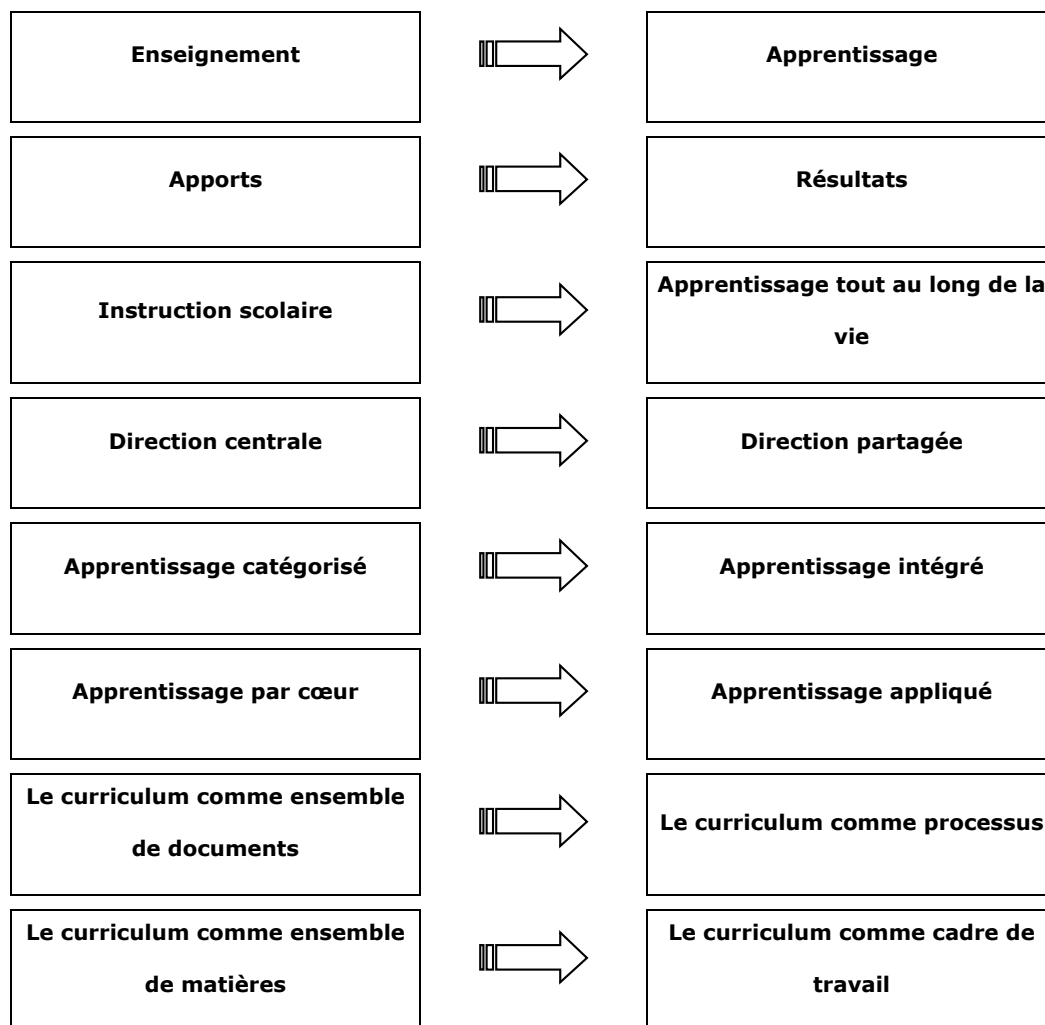
Assurer équitablement à tous un accès à l'éducation de base en privilégiant la qualité, cela revient concrètement dans les systèmes éducatifs nationaux à mettre l'accent sur la pertinence des processus d'apprentissage pour la vie des individus, de leur famille et de la communauté à laquelle ils appartiennent. Le processus curriculaire — qui s'entend de l'organisation de

séquences d'expériences d'apprentissage — est primordial dès lors qu'on se préoccupe de la pertinence de l'apprentissage. Le développement du curriculum représente un effort permanent d'amélioration de la qualité pour faire en sorte que l'éducation des enfants et des jeunes traduise les changements que connaît la société. D'ailleurs, le fait même de définir la qualité essentiellement par la pertinence implique la nécessité d'une gestion du changement curriculaire qui garantisse la capacité de répondre à tout moment à l'évolution des demandes dont l'éducation est l'objet. Une refonte des programmes destinée à assurer la pertinence des processus et des résultats d'apprentissage se situe donc désormais au centre du débat sur la nature et le rôle du savoir et de l'éducation à l'ère du changement accéléré, ce qui corrobore l'idée que le curriculum est le « pivot du changement éducatif » (Braslavsky, 2002). C'est un moyen de faire en sorte que le système éducatif devienne une « organisation d'apprentissage » capable de maîtriser la complexité du processus de changement (Fullan, 1993).

Changer les paradigmes curriculaires

Comme il est de plus en plus largement admis que la réforme curriculaire est un processus continu, de nombreux pays s'y sont lancés en concevant le processus autour de cadres de travail plus flexibles. Des plans et programmes détaillés rigides qui définissaient naguère les contenus de l'apprentissage et le poids de chacune des différentes matières à enseigner, on est généralement passé à l'élaboration de cadres plus souples indiquant à grands traits les buts, les objectifs et les résultats de l'apprentissage. Dans la mesure où elle sert à orienter l'organisation des processus et expériences d'apprentissage avec souplesse, la conceptualisation ainsi renouvelée des programmes en change l'axe, qui passe de l'enseignement à l'apprentissage ; de la transmission et l'acquisition d'information à une approche constructiviste du savoir et de l'acquisition des aptitudes et compétences requises pour apprendre et continuer d'apprendre tout au long de la vie ; d'une organisation des contenus de l'apprentissage suivant ceux de matières rigoureusement délimitées à une démarche plus nettement interdisciplinaire, articulée autour de domaines d'apprentissage intégrés ; de trajectoires d'apprentissage obligatoires strictement définies à un éventail plus large d'options pour la détermination des expériences d'apprentissage ; d'une maîtrise centralisée des contenus et de l'orientation de l'éducation à une maîtrise partagée, permettant à des acteurs plus nombreux et plus divers d'avoir davantage part au processus d'élaboration des programmes. La figure 1 résume ces tendances nouvelles du développement curriculaire.

FIGURE 1. Nouvelles orientations du développement curriculaire



Source : Adapté du rapport final de l'atelier consacré au renforcement des capacités des spécialistes des programmes en Asie de l'Est et du Sud-Est (septembre 2002, Vientiane), BIE, 2003, Genève.

Perspectives internationales

Les articles réunis ici mettent en relief les raisons diverses qui sont à l'origine des processus de réforme du curriculum, depuis les raisons technologiques et économiques (Malaisie) jusqu'à la nécessité de traduire et modeler le changement sociopolitique (Liban), en passant par les préoccupations socioéconomiques suscitées par la marginalisation (Lituanie et Suède). Dans le tout premier de ces articles, Silvestre Oramas étudie la question de la qualité de l'éducation et de « l'efficacité de l'apprentissage », qui apparaissent comme plus complexes à réaliser que l'élargissement de l'accès à l'éducation de base dans le cadre du programme d'action de l'Éducation pour tous. Il devient indispensable, on l'a vu, de donner la priorité aux curricula scolaires pour assurer la qualité et la pertinence de l'éducation, à l'heure où l'on se

met en devoir de répondre à des questions du genre de celles que l'auteur examine dans cet article : quelle est l'étendue des connaissances de base ? Quel type de personne aspire-t-on à former par l'éducation ? Dans quelle société allons-nous vivre ? Est-il possible d'aspirer à former une personne en développant pleinement toutes ses possibilités ? Les aspirations de la classe sociale à laquelle elle appartient trouveront-elles leur expression dans le niveau de formation générale qu'on attend de l'éducation ? Qu'est-ce que les connaissances de base et que signifient-elles du double point de vue pédagogique et social ? Silvestre Oramas envisage pour la conception et l'élaboration des curricula quelques pistes qui permettraient à une conception développementale de l'apprentissage d'avoir sa place dans le cadre plus vaste d'une conception humaniste de l'éducation.

Mettre à profit les leçons du passé pour la réforme des curricula au Burkina Faso

Kam et Sanou présentent le bilan très instructif des différentes opérations de réforme de l'éducation et des curricula qui ont été lancées depuis l'indépendance, en 1960, au Burkina Faso. Après la phase initiale, où la priorité avait été donnée à l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire dans le cadre des structures scolaires héritées de la période coloniale, les années 70 furent marquées par la conduite systématique de programmes novateurs reliant l'éducation à la production et intégrant les savoirs, la culture et les langues locales autochtones dans le cadre du projet « L'éducation au service du développement rural communautaire ». En 1984, le changement de régime politique et le Conseil national de la révolution allaient mettre brutalement fin à cette entreprise, au profit d'un projet de réforme visant à la création d'une école révolutionnaire, qui sera par la suite abandonné. La réforme la plus récente des curricula, engagée au milieu des années 90, met à profit ces leçons du passé et s'appuie sur des consultations et un débat de grande ampleur à l'échelle nationale. Au lieu de bouleverser entièrement l'éducation du jour au lendemain, avec tout ce que cela comportait de problèmes de gestion complexes, elle l'a fait changer en y introduisant progressivement des innovations comme le renforcement des langues locales et la mise en place de domaines d'apprentissage nouveaux — éducation environnementale, éducation civique et éducation reposant sur les nouvelles technologies.

Science et technologie en Malaisie

En Malaisie, comme dans tant d'autres pays durant la dernière décennie, l'avènement des technologies de l'information et d'une économie du savoir, et la demande de main-d'œuvre possédant un minimum de culture scientifique et technologique qu'il a entraînée, ont conduit à revoir les programmes scolaires (curricula) existants. Dans ce pays qui « se prépare à entrer dans les rangs des pays développés en 2020 », le projet de « l'école intelligente » traduit l'ambition de créer une « société scientifique et progressiste qui soit innovante et tournée vers l'avenir et qui ne se contente pas de consommer de la technologie mais apporte aussi sa contribution à la civilisation scientifique et technologique de l'avenir ». La refonte des curricula est centrée à la fois sur les modalités éducatives et sur les résultats de l'apprentissage en matière d'enseignement scientifique et technologique. À cet effet, elle table essentiellement sur les nouvelles technologies pour créer un environnement éducatif qui « rende l'apprentissage intéressant, motivant, stimulant et fructueux ». L'article de Sharifah offre un exposé détaillé du projet de « l'École intelligente », ainsi qu'une analyse de certaines des difficultés qu'il soulève dans la mesure où il exige un changement de mentalité chez les principaux acteurs de l'éducation.

Réforme des curricula et cohésion sociale

Les articles de Beijer et Bolin (Suède), Gudynas (Lituanie) et Frayha (Liban) présentent une série d'exemples nationaux de programmes conçus pour offrir des solutions aux problèmes de cohésion sociale. Cette manière d'envisager le curriculum dans l'optique de la cohésion sociale est une démarche « liée aux conditions préalables de l'intégration sociétale — différentes selon les sociétés — qui doivent être réunies à la fois sur le plan matériel et sur celui des représentations symboliques » (Rosenmund, 2000). Or, le processus d'intégration ou d'insertion et de cohésion sociales est souvent soumis à des tensions :

Durant la dernière décennie, la cohésion sociale est devenue une préoccupation grandissante à l'échelle internationale, du fait que, dans toutes les régions du monde, le tissu social était fragilisé par l'accroissement des inégalités dans la répartition des revenus, le chômage, la marginalisation, la xénophobie, la discrimination raciale, la violence à l'école, la criminalité organisée et les conflits armés. Ces diverses manifestations et causes de l'exclusion sociale sont autant de signes de la dissolution des liens de confiance qui existaient entre les individus et les groupes sociaux et révèlent un affaiblissement du respect de la vie humaine et de la dignité de la personne. En outre, ces tensions sociétales menacent sérieusement la stabilité sociale et politique. La notion de cohésion sociale procède donc à l'évidence d'une inquiétude profonde à l'endroit de l'exclusion sociale et de la façon dont elle se trouve reproduite et exacerbée dans les périodes de transition économique, de dépression économique et d'instabilité politique (Tawil, 2002).

De ce fait, on s'est de plus en plus attaché à l'insertion sociale en vue d'atténuer l'impact de cet affaiblissement de la cohésion et du tissu social. La grande attention accordée à l'exclusion sociale se traduit donc par le désir de mieux assurer l'insertion de tous les individus et tous les groupes dans une société pluraliste, juste et bien soudée, tout particulièrement en leur donnant équitablement accès aux services sociaux (santé, éducation, logement, emploi), à la sécurité et à la justice comme aux autres avantages sociaux. Cet effort en faveur d'une meilleure insertion s'adresse surtout aux groupes qui sont le plus radicalement exclus d'une pleine participation à la vie sociale, culturelle, économique et politique.

Modifications des curricula spécialement destinées à assurer l'insertion sociale en Suède

En Suède, le principal instrument utilisé pour s'attaquer au problème de l'insertion sociale est l'école polyvalente intégrée de neuf ans, qui a remplacé le système d'enseignement scolaire différencié en place jusqu'en 1962. Or, celle-ci se révèle à présent insuffisante dans le cas des groupes marginalisés — tant suédois que d'origine étrangère —, qui courent le risque d'être exclus d'une pleine participation à la vie sociale, culturelle, économique et politique. Il en va ainsi des groupes d'immigrants vulnérables, qui ne peuvent pas s'intégrer au marché du travail suédois à cause du ralentissement économique observé depuis le début des années 90 et des difficultés qu'ils ont en conséquence à soutenir la concurrence des travailleurs suédois de souche. Il en va de même des Roms et des Sammi (Lapons), populations longtemps victimes de discrimination et marginalisées. Pour tâcher de résoudre ces problèmes, diverses mesures spécifiques ont été prises en matière de programmes, dont la révision des programmes de cours de suédois et d'histoire pour y faire une place à la reconnaissance officielle récente du statut de minorité nationale à cinq communautés nationales, la révision de la politique des langues dans l'éducation et l'intégration dans les matériels d'enseignement et d'apprentissage de nouveaux sujets — internationalisation, multiculturalisme, discrimination raciale, xénophobie et brimades.

La réforme de l'éducation en période de transition politique et économique rapide

S'il est déjà difficile d'adapter les contenus, les méthodes et les structures de l'éducation scolaire aux transformations de la culture de l'éducation en vue de renforcer la cohésion sociale, le passage à une organisation politique et économique radicalement différente entraîne des conséquences qui compliquent singulièrement la tâche. En Lituanie, par exemple, où la transition économique et politique s'opère à un rythme rapide, il faut aussi faire face à l'aggravation observée des fractures sociales d'origine économique liées à la dissolution du modèle socialiste de l'État-providence. En matière d'éducation, il s'agit d'attirer les jeunes qui ont abandonné leurs études en cours de route et de les retenir dans des écoles plus séduisantes créées à leur intention, qui offrent un apprentissage plus personnalisé, ou de réagir à l'augmentation du nombre des enfants confiés aux « établissements de l'assistance sociale ». À vrai dire, les tensions inhérentes à la juxtaposition radicale et brutale de l'individualisme et de la solidarité, de la concurrence et de la coopération, se retrouvent dans toutes les sociétés en transition. Ces enjeux socioéconomiques et éthiques viennent s'ajouter aux problèmes culturels déjà délicats que l'usage des langues minoritaires dans l'enseignement scolaire ou l'isolement relatif des écoles des minorités nationales posent dans certains pays, ainsi qu'aux problèmes classiques que soulève l'éducation intégrée dans tous les pays où elle est censée offrir une solution à tous les individus qui ont des besoins d'apprentissage spéciaux.

Renforcer la cohésion sociale dans des sociétés divisées

Il reste que l'important, dans cette démarche qui aborde le développement du curriculum dans l'optique de la cohésion sociale, « c'est le marchandage auquel donne lieu la forme de l'éducation en ce qui concerne la structure et les représentations symboliques de la société » (Rosenmund, 2000, p. 603). Il s'ensuit que ce processus de négociation et de dialogue social sur la façon dont on considère que l'éducation scolaire nationale doit changer est toujours fonction du contexte considéré et devrait être ancré dans une analyse du contexte historique, social et culturel. C'est à quoi Frayha s'efforce en retraçant l'évolution au Liban du processus de négociation aboutissant à un compromis sur la nature de l'identité et de la citoyenneté libanaises et sur le rôle que doit jouer l'éducation scolaire pour les forger et les exprimer. Du début du mandat français, en 1920, à l'entrée en application, juste avant la guerre civile, des programmes scolaires nationaux de 1968 en passant par le compromis consacré par le Pacte

national de 1943, la question controversée de l'identité libanaise aura été au cœur du processus de formulation de la politique en matière de curriculum, ou de ce que certains ont appelé le « processus de d'élaboration du curriculum ». La réforme curriculaire engagée dans la période qui a suivi la fin du conflit admettait explicitement la nécessité de renforcer « l'appartenance nationale et la cohésion sociale chez les élèves » pour surmonter les divisions sectaires. L'action actuellement menée dans ce sens s'appuie essentiellement sur la mise en place d'une éducation à la citoyenneté qui s'inscrit dans la perspective d'un avenir de progrès et sur la révision des curricula nationaux d'histoire.

Références et bibliographie

- Aglo, J. (dir. publ.). 2001. *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les États africains au sud du Sahara*. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Libreville, 23-28 octobre 2000.)
- Aglo, J. ; Lethoko, M. 2002. *Curriculum development and education for living together: conceptual and managerial challenges in Africa* [Apprendre à vivre ensemble : problèmes de conception et de gestion des programmes et de l'éducation en Afrique]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Nairobi, Kenya, 25-29 juin 2001.)
- Braslavsky, C. 2000. *Secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes* [Curriculum de l'enseignement secondaire en Amérique latine : nouveautés et changements]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Buenos Aires, 2-3 septembre 1999.)
- . 2002. *New challenges and curricular responses in the twenty-first century* [Les nouveaux défis du XXI^e siècle et les solutions envisageables au niveau du curriculum]. Genève, Suisse, BIE. (Communication présentée à la Conférence du COBSE, février 2002, New Delhi.)
- Braslavsky, C. ; Dussel, I. ; Scaliter, P. (dir. publ.). 2001. *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas* [Les formateurs de jeunes en Amérique latine : défis, expériences et propositions]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Maldonado, Uruguay, 31 juillet-2 août 2000.)
- Byron, I. ; Rozemeijer, S. (dir. publ.). 2002. *Curriculum development for learning to live together: the Caribbean sub-region* [Le développement du curriculum pour apprendre à vivre ensemble : la sous-région des Caraïbes]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : La Havane, 15-18 mai 2001.)
- Cummings, W. ; McGinn, N. 1997. « The nation-state, citizenship, and educational change: institutionalization and globalization » [État-nation, citoyenneté et réformes de l'éducation: institutionnalisation et mondialisation]. Dans : *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century*, Amsterdam, Elsevier.
- Fullan, M. 1991. *The meaning of educational change* [La signification du changement en éducation], Londres, Cassell.
- . 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform* [Les forces du changement : enquête sur la réforme de l'éducation]. Londres, Falmer Press.
- Gregorio, L. ; Byron, I. (dir. publ.). *Capacity-building for curriculum specialists in East and South-East Asia* [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum en Asie de l'Est et du Sud-Est]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Bangkok, 12-16 décembre 2000.)
- Hallak, J. (dir. publ.). 2000. *Globalization and living together: the challenges for educational content in Asia* [Vivre ensemble à l'heure de la mondialisation : les enjeux de l'éducation en Asie sur le plan des contenus]. Genève, Suisse, BIE (Rapport final : New Delhi, 9-17 mars 1999.)
- Lau, Cheng-Man, D. 2001. « Analysing the curriculum development process: three models » [L'analyse du processus de développement curriculaire : trois modèles]. *Pedagogy, culture and society* (Wallingford, Royaume-Uni), vol. 9, n° 1, p. 29-44.
- Pillai, S. (dir. publ.). 2003. *Strategies for introducing new curricula in West Africa* [Stratégies de lancement de nouveaux curricula en Afrique de l'Ouest]. Genève, Suisse, BIE (Rapport final : Lagos, 12-16 novembre 2001.)
- Poisson, M. (dir. publ.). 2001. *Science education for contemporary society: problems, issues and dilemmas* [L'enseignement scientifique et la société contemporaine : problèmes, enjeux et dilemmes]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Beijing, 27-31 mars 2000.)

- Rassekh, S. ; Thomas, J. (dir. publ.). 2001. *The management of curriculum change and adaptation in the Gulf Region* [Gestion de la réforme et de l'adaptation du curriculum dans la région du Golfe]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Muscat, 17-21 février 2001.)
- Rosenmund, M. 2000. « Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes » [Démarches de recherche comparée internationale sur les curricula et les processus d'élaboration du curriculum]. *Journal of curriculum studies* (Londres), vol. 32, n° 5, p. 599-606.
- Rozemeijer, S. ; Tawil, S. (dir. publ.). 2003. *Curriculum renewal in South-East Europe* [La rénovation du curriculum en Europe du Sud-Est]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport du séminaire : Bohinj, avril 2002.)
- Tawil, S. ; Rozemeijer, S. ; Pillai, S. (dir. publ.). 2003. *Managing curriculum change in East and South-East Asia* [La gestion de la réforme du curriculum en Asie de l'Est et du Sud-Est]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Vientiane, septembre 2002.)
- Tawil, S. (dir. publ.). 2002. *Curriculum change and social inclusion: perspectives from the Baltic and Scandinavian countries* [Réforme du curriculum et insertion sociale : points de vue des pays baltes et scandinaves]. Genève, Suisse, BIE. (Rapport final : Vilnius, 5-8 décembre 2001.)
- Tikly, L. 2001. « Globalization and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework » [Mondialisation et éducation dans le monde postcolonial : vers un cadre conceptuel]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 37, n° 2, p. 151-171.
- UNESCO. 2000. *Dakar framework for action* [Cadre d'action de Dakar].
http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/framework.shtml

Langue originale : espagnol

Margarita Silvestre Oramas (Cuba)

A obtenu en 1985 un doctorat en sciences de l'éducation. Après avoir commencé sa carrière comme enseignante dans le primaire, Mme Silvestre Oramas enseigne à l'éducation des adultes, devient professeur de biologie dans le secondaire, coordonnatrice nationale de cette discipline, chargée des programmes et des manuels scolaires du Département de biologie du Ministère de l'éducation, responsable des contenus et méthodes de l'éducation. Chercheuse, enseignante et assistante du Directeur de l'Institut central des sciences de l'éducation, elle a aussi participé, parfois en qualité de vice-présidente ou de présidente, à diverses réunions qui avaient pour objet de revoir les programmes et les textes aux niveaux national et international. Elle est l'auteur ou le coauteur de différents articles, textes, manuels à l'usage des maîtres et des étudiants. Courrier électronique : margasilvestre@yahoo.com.mx

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

DIAGNOSTIC PÉDAGOGIQUE,

CURRICULA SCOLAIRES

ET QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Margarita Silvestre Oramas

Introduction

Certes on enregistre des changements, mais ils sont lents. Plus de dix ans après la Déclaration de Jomtien, il y a encore près de 113 millions d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire. C'est là un chiffre considérable, dans lequel entrent tous les enfants qui abandonnent l'école dès les premières années, venant grossir cette source intarissable de l'analphabétisme dans le monde. Un autre chiffre apparaît difficile à apprécier, c'est le nombre de ceux qui, même s'ils progressent et terminent le cycle primaire, ou y suivent quelques classes, présentent de nombreuses lacunes dans la maîtrise des techniques de base de la langue maternelle et des mathématiques et qui n'ont pas appris grand chose de l'histoire de leur pays ou des phénomènes les plus quotidiens de la nature. Quelles sont les causes de cet énorme problème ?

À Jomtien, en lançant l'appel visant à universaliser l'accès à l'éducation et à en promouvoir le caractère équitable, les participants, dans leur Déclaration n'en sont pas restés à cette aspiration essentielle d'une école ouverte à tous les garçons et les filles, ils ont défini l'équité, estimant que « pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir »¹.

À cet égard, il faut souligner qu'il ne s'agit pas seulement de veiller à ce que les enfants s'inscrivent à l'école, la suivent jusqu'au terme de leur scolarité et obtiennent le certificat qui la sanctionne, mais de viser l'important : la réussite de l'apprentissage. En ce sens, « l'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles ».

En 2000, dans le cadre du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, les participants, réaffirmant la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, ont soutenu le principe d'« une formation où il s'agit d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être. Une formation qui s'attache à exploiter les talents et le potentiel de chaque personne et à développer la personnalité des apprenants, afin de leur permettre de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle ils vivent »².

Par ailleurs, en ce qui concerne le problème de l'insuffisance des résultats de l'apprentissage : « Il ressort de récentes études sur les résultats de l'apprentissage dans certains pays qu'un pourcentage important d'enfants n'acquièrent qu'une fraction du savoir et des compétences qu'ils sont pourtant censés maîtriser. Ce que les élèves ont à apprendre n'est pas toujours défini, enseigné ou évalué avec suffisamment de rigueur »³.

On pourrait ajouter que nombre d'élèves passent quelques années à l'école sans obtenir les résultats voulus, ils ne suivent pas le rythme naturel de leur classe d'âge, se sentent incapables d'apprendre comme les autres et finissent, tôt ou tard, par abandonner l'école. Toutefois, l'immense majorité est capable d'apprendre, le problème tenant pour une grande part à une incompétence pédagogique, à laquelle il est possible de remédier. Pourtant, bien des enseignants cherchent à trouver chez l'élève une explication à ce problème, en attribuant la cause à des facteurs inhérents à l'apprenant ou aux carences de la famille, autant d'explications qui visent à minimiser le rôle de la compétence pédagogique.

Aussi, deux grands objectifs se dégagent-ils : doter les écoles de moyens, en réunissant le minimum de conditions matérielles nécessaires pour que tous puissent y accéder, et parallèlement, faire en sorte que le travail pédagogique qui y est réalisé assure à tous les enfants la possibilité d'apprendre et d'acquérir ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances fondamentales. À l'heure actuelle, le second objectif semblerait plus difficile à atteindre que le premier. Dans cette perspective, il convient de s'interroger sur certaines questions.

Les connaissances de base

Que signifie ce qu'il est convenu d'appeler les connaissances de base ? Qu'assurent-elles à l'homme et à la société ?

UN APERÇU DES PROBLÈMES

Il y a dix ans, la première publication des études comparées de différents programmes d'enseignement, fruit du programme IBERCIMA⁴, a montré que l'école se concentrait sur l'apprentissage des connaissances, n'accordant qu'une attention réduite aux aspects relatifs à la formation et à l'épanouissement de l'intelligence et du talent. Diverses recherches indiquent en outre que ce que l'on demande du travail en classe, c'est le formalisme et la reproduction.

Par ailleurs, les caractéristiques des processus de formation des sentiments, des qualités et des valeurs ne sont pas les mêmes que celles du développement d'une aptitude aux mathématiques ou au langage ou de l'élaboration d'un concept. On n'apprend pas à résumer ou à expliquer les éléments distinctifs d'une cellule de la même manière qu'on apprend à être conscient de ses responsabilités et honnête. Même s'il y a simultanéité et entrecroisement, les impératifs sont assez différents et impliquent par là-même une action constante, consciente et différenciée de l'enseignant.

Pour analyser le problème des lacunes de l'apprentissage et apprécier à sa juste valeur le niveau des résultats obtenus, nous nous reporterons à la première étude internationale comparative sur le langage, les mathématiques et les facteurs associés, portant sur des élèves de troisième et quatrième année du primaire, où il est établi que :

le niveau des résultats linguistiques dans la région est extrêmement bas. La majorité des élèves n'ont qu'une compréhension fragmentaire des textes qu'ils lisent, reconnaissent les mots figurant dans un texte, mais ne parviennent pas à déterminer pourquoi ce qui est dit l'est, ni à quelles fins. [...] Les résultats en mathématiques, à l'exception de ce qui a été indiqué plus haut dans le cas de Cuba, sont généralement encore plus médiocres et inégaux. Les élèves n'assimilent pas les connaissances et n'acquièrent pas les mécanismes de cette discipline. Ils reconnaissent des signes et des structures, mais trop souvent ne peuvent pas résoudre des problèmes mathématiques simples de la vie quotidienne.⁵

Certes la faiblesse des résultats constitue un signal d'alarme pour tous les pays de la région, mais ce qui s'avère essentiel dans l'approche de problèmes aussi sérieux, c'est l'analyse du jeu des facteurs associés à l'apprentissage.

Les conclusions du LLECE ont fait ressortir la valeur des facteurs pédagogiques, qu'il s'agisse de la position que prend le maître à l'égard du problème de l'apprentissage de ses

élèves, ou des particularités du processus d'enseignement-apprentissage qu'il applique en classe, tout autant que du rôle qu'il peut jouer quant à l'incidence du facteur tutorat. L'analyse du jeu des facteurs associés renforce l'idée qu'il est possible d'opérer un changement et de permettre à nos apprenants d'obtenir de meilleurs résultats d'apprentissage. Dans cette étude, la vaste analyse des variables associées — quelque 24 facteurs — qui est réalisée montre que le climat de la classe est le facteur qui a le plus fort impact positif avec, en deuxième lieu, la capacité des élèves, à laquelle attribuer leurs résultats, telle que perçue par les maîtres et, en troisième lieu, la variable tuteurs s'investissant à l'école. Il convient de souligner en particulier l'importance de la variable climat de la classe.

L'étude de la qualité de l'éducation dans les écoles du PAREIB de San Luis Potosí, au Mexique, en première et quatrième année, a également fait ressortir l'extrême faiblesse des résultats de l'enseignement des notions de base de mathématiques et de langue, à cela près que les résultats en mathématiques sont légèrement supérieurs à ce qu'ils sont en langue, particularité tenant à ce qu'une partie des écoles sont bilingues. Dans ce cas, des efforts pour modifier la situation ont été déployés pendant deux ans, à partir d'un diagnostic fin et complet, débouchant sur des progrès notables dans l'élévation de la qualité de l'apprentissage des mathématiques et de l'espagnol.

S'agissant de San Luis Potosí, il se dégage de l'analyse de l'ensemble des facteurs associés aux résultats qu'une partie d'entre eux n'ont pas joué un rôle de différenciation, étant donné leur action assez uniforme : niveau de scolarité des parents, niveau de vie, quantité de livres au foyer, formation professionnelle de base de l'enseignant. Il n'a pas été tenu compte de l'analyse de la manière dont ces éléments avaient été surmontés après l'école car elle n'était ni systématique ni directement liée aux problèmes abordés dans la présente étude⁶.

Voici les comportements intéressants que fait ressortir l'étude :

- les prévisions du maître quant aux résultats que peuvent obtenir ses élèves dans les tests ne sont pas toujours exactes (indice de fiabilité du pronostic)⁷ ;
- il ressort de l'appréciation que donne l'enseignant des facteurs essentiels d'un processus d'enseignement-apprentissage de qualité — la classe — que le plus souvent celle-ci ne satisfait pas aux exigences d'un apprentissage effectif (indice de performance du processus d'enseignement, apprentissage)⁸ ;
- les résultats quotidiens de l'élève mesurés aussi bien dans le carnet de notes que dans le cahier d'exercices montrent que :
 - l'enfant travaille très peu en classe et à la maison ;
 - il écrit très rarement, s'exerce fort peu ;

- il en reste à un niveau formel, se contentant de reproduire ;
- son erreur n'est que très rarement signalée, elle n'est pas corrigée ;
- l'attention que porte le maître aux élèves n'est pas du tout différenciée. Cette carence n'est que rarement appréciée à sa juste valeur dans les carnets de notes.

Le maître :

- a tendance à régler le problème en recherchant des causes qui lui soient étrangères. Il a pris l'habitude d'expliquer la faiblesse des résultats en considérant que « les élèves apprennent lentement », « que les parents ne les aident pas » ou « que l'enfant a commencé son année avec de nombreuses lacunes auxquelles on ne peut plus remédier ». Cette attitude de l'enseignant qui trouve une explication dans des causes extérieures est sensible dans les résultats du LLECE, apparaissant comme une tendance marquée de cette variable ;
- il pose un diagnostic qui ne révèle pas quand l'enfant a cessé de progresser vers un objectif donné, quand il a commencé à commettre des erreurs et lesquelles ;
- il n'explique pas de façon satisfaisante la cause de l'erreur, n'a pas de procédé didactique pour y remédier. Il ne dispose en général pas dans son arsenal pédagogique de solution à ce problème.

En règle générale la formation dispensée aux enseignants ne correspond pas aux problèmes immédiats qui nuisent à l'efficacité de leur travail.

Il a été fort intéressant de tenter de modifier cet état de choses, car la portée du facteur pédagogique a alors été mise en évidence et plus encore dans les contextes socialement les plus défavorisés.

Les lacunes de l'apprentissage

À quel stade ce problème des lacunes de l'instruction primaire s'aggrave-t-il ? Quelles sont ses origines ?

En Amérique latine et dans les Caraïbes, l'abandon scolaire, conséquence de nombre des problèmes d'apprentissage qui existent à l'heure actuelle dans les écoles, décroît, comme le redoublement, au fil des classes. Ainsi, le taux de redoublement est plus élevé dans les premières années que dans les dernières, mais sans pour autant signifier que les résultats de l'apprentissage se sont améliorés ; cela tient à l'importance du nombre d'élèves qui abandonnent l'école.

Dans les études réalisées à Cuba (1993)⁹ sur le passage des enfants d'âge scolaire à l'école primaire, l'analyse de leur parcours a permis d'établir que l'essentiel des problèmes d'apprentissage en mathématiques et en langue apparaissait entre la première et la quatrième année et qu'une grande partie d'entre eux prenaient naissance entre la première et la deuxième année. De même, l'influence de la préparation de l'enfant à l'entrée à l'école sur les résultats des première et deuxième années est apparue clairement. Les tests de maturité scolaire et de capacité de travail effectués dans la population étudiée ont montré qu'elle était capable d'obtenir des résultats satisfaisants dans l'apprentissage des savoirs de base de ces matières. D'autres études réalisées par la suite à Cuba ont confirmé cette hypothèse.

Plus les résultats des élèves dans leur passage d'une année à une autre sont satisfaisants, plus grandes sont leurs chances de poursuivre une scolarité régulière et de la réussir.

À San Luis Potosí, on a constaté dans des écoles du PAREIB en 1999¹⁰ que les problèmes d'apprentissage en mathématiques et en langues que connaissaient les élèves qui commençaient la quatrième année étaient en grande partie cumulatifs, s'aggravant d'année en année. Dans des contextes sociaux similaires, on trouve des écoles dont les rendements sont bons, moyens, faibles ou mauvais. Lorsqu'on applique des stratégies visant à modifier la situation, les résultats sont extrêmement variables. On a constaté qu'il était possible de résoudre à partir de la quatrième année des problèmes sérieux d'apprentissage qui faisaient que les élèves ne puissent passer dans d'autres classes du primaire, ou qu'ils y passent sans les acquis fondamentaux voulus, et qu'il était donc essentiel de veiller précocement, en première et deuxième années, à l'acquisition de ces bases.

Si l'on améliore les résultats de l'apprentissage dans les premières années, il s'ensuivra que les possibilités de progression satisfaisante des élèves dans le primaire augmentent.

Bien que les résultats obtenus suivant les établissements montrent que les niveaux sont différents et le problème spécifique, on peut affirmer que :

- le changement est possible à l'école, en ce qui concerne le facteur pédagogique, avec les enfants qui y « sont » ;
- les problèmes d'apprentissage revêtent la plus grande importance, dès le moment où l'élève entre à l'école, le passage satisfaisant d'une classe à l'autre dans les premières années et la préparation de l'enfant à l'entrée à l'école étant des étapes décisives. En conséquence, une amélioration des résultats de l'apprentissage dans les premières années implique une augmentation des possibilités de progression correcte des élèves d'une classe primaire à l'autre ;
- les problèmes cumulés d'apprentissage peuvent être réglés à l'école.

En ce qui concerne l'origine du problème, il importe de considérer que l'enfant commence à apprendre dès sa naissance, que l'apprentissage et l'acquisition des techniques de base du langage et des mathématiques se fondent sur des acquisitions intellectuelles et physiques antérieures, auxquelles l'enfant lui-même donne l'impulsion à sa naissance. Des travaux de recherche effectués à Cuba¹¹ démontrent que lorsque l'enfant commence la première année du primaire avec une préparation qualifiée d'excellente, ses résultats à la fin de l'année scolaire sont en général excellents, de même que lorsqu'il entre à l'école avec une préparation cataloguée comme médiocre, ses résultats sont médiocres si une attention pédagogique appropriée ne vient pas résoudre ce problème.

Toutefois, lorsque l'enseignant est confronté à un groupe comportant des « élèves non préparés », il lui faut trouver des stratégies complémentaires et du temps pour régler ce problème. Ces stratégies différentes se définissent à partir du curriculum et d'un diagnostic pédagogique approprié de la préparation de l'élève à l'entrée dans la classe considérée. Mais dans la pratique, on ne s'attache pas à sonder précisément les besoins et les potentialités de l'élève, ni l'attention à lui accorder. La solution tarde à venir, elle est parfois laissée à la spontanéité et le manque d'intérêt commence à se manifester, les niveaux d'exigence envers l'élève comme envers le groupe baissent et le passage dans la classe supérieure se voit compromis, problème qui commence pour beaucoup d'élèves et d'enseignants dès que l'enfant entre à l'école.

Le problème réside en ce qu'à mesure qu'un élève accumule toujours plus de lacunes dans les savoirs de base pendant son parcours scolaire, ses problèmes d'apprentissage s'aggravent et deviennent plus difficiles à résoudre.

L'analyse partant des contenus de l'enseignement indique ce que chacun sait, à savoir que les premières années sont la base de tout le primaire. Si l'écopier est incapable de s'exprimer oralement de façon correcte, de lire et d'écrire convenablement, d'acquérir les mécanismes de base de la numération, du calcul, de la géométrie et de la solution des problèmes, ce à quoi il doit parvenir dans les premières classes primaires, il ne peut progresser dans ces matières ni se doter d'acquis solides à aucune étape de sa scolarité. Toutefois, ce problème existe dans toutes les classes avec des conséquences et à des degrés divers.

Le diagnostic pédagogique

Les études réalisées concernant la pratique pédagogique et son perfectionnement et concernant l'effet des facteurs associés à la qualité de l'éducation confirment que le diagnostic pédagogique est une condition absolument nécessaire à l'amélioration de celle-ci en classe, à l'école et dans une zone, une région ou un pays. Dans cette perspective, on pourra distinguer différents niveaux :

- le diagnostic de l'élève ;
- le diagnostic de l'établissement scolaire — microdiagnostic ;
- le diagnostic de la zone, de la circonscription scolaire, de la commune, de l'État — macrodiagnostic.

Le diagnostic pédagogique devra être très complet, tant pour aborder l'analyse des différents facteurs clés du succès de l'action éducative, que pour aborder l'élève dans sa totalité, l'ensemble de sa personnalité, et établir différentes relations entre sa réussite et les divers facteurs qui interviennent.

Voici quelques années, il a été intégré à la pratique pédagogique la nécessité d'un diagnostic de l'élève, mais le plus souvent celui-ci est centré sur l'apprentissage et vise, en outre, surtout à définir les acquis de la classe précédente. Il arrive même que soient introduits des instruments de diagnostic éloignés de la réalité pédagogique, ce qui retire tout sens à l'opération.

Lorsque le diagnostic se borne à sonder l'acquis de l'année antérieure, en particulier dans des matières comme la langue et les mathématiques, qui puisent à des corps de compétences qui « croissent » avec l'élève de classe en classe, il ne permet pas de déterminer à quel degré de maîtrise de la discipline considérée est parvenu l'élève.

Ainsi, dans le cas d'une opération de calcul à différents niveaux de difficultés, qui se maîtrise progressivement, c'est-à-dire par de nouveaux acquis de l'élève dans chaque classe, les nouveaux s'appuyant sur les précédents, c'est en arrière qu'il faut chercher les causes lorsqu'insuccès il y a. Il faut déterminer jusqu'où l'élève est parvenu à faire correctement l'opération par lui-même — connaissance acquise — et où il commence à commettre des erreurs — connaissance en phase d'acquisition. De la sorte, l'action pédagogique prévue pourra tenir compte des besoins individuels de chaque élève et sera bien conduite. Il importe donc de procéder à un diagnostic affiné de l'apprentissage pour mettre un terme à

l'accumulation des difficultés au stade de l'année en cours, dans la perspective du passage de l'élève d'une classe à une autre.

Les tests d'analyse par élément de la connaissance sont des instruments que le maître peut élaborer et qui lui permettent de poser un diagnostic d'apprentissage pénétrant sur lequel fonder une action pédagogique destinée à régler véritablement les problèmes d'apprentissage en classe.

Ce type de test permet, en partant du niveau de difficulté de la classe que suit l'élève, de déterminer le point où il est arrivé à partir du premier niveau de la discipline considérée, même si celui-ci se situe à un stade antérieur.

Dans le processus d'acquisition d'un savoir ou d'une compétence, il y a une évolution progressive d'un niveau plus simple à d'autres plus complexes. Prétendre s'insérer dans ce processus sans connaître le niveau atteint par l'élève serait une erreur puisque, par exemple, sans le bagage voulu l'élève ne peut assimiler des connaissances structurées à des niveaux de complexité accrue ni faire appel à une compétence qu'il devrait avoir, pour effectuer une tâche ou acquérir une autre aptitude¹².

Programme cible — diagnostic pédagogique¹³

- Quel homme espère-t-on former ?
- Dans quelle société va-t-il vivre ?
- Est-il possible d'aspirer à l'épanouissement de l'homme dans toutes ses potentialités ?
- Les aspirations de la classe sociale à laquelle il appartient se traduiront-elles dans les objectifs assignés à sa formation scolaire ?
- Quelles sont les connaissances fondamentales et quelle est leur signification pédagogique et sociale ?

L'importance pour l'éducation du curriculum a été et continue d'être grande : il définit la conception éducative et la concrétise par des directives de différente nature qui guident l'enseignant quant à la teneur et aux modalités de son enseignement. On enregistre à l'heure actuelle de nouvelles attitudes — et divers mécontentements — qui font de la question du curriculum et de sa conception un sujet de discussion d'une grande actualité, inévitable entre éducateurs, comme l'est aussi le vœu ardent de la voir aborder dans une perspective plus concrète et plus novatrice.

Les services éducatifs se sont développés et enseignants et élèves sont physiquement présents dans les écoles avec des effectifs acceptables, mais d'importants problèmes pédagogiques subsistent auxquels se heurte la réalisation des objectifs précédemment indiqués et dont voici quelques-uns des plus sérieux :

- on ne trouve pas le moyen, par le curriculum, de remédier à l'accumulation de lacunes au cours de l'apprentissage, qui augmentent d'année en année et se manifestent dans l'insuffisant effort consenti par les élèves pour appliquer et utiliser leurs connaissances, qui en général ne dépassent pas le stade de la reproduction. Le curriculum prévu et celui effectivement réalisé ne concordent pas ; par sa conception même le curriculum ne tient pas compte du fait que sa mise en œuvre ne sera pas linéaire ;
- on ne parvient pas à assurer dans son cadre de base ni dans l'articulation objectif-contenu-méthode, la mise en place d'activités à différents niveaux, qui puissent promouvoir le développement intellectuel et l'acquisition des compétences nécessaires pour apprendre à apprendre ;
- sa conception laisse souvent à désirer tant sur le plan théorique qu'en ce qui concerne la définition d'indicateurs de sa mise en application qui offrent un contexte propice à la création d'un climat affectif et émotionnel favorable au processus pédagogique. Les actions éducatives visant à développer des qualités chez les élèves ne sont pas suffisamment associées à l'acte d'apprentissage ;
- en règle générale, la mise en œuvre du curriculum n'est pas précédée d'un diagnostic pédagogique complet et multifactoriel qui permette un véritable ajustement au contexte et une auto-évaluation suffisamment objective ;
- le collectif pédagogique ne possède pas toujours les éléments qui lui sont nécessaires pour effectuer avec efficacité le diagnostic, adapter le curriculum et évaluer sa mise en application.

Ces inadéquations s'aggravent du fait des disparités de développement économique et social qui se font jour dans les différents pays et qui creusent de profonds fossés entre la ville et la campagne, ainsi qu'entre les classes sociales.

En classe apparaissent de multiples contradictions : l'enseignant doit suivre les programmes imposés, que ses élèves soient ou non prêts à les assimiler, et c'est en effet ce que beaucoup d'enseignants tentent de faire sans tenir compte de ce qu'un abîme sépare ce qu'une partie de leurs élèves peut comprendre et faire des contenus de l'enseignement qu'ils présentent. Un autre type de décalage, qui accentue le précédent, tient à la déconnexion du contenu d'avec le contexte, qui éloigne encore de leur portée de compréhension — à tous — ce que l'on tente de leur enseigner.

Au demeurant, cerner le niveau réel de l'élève — diagnostic pédagogique affiné — et élaborer des stratégies qui créent des conditions propices à l'approche et à la mise en œuvre

du curriculum-cible est une avancée sur le chemin qui peut conduire à l'application véritable du curriculum scolaire et à un réel apprentissage des connaissances de base.

Retour à la question

Qu'entend-on par connaissances fondamentales ? S'agit-il de contenus à valeur universelle ? Leur apprentissage passe-t-il par l'expérience vécue ?

Dans quelle conception du curriculum les situerait-on ? Dans celle où l'école a un sens pour l'enfant, sa famille et sa communauté ? Quand on parle de qualité de l'enseignement-apprentissage, quel sens pédagogique aurait un curriculum qui ne tiendrait pas compte des besoins des élèves, des familles et des communautés, qu'il soit sclérosé par les ans ou extrapolé à partir d'un autre lieu ?

L'apprentissage déconnecté du contexte réduit l'intérêt et la motivation de l'enfant qui, au-delà du fait d'aller à l'école, le poussent à être socialement admis, comme c'est le cas lorsqu'il commence à apprendre la langue et les mathématiques pour obtenir de bonnes notes, comme beaucoup le font dès le premier cours à l'école ; toutefois, ce n'est pas suffisant. Dès le plus jeune âge, le lien de la connaissance avec les occupations sociales quotidiennes est un stimulant pour apprendre, comme il l'est pour les parents qui souhaitent constater l'utilité de ce que l'école enseigne quand elle affirme préparer les enfants à la vie. Posons alors ici certains des problèmes qu'il nous appartient à nous, les pédagogues des différents pays, de résoudre :

Quel est le rôle des connaissances de base ? Comment parvenir à définir un curriculum qui satisfasse aux nécessités du pays, assure l'unité, mais à partir de la diversité des environnements les plus proches et des régions au sein d'un même pays, qui soit souple de façon à permettre à l'enseignant de répondre aux problèmes d'apprentissage de ses élèves et de rapprocher les contenus de leurs intérêts, de leurs motivations, de leurs aspirations et des impératifs de leur vie quotidienne ?

On s'attache depuis longtemps à rechercher la solution du problème de la révision des concepts curriculaires et de la définition des contenus de base de l'enseignement pour les différents types d'écoles, mais on ne tire toujours pas parti de ces résultats dans la pratique. En règle générale, il n'y a ni études théoriques préalables, ni stratégies bien précises.

Dans cet effort pour préciser les connaissances de base, et déterminer à quels niveaux on aspire, la recherche de l'équité revêt une importance toute particulière. En voici un exemple : « L'élève est en sixième et rédige, mais il se borne à un paragraphe, dont le

vocabulaire est limité et l'orthographe déficiente ; il lit, mais lorsqu'on lui pose des questions sur ce qu'il a lu, il ne comprend que très peu de questions ; il résout des opérations de calcul sans grandes difficultés, quant aux problèmes il est rare qu'il les comprenne bien ; il ne parvient à effectuer qu'un travail formel ». Cet élève n'est pas analphabète, mais il n'est pas formé pour poursuivre des études, ni pour devoir travailler.

Cet exemple vise à appeler l'attention sur la nécessité de préciser le rôle des connaissances fondamentales et c'est là un problème pédagogique touchant la qualité et les impératifs de l'instruction et l'intérêt distinctif à porter aux enseignants, aux enseignés et à leur famille. C'est là aussi que se situe l'équité : l'inégalité dans la maîtrise des connaissances fondamentales ne devrait pas s'expliquer par le sous-développement, la marginalité et autres phénomènes sociaux, pas plus que par l'absence d'action pédagogique pour prendre en compte les besoins individuels des élèves.

La recommandation de la Déclaration mondiale de Jomtien et du Forum mondial de Dakar, visant à ce que les enfants d'âge scolaire acquièrent des connaissances, une capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles, que les talents et les capacités de chacun soient exploités et, que outre l'obtention du certificat qui le sanctionne, l'apprentissage assure des acquis effectifs, *pourrait paraître aussi bien hors de portée qu'accessible*. De ces attentes se dégage un processus d'enseignement-apprentissage qui viserait à instruire, cultiver, éduquer, ambition très juste et très humaine.

La conception d'un curriculum qui fasse une place à ces impératifs pédagogiques, doit se fonder sur une approche épanouissante de l'apprentissage et humaniste de la formation de l'individu ; être suffisamment souple pour permettre à l'enseignant de s'occuper du groupe, à partir du niveau atteint et de chaque élève suivant ses besoins, en stimulant son développement et ses potentialités, ainsi que se rapprocher du contexte, condition nécessaire à la compréhension et à la motivation de l'enseigné et de l'enseignant.

Une telle démarche impliquerait la mise au point d'un curriculum qui s'ouvrirait à l'élaboration d'un processus d'enseignement-apprentissage partant du niveau atteint et favorisant l'épanouissement, qui comporterait de nouvelles formes de présentation et d'organisation des contenus de l'instruction et de l'éducation, assurerait parallèlement aux matières traditionnelles de la diversité dans l'application du curriculum, véhiculerait également les contenus par des circuits plus proches des motivations et des intérêts des enseignés, notamment par divers types d'activités allant du jeu à la pratique du travail et de l'investigation. Il importe donc de moderniser la conception des disciplines scolaires et de

prévoir des formules multiples pour assurer et renforcer l'apprentissage de la langue, des mathématiques, de l'histoire, des sciences naturelles, des arts et autres branches du savoir.

De même, il faut trouver de nouvelles formes d'organisation qui permettent de s'occuper de tous et de chacun. Ainsi, l'organisation des contenus par niveau de complexité croissante¹⁴ aiderait chaque élève à progresser vers le nouveau contenu, d'aller du niveau plus élémentaire à celui visé, offrant par là-même la possibilité de favoriser les progrès des moins avancés comme des plus doués.

S'agissant de l'attention individuelle à accorder à l'élève, il doit être bien établi que l'enseignant maîtrise le diagnostic pédagogique, sache comment se déroule le processus d'apprentissage et comment stimuler les progrès de l'enseigné, comment définir les besoins en matière de formation et les stratégies didactiques pour y faire face et comment aborder d'autres formes de travail avec la famille. Tout ce qui vient d'être dit nous renvoie aux critères à respecter dans la formation de l'enseignant et les programmes de perfectionnement et de spécialisation. Si l'on veut parvenir à une école de qualité, il faut la moderniser, former l'enseignant et lui assurer des cours de perfectionnement correspondant à ses besoins¹⁵.

Si l'on veut progresser et accéder à un stade de développement plus avancé, il faut faire face aux difficultés existantes et aborder scientifiquement la conception du curriculum parallèlement à la formation et au perfectionnement de l'enseignant et de la direction scientifique de l'institution scolaire, pour pouvoir approcher de meilleures solutions aux problèmes évoqués et mener de nouvelles actions dans la perspective de nouvelles étapes de développement.

Notes

1. Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal. 26-28 avril 2000. *Cadre d'action de Dakar*, p. 75. Paris, UNESCO, 2000.
2. *Op. cit.* p. 76.
3. *Op. cit.* p. 17.
4. IBERCIMA. *Análisis comparado de los currículos de biología, física y química en Iberoamérica* [Analyse comparée des curricula de biologie, de physique et de chimie en Amérique latine]. Madrid, Ed. Mare Nostrum, 1992.
5. J. Casassus, *et al.* *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica* [Première étude internationale comparée sur la langue, les mathématiques et les facteurs associés portant sur des élèves de 3^e et 4^e année de l'éducation de base], second rapport, p. 13. Santiago, Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation, UNESCO-OREALC. 2000.
6. Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. *Resultados de los estudios de diagnóstico y evaluación de la calidad de la educación* [Résultats des études visant un diagnostic et une évaluation de la qualité de l'éducation]. San Luis Potosí, Mexique, PAREIB, 2002.
7. H. Váldez. *Índice de certeza del aprendizaje alcanzado por sus alumnos* [Indice de fiabilité du pronostic quant à l'acquis des élèves]. La Havane, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1999.
8. S. Rizo. *Índice de eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje* [Indice de performance du processus d'enseignement-apprentissage]. La Havane, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

9. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Estudio del tránsito de los escolares por el sistema nacional de educación* [Étude du parcours des élèves dans le système national d'éducation]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Havane, 2000.
10. PAREIB. *Informe de estudio realizado* [Rapport d'étude de cas]. San Luis Potosí, Mexique, PAREIB, 1999.
11. A. Siverio et J. López. *Preparación del niño para el ingreso a la escuela* [La préparation de l'enfant à l'entrée à l'école]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Havane, 1994.
12. M. Silvestre et P. Rico. *Proceso de Enseñanza Aprendizaje* [Le processus d'enseignement-apprentissage]. La Havane, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997.
13. Quelques idées sont tirées de l'article de l'auteur : « Problemas actuales del currículo escolar » [Problèmes actuels du curriculum scolaire], *Revista educación*. La Havane, juillet 2002.
14. Il s'agit d'organiser les contenus à des niveaux de complexité différente : le plus élémentaire accessible à tous — exigences de départ — et de passer par des niveaux de complexité croissante jusqu'au plus élevé qui suppose notamment l'application à des exigences nouvelles.
15. L'expérience des cours de formation *in situ* dans les écoles primaires indigènes et celles des zones rurales en général, menée à San Luis Potosí (Mexique) a donné des résultats très encourageants, 1999-2002.

Langue originale : français

Bê Didier Kam (Burkina Faso)

Inspecteur de l'Enseignement secondaire en mathématiques à Ouagadougou. Diplômé de l'École normale supérieure de St Cloud (CREFED), France. Il reçoit, en 1996, un Certificat de succès en « Mesure et évaluation en éducation » de l'Université Laval au Québec, Canada. Ancien Directeur de l'enseignement général et technique du second degré et des inspections et de la formation des personnels de l'éducation. Ancien Chargé de l'encadrement et du suivi pédagogiques des professeurs de mathématiques du secondaire. Formateur de formateurs en éducation en matière de population. Il est co-auteur du livre « Éducation en matière de population » et d'« Annales de mathématiques — COSSAKIT ». Chevalier de l'Ordre National et de l'Ordre du mérite des Palmes académiques.

Ouri Sanou (Burkina Faso)

Instituteur et Professeur de mathématiques et sciences naturelles, Diplômé d'Aptitude pédagogique au Professorat dans les collèges d'enseignement général (DAP/CEG). Directeur des programmes et de l'évaluation pédagogique et Directeur général de l'Institut pédagogique du Burkina Faso. A publié des manuels de mathématiques pour l'école primaire et travaille à Ouagadougou en tant qu'inspecteur de l'Enseignement du premier degré.

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

REFONDATION ET PROCESSUS

DE DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRES

AU BURKINA FASO

Bê Didier Kam et Ouri Sanou

Introduction

Le Burkina Faso, à l'instar de nombreux autres pays africains, possède une certaine expérience en matière de réforme du système éducatif, notamment des programmes d'enseignement.

En effet, dès le lendemain des indépendances, une réflexion fut amorcée quant au rôle de l'école dans le processus d'émancipation et de développement de la société voltaïque d'alors. Depuis lors, pas moins de cinq tentatives de réformes ont touché soit la structure de l'école, soit les contenus d'enseignement ou les deux à la fois, certaines modérées, d'autres plus radicales.

Si cette situation traduit le souci permanent des responsables du système quant au devenir de l'école, elle affecte aussi le système éducatif dans son ensemble, et tout particulièrement les politiques curriculaires.

Historique des réformes au Burkina Faso

LA SITUATION DE L'ÉDUCATION AU MOMENT DE L'INDÉPENDANCE

Le Burkina Faso, anciennement dénommé Haute-Volta a accédé à l'indépendance le 5 août 1960, héritant, tout comme d'autres pays de l'Afrique francophone sub-sahélienne, d'un système éducatif peu développé.

Sur un plan structurel, le système éducatif de l'époque ne différait pas fondamentalement de celui que le pays connaît aujourd'hui. En effet, il était caractérisé par un enseignement préscolaire rudimentaire, un enseignement du premier degré comportant trois cours de deux ans chacun (six années scolaires), un enseignement secondaire général à deux cycles (celui du BEPC et celui correspondant au Baccalauréat), un enseignement secondaire technique préparant au CAP, un enseignement normal pour la formation des enseignants du premier degré (cours classiques). L'enseignement supérieur ne pouvait être acquis qu'à l'étranger.

Les programmes, tout en se voulant complets, n'étaient pas adaptés aux réalités économique, sociale et culturelle du pays. Il y avait donc une nécessité urgente de refondre le système en fonction des objectifs de développement du pays.

TENTATIVES DE RÉFORMES PENDANT LA DÉCENNIE 1960-1970

La grande préoccupation des pays africains au lendemain des indépendances était d'ouvrir l'accès à l'éducation à un nombre croissant d'enfants. La démocratisation de l'éducation étant perçue comme la condition principale du développement d'une vraie démocratie, la conférence d'Addis-Abeba (1961) fixa à l'horizon de 1980 la réalisation de la scolarisation universelle dans tous les pays participants.

Aussi en Haute-Volta de l'époque, comme partout ailleurs, la décennie des années 60 fut marquée par des efforts d'expansion de l'éducation de base et d'accroissement de la rentabilité interne de cette éducation.

LA RÉFORME DE 1979 À 1984

En 1972, la question fut abordée d'une possible réforme de l'enseignement basée sur les résultats d'une enquête auprès des populations. En 1974, suite à la déclaration présidentielle en faveur du développement communautaire comme projet de société, le projet de réforme appelé « Éducation pour le développement communautaire rural » fut proposé.

Au travers de nombreux séminaires et conférences d'importantes données obtenues par consensus furent dégagées. Ces données furent ensuite utilisées par la Direction de la Planification pour élaborer en 1975-1976 le dossier initial de la réforme du système éducatif.

Le nouveau système proposé tranchait avec le système existant tant dans ses objectifs que dans sa structure. Les trois objectifs principaux suivants avaient été identifiés :

1. la démocratisation du savoir pour une éducation de masse ;
2. la liaison entre l'éducation et la production, c'est-à-dire entre l'acte d'apprendre et celui de produire ;
3. la revalorisation du patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales à l'école, le développement d'une culture nationale authentique et la création de groupes artistiques.

La mise en place de la réforme appela la création de cadres institutionnels. L'Institut national d'éducation (INE) devint donc l'Institut pour la réforme et l'action pédagogique (IRAP), chargé de la mise en œuvre de la réforme.

Un cadre financier fut instauré, alimenté par un apport du Gouvernement de 746 millions de francs de 1976 à 1983. Le PNUD et l'UNESCO apportèrent également leur contribution pour sept ans (1976-1983) arrêtée à 2 530 000 dollars des États-Unis, puis prolongée jusqu'en 1986 pour un montant total de 3 millions de dollars.

En mai 1979, le premier ministre annonça le démarrage de l'expérimentation pour la rentrée d'octobre. Au total, soixante et une écoles expérimentèrent la réforme dans son volet consacré au cycle d'enseignement de base ; et trois villages dans la zone moréphone l'appliquèrent pour le volet de la réforme consacré aux centres d'éducation préscolaire. En 1983-1984, une semi-généralisation de la réforme fut décidée.

Alors que les premières classes expérimentales en étaient à leur cinquième année, le Conseil national de la révolution mit fin à cette réforme le 14 septembre 1984. En raison de cet arrêt, il ne fut pas possible d'évaluer la réforme de l'éducation de 1979-1984 dans son ensemble, étant donné que son cycle ne fut jamais achevé. Mais un système d'évaluation

interne permit néanmoins de dégager certaines conclusions. Il en ressortit que la réforme telle qu'elle avait été expérimentée, n'avait pas donné satisfaction.

Plus fondamentalement, le suivi de cette expérimentation dégagea deux principes majeurs :

1. Le maître est un pilier dans la réussite de toute innovation dans l'éducation et doit par conséquent être impliqué dès le départ ;
2. la sensibilisation des parents est primordiale afin d'influer sur le changement de mentalité. Il s'agit de faire d'eux les collaborateurs des enseignements.

LA RÉFORME DE 1986 : « L'ÉCOLE RÉVOLUTIONNAIRE BURKINABÉ »

Le 4 août 1983 un régime révolutionnaire s'instaura en Haute-Volta avec pour ambition d'édifier une société nouvelle. Selon son texte fondamental, le Discours d'orientation politique (DOP), cette société exigeait une école nouvelle pour former le type d'homme exigé par la révolution. Cette école se devait nationale, réaliste, populaire, démocratique, ouverte, productive et révolutionnaire, en un mot au service du peuple.

Sur le plan structurel, l'école révolutionnaire burkinabé était conçue à trois cycles principaux : le cycle préscolaire, le cycle des métiers et le cycle de la recherche et de l'invention. Sur le plan financier, on a tenu compte des coûts liés à la construction et l'équipement des classes, des coûts de production, et des coûts de recyclage et de formation du personnel enseignant. Le coût pour l'application de la réforme fut évalué à 32 067 901 000 Francs CFA au niveau fondamental, à 18 996 719 136 Francs CFA au niveau polytechnique. Ainsi, sans tenir compte des coûts du préscolaire et du cycle de la recherche et de l'invention qui n'ont pu être évalués, le démarrage de l'école révolutionnaire en 1986 nécessitait plus de 78 milliards de Francs CFA, ce qui représentait un coût disproportionné par rapport aux moyens du pays.

Contrairement à la réforme de 1979 à 1984, cette réforme ne prévoyait pas de phase d'expérimentation. La réforme devait débuter en octobre 1986 au cycle fondamental. Toutefois après avoir fait l'objet de larges discussions au niveau de toutes les instances et structures, le document du projet de réforme fut finalement rejeté.

Le système éducatif en vigueur au Burkina Faso

LES GRANDS AXES DE LA RÉFORME ACTUELLE

Pour la première fois dans l'histoire du pays, des États généraux de l'éducation et de la formation se tinrent du 5 au 10 septembre 1994 à Ouagadougou. Leurs travaux inspirèrent l'Assemblée Nationale dans l'adoption de la Loi d'orientation de l'éducation, le 9 mai 1996. De cette loi se dégagent les grandes orientations qui constituent les grands axes de la réforme actuelle du système éducatif burkinabé.

Sommairement, les grands axes rejoignent les points suivants. Premièrement, l'enseignement est envisagé de telle sorte que chaque niveau d'enseignement est terminal et se suffit à lui-même. En ce qui concerne plus spécifiquement les différents niveaux d'enseignement, la priorité en matière d'éducation sera accordée à l'enseignement primaire. L'enseignement primaire, qui se développera tout en sauvegardant sa qualité, poursuivra le but de la scolarisation universelle, avec pour objectifs numériques un taux de scolarisation de 60 % en l'an 2000 et 100 % en l'an 2010¹.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, l'accent sera mis sur l'expansion de l'enseignement technique, le contrôle des effectifs, la formation et l'encadrement pédagogique des enseignants, l'équipement et l'entretien des établissements. Au niveau supérieur une réallocation des ressources financières aura pour but de permettre une amélioration de la qualité des enseignements et l'élévation du niveau de la recherche scientifique. Les capacités d'accueil des établissements devront être respectées. Et, la décentralisation sera mise en œuvre.

La promotion des langues nationales dans l'enseignement se poursuivra. La recherche scientifique appuiera cette politique. L'école s'ouvrira davantage sur son environnement et les partenaires d'éducation seront associés à sa gestion. L'État encouragera et appuiera ses partenaires dans le développement de l'éducation préscolaire.

Finalement, en lieu et place d'une réforme du système éducatif qui s'avérerait très onéreuse, l'introduction graduelle d'innovations et de rénovations dans le système éducatif est préconisée.

Ainsi, la réforme de l'éducation n'est plus synonyme de bouleversement immédiat des structures et des contenus, mais le résultat d'un ensemble de mesures pour répondre aux insuffisances constatées au niveau du système éducatif.

LA RÉFORME AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La situation de l'éducation de base au Burkina Faso est préoccupante. En effet, le taux de scolarisation est bas (environ 41 % en 1999), la qualité laisse à désirer (taux de redoublement et d'abandon élevés, de succès au CEP faible), et le sous-système manque d'équité (taux de scolarisation des filles plus bas que celui des garçons et fréquentation peu assidue au niveau des filles scolarisées ; fortes disparités géographiques). Le taux national d'alphabétisation n'était que de 26 % en 1997 et les problèmes de gestion du système se posent notamment aux plans financier et humain. Par ailleurs, on constate une perte de confiance des populations en l'école.

Ce sont là autant de défis à relever pour améliorer la situation de l'éducation de base.

Autrefois, conformément aux grandes orientations qui préconisaient les innovations et les rénovations comme moyens de réformer le système, le ministère avait introduit un certain nombre d'innovations pédagogiques. Pour relever les défis actuels, le Gouvernement a adopté en juillet 1999 un plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) pour la période 2001-2010. Ce plan est l'une des recommandations des États généraux de l'éducation et s'inspire du plan stratégique de développement de l'éducation.

Véritable instrument de réforme et de développement du sous-système, ce plan s'articule autour de quatre programmes :

1. expansion, amélioration de la qualité et de la pertinence ;
2. intensification et amélioration de la qualité des actions d'alphabétisation ;
3. amélioration des capacités de planification ;
4. amélioration des capacités de gestion du système.

Les objectifs généraux englobent l'accroissement de l'offre d'éducation de base et la réduction des disparités de genre entre régions et entre situations socio-économique des élèves ; ainsi que l'amélioration de la qualité, de la pertinence et de l'efficacité de l'éducation de base, parmi d'autres. Le plan décennal s'exécutera en trois phases dont la première durera quatre ans et les deux autres trois ans chacune. Il s'inscrit dans l'objectif global de développement du pays qui est la lutte contre la pauvreté, objectif auquel il veut contribuer par la formation de ressources humaines adéquates.

Il ressort de l'analyse du texte de la réforme que la nécessité de réforme de l'éducation de base découle donc à la fois de la situation dans laquelle se trouve le système éducatif et des tendances du changement mondial en cours. Cela se traduit par l'introduction de disciplines d'enseignement, telles que l'éducation pour la paix, l'éducation relative aux problématiques

de l'environnement, de la démocratie et du SIDA. En résumé, cette tendance démontre la nécessité d'une éducation en matière de population.

La réforme est née d'une volonté politique du gouvernement traduisant une préoccupation majeure des populations pour le système éducatif. La loi d'orientation de l'éducation fait de l'éducation de base une priorité, introduit les langues nationales et de nouvelles disciplines d'enseignement, et s'inscrit ainsi dans la mouvance actuelle du changement mondial, donnant ainsi suite à la conférence de Jomtien.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU SECONDAIRE

Les innovations à ce niveau d'enseignement s'appuient sur les grandes orientations énoncées plus haut, notamment le caractère terminal de chaque niveau, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et le caractère graduel de l'introduction des innovations.

Les innovations revêtent plusieurs aspects :

- l'introduction de nouvelles disciplines dans l'enseignement (éducation en matière de population, éducation civique, éducation technologique) ;
- la réforme ou la rénovation des curricula pour les rendre conformes aux grandes orientations ;
- la mise au point de nouveaux outils d'évaluation et de nouvelles approches pédagogiques (approche modulaire dans l'enseignement technique, pédagogique des grands groupes).

Finalement, des études s'attacheront à enrichir les programmes de l'enseignement technique et à les ouvrir au monde du travail.

Articulation entre la réforme des curricula et le développement curriculaire

SITUATION AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les objectifs assignés au système éducatif burkinabé par les textes officiels figurent dans la Loi d'orientation de l'éducation en ses articles 6, 7 et 8 et dans ses décrets de mise en œuvre, dont le PDDEB.

Les programmes actuellement en usage ont été élaborés selon une démarche déductive : les finalités, buts et objectifs du système éducatif tels qu'édictés par la Loi

d'orientation constituent le point de départ. Cela a permis de retenir huit domaines d'apprentissage. Pour chacun de ces domaines, un but a été défini. Et des objectifs généraux traduisant chaque but ont été élaborés.

À partir de chaque objectif général, les objectifs spécifiques permettant de l'atteindre ont été conçus, ainsi que les dispositions pédagogiques et les procédures d'évaluation.

Ces programmes ont été réalisés par une commission nommée par arrêté ministériel et appuyée par deux experts nationaux.

SITUATION AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Introduction de nouvelles disciplines d'enseignement

En guise d'illustration, trois disciplines parmi celles récemment introduites, seront passées en revue. Il s'agit de l'Éducation en matière de population (Emp), l'éducation civique et l'initiation technologique.

Depuis 1976, date à laquelle se tint un séminaire de sensibilisation des cadres de l'État à Bobo-Dioulasso, le Burkina Faso s'est engagé, avec l'aide du FNUAP et de l'UNESCO, dans le processus d'introduction de l'Emp dans son système d'éducation.

La stratégie adoptée a été de sensibiliser le public-cible (enseignants, élèves, parents), de former des formateurs et des enseignants, d'élaborer des curricula et du matériel didactique, de lancer une phase d'expérimentation, d'en assurer le suivi et l'évaluation, et finalement de généraliser la démarche.

Les objectifs visés par l'introduction de l'Emp au Burkina sont de responsabiliser les individus et les collectivités en développant le sens de la responsabilité vis-à-vis des phénomènes de population, et en changeant les attitudes et les comportements. Plus spécifiquement, il s'agit d'améliorer la qualité de la vie dans les domaines de la santé, de l'habitat et de l'environnement ; de promouvoir la vie familiale et la condition de la femme.

La Direction de l'éducation en matière de population (Demp) a été chargée de la mise en œuvre de cette innovation. Elle est financièrement appuyée par les partenaires au développement (FNUAP), en plus de l'effort consenti par le Burkina.

Les acteurs de l'introduction de l'Emp au secondaire sont les formateurs de l'Emp (principalement des inspecteurs de l'enseignement secondaire) ; les professeurs du secondaire formés en Emp ; et la commission nationale des programmes de l'enseignement secondaire.

Les programmes et contenus Emp ont été élaborés par les sous-commissions des programmes. L'Emp n'est pas enseignée comme discipline, mais ses contenus et méthodes sont intégrés dans des disciplines d'accueil telles que le français, les langues vivantes, les sciences naturelles, les mathématiques etc. L'introduction de l'Emp concerne toutes les classes du secondaire. Les ouvrages du maître ont été écrits par des nationaux et édités notamment avec l'appui de l'UNESCO et du FNUAP. Ils sont disponibles à un prix modique. Il convient cependant de relever la difficulté de reproduction en nombre et en quantité suffisante du matériel didactique qui résulte de la modicité des moyens matériels et financiers.

La phase de généralisation toujours en cours, intervenue après une expérimentation réussie, a pu avoir lieu grâce à la formation de la quasi totalité des professeurs en exercice et à l'introduction de l'Emp dans les programmes de formation initiale des professeurs à l'Écoles normale supérieure de Koudougou. Elle s'appuie sur des textes (arrêtés) décidés par le Ministère en charge de l'enseignement secondaire.

Les méthodes actives (centrées sur l'élève) qui favorisent l'activité et la recherche collective, la résolution des problèmes, sont préconisées et ce, au vu des objectifs visés par l'Emp. L'évaluation doit porter sur les connaissances, certes, mais davantage sur les aptitudes et les attitudes et comportements traduisant un engagement en rapport avec le thème traité.

La deuxième discipline d'enseignement est l'éducation civique. La question de sa réintroduction dans l'enseignement secondaire s'est posée en 1984, peu de temps après l'avènement de la révolution. Cependant, au vu de la délicatesse de la question sur le plan politique, elle ne fut suivie d'aucun effet. Cela est d'autant plus compréhensible que la formation à l'idéologie révolutionnaire était à l'ordre du jour à la suite du drame de Sapouy, le 13 décembre 1998, qui entraîna le décès du journaliste Norbert ZONGO et de ses trois compagnons, la rue s'enflamma. Les jeunes scolaires, inspirés par des organisations de la société civile posèrent des actes dévoilant l'insuffisance de formation civique de la jeunesse burkinabé. Un Conseil de cabinet réuni le 2 mars 1999 créa une commission interministérielle comprenant les ministères chargés des secteurs sociaux pour se pencher sur la question de l'introduction de l'éducation civique.

Les finalités assignées à l'éducation civique sont les suivantes :

- développer chez les jeunes le sens de l'intérêt général, le respect de la loi et des valeurs, et l'amour de la patrie ;
- faire des jeunes des citoyens éclairés sur les droits et devoirs fondamentaux garantis par la Constitution ;

- faire comprendre aux jeunes : les règles de la vie démocratique et leurs fondements, les institutions et leurs racines historiques, le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, le refus de toute forme d'exclusion, la volonté de vivre ensemble, la culture de la paix, de la tolérance, de la solidarité et de la justice ;
- promouvoir les valeurs traditionnelles positives et la protection de l'environnement ;
- permettre aux jeunes de répondre à leur propre exigence de liberté et de justice, de respect de soi et des autres et de faire face de manière responsable aux problèmes et aux défis de notre temps.

Conformément à ces finalités, des programmes d'éducation civique ont été élaborés. Outre les programmes, des stratégies de mise en œuvre et de mobilisation des ressources ont été élaborées.

Au niveau du Ministère en charge de l'enseignement secondaire, la Direction des inspections et de la formation des personnels de l'éducation (DIFPE) est chargée de l'application de l'introduction de l'éducation civique.

La démarche retenue recouvre plusieurs étapes : de l'organisation de séminaires nationaux regroupant des membres des sous-commissions de programmes, à l'organisation de la formation des enseignants sur des contenus spécifiques, des professeurs du secondaire (professeurs d'histoire et de géographie notamment) et à la formation initiale des professeurs à l'École normale supérieure de Koudougou, à la sensibilisation du personnel administratif des établissements secondaires, en passant par l'organisation de voyages et de formations à l'étranger. D'un point de vue matériel, une documentation en quantité et en qualité est mise à la disposition des enseignants. L'étape consacrée au suivi et à l'évaluation constitue la dernière étape de la démarche.

L'éducation civique sera enseignée en tant que discipline distincte et évaluée comme telle. Les méthodes préconisées pour l'enseignement de l'éducation civique sont essentiellement les méthodes actives telles que les études de cas, la simulation, l'appel à un invité, la discussion ou le jeu de rôles. L'évaluation utilise des QCM, des tests d'attitude, des échelles numériques.

Pour ce qui est de sa mise en œuvre, l'enseignement des nouveaux programmes d'éducation civique est effectif à la rentrée scolaire 2000-2001, au premier cycle du secondaire. Les difficultés récemment vécues sont liées à la perturbation du calendrier scolaire 1999-2000. Le volet financier, quant à lui, est pris en charge par le projet Enseignement post-primaire dont la réforme des curricula est l'un des domaines d'intervention.

La troisième discipline d'enseignement nouvellement introduite constitue une vraie innovation. Il s'agit de l'initiation technologique. Cet enseignement sera expérimenté dans trois collèges d'enseignement général avant d'être généralisé, et vise à faciliter le passage des élèves de l'enseignement général à l'enseignement technique. En plus, il aidera à réduire le déséquilibre entre enseignement général et enseignement technique et professionnel au profit de ce dernier. La nouvelle discipline sera financée par le projet Enseignement post-primaire.

Réforme des curricula des disciplines existantes

Étant donné la décision prise par l'Assemblée nationale à travers la Loi d'orientation de l'éducation, selon laquelle chaque niveau d'éducation doit constituer un tout (c'est-à-dire être conçu pour répondre aux besoins aussi bien des élèves qui mettent fin à leurs études à la fin d'un cycle donné que de ceux qui continuent dans le cycle suivant), tous les programmes d'études secondaires doivent être réformés dans leurs structures et dans leurs contenus. Le processus de réforme des programmes des disciplines respectant à peu près le même schéma, nous décrivons celui des mathématiques.

Depuis l'indépendance du pays en 1960 et jusqu'en 1990, les programmes de mathématiques en vigueur étaient quasiment identiques aux programmes français des années 60. Les mathématiques apparaissent comme la discipline modulant la réussite ou l'échec des élèves et posent la question de leur utilité. Il s'en suit une rupture entre l'attente de la société et la nature des connaissances mathématiques dispensées.

La réforme des programmes de mathématiques appelée de tous les vœux par les enseignants, encadreurs pédagogiques et parents d'élèves devait donc améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages en mathématiques, à l'aide de la définition de nouveaux contenus et de la mise à disposition de nouveaux documents didactiques.

En 1989 un projet dénommé « Projet français-mathématiques » (PFM) fut mis en place reprenant pour objectifs ceux énoncés ci-avant, en plus d'autres ayant trait à l'enseignement du français dont la maîtrise conditionne les apprentissages en mathématiques. La cellule « mathématiques » du PFM était chargée de la réforme. Elle était dirigée par un inspecteur de mathématique burkinabé et comprenait cinq conseillers pédagogiques, professeurs coopérants français et quatre professeurs burkinabé.

La démarche utilisée fut d'actualiser les contenus à partir des travaux de réflexion menés par les professeurs de mathématiques en 1989, en prenant en compte les acquis du primaire (cas du calcul, de la géométrie, etc.), les actes des séminaires sous-régionaux.

Ensuite, des projets de programmes par classe furent rédigés, contenant les objectifs, la méthodologie et l'évaluation. Enfin, des documents destinés aux professeurs (guides méthodologiques) et aux élèves (exercices) furent produits. La formation des professeurs expérimentateurs fut assurée par le biais de séminaires-ateliers. On expérimenta ensuite le nouveau programme et les documents produits par les professeurs expérimentateurs formés, pour ensuite en faire un suivi et une évaluation, avant de passer à la formation de tous les enseignants aux nouveaux programmes et de généraliser la réforme. Un suivi-évaluation des nouveaux programmes était prévu afin d'assurer l'amélioration des matériels didactiques.

Les difficultés rencontrées au moment de la mise en œuvre se situent au niveau du manque de formation pédagogique initiale des enseignants. Par ailleurs, les libraires de la place sont dans l'incapacité de répondre à la demande des nouveaux manuels écrits et édités par la Direction des inspections et de la formation des personnels de l'éducation.

La question de la disponibilité des manuels a été résolue aujourd'hui grâce au projet Enseignement post-primaire. Quant à la question de la formation des enseignants, leurs formations initiale et continue sont supposées soulever encore des difficultés subsistantes.

En conclusion, des évaluations ont été conduites sur l'atteinte des objectifs et sur les perceptions des enseignants du secondaire en mathématiques sur les nouveaux programmes. Outre la satisfaction de leur ouverture et de leur modernité, elles révèlent la difficulté liée aux grands effectifs des classes qui rendent difficile l'application des méthodes pédagogiques préconisées centrées sur l'apprenant.

Conclusion

Le Burkina Faso a expérimenté plusieurs types de réformes de son système éducatif sans pour autant avoir atteint tous ses objectifs. La plupart d'entre elles n'ont à vrai dire pas été évaluées ou ne sont pas allées à leur terme pour diverses raisons.

Le choix des innovations ou rénovations est le fruit d'un consensus national sanctionné par une loi. Les réformes actuelles s'effectuent dans un cadre politique accepté par tous et mettent en exergue le partenariat.

Certes, des risques existent quant à la capacité des innovations à changer fondamentalement la nature du système éducatif, si la volonté politique qui a prévalu à leur adoption venait à s'émousser. Néanmoins la voie choisie semble la plus sûre aux yeux des Burkinabé².

Notes

1. Le plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) prévoit un taux de scolarisation de 70 % en 2010.
2. Du 4 au 6 avril 2002, se sont tenues à Ouagadougou des Assises nationales sur l'éducation présidées par le premier ministre. Elles ont permis de faire le diagnostic du système éducatif à partir des résolutions et recommandations des États-généraux de l'éducation de 1994 et proposé des solutions en vue d'améliorer son organisation et son fonctionnement.

Langue originale : anglais

Sharifah Maimunah Syed Zin (Malaisie)

Directrice du Centre de développement du curriculum, Ministère de l'éducation, Malaisie. Courrier électronique: sharifahmsz@ppk.moe.gov.my

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

LA RÉFORME DU CURRICULUM

DES SCIENCES ET TECHNIQUES :

LE PROJET « ÉCOLE INTELLIGENTE »

EN MALAISIE

Sharifah Maimunah Syed Zin

Introduction

La Malaisie est consciente de l'importance primordiale accordée dans le monde entier à la science et aux techniques. Se préparant à rejoindre les rangs des pays développés d'ici à 2020, elle a notamment pour objectif la création d'une société d'esprit scientifique, progressiste, innovatrice et tournée vers l'avenir, qui ne se contentera pas de consommer les produits de la technique, mais contribuera à la civilisation scientifique et technologique de demain. Avec l'avènement d'une technologie de l'information et de la communication (TIC) et d'une économie fondée sur la connaissance, il devient essentiel de produire des travailleurs bien informés. Nous devons développer la maîtrise de la science et de la technique chez les jeunes, car nous aurons besoin d'un vivier de technocrates dotés des capacités et de la créativité nécessaires pour diriger les diverses activités liées à la technologie. Les conséquences de ces impératifs pour l'aménagement des curricula sont évidentes.

La situation actuelle de l'enseignement scientifique et technique

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Les sciences sont une matière fondamentale du curriculum. L'enseignement scientifique donné dans les écoles comprend actuellement les modules suivants : sciences pour le

primaire, sciences pour le secondaire, physique, chimie, biologie et enseignement scientifique complémentaire. Les curricula sont établis au niveau national. Dans le primaire et pendant le premier cycle du secondaire, les sciences sont une matière obligatoire pour tous les élèves. Pendant le second cycle du secondaire, les élèves peuvent suivre le cours de sciences principal et des cours de sciences facultatifs.

La philosophie et les objectifs de l'enseignement scientifique

La Philosophie nationale de l'enseignement scientifique affirme :

Conformément à la Philosophie nationale de l'enseignement, l'enseignement scientifique en Malaisie nourrit une culture scientifique et technologique en mettant l'accent sur la formation d'individus compétitifs, dynamiques, résistants, combattifs, capables de maîtriser des connaissances scientifiques et des compétences technologiques.

Sur la base de cette philosophie, l'enseignement scientifique a pour but de développer globalement le potentiel des individus, afin de former des citoyens malaisiens dotés d'une culture et de compétences scientifiques et technologiques, attachés à des valeurs morales positives, capables de s'adapter aux changements causés par le progrès scientifique et technologique, et de gérer sagement l'environnement naturel avec le souci d'améliorer le sort de l'humanité.

Sciences pour le primaire

L'enseignement scientifique dispensé dans les écoles primaires a pour principal objectif de poser les bases d'une société empreinte de culture scientifique et technologique, d'une société généreuse, dynamique et progressiste. Pour bâtir une telle société, il faut transmettre aux élèves des connaissances, des compétences et des valeurs suffisantes par un enseignement pratique qui leur inculque le respect de la nature et le sens de leurs responsabilités envers l'environnement.

L'accent porte sur la maîtrise des compétences scientifiques nécessaires pour étudier et comprendre le monde. Ces compétences se rapportent notamment à des processus et à des manipulations. Pendant le premier cycle du primaire, des éléments de sciences sont intégrés dans les différentes matières du curriculum. Pendant le second cycle du primaire (quatrième, cinquième et sixième années), les sciences sont l'une des matières du programme ; on y consacre 150 minutes par semaine.

À partir de 2003, les sciences seront au programme dès la première année du premier cycle de l'enseignement primaire. On y consacrerá 90 minutes par semaine. Cette initiation aux sciences permettra aux élèves de « mieux connaître les êtres vivants » et de « mieux connaître le monde qui nous entoure ». Elle privilégiera l'apprentissage par la pratique, afin de préparer les élèves à l'enseignement scientifique plus systématique dispensé pendant le second cycle du primaire, et de leur donner le goût des sciences.

Les contenus du curriculum scientifique au niveau primaire

Les connaissances de base dispensées dans le cadre du curriculum scientifique des écoles primaires (quatrième, cinquième et sixième années) se rattachent aux cinq domaines d'étude indiqués dans le tableau 1.

TABLEAU 1. Contenus du programme d'enseignement scientifique des écoles primaires

Domaines d'étude	Le monde de la vie	Le monde physique	Le monde matériel	La Terre et l'Univers	Le monde de la technique	
Quatrième année	La diversité du vivant	Longueur, surface et volume	Matières naturelles et synthétiques	La forme, la taille et la force d'attraction de la Terre	Le développement des transports, des communications, de l'agriculture et de l'architecture	
	Les caractéristiques des animaux et des plantes	La mesure du temps	La diversité des matières naturelles	La surface de la Terre		
	Les besoins essentiels des animaux et des plantes	Les objets ont un poids	Les propriétés physiques des corps et leurs usages	La forme et la taille du Soleil	Les inventeurs et leur contribution	
	Les processus biologiques chez les animaux et les plantes	Les propriétés de l'aimant		La chaleur et la lumière du Soleil	Solidité et stabilité des constructions	
				La forme, la taille et la surface de la Lune	Concevoir une construction	
			La distance entre la Terre et la Lune			

Cinquième année	Comment les animaux et les plantes restent-ils en vie?	Le courant électrique en circuit fermé	Corps solides, liquides et gazeux	Les phénomènes naturels terrestres	
	La chaîne alimentaire	Les sources de l'énergie électrique	Le comportement des corps soumis à la chaleur ou au froid	Le jour et la nuit	
	Le réseau alimentaire	Les transformations de l'énergie électrique	Les nuages et la pluie	Les phases de la Lune	
		L'énergie thermique et ses effets	Les propriétés chimiques des corps		
		La température	L'oxydation		
		Les propriétés de la lumière	Prévenir l'oxydation		
		La lumière peut traverser certains corps			
		Le son			
Sixième année	La compétition, type d'interaction entre les êtres vivants	Les effets des forces	Conserver la nourriture	Les éclipses de soleil et de lune	Les machines simples et leur fonctionnement
		Les mobiles	La destruction des déchets et ses effets sur l'environnement	Le système solaire	Concevoir des outils et des dispositifs
	Le rôle de l'homme à l'égard des autres êtres vivants		Le recyclage des déchets	Les constellations	L'utilité de la technique
	Différences entre l'homme et les autres êtres vivants		Pourquoi recycler les déchets?	La grandeur de l'Univers	

Les sciences restent une matière fondamentale, obligatoire pour tous les élèves, pendant le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le programme, à ce niveau, a pour but d'entretenir, de développer et de renforcer les acquisitions du primaire. L'accent porte ici sur l'acquisition de certaines connaissances et compétences scientifiques, de certaines capacités de réflexion et de valeurs morales conformes à la prémisse suivant laquelle il incombe à l'homme de gérer sagement le monde et ses ressources. Cet enseignement doit permettre aux élèves de comprendre et d'apprécier le rôle de la science et de ses applications dans la vie quotidienne et dans le développement national. On y consacre 200 minutes par semaine.

Pendant le second cycle de l'enseignement secondaire, des cours de sciences facultatifs (biologie, chimie, physique et enseignement complémentaire) s'ajoutent au cours de sciences principal. Alors que les sciences pures traditionnelles sont au programme depuis longtemps, les cours de sciences complémentaires sont relativement récents. On y enseigne des éléments de physique, de chimie, de biologie, de géologie, d'agronomie, d'océanographie et d'astrophysique.

Les élèves qui suivent au moins deux cours de sciences facultatifs ne sont pas obligés de suivre le cours de sciences principal. Les cours facultatifs sont généralement choisis par des élèves qui ont obtenu de bons résultats aux examens nationaux qu'ils ont passés à la fin du premier cycle de leurs études secondaires. Chacun de ces cours dure 160 minutes par semaine. Le tableau 2 indique la durée des différents cours de sciences.

TABLEAU 2. Durée des différents cours de sciences

Niveaux d'études	Matières	Nombre de minutes par semaine
Primaire	Sciences pour le primaire	150
Premier cycle du secondaire	Sciences pour le secondaire	200
Second cycle du secondaire	Sciences (cours principal)	200
	Chimie	160
	Biologie	160
	Physique	160
	Sciences (cours complémentaire)	160

Les contenus du curriculum des sciences au niveau du second cycle du secondaire se rattachent aux thèmes indiqués dans le tableau 3.

TABLEAU 3. Contenus du curriculum des sciences des écoles secondaires

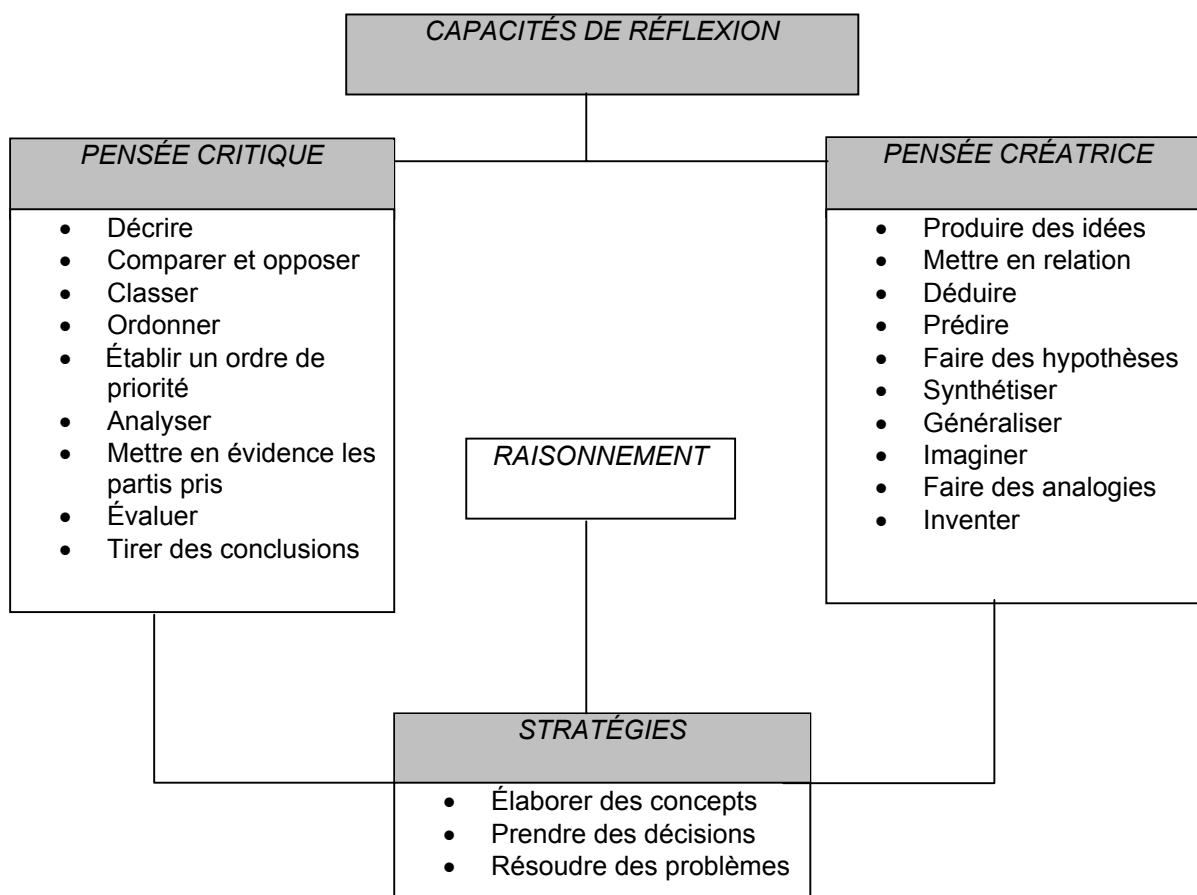
Sciences	Enseignement complémentaire	Biologie	Physique	Chimie
L'homme et la diversité des êtres vivants	Le maintien de la vie Étudier les éléments naturels	L'homme et le maintien de la vie L'homme et la continuité de la vie	La mesure Cinétique et dynamique	L'étude de la matière Les interactions entre les substances
Les ressources abondantes de la Terre et leur gestion	Gérer les ressources naturelles	L'homme et la gestion de l'environnement	Les propriétés de la matière L'énergie	La production de matières synthétiques
L'énergie nécessaire à la vie	Explorer la Terre et l'espace	L'homme et la santé publique	L'optique et les ondes L'électromagnétisme L'électronique	

Compétences scientifiques et capacités de réflexion

La conception de l'enseignement/apprentissage qui sous-tend le curriculum des sciences à tous les niveaux, attache la plus grande importance à la maîtrise des compétences scientifiques, qu'elles se rapportent à des processus, à des manipulations ou à l'exercice de la pensée. Les processus en question sont des processus mentaux qui favorisent le développement de la pensée critique, créatrice, analytique et systématique ; ils consistent à observer, à déduire, à classer, à mesurer, à compter, à prédire, à communiquer, à utiliser des relations spatiales et temporelles, à interpréter des phénomènes, à formuler des définitions opérationnelles, à déterminer des variables, à élaborer des hypothèses, à mener des expériences. Les capacités de manipulation sont les capacités psychomotrices utilisées dans la recherche scientifique, qui permettent de manipuler correctement les instruments et les appareils scientifiques, les substances, les objets ou les êtres vivants.

Les capacités de réflexion relèvent de la pensée critique et de la pensée créatrice. Ces deux formes de pensée, combinées avec le raisonnement, conduisent à une forme de pensée supérieure qui permet en particulier d'élaborer des concepts, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. La figure 1 détaille le fonctionnement de ces stratégies.

FIGURE 1. Modèle de capacités de réflexion



Il existe différentes méthodes pour développer les compétences scientifiques et les capacités de réflexion des élèves. Dans le cadre du curriculum des sciences, on préconise la méthode de l'infusion, suivant laquelle ces compétences et capacités sont infusées aux élèves en plusieurs étapes pendant les cours de sciences. L'enseignant les introduit d'abord explicitement dans ses cours ; les élèves les appliquent ensuite sous sa direction; ils les appliquent à la fin par eux-mêmes à la résolution des problèmes.

Valeurs et attitudes

La pédagogie met aussi l'accent sur l'infusion de valeurs et d'attitudes positives. L'enseignement doit notamment éveiller l'intérêt des élèves pour ce qui les entoure,

encourager l'honnêteté et l'exactitude dans la description et la vérification des faits, favoriser la souplesse et l'ouverture d'esprit, la persévérance, la rigueur et la confiance en soi, développer l'aptitude au travail en équipe, donner à chacun le souci de sa propre sécurité et de celle des autres, inspirer le respect de l'environnement et la reconnaissance envers Dieu, vanter les apports de la science et de la technique, promouvoir la recherche d'un mode de vie sain et la pratique de l'hygiène, montrer aux élèves que la science est un moyen de comprendre l'Univers.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Des éléments d'enseignement technique sont dispensés durant le second cycle du primaire, dans le cadre du programme d'enseignement des compétences pour la vie (*living-skills*). Ce programme, qui fait appel à diverses capacités de manipulation, s'adresse à tous les élèves jusqu'au début du secondaire. Il a pour but de faciliter suffisamment tôt l'orientation de certains élèves vers les établissements d'enseignement préprofessionnel. Dans les écoles primaires, l'enseignement technique porte essentiellement sur les trois sujets suivants :

- la fabrication, l'entretien et la réparation des objets ;
- l'achat et la vente des biens ; et
- l'auto-organisation et l'organisation du travail.

Dans les écoles secondaires, les matières du programme d'enseignement technique se divisent en deux catégories : il y a une matière principale et des matières subsidiaires. La matière principale fait intervenir

- certaines capacités de manipulation ; et se rapporte aux domaines suivants :
- le commerce et l'entreprise ; et
- la vie familiale.

Les matières subsidiaires font intervenir :

- d'autres capacités de manipulation ; et se rapportent aux domaines suivants :
- l'économie domestique ; et
- l'agriculture.

Pendant le second cycle du secondaire, l'enseignement technique est plus spécialisé et se donne dans des cours facultatifs. Il porte aussi bien sur l'invention, l'informatique ou le dessin industriel (dans les établissements d'enseignement général) que sur les sujets très spécialisés que l'on étudie dans les centres de formation technique et professionnelle.

Les objectifs de l'enseignement technique

L'enseignement technique a pour but de développer le potentiel des élèves que leurs intérêts et leurs goûts portent vers les études d'orientation technique, afin de produire une main-d'œuvre très bien informée et très compétente dans les divers domaines de l'activité technique et industrielle. L'enseignement professionnel a pour but de dispenser aux élèves une formation générale et technique qui les dotera de compétences recherchées sur le marché du travail et leur fournira les bases nécessaires pour entrer dans les écoles polytechniques et les autres établissements d'enseignement supérieur.

Depuis 2002, le ministère de l'éducation offre de plus larges possibilités aux élèves des établissements d'enseignement général qui veulent étudier des disciplines liées à des activités professionnelles. Huit disciplines de ce genre sont actuellement enseignées dans certaines écoles, et leur nombre devrait passer à vingt-deux d'ici à 2004. Ces cours pratiques sont le prolongement du cours d'introduction aux compétences nécessaires pour la vie donné durant le premier cycle du secondaire. Ils ont pour principal objectif de dispenser aux élèves des compétences professionnelles de base qui leur permettront de poursuivre plus tard leur formation ou de créer une petite entreprise. Parmi les cours pratiques à base technologique, on peut notamment citer les cours d'infographie et de production multimédia.

Principaux problèmes rencontrés dans l'enseignement scientifique et technique

UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LES EXAMENS

Comme les enseignants font grand cas des examens publics, ils se sont surtout donné pour but, jusqu'à présent, de permettre aux élèves de réussir à ces examens. Les travaux pratiques et les expériences sont souvent sacrifiés dans les cours parce qu'ils ne contribuent pas à relever de façon significative la moyenne des notes obtenues aux examens. Les activités d'enseignement/apprentissage pratiquées en classe sont donc, dans certains contextes, largement centrées sur l'enseignant et ne tiennent pas compte de la nécessité, pour les élèves, d'acquérir et de maîtriser des compétences scientifiques et des capacités de réflexion, comme l'exige le curriculum.

LES TRAVAUX PRATIQUES COLLECTIFS

Les recherches consacrées à l'enseignement scientifique montrent que les travaux pratiques sont souvent effectués par des groupes d'élèves (et non par un ou deux élèves). Deux ou trois élèves seulement, dans chaque groupe, travaillent de façon active, tandis que les autres tendent à se comporter en observateurs passifs. Dans certains cas, cette situation s'explique par le trop grand nombre d'élèves par classe (en particulier dans les écoles des zones urbaines) et par le manque d'appareils et d'équipement. Dans ces conditions, le travail individuel ou en petits groupes est évidemment impossible.

L'ENSEIGNEMENT DES SUJETS ABSTRAITS

Certains sujets ont un caractère abstrait et font intervenir des concepts ou des calculs difficiles à apprendre pour les élèves. C'est le cas de sujets comme l'énergie, le mouvement, l'électricité, la structure atomique et moléculaire. Quand de tels sujets sont mal enseignés, les élèves ne les comprennent pas.

DES QUESTIONS DE NIVEAU COGNITIF INFÉRIEUR

Il faut de fortes capacités cognitives pour étudier les sciences avec profit. Inversement, l'étude des sciences développe les capacités cognitives. Les bons professeurs de sciences posent à leurs élèves des questions stimulantes qui les obligent à réfléchir pour faire des déductions et des inductions valides. Mais la plupart des enseignants sont incapables ou peu soucieux de poser ces questions de niveau supérieur. Ils se contentent généralement des questions qui ont été posées dans les examens des années précédentes, ou de celles qu'ils trouvent dans des manuels destinés à préparer les élèves aux examens. Ces manuels font plus de place aux exercices qu'au développement des capacités cognitives supérieures nécessaires pour comprendre les concepts scientifiques abstraits.

LA MÉTHODE DE LA RECHERCHE-DÉCOUVERTE N'EST PAS SOUVENT ADOPTÉE

Les sciences sont une matière empirique qui invite les élèves à faire des recherches pour acquérir des connaissances et arriver à des conclusions par eux-mêmes. La méthode de la recherche-découverte, indispensable pour enseigner ou étudier les sciences, est activement

préconisée depuis une dizaine d'années. Mais les responsables de l'éducation nationale ont remarqué que l'enseignement scientifique restait souvent un enseignement magistral. Un petit nombre d'enseignants ne font pas d'expériences avec leurs élèves ; et une poignée d'entre eux s'intéressent plus aux démonstrations qu'aux expériences. Lorsqu'ils organisent une expérience, de nombreux enseignants demandent à leurs élèves de suivre les procédures indiquées dans le manuel ; ils dirigent l'expérience de manière à obtenir les résultats désirés, sans créer beaucoup d'occasions de discussion et sans encourager les élèves à chercher et à découvrir par eux-mêmes comme le voudrait la méthode de la recherche-découverte. Ce comportement limite beaucoup l'intérêt des élèves pour la science et leur capacité à mener des recherches scientifiques.

LA DIFFUSION DES RÉFORMES CURRICULAIRES

Les nouveaux programmes créés par le ministère de l'éducation se diffusent toujours en cascade. Dans ce modèle, on forme un groupe de fonctionnaires titulaires de postes-clé, pour qu'ils forment à leur tour d'autres utilisateurs du programme au niveau des régions, puis des districts. Si ce mode de diffusion apparaît comme le plus économique et le plus rapide, il présente aussi des inconvénients. Les cours donnés aux formateurs au niveau national sont en général des cours intensifs d'une durée totale relativement longue ; mais les cours donnés au niveau des régions et des districts sont généralement d'une durée totale plus courte ou sont séparés par de longs intervalles. Au cours de ce processus de formation en cascade, il se produit une certaine déperdition des connaissances, qui peut facilement conduire à une mauvaise compréhension de l'objectif de la formation ou à des méprises sur le programme.

LE NOMBRE INSUFFISANT DES PROFESSEURS DE SCIENCES

La Malaisie manque actuellement d'enseignants dans les domaines liés à la science et à la technologie. L'introduction de nouvelles matières dans les programmes scolaires devrait aggraver encore cette pénurie. En conséquence, dans certaines écoles, notamment au niveau primaire, les sciences sont enseignées par des enseignants qui n'ont pas été formés à ce travail. Le problème vient en partie du manque de candidats suffisamment compétents aux postes de professeurs de sciences. La carrière d'enseignant n'est pas attirante, et beaucoup la regardent comme un pis-aller. Les élèves qui ont de bonnes notes en sciences choisissent d'autres professions liées à la science et à la technologie, abandonnant ainsi la profession

d'enseignant aux candidats de niveau moyen ou médiocre, ce qui nuit — sans qu'on y prenne garde — à la qualité de l'enseignement.

Pour atténuer le problème posé par le manque de compétence des professeurs de sciences, on a introduit des éléments de connaissance scientifique dans le programme de formation des enseignants, afin de développer leurs connaissances théoriques et pratiques en matière scientifique.

Les réformes récentes

Le développement rapide de la technologie de l'information et la nécessité de former une main-d'œuvre capable de relever les défis de l'ère de l'information nous ont amenés à réviser les curricula scolaires. Il s'agit de profiter des technologies de pointe pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. L'enseignement et l'apprentissage « intelligents » prévus par le projet « École intelligente » (Smart School) supposent la création d'un cadre pédagogique qui fasse de l'apprentissage un processus intéressant, motivant, stimulant et enrichissant. Ce projet recherche la pleine participation des élèves, privilégie les compétences qui les préparent à relever plus tard de plus grands défis, et vise à satisfaire leurs goûts et leurs besoins les plus divers.

L'évolution du curriculum met l'accent sur le système de présentation des connaissances et sur les résultats de l'apprentissage. La technologie peut aujourd'hui faciliter l'enseignement et l'apprentissage. La méthode adoptée associe plusieurs modes de présentation en combinant les meilleurs documents fournis par les réseaux d'information et par les matériels didactiques. Le curriculum des sciences réaménagé fait une place à l'enseignement et à l'apprentissage intelligents, et notamment à l'apprentissage de la maîtrise.

Cette évolution aura plusieurs conséquences. La grande attention qu'il faudra porter à chaque élève va nous obliger à repenser le rôle des enseignants et des chefs d'établissement. La formation des enseignants sera décisive pour le succès de la réforme. Les établissements pourvus de matériels d'une haute technicité auront besoin d'un personnel compétent, capable de leur fournir une assistance technique, et devront disposer de fonds suffisants pour entretenir ces matériels. Il faudra aussi redéfinir le rôle des manuels traditionnels. Sur toutes ces questions, les différents groupes concernés par l'enseignement scolaire, y compris la société, devront adopter une mentalité nouvelle.

Le projet « École intelligente » est une entreprise considérable et coûteuse qui va demander un engagement substantiel à toutes les parties prenantes, mais cet investissement sera profitable pour le pays.

La plus récente des réformes qui auront une influence sur l'enseignement scientifique et technique, consiste à faire de l'anglais la langue d'enseignement des mathématiques et des « sciences » (sciences de la nature en général), ainsi que d'autres disciplines, reliées aux premières, telles que les différentes sciences pures, les sciences de l'ingénieur et les disciplines fondées sur l'utilisation de l'ordinateur. Cette réforme, qui entrera en vigueur en 2003, s'appliquera d'abord en première année du primaire, du secondaire et du post-secondaire. Le gouvernement l'a adoptée parce que la science et la technique contribuent largement à la modernisation et à l'industrialisation du pays. À l'heure du développement des TIC, de la mondialisation et de l'utilisation de l'anglais comme principal vecteur de l'information dans le monde, la Malaisie veut s'assurer que la prochaine génération de Malaisiens vivra en paix avec ses contemporains des pays développés. Des plans destinés à faciliter la transition au moment de la rentrée des classes de janvier 2003 sont déjà en cours d'application. Conformément au projet « École intelligente », les TIC joueront un rôle primordial dans l'enseignement et l'apprentissage.

Les ressources extrascolaires de l'enseignement scientifique

L'enseignement scientifique est fermement soutenu par beaucoup d'autres organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Par exemple, le ministère de la science, de la technologie et de l'environnement a accordé une subvention de cinq ans au ministère de l'éducation pour encourager les élèves et les enseignants à entreprendre des activités liées à la science et à la technologie. Ces activités prennent la forme de concours, d'expositions, d'ateliers, de séminaires ou de « camps scientifiques ». Depuis la création, sous les auspices de ce Ministère de la science, du Centre national des sciences et du Planétarium scientifique national, de nombreuses écoles ont organisé des visites dans ces deux établissements. L'Institut de recherche forestière est un autre lieu de visite favori des écoliers, qui y trouvent des plantes et des animaux communs à la Malaisie et aux régions similaires par le climat et la végétation. Les enseignants organisent souvent, avec l'aide des établissements concernés, des activités de suivi après les visites pour que les élèves en tirent tout le profit possible.

Le plus récent exemple de collaboration est fourni par le détachement, pour trois mois, de deux enseignants auprès de Petrosains, centre interactif d'initiation à la science qui

présente sous une forme intéressante l'histoire de l'industrie pétrolière considérée du point de vue scientifique et technologique. Il s'agit d'une part d'améliorer les connaissances théoriques et pratiques des enseignants pour les aider à appliquer la méthode de la recherche-découverte dans un contexte récréatif, d'autre part de participer aux programmes pédagogiques des établissements scientifiques concernés. Les écoles peuvent consacrer cinq jours pendant l'année scolaire à des visites effectuées dans des établissements à vocation pédagogique.

Des sociétés privées comme British Petroleum, Shell Malaysia, Esso et Petronas (Compagnie nationale des pétroles) versent des contributions en espèces et en nature au ministère de l'éducation pour qu'il organise, dans le cadre des curricula, des manifestations comme « Science Across the World » (La science à travers le monde) ou l'« APEC Youth Science Festival » (Festival de la science, pour les jeunes des pays de l'APEC). Des fondations comme la Malaysian Toray Science Foundation organisent des manifestations annuelles pour encourager les enseignants à innover et à inventer dans le domaine de l'enseignement et de l'étude des sciences.

Conclusion

Pays en développement au seuil du XXI^e siècle, la Malaisie s'efforce d'être compétitive au niveau mondial dans les domaines de l'économie, de la science et de la technologie. Comme la mise en valeur des ressources humaines est une condition nécessaire du développement dans tous les pays, elle accorde beaucoup d'importance à l'éducation, et notamment à l'enseignement scientifique et technique. Les responsables de l'éducation nationale se sont appuyés sur la Philosophie de l'enseignement scientifique pour concevoir et mettre en place diverses matières et divers programmes d'enseignement. Comme dans n'importe quel autre pays, différents problèmes se posent. Il faudra des efforts systématiques, soutenus et concertés pour les surmonter. Dernière réforme en date, le projet « École intelligente » a pour but d'opérer des changements structurels capables d'atténuer les problèmes rencontrés dans l'enseignement et l'étude des sciences et de la technologie.

TABLEAU 4: La division du travail entre les organismes chargés de l'aménagement des programmes d'enseignement scientifique et technique en Malaisie

	Niveau national	Niveau régional ou provincial	Niveau des écoles
Définition des objectifs	Commission centrale des programmes Centre d'aménagement des programmes Section de l'enseignement technique		
Définition des programmes	Centre d'aménagement des programmes Section de l'enseignement technique	Département de l'éducation de l'État fédéré	Commission des matières d'enseignement scientifiques et techniques
Pédagogie et méthodes d'enseignement	Centre d'aménagement des programmes Division de la formation des enseignants Inspection centrale des écoles Université	École normale Inspection des écoles de l'État fédéré	
Matériels	Centre d'aménagement des programmes Division des manuels Division de la technologie de l'enseignement Section de l'enseignement technique	Département de l'éducation de l'État fédéré Centre éducatif du district Centre d'activité pédagogique Centre d'information pédagogique de l'État fédéré	
Évaluation	Conseil (<i>Syndicate</i>) des examens Centre d'aménagement des programmes Conseil (<i>Council</i>) des examens de Malaisie	Département de l'éducation de l'État fédéré	

Langue originale : anglais

Mai Beijer (Suède)

Travaille pour la Direction nationale suédoise pour l'enseignement scolaire. Courriel : mai.beijer@skolverket.se

Staffan Bolin (Suède)

Chef de département à la Direction nationale suédoise pour l'enseignement scolaire. Courriel : staffan.bolin@skolverket.se

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

DÉVELOPPEMENT DU CURRICULUM

POUR L'INCLUSION SOCIALE

EN SUÈDE

Mai Beijer et Staffan Bolin

Les établissements scolaires ont la tâche importante de sensibiliser les élèves aux valeurs fondamentales sur lesquelles est édifiée la société suédoise : le caractère sacré de la vie humaine, la liberté individuelle et le respect de l'intégrité de la personne, l'égale dignité de tous les êtres humains sans distinction de sexe, de race, de religion ou d'origine sociale, l'égalité entre les femmes et les hommes et la solidarité avec les faibles et les plus démunis¹.

Définition de l'inclusion sociale

QU'ENTEND-ON PAR INCLUSION SOCIALE ?

« Une école pour tous », tel est le principe que la Suède applique en matière d'inclusion sociale dans le domaine de l'éducation. Concrètement, cela signifie qu'il existe des lois garantissant que tous les enfants et adolescents vivant en Suède ont accès à l'enseignement formel gratuit, quels que soient leur lieu de résidence ou le groupe minoritaire ou majoritaire ethnique ou autre auquel ils appartiennent. Ces lois s'appliquent aussi aux enfants et aux jeunes qui sont demandeurs d'asile en Suède, pendant la période où ils attendent une réponse des autorités les autorisant à rester ou non dans le pays.

Les autorités municipales sont tenues par la loi d'assurer à tous les enfants et adolescents l'accès à l'enseignement selon les modalités suivantes :

- une année de classe préparatoire (pour les enfants âgés de six ans). Il s'agit d'une année de préparation à l'enseignement scolaire. Les parents ont le choix d'inscrire ou non leurs enfants dans la classe préparatoire, mais dans les faits, la plupart des enfants la fréquentent ;
- neuf années d'enseignement obligatoire dans une école polyvalente (pour les élèves de 7 à 16 ans). La majorité des enfants entrent en première année d'études à l'âge de sept ans. La fréquentation scolaire est obligatoire et les autorités municipales sont tenues de veiller à ce que tous les enfants ayant l'âge de la scolarité obligatoire fréquentent effectivement l'école. L'unique exception à cette règle concerne les enfants dont les parents sont demandeurs d'asile en Suède. Une place est garantie dans un établissement à ces enfants, mais ils peuvent choisir de ne pas suivre d'enseignement (encore que la vaste majorité des enfants dans cette situation fréquentent, en fait, l'école) ;
- trois années d'enseignement secondaire du deuxième cycle (pour les élèves âgés de 17 à 20 ans). Tous les jeunes ont le droit de suivre un enseignement dans un établissement d'enseignement secondaire du deuxième cycle intégré. Pour pouvoir s'inscrire à l'un des 17 « programmes d'études nationaux », les élèves doivent avoir la moyenne en suédois (langue maternelle ou deuxième langue), en mathématiques et en anglais à l'issue des neuf années de la scolarité obligatoire. Les élèves qui n'atteignent pas ce niveau ont le droit de suivre un « programme d'études individuel », qui leur permet de compléter l'enseignement reçu dans le cadre de l'école polyvalente, d'acquérir la maîtrise du suédois, de suivre des cours à l'intérieur de différents programmes d'étude nationaux et, s'ils le souhaitent, de combiner leurs études avec des stages professionnels. À l'issue de la scolarité obligatoire, 97 % des élèves choisissent d'entreprendre des études secondaires du second cycle ; une petite minorité d'entre eux interrompent cependant leurs études et quittent l'enseignement sans avoir acquis de diplôme à ce niveau.

La Suède est riche d'une forte tradition dans le domaine de l'éducation des adultes. Toutes les municipalités assurent aux adultes un enseignement aux niveaux de la scolarité obligatoire et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les personnes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas achevé leurs études alors qu'elles étaient d'âge scolaire sont autorisées à suivre des enseignements de ce type gratuitement dans le cadre du Programme national d'éducation des adultes.

Le principe « une école pour tous » repose sur l'idée que tous les enfants et adolescents ont le droit de fréquenter un établissement scolaire intégré à la fois au niveau de base de l'enseignement (classe préparatoire et école polyvalente) et au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où ils peuvent choisir de suivre des programmes d'études à orientation générale ou professionnelle. Tous les partis politiques représentés au Parlement suédois ont soutenu la décision prise en 1962 de mettre en place un nouvel établissement polyvalent intégré dont le programme d'études s'étend sur neuf ans pour remplacer le système antérieur qui comptait deux filières parallèles. En 1972, les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle à vocation générale ont été regroupés avec certains types de collèges de formation professionnelle au sein d'un système d'enseignement secondaire du deuxième cycle intégré. Depuis 1994, tous les programmes d'études secondaires du deuxième cycle ont une durée de trois ans. Quinze des dix-sept programmes d'études nationaux visent essentiellement à préparer les élèves à la vie active, notamment aux métiers de l'industrie, des arts et de la santé, tandis que les programmes de sciences sociales et de sciences naturelles les préparent aux études supérieures. Tous les élèves, quel que soit le programme qu'ils ont choisi, suivent un enseignement général dans huit matières principales (suédois/suédois en tant que deuxième langue, anglais, mathématiques, sciences naturelles, éducation civique, arts plastiques, sports et santé et religion). Tous les programmes nationaux permettent aux élèves d'acquérir les aptitudes nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

Un peu partout en Suède, tous les enfants et adolescents fréquentent, en vertu de ce système, le même établissement scolaire, et les enfants d'origines différentes sont de ce fait amenés à se côtoyer. Cela étant, dans les quartiers où il existe une concentration de certains groupes de population, cette concentration se retrouve à l'école : on constate aujourd'hui que dans les quartiers des grandes villes où sont concentrés certains groupes sociaux et ethniques, la proportion d'élèves d'origine immigrée est proche de 100 % dans certains établissements et que dans les villes moyennes, cette proportion, pour être moins importante, atteint néanmoins un niveau élevé². Dans ces quartiers, le taux de chômage de la population adulte est supérieur à la moyenne et une grande partie des familles sont tributaires de divers types de prestations sociales. Il s'ensuit une marginalisation des populations concernées. Il est par conséquent nécessaire d'avoir recours, dans le cadre de l'enseignement formel, à des initiatives particulières si l'on veut que les établissements scolaires de ces quartiers soient à même de préparer comme il convient leurs élèves à une vie adulte dans laquelle ils joueront un rôle actif et assumeront pleinement leurs responsabilités de citoyens.

L'éducation, en Suède, est en règle générale financée par des fonds publics et donc gratuite. Depuis le début des années 90, il est davantage possible d'ouvrir ce que l'on appelle des « écoles indépendantes » (qui sont aussi financées par le budget de l'État, mais qui ne sont pas gérées par les autorités municipales). Ces établissements ont souvent un « profil » qui leur est propre et peuvent donc attirer des parents d'un groupe ethnique, religieux ou linguistique donné. Les élèves qui les fréquentent ne rencontrent donc, dans leur vie scolaire quotidienne, que des enfants de leur âge qui ont la même origine culturelle et partagent les mêmes valeurs qu'eux. Bien que les écoles indépendantes ne soient pas payantes, certaines d'entre elles sont néanmoins essentiellement choisies par des parents ayant un niveau d'instruction élevé ainsi que des revenus relativement importants. Et même si les écoles indépendantes ayant un « profil » particulier se situent actuellement surtout dans les grandes villes, leur accroissement pose néanmoins des problèmes, eu égard à notre objectif d'assurer à tous les enfants et adolescents un enseignement qui les prépare à vivre dans une société de plus en plus caractérisée par la diversité culturelle et ethnique³.

Caractéristiques de l'exclusion sociale

Quels sont les groupes sociaux les plus touchés par diverses formes de discrimination et d'exclusion sociale ? Quels sont les principaux facteurs de vulnérabilité qui menacent la cohésion sociale dans la région balte et la Scandinavie ? Quels sont les défis posés aux systèmes éducatifs par le phénomène d'exclusion sociale ?

En Suède, les groupes qui risquent le plus de souffrir d'exclusion sociale sont ceux qui apparaissent comme marginalisés, à savoir les groupes sociaux — à la fois d'origine suédoise et non suédoise — qui sont exclus de toute participation réelle à la vie sociale, culturelle, économique et politique. Les enfants des familles qui répondent à cette définition sont sur-représentés parmi les enfants qui n'atteignent pas le niveau d'instruction minimum requis à la fin de la scolarité obligatoire et parmi ceux qui n'entrent pas dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou bien qui sortent prématurément des programmes d'études à ce niveau. Ce sont également ces enfants qui courent le plus le risque de verser dans la toxicomanie et la délinquance. On peut encore dire que c'est parmi ces jeunes que les organisations d'extrême-droite et racistes recrutent de nouveaux membres.

Au sein de la société suédoise, les immigrants qui ne peuvent trouver d'emploi sur le marché du travail constituent un groupe marginalisé. Il est incontestable que tous les immigrants nouvellement arrivés ont plus de mal à trouver un emploi que les Suédois de

souche. Même si la loi suédoise interdit toute discrimination à l'égard des immigrants, nombreux sont les employeurs qui recruteront un candidat suédois plutôt qu'une personne d'origine immigrée. La mesure dans laquelle les nouveaux immigrants parviennent à se faire une place sur le marché du travail est également fonction de la situation économique du moment. Dans les années 60 et au début des années 70, lorsque la Suède avait besoin de main-d'œuvre industrielle, les entreprises suédoises se sont tournées vers des pays tels que la Finlande, l'Italie, la Yougoslavie, la Grèce et la Turquie et ont persuadé des travailleurs « qualifiés » pour l'essentiel de venir en Suède. Manifestement, même à cette époque, certains Suédois de souche n'étaient pas certains du bien fondé de l'arrivée d'« étrangers », mais il était relativement facile pour le personnel enseignant d'expliquer par exemple aux élèves suédois de souche les raisons de la présence de ces nouveaux groupes dans la société suédoise. Cela étant, dans une situation économique où les nouveaux immigrants se trouvent être en fait en concurrence avec des Suédois de souche pour occuper les emplois disponibles, la situation n'est pas si simple. L'incertitude à propos des étrangers n'est pas, dans ce cas, uniquement perceptible chez les travailleurs de l'industrie ou bien non qualifiés, elle existe aussi chez les personnes à même d'occuper des emplois exigeant un niveau relativement élevé d'instruction et de formation. Soudain, il existe bien une frontière entre « nous » et « eux » ! Au début des années 90, alors qu'elle connaissait une crise économique, la Suède a accueilli des groupes relativement importants d'immigrants, essentiellement des Somaliens, des Yougoslaves et des Kurdes d'Iraq, et l'on a constaté ces dernières années que les immigrants qui ne parviennent pas à prendre pied sur le marché de l'emploi relativement tôt après leur arrivée en Suède ont de fortes chances de se retrouver dans une situation de passivité et de dépendance à l'égard de l'aide sociale plus ou moins permanente. Dans de trop nombreux cas, cette situation débouche sur d'autres problèmes tels que la toxicomanie, des difficultés familiales, voire parfois, la délinquance véritable. Pour les immigrants qui n'ont pas eu la possibilité de nouer des relations durables avec la société suédoise, il existe là un terrain propice au développement d'une méfiance à l'égard de la société qui les a marginalisés. Cette méfiance peut conduire à un rejet des valeurs qui constituent le fondement, le socle commun, sur lequel la société suédoise est édifiée. Lorsque des adultes rencontrent des problèmes de cet ordre, ceux-ci rejaillissent toujours sur l'éducation scolaire de leurs enfants — et comme les familles d'immigrés peuvent rarement se tourner vers des réseaux sociaux à même de les aider en temps de crise, les enfants d'immigrés qui ont des problèmes sociaux sont encore plus vulnérables.

L'un des groupes de la société suédoise qui a longtemps été soumis à la discrimination et à la marginalisation est celui des Roms. La population romani est composée de Roms qui sont arrivés en Suède à des époques différentes et depuis des pays différents. Les Roms sont désormais reconnus comme minorité nationale officielle en Suède et les membres de la population romani prennent en conséquence de plus en plus conscience qu'il leur appartient de veiller à être davantage capables de subvenir à leurs besoins tout en s'efforçant de trouver de nouveaux moyens de préserver leur culture. Cela étant, nombreux sont les établissements scolaires qui ont toujours du mal à faire en sorte que les élèves romani mènent leurs études à terme, que ce soit au niveau de la scolarité obligatoire ou du second cycle du secondaire.

Les Sami (Lapons), du nord de la Suède, ont également été victimes de discrimination pendant longtemps, mais celle-ci ne s'est pas toujours exprimée de la même manière que dans le cas des Roms. La principale discrimination à laquelle les Sami ont été soumis a pris la forme d'une tentative d'assimilation, si bien qu'il existe aujourd'hui d'importants groupes de Sami qui ne parlent plus couramment leur langue maternelle. Toutefois, de même que les Roms, les Sami et la communauté du Tornedal au nord de la Suède (qui parle un dialecte finnois), les personnes de langue maternelle finnoise et la communauté juive sont aussi reconnus comme minorités nationales officielles et, compte tenu du statut qui leur a été octroyé, l'État suédois s'est engagé à offrir à ces communautés la possibilité d'utiliser davantage leurs langues maternelles respectives dans les divers contextes de la société.

Mesures prises dans l'enseignement

Quelles sont les diverses réformes de l'enseignement en général et du contenu des curricula en particulier qui ont été adoptées pour faire face aux problèmes évoqués ci-dessous ? Comment les compétences pour la vie courante sont-elles contextualisées et quelle place occupent-elles dans les stratégies éducatives visant à promouvoir l'inclusion sociale ? Comment apparaissent-elles dans le curriculum et au sein des disciplines qu'il couvre ?

LES VALEURS FONDAMENTALES DANS LES CURRICULA NATIONAUX

En Suède, l'enseignement est régi par l'État par le biais d'une série de lois, de décrets et de curricula et de plans de cours. Ces textes définissent des objectifs et des lignes directrices concernant tous les aspects de l'éducation. Le curriculum correspondant à la scolarité obligatoire débute par une section sur les valeurs et les tâches fondamentales de l'école. Les

citations qui suivent sont tirées du *Curriculum de l'école de base obligatoire, de la classe préparatoire et des centres de loisirs périscolaires*, à savoir le document *Lpo 94. Le Curriculum pour les écoles maternelles, Lpfö 98*, de même que le *Curriculum d'enseignement relatif à l'enseignement scolaire non obligatoire* (c'est-à-dire l'enseignement secondaire du deuxième cycle), *Lpf 94* énoncent des principes comparables.

LES VALEURS FONDAMENTALES

La démocratie est le fondement du système scolaire national. La loi sur l'enseignement (1985 ; 1.100) dispose que toute activité dans le cadre scolaire doit être menée conformément aux valeurs démocratiques fondamentales et que toute personne travaillant dans un établissement scolaire doit encourager le respect de la valeur intrinsèque de chaque personne, ainsi que de l'environnement commun à tous (section 1, paragraphe 2).

L'école a la tâche importante d'inculquer aux élèves les valeurs fondamentales sur lesquelles repose la société suédoise. Le caractère sacré de la vie humaine, la liberté individuelle et le respect de l'intégrité de la personne, l'égale dignité de tous les êtres humains, l'égalité entre les femmes et les hommes et la solidarité avec les faibles et les plus démunis sont les valeurs que l'école doit incarner et transmettre. Dans le respect des valeurs morales défendues par la tradition chrétienne et l'humanisme occidental, l'école s'emploie donc à stimuler chez l'individu le sens de la justice, de la tolérance et de la responsabilité ainsi que la générosité d'esprit.

L'enseignement scolaire est non confessionnel. L'école a pour tâche de favoriser chez tous les élèves la prise de conscience de leur caractère unique en tant qu'individus et, sur cette base, de les encourager à participer activement à la vie de la société en donnant le meilleur d'eux-mêmes dans un esprit de liberté et de responsabilité.

COMPRÉHENSION ET RESPECT D'AUTRUI

Le souci du bien-être et de l'épanouissement de l'individu doit présider à l'ensemble des activités scolaires. Les écoles doivent aussi lutter activement contre toutes les tendances à la brutalité ou à la persécution. À la xénophobie et à l'intolérance doivent être activement opposés la connaissance, le débat ouvert et des mesures efficaces. L'internationalisation de la société suédoise et la mobilité trans-frontalière croissante exigent des membres de la société suédoise qu'ils soient à même de vivre ensemble et d'apprécier les valeurs associées à la

diversité culturelle. En tant que lieu de rencontre social et culturel, l'école offre la possibilité de stimuler une telle attitude chez tous ceux qui travaillent en son sein et elle doit agir en ce sens.

Les autres rubriques de cette première section du curriculum s'intitulent « Objectivité et approches ouvertes », « Un enseignement égal pour tous », « Droits et obligations », « Les devoirs de l'école » et « Un environnement favorable à l'épanouissement et à l'apprentissage ». La deuxième section a pour titre *Objectifs et lignes directrices* et porte sur les aspects suivants : « Normes et valeurs », « Connaissances, responsabilité et influence des élèves », « L'école et le milieu familial », « Transition et coopération », « L'école et la société », « Évaluation et notes », et « Responsabilités des chefs d'établissements »⁴.

MESURES CONCERNANT L'ENSEMBLE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Les valeurs communes mentionnées plus haut constituent la base sur laquelle reposent l'organisation et le contenu de l'enseignement formel. Les curricula nationaux contiennent des instructions à cet égard et l'on attend de chaque établissement qu'il veille à ce que ces valeurs fondamentales imprègnent toutes ses activités. À l'échelon national, la Direction nationale de l'enseignement scolaire a élaboré les plans de cours relatifs aux disciplines enseignées et préparé des matériels complémentaires qui éclairent différents aspects des valeurs communes. À noter que la décision du Parlement d'accorder le statut officiel de minorité nationale aux cinq communautés minoritaires évoquées plus haut a conduit à remanier les programmes de suédois et d'histoire. D'autres exemples de mesures, qui concernent l'ensemble des élèves/étudiants et qui mettent l'accent sur la participation et sur le respect des valeurs communes, sont présentés dans les documents suivants :

Democracy in Swedish education [La démocratie dans l'enseignement suédois]. Skolverket 2000, ISBN 91-89314-05-0.

Ce rapport expose, en examinant les aspects positifs et négatifs, les efforts mis en œuvre par les secteurs préscolaire et scolaire pour promouvoir un code commun de valeurs démocratiques fondamentales. Il s'appuie sur des rapports antérieurs de la Direction nationale de l'enseignement scolaire sur ce thème et met l'accent sur l'évaluation, l'inspection, l'analyse et le soutien. L'ouvrage vise à stimuler le débat sur les perspectives, les problèmes, les compétences et les besoins associés à la promotion des valeurs démocratiques dans l'enseignement.

The living history project: tell your children [Le projet sur l'histoire vivante : Parlez-en à vos enfants]. Il s'agit d'un ouvrage sur l'holocauste en Europe portant sur la période 1933-1945.

The Living History Project, <http://www.levandhistoria.org/english> et *Tell Your Children*, ISBN 91-630-6385-9. L'ouvrage est également disponible en suédois, en arabe, en turc, en chinois, en espagnol, en farsi et en bosniaque/croate/serbe.

Une étude publiée en 1997 a montré qu'environ 60 % seulement des jeunes Suédois pensaient que l'holocauste avait véritablement eu lieu. Le Premier Ministre suédois, Göran Persson, raconte que lorsqu'il a lu cette information, son inquiétude et sa colère ont été telles que, le jour même, il a décidé d'agir et a élaboré un plan qu'il a soumis au Parlement. Celui-ci a été à l'origine de la campagne d'information de grande ampleur intitulée « L'histoire vivante » et de l'ouvrage « Parlez-en à vos enfants ». Cet ouvrage a été adressé gratuitement à tous les foyers du pays dans lesquels vivaient des enfants d'âge scolaire et, à ce jour, plus d'un million d'exemplaires ont été distribués. Il décrit ce que des êtres humains sont capables de faire à d'autres êtres humains lorsque les valeurs démocratiques ont été détruites et remplacées par une idéologie faisant l'apologie de l'intolérance, de la haine et de la violence. Il vise à aider quiconque, dans le milieu familial ou scolaire, souhaite parler à des jeunes de questions très difficiles mettant en jeu les valeurs fondamentales. L'action dans ce domaine se poursuit, le gouvernement ayant affecté 10 millions de couronnes à des organisations de jeunes pour qu'elles réalisent des projets ayant pour but de lutter contre le racisme et la xénophobie.

Far away, close at hand [Si loin et si près à la fois]. Le nouveau curriculum et le concept d'internationalisation. Skolverket 1996, ISBN 91-88373-34-7.

Cet ouvrage considère l'internationalisation telle qu'elle est reflétée et intégrée dans les curricula nationaux. Quatre auteurs expliquent comment ils définissent le concept d'internationalisation/éducation interculturelle et disent quelles en sont à leurs yeux les implications pour les établissements scolaires et l'enseignement. L'ouvrage examine ensuite la façon dont les curricula abordent l'idée et la réalité de l'internationalisation et évoque à cet égard certaines disciplines et certains aspects en jeu.

The multicultural park [Le parc multiculturel]. Étude des valeurs communes au sein de l'école et de la société. Skolverket 1999, ISBN 91-8913-48-8.

Dans la société actuelle, le multiculturalisme est au cœur des débats. Nous nous voyons en effet contraints de faire face aux questions suivantes : de quelle manière le multiculturalisme

doit-il influencer sur le contenu de l'enseignement scolaire ? Comment devons-nous interpréter la notion de communauté de valeurs et quelles formes d'organisation les établissements scolaires devraient-ils adopter dans un contexte multiculturel ? Ces questions forment le point de départ de cet ouvrage, qui considère des exemples empruntés à la Suède et tient également compte de la réflexion engagée par les spécialistes à l'échelon international.

Les compétences pour la vie comprennent notamment les compétences liées à la communication. L'école a pour mission d'offrir aux enfants un cadre d'apprentissage leur permettant de savoir en définitive « bien lire et bien écrire ». Éduquer les enfants à cette fin met en jeu un certain nombre de facteurs, à savoir, diverses approches, structures et objectifs ainsi qu'une attitude tendant à prodiguer encouragement et soutien aux élèves.

Good reading and writing skills — For realising individual potential [De bonnes aptitudes à la lecture et à l'écriture — pour réaliser son potentiel]. Skolverket 1999, ISBN 91-8913-17-8.

Cet ouvrage décrit les principaux éléments de pratiques et d'approches pédagogiques donnant de bons résultats, mises au point et appliquées par les écoles suédoises ordinaires.

Language room — Creative language settings [Où apprendre les langues ? — Cadres novateurs pour l'apprentissage des langues]. Communication relative au projet sur la promotion des bibliothèques scolaires et de cadres scolaires novateurs pour l'apprentissage des langues, Skolverket 2001.

La Direction nationale de l'enseignement scolaire a été chargée par le gouvernement de soutenir les efforts mis en œuvre par les établissements scolaires et préscolaires pour améliorer les cadres d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'un des principaux aspects de cette tâche consiste à renforcer le rôle éducatif des bibliothèques scolaires.

S'agissant des compétences pour la vie, l'accent est également mis sur la prévention des brimades et la promotion de bonnes relations, les relations personnelles et l'éducation relative à la santé, et la prévention de la toxicomanie. Dans ces domaines, la Direction nationale a établi les rapports suivants :

It has to keep you thinking [vous devez y penser]. Activités liées à la santé dans les écoles suédoises : des lignes directrices aux approches retenues. Skolverket 1999, ISBN 91-89314-37-9.

Cette publication présente brièvement les trois rapports mentionnés ci-après. Elle passe en revue les travaux menés par la Direction nationale de l'enseignement scolaire dans les domaines de l'enseignement et de la santé entre 1993 et le premier semestre 2001. Au cours de ces huit années, se sont produites de nombreuses évolutions nécessitant l'apport de changements dans les activités scolaires touchant la santé, à savoir des changements au niveau des approches, des méthodes de travail et des priorités, et la mise en œuvre d'une collaboration avec d'autres organismes et administrations.

Kräng mig inte ! [Ne m'insulte pas !].

Skolverket 1995 (Disponible uniquement en suédois).

Ce document sur les brimades et la façon dont on peut les prévenir a été publié en 1995. Il résume les expériences vécues par des établissements scolaires ayant obtenu des crédits au titre de projets visant à s'opposer à toute tendance aux brimades. Ces projets ont pour double objectif de prévenir les comportements violents et de promouvoir de bonnes relations entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et les enseignants.

Man vet inte var trappstegen är i livet [Comment éviter les faux pas dans la vie ?].

Skolverket 2000 (Disponible uniquement en suédois).

Le tabac, l'alcool et les drogues sont considérés dans le contexte plus large des activités éducatives scolaires. Il ressort d'entretiens avec les élèves que l'éducation relative à la santé souffre d'un manque de crédibilité.

Love ! You can really feel it, you know ! [L'amour ! Ça peut vous arriver !]. La sexualité et les relations personnelles à l'école. Skolverket 2000, ISBN 91-89372-99-5.

Cet ouvrage de référence, commandé par le gouvernement en 1993 afin de remplacer un manuel datant de 1977, a été publié en suédois en 1995. L'importance qu'il y a à organiser des débats sous la conduite de professeurs y est soulignée, et des entretiens avec des élèves, filles et garçons, permettent de connaître le point de vue des jeunes. L'ouvrage a été traduit dans un certain nombre de pays allant de l'Estonie au Japon ! En 1997, l'Association mondiale de sexologie l'a déclaré « meilleur programme d'éducation sexuelle ».

MESURES CONCERNANT DES GROUPES SPÉCIFIQUES

Étant donné le rôle essentiel joué par la langue suédoise dans la société, il est impossible de participer à la vie sociale ou d'accéder au marché de l'emploi si l'on n'a pas une bonne connaissance du suédois. Tous les nouveaux émigrés âgés de 16 ans et plus ont le droit de bénéficier d'un enseignement du suédois. Le nom de « Suédois pour les immigrants » est donné à cet enseignement. Il a pour objet d'inculquer aux immigrants des connaissances de base en suédois.

Tous les élèves dont la langue maternelle est autre que le suédois peuvent étudier celui-ci en tant que deuxième langue pendant toute la durée de leurs études obligatoires et au niveau du deuxième cycle du secondaire. Le « suédois en tant que deuxième langue » a son propre programme, et la même valeur que le « suédois » lui est reconnu pour l'admission dans une université ou un collège.

Les élèves dont la langue maternelle est autre que le suédois ont également le droit à un enseignement de leur langue en tant que matière à part entière. À l'origine de cet état de choses est la conviction qu'un sentiment d'enracinement dans sa propre culture confère une identité véritable, qui permet à son tour de mieux comprendre les valeurs et la situation d'autrui. Qui plus est, la société a de fortes chances de tirer avantage de l'acquisition par les élèves de connaissances dans plusieurs langues. Les efforts déployés par l'Union européenne et le Conseil des ministres européen pour promouvoir l'enseignement des langues modernes ont également influé de manière positive sur la volonté de la société suédoise d'assurer l'enseignement de leur langue maternelle aux élèves appartenant aux cinq minorités nationales ou ayant des origines autres que suédoises.

Le site Web : <http://modersmal.skolverket.se>, qui s'adresse essentiellement aux enseignants des langues maternelles, aux parents et aux élèves, propose des informations sur la réglementation relative à l'enseignement des langues maternelles, des conseils et des suggestions pédagogiques, ainsi que des liens avec d'autres sites dont les enseignants des diverses langues pensent qu'ils présentent un intérêt pour les professeurs et les élèves. Ce site a commencé à être mis en place au cours du premier semestre 2001, mais il est encore « en chantier » en ce sens qu'il est incomplet. Actuellement, les travaux portent sur dix langues différentes (qui n'apparaissent pas toutes sur le site) et, à terme, le site devrait intégrer vingt à vingt-cinq langues différentes. On a déjà constaté que le site avait eu un effet positif sur l'importance attribuée à l'enseignement de la langue maternelle en tant que matière à part

entière et que cette situation avait donné aux enseignants des diverses langues maternelles un sentiment plus fort de leur propre importance.

INITIATIVES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DISPENSÉ AUX ROMS

Il y a quelques années, le gouvernement a donné pour instruction spécifique à la Direction nationale de l'enseignement scolaire de favoriser le développement de l'enseignement dispensé aux élèves romani. Les activités nécessaires sont menées en étroite collaboration avec des représentants des Roms et concernent les trois domaines suivants :

1. Soutien au développement des dialectes romani représentés en Suède, par exemple par le biais d'une base lexicale informatisée.
2. Mise au point de matériels pédagogiques dans différents dialectes romani. À cette date, la Direction a publié sept ensembles de matériels, et cinq nouveaux ensembles sont en préparation. Tous ont été conçus par des représentants de la communauté romani — la Direction ayant pour rôle de fournir un soutien pédagogique et financier.
3. Développement des compétences des Rom qui interviennent dans le domaine de l'éducation. Il y a une forte pénurie de Rom qualifiés à même de travailler dans ce secteur et les activités de la Direction à cet égard sont de deux types : il s'agit, à court terme, d'initiatives visant à fournir une assistance immédiate aux personnes travaillant aux niveaux de l'enseignement préscolaire et scolaire ainsi qu'à celles susceptibles de rédiger des textes utilisables dans l'enseignement et, à long terme, de la mise en œuvre d'un plan visant à accroître le nombre de représentants qualifiés de la communauté romanie dans l'éducation préscolaire et scolaire.

Pour de plus amples informations à ce sujet, on se reportera à l'appendice I de *Teaching for Romany school students in Sweden — a report on the current situation*, publié par la Skolverket, avril 2001.

Évaluation et recherche

Quelle évaluation a-t-on réalisée de l'incidence de la réforme des curricula dans le domaine des compétences pour la vie ? Quels sont les enseignements qui en ont été tirés ?

Il reste encore beaucoup à faire pour évaluer la mesure dans laquelle les curricula nationaux fournissent aux élèves et aux enseignants l'aide et l'encadrement dont ils ont besoin pour que les élèves puissent acquérir les compétences pour la vie. Cela dit, la Direction

analyse actuellement les moyens d'évaluer l'action menée par les établissements scolaires pour sensibiliser davantage les élèves et les enseignants aux questions relatives aux valeurs communes, ainsi que les moyens de résoudre les antagonismes liés à des conflits de valeurs. Ce travail analytique est partiellement décrit dans le rapport mentionné plus haut *La démocratie dans l'enseignement suédois*.

LE PROGRAMME DE FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Le programme de formation des directeurs d'établissements traite désormais de la façon dont chaque établissement peut aborder la question des valeurs communes. Les réactions des directeurs qui ont suivi le premier cours organisé à ce sujet ont été évaluées et l'évaluation d'un second groupe de directeurs est en cours. Cette question est examinée dans *Från politik till praktik* [De la politique à la pratique], Skolverket, 2001.

LE RAPPORT STATISTIQUE ANNUEL

Le rapport statistique annuel de la Direction s'intéresse toujours aux « élèves à risques ». Quel est le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas les objectifs éducatifs fixés à l'échelon national ? Quel est le pourcentage d'élèves, à l'intérieur de chaque programme d'études national du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui n'achèvent pas leurs études ? Quelle est la proportion d'élèves d'origine non suédoise ?

DIALOGUES POUR LE PROGRÈS

La Direction a aussi été spécifiquement chargée par le gouvernement de fournir un appui aux autorités municipales ayant besoin d'améliorer leur approche éducative des compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Cette initiative de grande ampleur a pour titre « Dialogues pour le progrès » ; dans le cadre de ces dialogues, des équipes de la Direction rencontrent des représentants des autorités municipales concernées — hommes politiques, membres de la fonction publique, personnels de l'éducation (gestionnaires et enseignants) locaux — afin de définir les initiatives à prendre dans les municipalités pour que tous les élèves puissent atteindre le niveau d'instruction minimum fixé à l'échelon national (en d'autres termes, les élèves doivent avoir, à l'issue de la scolarité

obligatoire, « la moyenne » dans trois matières principales : le suédois, les mathématiques et l'anglais).

RAPPORTS SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MATERNELLES

S'agissant des mesures visant en particulier les élèves dont la langue maternelle n'est pas le suédois, la Direction a entrepris un certain nombre de recherches théoriques et méthodologiques. À intervalles réguliers, le gouvernement demande qu'on lui soumette des analyses et des propositions de mesures telles que l'apport de modifications à la législation ou l'attribution d'un soutien financier à des initiatives particulières. Au cours du premier semestre 2000, la Direction a soumis au gouvernement un rapport concernant les évolutions intervenues dans l'enseignement des langues des minorités nationales après la reconnaissance de ces dernières en tant que langues de minorités nationales officielles. À la suite de ce rapport, la Direction a reçu des crédits visant à financer le perfectionnement des compétences des professeurs de finnois et de sami, ainsi que des Roms exerçant des activités éducatives. Au début de 2002, la Direction procédera à un bilan comparable en ce qui concerne l'enseignement de toutes les langues de minorités et d'immigrants. Ce bilan portera à la fois sur l'enseignement de ces langues en tant que matières, et sur leur utilisation pour l'enseignement d'autres matières.

PROJET DE DÉVELOPPEMENT RELATIF À L'INCLUSION SOCIALE

En collaboration avec le Centre de développement régional de l'Université de Malmö et une quinzaine d'établissements scolaires situés dans des secteurs où une forte proportion de la population est d'origine immigrée, la Direction exécute un projet ayant pour but de mettre au point des moyens et des méthodes permettant de mesurer le degré de réussite d'établissements autrement qu'à l'aide de l'évaluation traditionnelle des connaissances scolaires. Ce projet est important — car il est de fait qu'un grand nombre d'activités à la fois stimulantes et utiles sont réalisées dans des établissements de ces secteurs, dont les élèves, même s'ils vivent dans un contexte caractérisé par un niveau élevé de marginalisation et d'exclusion, ont le sentiment qu'ils ont un avenir. Le point de départ de ce projet est un rapport intitulé *La réussite d'établissements situés dans des contextes caractérisés par un niveau élevé de marginalisation et d'exclusion — Rapport au gouvernement* (publié par la Skolverket, 2001, uniquement disponible en suédois).

Notes

1. Tiré de *L'éducation pour tous*, plaquette d'information de la Direction nationale de l'enseignement scolaire suédoise. Celle-ci — connue en suédois sous le nom de *Skolverket* — est l'organisme national responsable du suivi, de l'évaluation, du développement et du contrôle du système scolaire en Suède. Elle a pour mission de veiller à ce que la réalité scolaire quotidienne au sein des établissements suédois soit conforme aux objectifs de la politique éducative nationale. Elle a par ailleurs pour tâche d'élaborer des programmes de cours et de définir des critères de notation, de publier des directives touchant l'enseignement et de délivrer des agréments aux établissements indépendants.
2. L'expression « d'origine immigrée » est utilisée pour désigner les élèves qui ont eux-mêmes immigré, ou dont l'un des deux parents au moins est né hors de Suède. Le terme « immigrant » est utilisé pour désigner les personnes venues d'un autre pays en Suède, pour quelque raison que ce soit.
3. Des informations plus complètes sur le système scolaire suédois figurent sur notre site Web : <http://www.skolverket.se>. Tous les rapports de la Direction mentionnés dans le présent article sont accessibles sur ce site.
4. Le texte intégral des curricula figure sur notre site Web : <http://www.skolverket.se>.

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

ÉDUCATION ET INCLUSION SOCIALE

EN LITUANIE

Pranas Gudynas

Définition de l'inclusion sociale

La cohésion des différentes communautés et des différents groupes sociaux en Lituanie est une question qui a toujours fait l'objet d'une grande attention. Afin d'assurer un développement économique et social équilibré, on s'est attaché à définir et étudier les différents facteurs à l'origine de l'exclusion sociale et à rechercher les moyens de réduire ou de supprimer leurs effets. Cela étant, les expressions *inclusion sociale* et *cohésion sociale* ne sont guère utilisées dans les documents officiels et le discours politique. Pour décrire des situations de demande d'inclusion, on trouve beaucoup plus souvent les expressions *intégration sociale*, *isolement social* et *vulnérabilité sociale* qu'*exclusion sociale*. Cela peut s'expliquer, dans une large mesure, par le fait qu'il n'existe pas en lituanien d'équivalent approprié d'*inclusion sociale*. Pourtant, c'est une notion de plus en plus souvent utilisée en Lituanie pour décrire des situations dans lesquelles la participation de certains groupes à des processus sociaux, culturels, économiques et politiques est limitée.

Bien qu'il n'existe pas en lituanien d'expression spécifique pour désigner ce qu'on appelle *l'inclusion sociale*, l'édification d'une société ouverte, juste et unie a toujours été un objectif systématiquement recherché : une société dans laquelle chacun pourrait jouir des mêmes droits et libertés, bénéficier des mêmes services, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé, du logement et de l'emploi. On peut dire que l'inclusion et la cohésion sociales font partie des priorités absolues de l'action gouvernementale. Ce sont pourtant des objectifs difficiles à atteindre en période de changement social rapide, d'augmentation des inégalités matérielles, de chômage élevé et de mondialisation avec ses effets négatifs.

Les groupes sociaux vulnérables

On se rend mieux compte en Lituanie du fait qu'un système d'éducation formelle mal organisé ou atteint de dysfonctionnements augmente la fracture économique et sociale et renforce l'exclusion de certains groupes. En revanche, un système éducatif fondé sur les principes de la démocratie et offrant des services de qualité peut contribuer sensiblement à promouvoir l'inclusion sociale. Pour assurer l'accès aux services éducatifs en Lituanie et en améliorer la qualité, une attention particulière a toujours été portée aux minorités ethniques, aux populations rurales, aux femmes et aux personnes atteintes de handicaps physiques ou mentaux. Toutefois, les évolutions récentes de la société, en particulier les changements intervenus dans la structure des relations sociales, l'avènement de la société de l'information et la mondialisation, ont introduit de nouveaux enjeux dans le système éducatif et nous ont incités à rechercher de nouveaux moyens de répondre aux besoins d'éducation des groupes à l'examen.

Avec les changements récents intervenus dans l'organisation économique et sociale, d'autres groupes vulnérables sur le plan éducatif polarisent l'attention. Ce sont notamment les chômeurs, les jeunes ayant abandonné leur scolarité, les personnes âgées, les enfants réfugiés et les enfants de travailleurs itinérants. Les besoins d'éducation de ces populations exigeront une attention croissante, des ressources supplémentaires et des modalités d'enseignement différentes. Lorsqu'on analyse l'effet de l'éducation sur la cohésion sociale, il importe de se concentrer non seulement sur les groupes sociaux les plus vulnérables mais aussi sur certains facteurs internes qui peuvent compromettre l'égalité des chances en matière d'éducation. Parmi les principaux, certains seront étudiés plus loin : des contenus d'enseignement trop théoriques, une attention insuffisante portée aux compétences pratiques, un pourcentage relativement faible d'élèves qui vont jusqu'au bout de l'éducation de base (à l'intérieur de leur groupe d'âge), le caractère hautement sélectif du système éducatif, la disparité des conditions d'apprentissage entre les zones rurales et les zones urbaines, le relatif isolement des écoles pour les minorités ethniques, l'insécurité ressentie par ces minorités à la suite des réformes de l'enseignement et le sous-équipement des établissements en technologies de l'information.

La situation de l'éducation

On donnera ci-après, à l'aide de quelques indicateurs, un bref aperçu de la situation d'un certain nombre de groupes sociaux au regard de l'éducation. On examinera également l'effet des principaux facteurs de risque qui pourraient expliquer les inégalités dans le domaine de l'éducation fondées sur l'identité ethnique, le sexe ou le lieu de résidence.

LA SITUATION DES MINORITÉS ETHNIQUES À L'ÉGARD DE L'ÉDUCATION

Au premier semestre de 1999, la composition ethnique de la Lituanie était la suivante : Lituniens : 81,8 % ; Russes : 8,1 % ; Polonais : 6,9 % ; Bélarussiens : 1,4 % ; Ukrainiens : 1 % ; Juifs : 0,1 % ; autres : 0,7 %. Par conséquent, la population non lituanienne représentait 18,2 % de l'ensemble de la population. La majorité de la population non lituanienne vit dans l'est et le sud-est du pays ainsi que dans les villes de Vilnius, Klaïpeda et Visaginas.

La loi lituanienne sur l'éducation du 25 juin 1991 prévoit que dans les régions peuplées de minorités ethniques, il faut assurer aux enfants des minorités la possibilité de recevoir un enseignement public ou privé, préscolaire, primaire et secondaire dans leur langue maternelle. A ce titre, les écoles primaires et secondaires des minorités ethniques sont autorisées à utiliser une langue d'enseignement autre que le lituanien. En 2000-2001, il y avait 213 écoles de minorités ethniques représentant 63 679 élèves, soit 10,9 % de l'ensemble de la population scolaire ; 41 162 élèves (7 %) étaient scolarisés dans des écoles russes, 22 303 (3,8 %) dans des écoles polonaises et 214 (0,04 %) dans des écoles bélarussiennes. Plusieurs minorités ethniques — Polonais, Bélarussiens, Ukrainiens, Allemands, Juifs, Arméniens, Karaim et Tatars — ont aussi leurs propres écoles confessionnelles.

Depuis peu, on observe une diminution régulière de la scolarisation dans les écoles russes et une augmentation dans les écoles polonaises (figure 1). Le nombre total d'élèves non lituniens scolarisés dans des écoles dispensant leur enseignement dans une langue étrangère diminue alors que le nombre total d'élèves non lituniens scolarisés dans des écoles utilisant le lituanien comme langue d'instruction augmente. Cette évolution peut s'expliquer dans une large mesure par le souhait des parents, dans les groupes minoritaires, de scolariser leurs enfants dans des écoles de langue lituanienne afin d'assurer leur pleine intégration à la vie sociale et culturelle du pays.

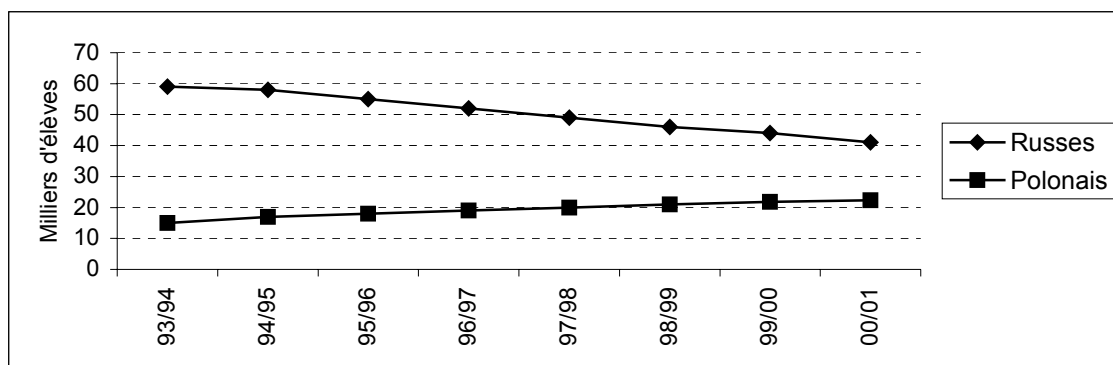


FIGURE 1. Évolution de la scolarisation dans les écoles russes et polonaises.

Bien que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles des groupes ethniques minoritaires n'ait pas été étudiée de façon approfondie, certains éléments portent à croire qu'elle est généralement comparable à celle des écoles lituanienues. C'est ce que confirment les résultats aux examens de fin d'études et les chiffres des entrées à l'université. Ainsi, les résultats obtenus à l'examen final de mathématiques en 2000 ne faisaient apparaître aucune corrélation significative avec la langue d'enseignement (figure 2).

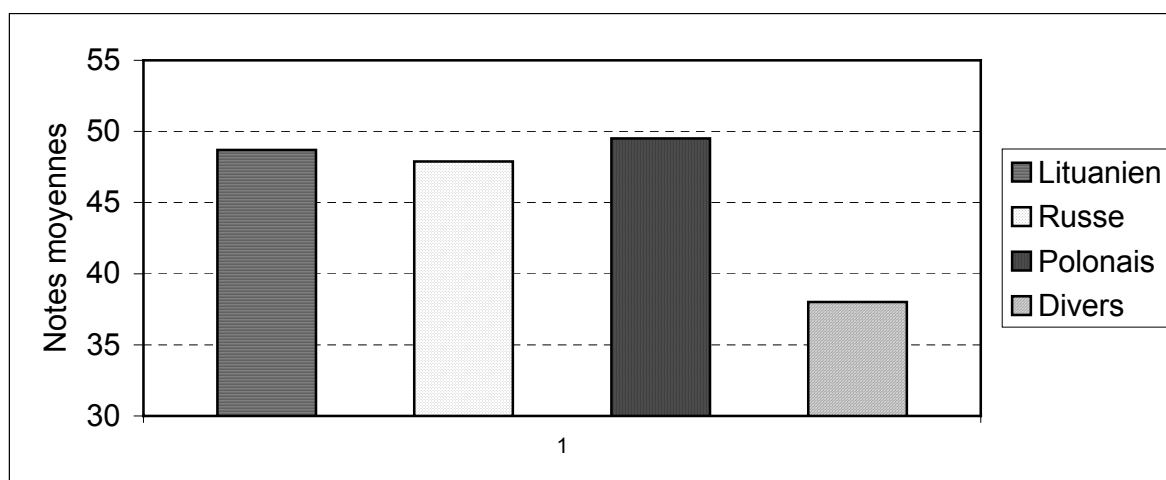


FIGURE 2. Résultats obtenus à l'examen d'État de mathématiques en 2000 selon la langue d'enseignement (notes moyennes).

On peut néanmoins faire observer que l'existence d'écoles minoritaires dispensant un enseignement dans une langue étrangère permet certes de préserver les identités et de créer des conditions dans lesquelles les groupes ethniques se sentent plus en sécurité, mais la distinction ainsi opérée comporte un risque potentiel de clivage social car les jeunes ont moins d'occasions d'apprendre à vivre avec des membres d'autres groupes ethniques et d'apprendre le lituanien.

L'ÉDUCATION EN MILIEU RURAL

Des efforts considérables ont été fournis pour créer dans les zones rurales des conditions d'apprentissage comparables à celles dont bénéficient les élèves en ville. La réforme de l'éducation (allongement de la durée de l'éducation de base de neuf à dix ans, introduction de profils d'enseignement en classes de première et terminale, restructuration du réseau d'établissements scolaires) entraîne des changements qualitatifs dans les services proposés par les écoles rurales.

Il est difficile d'opérer des changements qualitatifs pour des raisons bien concrètes. Les écoles rurales sont petites (tableau 1) : le nombre moyen d'élèves d'une école rurale est bien inférieur à celui d'une école urbaine (tableau 2). Par conséquent, le coût de l'enseignement à la campagne est beaucoup plus élevé qu'en ville. Les écoles rurales sont nettement moins bien équipées : elles ont moins d'ordinateurs, moins de laboratoires pour la biologie, la chimie ou la physique, des installations sportives plus rudimentaires et moins de réfectoires. Elles ont aussi des enseignants moins qualifiés (tableau 3) ; en règle générale, les professeurs de ces écoles enseignent toute une série de matières pour lesquelles ils ne possèdent pas toutes les qualifications requises.

TABLEAU 1. Nombre moyen d'élèves par école, dans l'enseignement public (au début de l'année scolaire).

	Lituanie entière			Zones rurales		
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Total écoles primaires et secondaires	238	243	251	86	89	93
Écoles primaires	45	48	49	21	22	22
Écoles pour jeunes en difficulté	94	95	111	82	95	128
Premier cycle du secondaire	104	108	117	95	97	104
Deuxième cycle du secondaire	610	623	639	261	270	283

TABLEAU 2. Nombre moyen d'élèves par classe (1999-2000).

Écoles urbaines	Écoles rurales	Moyenne nationale
22,9	13,8	19,6

TABLEAU 3. Niveau de formation des professeurs du primaire et du secondaire, en pourcentage (2000-2001).

Niveau de formation	Villes	zones rurales
Enseignement supérieur	90,4 %	79,8 %
Institut pédagogique	8,2 %	16,8 %
Enseignement secondaire	1,4 %	3,4 %

On n'a guère étudié les différences qu'il pourrait y avoir dans la qualité de l'enseignement selon qu'il est dispensé en milieu rural ou en milieu urbain. Les quelques données dont on dispose montrent que les résultats des élèves sont moins bons dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines. Cette différence peut s'expliquer dans une large mesure par le fait que le niveau d'instruction des parents en milieu rural est inférieur à celui observé en ville. Les résultats obtenus à l'examen de fin d'études secondaires (Matura) en mathématiques et en histoire sont des indicateurs intéressants à cet égard. Le tableau 4 montre clairement que les caractéristiques de chaque école constituent bien la principale variable qui explique les différences en matière de réussite alors que les disparités milieu urbain/milieu rural semblent avoir un effet très limité, voire nul, sur les niveaux d'apprentissage. Cette observation milite en faveur du fait que les différences entre écoles urbaines et écoles rurales sont insignifiantes pour ce qui est de la qualité de l'apprentissage.

TABLEAU 4. Effet des facteurs de groupes (sexe, milieu urbain/milieu rural, type d'école) sur les résultats obtenus à l'examen de fin d'études secondaires (Matura) en 1999.

Facteur de groupes	Matura	
	Mathématiques	Histoire
Sexe (fille/garçon)	0,000	0,002
Milieu urbain/milieu rural	2,269	0,035
Type d'école*	0,344	0,295

* pour une définition du « type d'école », voir la section consacrée aux phénomènes qui interviennent dans la Sélection des élèves.

DIFFÉRENCES FILLES-GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT

La question de l'égalité entre les sexes a récemment fait l'objet d'un débat plus approfondi axé surtout sur l'égalité des chances dans le domaine professionnel et dans celui de

l'accèsion à des postes de responsabilité, à différents niveaux. Le fait que le débat n'ait pas porté sur l'égalité dans le domaine de l'éducation en tant que telle montre bien qu'en Lituanie, l'égalité des chances en matière d'éducation existe pour les hommes et les femmes aussi bien dans la loi que dans la réalité.

Dans l'enseignement secondaire, jusqu'en quatrième, le nombre de filles et de garçons est bien équilibré (figure 3), mais en première et en terminale, le pourcentage de filles passe à 60 %. Au lycée, on observe un pourcentage de filles encore supérieur : 61,9 % en première année, 60,4 % en deuxième année, 62,4 % en troisième année et 61,7 % en quatrième année.

Cette augmentation du nombre de filles dans l'enseignement secondaire peut s'expliquer par une analyse des résultats scolaires : ainsi, l'enquête internationale TIMSS a montré que dans le secondaire, en cinquième et en quatrième, les garçons obtiennent, en moyenne, des résultats beaucoup plus mauvais que les filles en mathématiques et en sciences naturelles même si les conclusions générales de l'enquête ne font pas apparaître de différences significatives entre les filles et les garçons.

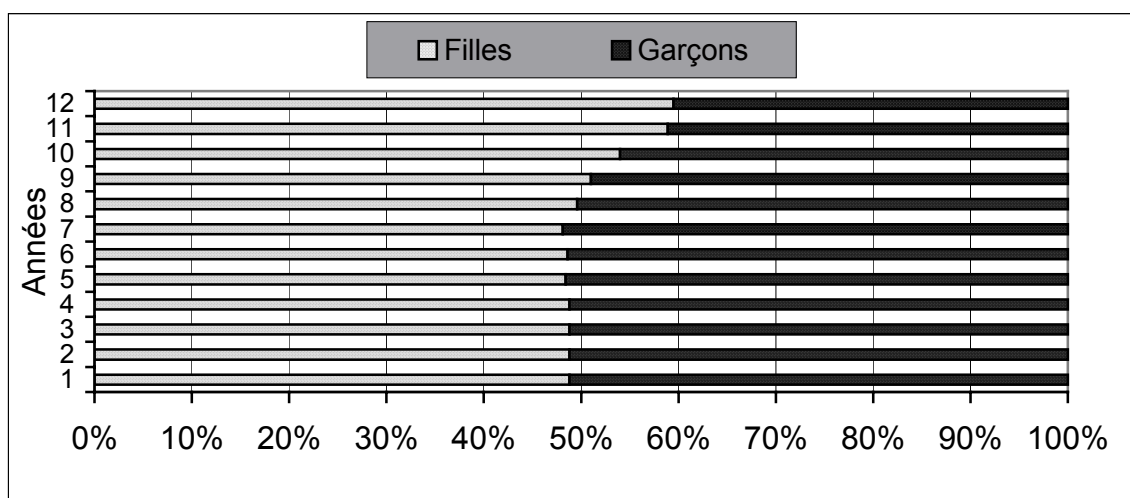


FIGURE 3. Pourcentage de filles et de garçons jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (1999-2000).

Le tableau 5 montre que les filles sont plus nombreuses que les garçons non seulement au lycée mais aussi dans l'enseignement post-secondaire. Ce n'est que dans les écoles professionnelles que la population masculine est plus nombreuse. On observe donc que les filles ont plus de chances de suivre des études universitaires et que les garçons ont davantage tendance à entreprendre une formation professionnelle.

Le corps enseignant dans tous les établissements est composé en majorité de femmes, à l'exception des universités (tableau 6). C'est un facteur qui peut jouer de façon significative sur la décision des garçons d'abandonner l'enseignement secondaire entre la cinquième et la troisième.

TABLEAU 5. Pourcentage de filles dans les établissements d'enseignement (2000-2001).

	Nombre total d'élèves/étudiants	Filles	
		Total	%
Enseignement secondaire	603 824	299 252	49,6
Enseignement professionnel	47 005	18 892	40,2
Enseignement postsecondaire	37 378	23 939	64,0
Enseignement postsecondaire	3 547	2 189	61,7

TABLEAU 6. Personnel enseignant (2000-2001).

	Nombre d'enseignants	Femmes	Hommes
	(en milliers)	%	%
Enseignement secondaire	51,9	85	15
Enseignement professionnel	4,9	65	35
Enseignement postsecondaire	4,3	68	32
Enseignement supérieur	9,4	43	57
Total	70,4	77	23

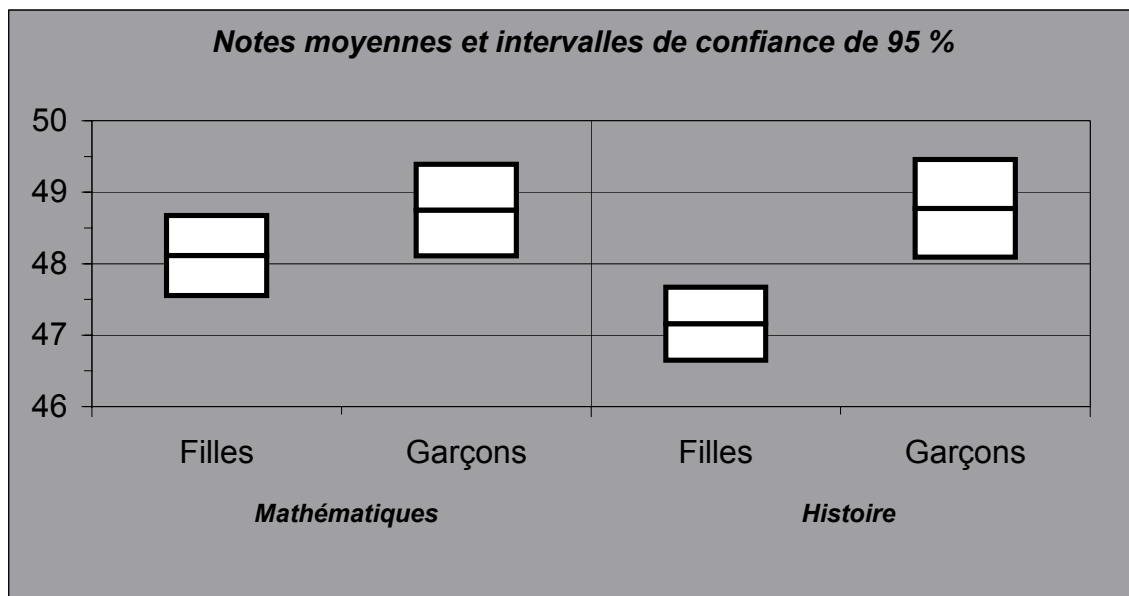


FIGURE 4. Résultats obtenus à l'examen de fin d'études secondaires (Matura) (1999).

Les études montrent que les résultats obtenus par les filles sont analogues à ceux des garçons. On peut illustrer cette donnée en prenant les résultats obtenus en 1999 à l'examen de fin d'études secondaires en mathématiques et en histoire. La figure 4 montre que la différence entre les résultats des filles et ceux des garçons a été relativement insignifiante.

RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX

C'est en 1805 qu'a été ouvert en Lituanie le premier établissement d'éducation spéciale. Sous le régime soviétique, l'idée de scolariser les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans des établissements distincts a conduit à l'isolement de ce groupe social. Le retour à l'indépendance et la mise en place de la réforme de l'éducation ont encouragé une renaissance de l'enseignement primaire et secondaire mais aussi de l'éducation spéciale. Une des priorités de la deuxième phase de la réforme de l'enseignement a été d'assurer l'égalité des chances à tous les enfants, y compris à ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Pour donner corps à ce principe, une nouvelle Loi sur l'éducation spéciale a été adoptée en 1998.

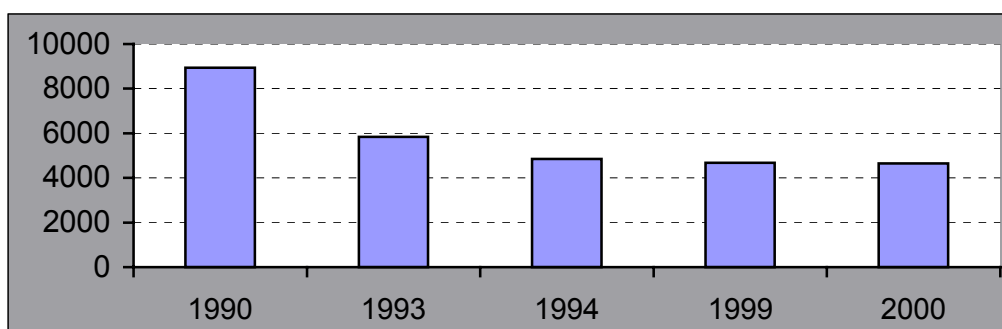


FIGURE 5. Nombre d'élèves atteints de handicaps intellectuels scolarisés dans des internats spécialisés.

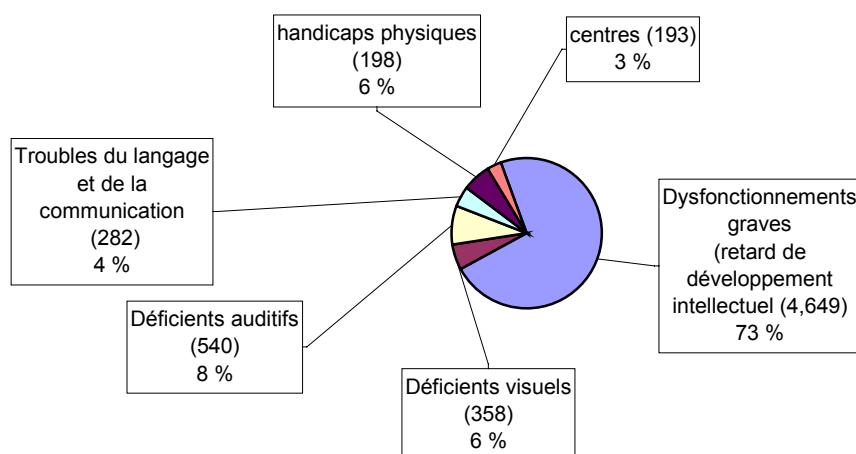


FIGURE 6. Types d'internats spécialisés et nombre d'élèves.

L'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans des écoles secondaires (et dans d'autres types d'établissements) exige des investissements importants et la présence d'enseignants hautement qualifiés. Avec des ressources financières limitées, il a été difficile de faire face à ces exigences. Le Programme relatif à la création de conditions sociales et pédagogiques propices à l'apprentissage, mis en place en 1999, contient une évaluation extrêmement critique de la situation actuelle :

Pour l'instant, l'État n'est pas capable d'assurer pleinement le droit des enfants à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la Constitution de la République de Lituanie et dans la Convention relative aux droits de l'enfant. Les principes de la démocratie, de l'égalité des chances et de l'égalité d'accès, qui sont énoncés dans la Loi sur l'éducation de la République de Lituanie ne sont pas respectés. Ni les établissements scolaires ni les autorités locales responsables de l'éducation ne sont capables de résoudre ces problèmes.

Il y a quand même eu un certain nombre d'évolutions positives dans le domaine de l'éducation spéciale. D'après des chiffres portant sur 2000-2001, les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux représentaient 9 % de l'ensemble des effectifs de l'enseignement secondaire mais 1 % seulement étaient scolarisés dans des internats spécialisés. Cet indicateur correspond parfaitement aux normes européennes. Au cours de la décennie écoulée, le nombre d'élèves atteints de handicaps intellectuels qui ont été inscrits dans des internats spécialisés a nettement diminué (figure 5). Des informations concernant l'ensemble des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux inscrits dans tous les établissements spécialisés (par type de handicap) sont présentées à la figure 6.

ÉCOLES POUR JEUNES EN DIFFICULTÉ

D'après des chiffres portant sur 1993, le nombre de jeunes de moins de 16 ans ayant abandonné l'école était en augmentation. Pour freiner ce processus, un nouveau type d'école a été créé : les écoles pour jeunes en difficulté. Elles ont pour objet de venir en aide aux adolescents de 12 à 16 ans qui ont des difficultés de communication et sont peu motivés. En 2000, 24 écoles de ce type avaient été créées en Lituanie, soit un effectif total de 2 461 élèves (tableau 7).

TABLEAU 7. Nombre d'écoles pour jeunes en difficulté et nombre d'élèves, en 1993-2000.

Année scolaire	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves
1993-1994	3	194
1994-1995	11	1 032
1995-1996	19	1 668
1996-1997	22	1 939
1997-1998	23	2 010
1998-1999	23	2 225
1999-2000	24	2 461

Une des caractéristiques de ces établissements est qu'ils proposent un enseignement et une orientation personnalisés. Ils s'efforcent de repérer les difficultés d'apprentissage des élèves et de les aider à les surmonter. Ils assurent un enseignement secondaire et, dans certains cas, une éducation préprofessionnelle et complémentaire qui permet aux élèves de développer des compétences et les aide à faire des choix professionnels. L'efficacité avec laquelle les écoles pour jeunes en difficulté parviennent à réintégrer les adolescents

déscolarisés peut-être illustrée par les données concernant le parcours ultérieur des jeunes sortis de ces écoles avec une formation de base (tableau 8).

TABLEAU 8. Parcours ultérieur des diplômés d'écoles pour jeunes en difficulté.

	1995	1996	1997	1998
Certificat de fin d'études élémentaires	76,8 %	77,3 %	84,9 %	83,2 %
Poursuite des études, total	64,5 %	69,3 %	76,8 %	77,1 %
• En seconde	8,3 %	9,1 %	11,4 %	16,3 %
• Dans une école professionnelle	56,2 %	60,2 %	65,4 %	60,8 %

ENFANTS AYANT BESOIN D'UNE ASSISTANCE SOCIALE

La dégradation des services sociaux pour enfants a retenti très négativement sur l'accès à l'éducation et sur la qualité de l'enseignement. En 1998, il y avait en Lituanie 86 000 enfants de moins qu'en 1990 ; pendant la même période, le nombre d'orphelins est passé de 1 190 (en 1990) à 3 502 (en 1998).

La privation des droits parentaux et les problèmes sociaux des familles sont devenus les deux principales raisons pour lesquelles des enfants ont été retirés à la garde de leurs parents. Environ 80 % de ces enfants provenaient de familles vulnérables dont le nombre est en augmentation de même que le nombre d'enfants dans ces familles. En outre, depuis 1997, l'incidence du travail des enfants a augmenté en raison de la pauvreté.

La protection sociale des enfants est organisée de diverses manières. Le nombre de foyers municipaux — créés seulement au début de la décennie — est en augmentation. De l'avis général, les enfants devraient être placés à proximité de leur lieu de naissance. Par ailleurs, de nouvelles structures sont en cours de création : des groupes et des centres municipaux de prise en charge des enfants ont été créés en 1996 et des foyers temporaires en 1997. Le nombre d'enfants placés dans divers types de foyers est présenté au tableau 9.

TABLEAU 9. Nombre total d'enfants pris en charge dans différents types de foyers

Années	1995	1996	1997	1998	1999
Nombre d'enfants	6 827	8 069	9 052	9 352	8 991

Le taux relativement élevé d'abandons chez les élèves du primaire et du post-primaire est un facteur important qui retentit sur l'éducation et peut conduire ces enfants à devenir socialement défavorisés (figure 7). Environ 97 % des élèves vont jusqu'au bout de l'enseignement primaire (tableau 10), alors que 77 % seulement d'entre eux obtiennent un certificat de fin d'études secondaires à la fin de la scolarité obligatoire (tableau 11). Pour ceux qui n'obtiennent pas ce certificat, le système éducatif lituanien n'offre que très peu de possibilités de poursuivre des études secondaires et supérieures. Par conséquent, plus de 20 % des jeunes ont très peu de chances de rester dans le système éducatif formel.

Ce phénomène tient principalement au caractère encore très théorique du contenu de l'enseignement qui n'accorde guère d'attention aux capacités d'apprentissage, de communication, de solution des problèmes et à l'esprit critique des élèves dans les établissements secondaires. Par conséquent, nombreux sont ceux qui ne peuvent passer dans la classe supérieure et doivent redoubler. La plupart des élèves qui redoublent perdent toute motivation et, dans bien des cas, quittent l'école à l'âge de 16 ans. Certains entrent dans des écoles professionnelles et deviennent des ouvriers peu qualifiés, mais d'autres ne poursuivent aucun type d'études. Leurs qualifications étant insuffisantes, ces jeunes ne peuvent affronter le marché du travail dans de bonnes conditions et viennent souvent accroître le nombre de chômeurs, dans des proportions plus importantes que ceux qui font des études supérieures.

La figure 7 montre que les taux de redoublement les plus élevés se situent en onzième, sixième, cinquième et quatrième classes, auxquelles il faut ajouter la troisième pour les plus forts taux d'abandon. Depuis peu, avec la réforme de l'enseignement et la modernisation des contenus éducatifs, le nombre de redoublants est en diminution, mais il demeure encore trop élevé (figure 8).

TABLEAU 10. Taux de longévité scolaire dans l'enseignement primaire, 2000

Taux de longévité scolaire	Nombre d'élèves entrés à l'école en onzième, pendant l'année scolaire 1996-1997	Nombre d'élèves entrés à l'école en septième pendant l'année scolaire 2000-2001
0,97	54 410	53 098

Tableau 11. Taux d'obtention du diplôme de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire, 2000.

Taux d'obtention du diplôme de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire	Nombre d'élèves entrés à l'école en onzième, pendant l'année scolaire 1990-1991	Nombre d'élèves ayant reçu une éducation postprimaire entre 1990 et 2000
0,77	53 504	41 365

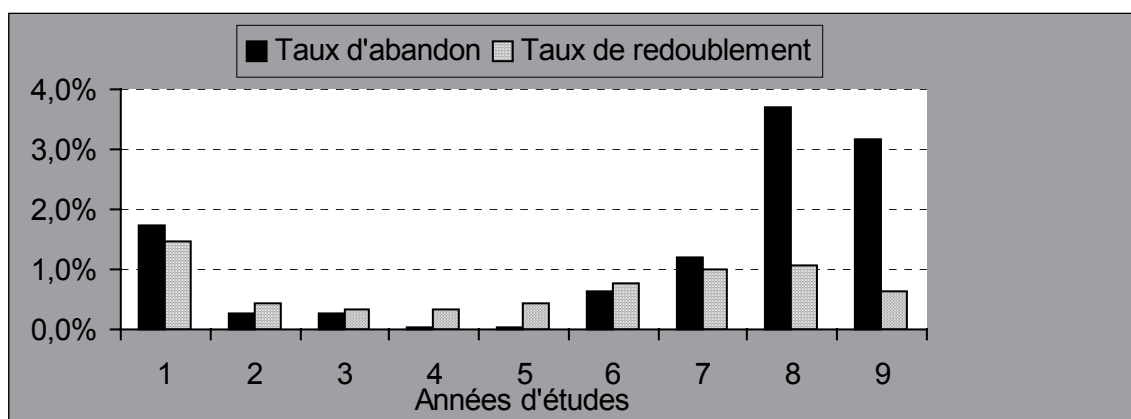


FIGURE 7. Répartition des taux d'abandon et des taux de redoublement par années d'études, 2000.

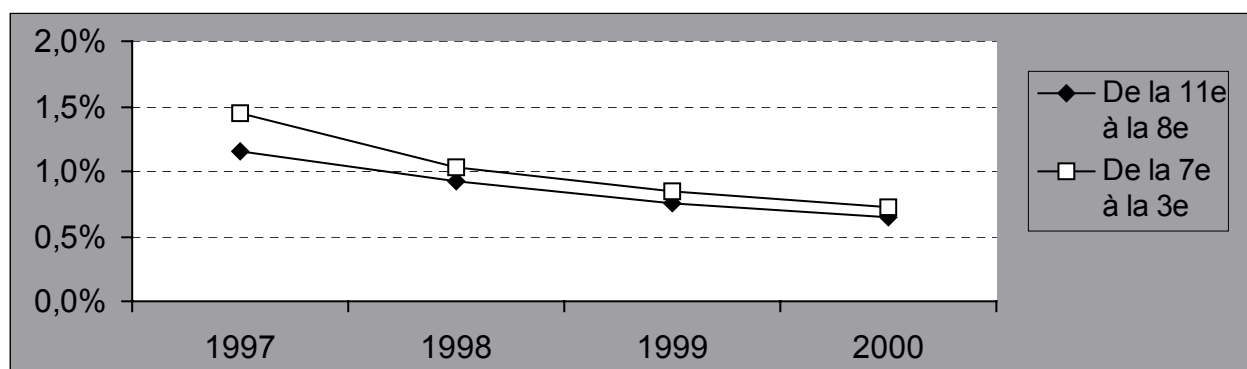


FIGURE 8. Taux moyen de redoublement, par année.

SÉLECTION DES ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SEDONDAIRE

La sélection des élèves à l'entrée des établissements d'enseignement primaire et secondaire (en particulier, quand cette sélection s'opère en fonction non pas des aptitudes, mais de l'origine sociale des élèves) peut augmenter encore les inégalités sociales. Malgré des efforts constants pour mettre un terme à cette sélection, les résultats ne sont pas satisfaisants. Toute

tentative de supprimer la sélection sous quelque forme que ce soit se traduit souvent par le renforcement de formes de sélection plus insidieuses. Par conséquent, on observe des différences importantes entre établissements scolaires. Le tableau 4 montre que les résultats obtenus au Matura dépendent moins du sexe des élèves et des facteurs urbains/ruraux que de facteurs liés au type d'école. Certes, ces derniers ne peuvent à eux seuls expliquer objectivement la nature du processus de sélection. Toutefois, comme le montrent l'expérience quotidienne et les débats dans la presse, il faut attribuer les bons résultats obtenus par certains établissements à la sélection et il ne faut pas feindre de l'ignorer.

Après le rétablissement de l'indépendance en Lituanie, des lycées sélectifs ont été créés parallèlement aux établissements secondaires classiques. Ils s'adressent à des élèves souhaitant effectuer des études plus générales. L'admission dans ce type d'établissement est fonction des résultats obtenus à un test ou du dossier scolaire. Actuellement, les résultats des élèves de ces lycées sélectifs aux examens de fin d'études secondaires sont de loin supérieurs à ceux des élèves d'autres établissements. Ainsi, les notes moyennes aux épreuves de mathématiques et d'histoire du Matura, en 1999 et 2000, y ont été de 15 à 25 % plus élevées. Ces lycées sélectifs qui assuraient le cycle complet de 12 années d'études ont particulièrement bien réussi dans la mise en place d'une sélection efficace. Ils accueillaient les élèves de la 11^e à la terminale. On a donc décidé de tous les restructurer ; ils assurent désormais quatre années d'études et les élèves n'y sont admis qu'en fin de quatrième.

Dans une large mesure, l'orientation des élèves dans les différents types d'écoles ou de classes s'effectue en fonction des capacités d'apprentissage de chacun. Si l'on ne porte pas suffisamment d'attention à la nécessité de développer à l'école les compétences nécessaires à la vie courante, les élèves dont les parents sont plus cultivés ou font appel à des enseignants qualifiés sauront mieux se tirer d'affaire que les autres. C'est ainsi que la sélection fondée sur les compétences pratiques devient une sélection fondée sur le niveau socio-économique. Faciliter à l'école l'acquisition de capacités d'apprentissage de base et de compétences nécessaires à la vie courante est un bon moyen de gérer la sélection des élèves et d'assurer l'égalité des chances en matière d'apprentissage pour tous, quel que soit le contexte économique et social.

LE RELATIF ISOLEMENT DES ÉCOLES DES MINORITÉS NATIONALES

Si le fait pour les minorités nationales d'avoir leurs propres écoles présente de nombreux avantages, cette situation comporte aussi certains inconvénients non avoués. Lorsque des

élèves appartenant à des minorités nationales sont scolarisés dans des écoles distinctes, ils demeurent à l'écart de leurs congénères d'autres nationalités. Ils n'ont donc pas l'occasion d'apprendre à vivre ensemble, de communiquer et de collaborer avec d'autres groupes ethniques. Afin de réduire au moins partiellement ce risque, il faudrait encourager l'acquisition des compétences nécessaires à la vie dans une société multiculturelle aussi bien dans les écoles des minorités nationales que dans celles qui utilisent le lituanien comme langue d'instruction.

LE MANQUE DE TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Les compétences en technologies de l'information (TI) sont en train de devenir indispensables dans la vie courante. Les TI encouragent à la fois le progrès scientifique et économique et le développement de la société de la communication. Pourtant, elles peuvent aussi, parallèlement, contribuer à accroître les inégalités dans le domaine de l'éducation et à renforcer l'exclusion. Pour de nombreux élèves issus de familles à faibles revenus, l'école est le seul moyen d'accéder aux TI. Ces technologies jouent aussi un rôle important dans l'enseignement destiné aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Pour la plupart d'entre eux, elles constituent le seul outil vraiment efficace d'apprentissage et de lutte contre l'exclusion.

Les compétences en technologies de l'information sont importantes également pour l'apprentissage tout au long de la vie. Elles sont donc indispensables pour tout membre de la société de la communication. C'est pourquoi il est extrêmement important d'en équiper les établissements scolaires. Un équipement médiocre en informatique (figure 9) et un accès insuffisant à l'Internet empêchent l'école de s'acquitter de l'une de ses fonctions essentielles : atténuer les différences sociales.

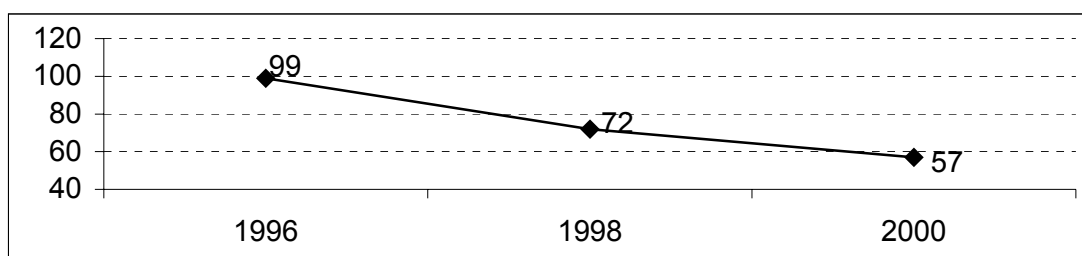


FIGURE 9 Nombre d'élèves par ordinateur dans les écoles secondaires en Lituanie, en 1996-2000.

Comment le système éducatif relève ces défis

RÉFORME DU CURRICULUM

Un des objectifs de la refonte des programmes de l'enseignement secondaire en Lituanie est de développer les compétences dont les élèves ont besoin dans la vie courante. L'accent est mis principalement sur les aptitudes individuelles, le sens des relations humaines, les compétences professionnelles, les capacités d'apprentissage, l'aptitude à communiquer, à résoudre des problèmes et l'esprit critique. Jusqu'à présent, ce processus a été encouragé par l'esprit d'initiative dont a fait preuve la communauté éducative. Heureusement, la nécessité de faire acquérir des compétences pratiques dès l'enseignement primaire et secondaire recueille depuis quelques années l'adhésion d'autres acteurs du système éducatif, des universités et autres établissements d'enseignement supérieur. Le développement de ces compétences (par opposition aux connaissances spécialisées plus restrictives) fait aussi l'objet d'une attention accrue dans la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels.

Le système éducatif des minorités nationales s'efforce de rechercher les meilleurs moyens d'adapter l'enseignement bilingue aux caractéristiques de notre pays. Il s'agit non seulement des écoles des minorités nationales mais aussi de l'enseignement destiné aux élèves qui choisissent d'étudier dans des établissements où la langue d'instruction est le lituanien.

L'initiative politique la plus récente, dont le but était de mieux associer toutes les parties prenantes à la réforme et à l'élaboration des programmes, a été le Forum national de l'éducation. Ce forum a décidé de renforcer la mise en œuvre des mesures prises dans le cadre de l'éducation pour tous lors du Forum mondial sur l'éducation organisé par l'UNESCO en 2000. Le Forum sur l'EPT avait en effet souligné que les écoles assurant une éducation de base devraient être attractives, ouvertes et accessibles aux élèves de tous âges et de toutes communautés. Elles devraient disposer de technologies de l'information, assurer une

orientation professionnelle, créer des conditions appropriées pour l'apprentissage, le travail en équipe, la solution des problèmes et l'acquisition d'autres compétences nécessaires à la participation démocratique. Elles devraient aussi préparer chaque individu à entrer un jour sur un marché du travail en mutation constante, en ayant confiance en lui. Les enseignants devraient recevoir une formation leur permettant d'aider les élèves à acquérir ces compétences modernes.

CHANGEMENT DE CAP DANS L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Un nouveau système d'évaluation des résultats des élèves du secondaire est en cours d'élaboration. Des normes bien précises applicables à l'éducation préscolaire et aux classes de dixième, huitième, sixième, quatrième et seconde sont en train d'être mises au point. Elles permettront de mieux planifier l'enseignement et l'apprentissage, d'améliorer la validité et la fiabilité des méthodes utilisées pour évaluer non seulement la culture générale des élèves, mais aussi leurs compétences pratiques.

Il convient de noter que des critères précis ont déjà été fixés en ce qui concerne le nombre de questions posées lors d'un examen pour évaluer l'aptitude à restituer des connaissances et l'aptitude à en produire. Ainsi, pour l'examen de mathématiques, 60 % des questions doivent évaluer les connaissances acquises et 40 % l'expression, la solution des problèmes et le raisonnement mathématique.

Sources

- Lituanie. Ministère de l'éducation. *Normes relatives à l'enseignement primaire et secondaire de la onzième à la seconde : projet*. Vilnius, 1997. [En lituanien]
Lituanie. Ministère de l'éducation. *L'éducation en Lituanie en 2000*. Vilnius, 2001. [En lituanien]
<http://www.smm.lt/>
Centre national des examens. *Les élèves lituaniens ont-ils tous les mêmes chances d'être diplômés de l'enseignement secondaire ?* Vilnius, 2000. [En lituanien]

Langue originale : anglais

Nemer Frayha (Liban)

Professeur à la Faculté d'éducation de l'Université libanaise. Était président du Centre de recherche et de développement pédagogiques au moment de la conception et de la mise en œuvre du projet d'éducation civique.

ÉVOLUTION DU CURRICULUM

ÉDUCATION ET COHÉSION

SOCIALE AU LIBAN

Nemer Frayha

Historique

Le Liban, qui compte près de 4 millions d'habitants, est situé en Asie du Sud-Ouest, sur la rive orientale de la Méditerranée. À la fin du quatrième millénaire avant J.-C., les habitants du Liban étaient connus sous le nom de Cananéens ou Phéniciens. C'était un peuple sémitique, qui parlait une langue sémitique apparentée aux langues parlées au Moyen-Orient à l'époque, telles que l'arabe, l'araméen et l'hébreu. Les Phéniciens ont mis au point une nouvelle technique d'écriture au deuxième millénaire avant J.-C. Au lieu d'avoir, comme les Égyptiens, un symbole ou un signe différent pour chaque mot, ils utilisaient le même signe à chaque fois que revenait un son particulier. Cet alphabet phénicien, qui comprenait vingt-deux caractères consonantiques, a été adopté par les Grecs, qui y ont ajouté des voyelles et l'ont propagé partout dans le monde antique (Moscati, 1965). Depuis, la terre que l'on nomme aujourd'hui Liban est passée entre les mains de nombreuses puissances qui s'y sont succédé, notamment les anciens Égyptiens, les Assyriens, les Babyloniens, les Perses, les Macédoniens, les Romains, les Byzantins, les dynasties musulmanes, les Croisés, les Mamelouks, les Ottomans et les Français. Ces contacts ont façonné, à des degrés divers, la culture et l'identité libanaise.

On dénombre aujourd'hui au Liban pas moins de dix-sept confessions chrétiennes et musulmanes, auxquelles s'ajoute une minorité juive. La fragilité que lui confère le caractère pluraliste et hétérogène de sa structure sociale expose le pays aux querelles intestines, comme l'ont amplement montré les quatre-vingts dernières années de la longue domination ottomane (1516-1918). La principauté du Mont Liban a été, sous la tutelle ottomane, régulièrement secouée par des conflits internes qui ont opposé les maronites aux druzes en 1842, 1845 et

1860. Après leur défaite lors de la première guerre mondiale et leur départ du Liban, les Ottomans ont été remplacés par les Français (1918-1943). La France a été légitimée comme puissance mandataire au Liban par la Conférence de San Remo (1920) et par la Société des Nations en 1922. Lorsque les Français commencèrent à exercer leur autorité sur le pays, la société libanaise était divisée sur de nombreuses questions, notamment l'avenir du pays et son identité.

Le Liban a accédé à l'indépendance de manière pacifique en 1943 et le gouvernement national a entièrement pris en charge tous les aspects de la vie du pays. Cependant, au bout de 15 ans, en 1958, les divisions sociales internes ont viré au conflit violent, entraînant une intervention militaire des Américains. Dix-sept ans plus tard, en 1975, le Liban a connu une terrible guerre civile qui a duré 15 ans et s'est achevée par une réconciliation nationale, consacrée par l'Accord de Taef en 1989. Des nombreuses institutions sociales qui ont joué un rôle à la fois dans la guerre civile et dans le processus de réconciliation, le présent article examine l'école : il en étudie le lien avec la cohésion sociale, l'identité et l'édification de la nation au cours de diverses périodes de l'histoire du Liban, et plus particulièrement aux XIX^e et XX^e siècles.

Origines de l'éducation formelle

L'éducation formelle, ou les formes prémodernes de scolarisation, remontent à l'époque phénicienne. La langue d'enseignement est passée du phénicien à l'araméen puis au grec, langue du conquérant. Lorsque les Romains ont occupé le territoire correspondant au Liban actuel au premier siècle avant J.-C., le latin devint langue d'instruction. La création de la célèbre école de droit romain au III^e siècle après J.-C. marque le triomphe de la culture romaine dans la région. Lorsque l'Empire romain se scinda en deux, le Liban fit partie de l'Empire byzantin et le grec reprit sa place dans les écoles.

Au cours de la période arabo-musulmane, l'arabe devint la langue d'éducation, bien que le grec demeurât la langue de l'administration, surtout chez les chrétiens qui utilisaient aussi des langues locales comme le syriaque et l'araméen. De fait, nombre de Libanais et de Syriens chrétiens figurent parmi les principaux traducteurs des ouvrages de philosophie et de science du grec vers l'arabe aux VIII^e, IX^e et X^e siècles. Mais la période musulmane a également placé le Liban dans la sphère de l'éducation, de la connaissance et de la science islamiques, introduisant l'école élémentaire et les centres d'études supérieures. Le Liban a apporté une contribution notable à la renaissance intellectuelle, notamment sous les Abbassides (705-

1258) grâce à d'éminents érudits tels que le physicien Rachid ad Din, le juriste Al-Awazi, et le philosophe Qusta ibn Luqa.

Durant cette période, les enfants ont appris à lire et écrire auprès du clergé de chaque communauté. Sous le règne des Mamelouks et au début de celui des Ottomans, les cheikhs musulmans et les prêtres chrétiens ont aussi assumé un rôle d'enseignants, proposant une éducation gratuite dans la mosquée ou l'église voisine, utilisée comme salle de classe. Comme dans la plupart des sociétés traditionnelles, la poursuite des études au-delà de l'instruction de base était réservée aux ordres cléricaux et religieux, tandis que des précepteurs s'occupaient de l'éducation des enfants de familles aisées. Ainsi, au cours de cette longue période, l'éducation de base était l'affaire des écoles des communautés « religieuses », de sorte que l'école traditionnelle n'était pas un moyen d'intégration nationale.

Ce type de scolarisation est demeuré le principal modèle d'éducation formelle jusqu'à l'arrivée des missionnaires au Liban au XVII^e siècle. Les premiers arrivés furent les jésuites, qui soit ont fait revivre des écoles établies autrefois par des prêtres maronites locaux, soit en ont ouvert de nouvelles. Au XVII^e siècle, le Liban était un quasi-État (principauté) autonome sous domination ottomane, où le prince (émir) national autorisait les missionnaires européens à intervenir. Dans le cadre de l'accomplissement de leur tâche, les missionnaires jésuites, capucins et lazaristes ont fondé des écoles et des églises. Les religieuses aussi ont contribué au succès de la mission éducative catholique en fondant des écoles dans de nombreuses villes libanaises. Les missionnaires britanniques ont obtenu des Ottomans la permission d'ouvrir des écoles au Liban au XIX^e siècle et les premiers missionnaires américains ont pu opérer en toute liberté car ils voyageaient avec des passeports britanniques. Des missionnaires d'Italie, de Russie, d'Allemagne et d'Irlande ont également pris part à la création d'écoles au Liban.

Ainsi, la présence occidentale au Levant a favorisé l'émergence d'une autre tradition d'écoles libres, créées et gérées sans le contrôle et l'assistance des autorités civiles. Les Ottomans n'ont pas officiellement pris l'initiative de créer un réseau d'écoles gouvernementales, ce qui explique en grande partie le fait que l'éducation dans l'histoire moderne du Liban ait été l'affaire exclusive du secteur communautaire et privé. L'œuvre éducative des écoles missionnaires mérite certes d'être reconnue, mais leur impact sur l'unité nationale et la cohésion sociale est contestable, dans la mesure où les familles musulmanes n'envoyaient pas leurs enfants à ces écoles. Toutes les communautés libanaises ont profité du système des écoles libres — communautaires aussi bien que missionnaires — et établi leurs propres écoles privées, sur le modèle anglo-américain ou, plus souvent, français. « Chaque groupe gérait ses propres affaires éducatives, ce qui a donné naissance à une tradition où

chaque communauté s'occupait de dispenser à ses enfants un enseignement comme elle voulait et là où elle voulait » (Quobeisy, 1998). La loi spéciale relative à l'éducation édictée par les Ottomans en 1869 pour introduire une distinction entre école « publique », établie et gérée par l'État, et école « privée », gérée par des groupes de citoyens, n'a rien changé à la situation. Au contraire, elle a favorisé le développement du secteur d'éducation privée et communautaire car les parents considéraient comme étranger l'enseignement dispensé en turc dans les écoles publiques (ottomanes).

Le nombre et le rayonnement de ces écoles publiques ottomanes étaient limités, la plupart étant constituées d'une seule classe accueillant des élèves de différents niveaux. Le Gouvernement ottoman ne voyait manifestement pas dans l'école un moyen d'encourager l'unité sociale des Libanais et se contentait de maintenir la structure sectaire et communautaire existante. Les écoles privées, établies principalement par des groupes religieux, perpétuaient elles aussi cette division sectaire chez les jeunes Libanais, car elles répercutaient les objectifs et points de vue des diverses communautés « religieuses » au lieu de promouvoir un sentiment d'unité sociale au niveau national.

Les conflits violents qui ont éclaté au Liban au XIX^e siècle témoignent du caractère profondément sectaire de la société libanaise de l'époque. Cependant, l'enseignement supérieur, instauré depuis peu, commençait à produire une pensée nouvelle chez une élite intellectuelle moderniste. Cela vaut en particulier pour les deux universités fondées à Beyrouth, l'une, l'Université américaine de Beyrouth (AUB) en 1866, et l'autre, l'Université Saint-Joseph (USJ) en 1875. En réaction à la désintégration sociale fondée sur la religion, un groupe d'étudiants de l'AUB a créé l'« organisation secrète de Beyrouth », premier parti politique organisé du Moyen-Orient, implanté à Tripoli, Sidon et Damas, qui prônait l'unité populaire dans le cadre sociopolitique du panarabisme. Ses fondateurs se sont rendu compte qu'un compromis avec les autres communautés religieuses était indispensable et qu'aucun résultat politique n'était possible sans coopération entre chrétiens et musulmans. Ce groupe en a inspiré d'autres qui par la suite se sont efforcés de surmonter les clivages sectaires de la société libanaise. Ces jeunes, hommes et femmes, attachés au bien-être de la société tout entière, représentaient à eux tous le « produit positif » de l'éducation au Liban.

Telle fut la situation jusqu'à la fin de la domination des Ottomans sur le Liban en 1918, date de leur défaite. Les Français sont entrés dans le pays et ont contribué à la création du « Grand Liban » en 1920. Le nouvel « État libanais » s'étendait sur le même territoire que celui de la vieille principauté au moment où certaines villes et certains districts avaient été restitués au « Mont Liban ». La conséquence de cet arrangement politique sur l'éducation a

été l'intégration, dans le système éducatif en place dans les anciennes *mutazarrifiyah*, de certaines écoles publiques éparpillées. C'est ainsi que trois types d'écoles (privées, étrangères et publiques) ont commencé de coexister au sein du système éducatif national.

Période du mandat français (1920-1943)

Lorsque la France s'institua puissance mandataire du Liban en 1920, le système éducatif était tombé au plus bas. Selon les termes du mandat, la France devait se charger de développer l'éducation publique. En fait, le gouverneur militaire français avait déjà promulgué en octobre 1918 un décret rouvrant les écoles publiques élémentaires, fermées depuis 1914, et supprimant l'utilisation de la langue turque. En 1920, un deuxième décret était promulgué par l'Administrateur en chef français plaçant les écoles publiques sous sa responsabilité. Par la suite, les autorités françaises ont établi la Division de l'instruction, devenue en 1926 Division de l'instruction publique. À partir de 1928, des responsables libanais ont commencé à participer aux décisions officielles, réorganisant l'éducation primaire et modifiant les programmes d'études. La Division de l'instruction publique a établi un cycle d'enseignement secondaire calqué sur celui de la France, en ajoutant la langue arabe, l'histoire et la géographie locales et la philosophie arabe ; cycle qui a servi de base aux parties I et II des examens officiels du baccalauréat libanais. L'enseignement professionnel public ne s'est guère développé pendant le mandat français.

D'une manière générale, le système d'éducation publique libanais était en soi incomplet. Seule la combinaison du système des écoles publiques avec celui des écoles privées et étrangères — qui en gros entraient dans deux catégories : françaises et américano-britanniques — en faisait un système complet, quoique diversifié. Le tableau 1 montre que, vers le milieu des années 20, 5 à 10 % des élèves étaient inscrits dans le secteur public, plus de la moitié dans les écoles étrangères et 40 % dans les écoles communautaires privées (« écoles locales »). Alors que les effectifs des écoles étrangères ont bel et bien diminué passant d'à peine plus de 50 % à 30 % pendant le mandat français, la part du secteur de l'éducation publique dans le total des effectifs n'est passée qu'à 16 %. À la fin du mandat français en 1943, plus de la moitié de l'ensemble des effectifs appartenait au secteur d'éducation privée géré par les communautés, tandis que le système éducatif public avait en charge une minorité d'enfants et de jeunes.

TABLEAU 1. Augmentation des effectifs scolaires pendant le mandat français : répartition entre secteur public et secteur privé

Année scolaire	Nombre d'élèves						Total
	Écoles publiques	%	Écoles locales	%	Écoles étrangères	%	
1925/1926	6.733	7,75	35.207	40,5	45.044	51,8	86.984
1929/1930	12.879	14,2	43.061	47,5	34.715	38,3	90.655
1933/1934	16.486	15,4	53.235	49,7	37.400	34,9	107.121
1938/1939	18.871	13,7	74.369	54,1	44.303	32,2	138.543
1942/1943	23.116	16,3	74.615	52,75	43.654	30,9	141.435

Source : Haut Commissariat de la République française, 1923-1931, vol. 8, 9, 10 ; El-Hajj, 1965.

Parmi les raisons susceptibles d'expliquer la faible représentation du secteur public dans le total des effectifs scolaires pendant la période du mandat figurent le nombre limité des écoles de ce secteur, l'absence de possibilités de poursuivre les études au-delà du primaire et le faible niveau moyen de qualification du personnel enseignant. On peut donc dire que les chances d'accès à l'éducation n'étaient pas égales, puisque les familles riches pouvaient accéder à l'enseignement secondaire (et supérieur) dans les établissements privés, alors que les pauvres avaient à peine accès à l'instruction élémentaire dans les écoles publiques. Malgré ces inégalités, l'éducation publique était nécessaire pour prendre en charge un grand nombre d'enfants et de jeunes qui sans cela auraient été exclus de l'éducation de base formelle.

Bien que les deux secteurs aient continué de coexister et de former de nombreuses générations de jeunes, leurs fonctions politiques et sociales n'ont pas eu un effet de cohésion. En fait, le système scolaire diversifié et divisé devait fonctionner dans un contexte sociopolitique instable. La puissance mandataire française ne peut être tenue pour responsable des divisions sociales qui de tout temps ont caractérisé la société libanaise. Son attitude face aux développements du curriculum montre qu'elle avait conscience du rôle que l'éducation pouvait jouer dans la reproduction de ces divisions. Les directives nationales publiées à cet égard en 1925 engageaient les enseignants et les élèves à rechercher l'unité, en les mettant en garde contre le danger d'un conflit religieux :

Un pays divisé ne sera jamais fort, ni un pays dont les enfants ne sauraient oublier leurs rivalités et leurs querelles dans l'intérêt supérieur de la patrie. Parler ici des haines de parts, des conflits entre adeptes de religions diverses qui ont souvent ensanglanté le pays dans le passé, et dont le retour serait funeste au développement de la nation (Haut Commissariat de la République française, 1923-1931, p. 535).

Derrière ce type de déclarations officielles, il y avait l'idée que a) la scolarisation pouvait (et devait) contribuer à créer et/ou à consolider la cohésion nationale entre élèves appartenant à

diverses communautés religieuses ; et b) l'avenir de la nation libanaise moderne dépendait, dans une large mesure, de la capacité de l'école de forger un sentiment d'identité et de citoyenneté nationales. Au centre de ces préoccupations, il y avait donc la controverse sur l'identité libanaise.

Pendant la période du mandat, une nouvelle façon de voir l'identité nationale, qui présentait la société libanaise comme appartenant à une « culture méditerranéenne », s'est fait jour. Ceux qui développaient ce point de vue, principalement des chrétiens, insistaient sur le fait que le Liban, passerelle historique entre l'Orient et l'Occident, avait toujours subi l'influence des deux cultures. Leur thèse était la suivante :

Que ce soit à l'époque phénicienne, gréco-romaine ou au temps des Croisades, le Liban a toujours été en relation directe avec d'autres régions du monde méditerranéen et a subi l'influence des cultures issues de ce monde. Cependant, tant qu'il était attaché à la terre orientale et peuplé de races d'origine sémitique, il ne pouvait pas ne pas subir aussi l'influence des cultures orientales. En ce sens, la « culture méditerranéenne » semble désigner aussi bien la culture arabe actuelle de l'Orient avec son fond d'autres cultures sémitiques que l'actuelle culture occidentale moderne, notamment franco-catholique, et son fond de culture gréco-romaine. [...] Le Liban ne doit pas pencher vers l'Orient au point de fondre son identité dans la majorité arabo-musulmane et l'idéologie qui l'anime. Il faut au contraire prendre soin de rester en contact étroit avec l'Occident, en particulier l'Occident catholique chrétien, afin d'avoir au Liban une culture équilibrée (Matthews et Akrawi, 1949, p. 505-506).

Les adversaires, essentiellement musulmans, de cette façon de voir l'identité libanaise, voulaient que soit conservé le caractère arabe de l'identité libanaise. Selon eux, « ce que l'on appelle culture méditerranéenne n'est rien d'autre qu'un mince voile pour masquer la tentative de préserver l'influence et l'éducation catholiques françaises au Liban » (Matthews et Akrawi, 1949, p. 506). Ce débat sur la nature de l'identité nationale a, en fait, pris l'allure d'une polémique pendant les toutes dernières années du mandat français.

Les premières années de l'indépendance (1943-1958)

Le Pacte national de 1943 proposait cependant un compromis sur la question de l'identité, en déclarant que le Liban serait un État souverain à visage arabe. Au moment de l'indépendance, le gouvernement et les dirigeants libanais devaient s'employer de toute urgence à susciter chez les Libanais un sentiment d'unité sociale et d'identité nationale fondé sur les valeurs et principes communs, et non sur l'appartenance religieuse. Universellement considérée comme « un instrument utilisé à dessein pour faire advenir une situation nouvelle, pour transformer des gens de diverses obédiences en citoyens d'une entité nouvelle » (Tyack, 1976, p. 366), l'éducation était censée jouer un rôle déterminant dans les efforts nationaux visant à créer un sentiment commun d'identité et de destin. Dans un premier temps, les écoles confessionnelles

privées ont dans une certaine mesure coopéré avec la politique du nouveau gouvernement, sans pour autant renoncer à leurs convictions idéologiques particulières quant à la nature de l'identité libanaise. Mais les efforts faits par le gouvernement pour unifier le système scolaire en développant la centralisation, édictant des lois sur l'éducation, élaborant des curricula et supervisant l'utilisation des manuels scolaires n'ont pas toujours rencontré un écho favorable dans le secteur privé, car ils portaient en eux l'idée que les écoles privées perpétuaient les divisions sociales, religieuses et politiques chez les jeunes Libanais. Ce point de vue a été expressément développé dans la plate-forme du premier gouvernement d'indépendance, présentée au Parlement pour obtenir un vote de confiance :

L'heure du réveil national dans l'histoire du Liban sonnera lorsque nous en aurons fini avec la Taifiyah [conflit sectaire]. [...] À compter de ce jour, le gouvernement offrira aux jeunes Libanais une éducation civique appropriée et les guidera vers la liberté, l'indépendance et la fierté nationale. En conséquence, le gouvernement usera de tous les moyens nécessaires pour promouvoir l'arabe, langue du pays, ainsi que l'histoire et la géographie du Liban dans tous les établissements éducatifs. Nous ne voulons pas qu'au sortir de l'école, nos enfants en sachent plus sur les autres pays que sur le leur. Nos écoles doivent former une génération unifiée par les objectifs et les sentiments nationaux (plate-forme du Gouvernement libanais, 1943).

Le deuxième gouvernement, formé en 1944, a repris le même thème de l'éducation citoyenne, déclarant : « Nous allons régler le problème de la Taifiyah, non seulement par la loi, mais aussi par l'école. L'école est le meilleur terreau pour cultiver les vertus et la tolérance. Le gouvernement attache donc un très grand intérêt à l'éducation et à son rôle » (plate-forme du Gouvernement libanais, 1944). Outre cette position défendue par les cabinets successifs, un certain nombre de lois ont été édictées pour assurer la réalisation des objectifs nationaux, notamment l'unité sociale et l'amélioration de la qualité de l'école publique, l'accent étant mis sur le rôle des études sociales. Par ailleurs, le gouvernement a centralisé le système éducatif, en mettant en place en 1946 un nouveau curriculum pour l'école élémentaire (première à cinquième années d'études), complémentaire (sixième à neuvième années d'études) et secondaire (dixième à douzième années d'études). Les écoles privées ont été priées d'appliquer les mêmes curricula que les écoles publiques, ce qui les plaçait dans l'orbite du nouveau programme national. L'idée était qu'en unifiant le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles publiques et privées, le nouveau curriculum allait inculquer aux élèves des orientations politiques et sociales communes. Dans l'exposé des motifs qui sous-tendent le curriculum, le gouvernement se disait très soucieux :

de former un citoyen libanais qui soit un membre actif et instruit de la société à laquelle il appartient. Le Gouvernement libanais attache beaucoup d'importance à l'éducation physique, morale, sociale et civique. L'élève libanais doit connaître l'histoire de son pays, être fier de son passé, au fait du présent et paré pour l'avenir. [...] Il doit également apprécier l'attitude de son pays à l'égard du monde arabe et de l'Occident (Liban, Ministère de l'éducation, 1946, p. 3).

Ce même document présente la position du gouvernement concernant le rôle de la langue arabe dans l'éducation citoyenne, en déclarant en particulier que « l'enseignement de l'histoire de la géographie doit se faire en arabe à tous les niveaux de l'enseignement » (Liban, Ministère de l'éducation, 1946, p. 5). Le caractère arabe de l'identité nationale libanaise était ainsi clairement énoncé dans la politique d'éducation au moment de l'indépendance.

La création de l'État d'Israël en 1948 ne manqua pas d'entraîner le Liban dans le conflit régional du Moyen-Orient, le contraignant à adopter une position claire sur les questions de politique régionale. À mesure que les tensions s'amplifiaient, l'éducation cessa d'être le principal facteur de rassemblement des jeunes générations dans la quête d'un dénominateur commun de valeurs et de convictions communes pour leur coexistence et leur destin de membres d'une même société. Les crises politiques que le Liban a connues à la fin des années 50 ont clairement montré que le système d'éducation nationale avait échoué à promouvoir la cohésion sociale et l'unité nationale comme prévu. Les divisions sociales épousant les lignes de fracture religieuses se sont exacerbées, débouchant en 1958 sur une guerre civile à laquelle l'intervention militaire des États-Unis d'Amérique a vite mis fin.

Le curriculum de 1968-1971

Entre 1968 et 1971, un nouveau curriculum a été mis en place dans le cadre d'un contexte national et régional caractérisé par d'importants changements sociaux, politiques et stratégiques. Tout d'abord, la modernisation économique rapide que le Liban a connue dans les années 60 a été marquée par d'importantes disparités, créant un sentiment de frustration dans de vastes couches de la population libanaise. La réforme du curriculum a été entreprise à un moment où la société libanaise était profondément divisée sur des questions liées aux séquelles de la guerre des six jours de 1967 : exacerbation de la crise des réfugiés palestiniens ; montée du panarabisme et influence d'Abd al-Nasser très fortement ressenties au Liban ; et transfert de la structure militaire de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) — malgré une forte opposition venant principalement des Chrétiens maronites — en

territoire libanais au lendemain du Septembre noir de Jordanie en 1970, qui a projeté le Liban au centre du conflit du Moyen-Orient. La combinaison de ces facteurs a exacerbé plus encore la question controversée de l'identité libanaise et de l'orientation idéologique nationale, pesant lourdement sur un équilibre déjà précaire entre les innombrables communautés libanaises.

Dans ce contexte, il n'eût été ni réaliste ni juste de s'attendre à ce que le curriculum ou l'éducation en général, préviennent la violence politique ou la guerre civile. Même quand elle est conçue, planifiée et exécutée avec soin, la réforme curriculaire exige aussi un délai suffisant pour que ses conséquences sociales se fassent sentir. Ces ingrédients faisaient défaut dans le curriculum de 1968-1971. Ainsi, le caractère pluraliste de la société libanaise a été grandement négligé par les concepteurs du curriculum, qui sont partis du principe qu'avec un minimum de volonté et d'effort la société pouvait s'homogénéiser. La conception du curriculum ne favorisait pas non plus l'intégration de la participation communautaire. Elle mettait l'accent sur une grande masse d'informations, en négligeant les questions sociales, civiques et politiques du moment et en ne faisant rien pour développer l'esprit critique, analytique, la faculté d'évaluation et autres compétences et savoir-faire nécessaires (Liban, Ministère de l'éducation, 1968-1971). On voit mal comment les élèves allaient jamais surmonter leurs divergences sociales et religieuses si des questions importantes auxquelles leurs communautés locales et la société nationale devaient faire face n'étaient pas diagnostiquées, discutées, évaluées et résolues ; ou si les élèves ne participaient pas aux activités de leurs communautés afin de développer un sentiment de partage et d'appartenance à la société.

En outre, confrontées aux rigueurs des mêmes examens officiels, les écoles tant publiques que privées rivalisaient pour obtenir les meilleurs taux de réussite. La préparation et la réussite aux examens étaient devenues les principaux critères d'évaluation des écoles. Dans ces conditions, consacrer du temps et de l'énergie à oeuvrer pour la coopération sociale et à promouvoir un sentiment de citoyenneté responsable commune était le cadet des soucis des écoles libanaises.

En ce qui concerne le contenu des manuels scolaires, les livres de l'époque ne se prêtaient guère à l'étude des problèmes sociaux et nationaux. Une analyse du contenu des manuels d'instruction civique utilisés par les écoles libanaises dans les années 80, par exemple, montre que l'on s'intéressait plus à la coopération au sein de la famille qu'entre les membres de la société en général. Dans une leçon sur les élections, par exemple, on étudiera l'ensemble des lois et règlements relatifs au processus électoral, mais on n'encouragera pas les

élèves à voter ou à participer aux campagnes électorales à l'avenir. En outre, la tolérance religieuse est évoquée dans ces manuels de manière idéaliste, sans mention du fait que la société libanaise est intolérante à l'égard des appartenances religieuses ou politiques. Ainsi, les élèves n'ont jamais étudié les divergences et conflits sociaux et religieux ni les moyens de les résoudre. Il y avait une dichotomie entre la façon dont les écoles et les manuels dépeignaient la société, où les élèves vivaient en harmonie, et la profondeur et le caractère potentiellement destructeur de la discorde sociale et religieuse de leurs vies quotidiennes. Il est sans doute plus constructif d'examiner ces questions dans les manuels scolaires et de les discuter et de les approfondir dans l'atmosphère démocratique d'une classe que de les écarter en les évacuant complètement des curricula (Frayha, 1985).

Réforme éducative après la guerre civile de 1975-1989

L'année 1975 marque le déclenchement de la guerre civile, qui a plongé le Liban dans 15 années de destruction et de souffrance. L'Accord de Taef qui a officiellement mis fin à la guerre en 1989 contenait certaines orientations pour la réforme de l'éducation dans le pays. Il exigeait l'élaboration de nouveaux curricula et l'unification des manuels d'histoire et d'instruction civique publiés par le Centre de recherche et de développement pédagogiques (CRDP), institut d'État chargé de la planification et du développement des curricula ainsi que de la rédaction des manuels destinés au secteur public. Le « Plan de réforme de l'éducation » élaboré par le gouvernement en 1994 était fondé sur la Constitution libanaise et l'Accord de Taef. Il avait notamment pour objectifs : a) de renforcer l'adhésion nationale et la cohésion sociale chez les élèves ; et b) de doter la nouvelle génération des connaissances, compétences et expertises fondamentales, en mettant l'accent sur l'élévation de la conscience nationale et les valeurs libanaises authentiques telles que la liberté, la démocratie, la tolérance et le rejet de la violence (Liban, Ministère de l'éducation, 1994, p. 8).

Au-delà de ces déclarations de principes, le plan fait des dimensions humaniste et religieuse de l'éducation le fondement des buts et activités de l'apprentissage. Il énonce ainsi les principes suivants : a) « foi dans les valeurs et principes humanistes qui respectent l'être humain et reconnaissent l'importance de la raison, et insistent sur l'apprentissage, le travail et l'éthique » ; et b) « pour les Libanais, le sens de l'existence découle fondamentalement des religions révélées et de la culture spirituelle qu'incarnent les religions monothéistes » (*ibid.*, p. 10). Le plan souligne le caractère positif des religions, considérées comme un important facteur de socialisation dans la vie des gens. Ce qui implique un rejet des actions négatives

accomplies au nom de la religion — quelle qu'elle soit — et doit attirer l'attention des élèves sur la culture spirituelle libanaise découlant de la diversité religieuse.

Quant aux dimensions sociale et citoyenne du plan, les objectifs de l'éducation reposent sur les principes suivants :

1. la suprématie de la loi sur tous les citoyens est le seul moyen d'instaurer justice et égalité entre eux ;
2. le respect des libertés individuelles et sociales, garanti par la Constitution et énoncé dans la Charte des droits de l'homme, est une nécessité vitale pour que le Liban continue d'exister ;
3. la participation aux activités sociales et politiques dans le cadre du système parlementaire démocratique libanais est un droit de tous les citoyens et un devoir envers la société et le pays ;
4. l'éducation est une priorité nationale. C'est une nécessité sociale et une entreprise sociale de grande envergure ;
5. la formation d'un citoyen qui :
 - a) se sente honoré dans son pays, le Liban, et soit fier de sa loyauté et de son appartenance à ce pays ;
 - b) soit fier de son identité et de sa filiation arabes ainsi que de son attachement à celles-ci ;
 - c) soit conscient de la longue histoire nationale du Liban qui, libéré des idées extrémistes, parviendra à instaurer une société unifiée, ouverte et humaniste ;
 - d) comprenne l'importance de la coexistence entre tous les citoyens car « il n'y a point de légalité pour toute autorité qui va à l'encontre du Document de coexistence », lequel demeure un outil d'orientation exemplaire pour la région et pour le monde entier ;
 - e) respecte la liberté personnelle et sociale et défende les droits et les biens d'autrui (*ibid.*, p. 11-12).

La langue nationale est un moyen de communication et d'interaction sociales et elle joue également un rôle en garantissant la coexistence et la cohésion sociale. Dans le Plan relatif à l'éducation, le gouvernement considère la langue maternelle arabe comme un élément d'unité et de citoyenneté nationales. Le plan considère en outre les langues étrangères de façon positive en incitant vivement l'élève-citoyen à acquérir la « maîtrise d'au moins une langue étrangère comme moyen efficace d'interaction avec les cultures internationales, en vue d'une fécondation réciproque » (*ibid.*, p. 12).

L'adaptation du Plan de réforme de l'éducation a donné lieu à l'élaboration de nouveaux curricula. Les objectifs susmentionnés ont été énoncés dans les programmes d'études élaborés en 1997 et appliqués en 1998. Le curriculum d'études sociales, en particulier, compte un certain nombre d'objectifs détaillés concernant l'identité du Liban en tant qu'État arabe, le respect et l'acceptation d'autrui, la tolérance, la valeur de la liberté personnelle et des droits de l'homme, etc. (Liban, Ministère de l'éducation, 1997). On peut certes dire que les éléments obligatoires, à savoir le plan pédagogique, le cadre des enseignements, les plans d'études et les manuels scolaires, sont bien conçus pour promouvoir l'unité sociale et une éducation citoyenne au Liban. Il n'en demeure pas moins que ce qui compte réellement, en définitive, ce sont les pratiques éducatives et les résultats de l'apprentissage. C'est là qu'intervient l'enseignant. Celui-ci est l'élément déterminant du succès ou de l'échec de tout plan éducatif. Étant eux-mêmes membres de communautés qui font partie de la société en général, il n'y a rien d'étonnant à ce que nombre d'enseignants apportent en classe leurs problèmes sociaux et leur vision personnelle des choses. Dans la formation qui leur est dispensée, il faut donc faire porter les efforts sur les attitudes et les compétences des enseignants afin de susciter chez eux des attitudes positives et d'améliorer leurs compétences. Si les enseignants ne sont pas convaincus de l'importance de la cohésion sociale et de l'unité nationale, on ne peut espérer aucun progrès dans le pays.

Préparer les enseignants

Pour étayer le travail des enseignants et améliorer leurs connaissances et leurs compétences au service d'une société pacifique et démocratique, le CRDP et l'IPRA-UNESCO ont parrainé une étude de terrain sur l'attitude des enfants libanais à l'égard des autres appartenant à des religions différentes, dès le lendemain de la guerre. Un guide de l'enseignant sur l'*Éducation relative aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie*, a été rédigé (en anglais) afin de promouvoir la paix et un comportement démocratique chez les élèves. Ce guide a été diffusé auprès de certaines écoles du Liban et de nombreux établissements étrangers, situés dans trente pays, ont demandé à le recevoir. Il représente un exemple type de marche à suivre pour aborder les problèmes religieux dans une société hétérogène.

Un projet de résolution des conflits, soutenu par le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) et exécuté par le CRDP, a également été mis en œuvre dans certaines écoles libanaises au cours des trois dernières années. Ce projet a pour principal objectif de prendre les problèmes quotidiens qui se posent à l'école, en particulier chez les élèves, pour

les résoudre en classe. Les élèves sont encouragés à surmonter leurs problèmes et conflits par le dialogue, la négociation et la tolérance, et non par la violence : on leur apprend à recourir au langage et à la communication, et non à la violence physique, pour résoudre les conflits. Une équipe nationale a mis au point des matériels à l'usage des enseignants participant au projet (Centre de recherche et de développement pédagogiques, 2001). Les participants ont été formés au CRDP et suivis par un groupe spécial d'inspecteurs. Une évaluation réalisée par une équipe d'experts canadiens a montré que beaucoup d'enseignants reconnaissaient que leur comportement avait changé depuis leur participation à l'expérience et que le comportement des élèves était devenu beaucoup moins agressif.

Conclusions

Bien qu'il se soit considérablement développé depuis l'indépendance en 1943, le secteur de l'éducation publique demeure incapable de drainer ne serait-ce que la moitié du total des effectifs scolaires (voir tableau 2). Le fait d'accueillir la majorité des élèves confère au secteur privé des responsabilités particulièrement importantes au plan national. Les écoles privées sont censées jouer, à travers l'éducation, leur rôle social en assurant la promotion de certaines valeurs et attitudes qu'incarnent la liberté, la coexistence, la coopération, la tolérance, le respect de l'autre, etc. En fait, les deux secteurs sont tenus de le faire mais les écoles publiques doivent se conformer aux instructions gouvernementales, alors que les écoles privées jouissent d'une plus grande marge de manœuvre.

TABLEAU 2. Effectifs des écoles publiques et privées, 1944-2000.

Année scolaire	Écoles publiques	Pourcentage (%)	Écoles privées	Pourcentage (%)	Total
1944	26.662	18,2	119.343	81,7	146.005
1954	108.257	43,7	139.302	56,3	247.559
1964	156.559	42,2	214.680	57,8	371.239
1974	317.156	39,6	484.352	60,4	801.508
1983	251.074	36,8	431.619	63,2	682.693
1994	235.820	30,6	534.779	69,4	770.599
2000	332.522	37,9	544.598	62,1	877.120

Source : Statistiques du ministère de l'éducation et du CRDP.

Avant la guerre de 1975, bon nombre d'écoles publiques, notamment du second degré, avaient un très bon niveau qui leur permettait de rivaliser avec les meilleures écoles du secteur privé. Cependant, et bien que l'école publique soit gratuite, les Libanais n'en préfèrent pas moins envoyer leurs enfants dans les écoles privées. Selon un rapport récent de la Banque mondiale, le Liban consacre à l'éducation une part exceptionnellement élevée de son produit national brut (PNB) — 9,3 %, dont 5,6 % pour les seules écoles privées. Ces dépenses sont supérieures de 3 % à celles des pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et la contribution relative des sources privées (principalement les ménages) représente près de cinq fois la moyenne de l'OCDE. L'idée que la qualité de l'éducation et la discipline seraient meilleures dans les écoles privées est à l'origine de cette situation.

Pourtant, une étude récente des attitudes religieuses des élèves montre que les élèves des écoles publiques sont plus ouverts et plus tolérants que ceux des écoles privées à l'égard de ceux qui professent une religion différente (Frayha, 2002). Ce résultat justifie grandement l'apport d'un soutien accru à l'école publique qui s'efforce de susciter chez les élèves — futurs citoyens — des attitudes et comportements positifs envers la diversité sociale et religieuse et la cohésion sociale au niveau national. L'école demeure un important moyen national pour surmonter la plupart des problèmes sociaux qui plongent leurs racines dans les divergences religieuses.

Cela étant dit, il n'est pas si difficile de concevoir un plan éducatif impressionnant et un programme d'éducation formelle bien structuré pour promouvoir l'unité sociale chez les jeunes générations d'une société divisée. Mais les textes seuls ne suffisent pas. Si importants soient-ils, la législation, les documents directeurs, les grandes orientations pédagogiques, les plans d'études et les manuels scolaires ne sont pas en soi suffisants. De nombreux autres éléments sont nécessaires pour garantir une mise en œuvre réussie et la réalisation des objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'éducation citoyenne. La promulgation de lois et de règlements est une procédure nécessaire mais non suffisante. Bien souvent la politique gouvernementale concernant le rôle constructif de l'éducation dans une société divisée n'a pas fait l'objet d'un suivi. Le fait que les établissements éducatifs qui ont violé les lois et règlements n'aient pas été sanctionnés et qu'aucune mesure n'ait été prise à l'encontre des écoles qui ont exacerbé les divisions sociales, explique le peu de crédibilité accordée aux autorités publiques et le pouvoir acquis en conséquence par les communautés religieuses.

Si le gouvernement n'assure pas bien le suivi de sa politique d'éducation et si les écoles demeurent plus occupées des résultats scolaires obtenus et négligent le rôle social très important qui leur incombe dans la promotion d'un sentiment de citoyenneté responsable, les clivages sociaux risquent non seulement de ne pas disparaître, mais de s'élargir. D'autres institutions, et la famille en particulier — très souvent source de discrimination sociale et religieuse — creusent le fossé entre les deux communautés religieuses. Dans ces conditions, l'école a un rôle crucial à jouer en s'attachant à réduire au minimum l'impact du sectarisme sur la jeune génération.

Références

- Educational Center for Research and Development. 2001. *Education for conflict resolution* [L'éducation pour la résolution des conflits]. Beyrouth: ECRD. [En arabe.]
- El-Hajj, S. *et al.* 1965. *The educational situation in Lebanon* [La situation de l'éducation au Liban]. Beyrouth: Ministère de l'éducation. [En arabe.]
- Frayha, N. 1985. *Religious conflict and the role of social studies for citizenship education in Lebanese schools (1920-1983)* [Conflit religieux et rôle des études sociales en matière d'éducation citoyenne dans les écoles libanaises (1920-1983) thèse]. Stanford, Californie: Stanford University [Dissertation.]
- . 2002. *School effect on citizenship education* [Effet de l'école sur l'éducation citoyenne]. Beyrouth: Sharikat Al-Matbouat. [En arabe.]
- Haut Commissariat de la République française 1923-1931. *Bulletin de l'enseignement*, vol. 2. Beyrouth : Service de l'instruction publique.
- Hitti, P. 1957. *Lebanon in history* [Le Liban dans l'histoire]. London: MacMillan.
- Liban. Ministère de l'éducation. 1946. *The curriculum* [Le curriculum]. Beyrouth: n.p.
- . 1968-1971. *The curriculum* [Le curriculum]. Beyrouth: Matbaat Majallat Al-Thaqaafa. [En arabe.]
- Liban. Ministère de l'éducation ; Centre de Recherche et de développement en éducation. 1994. *Plan for educational reform in Lebanon* [Plan de réforme de l'éducation au Liban]. Beyrouth: ECRD.
- . 1997. *General education curricula and their objectives* [Les programmes d'enseignement général et leurs objectifs]. Beyrouth, ECRD. [En arabe.]
- Matthews, R. ; Akrawi, M. 1949. *Education in Arab countries of the Near East* [L'éducation dans les pays arabes du Proche-Orient]. Washington, D.C. : American Council on Education.
- Moscatti, S. 1965. *The world of the Phoenicians* [Le monde des Phéniciens]. Trans. A. Hamilton. New York, NY: Praeger.
- Quobeisy, H. 1998. « State and public education in Lebanon » [L'État et l'éducation publique au Liban]. Dans : Bashur, M. (dir. publ.). *State and education in Lebanon*. Beyrouth: The Lebanese Association for Educational Sciences.
- Saliby, K. 1965. *The modern history of Lebanon* [L'histoire moderne du Liban]. New York, NY: Praeger.
- The Lebanese Government Platform, n° 1, 1943.
- The Lebanese Government Platform, n° 2, 1944.
- Tyack, D. 1976. « Ways of seeing » [Manières de voir]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 46, n° 3.

Langue originale : anglais

S.G. (Fanie) Pretorius (Afrique du Sud)

Chef du Département de la formation des maîtres de l'enseignement primaire de l'Université d'Afrique du Sud. Ancien surintendant de l'éducation au Ministère de l'éducation de Namibie. Il a effectué dans divers pays des recherches dont les résultats ont été publiés dans des périodiques locaux ou étrangers. Coauteur de six ouvrages et coordonnateur et coauteur de deux livres publiés en 1999 et 2000. Il a été invité à faire des communications à diverses conférences régionales et internationales.

Yan Qing Xue (Chine)

Fonctionnaire du ministère de l'éducation. A occupé pendant des années des postes diplomatiques en rapport avec l'éducation en Australie, en Afrique du Sud et au Royaume-Uni. A fait des études de doctorat en éducation comparée à l'Université d'Afrique du Sud. Rédacteur en chef d'un ouvrage pédagogique et auteur de plusieurs articles publiés.

TENDANCES/CAS

PASSAGE D'UN ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR POUR L'ÉLITE

À CELUI DE MASSE :

LA PERSPECTIVE CHINOISE

S.G. Pretorius et Y.Q. Xue

Introduction

Depuis l'adoption par la Chine en 1978 d'un ensemble de réformes et d'une politique de la porte ouverte, des changements rapides se sont produits, notamment dans le domaine économique et éducatif. En particulier, les transformations économiques ont créé à la fois des possibilités de développement de l'enseignement supérieur et une demande accrue pour ce développement. Le Premier Ministre Zhu a déclaré qu'après l'amélioration du niveau de vie, l'éducation devenait la priorité des familles chinoises (1999, p. 25). En décembre 1998, le Ministère chinois de l'éducation (1999, p. 4-5) a promulgué le *Plan d'action pour la revitalisation de l'enseignement du XXI^e siècle*. Ce plan stratégique aborde les problèmes majeurs du développement éducatif et définit des objectifs de réforme et de développement de l'éducation pour la période de cinq ans prenant fin en 2005 et pour les dix années se terminant en 2010. Le plan d'action stipule que le taux brut d'inscription dans les établissements

d'enseignement supérieur doit atteindre 11 % en 2000 et 15 % à la fin de 2010. Avec la mise en œuvre de ce plan, la Chine a commencé à accroître les effectifs inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur. En 1999, les institutions traditionnelles chinoises d'enseignement supérieur recensaient 1,6 million d'étudiants, soit 51 000 de plus qu'en 1998. Le nombre total des étudiants était de 4,15 millions, soit 10,5 % du groupe d'âge 18-22 ans — 760 000 de plus qu'en 1998 (Ji, 2000a, p. 16).

Martin Trow (1974, p. 63) a été le premier chercheur à proposer un modèle de développement par phases de l'enseignement supérieur. Selon lui, ce développement peut se diviser en trois phases différentes. La première phase est celle d'un enseignement supérieur pour l'élite où le taux brut d'inscription est inférieur à 15 %. La deuxième est celle d'un enseignement supérieur de masse où le taux brut d'inscription se situe entre 15 et 50 %. La troisième phase est celle de l'enseignement supérieur universel où le taux brut d'inscription dépasse 50 %. Suivant la théorie de Trow, la Chine est engagée dans un processus de transition entre un enseignement supérieur pour l'élite et un enseignement supérieur de masse.

Le passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse est un phénomène international. Bien des pays industrialisés ont vécu cette transition au cours des récentes décennies. Par exemple, le Royaume-Uni et l'Australie ont enregistré un développement rapide de leur enseignement supérieur depuis la seconde guerre mondiale (OCDE, 1983, p. 3).

Le présent article évoque des recherches entreprises sur le processus de transition en Chine. La principale question à traiter était la suivante : quelles sont les stratégies utilisées en Chine pour passer d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse ? L'enquête fait appel à deux méthodes de recherche : une recension des ouvrages sur la question et une étude empirique. Une étude qualitative a été conduite sur les expériences d'un petit échantillon de Chinois (dix personnes) pendant la période d'expansion de l'enseignement supérieur. L'échantillon comprenait deux professeurs d'université, deux étudiants d'université, deux parents, un fonctionnaire du gouvernement central, un chercheur en éducation et deux employeurs. Cinq participants étaient originaires de Beijing et cinq de Mongolie intérieure, région sous-développée. De très nombreuses données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-structurés et soumises à une analyse de contenu qui a permis d'identifier, de coder et de classer par catégorie les principaux schémas qui se dégageaient des données. Au centre de l'enquête se trouvaient les macro-politiques adoptées par les gouvernements ou les établissements d'enseignement supérieur pour développer celui-ci et le transformer finalement en un système de masse. L'accent a donc été mis sur ces politiques et

non sur l'administration interne et le curriculum des établissements ou sur tel ou tel aspect de leur fonctionnement. Enfin, les conclusions de l'étude qualitative ont été prises en compte dans notre article.

Facteurs influençant l'expansion de l'enseignement supérieur

Durant le ^{xx}^e siècle, l'enseignement supérieur s'est développé sur une grande échelle dans le monde entier, en suivant le rythme de l'expansion industrielle des progrès rapides de la science et de la technologie et des transformations radicales de la société (Wang, 1999, p. 157). Les raisons de l'expansion de l'enseignement supérieur sont multiples : la demande de travailleurs qualifiés engendrée par le développement économique (De Rudder, 1994, p. 208) ; l'apparition de nouvelles professions et d'activités semi-professionnelles liées à l'expansion du secteur des services (Hayrynen, 1979, p. 177) ; l'accroissement des opportunités d'emploi pour les jeunes (Wen, 1999, p. 32) ; et, par-dessus tout, l'élévation du niveau de vie de l'ensemble de la population (Hao et Tan, 1997, p. 147).

Clancy (1996, p. 362) observe que, si la croissance économique et le développement technologique ont été les principaux facteurs de l'expansion sans précédent de l'enseignement supérieur au cours des récentes décennies, les considérations de justice sociale ont aussi joué un rôle important pour légitimer cette expansion. Il était espéré, en effet, que l'expansion de l'éducation faciliterait la réalisation d'une plus grande égalité des chances, ménageant ainsi une coïncidence heureuse entre objectifs sociaux et objectifs économiques.

Les facteurs économiques, politiques et sociaux ainsi que les progrès de la science et de la technologie interagissent avec le développement de l'enseignement supérieur. Par exemple, après la seconde guerre mondiale, le Gouvernement britannique a vigoureusement soutenu l'expansion de l'enseignement supérieur pour des raisons économiques, politiques et sociales. Du point de vue économique, le développement du pays exigeait une quantité importante de personnel scientifique et technique (Mahoney, 1994, p. 75). L'économie exerce sur l'enseignement supérieur une influence multiple. Le développement économique demande et favorise un niveau approprié de développement de l'enseignement supérieur. À son tour, l'enseignement supérieur stimule le développement économique en mettant à la disposition du marché des ressources humaines hautement qualifiées et en lui fournissant directement des services (Tang et Ying, 1999, p. 63 ; Hayrynen, 1979, p. 157).

Des considérations politiques interviennent dans l'orientation donnée à l'enseignement supérieur. Un gouvernement peut axer sa politique de l'enseignement supérieur sur la

satisfaction de ses objectifs économiques et sociaux et la réalisation d'une plus grande équité. Un des objectifs de l'expansion de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne était de réduire l'inégalité sociale grâce à l'élargissement des effectifs inscrits. On espérait qu'elle permettrait à davantage d'enfants de la classe ouvrière de faire des études supérieures qui étaient jusque-là l'apanage des classes supérieures et moyennes (Shattock, 1981, p. 381). Mais l'enseignement supérieur de masse est un système si complexe et si diversifié que le gouvernement peut parfois se trouver en présence de dilemmes politiques. À mesure qu'il investit davantage d'argent dans le développement d'un système de masse, il doit, au nom des contribuables, s'impliquer dans l'enseignement supérieur. Toutefois, il lui faut aussi respecter l'autonomie des établissements d'enseignement. La relation entre l'État et les institutions d'enseignement supérieur est une question clé à laquelle les gouvernements doivent apporter une réponse appropriée (Yuan, 2000, p. 23). L'amélioration de l'égalité a été un but important de l'expansion de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays développés, mais les résultats sont loin d'être satisfaisants. En outre, même si les inégalités anciennes s'atténuent, il peut en apparaître de nouvelles, par exemple la disparité de la participation sociale dans des établissements ou des domaines d'études prestigieux. Cela peut justifier l'impression que les politiques égalitaires ont parfois échoué (Teichler, Hartung et Nuthmann, 1980, p. 17, 59).

Par ailleurs, durant le processus de « massification », les établissements d'enseignement supérieur ont tendance à interagir plus étroitement avec la société et, finalement, à y tenir une place importante. Cela est particulièrement vrai dans une société axée sur le savoir où les connaissances, par exemple celles qui concernent la technologie de l'information, ont des liens étroits avec la vie quotidienne des gens. La société moderne préfère les institutions qui inculquent aux étudiants un savoir appliqué, utile socialement et économiquement, plutôt qu'un savoir mettant en jeu les capacités de communication, typique d'un système élitiste. Ainsi, la transition vers l'enseignement supérieur de masse est en partie fonction de la demande sociale (Barnett, 1993, p. 35-37). Toutefois, les forces sociales peuvent, selon le contexte, influencer de manière différente sur ce processus. Par exemple, en Chine — comme ailleurs — l'aspiration à un statut social (et économique) plus élevé est un motif courant pour faire des études supérieures. Pourtant, la société chinoise présente certaines caractéristiques uniques. Influencées par la philosophie et l'idéologie de Confucius vieilles de plus de 3 000 ans, les familles chinoises attachent traditionnellement un grand prix à l'éducation de leurs enfants. En outre, la très forte proportion d'enfants uniques due à la politique de planification familiale est un phénomène exclusivement chinois. Les familles ont tendance à utiliser l'essentiel de leurs capacités financières pour envoyer leurs enfants à l'université. Ces

particularités peuvent influencer de diverses manières la transformation de l'enseignement supérieur. Elles peuvent, par exemple, accélérer l'expansion de cet enseignement. En raison toutefois de cette idéologie très ancienne et difficile à changer, parents et étudiants chinois risquent d'accorder la préférence à des établissements d'élite et à l'étude de matières considérées comme élitistes, plutôt qu'à des institutions dispensant un enseignement de masse. Cela peut avoir un effet négatif sur la transition vers un système de masse.

Les progrès en matière de science et de technologie ont aussi un rôle moteur dans l'expansion de l'enseignement supérieur. Dans une société fondée sur le savoir, la science et la technologie — et particulièrement la technologie de l'information — influencent profondément l'économie, la société et l'enseignement supérieur. La science et la technologie engendrent des transformations structurelles dans l'économie et dans l'emploi. Ces transformations accroissent le nombre d'emplois réclamant des qualifications plus élevées (Teichler *et al.*, 1980, p. 77). Ainsi, l'évolution scientifique et technique favorise-t-elle l'expansion de l'enseignement supérieur. La technologie de l'information transforme la manière dont les étudiants font leurs études et donne une importance accrue à la notion d'éducation permanente. On peut utiliser l'Internet pour accéder à tout moment et en tout lieu à une formation supérieure, au lieu de suivre les cours d'une université traditionnelle. Cette ouverture et cette flexibilité des programmes d'enseignement supérieur accélèrent, bien entendu, le processus de « massification » (Zheng, 1999, p. 302). On verra ci-dessous comment se déroule actuellement en Chine le passage à un enseignement supérieur de masse.

Le passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à un enseignement supérieur de masse en Chine

Depuis 1992, l'enseignement supérieur chinois s'est développé au même rythme que l'économie. Le nombre d'étudiants des universités traditionnelles a augmenté de 1,23 million, soit 56,4 % entre 1992 et 1998. Le rythme moyen de progression annuelle a été de 7,7 %. En 1999, le Gouvernement chinois a porté à environ 510 000 les effectifs inscrits dans les établissements traditionnels d'enseignement supérieur. Les nouvelles inscriptions enregistrées en 1998 correspondaient à un taux d'accroissement de 47 %. Le nombre total d'étudiants des établissements traditionnels a progressé de 22 % en 1999, atteignant ainsi le double des effectifs qui fréquentaient ces établissements en 1992 (Ji, 2000b, p. 147). Le nombre total des étudiants, y compris ceux des établissements non traditionnels, est passé de 4,4 millions en 1992 à 9,54 millions en 1999. Le taux brut annuel d'inscription est passé de 3,47 % en 1992 à

11,2 % en 1999. Les progressions annuelles les plus fortes du nombre total d'étudiants ont été de 19,4 % en 1993 et 15,7 % en 1999 (Xie, 2000, p. 96).

Li (2001, p. 24) soutient que la brusque progression de 1999, qui est aussi la plus forte jamais enregistrée, a été bien accueillie par les parents, les étudiants et la société en général. Toutefois, cette politique n'avait fait l'objet d'aucun débat préalable. Elle n'avait pas été portée à la connaissance de la société, qui ne la comprenait pas entièrement. Les établissements d'enseignement et les autorités éducatives locales n'avaient pas eu suffisamment de temps pour se préparer à cette énorme expansion. Ces facteurs ont eu un effet négatif sur la mise en œuvre des politiques et la participation de la société. Dans la même veine, Du (2000, p. 159) mentionne que les établissements d'enseignement chinois étaient mal préparés à l'expansion de 1999, d'une ampleur inattendue, et que l'insuffisance de leurs installations y a créé des tensions.

Pour atténuer ces tensions et apporter un soutien aux établissements d'enseignement supérieur, le Gouvernement central chinois a émis des obligations pour un montant de 1,46 milliard de yuan et a demandé une participation de 3,7 milliards aux autorités locales. C'était la première fois que le Gouvernement chinois utilisait des emprunts obligataires pour financer l'éducation (Du, 2000, p. 159). En outre, le Premier Ministre Zhu (1999, p. 28) a déclaré que le Gouvernement central accroîtrait de 1 % par an pendant cinq ans (de 1998 à 2002) la proportion des crédits destinés à l'éducation dans son budget. Le Gouvernement central a également invité tous les gouvernements locaux à accroître leur budget éducatif en fonction de la situation dans leur région. Malgré ces efforts, l'insuffisance des fonds est toujours un problème majeur du développement de l'enseignement supérieur en Chine.

Modifiées par l'augmentation du nombre d'étudiants et l'accroissement concomitant du financement, des structures de l'enseignement supérieur chinois l'ont aussi été par des aménagements et des fusions des institutions existantes ou par la création de nouveaux établissements. Selon le Comité central du Parti communiste chinois et le Conseil d'État (1999), ces changements structurels ont pour but de rationaliser l'administration de l'enseignement supérieur, par exemple, en décentralisant l'autorité au profit des gouvernements provinciaux afin d'améliorer l'efficacité et la qualité et d'établir un lien entre l'enseignement supérieur et les conditions économiques et sociales locales. La restructuration a permis de réduire de 1 222 en 1998 à 1 080 en 1994 le nombre d'institutions traditionnelles. Le nombre moyen d'étudiants par établissement est passé de 3 122 en 1997 à 3 335 en 1998. Le rapport étudiants/maître est passé de 9,81 pour un en 1997 à 11,6 pour un en 1998. Le nombre d'établissements d'enseignement supérieur pour les adultes est tombé d'un maximum

de 1 321 à 940 en 1998 (Ministère de l'éducation, DICE, 2000, p. 73). En 1999, 45 nouveaux collèges d'enseignement professionnel et technique supérieur ont été créés. L'ouverture de 11 établissements privés habilités à délivrer des certificats ou des diplômes a été autorisée. Certaines institutions relevant auparavant d'administrations centrales ont été transférées aux gouvernements provinciaux (Du, 2000, p. 153). Malgré toutes ces mesures, les dimensions des établissements d'enseignement supérieur en Chine restent relativement limitées en comparaison des autres pays et cela n'offre pas des conditions idéales en termes de rapport coût-efficacité.

La politique de décentralisation adoptée par le Gouvernement chinois peut s'expliquer par deux facteurs : le système chinois d'enseignement supérieur est si vaste que le Gouvernement central a du mal à le financer et à le gérer de manière satisfaisante. En outre, les régions riches comme celles de Shanghai et de Canton sont disposées à assumer la responsabilité de l'expansion de leur enseignement supérieur afin de promouvoir leur propre développement économique et social.

DÉFIS ET DÉBATS

Le passage à un enseignement de masse confronte la Chine à plusieurs défis. Comme il s'agit d'un pays en développement, son économie est encore en retard. La disparité du développement économique et éducatif d'une région à l'autre est très grande et oblige le gouvernement à faire varier le rythme, l'échelle et la forme de l'expansion de l'enseignement supérieur selon les lieux (National Center for Education Development Research, 2000, p. 95).

Les investissements publics dans l'enseignement supérieur sont plus faibles en Chine que dans nombre de pays développés. Un relèvement substantiel des droits d'inscription n'est pas toujours possible parce qu'aggravant les inégalités dont souffrent les pauvres dans les zones rurales, les régions occidentales moins développées et les familles ouvrières des villes. Cela pourrait rendre le passage à un enseignement de masse encore plus compliqué en Chine que dans les pays développés.

En outre, la transition vers un enseignement supérieur de masse a des conséquences sur les autres secteurs de l'éducation. Han (1999, p. 157) évoque la faiblesse du niveau de développement économique chinois. Les industries à forte intensité de main-d'œuvre occupent toujours une place majeure dans l'économie chinoise. Han soutient que le système éducatif devrait mettre l'accent sur la formation de travailleurs qualifiés au niveau secondaire plutôt que sur l'enseignement supérieur. Les besoins financiers accrus résultant de

l'expansion de l'enseignement supérieur risquent de réduire les fonds disponibles pour l'enseignement primaire et secondaire (Hu et Jiang, p. 58).

Pour résoudre le problème de financement, Chen et Li (p. 74) ont suggéré la création d'universités privées. Des mesures devraient être prises pour encourager le secteur privé à investir dans l'enseignement supérieur. Ou et Xie (1999, p. 14) soutiennent que les établissements privés en Chine sont toujours à un stade embryonnaire. Les recettes procurées par l'enseignement supérieur privé ne sont pas stables et cela affecte la gestion des établissements. La qualité des institutions privées d'enseignement supérieur est plus faible que celle des établissements d'État. Par ailleurs, certains établissements privés peuvent être motivés par des intérêts commerciaux, plutôt que par le souci de bons résultats sur le plan universitaire. Kang (2000, p. 24) ajoute qu'en raison de l'expansion des institutions traditionnelles en 1999 les établissements privés ont connu une baisse de leurs effectifs et n'ont pas accueilli suffisamment d'étudiants. En conséquence, certains établissements ont dû abaisser leurs droits d'inscription et se montrer moins exigeants sur les conditions d'admission.

Les participants à l'enquête qualitative ont confirmé les tensions nées de l'insuffisance des moyens financiers disponibles pour le développement du système chinois d'enseignement supérieur. La pénurie de fonds est particulièrement aiguë dans les régions occidentales sous-développées. Dans certaines, comme la Mongolie intérieure, de nombreux établissements manquent aussi sérieusement de laboratoires et de bibliothèques. Les logements pour étudiants surpeuplés et les cantines bondées sont des phénomènes courants dans bien des établissements chinois. Autre obstacle, la difficulté de changer l'idéologie des gens. Parents et étudiants préfèrent de loin les universités d'élite aux établissements de masse comme les institutions d'enseignement professionnel et technique supérieur et les établissements supérieurs pour adultes. Néanmoins, les participants ont reconnu les avantages de l'expansion de l'enseignement supérieur, mentionnant qu'elle déboucherait sur une amélioration de la qualité des ressources humaines en Chine. À une époque où l'économie est fondée sur le savoir, la qualité de la main-d'œuvre est un facteur important dans la compétition internationale. En outre, cette expansion contribuerait à accélérer le développement économique et favoriserait, en fin de compte, l'épanouissement des jeunes.

La Chine possède un système très diversifié d'institutions non traditionnelles d'enseignement supérieur. Toutefois, à en croire les participants, la qualité des établissements non traditionnels est un souci majeur des étudiants et de leurs parents, pour qui les diplômés de ces établissements sont désavantagés dans la recherche d'emplois. Nous voudrions faire

observer que certaines institutions non traditionnelles sont de création récente et doivent démontrer leur qualité et construire leur réputation. D'un autre côté, la société pourrait devoir réviser sa conception de la qualité des établissements d'enseignement dans un système de masse. Il existe deux approches de la qualité. La première met l'accent sur les résultats universitaires et a la préférence des universités d'élite. L'autre privilégie la notion de savoir appliqué, typique des universités de masse. Dans un système d'éducation de masse, ces deux points de vue, également importants, doivent pouvoir trouver leur place (Pan, 2001, p. 17).

La difficulté pour les diplômés de trouver un emploi est un autre défi auquel le développement du système chinois d'enseignement supérieur est confronté. Hu (1999, p. 101) observe que les diplômés des universités chinoises ont de plus en plus de mal à trouver du travail. Les opinions sur les possibilités d'emploi des diplômés varient selon les participants de l'étude qualitative. Certains ont fait remarquer que beaucoup de jeunes sont incapables de trouver un emploi à la sortie de l'université et estiment que l'enseignement supérieur a créé une offre excédentaire sur le marché ; d'autres pensent qu'il n'y a ni « surqualification » ni offre excédentaire et que parents et diplômés doivent, dans un système de masse, adapter leurs attentes en matière d'emploi.

COMPARAISONS

Dans son étude sur le passage à un enseignement supérieur de masse dans les pays membres de l'OCDE, Teichler (1988, p. 19-22) distingue quatre étapes dans le développement de l'enseignement supérieur. La première étape se caractérise par une expansion rapide de l'enseignement supérieur. Dans la deuxième, il s'agit de doter l'enseignement supérieur de nouvelles structures capables de faire face à la diversification croissante des étudiants. La troisième étape voit s'instaurer un débat sur la « surqualification » des diplômés et leur difficulté de trouver un emploi. Dans la dernière étape, une nouvelle forme d'enseignement supérieur prend corps. Les caractéristiques des trois premières étapes peuvent s'observer dans le développement actuel de l'enseignement supérieur chinois : le nombre d'étudiants s'accroît, les structures se transforment et un débat s'est instauré sur la « surqualification » et l'offre excédentaire des diplômés. Cela semble indiquer que la Chine est précisément en train de passer d'un système d'enseignement supérieur pour l'élite à un système de masse.

En outre, les principaux facteurs — le développement économique, les considérations politiques et les demandes sociales — qui poussent au passage à un enseignement de masse sont similaires dans le monde entier. Ce processus revêt, toutefois, en Chine, les

caractéristiques uniques que sont l'existence de valeurs traditionnelles profondément ancrées dans les mentalités et favorables à une éducation élitiste et l'application d'une politique de planification familiale prônant l'« enfant unique ». Ces caractéristiques affectent d'une double manière le développement de l'enseignement supérieur en Chine. Même si ce pays poursuit une politique d'expansion rapide de l'enseignement supérieur pour des raisons économiques et politiques, parents et étudiants, comme indiqué par l'enquête qualitative, ne sont pas toujours disposés à se rallier à un système de masse en raison de ses conséquences sur la recherche des emplois. Cela peut influencer négativement sur le rythme et l'efficacité de la transition.

La pénurie de fonds a toujours été un problème dans le passage des systèmes d'éducation à un enseignement de masse (Teichler, 1988). Ce problème est particulièrement aigu en Chine qui a dû travailler dur pour atténuer les tensions financières, notamment dans les régions sous-développées et rurales. Dans des pays comme l'Australie et le Royaume-Uni, le mécanisme du marché s'est révélé un moyen efficace de surmonter les contraintes financières. McLean (1990, p. 157) a décrit le mécanisme de marché mis en place par le Gouvernement britannique. Les étudiants sont considérés comme des consommateurs d'études supérieures. Les mécanismes de financement ont été modifiés de façon à établir un lien entre l'allocation de fonds publics à l'enseignement supérieur et la capacité des établissements de répondre aux vœux des étudiants. Il en est résulté une concurrence accrue entre les établissements qui ont dû améliorer leur efficacité et réduire leurs coûts, tout en satisfaisant les demandes du marché. De même, en Australie, un mécanisme de marché a été mis en place pour améliorer l'efficacité de l'enseignement supérieur, accroître la participation et réduire les dépenses de l'État (Dawkins, 1987, p. 12 ; Meek, 1991, p. 467). Dans notre enquête qualitative, certains participants ont réaffirmé que la Chine devrait introduire un mécanisme similaire dans l'enseignement supérieur ; d'autres, originaires notamment de Mongolie intérieure, ont soutenu avec vigueur qu'il incombait au Gouvernement chinois d'investir davantage d'argent dans l'enseignement supérieur et ont émis la crainte que les mécanismes du marché élargissent le fossé entre riches et pauvres.

Le passage à un enseignement de masse débouche inévitablement sur des changements structurels dans l'enseignement supérieur. Tant au Royaume-Uni (Mahoney, 1994, p. 73) qu'en Australie (McCollow et Knight, 1993, p. 10), deux systèmes jumelés d'enseignement supérieur — le secteur universitaire et le secteur polytechnique — ont été créés pour faire face à la progression du nombre des étudiants. On a cependant constaté, dans les deux pays, une prévention considérable contre les établissements non traditionnels, perçus comme formant

des diplômés non universitaires destinés à des emplois subalternes, alors que les diplômés des universités répondaient au besoin de personnel de haut niveau (Neave, 1985, p. 348). En conséquence, les systèmes jumelés ont été ultérieurement éliminés dans les deux pays au profit d'un système unitaire (Carpenter et Hayden, 1993, p. 201 ; Mackay, Scott et Smith, 1995, p. 193). À présent, la Chine possède trois grands systèmes d'enseignement supérieur : les établissements traditionnels, les établissements pour adultes et les nouvelles institutions d'enseignement professionnel et technique supérieur. Bien que ces trois systèmes jouent des rôles importants dans l'expansion de l'enseignement supérieur en Chine, l'enquête qualitative a montré que la population chinoise juge encore les établissements traditionnels meilleurs que les établissements non traditionnels. Il y a donc similitude avec la situation vécue en Australie et au Royaume-Uni.

Recommandations en vue de l'expansion de l'enseignement supérieur en Chine

FINANCEMENT

On soutient souvent que les gouvernements sont tenus de financer l'enseignement supérieur parce qu'ils veulent réaliser leurs objectifs économiques, politiques et sociaux. Toutefois, aucun gouvernement, même dans les pays développés, n'a les moyens de financer à lui seul un système d'enseignement de masse. Par conséquent, des fonds d'origine non gouvernementale doivent être trouvés, en même temps qu'on améliore l'efficacité des établissements. On estime que le Gouvernement chinois assure jusqu'à 82 % du financement de l'enseignement supérieur. La proportion des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur dans l'ensemble des dépenses d'éducation est plus élevée en Chine que dans n'importe quel pays d'Asie. Cela peut s'expliquer par le fait qu'en Chine l'enseignement supérieur bénéficie d'un moindre volume de fonds d'origine privée que dans les autres pays (Banque internationale pour la reconstruction et le développement et Banque mondiale, 1998, p. 47-49). Même si le pourcentage du budget de l'éducation affecté par le gouvernement à l'enseignement supérieur est relevé, l'enseignement supérieur chinois est en proie à des contraintes financières grandissantes parce que les crédits de l'État ne peuvent suivre le rythme auquel il se développe. Pire encore, certains gouvernements locaux paient avec retard les sommes dont ils sont redevables aux établissements, comme cela a été découvert lors de l'enquête qualitative. La médiocre efficacité des systèmes chinois d'enseignement supérieur

est une autre raison expliquant les contraintes financières. En outre, les participants à l'enquête ont identifié un phénomène qui n'existe qu'en Chine. La plupart des étudiants vivent sur les campus et l'accroissement des effectifs inscrits dans un établissement implique la construction d'hébergements et donc des dépenses supplémentaires. On a aussi constaté que l'insuffisance des installations résultant de la pénurie de fonds avait entraîné une dégradation de la qualité dans certains établissements. Il faut s'attaquer à tous ces facteurs négatifs et, pour cela, les recommandations suivantes paraissent utiles :

- Le Gouvernement chinois devrait accroître ses investissements dans l'enseignement supérieur, tout en s'employant à accroître les effectifs d'étudiants. Des fonds de source non gouvernementale devraient aussi être sollicités. Le développement de l'enseignement supérieur privé peut être l'une des options les plus efficaces pour alléger le fardeau financier de l'État.
- Le gouvernement et les établissements d'enseignement chinois devraient cesser d'utiliser de précieuses ressources pour construire des logements destinés aux étudiants, ou, du moins, réduire ces dépenses. Les étudiants peuvent trouver à se loger en dehors des campus, comme la plupart de leurs homologues des universités occidentales.
- Les universités devraient améliorer leur efficacité interne. Comme on l'a noté, les mécanismes du marché peuvent les y contraindre.
- Faire payer des droits d'inscription aux étudiants semble inévitable dans un système d'enseignement supérieur de masse. Toutefois, l'inégalité sociale peut être aggravée par la perception de droits. Pour réduire le risque d'inégalité, le Gouvernement chinois a établi des mécanismes d'aide aux étudiants — bourses, prêts, allocations d'études, emplois à temps partiel —, quand il a entrepris, il y a quelques années, de faire payer des frais d'inscription. L'enquête qualitative a, toutefois, montré que ces mécanismes sont loin de faire l'unanimité. Certains participants ont exprimé l'opinion que les frais d'inscription font peser une lourde charge sur de nombreuses familles, en particulier les chômeurs et les habitants des régions sous-développées. Il conviendrait donc de renforcer ces mécanismes d'aide aux étudiants.

MÉCANISMES DU MARCHÉ

L'enquête qualitative a révélé que certaines administrations locales en Chine interviennent directement dans les inscriptions aux universités de leur région. Par exemple, le Gouvernement de Mongolie intérieure, très désireux de développer les études supérieures, fixe aux universités des objectifs concrets d'accroissement de leurs effectifs, ainsi qu'un délai pour les atteindre. Ces objectifs dépassent souvent les capacités des établissements, dont l'autonomie est, par ailleurs, sérieusement remise en cause. Cette politique imposée d'en haut contraste avec les politiques britanniques et australiennes faisant appel aux mécanismes du marché. Ces mécanismes offrent un moyen de stimuler au maximum l'ardeur des établissements à poursuivre leur expansion. Ils peuvent recevoir, non des injonctions, mais des encouragements à inscrire davantage d'étudiants et à satisfaire d'autres demandes de la société. En outre, le mécanisme du marché crée, parmi les établissements et même à l'intérieur de ceux-ci, une compétition utile pour améliorer leur efficacité et leur qualité et pour les responsabiliser. La Grande-Bretagne et l'Australie ont utilisé avec succès cette concurrence inter- et intra-institutionnelle pour passer à un enseignement supérieur de masse. La Chine pourrait, elle aussi, avoir besoin d'introduire un mécanisme de marché dans son système d'enseignement supérieur.

DIVERSIFICATION

La diversification est un trait essentiel d'un enseignement supérieur de masse. Différentes formes d'études supérieures se proposent de satisfaire la variété des demandes émanant tant des étudiants que de la société. La Chine possède déjà des systèmes divers d'enseignement supérieur. Pour le Gouvernement chinois, la priorité est de développer les systèmes non traditionnels, en particulier les institutions d'enseignement supérieur professionnel. Toutefois, la totalité des participants à l'enquête ont fait observer que les institutions non traditionnelles sont souvent considérées comme un second choix par rapport aux établissements traditionnels. Pour modifier cette situation, les institutions non traditionnelles devraient améliorer leur qualité et leur efficacité et s'efforcer d'accroître leurs capacités propres.

NOUVELLES RECHERCHES À ENTREPRENDRE

Notre enquête a montré la nécessité d'investigation plus poussée sur deux points : les transformations ayant lieu à l'intérieur des établissements au cours du passage à un enseignement de masse et les études comparatives sur ce processus dans les pays développés et en développement. Le passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à un enseignement de masse est un changement fondamental qui se situe sur les plans tant externe qu'interne. Parmi les problèmes d'ordre externe figurent l'interaction entre les établissements d'enseignement supérieur et le contexte dans lequel ils opèrent, comme la stratégie gouvernementale, la politique des inscriptions (intrants) et de l'emploi (extrants), et les structures de l'enseignement supérieur. Les problèmes internes découlent des changements apportés à l'enseignement, aux études, aux recherches, aux programmes, à l'administration des établissements, aux relations entre les étudiants et les professeurs. La présente recherche est centrée sur les problèmes externes, mais les problèmes internes sont tout aussi importants pour pouvoir comprendre la transition à l'enseignement de masse. Ils demandent donc à être étudiés.

Deuxièmement, le passage à l'enseignement de masse est un phénomène international. Il existe à la fois des similitudes et des différences entre les pays développés et les pays en développement. Certains pays en développement comme la Chine sont — ou seront bientôt — engagés dans ce processus. Des études comparatives entre pays se trouvant à des niveaux de développement différents pourraient être effectuées. Leurs conclusions pourraient être utiles aux pays en développement quand ils auront à élaborer une politique d'enseignement de masse.

Conclusion

Le passage de la Chine d'un enseignement supérieur pour l'élite à un enseignement supérieur de masse s'inscrit dans sa transformation en société moderne. Il s'accompagne de changements dans les valeurs sociales et dans l'idéologie qui sont celles de sa population. Il s'agit d'un processus complexe. On a décrit ici la stratégie de transition chinoise en passant d'abord en revue les ouvrages et articles sur la question, puis les opinions de dix participants chinois à une enquête qualitative. Cet examen a permis d'identifier et de discuter les stratégies

de la Chine. Ce pays doit faire face à plusieurs problèmes pour passer d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement de masse. Changer les valeurs et les idéologies de la population est un processus lent et difficile. En outre, la pénurie de fonds et les inégalités sociales sont deux obstacles majeurs au processus de transition. L'opinion émise dans le présent article est que l'accroissement des investissements publics, l'introduction de mécanismes de marché et le développement des institutions d'enseignement supérieur non traditionnelles pourraient être, jusqu'à un certain point, des moyens efficaces de surmonter ces difficultés. Il est apparu aussi que le développement de l'enseignement supérieur privé était un moyen important de mobiliser des fonds non gouvernementaux au service de l'enseignement supérieur. Le gouvernement central devrait adopter des politiques garantissant la croissance régulière et vigoureuse des établissements privés d'enseignement supérieur. La promulgation d'une loi sur l'enseignement privé serait une façon d'atteindre cet objectif. Les expériences chinoises et les conclusions tirées de ces expériences pourraient avoir une utilité pour d'autres pays, en particulier des pays en développement, qui sont engagés — ou vont l'être — dans la transformation de leur système d'enseignement supérieur en un système de masse, et pour les pays qui procèdent à une réforme de leur enseignement supérieur.

Références et bibliographie

- Banque internationale pour la reconstruction et le développement ; Banque mondiale. 1998. *China : higher education reform* [Chine : réforme de l'enseignement supérieur]. Beijing, Zhongguo Caizheng Jinji Chubanshe [Traduit par le Département des finances du Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine.]
- Barnett, R. 1993. « Knowledge, higher education and society: a postmodern problem » [Le savoir, l'enseignement supérieur et la société : un problème postmoderne]. *Oxford review of education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 19, n° 1, p. 33-46.
- Barr, N. ; Crawford, I. 1998. « Funding higher education in an age of expansion » [Financer l'enseignement supérieur à une époque d'expansion]. *Education Economics* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 6, n° 1, p. 45-70.
- Bowen, M. 1993. « Higher education equity policy: a fair chance for all viewed in context » [Une politique d'équité dans l'enseignement supérieur : une chance pour tous vue dans son contexte]. Dans : Bella, M. ; McCollow, J. ; Knight, J. (dir. publ.). *Higher education in transition: working papers of the higher education policy project*. Brisbane, Australie, University of Queensland.
- Carpenter, P. G. ; Hayden, M. 1993. « Improvements in equity in the participation of young people in higher education in Australia during the 1980s » [Amélioration de l'équité dans la participation des jeunes à l'enseignement supérieur en Australie durant les années 1980]. *Higher Education* (Amsterdam), n° 26, p. 199-216.
- Chen, B. Y. ; Li, G. Q. 2000. « Woguo Minban Gaodeng Xuexiao Fazhan De Duoyanghua Tezheng » [Diversification de l'enseignement supérieur privé de notre pays]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), n° 9, septembre, p. 67-76.
- Central Committee of CPC & State Council. 1999. *Zhonggong Zhongyang Guowuyuan Guanyu Shenhua Tizhi Gaige De Junding* [Décision du Comité central de la République populaire de Chine et du Conseil d'État sur l'encouragement de la réforme de l'éducation et la promotion d'une éducation de qualité]. Beijing.
- Clancy, P. 1996. « Pathways to mass higher education in the Republic of Ireland » [En chemin vers un enseignement supérieur de masse en République d'Irlande]. *European Journal of Education* (Dorchester-on-Thames, Royaume-Uni), vol. 31, n° 3, p. 355-370.

- Dawkins, J. S. 1987. *Higher education: a policy discussion paper* [Enseignement supérieur : un document de réflexion politique]. Canberra, Commonwealth Government Printer.
- De Rudder, H. 1994. « The quality issue in German higher education policy » [La question de la qualité dans la politique allemande de l'enseignement supérieur]. *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Royaume-Uni), vol. 29, n° 2, p. 201-219.
- Du, P. 2000. « Dui Gaoxiao Kuozhao De Zhengcexue Fengxi » [Analyse des politiques d'expansion de l'enseignement supérieur]. Dans : Yuan, Z. G. (dir. publ.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, p. 153-166. Beijing, Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Han, Y. M. 1999. « Tuojie Zhujia Guandian Jianlun Shishi Yaolue » [Recommander des opinions différentes sur les politiques]. *Xinhua Wenzhai* (Beijing), n° 5, mai, p. 157-158.
- Hao, K. M. ; Tan, S. 1997. *Zouxiang 21 Shiji De Zhongguo Jiaoyu* [L'éducation en Chine au XXI^e siècle]. Guiyang. Guiyang Jiaoyu Chubanshe.
- Hayrynen, Y. 1979. « Role of higher education in society » [Rôle de l'enseignement supérieur dans la société]. Dans : National Board of University and Colleges. *Research into higher education: processes and structures*, p. 155-181. Stockholm, National Board of Universities and Colleges.
- Hu, B. 1999. « Daxuesheng Jiuye Wenti Toushi » [Problèmes de l'emploi des diplômés des universités]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), n° 3, mars, p. 101-103.
- Hu, W. D. ; Jiang, C. Y. 1999. « Woguo Gaodeng Jiaoyu Dazhonghua De Lianan Xuanze » [Dilemmes de notre enseignement supérieur de masse]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), n° 11, novembre, p. 57-60.
- Ji, P. 2000a. « Gaoxiao Kuozhao Hou De Qingkuang Fenxi Yu Zhuanwang » [Analyses et prévisions de l'expansion de l'enseignement supérieur chinois]. *China higher education* (Beijing), n° 2, janvier, p. 16-17.
- . 2000b. 1999. « Nian Zhongguo Jaodeng Jiaoyu Fazhan Fengxi » [Analyse du développement de l'enseignement supérieur chinois en 1999]. Dans : Yuan, Z. G. (dir. publ.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, p. 147-152. Beijing, Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Kang, N. 2000. « Lun Jiaoyu Junce Yu Zhidu Chuangxin: Yi 1999 Gaoxiao Kuozhao Zhengce Wei Anli De Yanjiu » [Initiatives concernant les politiques et les systèmes d'éducation]. Dans : Yuan, Z. G. (dir. publ.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, p. 9-36. Beijing, Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Li, X. P. 2001. « Jiji Caiqu Cuoshi Quebao Kuozhaohou De Jiaoyu Jiaoxue Zhiliang » [Adoption de mesures actives pour garantir la qualité de l'enseignement en période d'expansion de l'enseignement supérieur]. *China higher education* (Beijing), n° 1, janvier, p. 23-25.
- Mackay, L. ; Scott, P. ; Smith, D. 1995. Restructured and differentiated? Institutional responses to the changing environment of UK higher education [Restructuration et différenciation ? Réponses institutionnelles au changement d'environnement de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni]. *Higher Education Management* (Paris), vol. 7, n° 2, p. 193-205.
- Mahoney, D. 1994. « A comparison of the Australian and British post binary higher education systems » [Comparaison des systèmes unifiés et enseignement supérieur de l'Australie et de la Grande-Bretagne]. *Higher education research and development* (Kensington, N.S.W, Australie), vol. 13, n° 1, p. 71-84.
- McCollow, J. ; Knight, J. 1993. « Higher education in Australia: an historical overview » [L'enseignement supérieur en Australie : un aperçu historique]. Dans : Bella, M. ; McCollow, J. ; Knight, J. (dir. publ.). *Higher education in transition: working papers of the higher education policy project*. Brisbane, Australie, University of Queensland.
- McLean, M. 1990. « Higher education in the United Kingdom into the 1990s: shopping mall or reconciliation with Europe? » [L'enseignement supérieur au Royaume-Uni dans les années 1990 : une perspective commerciale ou la réconciliation avec l'Europe ?]. *European Journal of Education* (Dorchester-on-Thames, Royaume-Uni), vol. 25, n° 2, p. 157-170.
- Meek, V. L. 1991. « The transformation of Australian higher education from binary to unitary system » [La transformation de l'enseignement supérieur australien d'un système binaire en un système unitaire]. *Higher Education* (Amsterdam), n° 21, p. 461-494.
- Ministère de l'éducation. 1999. *Mianxiang 21 Shiji Jiaoyu Zhenxing Xindong Jihua* [Plan d'action pour la revitalisation de l'enseignement au XXI^e siècle]. Beijing.
- Ministère de l'éducation. DICE. 2000. *1998-1999 Zhongguo Jiaoyu Gaige Dongtai* [Les tendances des réformes de l'éducation en Chine de 1998 à 1999]. Beijing.
- Moore, P. G. 1989. « Marketing higher education » [Vendre l'enseignement supérieur]. *Higher education quarterly* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 43, n° 2, p. 108-124.
- National Center for Education Development Research. 2000. *Green paper on education in China* [Livre vert sur l'éducation en Chine]. Beijing, Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Neave, G. R. 1985. « Elite and mass higher education in Britain: Aggressive model? » [Enseignement supérieur d'élite et de masse en Grande-Bretagne : un modèle agressif ?]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 29, n° 3, p. 347-361.

- Organisation de coopération et de développement économiques, 1983. *Les politiques d'enseignement supérieur des années 1980*. Paris, OCDE.
- Ou, Y. Y. ; Xie, Z. G. 1999. « Dangqian Daxue Jiaoyu Sixiang Taolun Zhong De Jige Redian Wenti » [La controverse récente sur l'éducation morale à l'université]. *China higher education* (Beijing), n° 2, janvier, p. 14-16.
- Pan, M. Y. 2001. « Zhuazhu Youli Shiji Shixian Minban Gaojiao Ke Chixufazhan » [Saisir l'occasion de développer l'enseignement supérieur privé de manière cohérente]. *China higher education* (Beijing), n° 5, mars, p. 17-18.
- Shattock, 1981. « Demography and social class: the fluctuating demand for higher education in Britain » [Démographie et classes sociales : fluctuations de la demande d'enseignement supérieur en Grande-Bretagne]. *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Royaume-Uni), vol. 16, n° 3-4, p. 381-392.
- Tang, J. L. ; Yin, J. G. 1999. « Difanghua, Duoyanghua, Xiandaihua » [Localisation, diversité et modernisation]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), n° 4, avril, p. 63-65.
- Teichler, U. 1988. *Changing patterns of the higher education system: the experience of three decades* [Les structures changeantes du système d'enseignement supérieur : l'expérience de trois décennies]. Londres, Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. ; Hartung, D. ; Nuthmann, R. 1980. *Higher education and the needs of society* [Enseignement supérieur et besoins de la société]. Slough, Royaume-Uni, NFER Publishing Company Ltd.
- Trow, M. 1974. « Problems in the transition from elite to mass higher education » [Problèmes du passage d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse]. Dans : Organisation de coopération et de développement économiques (dir. publ.). *Les politiques d'enseignement supérieur*, p. 51-101. Paris, OCDE.
- Wang, Y. J. 1999. « Dangjin Shijie Gaodeng Jiaoyu Fazhan Weiwei Yu Gaige Qushi » [Crises et tendances des réformes dans l'enseignement supérieur moderne]. *Xinhua Wenzhai* (Beijing), n° 7, juillet, p. 157-160.
- Wen, H. 1999. « Guanyu Dazhonghua Gaodeng Jiaoyu De Jidian Sikao » [Plusieurs questions concernant l'enseignement supérieur de masse]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), n° 10, octobre, p. 32-35.
- Xie, Z. X. 2000. *Zhongguo Gaodeng Jiaoyu Dazhonghua Zhilu* [La voie chinoise vers le passage à l'enseignement supérieur de masse]. Xiamen, Xiamen University. (D.Ed. Thesis) [Thèse de doctorat en éducation].
- Yuan, G. R. 2000. « Jianli Xiandai Daxue Zhidu Tuijin Gaojiao Gaige He Fazhan » [Établir un système universitaire moderne et promouvoir la réforme et le développement de l'enseignement supérieur]. *China Higher Education* (Beijing), n° 3, février, p. 21-23.
- Zheng, P. 1999. *China's geography: natural conditions, regional economies, cultural features* [La géographie de la Chine : conditions naturelles, économie régionale et caractéristiques culturelles]. Beijing, China International Press.
- Zhu, R. J. 1999. « Zai Di San Ci Quanguo Jiaoyu Gongzuo Huiyi Shang De Jianghua » [Discours à la troisième Conférence nationale de l'éducation]. Dans : Ministère de l'éducation. *Shenhua Jiaoyu Gaige Quannian Tuijin Suzhe Jiaoyu — Di San Ci Quanguo Jiaoyu Gongze Huiyi Wenjian Huibian* [Approfondir la réforme de l'éducation et promouvoir la qualité de l'éducation — recueil de documents de la troisième Conférence nationale de l'éducation], p. 24-30, Beijing, Gaodeng Jiaoyu Chubanshe.

Langue originale : allemand

Wolfgang Frühwald (Allemagne)

A obtenu en 1961 un doctorat en philosophie et en 1969 un diplôme postdoctoral de professeur d'histoire de la littérature allemande à l'Université Louis-Maximilien de Munich. A enseigné aux universités de Trêve, Munich et Francfort et à l'Université. Vice-Président de l'Université Louis-Maximilien (1989-1991). Président de la Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn (1992-1997). Président de la Fondation Alexandre von Humboldt depuis 1999. Grades honoris causa délivrés par les universités de Bristol, Dublin, Jérusalem et Munster. Membre des académies des arts et sciences de Göttingen, Düsseldorf, Berlin et Turin et de l'Academia Europea de Londres. Sa publication la plus récente est *Zeit des Wissenschafts* [Le temps de la science] (1997).

TENDANCES/CAS

CULTURE DU SAVOIR

OU MARCHÉ DU SAVOIR ?

LA NOUVELLE IDÉOLOGIE

DE L'UNIVERSITÉ

Wolfgang Frühwald

Une image contemporaine

Quelle est l'allégorie la plus éloquente de notre temps ? Dans *Grammaire de la création* de George Steiner, le spécialiste de la culture comparée qui enseigne maintenant à Oxford, je trouve l'ironique réponse à cette question : imaginez un cercueil qu'on vient de descendre dans la tombe quand le téléphone portable du défunt se met à sonner sous le couvercle scellé. C'est bien la représentation la plus exacte du monde bondé et bousculé où nous vivons : même après la mort vous devez être disponible ! L'air qui nous entoure semble empli du rugissement presque audible du puissant flot de conversations oiseuses qui fait le tour de la Terre à une vitesse incroyable. Moins nous avons à dire, plus haute est cette vague qui engloutit la vie privée, la solitude, les souvenirs, la mémoire, le passé et l'histoire. La preuve en est l'inflation des émissions d'entretiens à la radio et à la télévision, l'abondance des messages SMS futiles qui nous parviennent, les textes éphémères en style parlé qui affluent dans les *chats* d'Internet, le courrier électronique non sollicité dont nous bombardent les ordinateurs et le pépiement continu des fax. Je me rappelle encore l'époque où sur les murs des maisons était peinte une silhouette noire sous laquelle on lisait « Chut, les murs ont des

oreilles ! ». J'ai connu dans les pays de l'ancien bloc de l'Est, l'art du dialogue silencieux et sans paroles qui permettait d'échapper aux oreilles des services secrets. Je ne veux pas défendre le langage d'esclave auquel nous nous étions tous habitués et que nous avons plus ou moins maîtrisé, mais il se trouve que ma vie embrasse la période écoulée entre le règne de ce langage et la vague actuelle de bavardage oiseux, cette inoffensive propension de notre société à jeter les affaires privées sur la place publique. Le vacarme qui règne dans les wagons sans cloison des trains rapides est mon compagnon de voyage permanent. Dans ces wagons, les téléphones portables sonnent constamment — même dans les endroits où ils ne sont pas autorisés — parce que les hommes d'affaires en voyage ont transféré leur numéro de téléphone professionnel sur leur « portable ». Je me trouve donc contraint d'écouter le tohu-bohu des agents d'assurances, les discussions d'affaires agressivement bruyantes, le cliquetis des ordinateurs portables. L'Allemagne est un pays où le service est roi : le bureau est mobile, omniprésent : pendant que le train poursuit sa course, je suis étouffé sous la vie de bureau d'un inconnu comme sous une énorme couverture dont il est impossible de m'extraire.

Notre expérience quotidienne de la vitesse et des conversations et activités oiseuses semble l'expression même du « cycle magique de l'investissement et des eaux de l'oubli » qui caractérise notre univers mondialisé. Durs Grünbein, le poète lyrique né à Dresde en 1962, l'a décrit en mars 1998 en prenant Los Angeles comme modèle : le « territoire tentaculaire » de cette ville lui semblait offrir « l'image du type d'amnésie qui a envahi la Terre entière à la fin du siècle ». Peu de choses survivent plus de cinq ans au cycle magique de l'investissement et de l'élimination. « L'histoire a cinq ans » est un adage californien. La même expérience transparaît dans la phrase débile à la mode : « Qui lit le journal d'hier est un historien ». La « Venise du Pacifique » (artificiellement construite sur le « territoire tentaculaire ») décrite par Hugo Loetscher dans *Herbst in der Großen Orange* n'est certainement pas ma métropole. Ma Venise à moi correspond davantage à l'original italien où chaque pierre est baignée dans l'histoire et a une histoire à raconter, où les eaux de l'oubli narrent ce qui s'est passé dans les palazzi, sur les canaux, dans les ruelles tranquilles et les places animées au cours des 1400 années écoulées depuis la fondation de la ville.

Doutes sur le langage

La vague de paroles oiseuses qui inonde la planète n'est probablement rien d'autre que la contrepartie de l'échec du langage et des doutes sur sa capacité d'expression qui étaient déjà évidents dans la littérature européenne de la fin du XVIII^e siècle, que l'on retrouve, après leur

passage par Nietzsche, dans le nouveau romantisme et le symbolisme et qui sont devenues la signature de la période postmoderne en Europe. George Steiner écrit : « la prémonition fin-de-siècle que le langage n'allait plus correspondre à l'expérience humaine ou cadrer avec elle, que sa corruption par la duperie politique et la vulgarité de la consommation de masse en ferait un instrument de bestialité est devenue une réalité ». Les horreurs de la menace omniprésente de destruction ont été telles au XX^e siècle qu'elles ont échappé au champ du langage et donc à celui de la compréhension humaine. Comment se représenter les horreurs des camps d'extermination ? Sans doute n'existe-t-il qu'une seule réponse judicieuse à cette question : la vie dans un vide gris. Cordelia Edvardson, journaliste vivant en Israël et fille de l'écrivain allemand Elisabeth Langgässer, qui a été contrainte à 14 ans de tenir les registres de décès du docteur Conrad Mengele, a décrit en ces termes l'absurde mécanisme de meurtre des camps de la mort : « La jeune fille était pleine à ras bord d'un vide gris. Rien. Personne, pas un humain, pas une chose, pas la vie et pas encore la mort. [...] Pas même la douleur n'a prise sur le brouillard gris du néant. La douleur ne peut prendre racine que dans un monde humain, noyé dans les larmes humaines ». Tel est le royaume des camps de la mort imminente, du vide et du néant, royaume qui — contrairement à celui du mythe d'Orphée — est hors d'atteinte du chant, du son et du langage. « Ici, la poésie, les histoires et le chant deviennent eux aussi silencieux », continue Cordelia Edvardson. La langue, en tant qu'instrument humain qui est l'expression première de l'humanité et de son créateur, n'est plus capable d'appréhender des expériences comme l'extermination de la vie humaine. « Au commencement était le verbe », écrit Cordelia Edvardson dans *L'enfant brûlée recherche le feu*, « et à la fin étaient les cendres ». L'épisode d'un camp de concentration décrit par George Steiner donne peut-être la meilleure caractérisation, à la fin du Millénaire, de l'homme qui « se définit par la dignité du discours — lequel est lui-même à la ressemblance du mystère originel et générateur de la création ». Dans une forme de comportement qui s'isole de l'expérience et de l'expression linguistiques, cette image de l'humanité a atteint sa limite extrême. « Un prisonnier qui meurt de soif », raconte George Steiner, « regardait son tourmenteur verser lentement un verre d'eau fraîche sur le plancher. « Pourquoi faites-vous cela ? » Le bourreau répliqua : « Ici il n'y a pas de pourquoi. » Steiner conclut que cette histoire caractérise « avec une concision et une clarté infernales le divorce entre humanité et langage, raison et syntaxe, dialogue et espoir ». « *Stricto sensu*, il n'y avait rien d'autre à dire. »

Le poète lyrique Paul Celan a découvert la « contre-parole » à opposer aux forces de la destruction du langage : la « majesté de l'absurde » qui, même au fond du désespoir, apporte la preuve « de la présence de l'humanité ». Le satiriste autrichien Karl Kraus a mis en

pratique le principe du silence éloquent, estimant, tant en 1914 (au début de la première guerre mondiale) qu'en 1933 (alors que les ténèbres du national-socialisme descendaient sur l'Europe), que le silence inhabituel d'un satiriste résonnerait avec une force à glacer le sang dans le fracas de l'époque. Le lauréat du prix Nobel Elias Canetti, même après la destruction du langage par le national-socialisme, restait convaincu que la poésie conservait son pouvoir de faire du présent avec des événements passés. Malgré tout, je pense que George Steiner a raison : le « mouvement de l'argumentation » dont l'avènement a été prophétisé au tournant du XX^e siècle par les « critiques du langage et les avocats du silence de l'Europe centrale » apparaît « comme un déplacement sismique » dans le continent de l'existence humaine. Steiner estime « que ce déplacement, cette vague dirigée contre les mots, aura des conséquences plus sérieuses et plus lointaines que n'importe quel autre à l'époque moderne. Oui, il est même possible qu'il définisse l'essence de l'âge moderne comme « ce qui vient après ». Si au commencement était le verbe, comme le veut notre système de croyance gréco-hébraïque, la fin verra une “mort du langage” et le silence ». Dans notre culture (du moins, dans la culture dominée par les religions monothéistes), même « le postulat de l'existence de Dieu [...] est, profondément et absolument, un acte de langage » (Steiner). La parole de Dieu est toujours une *parole* sur Dieu. Le fait qu'un Dieu invisible *parle* à Adam, Abraham, Moïse et aux anciens est un chaînon central de l'expérience religieuse de l'humanité : la façon dont nous vivons Dieu, le lien existentiel entre langage et possibilité de la foi. « Je crains », disait Frédéric Nietzsche dans *Le crépuscule des idoles*, « que nous ne soyons pas débarrassés de Dieu, car nous avons encore foi en la grammaire ».

L'idée de l'université

La définition esquissée ici de l'époque moderne et postmoderne comme voie menant des mots aux cendres, comme retraite des mots et du langage, comme renonciation à l'interprétation de l'existence de l'homme et de son créateur, a des conséquences structurelles pour l'université. L'université est, après tout, le centre du « verbalisme », là où le savoir se constitue toujours comme langage et est habituellement engendré et évalué au moyen du langage, là où la bibliothèque, chambre forte de la connaissance transmise sous forme écrite ou imprimée (et maintenant aussi audiovisuelle) est le point focal de l'activité. Les facultés du savoir font cercle autour de la bibliothèque ; par son histoire et son évolution, celle-ci est étroitement liée à la « Galaxie Gutenberg », le savoir transmis sous forme imprimée échappant à présent de plus en plus souvent à notre perception directe.

Le principe central de l'université et les formes très diverses qu'elle revêt d'un pays à l'autre découlent d'une idée fondamentale datant du Moyen Âge. L'*universitas* est basée sur une relation entre les maîtres et les étudiants définie par le langage (*universitas magistrorum et discipulorum*, ceux-ci englobant, bien sûr, les *magistrae et discipulae*). Cette relation entre les professeurs et les étudiants a été si exhaustivement redéfinie par Wilhelm von Humboldt au début du XIX^e siècle que, même aujourd'hui, aucune autre relation n'est concevable sans abandon par l'université de sa mission. À une époque où la recherche se fait en équipe et dépend étroitement des soutiens financiers et des possibilités d'application, il se peut que « la solitude et la liberté » chères à Humboldt ne figurent plus au nombre des grands principes du travail universitaire. Toutefois, *une* définition de Humboldt dans le document fondateur de l'Université de Berlin reste valable même pour l'université moderne : son existence est déterminée par le langage et par la relation vivante et stimulante qui s'établit entre professeurs et étudiants.

C'est [...] une particularité des institutions d'enseignement supérieur », écrivait Humboldt en 1809 ou 1810, « de traiter toujours la science comme un problème non encore entièrement résolu qui doit donc toujours faire l'objet de recherches, puisque ces institutions ont la charge d'enseigner un savoir complet et accepté. Pour cette raison, la relation entre le professeur et l'étudiant est très différente de ce qu'elle était auparavant. *Celui-là* n'existe pas pour *celui-ci*, tous deux existent pour l'amour du savoir. L'activité du *professeur* dépend de la présence de l'*étudiant* et n'aurait guère de raison d'être sans elle.

L'université moderne a donc plusieurs fondements : 1) la notion de science incomplète qui n'est jamais parachevée ; 2) la relation professeur/étudiant qui dérive de l'*égalité* aux yeux de la science entre jeunes chercheurs et chercheurs chevronnés ; 3) le contrôle exercé par les étudiants (sous forme d'intérêt manifesté pour leurs études) sur leurs maîtres et des maîtres sur les étudiants. Si les étudiants « ne s'assembleraient pas autour [du maître] de leur propre mouvement, le maître irait vers eux et atteindrait son but en mettant en relation sa puissance intellectuelle, riche en expérience mais tendancieuse et moins vive, avec l'esprit, plus faible, mais aussi plus impartial des étudiants, qui s'élance courageusement dans toutes les directions » (von Humboldt).

On ne doit pas considérer l'université comme un service clientèle, un centre commercial ou un endroit où un savoir joliment emballé est vendu, consommé et examiné, mais comme une institution offrant à l'esprit un espace pour travailler librement, où gens compétents et inexpérimentés, personnel formé et débutants, jeunes chercheurs et chercheurs chevronnés, participent tous à la bataille des idées, des méthodes et des solutions. L'université américaine a concrétisé ce modèle sous sa forme la plus pure, et cela a assuré jusqu'à ce jour sa prééminence parmi les universités du monde. L'université a donc une mission culturelle, qui

dépasse même en importance sa mission éducative, et qui comporte : la description globale de l'expérience et de la réalité objective, la tâche également importante d'acquérir le savoir et de trouver des solutions, l'instruction à dispenser face à l'immense océan de l'ignorance au sein duquel la recherche a, à toutes les époques, fait figure d'île et non de continent. Dans cette perspective, les universités font partie de la « culture morale » d'une nation : elles sont des « institutions locales cosmopolites ».

Que la mission culturelle de l'université s'accomplisse par et avec le langage, que le langage cultivé, riche en concepts, différencié et nuancé, forme la base de la transmission et de la production du savoir, que le savoir se développe dans le dialogue et le débat oral et écrit, tout cela passait depuis des siècles pour une réalité incontestable de la pratique scientifique. L'université a lié son destin à cette réalité, au moins depuis le milieu du XIX^e siècle, quand Alexander von Humboldt, naturaliste et frère cadet de Wilhelm von Humboldt, appliqua à la description de la nature le langage le plus avancé de ce temps : la merveilleuse langue allemande des périodes classique et romantique. L'université était encore proche de cette réalité lorsque, sous le règne des sciences exactes et naturelles, le devant de la scène fut occupé par des disciplines employant pour s'exprimer des formules et des signes au lieu de mots et de phrases. Même si elles empruntent une forme normalisée, leur questionnement et leur investigation approfondie du monde se préparent et se déploient dans le dialogue. Ce n'est pas une coïncidence si les frais de voyage sont considérés comme « un outil essentiel du mathématicien ». Mathématiques et physique sont, de fait, des sciences « ambulatoires » et *ambulare* traduit signifie littéralement dans ce contexte « partir en promenade » ; les mathématiciens sont des randonneurs et des montagnards enthousiastes et les conversations pendant les excursions semblent leur servir d'éllixir de vie et de source primordiale d'inspiration.

La perte du « verbalisme »

Dans la mesure où l'histoire de la science est devenue l'histoire de l'abandon du langage, l'histoire des doutes sur la langue et l'expérience linguistique, et où de nouvelles disciplines sociales, économiques, politiques, culturelles se détournent de manière évidente de la culture « verbale » (phénomène qualifié maintenant de *tournant iconique* de notre culture), l'université a, elle aussi, été amenée à changer. En premier lieu, elle est désormais sensible aux demandes déraisonnables du marché et à une idéologie qui est le déguisement d'une théorie de l'économie de l'entreprise. Le développement de cette idéologie de l'« optimisation

des ressources » a coïncidé avec la restructuration des universités britanniques dans les années 80. Il s'est poursuivi avec la découverte par les universités australiennes et néo-zélandaises que l'éducation et la formation étaient des marchandises précieuses et chères, susceptibles d'être vendues aux riches étrangers des pays voisins surpeuplés. Il vient d'atteindre les universités japonaises avec la publication — qui a eu un grand retentissement — d'un décret du Ministère de l'éducation intitulé *Politiques de réforme structurelle des universités*. Cette idéologie est omniprésente dans les États de l'Union européenne et aussi dans les pays d'Europe centrale et dans les pays d'Europe de l'Est et du Sud-Est. Les universités privées poussent comme des champignons en Europe, en particulier en Europe centrale et en Europe de l'Est et du Sud-Est. Ces établissements ont généralement une seule faculté où se donne l'enseignement, mais n'ont pas d'activité de recherche. Elles comprennent une *école commerciale* et une *école de droit* qui offrent, moyennant un prix élevé, des conditions de formation idéales, avec la promesse d'*emplois* de niveau correspondant. Parallèlement, les universités d'État dépérissent. Leurs chargés de cours n'ont ni livre, ni matériel, ni accès à l'information. Avec un traitement mensuel moyen d'environ 200 à 300 euros, ils ont perdu leur statut social. Ils ne peuvent plus dispenser à leurs étudiants un enseignement satisfaisant, de sorte que la nouvelle génération de jeunes universitaires émigre et que les étudiants les plus aisés partent dans les universités privées. Dans les pays où les universités d'État sont réduites à la portion congrue, il arrive ainsi que des étudiants paient 12 000 dollars par an de frais d'inscription dans d'autres établissements où ils sont encadrés par des chargés de cours venus des universités d'État, qui sont forcés pour vivre d'avoir une deuxième activité d'enseignement dans des universités privées. Le fait que, dans des pays comme l'Ukraine, les traitements des professeurs d'université se situent en-dessous du minimum vital témoigne du peu de considération accordée aux élites universitaires.

Le caractère grotesque de la relation entre universités publiques et privées dans de nombreux pays se retrouve en Allemagne, où cette relation revêt une forme déconcertante. Dans ce pays, la législation empêche les universités d'État de faire payer des droits d'inscription même modérés (par exemple de l'ordre de 1000 à 2000 euros par an), mais simultanément, elle permet d'allouer des millions d'euros comme capital initial pour la construction d'universités privées qui feront ensuite payer à leurs étudiants 17 000 euros et davantage de frais d'études. Il n'est pas rare en Allemagne que de coûteuses institutions d'enseignement privé, juridiquement indépendantes, se trouvent affiliées à des universités d'État.

L'idéologie de l'« optimisation des ressources » a pénétré les universités du monde entier comme une tumeur cancéreuse. Le *Guardian Weekly* britannique du 10 avril 2002 a annoncé la publication d'un livre de Ron Barnett, *Beyond all reason : living with ideology in universities*, qui démontre que l'idéologie commerciale est déjà solidement implantée dans les universités britanniques. L'auteur montre comment certaines idées, comme l'esprit d'entreprise, la qualité, la compétition et le management, ont changé les habitudes sur les campus. Barnett estime que ces nouvelles valeurs jettent un défi à l'identité historique et aux valeurs traditionnelles de l'université. Dans le monde entier, l'université ne vit pas une simple crise, mais est engagée dans un processus de transformation rapide qui a altéré l'identité forgée au long d'une histoire de 1700 ans. Elle fait progressivement sienne une mentalité de commerce et de vente, un sentiment d'appartenance à un marché de l'éducation et de la formation. Ce marché a transformé la relation professeur-étudiant en une relation entre vendeurs et clients (l'université, par exemple, est désormais tenue pour responsable de ses produits et il existe de nombreuses voies pour présenter des réclamations). Cela menace la mission culturelle de l'institution universitaire.

La structure du savoir

Les raisons de cette situation menaçante, qui représente un danger pour la liberté de l'esprit, se trouvent vraisemblablement dans la transformation des structures du savoir (l'expérimentalisme remplace le verbalisme) et de la hiérarchie de la connaissance (les sciences exactes et naturelles prennent le pas sur la philosophie et les lettres), la substitution des sciences dominantes (la biochimie passe avant la physique), la mutation des modalités de production du savoir (la connaissance pure s'efface devant le savoir appliqué), et dans les changements correspondants que tout cela a entérinés pour la conception même du savoir. Face à cette évolution radicale, la réaction des universités a été une réaction d'impuissance, bien que les principaux écrits reflétant ces changements aient été produits en leur sein (par exemple le livre de Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Novotny, Simon Schwartzman, Peter Scott et Martin Trow, *The new production of knowledge: the dynamics of research in contemporary societies*, 1994). La recherche scientifique n'est pas aussi développée en Allemagne qu'au Royaume-Uni et aux États-Unis, même si le Centre de recherche scientifique de l'Université de Bielefeld et un petit nombre d'autres facultés universitaires ont suivi le mouvement.

Je vais tenter, à partir d'un petit nombre d'exemples, d'expliquer les changements révolutionnaires intervenus dans la structure du savoir.

1. La recherche des origines, qui, dans toutes les sciences, grâce aux nouveaux instruments et aux nouvelles méthodes expérimentales, a fait de remarquables progrès en l'espace d'une génération, paraît avoir contribué à accroître la fascination exercée par l'expérimentation. Les montagnes de données qui se sont accumulées, en particulier dans les sciences de la vie, n'obéissent pas à une théorie commune ; dépourvue d'orientation déterminée, leur croissance n'en est pas moins constante. Sous l'influence de l'experimentalisme évoqué ici, qui fait de l'ordinateur un outil indispensable pour explorer de nouvelles publications et expériences scientifiques, le langage de la science semble avoir atteint ses limites naturelles. La communication scientifique par le truchement des publications et des descriptions d'expériences et de méthodes est perturbée par le fait que le langage est souvent incapable de décrire les méthodes. Il existe depuis longtemps des résultats et des méthodes qui sont, de toute évidence, si complexes, même pour les spécialistes, qu'on ne peut plus les décrire de manière transparente et cette description *involontairement* non transparente met en péril la reproductibilité des résultats (et donc qui est le seul moyen de vérifier leur exactitude). Dans les ouvrages de théorie scientifique, ce phénomène est maintenant connu sous le nom d'*excludibilité naturelle*, c'est-à-dire le fait de se trouver tout naturellement exclu de la compréhension complète des résultats et des méthodes de la recherche expérimentale complexe. On ne peut remédier à cette exclusion par l'emploi d'un langage normalisé ou faisant appel à des formules. C'est pour quoi un autre type d'accès à l'expérience est recommandé : *l'expérience directe en milieu de travail*, laquelle suppose une coopération pendant la répétition de l'expérimentation.

C'est donc la simple logique que des recherches soient maintenant consacrées à de nouveaux médias non verbaux. La technologie du cyberspace, qui utilise des combinaisons ou des gants numériques (on parle aussi de combinaisons RV — pour « réalité virtuelle »), est une méthode possible d'appréhension de la réalité. Pour Klaus Mainzer, la recherche dans l'espace serait une application de ces systèmes cyberspaciaux : « un astronaute peut rester à bord de sa station de travail et faire exécuter au dehors des réparations dangereuses par un robot guidé par ses perceptions tactiles et visuelles virtuelles (c'est-à-dire existant seulement sur l'ordinateur) d'un monde extérieur simulé ». La circulation sanguine dans laquelle le biochimiste peut se déplacer en touchant, en sentant et en voyant les molécules est un autre exemple de

monde virtuel. Sur ce nouveau progrès de la capacité d'expérimentation humaine, Mainzer cite un point de vue de J. Lanier qui paraît irréfutable :

Imaginez simplement que nous puissions voyager dans une machine à remonter le temps jusqu'au premier groupe d'hommes qui a inventé un langage, jusqu'à nos lointains ancêtres, et que nous puissions leur donner des combinaisons de RV. Auraient-ils jamais inventé le langage ? J'ai du mal à le croire parce que dès qu'il lui est possible de donner au monde une forme différente, l'humanité a un pouvoir et des moyens d'expression immenses. Les descriptions, par contre, auraient une ampleur très limitée.

Le fait que l'évolution ait suivi un autre cours et que nous soyons devenus des êtres doués de parole n'exclue pas la possibilité de la voir emprunter à l'avenir une direction différente. Il n'existe toujours pas de théorie cohérente de l'évolution, parce que bon nombre de chercheurs, partisans d'un expérimentalisme économiquement performant, négligent le développement de la théorie.

2. Les bibliothèques et leur mission culturelle sont aujourd'hui (et pas seulement en Allemagne) au centre d'un débat ahurissant. Il existe des départements scientifiques qui annulent leur participation à la bibliothèque de l'université (qui dessert toutes les facultés) sous prétexte qu'elles se suffisent à elles-mêmes pour acquérir l'information dont elles ont besoin quotidiennement. Il paraît des articles parfaitement sérieux intitulés « Fermer les bibliothèques » et d'autres suggestions tout aussi sérieuses sont faites pour privatiser l'information. Bien avant que des définitions précisant la distinction entre « société du savoir » et « société de l'information » aient été formulées, la décision a été prise de privilégier la société de l'information en faisant passer au second plan la société du savoir. L'information courante et volatile, qui n'a apparemment pas besoin d'être conservée, mais est économiquement lucrative, est systématiquement préférée à l'information mûrement pesée, jaugée et soumise à une évaluation critique qui est la seule source de connaissance. L'expérimentalisme suppose une relation directe avec les enjeux du moment. Le « cycle magique de l'investissement et de l'élimination » a maintenant pris possession de la science. Information, adéquation à la situation présente, gestion de l'information, accès à l'information, voilà ce que les sciences expérimentales attendent aujourd'hui de la bibliothèque. Sauvegarder, actualiser et traiter l'information apparaît comme secondaire. Le Conseil allemand de la science a recommandé la mise sur pied d'établissements baptisés « bibliothèques hybrides », combinant gestion des livres et gestion de l'information. Dès maintenant un processus sournois de réorientation vers la gestion de l'information est à l'œuvre dans nombre de grandes bibliothèques. Les collections spéciales sont désormais traitées

comme des précieuses pièces de musée. Les tâches naguère essentielles de la bibliothèque — les achats, la conservation et l'accumulation selon des critères scientifiques d'un savoir transmis sous forme imprimée et écrite — sont considérées comme des fonctions de second ordre par rapport à la gestion de l'information et à la navigation dans les sources de données, avec toutes les conséquences que cela comporte pour la culture bibliothéconomique et la profession de bibliothécaire. Et, afin de ne pas se laisser distancer par les champions de l'autosuffisance, les bibliothèques mettent maintenant l'accent sur la quantité plutôt que sur la qualité. De même que la qualité d'un théâtre se mesure au nombre de sièges remplis, la qualité d'une bibliothèque est désormais presque exclusivement jugée d'après le nombre des prêts. Les bibliothèques s'évertuent, en renonçant à toute sélectivité, à attirer le plus grand nombre possible d'usagers dont la présence leur semble être le garant de leur survie. Et pourtant, le cri de guerre « fermer les bibliothèques » résonne toujours. Sont-elles toujours uniquement utiles aux « inutiles » études philosophiques et littéraires ?

3. Les deux démarches fondamentales qui confèrent à la science sa structure sont la théorie et l'expérimentation. Toutefois, avec l'invention de l'informatique et la mise au point de la station de travail et du logiciel correspondant, une troisième méthode est venue se ranger aux côtés de la théorie et de l'expérimentation : la visualisation d'états complexes sur l'ordinateur. Il existe, bien entendu, des états complexes et ultra-complexes (par exemple, le mélange des gaz dans un moteur à combustion interne) dont la structure ne peut être ni décrite ni calculée, mais qui peut être visualisée, et donc modifiée, expliquée et optimisée, par l'ordinateur. Nous ne connaissons pas encore les conséquences de cette approche qui relève du « *tournant iconique* » de la science. Mais il est certain qu'elle aboutira à une nouvelle mise en question de l'utilité du verbalisme.

Recréation d'un mythe

Selon moi, l'étude PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) a produit deux résultats remarquables :

1. Elle a montré que la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire l'aptitude à lire, comprendre, expliquer, évaluer des textes et à y réfléchir, est un domaine de compétence essentiel. Elle ouvre l'accès non seulement aux textes écrits et imprimés, mais aussi aux textes sous forme d'images, et est corrélée à l'aptitude mathématique à la modélisation.

2. L'enquête a montré que 42 % de la totalité des garçons et filles de 15 ans en Allemagne n'avaient jamais lu un livre pour leur plaisir. Alors même que la compréhension de l'écrit revêt une importance accrue pour le déchiffrement d'un monde de plus en plus complexe, les jeunes, gâtés par le flot d'informations, tournent de plus en plus souvent le dos à la lecture.

Il n'est pas surprenant que le monde, qui est en train de perdre la parole, succombe à l'idéologie de la richesse et de l'économie, laquelle a le mérite d'offrir une signification qui lui est propre, un appétit de vivre et une qualité de vie. Il n'est pas non plus surprenant que des mythes et des illusions archaïques pénètrent le monde muet des images — si l'on peut dire — par la porte de derrière et y consolident leur position dominante. Notre monde en apparence complètement rationalisé est victime de la recreation de mythes qui font aussi leur chemin dans des sphères hautement intellectuelles : le mythe du héros sauveur de la planète (Rambo contre le reste de la terre) ; le mythe de la mort précoce et belle ; les mythes de la revanche archaïque, de l'éternelle bonne santé, du sacrifice humain et même de l'existence éternelle du corps. L'introduction de dérivés de l'embryon humain dans le cycle thérapeutique de la médecine moderne, dit Regine Kollek, vice-présidente du Conseil national allemand de l'éthique, évoque « sur un mode précaire des rituels cannibales archaïques ». Il ne fait aucun doute que les attaques du 11 septembre 2001 participaient au mythe du sacrifice humain et que les commandos suicides se livraient à un rituel sacrificiel archaïque. Privé de parole, le monde est la victime de ses propres mythes. La nouveauté d'aujourd'hui a bien souvent plus de chances d'être une résurgence d'un passé oublié qu'une véritable innovation.

* * *

Dans cette situation de révolution culturelle, l'université devrait — et doit — jouer un rôle entièrement différent de celui d'un simple lieu de production de marchandises d'un caractère particulier. En raison précisément de la chute de la nouvelle science dans l'expérimentalisme et l'aphasie, il incombe à l'université de rassembler son potentiel théorique encore largement inexploité et loin des jeux linguistiques et des badinages intellectuels, de se mettre en quête, à travers les montagnes de données, des chemins et des ponts qui lui permettront d'offrir une théorie à ce monde qui est devenu opaque et que nous ne pouvons plus considérer comme une entité unique. Les universités doivent s'employer à localiser la vie humaine dans cette situation ultra-complexe et à orienter les sciences vers un monde commun d'idées. Il a longtemps semblé que la théorie biologique ou la sociologie du comportement réussissait à trouver une nouvelle approche débouchant sur une théorie différenciée de l'évolution, mais il

apparaît maintenant que le non-langage gagne à nouveau du terrain et que l'alliance impie de l'expérimentation et de l'économie se fait plus étroites et plus triomphantes.

Dans cette situation, une personne qui souhaiterait rendre aux universités la conscience de leur mission culturelle fondamentale, devrait sans doute s'adresser à elles en des termes évoquant la purification biblique du temple : « Il est écrit : “Ma maison sera appelée une maison de prière”, mais vous, vous en faites un repaire de voleurs ! ». Il reste à savoir si ce plaidoyer longtemps attendu sera écouté.

Notes

Les textes mentionnés dans le présent article sont énumérés ici dans l'ordre où ils sont cités : George Steiner, *Grammaire de la création*, Gallimard, Paris, 2001 ; Durs Grünbein, Aus der Hauptstadt des Vergessens: Aufzeichnungen aus einem Solarium [Depuis la capitale de l'oubli : notes prises dans un solarium], dans : *FAZ. Bilder und Zeiten* (Francfort, Allemagne), 7 mars 1998. Comparée avec Aleida Assmann, *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses* [Espaces de mémoire : formes et transformations de la mémoire culturelle], Munich, Beck, 1999, p. 404 et suiv. ; Hugo Loetscher, *Herbst in der Großen Orange*, Zurich, Diogenes, 1982 ; Cordelia Edvardson, *L'enfant brûlée recherche le feu*, Paris, Stock, 1988 ; Paul Celan, « Le Méridien », Discours prononcé à la cérémonie d'attribution du Prix Büchner, 1960 ; sur Karl Kraus, voir : Wolfgang Frühwald, Kritik der Phraseologie. Sechs Thesen zu Karl Kraus « Dritte Walpurgisnacht », dans : Institut für Österreichkunde (dir. publ.), *InterprÉtationen zur österreichischen Literatur* [Interprétations de la littérature autrichienne]. Vienne, 1971 ; Elias Canetti, Der Beruf, des Dichters, *Die Zeit*, 6 février 1976 (Discours prononcé à la cérémonie de collation d'un doctorat honoris causa, Faculté de philosophie, Université de Munich) ; Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1809 ou 1810). Dans : Wilhelm Weischedel (dir. publ.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich Wilhelms-Universität zu Berlin* [Idées et réalité d'une université : documents sur l'histoire de l'université Friedrich-Wilhelm, Berlin], Berlin, 1960, p. 193 et suiv. Pour la description de l'université comme « institution locale cosmopolite », voir Rudolf Stichweh ; pour la « culture morale », voir Wilhelm von Humboldt ; pour l'expression « tournant iconique », voir le compte rendu donné par Julia Encke d'une conférence donnée à Munich par Hans Belting, *Süddeutsche Zeitung*, 29 avril 2002, « Der Körper und seine Klischees » ; sur « l'idéologie de l'optimisation des ressources », voir le rapport du spécialiste de l'Afrique basé à Londres, Colin Bundy, Yen for learning, *Guardian weekly*, 10 avril 2002 ; ce rapport contient une référence au livre de Ron Barnett, *On the problem of scientific communication in the complex world*, voir : « Report prepared by Science Policy Research Unit. University of Sussex for H.M. Treasury », 1996 ; Klaus Mainzer, *Computer-Neue Flügel des Geistes? Die Evolution computergestützter Technik, Wissenschaft, Kultur und Philosophie* [L'ordinateur — nouveau véhicule de l'esprit ? L'évolution de la technologie, du savoir, de la culture et de la philosophie informatisés], Berlin, New York, De Gruyter, 1994 ; sur la polémique contre la mission culturelle des bibliothèques, voir l'article de Christoph Albrecht dans *FAZ* (Francfort, Allemagne), 16 avril 2002 ; Cordula Artelt, et autres, *PISA 2000. Executive Summary* (<http://www.pisa.oecd.org/knowledge/summary/intro.htm>) ; Regine Kollek, Falsche Rechtfertigungen und vernachlässigte Alternativen [Fausses justifications et alternatives négligées], dans : Sigrid Graumann (dir. publ.), *Die Genkontroverse. Grundpositionen* (Comprend le discours de Johannes Rau), Fribourg, Bâle, Vienne, Herder, 2001, p. 155 ; sur l'idée que le monde ne peut plus être conçu comme un tout, Franz-Xavier Kaufmann.

Langue originale : anglais

Thomas O. Fasokun (Nigéria)

Professeur d'éducation des adultes depuis 1989 au Département d'éducation permanente de l'Université Obafemi Awolowo, à Ilé-Ife (Nigéria). Titulaire d'un Ph. D. en administration de l'éducation, il a obtenu ensuite une bourse du Commonwealth qui lui a permis d'étudier à l'Université de Manchester (Royaume-Uni), de 1979 à 1980, au Département d'éducation des adultes. Poursuivant des travaux de recherche, il s'est exprimé dans les colonnes de revues d'audience nationale et internationale. Au nombre de ses publications les plus récentes, on peut citer : *Politics in adult education* [Politique et éducation des adultes], *Mentoring activities among extra-mural teachers* [Encadrement pédagogique extrascolaire], *Monitoring of learning achievements of primary school pupils in Nigeria* [Contrôle du niveau des élèves de l'enseignement primaire au Nigéria] et *Adult education strategies for promoting indigenous knowledge and skills* [Éducation des adultes : stratégies de promotion des savoirs et des savoir-faire autochtones].

PROFILS D'ÉDUCATEURS

ALIU BABATUNDE FAFUNWA

Thomas O. Fasokun

Aliu Babatunde Fafunwa, Babs comme l'appellent affectueusement ses anciens élèves et ses collaborateurs, amis ou collègues, est né en septembre 1923¹ à Isale-Eko Lagos, au Nigéria. Pédagogue, excellent professeur, chercheur brillant et visionnaire, pionnier de la formation des maîtres et d'une pédagogie panafricaine, penseur, réformateur et homme d'action, remarquable administrateur d'université, auteur à succès, patriote capable d'une réflexion critique sur la société, Fafunwa est le plus connu des pédagogues nigériens, dans son pays comme à l'étranger. Pionnier dans l'âme, il n'hésite jamais à accepter les risques de l'expérimentation, à explorer des voies nouvelles, à promouvoir des innovations audacieuses, à guider par l'exemple plutôt que par la théorie et à proposer de nouveaux défis en matière de survie, d'indépendance et d'affirmation de soi.

Sa philosophie de l'éducation est tout entière centrée sur l'enfant nigérian. Il ne se lasse donc jamais de répéter que tout enfant est doué dans au moins un domaine. Le rôle de l'éducation d'après lui est d'identifier ce domaine et d'aider l'enfant à y progresser.

Les années de formation

Quand Fafunwa a deux ans, sa famille déménage à Jebba pour y travailler. Elle y reste de 1925 à 1928. Fafunwa aide son père qui est pêcheur et sa mère qui fait du petit commerce, en colportant avec sa sœur. À l'école primaire, jusqu'en 1936, il fait l'expérience du système d'enseignement occidental et du système arabe.

En 1937, il entre à la « grammar school » de la Church Missionary Society (CMS) de Lagos. Dans ce lycée, il fait la preuve de ses qualités d'animateur. Il est élu chef de classe en terminale en 1943. Il fait montre à la fois d'une autorité naturelle et d'un esprit démocratique puisqu'il consulte ses condisciples sur toutes les questions importantes avant de prendre une décision. Lui-même est impressionné par le dévouement de la plupart de ses professeurs. Comme eux, il devait d'ailleurs plus tard faire de l'enseignement son métier.

Fafunwa adopte très tôt des manières simples et directes. Ses activités d'adolescent laissent présager un avenir prometteur, et l'on pressent en lui, dès la fin de ses études secondaires en 1943, le penseur brillant et courageux. C'est à cette époque qu'il fait sa première expérience du monde du travail.

Fafunwa obtient en 1944 un emploi aux Chemins de fer nigériens. C'est un employé consciencieux et travailleur mais qui ne tolère de quiconque, fût-ce d'un supérieur hiérarchique européen, un comportement déraisonnable. Quand il quitte finalement son poste en 1947, il écrit en conclusion dans sa lettre de démission :

Je quitte le service sans regret et avec un sentiment d'immense soulagement, puisque j'y gagne mon indépendance personnelle. Je retourne me joindre à ceux qui combattent pour l'autodétermination du Nigéria².

Après son départ des Chemins de fer nigériens, Fafunwa se rend aux États-Unis d'Amérique. C'est pour lui une période pleine de difficultés, de frustrations, mais aussi de réussites et de défis. Il arrive aux États-Unis pendant l'hiver 1947 par un jour de grand vent. Il se souvient que ce fut un tel choc qu'il tremblait de tous ses membres et que les larmes ruisselaient malgré lui sur ses joues.

Fafunwa s'inscrit en 1948 au Bethune College, à Daytona, en Floride, pour y préparer un diplôme de premier cycle. En même temps, il doit faire de « petits boulots » pour payer ses études et ses dépenses quotidiennes. Malgré ces difficultés financières, il obtient son diplôme en 1951. Il fréquente ensuite l'Université de New York où il poursuit ses études, aidé financièrement par une femme qu'il avait connue au Bethune Cookman College. Il travaille aussi dans un restaurant juif tout en préparant sa maîtrise, qu'il obtient en 1952 ; il s'inscrit alors en études doctorales dans la même université. Il obtient également un emploi d'assistant à mi-temps (« assistant lecturer ») et reçoit le titre de « Chancellor's Scholar ». Alors qu'il prépare son doctorat, il épouse en 1953 une Américaine blanche, Doris Elaine Jones. Il termine son Ph. D. en 1955 et rentre au Nigéria cette année-là.

De retour au pays, Fafunwa occupe un poste d'enseignant à Ahmadiyya College, à Agege, où il est « senior tutor » et directeur adjoint par intérim. Sous son impulsion, un code de déontologie à l'usage des enseignants et des règles de conduite pour les élèves sont élaborés. Il n'a jamais transigé sur les questions de discipline.

Pendant la période où il enseigne à Ahmadiyya College, il en vient à la conclusion que le système d'enseignement nigérian est trop axé sur les examens. Cette prise de conscience devait influencer durablement par la suite sa façon d'aborder la formulation des politiques de l'éducation. Ainsi, la politique nigériane de l'éducation, dont il est l'un des principaux artisans, tente d'atténuer l'importance donnée aux examens. Le Nigéria a aujourd'hui un véritable système d'enseignement et non plus un système d'examens, comme c'était le cas à l'époque où Fafunwa enseignait à Ahmadiyya College.

Il démissionne au bout d'un an pour devenir directeur des relations publiques dans une compagnie pétrolière, Esso West Africa Limited. Il occupe ce poste pendant cinq ans. Durant cette période, il aide la compagnie à renforcer les effectifs du personnel local, recrutant des Nigériens, comme cadres ou subalternes. Chez Esso, Fafunwa acquiert la conviction que les diplômes ne suffisent pas. Il découvre que la plupart des expatriés qui y travaillent ne sont pas bardés de diplômes. Et pourtant, il est impressionné par leur bagage et leur expérience professionnelle, certains des moins diplômés ayant souvent quinze ans d'expérience et de formation sur le tas et pouvant être considérés à juste titre comme des spécialistes dans leur domaine. Fafunwa en conclut qu'il ne faut pas accorder trop de prix aux diplômes : « J'ai appris dès le début de ma carrière que les diplômes ne sont pas tout et que l'efficacité et la productivité sont le fruit de l'expérience ». Cette conception devait aussi influencer sa politique ultérieure en matière d'enseignement et d'administration. Il n'est donc pas étonnant qu'il tente chez Esso d'embaucher des jeunes qui ont abandonné leurs études. L'expérience est une réussite. Et Fafunwa démontre ainsi que l'examen de fin d'études n'est pas un test infaillible des capacités intellectuelles d'un individu.

Mais pendant toutes ses années à Ahmadiyya College ou chez Esso, Fafunwa ne se sent pas à sa place. Il commence alors à publier dans la presse des articles sur l'éducation qui le font remarquer. Il semble paradoxal que le premier Nigérian titulaire d'un doctorat en pédagogie enseigne dans le secondaire ou soit directeur des relations publiques d'une compagnie pétrolière. Fafunwa ne cesse cependant de chercher du travail en milieu universitaire.

La possibilité d'intégrer le corps enseignant universitaire se présente en 1960, avec la création de l'Université du Nigéria à Nsukka. Quand on lui propose en 1961 d'y être « senior lecturer », c'est-à-dire maître de conférence, il décide d'accepter ce poste. C'est avoir accès, du même coup, au niveau où s'élaborent les politiques nigérianes en matière d'éducation.

Une université toute nouvelle est peut-être le meilleur endroit où commencer une carrière d'universitaire pour quelqu'un comme Fafunwa. Il lui faut en effet un milieu avec des défis à relever, mais aussi riche de promesses, et où il est libre de mettre en pratique des idées nouvelles. L'Université du Nigéria à Nsukka offre ce cadre idéal. À ses débuts, le Département de l'éducation rassemble une solide équipe de pédagogues placés sous la direction d'un expatrié, John Hanson. Quand Hanson quitte l'Université en mars 1962, Fafunwa est nommé chef du Département et doyen par intérim de la faculté de pédagogie. Trois ans plus tard, en 1965, il est promu professeur et nommé doyen à part entière. Il devient donc le premier Nigérian titulaire d'une chaire de pédagogie. Il est ensuite transféré à l'Université d'Ifé, à Ilé-Ifé, où il met sur pied une faculté de pédagogie à partir de zéro.

Fafunwa est le premier doyen de la faculté de pédagogie et directeur de l'Institut pédagogique de 1967 à 1976. Il quitte l'Université d'Ifé en 1976 pour devenir, à Lagos, le premier président de la Commission du service pédagogique de l'État de Lagos. En 1981, il devient le premier président du conseil d'administration du « College of Education » de l'État de Lagos. Il accepte ces deux postes avec modestie et s'acquitte de sa charge en restant, comme toujours, fidèle à ses principes. À cette époque, il commence à jouir d'une notoriété nationale et internationale.

L'enseignement dans la langue maternelle

Pour apprécier à sa juste valeur l'action de Fafunwa en faveur de l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement dans tout le pays, et plus particulièrement dans les États yorubaphones du Sud-Ouest, il faut retracer l'histoire de l'enseignement dans la langue maternelle au Nigéria. De 1842 à 1881, les écoles des missionnaires y sont favorables, notamment dans la région occidentale du pays. Cette tendance est toutefois contrariée par l'ingérence du gouvernement et sa main-mise sur l'enseignement.

Quand celui-ci commence à y intervenir, c'est au détriment des langues indigènes. L'ordonnance de 1882 relative à l'éducation (clause 10, section 5) stipule que des subsides ne seront versés que pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise, à l'exclusion

des langues vernaculaires. Les langues indigènes sont quand même encouragées en 1916 quand Lord Lugard préconise aux administrateurs européens de se familiariser avec elles. L'ordonnance de 1926 relative à l'éducation représente un nouveau progrès. Dans cet esprit, entre 1926 et 1952, on entreprend de normaliser l'orthographe yoruba³.

Fafunwa commence à s'intéresser à la question de la langue maternelle dès sa première année d'études secondaires à la « grammar school » de la Church Missionary Society de Lagos, en 1938. À l'époque, il réussit à persuader le rédacteur en chef du journal de l'école, *The Grammarian*, de lui laisser écrire un article en yoruba, ce qu'il fait effectivement sous le titre « Écrire en langue yoruba ». Son intérêt pour la langue maternelle se renforce quand il commence ses études supérieures aux États-Unis et que certains étudiants américains lui demandent si les Africains ont leur propre langue, en dehors de l'anglais. C'est pour lui comme un déclic et il décide de montrer que les Africains avaient une culture, une langue et un mode de vie qui leur étaient propres avant l'arrivée des colons allemands, britanniques, espagnols, français ou portugais. Fafunwa se souvient aussi du temps où son père et ses amis travaillaient pour les Chemins de fer nigériens. Beaucoup parmi les techniciens analphabètes avaient tendance à « yorubaïser » les termes techniques : par exemple, *kopulu* pour « couple », *boila* pour « boiler » (chaudière), *wosa* pour « washer » (laveur), *wagunu* pour « wagon » et *braketi* pour « bracket » (console)⁴.

Ce qui convainc définitivement Fafunwa qu'il est urgent d'encourager l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement est une scène dont il est témoin en 1963, en pays ibo, dans l'est du Nigéria, pendant un cours de sciences naturelles dispensé à des élèves d'une dizaine d'années en quatrième année d'enseignement primaire. Au mur, une planche en couleurs où sont représentées toutes sortes d'animaux et de plantes. Le maître demande aux enfants de décrire ce qu'ils voient. Plusieurs mains se lèvent, mais quand le maître précise qu'il veut la réponse en anglais, toutes les mains se baissent. La scène est pénible pour Fafunwa qui se jure de promouvoir chaque fois que possible un enseignement dispensé dans la langue maternelle.

Ce n'est pas avant 1970 que se présente réellement la possibilité non seulement de mettre l'accent sur l'enseignement de la langue yoruba ou de toute autre langue maternelle, mais aussi d'utiliser la langue maternelle des élèves comme langue d'enseignement dans le primaire. Fafunwa soutient qu'un élève du primaire comprendra et assimilera mieux ce qui se dit en classe si les cours sont donnés dans une langue vernaculaire, et pourra donc plus tard

mieux tirer parti de son bagage scolaire que si l'enseignement lui a été dispensé dans une langue étrangère.

Fafunwa soutient avec acharnement que le modèle colonial d'enseignement prive l'enfant africain de son inventivité, de son originalité et de sa créativité parce qu'il est obligé de penser en anglais au lieu de penser en yoruba, haoussa, ibo ou dans une autre langue du Nigéria :

Si l'on veut encourager dès le début un enfant nigérian à développer sa curiosité, sa dextérité, une souplesse spontanée, l'esprit d'initiative, l'assiduité, l'habileté manuelle, la compréhension des mécanismes, la coordination du geste et de la vue, il faut lui inculquer ces compétences et cette tournure d'esprit en l'éduquant dans sa langue maternelle, qui est finalement le support le plus naturel de tout apprentissage⁵.

S'il n'avait tenu qu'aux missionnaires, l'enseignement se serait fait dans la langue maternelle sans grande difficulté. Mais l'administration coloniale estimait que la langue maternelle ou les langues vernaculaires n'étaient pas des langues civilisées, n'avaient donc pas leur place à l'école et ne devaient pas *a fortiori* servir de langue d'enseignement. Il a donc fallu à Fafunwa livrer un véritable combat en faveur de l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement au Nigéria. Il obtient gain de cause en 1977, quand il est officiellement recommandé dans la politique nationale d'éducation que tous les élèves du secondaire étudient au moins une autre langue vernaculaire répandue, en plus de leur langue maternelle. Soucieux d'étayer concrètement ses idées sur l'enseignement dans la langue maternelle, Fafunwa se consacre, de janvier 1970 à janvier 1989, à un projet de cursus primaire en six ans, à l'Institut pédagogique de l'Université d'Ifé (aujourd'hui l'Université Obafémi Awolowo).

Le principal objectif de ce projet était de mettre au point un enseignement primaire cohérent, dispensé dans la langue maternelle des élèves. On avait choisi la langue yoruba, partant de l'hypothèse que l'emploi de la langue maternelle comme langue d'enseignement tout au long du cursus primaire serait bénéfique à l'enfant, sur les plans cognitif, social, culturel et linguistique. Il supprimerait aussi le décalage entre la maison et l'école. L'anglais était enseigné comme seconde langue pendant six ans, par des maîtres ayant reçu une formation spéciale. Le projet faisait l'objet d'une évaluation permanente pour en déterminer l'efficacité.

L'enseignement portait sur cinq grands domaines : études sociales et culturelles ; sciences, notamment santé et hygiène ; mathématiques ; langue et littérature yoruba ; anglais, comme seconde langue. On prévoyait un flux régulier d'inscriptions en première année de

primaire de 1970 à 1975. À des fins de recherche, on avait constitué des groupes témoins et des groupes cobayes. Dans les groupes cobayes, toutes les matières, sauf l'anglais, étaient enseignées en langue yoruba et l'anglais était enseigné comme seconde langue de la première à la sixième année d'études. Dans les groupes témoins, la langue yoruba était langue d'enseignement les trois premières années puis était remplacée par l'anglais les trois années suivantes, devenant alors une matière scolaire comme les autres. En cinq ans, l'équipe pédagogique du projet a conçu et publié tous les matériels nécessaires pour l'enseignement de la langue yoruba, de la langue anglaise, des études sociales et culturelles, des mathématiques et des sciences. Elle a publié cent quatre-vingt-trois manuels au total : guides de l'enseignant, livres de classe et livres d'exercices en yoruba et en anglais, ainsi que divers livres de lecture bilingues.

À la fin de leur sixième année, soit à la fin du primaire, les élèves des classes expérimentales ont passé les mêmes examens que tous les enfants de l'État. On a constaté qu'ils avaient des résultats sensiblement meilleurs que les élèves des groupes témoins dans toutes les disciplines scolaires, y compris l'anglais. Le Projet pédagogique d'Ifé a montré de façon probante qu'un enfant apprenait plus facilement dans sa langue maternelle. Aujourd'hui, ceux qui ont bénéficié de cette expérience pédagogique occupent des postes importants dans l'économie, la politique ou l'Église au Nigéria.

Il est intéressant de relever que 10 % seulement des élèves du groupe expérimental ont « décroché », alors que le taux d'abandon scolaire dans le groupe témoin a été de 30 % sur la période de six ans considérée. Le taux national d'abandon scolaire en 1980 se situait entre 40 et 60 %.

Quand les classes expérimentales et les classes témoins ont passé leur examen de fin d'études primaires, le projet n'a pas pris fin pour autant puisqu'on a entrepris de suivre la scolarité des enfants dans le secondaire et au-delà. Il faut noter que tous les élèves du premier groupe expérimental (celui de 1975) ont réussi l'examen de fin d'études primaires, alors qu'un nombre appréciable d'élèves du groupe témoin ont échoué. Au lycée, les élèves issus des classes expérimentales se sont avérés meilleurs que leurs condisciples dans la plupart des disciplines scolaires, en particulier en yoruba, en anglais et en mathématiques.

Faute de moyens financiers, le suivi n'a pu se faire au-delà du secondaire. Il y a toutefois lieu de signaler que sur les huit cent vingt élèves inscrits en première année d'études primaires en 1973, plus de trois cents étaient diplômés d'une université nigériane en 1987.

Le gouvernement de l'État d'Oyo, l'un des États yorubaphones de la République fédérale du Nigéria, a décidé en 1985 d'introduire à titre expérimental dans ses écoles primaires ce Projet pédagogique qui avait si bien réussi à Ifé. Plus de soixante mille élèves et deux mille cent enseignants y ont participé. En 1988, sur les vingt et un États du Nigéria, dix utilisaient certains livres publiés dans le cadre du projet. Aujourd'hui, au moins 2 millions d'enfants se servent d'une partie de ce matériel pédagogique en langue yoruba. Quelques États qui ne sont pas yorubaphones ont traduit dans leurs langues vernaculaires des manuels scolaires du Projet d'Ifé, en particulier ceux de sciences et de mathématiques.

Entre 1990 et 1992, avec l'aide et le soutien actif du gouvernement fédéral et sous l'impulsion du Ministère fédéral de l'éducation, divers chercheurs ou universitaires, groupes et institutions ont établi la transcription orthographique de plus de vingt-cinq langues parlées au Nigéria. Aujourd'hui, au moins cinquante langues s'orthographient. Par ailleurs, à l'occasion du quatrième centenaire de la naissance de Jan Amos Comenius, en 1993, un prix international a été institué conjointement par le Ministère tchèque de l'éducation et le Directeur général de l'UNESCO. Il récompense des réalisations accomplies dans le domaine de l'innovation et de la recherche pédagogiques. Fafunwa fut l'un des dix lauréats, qui venaient de toutes les régions du monde. Et c'est avec une très grande émotion qu'il reçut cet prix :

Si l'UNESCO m'a distingué, avec les quatre autres personnes et les cinq institutions qui sont les lauréats de ce prix prestigieux récompensant une initiative en faveur de l'enseignement primaire des sciences dans la langue maternelle et, plus généralement, la promotion de l'enseignement dans la langue maternelle, c'est donc que mes modestes efforts ne sont pas passés inaperçus⁶.

Fafunwa continue de militer pour l'utilisation de la langue maternelle à l'école primaire, afin de permettre une interaction fructueuse de l'enfant avec son milieu. L'un des arguments les plus solides à cet égard est que l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement n'est peut-être pas une condition nécessaire et suffisante du développement intellectuel, mais elle est à coup sûr une condition nécessaire et suffisante du développement de la capacité de conceptualiser. C'est là l'assise du projet de Fafunwa.

Les réformes des programmes d'enseignement

Fafunwa manifeste concrètement son intérêt pour les réformes des programmes à tous les niveaux du système d'enseignement. En 1967, il propose un programme pédagogique détaillé

pour les écoles maternelles des pays en développement⁷. Il estime que le programme de l'école maternelle doit suivre l'inclination naturelle de l'enfant. Selon lui, l'enfant, en Afrique plus qu'en Europe, a besoin de recevoir à l'école maternelle une éducation qui compense les facteurs défavorables du milieu familial. Ce milieu en effet n'est pas porteur et constitue le plus souvent un obstacle, généralement en raison du manque d'instruction des parents. L'enfant n'a chez lui ni jouets éducatifs ni bibliothèque. Les parents, la plupart du temps, sont incapables d'aider leurs enfants à résoudre les problèmes scolaires, ce qui n'est normalement pas le cas dans les pays avancés. Fafunwa recommande donc un programme conforme à l'inclination naturelle de l'enfant et offrant à celui-ci la possibilité de s'exprimer et de développer son imagination créatrice. À ce stade, Fafunwa pense qu'il faut lui apprendre à développer une pensée créatrice grâce à la musique africaine, la danse, l'art de conter, les jeux de rôles et la peinture. Il faut développer chez lui les capacités motrices et la dextérité, lui faire manipuler des objets. On peut lui fabriquer des jouets éducatifs en bois, par exemple des voitures, des pelles mécaniques, des camions, des avions, des bouliers, des crécelles, des balances et autres objets éducatifs. L'enfant doit également assimiler des notions d'hygiène et de morale. Une large place est faite à l'éducation sanitaire pour la simple raison que les enfants des zones rurales souffrent de carences dues principalement à une alimentation déséquilibrée. Ventres gonflés, mauvaise vue, déformations de la colonne vertébrale, pian, urticaire et plaies diverses étant monnaie courante, une action éducative à la maternelle peut fortement contribuer à éliminer ces problèmes. Fafunwa tenait aussi beaucoup à ce que les programmes des maternelles comportent une initiation scientifique. Il avait remarqué le penchant des enfants pour les sciences naturelles. Ils aiment les oiseaux, les abeilles, les papillons, les poissons, les chiens, les chats, etc., et sont ravis d'avoir un animal domestique quand leurs parents le leur permettent. Un « coin des sciences » installé dans les jardins d'enfants, les maternelles et les écoles primaires devrait tout naturellement favoriser l'intérêt des enfants. En résumé, pour Fafunwa, l'introduction d'un enseignement à l'école maternelle a pour but non pas d'instruire pour arriver à un niveau élevé de développement intellectuel, mais plutôt de faciliter la transition entre la maison et l'école. L'enseignement à la maternelle est destiné à pallier les carences du cadre familial de la petite enfance.

En ce qui concerne les programmes d'enseignement primaire, Fafunwa a proposé une structure à six composantes : lecture et écriture dans la langue maternelle, en anglais ou en français ; opérations arithmétiques et mathématiques ; rudiments de sciences ; instruction civique et études sociales ; enseignement professionnel ; éducation physique. Si l'on examine

de près l'ensemble de ce programme, on constate que Fafunwa a pris soin de rassembler toutes les composantes essentielles du développement de l'enfant. Il est à noter que le principe directeur de cet enseignement est de développer chez lui certains traits de caractère : autonomie, créativité, imagination et ingéniosité.

Critique clairvoyant des programmes d'enseignement secondaire hérités du colonialisme, Fafunwa préconise leur refonte en profondeur et en tenant compte du contexte local. Ses propositions en la matière visent à former des têtes bien faites, pour que les jeunes nigériens expriment clairement leur pensée, portent des jugements pertinents, assument leurs responsabilités domestiques et familiales, assimilent les notions fondamentales de santé et d'hygiène, soient conscients et fiers de leur rôle de citoyens d'un pays souverain et de leur patrimoine culturel, contribuent à l'efficacité économique comme consommateurs et producteurs de biens, acquièrent des compétences professionnelles, aient conscience de la dignité du travail, possèdent une éthique, apprécient le temps libre, comprennent le monde au-delà de leur environnement immédiat, adoptent une approche scientifique des problèmes, vivent et agissent comme des individus bien intégrés. Pour y parvenir, Fafunwa recommande un cursus d'études secondaires en deux phases, de trois ans chacune.

Fafunwa se montre tout aussi critique à l'égard du contenu de l'enseignement universitaire. Selon lui, l'université en Afrique doit s'ancrer solidement dans le terroir, sans pour autant négliger le patrimoine commun de toutes les universités du monde. Elle doit cadrer avec le contexte et les besoins sociaux, politiques, économiques et culturels africains. Fafunwa fait valoir que le Royaume-Uni, les États-Unis d'Amérique, la Fédération de Russie, l'Allemagne, le Japon, la Chine, comme d'autres pays, ont cherché eux aussi à organiser leur système d'enseignement en fonction de ces critères, tout en s'acquittant des fonctions qui sont traditionnellement celles de l'université partout dans le monde.

En fin de compte, l'influence de Fafunwa sur la réforme des programmes d'enseignement s'est exercée à tous les niveaux, ou peu s'en faut, de l'enseignement. Il est intéressant de noter que la plupart de ses idées concernant la réforme des programmes ont fini par être intégrées dans la politique nationale de l'éducation.

De façon caractéristique, Fafunwa a lancé un défi à ceux qui étaient alors les gourous de l'éducation au Nigéria, les invitant à débattre de questions fondamentales et à agir. La conception du système d'enseignement national, sa pertinence, sa finalité, sa gestion, son financement, sa valeur, etc. ont fait l'objet de débats animés et d'examen dans diverses publications et instances. La plaidoirie passionnée de Fafunwa en faveur de la réforme a

conduit à la création du Conseil national de la recherche en éducation, destiné à favoriser la recherche, puis, en 1969, à un événement historique, la tenue de la Conférence nationale sur les programmes d'enseignement, à laquelle Fafunwa et une équipe dynamique de jeunes universitaires nigériens ont participé. Cette conférence a déclenché une série d'événements qui ont abouti à l'adoption d'une politique nationale de l'éducation au Nigéria, dite politique des « 6-3-3-4 ». Ce fut le point de départ d'une multitude de réformes portant sur le contenu des programmes du primaire, du secondaire, du postsecondaire et du supérieur.

La conférence a formulé au total soixante-cinq recommandations sur l'orientation à donner à l'éducation nationale pour dispenser une formation plus utile aux élèves et aux étudiants. Elle fut la première tentative faite au niveau national pour changer l'orientation coloniale du système d'enseignement, susciter une prise de conscience nationale et favoriser l'autonomie à travers le processus éducatif.

Les réformes de la formation des maîtres

Fafunwa a réformé la formation des maîtres au Nigéria d'une manière radicale et originale. Sa volonté d'innover est clairement apparue quand, sous sa direction, les enseignants de la faculté de pédagogie de l'Université du Nigéria à Nsukka ont formé une première promotion. Il en a résulté de futurs enseignants du secondaire très qualifiés, qui connaissaient bien, d'une part, la théorie et la pratique pédagogiques et, d'autre part, deux disciplines apparentées dans le domaine des humanités, des sciences exactes ou naturelles, ou des sciences sociales.

Avant la réforme de Fafunwa, les futurs enseignants obtenaient un diplôme dans une discipline autre que la pédagogie, puis suivaient une formation de neuf mois aboutissant à un diplôme de pédagogie. Fafunwa estimait que c'était tout à fait insuffisant pour bien former des enseignants diplômés. Les innovations qu'il a introduites sont aujourd'hui la règle générale dans toutes les universités nigérianes offrant une formation pédagogique certifiante. Son action marque un tournant dans l'histoire de la formation des maîtres au Nigéria.

C'est également à Nsukka que Fafunwa a lancé les programmes de formation destinés aux instituteurs pendant les grandes vacances. Même si ces programmes ont diversement évolué récemment, leur finalité d'origine, fixée par lui — améliorer les compétences pédagogiques des maîtres nigériens — reste inchangée.

À Nsukka encore, Fafunwa a bataillé pour que le certificat de niveau II soit revalorisé et permette à ses titulaires de suivre le programme de formation pédagogique sanctionné par un

diplôme. Dans le système colonial britannique, ce certificat était considéré d'un niveau insuffisant pour donner accès aux cours préparant à un diplôme universitaire. L'expérience a marché et aujourd'hui quasiment toutes les universités du pays ont adopté cette innovation progressiste et clairvoyante.

Fafunwa a aussi été l'instigateur du programme préparant les maîtres au Certificat national de pédagogie (NCE), cursus de deux ans pour les titulaires du Certificat d'enseignement de niveau I ou de trois ans pour les titulaires d'un certificat d'enseignement de niveau II. À l'origine, il s'agissait de former des enseignants pour les classes intermédiaires du secondaire. De nombreux instituts pédagogiques ont été créés pour former des enseignants NCE et il a été prévu par la suite que le NCE serait la qualification minimale requise pour enseigner dans les établissements nigériens.

Dans l'ouvrage collectif *A philosophy for Nigeria education*, publié en 1972⁸, Fafunwa écrivait :

En conclusion, je tiens à répéter que la formation des maîtres est indissociable d'un problème récurrent au Nigéria, le besoin de main-d'œuvre qualifiée, et qu'elle a donc des incidences sociales, politiques et économiques sur notre vie. La profession enseignante, plus que tout autre, concerne quasiment tous les citoyens, en leur qualité d'élève, de parent, de tuteur, d'administrateur ou de planificateur. Tenir les enseignants pour quantité négligeable, c'est condamner son propre avenir. Il y a fort à parier qu'un enseignant insuffisamment formé et peu sûr de lui donnera des médecins, des ingénieurs, des architectes ou des maîtres médiocres. Les enseignants rendent d'indispensables services au pays, puisqu'ils influent plus que toute autre catégorie professionnelle sur le destin des jeunes et, partant, sur l'avenir de la nation (p. 96-97).

L'un des plus chers désirs de Fafunwa était de faire reconnaître l'enseignement comme une profession. Pendant des décennies, les enseignants nigériens ont lutté pour obtenir ce statut. Fafunwa a été de cette croisade.

Luttant pour la reconnaissance professionnelle des enseignants, il propose en mars 1992, en conseil des ministres et devant le Président, la création du Conseil des enseignants. Ministre de l'éducation à l'époque, il était idéalement placé pour prendre cette initiative.

Le Conseil des enseignants avait principalement pour fonction de former des enseignants de qualité et de veiller au respect de normes minimales dans tous les établissements de formation pédagogique, à tous les niveaux. Il devait formuler des politiques communes de formation, décider qui réunissait les conditions requises pour être considéré comme enseignant professionnel, fixer le niveau de compétence théorique et pratique exigible pour devenir membre du corps enseignant et redéfinir ces compétences lorsqu'il le jugeait nécessaire. De plus, un registre des personnes habilitées à enseigner devait être établi et tenu à jour.

Outre qu'il a approuvé la création du Conseil des enseignants, le conseil des ministres a adopté un décret à cet effet qui a été publié en 1993. Mais, six ans plus tard, le Conseil n'avait toujours pas vu le jour.

La création de nouvelles unités éducatives

En 1975, Fafunwa a l'idée d'organiser un groupe de réflexion pour permettre aux Nigériens de discuter et de participer aux décisions concernant des questions importantes, comme l'inflation, la création d'emplois, l'éducation, en particulier l'enseignement primaire universel, les transports aériens, les embouteillages et la sécurité routière, les affaires étrangères, les services de santé, la production agricole, la réglementation des salaires, l'information et les brigades d'instruction civique pour la jeunesse, etc., tous sujets qui à l'époque étaient d'actualité. En 1976, le gouvernement fédéral crée un Centre national de formulation des politiques (NPDC), sorte de « groupe de réflexion » chargé d'aider le gouvernement à évaluer les politiques en vigueur et à réorienter l'action des pouvoirs publics. Fafunwa est immédiatement nommé président de la commission consultative, composée de dix membres. En juillet 1977, cette commission organise, conjointement avec le Ministère fédéral de l'éducation, une conférence sur la discipline scolaire à l'intention de trois cents directeurs d'établissements secondaires venus de tous les États de la Fédération, qui en compte alors dix-neuf. La conférence porte essentiellement sur les facteurs sociaux, environnementaux et psychologiques expliquant le manque de discipline ou l'anarchie dans les établissements scolaires. Le rapport de la conférence est devenu un véritable bréviaire pour les directeurs d'établissement qui ont à gérer des problèmes de discipline.

En 1979, le NPDC devient l'Institut national d'étude des politiques et stratégies (NIPSS) et s'installe à Kuru, près de Jos. Comme le disait Charles Ndiomu, général de division à la retraite et ancien directeur général du NIPSS : « Le Centre national de formulation des politiques (groupe de réflexion) a engendré l'Institut national d'étude des politiques et stratégies »⁹.

En 1984, le gouvernement fédéral constitue le groupe d'étude Fafunwa sur le financement de l'éducation. Le rapport du groupe est à l'origine de décisions ultérieures concernant le financement, en particulier celui de l'enseignement primaire. Ce rapport a eu d'autres retombées favorables pour l'enseignement, notamment le versement plus régulier des salaires et indemnités des instituteurs, la création en 1988 de la Commission nationale de

l'enseignement primaire (NPEC) sous la présidence de Fafunwa, et l'établissement de deux entités semi-publiques importantes : la Commission nationale des instituts pédagogiques (NCCE) et le Ministère fédéral de la science et de la technologie.

Le 29 décembre 1989, Fafunwa est nommé ministre fédéral de l'éducation. Il profite de sa position pour créer, en 1990, la commission Longe d'étude de l'enseignement supérieur au Nigéria. Il convient de rappeler que la dernière commission à compétence nationale en matière d'éducation avait été la Commission des certificats de fin d'études et de l'enseignement supérieur au Nigéria, appelée communément Commission Ashby. Son rapport, présenté en 1960, avait inspiré depuis toute la réflexion, la planification et l'évolution générale des politiques nationales de l'éducation. Mais le rapport Ashby était dépassé. Fondamentalement, il ne correspondait plus aux besoins du pays. Il fallait donc créer une nouvelle commission sur l'enseignement supérieur. La Commission Longe devait remplir cette fonction. Elle a examiné la question de la consolidation des institutions en place et de leur expansion future, sans exclure le risque d'une inflation institutionnelle dans l'enseignement supérieur, pendant la dernière décennie du siècle et immédiatement au-delà. Elle a aussi examiné le problème des ressources qui seraient disponibles et les efforts à faire pour adapter la structure et les schémas de croissance de l'économie nationale. Aujourd'hui, les recommandations de la Commission, telles qu'avalisées par le gouvernement, influent profondément sur divers aspects de l'enseignement supérieur au Nigéria.

Alors qu'il est ministre de l'éducation, Fafunwa crée six unités au sein de son Ministère entre 1991 et 1992. En 1991, le gouvernement fédéral fonde à Badagry, dans l'État de Lagos, le « village nigérian francophone », destiné à accueillir principalement des étudiants de français des universités et instituts pédagogiques du pays. Ce village est devenu depuis un centre d'excellence qui se consacre à la promotion de l'étude du français au Nigéria et plus généralement dans l'Afrique de l'Ouest anglophone.

L'Institut national de planification et d'administration de l'éducation (NIEPA), situé à Ondo, est créé par Fafunwa le 17 décembre 1992. La polyvalence caractérise sa conception et ses fonctions. C'est aussi bien un centre de formation, de recherche, de stockage et de diffusion des données qu'un centre de consultation.

L'Institut national des langues est créé à Aba en 1992. Aujourd'hui, c'est un centre actif de pédagogie, d'étude et de recherche pour tout ce qui concerne les langues nigérianes. Il encourage la mise au point et la publication de livres, de magazines et d'auxiliaires

didactiques divers, utilisés pour des programmes de perfectionnement au niveau postsecondaire ou dans l'enseignement primaire et secondaire.

Le « village national arabophone » est créé en 1992 à Gamboru, dans l'État de Bornu. C'est un centre actif de pédagogie, d'étude et de recherche concernant la langue arabe.

Le Conseil national des examens (NBEM) est créé lui aussi en 1992 et son siège se trouve actuellement à Minna, dans l'État du Niger. Il est chargé d'organiser les examens du premier cycle du secondaire pour les établissements publics fédéraux et de sélectionner les épreuves de l'examen national d'entrée dans ces établissements. Le conseil organise aussi depuis mai-juin 2000 l'examen de fin d'études du deuxième cycle du secondaire (SSCE). Cette fonction incombait à l'origine au Conseil ouest-africain des examens (WAEC), mais le gouvernement fédéral, souhaitant alléger la charge de celui-ci, a transféré cette responsabilité au NBEM.

Le Conseil national des examens techniques et professionnels (NABTEB) a été créé en 1992 à Bénin, dans l'État d'Edo. Il est chargé de faire passer les examens à la fin des programmes d'enseignement professionnel et technique des établissements d'enseignement postprimaire. Il organise les examens finals pour le compte de la Royal Society of Arts, des municipalités et des corporations. Ces responsabilités incombaient auparavant au Conseil ouest-africain des examens.

Par ailleurs, Fafunwa a créé la Banque de l'éducation, qui remplace l'ancien Comité des prêts aux étudiants, lequel avait du mal à se faire rembourser. Estimant que les banques savent mieux que personne recouvrer des créances, Fafunwa a pensé qu'il fallait leur confier cette responsabilité. Il leur a toutefois donné pour consigne de fixer des taux d'intérêt très faibles et des conditions de faveur pour le remboursement. La Banque est installée à Abuja, capitale fédérale.

Un esprit d'envergure

Fafunwa est un auteur dont les travaux font autorité et jouissent d'un large public, au Nigéria comme à l'étranger. Ses publications, extrêmement diversifiées, comprennent des livres, des monographies, des communications faites lors de conférences, des articles dans des revues spécialisées, des rapports techniques et des chroniques dans la presse sur des sujets aussi divers que les sciences et les mathématiques, la pédagogie, l'enseignement technique, la langue maternelle comme langue d'enseignement, la formation des maîtres, l'enseignement

des questions sociales, le contenu de l'enseignement et les programmes, la technologie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, l'administration de l'éducation et les services d'inspection, pour n'en citer que quelques-uns, aussi passionnants que difficiles. Ces travaux ont révolutionné les aspects théoriques et pratiques de la formulation et de la mise en œuvre des politiques de l'éducation au Nigéria au cours des quarante dernières années. Fafunwa a reçu un grand nombre de distinctions et de prix nationaux ou internationaux¹⁰. Depuis ses débuts dans les années 50, ses idées novatrices ont eu une influence à presque tous les niveaux d'enseignement : préprimaire, primaire, secondaire ou supérieur. Fafunwa s'est littéralement fait un devoir de réorienter l'enseignement au Nigéria afin de le mettre au diapason scientifique de l'époque, sans pour autant le couper du patrimoine culturel du pays où il s'enracine profondément. Il ne lui manque ni le courage, ni la foi, ni la connaissance, ni la sagesse, sources de sa force. On se souviendra de lui surtout comme d'un homme qui a su transformer les formules théoriques en réalités concrètes, qui a réussi à mettre des principes en pratique.

Une des réalisations marquantes pour lesquelles Fafunwa passera à la postérité est la Politique nationale d'éducation. Il faut retenir qu'aucun autre Nigérian n'a eu une influence aussi profonde sur l'élaboration des politiques de l'enseignement au Nigéria. Assurément, Fafunwa avait une certaine idée de ce que devait être l'éducation dans son pays et il s'est battu pour créer des conditions propres à faire de cette idée une réalité, apportant une lumière nouvelle dans le monde de l'éducation au Nigéria.

Notes

1. Le professeur Aliu Babatunde Fafunwa aura eu soixante-dix-neuf ans le 23 septembre 2002.
2. A. B. Fafunwa, *Up and on : a Nigerian teacher's odyssey* [Toujours plus loin : l'odyssée d'un professeur nigérian], Lagos, West African Publishers Ltd., 1990, p. 48.
3. Babatunde Ipaye, *The Fafunwa phenomenon in Nigerian education* [Le phénomène Fafunwa dans l'enseignement au Nigéria], Lagos, Printserve Ltd., 1996, p. 21. (Texte de la première conférence annuelle prononcée à la Fondation Fafunwa pour l'éducation.)
4. A. B. Fafunwa, *op. cit.*, p. 20.
5. A. B. Fafunwa, J. I. Macauley et J. A. F. Sokoya (dir. publ.), « *Education in mother tongue : the Ife primary research project, 1970-1978* [Enseigner dans la langue maternelle : le projet pédagogique d'enseignement primaire d'Ifè, 1970-1978], Ibadan, University Press, 1989, p. 10.
6. A. B. Fafunwa, *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Mémoires d'un ministre nigérian de l'éducation], Lagos, Macmillan, 1998, p. 33.
7. A. B. Fafunwa, *New perspectives in African education* [Nouvelles perspectives de l'éducation en Afrique], Londres, Macmillan, 1967, p. 51-52.
8. Sous la direction de A. Adaralegbe, *A philosophy for Nigeria education : report of the National Curriculum Conference* [Des principes directeurs pour l'enseignement au Nigéria : rapport de la Conférence sur les programmes nationaux d'enseignement], Lagos, Heinemann Educational Books Nig. Ltd., 1972, p. 96-97.

9. A. B. Fafunwa, *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Mémoires d'un ministre nigérian de l'éducation], *op. cit.*, p. 49.
10. Au Nigéria comme à l'étranger, l'œuvre de Fafunwa lui a valu de nombreux hommages. Il a été directeur de la mission d'éducation comparée en Afrique de l'Est et en Afrique centrale (1966), membre de la Commission kényenne sur la formation pédagogique (1966-1968) et de la Commission de la Sierra Leone sur l'enseignement supérieur (1960-1970), coprésident de l'African Primary Science Workshop (Atelier africain sur les sciences à l'école primaire) organisé par l'Education Development Centre de Newton, dans le Massachusetts (1963-1966), membre de la Commission UNESCO d'étude sur l'enseignement supérieur au Libéria (1975), consultant auprès de l'atelier de formation des enseignants à l'utilisation des langues africaines, à Monrovia, au Libéria (1983), au Togo (1984) et au Kenya (1987). Il a été cité pour ses extraordinaires qualités professionnelles par l'Université de New York, à l'occasion de la Journée des fondateurs de l'Université (1956), a été lauréat du prix Franklin de la Ville de New York qui récompense une contribution exceptionnelle au développement de l'éducation (1976), de la médaille de l'éducation de Teachers' College, l'école normale supérieure de l'Université Columbia à New York (1973) et du prix de l'Institut de pédagogie de l'Université de New York récompensant les anciens étudiants qui se sont distingués (1982). Il a été nommé « distinguished Fellow » du Conseil international de la formation pédagogique qui siège à Washington D. C. (1983), docteur en droit *honoris causa* de l'Université du Nigéria à Nsukka (1986), docteur ès lettres *honoris causa* de l'Université Obafémi Awolowo d'Ilé-Ifé (1987), a reçu l'Ordre national du mérite du Nigéria (1989), a été ministre fédéral de l'éducation (1989-1993), et « Fellow » de l'Association nigériane des professeurs de sciences (1990) ainsi que de l'Académie nigériane d'éducation (1990).

Œuvres choisies d'Aliu Babatunde Fafunwa

- Fafunwa, A. B. 1967. *New perspectives in African education* [Nouvelles perspectives de l'éducation en Afrique]. Londres, Macmillan Education Ltd.
- . 1971. *A history of Nigerian higher education* [Histoire de l'enseignement supérieur nigérian]. Londres, Macmillan Education Ltd.
- . 1974. *History of education in Nigeria* [Histoire de l'éducation au Nigéria]. Londres, George Allen et Unwin.
- Fafunwa, A. B. ; Aisiku, J. U. (dir. publ.). 1982. *Education in Africa* [L'éducation en Afrique]. Londres, George Allen et Unwin.
- Fafunwa, A. B. ; Macauley, J. I. ; Sokoya J. A. F. (dir. publ.). 1989. *Education in mother tongue : the Ife primary education research project, 1970-1978* [Enseigner dans la langue maternelle : le projet pédagogique d'enseignement primaire d'Ifé, 1970-1978]. Ibadan, University Press.
- Fafunwa, A. B. 1990. *Up and on : a Nigerian teacher's odyssey* [Toujours plus loin : l'odyssée d'un professeur nigérian]. Lagos, Macmillan Education Ltd.
- . 1998. *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Mémoires d'un ministre nigérian de l'éducation]. Lagos, Macmillan Education Ltd.
- . 1998. *Sense and non-sense in Nigerian education* [Bon sens et non-sens dans l'enseignement au Nigéria]. Discours du lauréat du prix de l'Ordre national du mérite. Abuja, Umanity International Co. Ltd.

Ouvrages sur Aliu Babatunde Fafunwa

- Aladejana, A. I. ; Alao, K. 1993. *Aliu Babatunde Fafunwa : his educational philosophy and contributions to Nigerian education* [Aliu Babatunde Fafunwa : ses conceptions pédagogiques et sa contribution à l'enseignement au Nigéria]. Lagos, Academy Press PLC.
- Aladejana, A. I. ; Alao, K. 1996. « Fafunwa's contributions to teacher education reforms in Nigeria » [Contribution de Fafunwa aux réformes de la formation des maîtres au Nigéria]. Dans : *International year book 1996 : proceedings of ICET* [Annuaire international 1996 : compte rendu de la Conférence internationale sur la formation des maîtres]. Amman, Jordanie.
- Enoh, A. O. 1996. « Aliu Fafunwa ». Dans : Enoh, A. O. (dir. publ.). *Main currents in Nigerian educational thought* [Les grands courants de la pensée pédagogique au Nigéria]. Jos (Nigéria), Midland Press Ltd.
- Ipaye, B. 1996. *The Fafunwa phenomenon in Nigerian education* [Le phénomène Fafunwa dans l'enseignement au Nigéria]. Lagos, Printserve Ltd. (Texte du premier cours annuel prononcé à la Fondation Fafunwa pour l'éducation.)

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

BELARUS

M. Yury Zagoumenov

National Institute of Education

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 María de Ibarrola

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

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski

Commission nationale polonaise pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga

Secrétaire général de la Commission nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea

Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén

Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton

Institut universitaire d'études du développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri

Comité permanent de l'éducation, chambre des représentants