

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT VINGT HUIT

128

DOSSIER

**L'ÉDUCATION,
UNE PASSERELLE POUR
LE DIALOGUE EURO-ARABE ?**

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXIII, n° 4, décembre 2003

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

Vol. XXXIII, n° 4, décembre 2003

POSITIONS/CONTROVERSES

Élaborer une politique de l'éducation durable
pour une humanité de meilleure qualité *Arief Rachman*

**DOSSIER :
L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE :
POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?**

Introduction au Dossier *Aziz Hasbi*

La stratégie interrégionale « Apprendre à vivre ensemble » :
une initiative en bonne voie *Fatma Tarhouni
et Traugott Schöfthaler*

Le dialogue euro-arabe : quel rôle pour l'éducation ? *Abdeljalil Akkari*

Histoire des études arabes en Hongrie *Miklós Maróth*

La tradition arabe de l'enseignement médical
et ses liens avec la tradition européenne *Yaqoub Ahmed Al-Sharrah*

L'Islam dans les manuels scolaires allemands :
exemples tirés de la géographie et de l'histoire *Nese Ihtiyar*

L'enseignement technique dans le cadre
d'un dialogue arabo-européen *K. E. Shaw*

TENDANCES/CAS

Les problèmes des enfants d'immigrés en Europe :
le cas des Turcs *Ali Arayici*

Nationalisme, éducation et savoirs fondamentaux *Jaume Sarramona López*

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Hilda Taba (1902-1967) *Edgar Krull*

Index du volume XXXIII, 2003

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

Perspectives, vol. XXXIII, n° 4, décembre 2003

Langue originale : anglais

Arief Rachman (Indonésie)

Président de la Commission nationale indonésienne pour l'UNESCO ; maître de conférences au département d'anglais de l'Université d'État (Jakarta) ; présentateur à la télévision ; assistant du Ministre de l'éducation nationale pour les problèmes de la jeunesse. Titulaire d'une licence (B.A.) de l'Université du Victoria (Nouvelle-Zélande) et d'une maîtrise et d'un doctorat en éducation de l'Université d'État de Jakarta, il a été formateur d'enseignants, membre de la Chambre des représentants, chargé de cours à l'Académie de police. Il a participé à de nombreuses réunions internationales et publié plusieurs articles sur l'éducation, la culture et la paix. Courriel : arief@kniu.org

POSITIONS/CONTROVERSES

ÉLABORER UNE POLITIQUE

DE L'ÉDUCATION DURABLE

POUR UNE HUMANITÉ

DE MEILLEURE QUALITÉ

Arief Rachman

Dans ce bref article, on entend par politique de l'éducation durable une politique qui voit l'éducation comme partie intégrante d'une philosophie éducative qui se propose de transmettre l'ensemble des valeurs humaines à des individus ou à des groupes en accord avec leurs besoins et dans leur environnement culturel réel. Elle met à contribution, en fonction de leur degré de maturité et avec le but ultime de les rendre aptes à mener une existence heureuse, l'expérience et la pensée rationnelle de ces groupes et individus, en utilisant, de manière complémentaire et équilibrée, les structures éducatives en place.

Le rapport des êtres humains à leur environnement

Tout ce qui existe fait partie d'un univers interdépendant. Toutes les entités vivantes dépendent les unes des autres pour leur existence, leur bien-être et leur développement. Dans leurs rapports avec l'environnement, les êtres humains possèdent une écologie interne qui interagit avec l'écologie sociale et planétaire. L'éducation est un instrument efficace pour améliorer l'environnement afin d'enrichir la qualité de la vie en montrant à l'humanité comment entretenir des relations harmonieuses avec celui-ci. C'est pourquoi l'éducation doit inculquer des valeurs éthiques à l'égard de l'environnement.

L'objectif de l'éducation durable

Vu sous cet angle, l'objectif de l'éducation est de former des personnes qui sont membres de plusieurs groupes sociaux, comme la famille, la communauté et le monde, et qui sont aussi des leaders en puissance — rôle reconnu par toutes les religions — en vue de leur apprendre à préserver la planète de sorte qu'elle devienne un lieu où il fasse meilleur vivre.

APPLIQUER UNE CONCEPTION HOLISTIQUE DE L'ÉDUCATION

Une conception holistique de l'éducation encouragerait les individus à vivre en harmonie avec la nature et à s'intégrer étroitement à leur environnement — et cela s'applique également à la collectivité prise dans son ensemble. On ne peut séparer l'être humain de son milieu. L'éducation doit embrasser la nature humaine et la nature de l'univers comme formant un tout. Par conséquent, les actions qui nuisent à l'environnement nous touchent nous aussi, directement ou indirectement, et nous devrions nous sentir responsables de sa préservation. Notre rapport à l'environnement devrait nous enseigner à réparer les dommages écologiques provoqués par les hommes et à veiller à rétablir l'équilibre dans l'écosystème. Aussi ce genre d'éducation devrait-il être holistique et faire usage d'une méthodologie active s'adressant à la personne dans sa totalité pour l'aider à maintenir l'harmonie entre les sens, les sentiments, l'intellect et l'intuition. À cet égard, il ne faut pas confondre l'éducation avec un type d'enseignement qui privilégie les connaissances. L'approche holistique a l'avantage de nous montrer comment chaque situation nous donne l'occasion d'apprendre et insiste sur le développement de l'auto-éducation. Le contexte mondial et le contexte particulier de chaque situation auront une égale importance.

Le contenu de l'éducation holistique devrait mettre l'accent sur la simplicité, la coopération, les valeurs humaines et les connaissances générales davantage que sur les connaissances spécialisées ; les matériels pédagogiques seraient considérés comme des outils au service des valeurs fondamentales. Ainsi, l'approche holistique vise à éveiller et à développer l'intuition, de même que les sens, avec la force de la logique.

L'éducation holistique a pour objectif de parvenir à un équilibre entre ces fonctions psychiques. Elle se préoccupe de la santé physique, au même titre que de l'équilibre affectif et mental et de l'éveil et de la préservation des valeurs humaines. Au niveau du cerveau, cela

correspondrait à un équilibre entre les hémisphères droit et gauche. Un autre atout de l'approche holistique est le maintien de l'équilibre entre masculinité et féminité.

QUELQUES FACTEURS CULTURELS INFLUENÇANT L'ÉDUCATION

L'éducation fait partie de la culture. Quel que soit le pays, il faut donc prendre en compte les facteurs culturels dans la formulation de la politique éducative. Certains de ces facteurs sont sujets à des modifications constantes :

- les besoins et les aspirations de la population ;
- le savoir et le savoir-faire ;
- la créativité et les aptitudes ;
- les langues parlées ;
- la structure des mouvements migratoires ;
- les changements affectant l'environnement ;
- les transferts de technologie et les communications interculturelles.

D'autres facteurs servent, comme les traditions et les croyances, à assurer la continuité de la communauté :

- le système de valeurs ;
- les normes éthiques et spirituelles ;
- les modes de vie ;
- les modes de pensée ;
- les coutumes ;
- les habitudes ;
- la créativité esthétique ;
- les cérémonies religieuses et historiques ;
- certaines formes de patrimoine non matériel.

Les institutions chargées de l'éducation

L'éducation joue véritablement son rôle quand la satisfaction des besoins d'apprentissage est liée aux exigences sociales, quand l'enseignement est pertinent et pleinement assimilé et quand l'apprentissage est efficace et suivi. Dans ces conditions, les apprenants apparaissent comme les architectes et les artisans de leur propre processus d'apprentissage et ils peuvent

prendre conscience dans leur vie quotidienne de l'utilité des compétences pratiques acquises. Sous cet angle, l'éducation ne se limite pas à la fréquentation scolaire : elle admet l'existence d'autres formes d'institutions éducatives. Il existe au moins trois institutions qui sont chargées de l'éducation : la famille, l'école et la communauté, et il leur faut travailler ensemble dans la complémentarité et l'interdépendance.

LA FAMILLE COMME INSTITUTION ÉDUCATIVE EFFICACE

Dans toute société, l'enfant doit apprendre à se conformer plus ou moins à un ensemble de conceptions et de normes culturelles touchant ce qui est bon ou mauvais, en se guidant sur ce qu'il perçoit comme acceptable ou non par les adultes de sa famille au cours de sa prime jeunesse. L'environnement familial est le plus formateur au cours des cinq ou dix premières années de la vie. C'est par l'intermédiaire de la famille que nombre d'objectifs éducatifs sont atteints, car l'intelligence est associée de manière plus étroite et plus évidente aux événements domestiques. Une grande partie de l'apprentissage intervient dans des situations que les parents ne perçoivent généralement pas comme éducatives. L'apprentissage est global et toutes les expériences de l'enfant sont éducatives. L'équilibre entre les processus naturels et culturels devrait être établi au sein de la famille.

Tout enfant naît avec des potentialités plus ou moins grandes selon les individus. Certains sont malléables, d'autres semblent plus résistants aux influences de l'environnement. Le façonnage de l'intelligence en termes de connaissances et de compétences sera très fortement influencé en premier lieu par le contexte familial, puis, de manière plus formelle, par l'école. L'enfant a besoin de trouver chez ses parents un soutien solide pour pouvoir opérer l'énorme adaptation qui s'impose à lui et pour saisir toute l'importance de l'objectif à atteindre. S'il est convenablement géré, ce soutien aide les enfants à acquérir les compétences positives et efficaces nécessaires à la vie courante, qui leur permettront de se doter de modes positifs et efficaces de règlement des problèmes qui leur seront utiles tout au long de leur existence. Si l'enfant ne reçoit pas ce soutien, si son environnement est trop protecteur ou si l'enseignement excède son degré de maturité, il risque d'être mis hors d'état de relever les défis auxquels il sera confronté plus tard.

L'école a un rôle crucial et indispensable à jouer dans l'éducation. Il faut se préoccuper tout particulièrement du contenu de l'enseignement des valeurs humaines en se concentrant sur les questions morales qui ressortent de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Trois composantes au moins de l'éducation morale devraient être acquises à l'école :

- l'éducation morale comme moyen d'inculquer ou de transmettre un ensemble de valeurs, croyances, attitudes et dispositions, règles, habitudes, compétences ;
- l'éducation morale comme une sorte d'expérience vécue qui se produit dans certains types d'environnements ; cet aspect s'appréhende plus qu'il ne s'apprend ;
- l'éducation morale comme ensemble de procédures ou d'instruments conçus pour aider les jeunes à faire face aux problèmes moraux (pensée critique, enquête éthique, intentions, motifs, etc.).

Il faudrait dispenser l'éducation morale à la fois à la maison et en milieu scolaire. Les écoles peuvent et doivent inscrire dans leurs programmes des questions importantes comme les valeurs morales, le respect des règles, les coutumes, les croyances et les attitudes, au même titre que les théories et lois scientifiques, les œuvres littéraires et artistiques, etc. Elles devraient intégrer ces questions dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Pour permettre aux élèves d'acquérir une expérience d'agents moraux, de la même manière qu'elles intègrent dans les cours des matières qui leur permettent d'acquérir des compétences artistiques, d'effectuer des opérations mathématiques, etc. En outre, elles devraient doter les élèves des moyens de réfléchir aux valeurs morales, de faire le lien entre ce qu'ils pensent et croient et ce qu'ils disent et font, mener une enquête éthique en même temps qu'une recherche artistique ou une investigation scientifique, etc. Il faut encourager la culture de l'école de manière à en faire un élément important dans la préservation systématique du développement humain.

Par-delà ces considérations, les écoles sont les institutions les mieux placées pour servir de havre à l'apprentissage, entendu non seulement comme parcours scolaire, mais aussi comme développement psychologique et social, et pour compléter le savoir acquis au sein de la famille. L'enseignement scolaire ne doit pas être en contradiction avec les valeurs de la famille et la culture de la société. Si nous acceptons le rôle important que les écoles peuvent jouer dans le développement personnel et dans l'acquisition des connaissances nécessaires à une vie saine et à l'existence en société, de nouveaux efforts sont à faire pour améliorer l'éducation dispensée dans le contexte scolaire.

LES MISSIONS COMPLÉMENTAIRES DE LA FAMILLE, DE L'ÉCOLE ET DE LA COMMUNAUTÉ

La maison, l'école et la communauté sont les trois institutions éducatives qui se complètent mutuellement pour assurer le développement personnel de l'enfant. L'environnement familial et le milieu scolaire interagissent — tout ce qui se produit dans l'un influence ce qui se produit dans l'autre. La maison et l'école devraient donc se rapprocher et exercer conjointement leurs fonctions complémentaires, par exemple par le biais d'associations parents/enseignants. À cet égard, parents et enseignants devraient assumer des tâches différentes mais complémentaires. La mère et le père ont un lien bien plus étroit et profond avec leur enfant que le maître, parce qu'ils le connaissent plus intimement et qu'ils ont une connaissance plus complète de son développement dans la prime enfance. Les enseignants, théoriquement bien au fait de la psychologie infantile, devraient être à même de porter sur chaque enfant une appréciation objective et de le situer dans la perspective de leur vaste expérience. L'école, seule organisation sociale ayant la possibilité d'être en contact avec tous les enfants et leurs familles, occupe une place clé dans la collectivité, une place qui devrait être mise à profit et encore accrue. Elle est elle-même une communauté d'adultes et d'enfants au sein de laquelle se tissent des relations très variées. Cette expérience devrait être étendue à la collectivité qui l'entoure en l'intégrant dans celle-ci.

Les stratégies d'amélioration de la politique éducative

Avant de décider des stratégies à adopter pour améliorer l'éducation à l'avenir, nous devons connaître les défis auxquels est actuellement confrontée l'éducation et qui affectent les jeunes, par exemple : l'exclusion et la marginalisation ; la pression exercée par la mondialisation ; l'utilisation et l'essor des nouvelles technologies de l'information ; l'impact de l'urbanisation ; les inégalités entre les sexes ; l'injustice au niveau du pouvoir politique ; le VIH/sida ; les conflits communautaires ; la pornographie, etc. Ainsi l'éducation de l'avenir, pour profiter aux jeunes des différentes communautés, devra-t-elle prendre en compte les aspects suivants : l'économie (pauvres et riches) ; les conditions géographiques (zones urbaines, rurales et reculées) ; la parité entre les sexes (garçons et filles). Elle ne devra pas non plus perdre de vue les aspects nationaux et internationaux. Les stratégies suivantes pourraient aider les écoles à mieux répondre à l'avenir aux besoins des jeunes :

1. Dire clairement ce qu'il faut entendre par une éducation réussie (le processus naturel et culturel permettant de créer de fortes personnalités aux plans spirituel, affectif, intellectuel et social).
2. Définir, mettre au point et diffuser des modèles d'écoles qui développent les connaissances, les compétences et les valeurs en rapport avec les conditions locales et avec les problèmes généraux de la société.
3. Favoriser les liens entre l'école, les parents et la communauté pour que cette dernière ait le sentiment d'avoir une meilleure maîtrise de l'éducation des enfants.
4. Intégrer dans l'éducation une formation professionnelle aux compétences nécessaires à la vie courante qui réponde aux intérêts des élèves et à leurs besoins de survie et de développement sain.
5. Améliorer les systèmes de formation et de soutien destinés aux enseignants afin de renforcer leurs capacités d'éducateurs et de modèles de rôle, ainsi que leur aptitude à aider leurs élèves.
6. Dispenser aux élèves une éducation équilibrée, selon qu'ils vivent en milieu urbain ou rural ou dans des régions reculées au sein de communautés pauvres ou riches, ou encore qu'ils appartiennent à des groupes défavorisés.
7. Chercher à mettre un terme à l'exclusion sociale en assurant l'intégration des jeunes en détresse ou vivant dans la violence et en proposant de nouvelles occasions d'apprendre à des élèves ayant cessé leur scolarité de façon prématurée et des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie à des jeunes occupant ou non un emploi.
8. Améliorer le niveau des connaissances et la situation financière des enseignants.
9. Améliorer le contenu des programmes d'enseignement, ainsi que les manuels scolaires et les matériels pédagogiques disponibles.

La coopération entre les parties prenantes à l'éducation

Pour pouvoir mettre en œuvre ces stratégies, il faudrait monter des actions coopératives assignant différents rôles aux partenaires de l'éducation : l'État, les institutions compétentes du système des Nations Unies, les organisations internationales et les ONG.

LE RÔLE DE L'ÉTAT

L'État devrait donner la priorité à l'amélioration des politiques éducatives visant à l'avènement d'une humanité de meilleure qualité. Le développement de l'éducation devrait, par conséquent, s'intégrer à tous les types de développement. Il ne faudrait pas le dissocier de la philosophie de l'éducation ni de la culture, car dans toutes les régions du monde, tout développement est développement de l'homme, à la fois en tant qu'individu et que membre d'une collectivité. Et pour pouvoir concourir à un développement durable bénéfique à l'existence humaine, le développement humain doit comporter des dimensions culturelles. Aucun pays ne peut atteindre cet objectif par ses seuls moyens : on attend des nombreuses organisations internationales, y compris celles du système des Nations Unies, qu'elles prêtent leur aide aux pays à différents stades du développement.

LE RÔLE DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

Conformément à leur Charte, l'une des missions des Nations Unies est de réaliser la coopération internationale en résolvant les problèmes internationaux d'ordre économique, social, intellectuel ou humanitaire. Les Nations Unies ont pour tâche d'encourager le progrès social et économique sur le plan mondial en raison de l'inégalité du développement dans les différents pays et régions. Elles devraient donc jouer un rôle moteur en s'employant à l'amélioration de tous les types de développement, dont celui de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays les moins avancés.

LE RÔLE DE L'UNESCO

De tous les organismes des Nations Unies, seule l'UNESCO reconnaît l'importance du rôle de la culture dans le développement et met l'accent sur l'importance d'intégrer la dimension culturelle dans le développement. La Décennie mondiale du développement culturel proclamée par les Nations Unies et la mise en place d'une Commission mondiale de la culture et du développement sont des initiatives de l'UNESCO. Celle-ci est l'une des institutions des Nations Unies qui consacre le plus d'attention au développement de l'éducation. Elle aide, grâce à la coopération intellectuelle, les États membres à piloter le développement de leurs

politiques éducatives. Mais elle devrait aussi collaborer étroitement avec les États membres sur le terrain par le biais de ses commissions nationales qui font office d'organes de coordination au niveau de chaque pays. Cela permettrait à son travail d'être mieux reconnu et apprécié.

LE RÔLE DES ONG

Les ONG devraient participer aux côtés des gouvernements à l'amélioration du développement éducatif. Leur existence devrait, par conséquent, être reconnue et on devrait les associer aux activités coopératives. Cela étant, il leur faudrait, pour pouvoir contribuer à l'amélioration du développement éducatif dans leur pays, définir une ligne d'action claire. En l'occurrence, les ONG devraient travailler la main dans la main avec les gouvernements pour inciter toute la population, et en particulier les citoyens ordinaires, à participer au développement de l'éducation. Pour s'acquitter de leur tâche, elles devraient :

1. Connaître le domaine dans lequel elles œuvrent.
2. Comprendre le niveau des connaissances de la communauté, le rôle social qu'y ont les hommes et les femmes, et les formes locales de leur participation.
3. Planifier en association avec les communautés locales la construction d'un environnement éducatif.
4. Gagner la confiance des gens en nouant des rapports humains de qualité.
5. Avoir avec les gens des discussions approfondies, être à l'écoute de leurs opinions et de leurs remarques et les informer de la suite donnée à leurs observations.
6. Collaborer, par étapes successives, avec les communautés locales à la conception et à la mise en œuvre de projets.

Conclusions

S'agissant de définir une politique de l'éducation durable, des activités coopératives continues devraient être exécutées en synergie par les partenaires de l'éducation dont il faudrait définir les responsabilités et les tâches respectives en fonction de leurs mandats. Il conviendrait de rechercher des ressources financières pour soutenir les activités qui auront été mises au point dans le cadre d'un programme. Ces activités devraient être gérées en coopération et de manière coordonnée avec l'aide des institutions du système des Nations Unies et d'autres organisations internationales s'intéressant à l'éducation. La démarche éducative devrait être

holistique : il s'agirait de placer les apprenants en position d'agents actifs dans leur environnement social et naturel, d'adapter cet environnement à leurs besoins et de faire appel à des approches interdisciplinaires et à des programmes d'enseignement diversifiés. L'éducation morale devrait être au cœur de la conception de tout programme éducatif et il faudrait mettre l'accent sur la responsabilité de l'école dans cette éducation en présentant des exemples de conduite morale chez les enseignants, les élèves et les administrateurs des établissements scolaires. Les enseignants, en particulier, devraient apparaître au niveau de l'école comme des modèles de bonne conduite à imiter.

Bibliographie

- Cam, P. ; Cha ; I. ; Tamthai, M. 1997. *Philosophy and democracy in Asia* [Philosophie et démocratie en Asie]. Philosophy series, volume 1. Séoul, Commission nationale coréenne pour l'UNESCO.
- Korean National Commission for UNESCO. 1999. *Philosophy, culture and education : Asian societies in transition* [Philosophie, culture et éducation : les sociétés asiatiques en transition]. Séoul, Commission nationale coréenne pour l'UNESCO.
- Rassekh, S. ; Vaideanu, G. 1987. *The contents of education : a worldwide view* [Les contenus de l'éducation : perspectives mondiales d'ici à l'an 2000]. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1995. *The cultural dimension of development : towards a practical approach* [La dimension culturelle du développement : vers une approche pratique]. Paris, UNESCO.
- UNESCO-APEID. 1999. *Secondary education and youth at the crossroads* [L'enseignement secondaire et la jeunesse à la croisée des chemins]. Bangkok.
- Wall, W. D. 1975. *Constructive education for children* [L'éducation constructive des enfants]. Londres/Paris, Harrap, UNESCO.
- Weil, P. 2003. *The art of living in peace : an education manual for a culture of peace* [L'art de vivre en paix : manuel d'éducation pour une culture de la paix]. Paris, UNESCO.

Langue originale : français

Aziz Hasbi (Maroc)

Ancien ministre, ancien représentant permanent du Royaume du Maroc auprès des Nations Unies à New York, ancien président de l'université Hassan II-Aïn-Chock de Casablanca, Professeur à l'Université Mohamed V, faculté de droit de Rabat. Courrier électronique : hasbi.aziz@caramail.com

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Aziz Hasbi

Nous avons le privilège de publier l'article d'Aziz Hasbi, Président du Conseil du BIE, qui présente à la fois l'éditorial et l'introduction au dossier de ce numéro de Perspectives.

Il est bon de reparler de « dialogue », aujourd'hui, à un moment où la cacophonie qui règne sur le monde accrédite plutôt la polarisation sur le « choc des civilisations » (Huntington, 1997). Pourtant, le dialogue n'a jamais cessé, sans cependant avoir toujours bénéficié du climat favorable nécessaire qui lui permette de remplir la fonction qui lui a été assignée, fonction qui a elle-même changé à travers les âges. Mais a-t-on jamais réellement su ou voulu définir les objectifs et les moyens de dialoguer, sinon ponctuellement et en instrumentalisant le dialogue au profit de desseins unilatéraux, sans véritablement créer un climat de bonne foi et mettre au jour la volonté de dialoguer d'égal à égal, ni de trouver des solutions durables à tous les problèmes qui montrent à l'évidence l'échec du dialogue et la banalisation de l'échec !

Pourtant, il est urgent de dialoguer afin que notre monde « fini » puisse, sinon dispenser les fruits du progrès à tous ses habitants, du moins leur permettre de vivre et échapper à la géographie de la barbarie et à celle de la terreur qui se partagent notre quotidien, alors que la technologie a irréversiblement rapproché ses composantes. La proximité et la médiatisation de plus en plus transparente révèlent l'iniquité et l'injustice dans la répartition des bien-être matériels dans le monde, alimentant ainsi fantasmes et ressentiments. Le monde de l'abondance est tout à la fois désiré, mais haï car inaccessible et parce qu'il accroît la sensation de misère de ceux qui ne peuvent pas en profiter, et les met brutalement devant

l'échec de leur modèle de développement. Certes le développement n'est pas seulement matériel ; mais allez donc convaincre ceux qui sont dans le besoin et qui sont prêts à braver la mort pour atteindre cet Eldorado dont l'industrie publicitaire montre à longueur de journée tous les avantages et les brillances qui font rêver.

Oui, il faut dialoguer, en particulier entre deux mondes, arabe et européen, qui sont liés par l'histoire et par une proximité géographique à laquelle on ne peut échapper. Mais il ne faudrait pas prendre à la légère la nécessité de dialoguer et la subvertir par la pratique habituelle et stérile du dialogue pour le dialogue ; pratique qui transpose sans discernement les ruses de la négociation diplomatique ou du marchandage commercial à tous les dialogues interculturels et intercivilisationnels. Le résultat a été lamentablement le même : l'impression de gain et de perte selon la puissance du moment. Or, le dialogue qui nous intéresse, et qui devrait être fondateur d'une coexistence entre civilisations, est irréductible à ce jeu. Car les civilisations sont irréductibles à l'hégémonie et à la domination qui résultent de ce jeu, dans lequel il y a un gagnant et un perdant.

De quel dialogue avons-nous donc besoin ? Quelle est notre quête ? Quelle place devratt-on aménager au « lien éducatif » ? L'éducation constitue-elle un vrai lien ? Et de quelle éducation s'agit-il ? Car les problèmes que nous vivons ne sont pas dus à un déficit absolu d'éducatif, en supposant résolu le rapport entre celles-ci et l'instruction. Le monde est aujourd'hui sous la coupe réglée d'une exploitation réfléchie et d'une terreur instruite. L'exploitation a toujours existé et a toujours été combattue. La terreur a été son fidèle compagnon. Mais la prise de conscience de leurs effets, désormais simultanément et planétairement médiatisés, crée un climat difficile à endiguer par de simples vœux pieux, ou à conjurer par des résolutions condamnées à rester sans résultats. Elle le sont encore moins par l'ouverture de dialogues sans fin où les joutes oratoires se disputent sans conviction des références à des valeurs dont l'universalité n'est testée positivement que par une infime partie de la population de la Terre. C'est l'ère de la « globalisation » !

Le « lien éducatif » semble être *a priori* un instrument d'une grande utilité, à la condition de le mettre au service d'une stratégie commune et « sincère » (le mot est bien galvaudé !) de dialogue. Laquelle devrait s'adosser à une méthodologie de ciblage de ou des objectif(s) que l'on fixe à ce dialogue et d'interpellations des causes de l'échec des précédentes entreprises de dialogue et, pourquoi pas, des catégories dominantes de pensée qui ont sous-tendu (travesti ?) le dialogue.

Cibler les objectifs du dialogue

Beaucoup de déclarations et de projets semblent avoir obtenu l'agrément des parties officielles ou officieuses des dialogues euro-arabes. Mais si lesdits projets ont créé ponctuellement un espoir d'entente pour la promotion d'une coexistence et d'un co-développement, ils ont achoppé sur l'absence de concrétisation, ou sur la sévérité des conditions de celles-ci et sur leur instrumentalisation par le partenaire le plus fort. Prenons le cas le plus digne d'intérêt, celui de la Déclaration de Barcelone des 27-28 novembre 1995. Elle a permis de mettre en place les principes de la nouvelle politique de partenariat euro-méditerranéen. Il s'agit, en principe, d'un partenariat global et solidaire, tendant à instaurer, sur une base multilatérale, des relations fondées sur les concessions réciproques et incluant les dimensions politique et sécuritaire. Cette politique est fondamentalement différente de la coopération pratiquée avant l'émergence des nouveaux accords d'association liés à l'idée de zone de libre échange. La déclaration de Barcelone s'articule sur trois volets :

- Partenariat politique et de sécurité : *définir un espace commun de paix et de stabilité ;*
- Partenariat économique et financier : *construire une zone de prospérité partagée ;*
- Partenariat dans le domaine social, culturel et humain : *développer les ressources humaines, favoriser la compréhension entre les cultures et les échanges entre les sociétés civiles.* [Les italiques sont de nous.]

Il y a de quoi faire rêver tous ceux qui sont attachés à une coexistence et à une reconnaissance mutuelle ! Cependant, cette politique de partenariat n'est pas le fruit du hasard ; elle résulte d'un certain nombre de motivations qui en marquent le contenu et les limites. Cette Déclaration, préparée à la suite de négociations difficiles entre les pays concernés et l'Union européenne, est forcément le résultat de compromis qui constituent certes un saut qualitatif dans les relations entre les pays des deux rives, mais qui reflètent plus intensément les préoccupations européennes face à des partenaires considérés comme une source de menace contre la prospérité et la quiétude d'une Europe de plus en plus tournée vers ses flancs nord et est.

Avec l'élargissement progressif de l'Europe, il y a en effet un déplacement physique de la frontière de l'Europe communautaire qui se trouve face à face avec les pays méditerranéens du Sud et de l'Est. Cette proximité géographique et l'importance que prend la Méditerranée, avec les nouveaux regroupements autour d'une Europe de plus en plus forte et de plus en plus enviée par les autres puissances économiques, ont renforcé la conscience européenne de la nécessité de consolider ses positions dans le bassin méditerranéen. Quelles que soient les

attentes des partenaires méditerranéens de l'Europe, la politique de celle-ci va reposer sur des motivations qui vont d'abord refléter ses propres préoccupations.

Par ailleurs, les objectifs de l'intégration projetée ne sont clairement fixés qu'en ce qui concerne l'ouverture des partenaires de l'Europe aux produits industriels européens. En revanche, la libéralisation des échanges agricoles n'a pas reçu de réponse novatrice dans la Déclaration de Barcelone.

En outre, cette politique ambitieuse semblait, au moment de son lancement, reposer sur un financement en deçà des objectifs fixés et tranchait, de ce point de vue, avec l'effort consenti par l'Europe communautaire au profit des pays de l'Europe centrale et Orientale.

Par conséquent, on peut croire que les principes qui peuvent fonder la recherche d'un rapprochement entre les deux mondes et mettre en place un système de coexistence dans le respect de la pluralité existent, mais souffrent de la non-application. C'est pour cela que tout dialogue ciblé devrait intégrer dans sa démarche la recherche des bases d'une philosophie de l'action : actions contre l'intolérance, contre la marginalisation et pour la reconnaissance de la personnalité, de la dignité et des croyances des partenaires. La solidarité devrait revêtir un sens et être assortie de moyens d'action qui lui permettraient de jouer son rôle de modérateur de la rigueur impliquée par la recherche des États qui veulent satisfaire ce qu'ils considèrent être leur intérêt national. La lutte contre la marginalisation socio-économique devrait s'appuyer sur le droit à la reconnaissance qui devrait pouvoir décomplexer les rapports entre les peuples de la région et les réintégrer à égalité dans le legs de leurs ancêtres respectifs, voire parfois communs.

Assainir les bases du dialogue

Personne ne peut nier raisonnablement la nécessité d'un dialogue afin de mettre en place les conditions d'une coexistence durable entre les partenaires des mondes arabe et européen, voire entre toutes les civilisations. C'est souhaitable, c'est obligatoire et c'est possible, mais pas seulement en raison du « déclin géopolitique » de l'Europe (Leclerc, 2000, p. 286) et sa compétition avec les États-Unis d'Amérique en Méditerranée et dans le monde.

Le dialogue doit être doté de sens qui puisse trouver sa source dans les préoccupations fondamentales communes. Il doit être suffisamment pragmatique afin que ses résultats soient réalistes et réalisables. Il doit éviter les pièges de la moralisation béate. Comme il doit bannir les regards moyenâgeux réciproquement méprisants, façonnés par la géographie de la barbarie et/ou de l'incroyance par ou sur une civilisation ou une religion qui se croient supérieures

(Lewis, 2002, p. 9). Car les uns et les autres sont héritiers de périodes faites de progrès et de stagnation, de puissance et de faiblesse, d'apogée et de déclin, de Lumières et d'obscurantisme, de victoires qu'on croyait décisives et définitives et de défaites perçues comme irrémédiables. Personne n'a créé *ex nihilo* les connaissances et les techniques humaines, qui sont un patrimoine commun de l'humanité, parce que résultant d'une longue accumulation où chaque peuple a apporté sa contribution. Chercher aujourd'hui à créditer l'Occident d'une rationalité unique et absolue et d'une créativité qui lui seraient consubstantielles (Leclerc, 2000, p. 528-533), c'est faire preuve d'amnésie et d'ethnocentrisme. Pour établir un dialogue sur de bonnes bases, on doit faire appel à la sagesse qui implique plutôt la relativisation que le triomphalisme qui a jusqu'ici fait beaucoup de dégâts.

Un dialogue qui vise à établir les conditions d'une coexistence durable doit éviter les méandres de la langue de bois. Les deux mondes, arabe et européen, doivent assumer leur histoire commune. Cette histoire est ce qu'elle est ; elle est faite de rapports de guerre et de paix, de haines réciproques alimentées par les fanatismes respectifs qu'aucune sécularisation n'a vaincus, mais également d'échanges qui ont fait faire aux progrès humains des pas de géant. Les mondes arabe et européen sont les héritiers de civilisations à l'histoire torturée par une rivalité ancestrale et tous azimuts (économique, religieuse, etc.) ; deux mondes qui se connaissent bien mais mal (se connaître pour mieux se combattre, soumettre l'Autre ou se défendre contre ses desseins de domination) ; leurs regards l'un sur l'autre ont été biaisés par différentes considérations qui n'ont pas disparu avec le temps. La proximité géographique et humaine a donné le jour à une dialectique d'attraction/répulsion qui s'est toujours alimentée des mauvais souvenirs engrangés par les uns et les autres et d'une peur de l'Autre. Une proximité qui a créé des fantasmes réciproques qui continueront à peser sur toute tentative de rapprochement. Il faut les connaître et les conjurer.

Lire et assumer l'histoire, c'est également corriger les effets néfastes sur les peuples de la région d'une appropriation de l'histoire que chacun a essayé de faire parler à sa gloire ; et prendre conscience de la vulnérabilité des situations issues de victoires écrasantes d'une civilisation sur une autre, parce que les concessions faites à la puissance et le rapport que celle-ci établit finissent par alimenter un sentiment que ne peut effacer dans l'imagination des vaincus qu'une revanche sur le vainqueur. Il faudrait tenter d'apprendre ensemble les leçons de l'histoire et à couper avec les solutions qui ont jusqu'ici conclu sur le terrain les périodes de haines et de vexations réciproques. Car les « croisades » ou d'autres revanches fanatiques sont difficilement supportables dans un monde globalisé. La technologie et la surinformation

catastrophiste risquent de pousser l'humanité à l'irréparable. Aucune hégémonie militaire n'est raisonnablement durable dans notre monde « fini ». À défaut de devenir frères, apprenons à coexister dans nos altérités respectives et à gérer un tant soit peu sagement notre planète, faute de quoi nous risquons les uns et les autres de tout dilapider. Le monde « fini » est là, mais le monde manque apparemment de sérieux et de discernement.

Une éducation qui tienne compte de ces réalités doit pouvoir servir de lien et faciliter le dialogue.

Le rôle du « lien éducatif » dans la préparation des outils de la compréhension mutuelle

L'histoire de la région montre que la quête de la connaissance de l'Autre avait permis la réalisation d'un effort monumental en matière de traduction : les Arabo-Musulmans avaient traduit des ouvrages grecs, persans et syriaques ; les Européens avaient enrichi et tiré avantage de ce patrimoine. Un gigantesque mouvement de traduction avait accompagné les premiers pas de la *nahda* [renaissance ou éveil] réformiste arabo-musulmane au XIX^e siècle, déjà amorcée et plusieurs fois suspendue par un Empire ottoman qui avait commencé dès la fin du XVII^e siècle à prendre conscience de l'inventivité technique militaire de l'Europe et de ses douloureuses conséquences sur le terrain (Lewis, 2002, p. 32-33).

Cependant, les réactions face aux chocs (campagne napoléonienne en Égypte en 1798, notamment) furent assez naïves dans un premier temps : les peuples arabes et musulmans croyaient que la modernisation était purement technique et qu'elle pouvait être acquise par un emprunt. Certes cette recherche de maîtrise des techniques n'était pas toujours dénuée d'arrière-pensées.

Mais la technique développée par l'Europe n'était pas rejetée en tant que telle au motif de sa relation avec le monde chrétien. L'élan avait été dévoyé par la volonté de domination et par le regard hautain des « civilisateurs » et l'intériorisation de la défaite et de la susceptibilité malade des « vaincus ». Le réformisme impulsé par la défaite militaire face à l'Europe avait été d'ailleurs neutralisé par la rivalité des puissances européennes qui cherchaient chacune à en être l'initiatrice afin que le pays demandeur ne tombât pas sous l'influence de la puissance rivale. Le réformisme avait donc été vain et avait lentement généré réserves et oppositions de la part des gardiens de la foi qui préconisaient le repli défensif sur la « Tradition », face à cet Occident vainqueur et arrogant dont ni la Renaissance, ni la Réforme, ni le siècle des

Lumières n'avaient corrigé la démarche de « reconquista » s'appuyant sur un profond ressentiment religieux à l'égard du monde arabo-musulman.

Concevoir des outils de la compréhension à travers l'éducation devrait tenir compte de ces précédents et créer les conditions pour corriger les replis haineux ; lesquels sont aujourd'hui alimentés par la victoire des intégrismes des deux bords qui mettent surtout l'accent sur les déviations décadentes de l'Autre, passant sous silence les aspects positifs qui ont fait de l'humanité une globalité et une instance de créativité. Cela devrait amener à réfléchir sur des moyens efficaces pour asseoir la tolérance qu'il n'est pas exagéré de considérer comme un critère de « civilité » (Lewis, 2002, p. 156).

Cet effort devrait aussi passer par la sensibilisation sur la nécessité d'asseoir une laïcité des rapports entre civilisations. La laïcité à l'intérieur des pays arabes, puisque ce sont eux qui sont aujourd'hui visés par ce débat, est une affaire de leurs peuples respectifs. Le débat à ce sujet est d'ailleurs parasité par les problèmes de développement que connaissent ces pays et par les vexations qu'ils subissent de la part du monde développé. Par ailleurs, personne ne peut aujourd'hui démontrer que la spiritualité est antinomique du développement ni qu'elle constitue le véritable obstacle de la « coexistence pacifique des valeurs plurielles » (Leclerc, 2000, p. 475). La spiritualité bien assumée et tolérante est un atout. Ce sont les manipulations politiciennes de la spiritualité, qui se greffent sur un terreau favorable de misère et de marginalisation, qui posent problème. Ce sont les abus, les injustices et les crimes commis au nom de la religion qui ont le plus fait de dégâts à travers l'histoire des peuples. Une éducation consciente des difficultés, et qui se donne des objectifs clairs, ainsi qu'un programme d'actions concrètes pour donner corps aux principes généreux dont regorgent les déclarations communes peuvent faciliter le dialogue afin que triomphe la raison sur les appels réciproques de rejet.

Tout cela devrait être traduit au niveau de l'éducation.

Mais quelle éducation ?

S'agit-il d'une campagne de sensibilisation qui s'adresse à tout le monde, à l'instar des spots publicitaires qui appellent au sens civique ? Ou doit-on inclure un programme spécial dans les curricula respectifs, comme ce qui a été fait ici et là en matière d'enseignement des droits de l'homme ou des questions se rapportant à l'environnement ? Ou les deux à la fois ? Dans tous les cas de figure, il faudrait ici être conscient des problèmes afin de mieux réfléchir à une démarche fiable. Il est faux de considérer que le monde arabe est fermé à l'enseignement des

langues étrangères ou des matières scientifiques. Le rapport aux sciences et aux nouvelles technologies de la formation et de l'information est éloquent à ce propos. Ce qu'il faut détecter ce sont les problèmes que vit le monde de l'éducation et qu'on a souvent abordés à travers des solutions techniques de transposition de méthodes exogènes, voire de contenus de programmes étrangers. L'étranger vise ici tout ce qui n'est pas produit par les réalités propres de chacun des peuples de la région.

Le domaine de l'éducation dans les pays du sud et de l'est de la Méditerranée, pour ne prendre que ces cas qui intéressent le présent propos, est fortement hypothéqué par une dualité qui prend plusieurs formes. Cette dualité tend à enfermer l'apprenant dans un dilemme : subir une éducation de masse soumise à l'enfer de l'insuffisance budgétaire ou aspirer à une formation élitiste de type occidental, ouverte seulement à une minorité qui a les moyens de payer ou de s'expatrier. Cette dualité alimente souvent plusieurs types de mauvaises solutions : une éducation à double vitesse, l'une menant vers l'exode des cerveaux, l'autre vers un chômage endémique générateur de toutes les frustrations et susceptibles de manipulations de tout genre. Cette situation est parfois compliquée par la délocalisation des formations occidentales coupées des réalités locales, ce qui conforte l'impression de faillite des systèmes éducatifs locaux. Entendons-nous bien : il ne s'agit pas de se fermer à l'apport étranger, mais seulement de mettre l'accent sur certains problèmes qui risquent de bloquer toute bonne initiative de rapprochement à travers le lien éducatif, si toutefois celle-ci venait réellement à voir le jour.

Il est un fait que l'importance de la connaissance et, partant, du lien éducatif comme générateur de mouvement vers l'Autre est intériorisée par tous les peuples de la région. L'Europe a fondé sa puissance sur l'étude et le développement de l'expérience des autres peuples ; le monde arabe ne peut pas ne pas être marqué par la quête du savoir auprès des autres peuples, même les plus éloignés ; quête fortement conseillée par le Prophète lui-même. Mais le lien éducatif doit permettre une quête de connaissance et de reconnaissance réciproques et non pas une information sur la faiblesse des autres et l'opposition de leur misère à sa propre abondance pour faire adhérer à un mode de vie. Une insistance inconsidérée sur les méthodes occidentales a parfois poussé à la xénophobie. Il faudrait, par conséquent, trouver des moyens efficaces pour éviter les transpositions de curricula et prendre avec précaution les prescriptions des experts internationaux dont la démarche peut être influencée par l'ethnocentrisme. Le précédent pas toujours heureux des recettes que les institutions financières internationales ont prodiguées aux pays du Sud devrait servir de leçon. L'instrument éducatif est irréductible à une démarche de calquage et de transposition.

L'instrument éducatif est ainsi porteur de germes d'ambivalence et ne doit pas être systématiquement investi de missions dont il n'est pas forcément capable en soi. L'instrument éducatif est forcément au service d'un idéal, ici la nécessité de créer les conditions d'une coexistence positive entre les peuples en question afin de leur permettre de vivre en paix.

Par ailleurs, tout le monde, y compris et surtout les pays arabes, reconnaît l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. Mais là aussi, il faudrait éviter que la langue ne soit le véhicule de visions xénophobes ou de tendances hégémonistes qui provoquent rejets et replis haineux faisant le lit des radicalismes de tout genre.

Le lien éducatif devrait encourager la naissance partout dans le monde d'une classe d'intermédiaires de la coexistence, imbus et fiers de leurs cultures respectives, mais cultivant la relativité et la tolérance et le respect de la personnalité de l'Autre. C'est un vœu, mais en même temps une nécessité. Pour ce faire, il faudrait procéder à un véritable examen des catégories de pensée qui vont forcément constituer un frein ou, au contraire, servir de contenu à cette éducation de coexistence plurielle.

Chercher les lieux de la cohabitation en interpellant les catégories dominantes de la pensée contemporaine

Il est incontestable que ce sont les présupposés idéologiques porteurs d'ethnocentrisme qui ont rendu difficile l'échange entre les civilisations. La transposition de certaines idées et de certaines institutions a constitué plutôt un frein qu'un instrument de développement. On les imaginait capables de faire rattraper leur retard aux pays en développement. Cette théorie du rattrapage est, depuis déjà un certain temps, battue en brèche. En 1979 déjà, la Banque mondiale avait en effet reconnu que, même si les pays développés arrêtaient de progresser et que les pays en développement doubleraient leur taux de croissance, il faudrait un siècle pour que ceux-ci rattrapent ceux-là ! Par ailleurs, les institutions politiques et sociales modernes adoptées par la plupart des pays du Sud ne donnent pas le même résultat que leurs homologues occidentales.

Comment le dialogue peut-il contribuer à décomplexer ces rapports ? Car c'est là où réside le vrai problème. Est-on en mesure d'attirer l'attention de manière crédible sur les valeurs et les techniques transculturelles et transcivilisationnelles ? Est-il suffisant d'éduquer dans le sens de cette transversalité pour que les uns et les autres décident enfin de reconnaître les apports réciproques et de se reconnaître sans complexe comme partie prenante du progrès scientifique et technique qui marque notre monde ?

Il est difficile de répondre à ces questions. Mais tout effort dans ce sens doit incontestablement passer par la recherche de ce que certains appellent un « langage commun ». À la question de savoir « Quel est le moyen de convaincre les uns et les autres de renoncer à leurs préventions, à leur panique d'être dépersonnalisés par la seule coexistence avec l'autre... ? », Azzedine Guellouz répond ainsi : « Un seul : la découverte d'un langage commun » (Chevallier, Guellouz, Miquel, 1991, p. 200). Ce langage commun doit toucher un certain nombre de concepts qui font aujourd'hui problème. Prenons quelques exemples.

Le débat sur l'*universalité* est au cœur de nos préoccupations : le concept a prêté le flanc à un certain nombre d'amalgames. On a eu tendance à rejeter la notion d'universalité parce qu'elle a tendu à renvoyer à la domination de la civilisation occidentale avec tous ses présupposés culturels et culturels. Cette méfiance trouve ses raisons dans l'histoire des relations entre l'Occident et le reste du monde, dans la mesure où le colonialisme et l'impérialisme se sont cachés derrière l'universalité des Lumières européennes et des bienfaits que procurerait le progrès dont seraient porteuses les puissances occidentales. Le fait d'opposer, aujourd'hui, l'émergence d'un « véritable universalisme » générateur d'un rapprochement interculturel, car « fait de tolérance, d'émulation, d'acceptation de la coexistence, de concurrence pacifique des idées et des biens culturels » aux « faux universalismes » (européocentrisme, exotisme et cosmopolitisme) qui s'adossaient aux « jeux de la violence et de la puissance » (Leclerc, 2000, p. 371), n'absout pas ce concept de son passif aux yeux des peuples qui en avaient subi la rigueur.

La *mondialisation* est également chargée de cette image de volonté de généralisation de la civilisation occidentale, voire américaine. Après la chute du bloc socialiste, certaines lectures nous avaient présenté le monde comme évoluant inexorablement vers l'enfer de l'uniformisation et du manque d'alternative par rapport à la toute-puissance de l'Occident et de ses valeurs, libéralisme et démocratie libérale (Fukuyama, 1992). Dans sa relation avec le phénomène de mondialisation, la *liberté* a tendu à être présentée comme une victoire du modèle occidental libéral à la fois sur le communisme et sur le tiers mondisme, et non comme un principe fondateur d'une nouvelle démarche pour la diminution des écarts de développement au niveau interne et au niveau international, dans la dignité et le respect de l'altérité culturelle.

Ces présupposés amènent certains à préférer au concept de mondialisation celui de « mondialité » qu'ils opposent à « occidentalisation » (Leclerc, 2000, p. 311). C'est la même démarche adoptée à l'égard du concept de *civilisation* dont on essaie de conjurer les

présupposés ethnocentriques en proposant de le lire dans le sens de « personnalité » (Zakariya, 1991).

On peut également rappeler le grand débat sur l'universalité de l'*État* et, de plus en plus, de la *société civile*. Ce que l'on peut constater en relation avec les présupposés de la mondialisation et des avancées présentées comme inéluctables du libéralisme, le recul de l'État et le renforcement de la société civile, c'est que cela pose problème pour les pays du Sud. En effet, tout le schéma de la mondialisation est une perspective qui contient en elle les germes de l'accroissement de la pauvreté et de la marginalisation, du fait de l'absence de moyens de substitution au pouvoir de régulation de l'État, en dépit de tous les défauts que recèle l'État dans ces pays. L'intervention de l'État ne peut être sérieusement remplacée aujourd'hui par un secteur privé quasi inexistant, ni par les associations de la société civile qui jouent plutôt un rôle revendicatif qui contribue à augmenter la pression sur l'État. Or, l'État est de plus en plus affaibli par les pressions populaires et les contraintes internationales sans avoir les moyens de répondre réellement ni aux unes ni aux autres. Face à cette situation, la Banque mondiale, l'un des plus fervents défenseurs du libéralisme, a appelé, dans son rapport de 1997 sur le développement dans le monde, à une réhabilitation du rôle de l'État afin de lutter contre les déséquilibres sociaux par de nouveaux modes de protection collective.

Le concept de *modernité* constitue aussi l'un des enjeux des relations entre l'Occident et le reste du monde, en particulier le monde arabo-musulman, et intéresse en tout premier lieu le dialogue euro-arabe. La stagnation du monde musulman en matière de développement a tendu à créer une opposition entre modernité et tradition, et à suggérer une double relation antinomique : l'Occident moderne et l'Islam traditionaliste par nature. Leclerc rejette cette représentation et remet plutôt en cause le processus « exogène » de modernisation subi par les pays arabo-musulmans, entre autres (Leclerc, 2000, p. 322-323 et 327-333). La modernité est à peine différenciée de la modernisation, certains auteurs liant plutôt la modernisation aux aspects techniques et technologiques, et la modernité aux questions culturelles et civilisationnelles ; mais cette distinction n'emporte pas la conviction dans les utilisations quotidiennes des deux notions qui ont tendance à se confondre. D'autres auteurs essaient d'atténuer la rigueur de la domination à laquelle renvoie la modernité, en rappelant qu'« À leur apogée, toutes les civilisations dominantes ont imposé leur modernité aux autres » (Lewis, 2002, p. 207).

En pratique, nous sommes aujourd'hui devant une équation difficile à résoudre : la modernisation est perçue, aussi bien du côté du monde occidental qu'en dehors de lui, comme une occidentalisation (Leclerc, 2000, p. 324 et 475). Ce qui est ici en cause, c'est le risque de

dépersonnalisation. Ce risque est réel et il est fortement mis en exergue par les gardiens — attitrés ou usurpateurs — de la « Tradition ». En même temps, la modernisation technique est devenue une denrée vécue ou recherchée au quotidien, au moins dans sa dimension d'accès égal aux commodités matérielles qu'elle génère. Mais elle s'avère difficilement généralisable dans ce sens. Le combat du « nouvel ordre économique international » a justement échoué sur cette impasse. L'accès à ces commodités s'est avéré onéreux, et peu de pays hors Occident ont les moyens ou la volonté de payer le prix. L'enjeu de tout dialogue c'est de réfléchir à des moyens pratiques pour dédramatiser ce rapport frustrant.

La question de la modernité/modernisation est intimement liée à celle de la *laïcité*. Elle renvoie, entre autres, à une polarisation sur la culpabilité de la religion comme facteur de rejet de la modernité. Mais d'aucuns rappellent que le retour à la pureté religieuse promu par le protestantisme, à la faveur de la Réforme, avait sous-tendu la naissance de l'agent du développement en Occident.

En fait, le débat sur le développement va au-delà des considérations religieuses. Si les pays du Sud, y compris les pays d'Amérique latine, vivent les problèmes dus à l'absence ou l'insuffisance du transfert de technologie, les raisons sont à rechercher ailleurs. Il serait bon que le dialogue puisse permettre non plus de situer les difficultés au niveau de la relation religion/tradition/modernité, et de considérer que celle-ci est antinomique de l'absence de laïcité, mais d'imaginer une laïcité de coexistence. Car il ne faut pas jeter la pierre aux autres, parce que la laïcité mise en avant par l'Occident est sous-tendue par des croyances religieuses et/ou idéologiques qui se considèrent comme supérieures aux autres spiritualités et les dévalorisent au nom du progrès, menant certains peuples à devenir les otages des réactions de rejet et de défense parfois surfaîtes — car politisées — de traditions de repli.

On peut donc remarquer que les catégories dominantes de la pensée contemporaine peuvent en soi contribuer à élever des frontières contre un rapprochement serein entre les peuples. D'où l'importance de leur interpellation en vue de les expurger de leur charge ethnocentriste, de les relativiser et de montrer la nécessité de revenir à des approches réciproques plus modestes et de préférer une *solidarité* bien comprise à une guerre des civilisations à l'issue de laquelle la Civilisation risque de tout perdre. C'est seulement en mettant au point une philosophie de l'action fondée sur une reconnaissance mutuelle de l'humanité que recèle chacune des composantes de notre planète, et sur le caractère changeant et éphémère des apogées et des abondances, que nous pourrions donner un sens au dialogue ; tout dialogue, et surtout le dialogue euro-arabe, hypothéqué par un aussi lourd héritage de

l'histoire et de la géographie communes. L'éducation est un lien et un médiateur fort de rapprochement, mais à condition de l'asseoir sur une lecture réaliste de cet héritage.

Références

- Huntington, S. P. 1997. *Le choc des civilisations*. Paris, Éd. Odile Jacob.
- Leclerc, G. 2000. *La mondialisation culturelle : les civilisations à l'épreuve*. Paris, PUF.
- Lewis, B. 2002. *Que s'est-il passé ? L'islam, l'occident et la modernité*. Paris, Gallimard.
- Chevallier, D. ; Guellouz, A. ; Miquel, A. 1991. *Les Arabes, l'Islam et l'Europe*. Paris, Flammarion.
- Fukuyama, F. 1992. *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris, Flammarion.
- Zakariya, F. 1991. *Laïcité ou islamisme : les Arabes à l'heure du choix*. Paris ; Le Caire, Éd. La Découverte et Al-Fikr.

Langue originale : français

Fatma Tarhouni (Tunisie)

Secrétaire générale de la Commission nationale tunisienne pour l'éducation, la science et la culture, chargée des relations avec l'UNESCO, l'ALECSO et l'ISESCO. Courriel : Fatma.Tarhouni@minedu.edunet.tn

Traugott Schöfthaler (Allemagne)

Secrétaire général de la Commission allemande pour l'UNESCO, Bonn. Courriel : schoefthaler@unesco.de

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

LA STRATÉGIE INTERRÉGIONALE

« APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE » :

UNE INITIATIVE EN BONNE VOIE

Fatma Tarhouni et Traugott Schöfthaler

Introduction

La volonté internationale d'améliorer la qualité de l'éducation et la dynamique suscitée en 2001 par l'Année des Nations Unies pour le dialogue entre les civilisations sont parmi les faits récents qui ont contribué à tisser de nouveaux liens entre l'Europe et le monde arabe.

Les commissions nationales pour l'UNESCO des États européens et arabes ont ouvert des perspectives d'action. Elles ont créé une Équipe spéciale de 18 membres, représentant neuf commissions nationales de chaque région, coordonnée par les Commissions nationales tunisienne et allemande.

L'Équipe spéciale a élaboré une stratégie interrégionale — « Apprendre à vivre ensemble » — liée aux objectifs de la Stratégie à moyen terme de l'UNESCO 2002-2007, ainsi qu'aux programmes et stratégies d'organisations intergouvernementales régionales, plus particulièrement l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et la science (ALECSO) et le Conseil de l'Europe. Les trois organisations ont toutes fait bénéficier l'initiative de leur assistance financière et technique.

La stratégie a été approuvée aux réunions statutaires des commissions nationales des États arabes (Rabat, 3-8 juin 2002) et de l'Europe (Budapest, 14-18 juin 2002). Elle vise un double objectif :

- établir une structure de coopération euro-arabe, ouverte à toutes les commissions nationales des deux régions et, à travers celles-ci, aux sociétés civiles de leurs pays respectifs ;
- renforcer la coopération entre les organisations intergouvernementales régionales des États européens et arabes, plus particulièrement en mettant en application les recommandations de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (Delors *et al.*, 1996).

La stratégie élaborée conjointement par l'UNESCO, l'ALECSO et le Conseil de l'Europe tend également à s'assurer l'adhésion d'autres organisations intergouvernementales œuvrant dans les mêmes domaines, comme la Ligue arabe, l'Organisation de la Conférence islamique (OCI) et l'Union européenne.

La prise des décisions nécessaires à l'adoption de la stratégie par les organes directeurs de l'UNESCO, de l'ALECSO et du Conseil de l'Europe a commencé au dernier trimestre 2002 ; elle s'achèvera d'ici à la fin de 2003 dans le cadre des décisions à prendre sur les programmes et budgets du prochain exercice biennal 2004-2005. Les négociations en cours sur l'adoption d'un protocole de coopération entre l'ALECSO et le Conseil de l'Europe marquent une avancée notable qui donnera sans doute plus de poids aux accords de coopération déjà en vigueur entre ces deux organisations régionales et l'UNESCO.

Renforcement de la coopération euro-arabe : l'argumentaire

Deux commissions internationales, l'une sur « La culture et le développement » (dirigée par l'ancien Secrétaire général des Nations Unies, Javier Pérez de Cuéllar), l'autre sur « L'éducation pour le XXI^e siècle » (conduite par l'ancien Président de la Commission européenne, Jacques Delors), sont allées beaucoup plus loin que la simple analyse de l'évolution des politiques éducatives et culturelles. Leurs deux rapports, respectivement présentés à l'UNESCO et à l'Organisation des Nations Unies et publiés en 1995 et 1996 sous les titres *Notre diversité créatrice* et *L'éducation : un trésor est caché dedans*, tirent les conclusions des débats de fond que suscite la condition humaine depuis le siècle des Lumières jusqu'aux décennies du développement à la fin du XX^e siècle.

Les deux ouvrages récapitulent un nombre étonnamment grand d'idées convergentes sur des problèmes importants de la cohésion mondiale. Le dialogue euro-arabe peut ainsi notablement bénéficier de vues consensuelles issues du débat sur l'universalisme et le relativisme culturel, sur les connotations entre culture et nation, sur les droits de l'homme, sur la diversité culturelle et le pluralisme. Les deux rapports offrent un cadre de réflexion à développer qui peut déjà servir à lutter contre les préjugés réciproques profondément enracinés dans une longue histoire de conflits entre l'Europe et le monde arabe et à créer un climat de bon voisinage, fondé sur le respect et l'intérêt mutuels.

Le concept d'« esprit éclairé » est devenu pratiquement omniprésent dans les échanges d'idées euro-arabes. Trop souvent, cependant, la discussion conduit à la même conclusion : il s'agirait d'un phénomène européen qui n'a pas, ou pas encore, atteint le monde arabe. Les deux rapports internationaux rejettent fermement de telles vues réductionnistes, faisant valoir que la pensée universaliste a été largement dévoyée à des fins idéologiques. En Europe, la défense d'idées telles que l'évolution unilinéaire ou même la révolution téléologique a conduit au triomphe de concepts simplistes de « progrès », très éloignés des visées « éclairées ». Les États-nations impérialistes apparus au XIX^e siècle ont enfanté la doctrine qui a perverti la notion d'esprit éclairé et abouti au chauvinisme.

Les deux rapports citent aussi quelques exemples d'autocritique éclairée en proposant une perspective globale pour inciter à abandonner l'optique eurocentriste dans les débats consacrés aux retards et aux lacunes du développement culturel. Le rapport Pérez de Cuéllar préconise, au deuxième chapitre à la section intitulée « Aucune culture n'est une île », une nouvelle façon de conjuguer universalisme et relativisme :

dans un monde où le relativisme est vrai, il n'y a pas de place pour son affirmation, car si le relativisme cognitif est un non-sens, le relativisme moral, lui, est tragique. Sans l'affirmation de principes absolus, la Commission serait dans l'impossibilité de formuler la moindre recommandation [...] Réjouissons-nous donc de la diversité, tout en affirmant des principes absolus nous permettant de juger de ce qui est bien, bon et vrai (Pérez de Cuéllar, 1995, p. 59).

Dans le même esprit, le rapport Delors conclut :

Entre l'universalisme abstrait et réducteur et le relativisme pour lequel il n'est pas d'exigence supérieure au-delà de l'horizon de chaque culture particulière, il convient d'affirmer à la fois le droit à la différence et l'ouverture sur l'universel (Delors *et al.*, 1996, p. 58).

Deuxième point de convergence, les connotations entre « culture » et « nation », un héritage du XIX^e siècle intrinsèquement lié aux efforts visant à assurer la cohésion sociale dans le processus de l'édification de la nation. Les deux rapports célèbrent les principes républicains fondés sur « l'éducation à la citoyenneté démocratique » et propices à l'épanouissement « d'identités culturelles diversifiées et multiples » (Delors). À la fin du deuxième chapitre déjà cité, le rapport Pérez de Cuéllar affirme que :

Les tentatives visant à « consolider la nation » par l'homogénéisation de tous les groupes ne sont ni souhaitables ni réalisables. La domination exercée par un seul groupe ethnique ne permet pas davantage d'assurer la stabilité à long terme d'une société. Le moyen de s'accommoder le plus durablement possible de la diversité ethnique est d'inspirer aux citoyens le sentiment d'appartenir à une même nation, qui soit définie comme une communauté civique fondée sur des valeurs dans lesquelles toutes les composantes ethniques de la société peuvent se reconnaître. Ce sentiment d'appartenance commune s'impose d'autant plus aisément que le concept de « nation » est débarrassé de toute connotation ethnique (p. 80).

Par conséquent, la définition traditionnelle de dialogue interculturel compris comme « un dialogue entre des cultures nationales et étrangères » doit être formulée de façon plus appropriée, par exemple « la participation d'une nation ou d'un pays au dialogue entre les cultures et les civilisations ». Il ne s'agit pas de terminologie mais de l'essence du nouveau concept de « diversité culturelle », qui fait partie des valeurs partagées par l'UNESCO, l'ALECSO et le Conseil de l'Europe.

L'UNESCO a toujours défendu le principe de la non-discrimination comme dénominateur commun de tous les instruments normatifs internationaux en matière de droits de l'homme. Elle a adopté une démarche cohérente depuis la proclamation du « droit d'être différent » (Déclaration sur la race et les préjugés raciaux, 1978) jusqu'à l'affirmation de la priorité des libertés fondamentales par rapport aux origines culturelles dans la Déclaration universelle sur la diversité culturelle (2001), qui mérite d'être plus largement reconnue et suivie. Du point de vue des droits de l'homme, il est par essence exclu d'imposer des obligations à un individu en fonction de ses origines ou de son milieu culturel. Aux termes de l'article 2 de la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle : « Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, il est indispensable d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques. »

Apprendre à vivre ensemble, l'un des quatre piliers de l'éducation pour le XXI^e siècle définis par la Commission internationale dirigée par Jacques Delors, est essentiellement « l'éducation au pluralisme ». Le rapport Delors reprend l'idée de base d'une éducation pour

la libération, proposée par Paulo Freire au Brésil, qui semble bien s'intégrer au concept moderne d'éducation globale qui inspire la mutation en cours des systèmes d'instruction formelle, axés sur l'enseignement, en sociétés modernes du savoir, qui privilégient l'apprentissage permanent. Ce processus s'appuie en partie sur l'évolution du rôle de l'enseignant, qui a désormais pour mission de faciliter l'activité d'apprentissage. Au chapitre 6 « Les enfants et les jeunes », le rapport Pérez de Cuéllar propose des stratégies très similaires et complémentaires.

Le rapport Delors offre une nouvelle conception de l'école facilitant « une certaine pratique quotidienne de la tolérance en aidant les élèves à prendre en compte le point de vue des autres ». La multiplicité des perspectives est devenue un objectif majeur de l'éducation pour le XXI^e siècle, qui doit aider les adolescents à construire librement leur propre système de pensée et de valeurs en leur expliquant « le substrat historique, culturel ou religieux des différentes idéologies qui les sollicitent dans la société environnante ou au sein de leur établissement ou de leur classe » (Delors *et al.*, 1996, p. 59).

Le grand psychologue suisse Jean Piaget a élaboré dans les années 20 une théorie du développement humain fondée sur l'universalisme concret et global. Selon Piaget, les processus d'apprentissage consistent à trouver l'équilibre entre adaptation et assimilation dans les relations entre l'individu et son environnement. Cette recherche progressive de l'équilibre s'applique aussi bien au développement cognitif qu'au développement moral. C'est dans cette perspective que le rapport Delors affirme que « vouloir imposer des valeurs préalablement définies, peu intériorisées, revient en définitive à les nier, car elles n'ont de sens que si elles sont librement choisies par l'individu ». L'enseignement des valeurs dans un esprit démocratique, dit Delors, « ne saurait toutefois se contenter d'une forme de tolérance minimaliste, consistant seulement à s'accommoder de l'altérité ». Il nous faut, selon Delors, créer un espace beaucoup plus large pour permettre au développement moral d'acquérir les valeurs démocratiques : l'« enseignement [de l'histoire] devrait cependant dépasser le cadre national et comprendre une dimension sociale et culturelle, de telle sorte qu'une connaissance du passé permette de mieux comprendre et de mieux juger le présent » (Delors *et al.*, 1996, p. 60-61). Dans le même sens, le rapport Pérez de Cuéllar signale une interaction régulière entre l'école et les situations non formelles quotidiennes d'apprentissage, qui aide l'individu à acquérir les compétences nécessaires à l'éducation permanente.

La stratégie euro-arabe « Apprendre à vivre ensemble »

La Stratégie à moyen terme de l'UNESCO 2002-2007 (document 31 C/4 approuvé) définit le cadre d'action de la stratégie euro-arabe, plus particulièrement les objectifs suivants :

- promouvoir l'éducation en tant que droit fondamental ;
- améliorer la qualité de l'éducation ;
- promouvoir l'expérimentation, l'innovation ainsi que la diffusion et le partage de l'information ;
- protéger la diversité culturelle et encourager le dialogue entre les cultures et les civilisations ;
- accroître les possibilités d'apprendre en donnant accès à des contenus et systèmes de prestation de services éducatifs diversifiés.

La stratégie euro-arabe, telle qu'elle a été approuvée par les commissions nationales des États européens et arabes en juin 2002, permet d'escompter notamment les résultats suivants :

- large diffusion et promotion du rapport Delors et des résultats de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) au sein des ministères de l'éducation, des institutions de formation des enseignants et des centres d'élaboration des programmes d'études ; organisation d'échanges entre praticiens et décideurs ; mise en réseau des institutions de formation des enseignants dans les deux régions ;
- organisation de programmes d'échange à l'intention des enseignants et des décideurs dans les structures d'enseignement et mise en réseau des établissements de formation des enseignants dans les deux régions ;
- assistance aux États membres et à leur commission nationale pour l'échange de jeunes, notamment dans le cadre de jumelages entre établissements des deux régions faisant partie du Système des écoles associées de l'UNESCO ;
- analyse comparative des programmes d'études et manuels scolaires dans plusieurs pays des deux régions ;
- renforcement d'une éducation propice à la citoyenneté démocratique, aux droits de l'homme, à la paix et au dialogue entre les cultures et les civilisations par la mise en

œuvre de projets concrets, tels que la rédaction d'un guide pratique et l'organisation de stages de formation à l'intention des enseignants ;

- à l'appui du Plan Arabia, mise en réseau des établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans l'enseignement et la recherche sur la diversité culturelle du monde arabe (y compris ceux qui se trouvent hors des États arabes et européens) ;
- développement de la coopération universitaire entre les deux régions, notamment dans le cadre de projets de recherche conjoints et de la participation au Réseau des chaires UNESCO ;
- contribution aux festivals culturels, expositions et séminaires d'information culturelle qui nourrissent et développent le dialogue euro-arabe ;
- mise en lumière, dans le cadre de projets pilotes, de l'incidence des systèmes novateurs de prestation de services éducatifs utilisant les TIC, tels que les serveurs multilingues UNESCO sur l'éducation pour les droits de l'homme et la démocratie, en tirant partie de l'évaluation du serveur existant dans la région européenne (Sarajevo) en vue de mettre en place des services analogues dans la région des États arabes ;
- sélection des meilleures pratiques pour diffuser par les médias des connaissances sur l'autre région dans le cadre d'ateliers organisés en collaboration avec des journalistes et leurs associations professionnelles et de concours et encourager la coopération et les échanges entre les médias des deux régions.

L'initiative est en bonne voie

Sur une proposition de la Commission allemande et de la Commission nationale tunisienne pour l'UNESCO, les commissions nationales des États arabes et européens ont été invitées à participer à une réunion informelle pendant la Conférence internationale de l'éducation (CIE) à Genève, le 7 septembre 2001. Outre les représentants de 17 commissions nationales et d'autres membres des délégations de leur pays, présents à Genève, ont participé à cette réunion les organisations intergouvernementales suivantes : la Ligue arabe, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. À cette occasion, des exemplaires de la version arabe du rapport Delors (*L'éducation : un trésor est caché dedans*) ont été distribués et les participants se sont mis d'accord par consensus sur un certain nombre d'activités à examiner dans toute suite qui serait donnée à cette première réunion, ainsi qu'aux conclusions et au Plan d'action « Apprendre à vivre ensemble » adopté à la 46^e session de la CIE. La réunion de Genève s'est

inspirée, pour renforcer la coopération entre les deux régions, d'un grand nombre d'idées et de propositions axées pour la plupart sur les pays riverains de la Méditerranée. Il convient à ce propos de signaler un projet très ambitieux, la préparation d'une conférence euro-arabe sur « l'éducation au pluralisme », visant à promouvoir la mise à profit sans réserve du rapport Delors et du projet du Conseil de l'Europe consacré à « l'éducation à la citoyenneté démocratique » par les institutions de formation des enseignants des deux régions. Dans le cadre du processus de paix au Moyen-Orient, engagé par les accords d'Oslo et renforcé par les efforts de l'Union européenne et de l'UNESCO (le processus dit de Barcelone), il a été prévu de réunir la conférence en mars 2001 à Jérusalem (Al Qods). Avait également été retenue la procédure avisée de l'accueil conjoint de la réunion par les Palestiniens et les Israéliens, imaginée pour la Conférence de 1999 sur « La philosophie morale dans l'éducation », concurremment organisée par l'Université hébraïque de Jérusalem et l'Université ouverte Al Qods avec l'aide de l'UNESCO. L'UNESCO et le Conseil de l'Europe avaient créé un comité directeur pour la nouvelle conférence que les secrétaires généraux des Commissions allemande, israélienne et palestinienne pour l'UNESCO faisaient bénéficier de leur expérience en matière de coopération triangulaire avec les deux organisations. Le nouveau conflit israélo-palestinien a empêché le comité directeur de tenir sa dernière réunion en octobre 2000, dans les salles qui avaient déjà été retenues par les organisateurs locaux (un centre de formation pédagogique palestinien à Jérusalem-Est [Al Qods] et un centre de formation pédagogique israélien à Jérusalem-Ouest).

Ayant examiné le rapport sur la réunion du 7 septembre, les commissions nationales des États arabes et européens ont désigné, au cours de réunions régionales tenues pendant la 31^e session de la Conférence générale et de consultations ultérieures, les secrétaires généraux des commissions nationales ci-après pour faire partie d'une Équipe spéciale euro-arabe consacrée au thème « Apprendre à vivre ensemble », qui serait coordonnée par les Commissions nationales allemande et tunisienne et chargée d'élaborer un document de travail en vue des réunions régionales statutaires ultérieures (Rabat et Budapest) :

États arabes : Égypte, Émirats arabes unis, Koweït, Liban, Maroc, Oman, République arabe syrienne, Qatar, Tunisie (à l'invitation des coordonnateurs, la Jamahiriya arabe libyenne a rejoint le groupe en mars 2003).

Région européenne : Allemagne, Canada, France, Hongrie, Pays-Bas, Royaume-Uni, Slovaquie, Turquie, Ukraine (à la suite de la dissolution temporaire de la Commission nationale du Royaume-Uni en mars 2003, le Danemark a accepté de rejoindre le groupe en mai 2003).

Le 25 octobre 2001 au Siège de l'UNESCO (Paris), l'Équipe spéciale a tenu sa première réunion, à laquelle ont participé 13 États membres et trois représentants du Secteur de l'éducation de l'UNESCO. À son avis, les propositions formulées à la réunion de Genève constituaient une bonne base de coopération pour le prochain exercice biennal. Elle a toutefois jugé souhaitable de se consacrer pour commencer à un nombre limité d'activités et de projets prioritaires et d'inviter l'UNESCO, l'ALECSO et le Conseil de l'Europe à ses réunions.

L'Équipe spéciale a tenu sa deuxième réunion du 10 au 13 avril 2002 à Abou Dhabi à l'invitation de la Commission nationale des Émirats arabes unis. Elle a estimé nécessaire d'élaborer une stratégie mondiale pour servir de cadre aux idées et propositions qu'imposait de plus en plus son domaine d'intérêt.

L'Équipe spéciale devait tenir compte d'événements extérieurs à l'UNESCO (notamment l'occupation de la Palestine et les événements du 11 septembre 2001) et de faits internes (en particulier l'adoption de la Déclaration universelle sur la diversité culturelle à la 31^e session de la Conférence générale, octobre-novembre 2001). Dans ce contexte, elle a débattu des voies et moyens qui permettaient de promouvoir une coopération concrète en vue de la collaboration interrégionale des commissions nationales.

Les domaines d'intérêt retenus comptent en premier la promotion de la diversité culturelle et la formation des enseignants, le Système des écoles associées de l'UNESCO étant préconisé comme filière utile pour les actions de projet. Toutefois, la portée du dialogue euro-arabe pourrait être considérablement élargie, par exemple jusqu'aux domaines de la science, des sciences sociales et des médias. L'esprit du rapport Delors, qui privilégie une perspective intersectorielle, devait néanmoins demeurer au cœur du dialogue euro-arabe. Au nombre des partenaires déterminants et influents : les organisations intergouvernementales, les organisations non gouvernementales (ONG), la communauté universitaire et les parlementaires.

Le but ultime de ce dialogue est la mobilisation de tous les acteurs sociaux (c'est-à-dire de la société civile) pour atteindre les objectifs de l'UNESCO dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication par le biais de la coopération interrégionale entre les commissions nationales des États arabes et européens et dans le cadre d'un programme interinstitutions pour le dialogue euro-arabe en cours d'élaboration conjointe par l'UNESCO, l'ALECSO, le Conseil de l'Europe et d'autres organisations intergouvernementales intéressées.

À leurs réunions statutaires de Rabat (3-8 juin 2002) et de Budapest (14-18 juin 2002), les commissions nationales des deux régions ont renouvelé le mandat de l'Équipe spéciale. Pour la première fois, elles ont été invitées à examiner un document de travail commun. Elles ont approuvé une stratégie euro-arabe conjointe établie par l'Équipe spéciale. Les commissions nationales ont recommandé que le Directeur général de l'UNESCO intègre cette stratégie aux stratégies régionales qu'il avait prévues pour les régions de l'Europe et des États arabes. Enrichies de ce nouvel élément interrégional, les nouvelles stratégies régionales ont été présentées au Conseil exécutif de l'UNESCO en octobre 2002. À sa 166^e session (avril 2003), le Conseil exécutif a officiellement reconnu le caractère interrégional de la stratégie euro-arabe. Dans ses recommandations concernant le Programme et budget de l'UNESCO pour 2004-2005, présentées à la Conférence générale réunie en septembre-octobre 2003, le Conseil exécutif a invité le Directeur général à mettre en application la stratégie euro-arabe dans le cadre des plans de travail à prévoir pour le prochain exercice biennal.

L'intégration de cette stratégie aux programmes du Conseil de l'Europe et de l'ALECSO a été le thème principal des troisième et quatrième sessions de l'Équipe spéciale organisées par le Conseil de l'Europe, conjointement avec l'UNESCO, les 28 et 29 octobre 2002 à Strasbourg, et par l'ALECSO les 18 et 19 juin 2003 au Caire.

La présentation des programmes en cours et envisagés des deux organisations, ainsi que leurs activités précises concernant la coopération euro-arabe, a facilité l'élaboration de plusieurs projets conjoints entre l'ALECSO, le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et des commissions nationales. Elle a aussi conduit à une coopération plus étroite entre l'ALECSO et le Conseil de l'Europe, notamment à l'adoption d'un premier protocole de coopération. Parmi les activités résultant des réunions de Strasbourg et du Caire, il convient de signaler ce qui est considéré comme un nouveau mode de formation des enseignants pour les deux régions. Le Conseil de l'Europe a décidé d'inviter régulièrement des enseignants arabes à participer à des séminaires de formation pédagogique organisés en Europe. Les deux premiers séminaires de ce nouveau type ont eu lieu en mai 2003 sur des thèmes tels que « la violence à l'école » et « le dialogue entre les cultures et les civilisations ». La proposition visant à inviter des enseignants européens à participer à des séminaires de formation pédagogique arabes mérite également d'être étudiée.

Dans le même esprit, l'invitation à participer au projet du Plan Arabia mis en œuvre par l'UNESCO et l'ALECSO, adressée à des experts et des instituts de recherche européens spécialisés dans l'étude de la civilisation arabe, créera de nouvelles possibilités de coopération culturelle et scientifique euro-arabe. Le Plan Arabia vise à encourager une

meilleure compréhension de la « diversité créatrice » de la civilisation arabe dans d'autres régions du monde. Ce projet peut constituer un outil très utile pour vaincre les préjugés anti-arabes au sein des sociétés européennes.

Les deux réunions de Strasbourg et du Caire sont étroitement liées ; elles ont abouti à plusieurs recommandations adressées aux trois organisations en ce qui concerne leurs programmes en matière d'éducation, de science, de culture et de communication. Les résultats d'une enquête menée auprès des commissions nationales des deux régions sur leurs activités et propositions conformes aux résultats escomptés de la stratégie ont été présentés et ont conduit à la sélection d'une série de projets concrets. Certains d'entre eux ont déjà été mis en œuvre ou lancés en 2003. L'Équipe spéciale a aussi préconisé l'organisation d'activités conjointes entre les commissions nationales des deux régions en préparation de la deuxième phase du Sommet mondial sur la société de l'information (SMSI), qui doit se tenir à Tunis en novembre 2005. Le mandat de l'Équipe spéciale s'achevant à la fin d'octobre 2003, la stratégie a été complétée par l'élaboration des dispositifs nécessaires à sa mise en œuvre.

L'UNESCO, l'ALECSO et le Conseil de l'Europe sont invités à créer un comité consultatif conjoint chargé de promouvoir la coopération euro-arabe dans leurs domaines de compétence respectifs. Ce comité aurait pour mission de réunir les coordonnateurs pour les questions euro-arabes à désigner au sein des secrétariats des trois organisations avec l'aide d'experts des deux régions. Ses tâches seraient notamment les suivantes : promotion de la collaboration interinstitutions qui pourrait aussi s'étendre à d'autres organisations intéressées ; participation des commissions nationales aux activités et programmes euro-arabes ; création d'un site Web et d'une base de données, qui doivent aussi fournir des informations pratiques sur le financement des projets euro-arabes ; création de services consultatifs ; et prestation de services d'assistance technique concernant les propositions de projet et les demandes de financement à soumettre à la Commission européenne ou d'autres sources éventuelles de financement.

Perspectives

Depuis deux ans, un nombre croissant d'événements et de projets a suscité une coopération euro-arabe. La stratégie euro-arabe a particulièrement bénéficié des deux manifestations suivantes :

À l'invitation de l'ALECSO, des représentants du Conseil de l'Europe ont rencontré des intellectuels de 20 pays arabes et européens les 15 et 16 juillet 2002 pour participer à une

conférence sur le dialogue entre les cultures et les civilisations, organisée par l'Institut du monde arabe à Paris. Les participants ont, entre autres, recommandé de multiplier les dispositifs de communication et d'échange entre les deux régions ; d'encourager la traduction de l'arabe et vers l'arabe d'ouvrages de littérature et de publications consacrés à l'éducation et à la science ; de procéder à des échanges de missions d'éducateurs ; et de valoriser davantage l'apprentissage de la langue arabe en Europe, pour qu'elle suscite un intérêt égal à celui dont bénéficient les langues européennes dans le monde arabe.

Les Commissions nationale française et marocaine ont organisé du 10 au 14 mars à Rabat un colloque international sur le thème « Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté ? », à titre de contribution importante à la mise en œuvre de la stratégie euro-arabe. Le Colloque de Rabat a notamment préparé le terrain pour procéder à l'analyse comparative des manuels scolaires des deux régions.

Après l'élargissement de l'Union européenne en 2004 et la conclusion d'accords particuliers avec des pays européens non membres de l'Union européenne, les programmes méditerranéens de l'Union européenne prendront rapidement la forme de cadres de coopération pratiquement dans l'ensemble des deux régions. Il semble par conséquent nécessaire pour mettre en œuvre la stratégie euro-arabe commune à l'UNESCO, l'ALECSO et au Conseil de l'Europe de viser à mener des activités en collaboration avec l'Union européenne.

En outre, les nouvelles stratégies régionales du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) pourraient aussi être considérées comme un cadre utile pour la stratégie euro-arabe. Le suivi du premier Rapport arabe sur le développement humain (2002) du PNUD mérite d'être cité parmi les activités appropriées des Nations Unies et du PNUD en Europe.

Le Président de la Conférence générale de l'UNESCO et délégué permanent de la République islamique d'Iran auprès de l'UNESCO, M. Ahmad Jalali, a exprimé son soutien au projet de stratégie euro-arabe « Apprendre à vivre ensemble ». Il a participé aux réunions statutaires des commissions nationales des deux régions en juin 2002. Sa philosophie et sa sagesse ont été très utiles à la concertation euro-arabe dans les débats de Rabat et de Budapest. Son point de vue pourrait très profitablement inspirer les suites à donner à la stratégie :

Dans une perspective historique, le dialogue entre les civilisations n'est pas un concept totalement nouveau mais un processus permanent. Les civilisations ont toujours engagé le dialogue entre elles mais, malheureusement, l'histoire a été, et est toujours, considérée comme un inventaire de conflits et de guerres et c'est cet aspect qui a

le plus été mis en lumière. Pour changer d'attitude, il faut changer de méthodes à deux égards : premièrement, considérer non plus les conflits mais le dialogue, rechercher dans l'histoire des éléments de dialogue et essayer de réécrire l'histoire comme celle du dialogue ; deuxièmement, abandonner le concept ethnocentrique de culture et de civilisation pour privilégier la notion de transfert et d'échange.

La vision ethnocentrique du développement des cultures et des civilisations conçoit ce développement dans un environnement plus ou moins fermé, limité par les frontières nationales ou ethniques. Les interventions extérieures et, surtout, les guerres et les invasions compromettent leur développement organique et menacent leur existence même. Notre problème est donc de concevoir les cultures et les civilisations comme des systèmes ouverts en intégrant à leur définition même les notions de transfert, d'échange, de concessions mutuelles et de dialogue (Ahmad Jalali, Budapest, 15 juin 2002).

L'Équipe spéciale euro-arabe présentera son rapport final aux réunions régionales des Commissions nationales arabe et européenne qui se tiendront à l'occasion de la 32^e session de la Conférence générale de l'UNESCO (29 septembre-17 octobre 2003). Ce rapport récapitulera les activités conjointes des commissions nationales des États arabes et européens.

Références

- ALECSO. 2002. *Du dialogue euro-arabe. Exigences et perspectives. Conférence pour le dialogue des cultures*. Paris, 15-16 juillet 2002. Tunis, ALECSO.
- Bélanger, P. (dir. publ.). 2000. *Final report on the project 'Education for democratic citizenship'* [Rapport final sur le projet « Éducation à la citoyenneté démocratique »]. Strasbourg : Conseil de l'Europe (présenté à la Conférence intitulée « Éducation à la citoyenneté démocratique : Méthodes, pratiques et stratégies », réunie par le Conseil de l'Europe, la Commission européenne et l'UNESCO à Varsovie, 4-8 décembre 1999). (Document DECS/EDU/CIT (2000) 4.)
- Conseil de l'Europe. 2002. *Education for democratic citizenship 2001-2004* [Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004. Strasbourg : Conseil de l'Europe]. (Recommandation (2002) 12 du Comité des ministres aux États membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique). (Document GDIV/EDU/CIT (2002) 38.)
- Delors, J. et al. 1996. *Learning: the treasure within* [L'éducation : un trésor est caché dedans]. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Pérez de Cuéllar, J. (dir. publ.). 1995. *Our creative diversity* [Notre diversité créatrice]. Deuxième version révisée, 1996. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement.)
- Programme des Nations Unies pour le développement. 2002. *The Arab human development report 2002 : creating opportunities for future generations* [Le rapport arabe sur le développement humain 2002 : créer des opportunités pour les générations futures]. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau régional pour les États arabes (PNUD/BREA).

Abdeljalil Akkari

Le dialogue euro-arabe : Quel rôle pour l'éducation ?

Perspectives, vol. XXXIII, n° 4, décembre 2003

Langue originale : français

Abdeljalil Akkari (Tunisie/Suisse)

Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Il occupe actuellement la fonction de coordinateur de la recherche à la haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel. Depuis 1992, il est également chargé du cours d'éducation interculturelle à l'Université de Fribourg. Il a été de 1996 à 1998 professeur invité à l'Université du Maryland à Baltimore. Ses principaux travaux de recherche concernent l'éducation des minorités culturelles, l'analyse des inégalités éducatives et la coopération internationale en matière de recherche en éducation. Courriel : akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch

**L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE
POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?**

**LE DIALOGUE EURO-ARABE :
QUEL RÔLE POUR L'ÉDUCATION ?**

Abdeljalil Akkari

Dialoguer avec l'autre :

Est-ce s'interroger sur sa propre identité ?

Comme dans le cas des individus, l'identité culturelle d'une civilisation ne se construit que dans la relation à l'« autre ». L'intérêt d'un examen des rapports entre l'Europe et le monde arabe réside justement dans l'étroitesse de ces relations mêlées de profondes fractures dans une articulation oscillant entre fascination et répulsion.

La recherche de son identité à travers la création d'un autre ou de l'image de l'autre n'est pas un processus particulier au dialogue euro-arabe. Toute rencontre interculturelle s'accompagne d'un remaniement identitaire. Ce qui caractérise la culture arabe en tant que grande civilisation n'ayant pas surmonté ses fragilités, c'est qu'elle supporte mal le regard de l'autre (Labib, 1999). Ainsi, l'attitude des intellectuels arabes vis-à-vis de l'Europe est ambivalente car elle est issue d'un double sentiment d'animosité et d'admiration. Animosité en raison du contentieux colonial et néo-colonial, mais en même temps admiration des progrès culturels, scientifiques et technologiques de l'Occident au regard de la longue stagnation arabe (Laroui, 1967).

Comme le signale Labib (1999), la colonisation a accentué la dualité de l'image de l'Occident, celle d'un ennemi supérieur :

Cette dualité est toujours présente depuis la Nahdha, même si au gré des circonstances, l'un de ces deux éléments prend le dessus sur l'autre. Puis apparaît le concept du « sous-développement historique » et l'arabe devient coincé entre deux altérités opposées : celle de son patrimoine en éclipse et celle de l'autre (l'occidental) (p. 125).

La Méditerranée comme frontière naturelle entre le monde arabe et l'Europe a toujours été à la fois une zone de confrontation et un carrefour d'échanges. Pendant des millénaires, elle a été considérée comme le centre du monde. Aujourd'hui, elle n'apparaît plus comme un ensemble stable et fécond. De multiples conflits la déchirent et de nombreuses menaces pèsent sur l'ensemble de la région. Les naufragés de l'immigration illégale à la frontière sud de l'Europe illustrent l'urgence d'une réflexion sur l'avenir de cette mer intérieure.

Les attentats du 11 septembre 2001, unanimement réprouvés par la communauté internationale, de même que d'autres événements survenus en Europe et dans le monde arabe, soulignent l'intérêt et l'urgence d'une relance du dialogue euro-arabe. Ces événements ont mis au jour les préoccupations quant à la manière d'aborder les relations entre les différentes cultures et civilisations. L'alternative à la fameuse thèse de Huntington (1997) sur le choc des civilisations ne peut être que le dialogue interculturel.

Toutefois, le dialogue euro-arabe est ardu, en particulier parce que les images mutuelles et les imaginaires collectifs semblent figés. L'ouverture et les espaces nécessaires à la découverte mutuelle et à l'échange interculturel sont rares. Ce dialogue est également marqué par un déséquilibre. Il s'agit non seulement d'un déséquilibre économique et culturel entre le monde arabe et l'Europe, mais aussi d'un déséquilibre politique. L'Europe politique est en pleine construction et consolidation alors que les positions politiques du monde arabe sont de plus en plus fragmentées. Une comparaison du taux d'analphabétisme, des budgets consacrés à la recherche scientifique ou encore du niveau des atteintes aux droits de l'homme dans les deux régions suffit à mesurer le fossé.

Le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) vient d'ailleurs de publier un rapport édifiant sur « le sous-développement humain dans le monde arabe ». En effet, seulement 1,5 % des habitants de la région ont accès à l'ordinateur et 0,6 % utilisent l'Internet, moyen d'information, de communication et d'accès aux travaux de recherche. Seulement 300 livres sont traduits chaque année dans la région, ce qui ne représente qu'un cinquième de la production d'un pays comme la Grèce. Les dépenses dans le domaine des recherches et du développement demeurent faibles et ne représentent qu'un septième de la

moyenne mondiale. Le monde arabe, qui a le plus grand nombre de jeunes sur la planète avec 38 % ayant moins de 14 ans, doit, selon ce rapport, offrir de meilleures opportunités à cette tranche d'âge.

Or, les horizons semblent bouchés en raison du chômage — le plus élevé dans les pays en développement avec 15 % —, de l'absence de connexion avec les autres régions, du fait du déficit technologique et du manque de liberté, si bien qu'on assiste à des flux migratoires de jeunes arabes qualifiés vers les pays industrialisés. Le rapport du PNUD déplore à ce propos que le monde arabe, qui a, par le passé, donné au reste de l'humanité les bases de la science occidentale, connaisse une fuite des cerveaux et des potentialités scientifiques qui servent désormais l'Occident et non la région.

En matière d'éducation, le rapport note une baisse des dépenses due aux politiques d'ajustement structurel mal employées et qui n'ont pas accordé d'importance au développement humain. Le rapport montre dans quelle mesure la dualité en matière d'éducation (enseignement privé de qualité pour une minorité favorisée et enseignement gouvernemental de qualité moindre pour la majorité) fait perdre à l'éducation son rôle dans la mobilité sociale et perpétue la pauvreté et la stratification sociale. Quant à l'éducation, les dépenses sont faibles avec 0,5 % (en comparaison avec celles de Cuba, 1,26 % ; et du Japon, 2,9 % en 1995). Pour combler ce fossé, il faudrait, selon le rapport, transformer les attitudes sociales vers davantage de créativité et d'innovation, et renouer des liens avec les Arabes expatriés pour les encourager à retourner dans leurs pays d'origine (PNUD, 2002).

Le choc du 11 septembre est intervenu dans un contexte où le manque de circulation des idées et des moyens d'échange creusait davantage le fossé entre le monde arabe et le reste du monde, et en premier lieu l'Europe, deux régions pourtant étroitement liées tant par l'histoire que par les mouvements migratoires et l'interdépendance économique d'aujourd'hui.

Il est utile de rappeler que le dialogue euro-arabe n'est pas issu d'un intérêt récent. En effet, à la suite du premier choc pétrolier en 1973, les présidents tunisien et algérien lancèrent un appel en vue de faire de la Méditerranée un « lac de paix ». Le dialogue euro-arabe amorcé à l'époque n'a pas abouti en raison des préoccupations trop économiques des Européens inquiets pour leur approvisionnement en pétrole et trop politiques du monde arabe engagé dans un conflit permanent avec Israël.

Dans la période actuelle trouble, marquée à la fois par la mondialisation et les replis identitaires et religieux, les regards du monde arabe se tournent vers l'Europe qui devient, parce qu'elle est précisément fondée sur le respect des droits de l'homme et la reconnaissance

de toutes les diversités culturelles, un continent-médiateur. Désormais, on attend de l'Europe qu'elle tisse des liens entre des civilisations qui s'affrontent dans d'autres régions du monde. Sans nier l'importance du dialogue politique euro-arabe, il nous semble utile d'insister dans ce texte sur ce que peut apporter l'éducation à ce dialogue en construction.

L'éducation arabe : entre tradition, modernité et ouverture

En dépit de l'hostilité entre l'islam et le monde chrétien, il est fort probable que les universités européennes aient utilisé des manuels scientifiques, médicaux et philosophiques de savants musulmans tels qu'Avicenne, Averroès et bien d'autres. Selon des preuves historiques de plus en plus nombreuses, c'est dans l'islam médiéval que nous devons chercher l'origine de l'université elle-même (Cardaillac, 1991).

Les plus grands centres intellectuels musulmans fonctionnaient depuis bien plus d'un siècle quand les premières universités furent fondées en Europe. Le collège-mosquée d'Al-Qarawiyyin à Fez (Maroc) vit le jour en 859, celui de Cordoue au début du X^e siècle et celui d'Al-Azhar au Caire en 972. En Europe, les premiers centres d'enseignement supérieur apparurent beaucoup plus tard. Les universités de Bologne, de Paris et de Montpellier n'existaient sûrement pas avant le XII^e siècle (Vernet, 1985).

Après cet âge d'or, le monde arabe a connu une période de décadence-stagnation dont il a essayé de sortir dès le milieu du XIX^e siècle. Peu avant la domination coloniale, des intellectuels et des hommes politiques éclairés, tels que le Tunisien Khair-Eddine et l'Égyptien Mohamed Ali, ont pris conscience de l'immense retard scientifique accumulé et de la nécessité de moderniser les sociétés et les États arabes en commençant par leur système éducatif. Aussi, la modernisation devait-elle passer par l'épreuve difficile de l'examen critique de l'héritage du passé et l'abandon des traditions dépassées.

Les universités arabes ont été ainsi au centre de ce processus de séparation/articulation du passé et de l'avenir. Autrement dit, la question de l'articulation ou de la séparation entre l'héritage religieux et la rationalité issue des découvertes scientifiques a été très difficile à trancher dans le monde arabe.

Parfois, les institutions de type religieux ont été séparées de celles qui dispensent un enseignement ayant un caractère profane. La clarté et la vitesse de cette séparation sont très variables selon les pays. En Tunisie, l'université Ezeitouna s'est trouvée spécialisée dans un enseignement théologique.

L'université arabe actuelle constitue un peu le baromètre de toutes les sociétés contemporaines. Sur ce plan, les pays arabes ne font pas exception. Ils sont passés de conceptions dominées par les théories développementalistes, avec les étudiants et les diplômés perçus essentiellement comme des militants au service de l'indépendance et du développement national, à des approches plus pragmatiques et sélectives, subordonnées aux nouvelles options économiques néo-libérales. Nous sommes également loin de l'époque (années 50, 60, 70) où les États arabes souffraient d'une pénurie de cadres et de techniciens supérieurs et où les pays européens fournissaient une partie des cadres universitaires. À l'instar du Maroc ou de la Tunisie, de nombreux pays arabes ne trouvent pas de débouchés durables pour leurs diplômés universitaires (Moatassime, 2000).

Avec le recul, on se rend aussi compte que la période qui a immédiatement suivi les indépendances était intellectuellement féconde au niveau des échanges universitaires euro-arabes. On constate ainsi que de nombreux universitaires français ont commencé leur carrière académique au Maghreb avant d'être connus au niveau international. On peut citer les exemples du sociologue Pierre Bourdieu en Algérie et du philosophe Michel Foucault en Tunisie.

Au contraire, le contexte actuel se caractériserait plutôt par l'hésitation des chercheurs européens à travailler dans le monde arabe. La montée en flèche du chômage, de la précarité généralisée chez les universitaires arabes formés dans la région et le faible taux de retour de ceux qui sont formés en Europe ne sont pas non plus susceptibles de favoriser le dialogue. Si ce processus peut être assimilé à une fuite des cerveaux, la présence de nombreux universitaires d'origine arabe en Europe peut également leur donner la possibilité de jouer un rôle de médiateurs interculturels du dialogue euro-arabe (voir tableau 1).

En France, dans le monde des enseignants universitaires, comme dans celui des étudiants, le Maghreb occupe la première place, avec 30 % des étrangers, suivi du Royaume-Uni, de l'Allemagne et des États-Unis d'Amérique. Toutefois, les universitaires occidentaux sont situés dans les postes les plus élevés hiérarchiquement, alors que ceux d'Afrique du Nord occupent les postes les moins élevés.

TABLEAU 1. Principaux pays de provenance des enseignants universitaires étrangers en France en 1992

Pays	Effectifs	Pays	Effectifs
Maroc	269	Espagne	89
Algérie	258	Italie	74
Royaume-Uni	213	Liban	67
Allemagne	157	Chine	64
États-Unis d'Amérique	139	Pologne	63
Tunisie	108	Belgique	60

Source : Hallary (1994)

Si la présence de chercheurs d'origine arabe est bénéfique pour l'Europe, cette fuite des cerveaux n'aide pas les pays arabes à disposer d'une recherche scientifique endogène et à devenir indépendants des pays industrialisés pour leur progrès technologique. Les pertes en ressources humaines sont estimées à 250 000 personnes en vingt-cinq ans pour le seul Maghreb, soit une moyenne de 10 000 départs par an, dont une bonne moitié pour l'Algérie (Moatassime, 2000 ; PNUD, 2002).

Selon certaines études, les chercheurs européens actuels accordent toujours de l'intérêt au monde arabe. D'après un sondage récent (CSA, 2001) effectué sur un échantillon de 427 étudiants français représentatif des élèves de dernière année de grandes écoles de commerce, d'ingénieurs et de troisième cycle (DESS) de gestion, droit ou sciences, constitué d'après la méthode des quotas (type d'école, région parisienne — province), ces futurs cadres choisissent le Maghreb et le Moyen-Orient comme destination professionnelle beaucoup plus que la Chine, la Russie, les pays d'Europe centrale et orientale et même le Japon.

La coopération entre les universités européennes et celles du monde arabe doit donc être encouragée. Elle pourrait même devenir la coopération non gouvernementale la plus importante et la plus utile entre les deux rives de la Méditerranée. Cette coopération est à développer dans tous les domaines de la connaissance en général et en matière de dialogue interculturel en particulier. Les recherches communes sur les migrations trouveront par exemple dans les universités l'endroit le plus approprié pour être menées de façon critique. Le travail de l'Institut européen de Florence est, à cet égard, constructif. Il organise différentes sortes de manifestations (colloques, publications...) qui regroupent de nombreux chercheurs des deux rives de la Méditerranée.

L'ouverture récente du programme Tempus aux pays méditerranéens — « Tempus Meda » — permettra aussi à des universités européennes et arabes de travailler ensemble, à des professeurs, à des chercheurs et à des étudiants de se rencontrer et de profiter de la culture et du savoir de l'autre. En mettant en place les instruments de coopération qui rendent possible le travail en commun des spécialistes de l'éducation (Fonds de mobilité, banques de

données, réseaux professionnels), ce programme européen donnera aux responsables de l'éducation les occasions et les moyens de se connaître et d'entreprendre des projets communs.

Se connaître et se comprendre pour développer le dialogue

Une interaction véritablement interculturelle entre les deux rives de la Méditerranée passe nécessairement par une double remise en cause. Dans le monde arabe, une réflexion critique doit être envisagée afin de rénover l'héritage socioculturel et de valoriser ses éléments positifs. La ré-appropriation de sa propre image sans passer par la médiation déformante de l'orientalisme est une entreprise vitale pour le monde arabe (Saïd, 1994). Une analyse sérieuse de la stagnation arabe est également salutaire. Elle ne doit pas éluder trois facteurs essentiels : le déficit de liberté, la piètre condition des femmes et le manque de connaissances dans le monde arabe (PNUD, 2002).

En Europe, une même attitude critique est nécessaire à l'égard d'un certain européocentrisme niant l'apport d'autres civilisations à l'édification de la modernité et des connaissances. Considérer l'islam comme incompatible avec la modernité en le séparant de la sphère culturelle occidentale est une attitude contre-productive. À ce niveau, il est utile de rompre le silence sur l'apport de la civilisation arabe à l'humanité.

Le développement d'un climat de confiance entre ces deux partenaires ne se décrète pas, il s'acquiert lentement et patiemment par une succession d'actions concrètes impliquant tous les groupes socioculturels et, en particulier, les acteurs de l'éducation. La Méditerranée n'aura de chance d'évoluer positivement et de se transformer en mer de paix et de compréhension qu'à partir du moment où se nouera un véritable dialogue interculturel inscrit dans la durée et transcendant les « clivages civilisationnels ». Cette pédagogie de l'altérité et de la compréhension pourrait être une « synthèse créatrice » entre une démarche consistant à repenser les fondements de l'être humain culturellement enraciné et son ouverture en direction des métissages et de l'universel.

Références

- Cardaillac, L. 1991. *Tolède XII^e-XIII^e siècles. Musulmans, Chrétiens et Juifs : le savoir et la tolérance*. Paris, Autrement.
- CSA. 2001. Sondage CSA — *Le Nouvel Observateur* réalisé en face à face du 7 au 15 mai 2001. <http://www.csa-fr.com/fra/dataset/data2001/opi20010515a.htm>
- Halary, C. 1994. *Les exilés du savoir*. Paris, L'Harmattan.
- Huntington, S. 1997. *Le choc des civilisations*. Paris, Odile Jacob.

- Labib, T. 1999. « L'image de l'occident dans le monde arabe ». *Mars* (Paris), n° 10-11, p. 113-125 (dossier : Modernités).
- Laroui, A. 1967. *L'idéologie arabe contemporaine*. Paris, Maspéro.
- Moatassime, A. 2000. Notes de lecture. Dans : Geisser, V. (dir. publ.). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. Paris, CNRS-Éditions (Correspondances n° 63). <http://www.irmcmaghreb.org>
- Programme des Nations Unies pour le développement. 2002. *Le rapport arabe sur le développement humain*. New York, PNUD.
- Saïd, E. 1994. *Culture and imperialism* [Culture et impérialisme]. New York, Vintage Books.
- Vernet, J. 1985. *Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne*. Paris, Sindbad.

Langue originale : anglais

Miklós Maróth (Hongrie)

Professeur et ancien doyen de l'Université catholique Péter Pázmány, à Budapest. Directeur du Avicenna Institute of Middle-East Studies, créé en 2001 par le Gouvernement hongrois à Piliscsaba. Courriel : maroth@btk.ppke.hu

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

HISTOIRE DES ÉTUDES ARABES

EN HONGRIE

Miklós Maróth

Lorsque l'on se rend dans une bibliothèque en Hongrie, on comprend aisément que la connaissance de l'arabe dans ce pays remonte à plusieurs siècles. De tout temps, l'arabe a occupé une place importante dans deux grands domaines.

Tout d'abord, la théologie chrétienne. Dans les séminaires, nul ne pouvait ignorer que l'Ancien Testament était rédigé en hébreu, langue sémitique, et c'est précisément l'intérêt pour ces langues qui a motivé les études en arabe.

En même temps, toutes les bibles polyglottes connues contenaient, outre les versions grecque, latine, hébraïque, araméenne et syriaque, une traduction en arabe. C'est le désir de mieux comprendre la Bible qui a incité certains théologiens à entreprendre l'étude de l'arabe.

Les bibles polyglottes qui se trouvent dans les anciennes bibliothèques des monastères témoignent du fait que les moines catholiques connaissaient l'arabe. Le nombre relativement restreint et le caractère superficiel des grammaires arabes rédigées en latin par des théologiens hongrois (celle de Dertsik, par exemple) montrent que ces derniers s'intéressaient beaucoup moins à l'arabe qu'à l'araméen ou au syriaque. Si parmi les moines qui connaissaient l'arabe, nombreux sont ceux qui ont étudié dans des monastères hongrois, beaucoup parmi eux ont passé un certain temps à Rome avant d'aller travailler dans des pays musulmans.

Second grand domaine dans lequel l'arabe a joué un rôle : les affaires étrangères. Pendant et après les guerres menées par les Turcs (du XVI^e au XVIII^e siècle), la Hongrie avait une frontière commune avec le monde islamique. En conséquence, la Hongrie proprement dite et la Hongrie en tant que composante de la monarchie des Habsbourg entretenaient des

relations diplomatiques et commerciales avec des nations orientales. C'est en raison de ces importantes relations politiques et économiques qu'à Vienne — capitale de l'Autriche, mais aussi, à l'époque, de la Hongrie — une célèbre école de diplomatie, la Sprachknaben, s'est spécialisée dans l'étude des langues occidentales mais aussi orientales. Les professeurs de cette école, originaires de différentes nations, réalisaient des livres de grammaire et des recueils de textes, pour la plupart inconnus dans d'autres pays, même si certains d'entre eux étaient particulièrement importants.

Le niveau d'enseignement des langues dans les monastères ou les écoles de diplomatie ne saurait être comparé à celui des grandes universités d'autres pays d'Europe. Ainsi, à Oxford, Cambridge ou Leyde, des chaires d'études arabes et islamiques existaient depuis des siècles. Dans ces universités, ce sont les premiers traités de médecine d'Avicenne et les textes d'Averroès, notamment, puis la littérature religieuse (y compris le Coran et la Bible) qui suscitent un intérêt majeur. Les pays entretenant des relations particulières avec le monde arabe, comme l'Espagne et le Portugal, constituent d'importantes collections de manuscrits arabes et envoient leurs étudiants dans des universités arabes. Ainsi, Petrus Hispanus se rend à l'Université al-Qarawiyyin du Maroc dès le XIII^e siècle et réalise le premier livre de grammaire et de vocabulaire arabe en latin. Dans toute l'histoire de la culture hongroise, il n'y a pas trace d'efforts scientifiques comparables.

La situation commence à évoluer avec la réforme des universités austro-hongroises en 1855. Cette année-là, ces universités abandonnent le modèle médiéval dépassé au profit du modèle allemand moderne d'enseignement supérieur. Avec le modèle médiéval, il fallait d'abord avoir achevé avec succès le cycle préparatoire de la faculté des lettres pour pouvoir entreprendre des études de droit, de médecine ou de sciences en général. Avec le nouveau modèle, c'est l'enseignement secondaire qui se substitue à l'ancienne faculté des lettres. En faculté des sciences, les étudiants commencent à se spécialiser en physique, chimie ou toute autre matière et non pas dans toutes les sciences comme c'était le cas auparavant.

Pour assumer ces responsabilités nouvelles, les établissements d'enseignement secondaire ont besoin de professeurs spécialisés dans les matières enseignées. Pour répondre à cette demande, de nouvelles facultés des lettres différentes des précédentes sont créées. L'objectif est non pas d'y préparer les élèves aux études universitaires mais de former des professeurs spécialisés dans les matières enseignées dans les écoles secondaires, par exemple la langue et la littérature hongroises, l'histoire, les langues étrangères, etc.

Dans les nouvelles facultés de sciences humaines, il faut créer toute une série de chaires. Si l'on consulte les anciens annuaires de l'université, on s'aperçoit que les premières

chaires ainsi créées sont celles d'histoire, de littérature, de philosophie ancienne, d'italien et de russe. Toutefois, les étudiants qui le souhaitent peuvent aussi suivre des cours plus spécialisés, y compris en langues orientales. Ainsi, I. Goldziher (1850-1921), jeune élève aux résultats prometteurs, suit, avec une autorisation spéciale, des cours de persan et de turc, et étudie l'arabe à la faculté de théologie (catholique romaine) avec J. Ruzicska.

Devant sa réussite et son intérêt pour ces disciplines, József Eötvös, ministre de l'éducation et partisan convaincu de la réforme de l'Université, alors à la recherche de jeunes gens brillants à envoyer dans des universités allemandes afin, espère-t-il, qu'ils soient nommés professeurs, attribue à ce jeune homme de 18 ans une bourse d'études et le nomme titulaire de la future chaire de langues sémitiques. Malheureusement, alors que Goldziher poursuit ses études à Damas et au Caire, le Conseil du Vatican proclame le dogme de l'infailibilité du pape en 1870. Or, P. Hatala qui enseigne les révélations du Nouveau et de l'Ancien Testament à la faculté de théologie refuse d'y souscrire. Devenu hérétique, il doit quitter son poste. Les autorités supérieures souhaitant éviter d'en faire un martyr, il est muté à la faculté des lettres et nommé — à la place de Goldziher — professeur de langues sémitiques.

La chaire de langues sémitiques fondée en 1870 offre pour la première fois en Hongrie la possibilité d'effectuer des recherches dans le domaine des études arabes, mais elle est désormais occupée par un professeur de théologie de l'ancienne école, non qualifié pour l'arabe. Ainsi, perpétuant la tradition des théologiens catholiques, Hatala rédige une grammaire arabe en hongrois et donne des cours d'arabe. Mais, en réalité, il reste avant tout un spécialiste de l'Ancien Testament en hébreu et du Nouveau Testament en grec.

Goldziher commence sa carrière comme précepteur non rémunéré. Il n'est plus aussi jeune lorsqu'il devient professeur après le départ d'Hatala à la retraite, en 1905. Reprenant les usages introduits par ce dernier, Goldziher donne des cours de langues et littératures sémitiques, notamment l'hébreu, l'araméen, etc. Parallèlement, il introduit des programmes spéciaux d'études arabes et islamiques et, après le départ d'Hatala, commence à donner aussi des cours d'histoire de la philosophie islamique.

D'après les annuaires de l'université, cinq à six étudiants suivaient les cours d'Hatala. En fait, la faculté de philosophie (faculté des lettres) ne comptait que quelques dizaines d'étudiants à l'époque, ce qui montre que les cours d'Hatala étaient appréciés. On ne connaît pas le nombre d'étudiants de Goldziher, mais l'on sait qu'ils étaient nombreux et originaires non seulement de Hongrie, mais aussi des autres pays des Balkans. Ils viennent de diverses communautés musulmanes installées dans l'Empire austro-hongrois ou dans d'autres pays.

Goldziher est reconnu et admiré par ses collègues enseignants du monde entier, mais aussi par les étudiants musulmans, ce qui jette un éclairage nouveau sur l'affirmation d'E. Said selon laquelle les études orientales dans les pays européens étaient au service de l'impérialisme et dirigées contre les peuples du Moyen-Orient. En 1911, Ahmad Fouad, membre de la famille royale d'Égypte, se rend à Budapest pour proposer à Goldziher la chaire de philosophie arabe à l'Université du Caire. Les autorités austro-hongroises jugent opportun que Goldziher accepte cette offre, mais ce dernier se montre réticent car son idéal est celui d'une science apolitique et pure. Cette attitude va largement influencer l'orientalisme hongrois. L'intérêt pour les langues orientales en Hongrie n'est pas motivé par des aspirations politiques nationales parce que ce pays n'a jamais eu l'ambition de conquérir l'Orient. L'inverse est vrai également parce que la Hongrie est elle-même exposée aux offensives musulmanes. Ce fait historique et la connaissance de leurs origines orientales nomades encouragent les Hongrois à se tourner vers les cultures orientales.

À la mort de Goldziher, aucun de ses étudiants n'est en mesure de lui succéder et sa bibliothèque est vendue à Jérusalem. Il est le premier homme de science à avoir rompu avec les enseignements pratiques traditionnels des théologiens en remontant aux traditions des écoles de missionnaires et de diplomates de Rome et de Vienne, et à s'être aligné sur la tradition philologique européenne, principalement allemande. Aucun universitaire n'a poursuivi son œuvre à Budapest.

Conformément à la tradition, le professeur d'arabe qui lui succède est lui aussi sémite. M. Kmoskó (1876-1931) vient du séminaire catholique mais a également reçu une solide formation en philologie. Il consacre sa vie aux écrits en syriaque des Pères de l'Église orientale et prépare une édition en plusieurs volumes qui figure dans les Patrologies de l'abbé Migne. En tant que spécialiste de l'arabe, il étudie les chroniques en syriaque et en arabe qui ont trait à la période préhistorique nomade du peuple hongrois, ce qui l'amène à se tourner vers la géographie arabe. (C'est lui qui met en évidence que l'auteur arabe inconnu d'écrits de géographie, Ibn Dasta, n'est autre que le célèbre Ibn Rusta.) Contrairement aux éditions sur les textes en syriaque, ses travaux sur les chroniques arabes de géographie et leurs auteurs sont rédigés en hongrois et ne sont pas publiés. Autrement dit, pour la communauté des chercheurs, sa contribution aux études arabes est inaccessible.

Kmoskó recueille de très nombreux documents et rédige des brouillons de ses travaux en hongrois dans de grands cahiers, mais rien de tout cela n'est publié. Les cahiers sont conservés à la bibliothèque de l'Académie hongroise des sciences. Un groupe de chercheurs de l'Université de Szeged a commencé à publier son œuvre rédigée en hongrois pendant les

dernières années de sa vie. Ce projet n'est pas encore achevé, mais les ouvrages étant écrits en hongrois, il est peu vraisemblable qu'ils contribuent à faire connaître le nom de leur auteur dans le monde entier.

Bien que théologien comme ses prédécesseurs, Kmoskó possède une excellente formation philologique. Après Goldziher, nul ne peut prétendre écrire sur l'Orient sans avoir les qualifications requises, lesquelles ne peuvent s'obtenir qu'à la faculté de littérature. En Hongrie, pays où les études orientales sont motivées par le fait que la société s'intéresse à ses origines orientales et à sa préhistoire, étudier l'histoire des steppes de l'Asie centrale et de l'Europe orientale est un devoir incontournable pour un universitaire. Kmoskó, en tant que professeur d'arabe, accomplit son devoir, mais sa disparition prématurée et les circonstances mentionnées ci-dessus font que son nom est demeuré, et vraisemblablement demeurera, inconnu à l'étranger.

Avant la seconde guerre mondiale, K. Klebelsberg, ministre de l'éducation, entreprend une réforme, à l'instar de J. Eötvös, auteur au siècle précédent de la réforme de l'université entrée en vigueur en 1855. Il décide lui aussi d'envoyer de nombreux jeunes gens brillants faire leurs études à l'étranger dans les meilleures universités d'Europe occidentale. Les jeunes théologiens de l'Église réformée sont envoyés aux Pays-Bas. Parmi eux, K. Czeglédý, fils du célèbre S. Czeglédý qui avait préparé une nouvelle traduction de l'Ancien Testament. Le jeune Czeglédý se rend à Utrecht où il étudie l'arabe avec, pour maître, le célèbre de Goeje. À son retour en Hongrie, il obtient la chaire d'études arabes laissée vacante après la seconde guerre mondiale. Étant le seul professeur d'arabe pendant des décennies au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, il devient le maître de tous les universitaires hongrois encore vivants aujourd'hui qui font des recherches en arabe et qui se considèrent à leur tour comme les héritiers de l'école néerlandaise d'études orientales.

Czeglédý (1914-1996) poursuit le travail commencé par Kmoskó. Il consacre sa vie à l'étude de l'histoire des steppes. Il commence par lire des sources documentaires en latin, grec, syriaque et arabe puis, parvenu à la trentaine, il étudie l'arménien puis le parsi et le persan moderne. Une dizaine d'années plus tard, il apprend les langues turques et vers la cinquantaine, le chinois. Il n'a pas 60 ans quand il publie son premier ouvrage en hongrois sous le titre *Nomádok vándorlása Napkeletről Napnyugatra* (Les migrations des nomades de l'Orient vers l'Occident, Budapest, 1969).

Dans cet ouvrage, il analyse les aspects les plus complexes de l'histoire des steppes, notamment l'histoire des Huns, le problème des Hephtalites, etc., ce qui montre que, bien que titulaire de la chaire d'arabe, il ne se consacre pas nécessairement aux questions arabes. Ce n'est pas un chercheur en études arabes au sens strict et il faut plutôt le considérer comme un orientaliste. C'est pourquoi il est lui aussi inconnu à l'étranger.

Néanmoins, en tant que professeur d'arabe, il transmet aux générations suivantes ce qu'il a appris dans sa jeunesse aux Pays-Bas. À cet égard, ses travaux marquent un tournant dans l'histoire des études arabes en Hongrie. Avant lui, Goldziher avait marqué le début des recherches en arabe dans ce pays, mais, n'ayant pas eu de successeur, c'est Kmoskó qui a dû poser des fondements nouveaux. Il meurt sans laisser lui non plus de successeur, et c'est donc Czeglédy, avec son héritage néerlandais, qui doit reprendre depuis le début l'organisation des études arabes en Hongrie, mais, cette fois, il réussit à créer une école importante avec de nombreux chercheurs.

Une nouvelle génération les remplace à l'université à la fin des années 60. C'est Sándor Fodor (Alexander Fodor, né en 1941) qui obtient le poste d'assistant à la chaire d'études arabes. Il s'intéresse principalement aux costumes traditionnels, à la magie et autres sujets voisins. Il étudie les croyances populaires des gens qui vivent dans des pays musulmans, notamment en Égypte, et montre que les anciennes croyances et tenues égyptiennes font partie de la vie quotidienne des musulmans et du patrimoine islamique.

Un deuxième poste d'assistant est attribué à T. Iványi. Il a étudié l'arabe et la linguistique générale à l'université, et est donc en mesure de se spécialiser dans l'histoire de la linguistique arabe. Dans les années 70, I. Ormos obtient un poste. Son domaine d'étude est l'histoire de la médecine arabe. Après le départ de Czeglédy à la retraite, Fodor devient professeur d'arabe.

* * *

Bien que l'Université de Budapest ait toujours été le lieu privilégié des études philologiques, d'autres institutions finissent par voir le jour. Pendant la première moitié du XX^e siècle, il y a l'Académie orientale du commerce à laquelle succèdent officiellement la faculté d'économie Karl Marx, puis l'École d'économie de Budapest et aujourd'hui la faculté d'économie de l'Université de Budapest. Ce sont les autres lieux de la connaissance sur les langues orientales. L'arabe était et demeure l'une des langues orientales qui y sont enseignées, pour des raisons pratiques.

Il existe aussi dans cette faculté un département des relations étrangères. Les étudiants qui ajoutent à leur cursus d'études arabes une spécialisation sur le Moyen-Orient peuvent devenir, avec une bonne connaissance pratique des langues, des spécialistes du monde arabe. Ils ont pour professeur K. Dévényi, qui enseigne aussi à la faculté de littérature et dont la spécialité est la linguistique arabe.

L'École de commerce, hôtellerie et restauration est la troisième institution dans laquelle les étudiants peuvent apprendre l'arabe. Le grand nombre d'arabisants diplômés de la faculté de littérature a permis à cette école de trouver des professeurs capables de donner des cours à l'école de langues où, auparavant, seul l'enseignement des langues occidentales était assuré. La finalité de la formation dispensée dans cette école est la même qu'à la faculté d'économie. Les étudiants y acquièrent généralement une bonne connaissance pratique de l'arabe parlé moderne, mais la mission principale de cet établissement est de les former aux carrières commerciales.

* * *

Après le changement de régime politique (1990), une nouvelle université, l'Université catholique Péter Pázmány, est fondée en 1992. La religion, les doctrines et mouvements religieux ainsi que l'étude du Moyen Âge y constituent l'essentiel du programme de recherche. Si la civilisation européenne s'est constituée au nord du bassin méditerranéen, la Méditerranée orientale a été le berceau des trois religions monothéistes (judaïsme, chrétienté et islam). Par conséquent, la faculté de littérature (située à Piliscsaba, à huit kilomètres environ de Budapest) crée une chaire d'études médiévales, une chaire d'hébreu (particulièrement axée sur l'Ancien Testament) et une chaire d'arabe.

La chaire d'arabe rompt avec les traditions sémitiques de l'Université d'État de Budapest parce que l'islam en tant que religion est au centre de son programme de recherche. Cette différence entre l'approche sémitique et l'approche islamique se traduit par des méthodes de formation distinctes. Se pose aussi la question des langues mineures obligatoires (l'hébreu et le syriaque à l'Université d'État et le turc à l'Université catholique). L'Université d'État assure un grand nombre de cours de linguistique arabe alors que l'Université catholique s'attache davantage à la philosophie et aux disciplines religieuses islamiques, notamment la littérature du *Hadith*, la théologie (*ilm il-kalam*), le dogme (*aqaid*), la jurisprudence (*fiqh*), etc.

La deuxième académie scientifique de philologie arabe naît en 1993 dans le prolongement du travail de Czeglédy. En effet, sur les trois membres du département, deux font partie de ses anciens étudiants et le troisième a eu pour maître un autre de ses élèves ! M. Maróth (né en 1943) prend la direction du département. Il est spécialisé en philosophie arabe et plus particulièrement dans les fondements philosophiques de la théologie (*ilm il-kalam*) et de la jurisprudence islamiques. L. Tüske travaille sur des textes de littérature et se consacre principalement à la critique littéraire classique. Le plus jeune des trois est B. Major ; il étudie l'histoire, notamment l'histoire médiévale arabe et islamique, et en particulier la période des croisades.

Les étudiants peuvent apprendre l'arabe à la faculté de littérature mais aussi dans le lieu le plus classique qui soit : la faculté de théologie. Gy. Fodor (né en 1947) est professeur de langues bibliques. Il enseigne l'hébreu et d'autres langues anciennes, mais, étant arabisant de formation, il perpétue la tradition séculaire qui consiste à donner également des cours d'arabe. Pour autant, l'arabe ne fait pas partie des matières obligatoires à la faculté de théologie.

* * *

Le dernier centre d'études arabes créé par le Gouvernement hongrois en 2001 est le Avicenna Institute of Middle-East Studies qui se trouve à Piliscsaba. Son programme de recherche est approuvé par un conseil d'administration composé de cinq professeurs d'études orientales, d'un directeur nommé, M. Maróth, qui nomme lui-même deux adjoints, l'un qui enseigne les langues iraniennes à l'Université d'État et l'autre qui enseigne le turc dans un institut de recherche de l'Académie des sciences. Ils ont élaboré un programme scientifique et sélectionné les plus jeunes membres de l'Institut.

L'Institut exerce des activités internes mais aussi internationales. Sur le plan interne, il a la vocation d'un institut de recherche : il permet principalement à de jeunes chercheurs qui préparent leur thèse de doctorat, ou qui viennent de l'achever, de travailler en participant à un programme de recherche avec les professeurs dans différentes disciplines : littérature, histoire, philosophie, linguistique, etc. À l'issue de ce programme, une série d'ouvrages spécialisés ont été rédigés dans des langues étrangères et des communications présentant les réalisations culturelles et scientifiques des pays islamiques ont été mises au point en hongrois.

L'Institut organise des conférences et congrès nationaux et internationaux sur divers sujets. En février 2003, la réunion est consacrée aux perspectives de développement de l'islam au Moyen-Orient et à son retentissement sur les relations arabo-européennes.

L'Institut organise aussi des cycles de formation universitaire. Récemment, des chercheurs en art oriental travaillant dans différents musées ont été conviés à une série semestrielle de conférences qui se sont déroulées à l'Université d'État. Le compte rendu de ces conférences, qui portent notamment sur l'architecture, les miniatures, les poteries, les tapis, y compris les tapis muraux, sera publié dans un volume en cours de préparation consacré à « l'héritage de l'islam » et en constituera un chapitre, celui sur l'histoire de l'art.

Au plan international, la principale activité de l'Institut, outre la recherche philologique classique, consiste à trouver des points de rencontre entre musulmans et chrétiens, entre le monde arabe et l'Europe, etc. Pour cela, des contacts personnels sont noués avec des chercheurs et des universités arabes, et des programmes scientifiques communs sont menés à bien. L'Institut invite également de jeunes universitaires à entreprendre des recherches à plus ou moins long terme ; il invite aussi pour des durées diverses des professeurs du monde arabe et de pays européens à effectuer des recherches ou à donner des conférences sur toute une série de sujets. (Le premier professeur prochainement invité à ce titre vient de l'Université marocaine al-Qarawiyyin pour donner des conférences sur le *hadith*.)

Le programme de recherche de l'Institut est semblable à celui de l'Université catholique Péter Pázmány. Compte tenu de cette similitude et de leur proximité géographique (la faculté de littérature de l'Université et l'Institut se trouvent de part et d'autre de la même rue à Piliscsaba), les deux établissements ont exprimé le souhait de conclure un accord spécial de coopération.

S'ils y parviennent et s'ils réussissent à coopérer, un nouveau grand centre d'études arabes verra le jour en Hongrie.

Langue originale : anglais

Yaqoub Ahmed Al-Sharrah (Koweït)

Docteur en éducation, Université Ain Shams, Égypte. Secrétaire général adjoint du Centre pour l'arabisation de la science médicale, Koweït. Le docteur Al-Sharrah possède une licence en biologie obtenue aux États-Unis d'Amérique, un diplôme de troisième cycle en éducation de l'Université de Londres et une maîtrise en éducation scientifique de l'Université de Leeds (Royaume-Uni). De 1964 à 1994, il a occupé plusieurs fonctions importantes au Ministère de l'éducation du Koweït. Il est également membre du conseil d'administration de plusieurs organisations et comités s'occupant d'éducation, de santé et d'environnement.

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

LA TRADITION ARABE DE L'ENSEIGNEMENT MÉDICAL ET SES LIENS AVEC LA TRADITION EUROPÉENNE

Yaqoub Ahmed Al-Sharrah¹

Problématique de la définition de la médecine islamique

Au point de vue de sa situation dans le temps, la science arabe — ou, si l'on veut, islamique — renvoie aux activités scientifiques d'individus ayant vécu entre le VIII^e siècle après J.-C. et le début de l'ère moderne. Géographiquement, la région concernée s'étend de la péninsule Ibérique et du nord de l'Afrique à la vallée de l'Indus et de l'Arabie du Sud à la mer Caspienne. En gros, cette région correspondait à ce que nous pouvons appeler la civilisation islamique et l'on s'y exprimait surtout en arabe². Nous examinerons ici différents aperçus de la médecine islamique avant de donner de celle-ci ce que nous pensons être la définition la plus juste, et nous discuterons des influences exercées et subies par la médecine arabe.

La médecine dans la société musulmane ancienne

À partir du XV^e siècle, les réalisations de la civilisation islamique dans tous les domaines, notamment en médecine, ont gagné en prestige. Une grande partie des contributions

présentées aux première et seconde Conférences internationales sur la médecine islamique qui se sont tenues au Koweït respectivement en 1981 et 1982 portait sur l'histoire³. Des séminaires spécifiques, qu'il s'agisse de séminaires indépendants ou de réunions organisées dans le cadre de conférences médicales, ont été consacrés à la mémoire de médecins musulmans du passé, comme Ibn Nafees, al-Zahrawi et d'autres⁴. Des auteurs ont insisté pour que soient reconnues les contributions musulmanes à la médecine occidentale parfois ignorées par l'Ouest⁵. Certaines revendications sont toutefois exagérées, comme celle qui consiste à prétendre qu'al-Zahrawi est le premier chirurgien de l'histoire de l'humanité.

D'aucuns ont vu dans la médecine pratiquée par les musulmans pendant l'âge d'or de la civilisation islamique — du X^e au XII^e siècle — un idéal. La médecine islamique a été définie par Syed Hosein Nasr, entre autres⁶, comme étant l'œuvre passée des médecins arabes et musulmans. Cette référence au passé n'a cessé de fasciner les médecins musulmans qui écrivent sur la médecine islamique. En les lisant, on arrive inévitablement à la conclusion que le passé est, pour la génération actuelle, à la fois une source d'inspiration et un défi. On a soutenu que la perspective historique ne pouvait en soi définir un modèle islamique de la médecine. Elle pouvait en fait être utilisée de façon négative comme un mécanisme de défense psychologique pour expliquer l'échec des générations contemporaines par rapport aux anciennes. Peut-on d'ailleurs qualifier de médecine islamique des réalisations passées. L'appartenance islamique de cette médecine est aussi discutable. Les individus et les circonstances n'étaient pas toujours en accord avec la vaste vision de l'islam. Les musulmans ont appris la médecine des Grecs et l'ont améliorée. En Inde, ils n'ont même pas changé son nom : ils ont continué de l'appeler *tibb unani* (ce qui veut dire « médecine grecque » en arabe). Il est donc difficile de soutenir que la médecine dont il est question représente l'idéal islamique.

On s'est efforcé de réhabiliter sous une nouvelle forme les remèdes musulmans traditionnels en menant des études scientifiques, notamment des tests cliniques contrôlés en double aveugle, afin d'en prouver l'efficacité thérapeutique et aussi d'étudier d'autres aspects d'ordre pharmacologique. Les première et seconde Conférences internationales sur la médecine islamique ont consacré beaucoup de temps à la question de la remise en usage d'anciens remèdes, suscitant de grands espoirs pour l'avenir. La Fondation Hamdard au Pakistan a entrepris des recherches sur les plantes médicinales traditionnelles, mais il n'y a pas eu d'action énergique et systématique en ce sens dans les autres pays.

Les critères de la médecine islamique

Ahmad El Kahdi, dans l'exposé qu'il a présenté à la première Conférence internationale sur la médecine islamique qui s'est tenue au Koweït en janvier 1980, a proposé six caractères distinctifs de la médecine islamique. Se fondant sur des statistiques et des expériences médicales américaines, il a affirmé que la médecine occidentale moderne ne répondait pas aux critères d'une médecine qui serait : a) excellente et de pointe ; b) fondée sur la foi et la morale divine ; c) guidée et orientée, c'est-à-dire cohérente et logique ; d) globale, c'est-à-dire tenant compte du corps et de l'esprit, de l'individu et de la société ; e) universelle, c'est-à-dire utilisant toutes les ressources utiles et bénéficiant à toute l'humanité, et f) scientifique. Deux de ces six critères demandent à être reconsidérés. Le critère (a) ne doit pas être compris dans un sens absolu. L'excellence ou le caractère de pointe d'un système médical sont en effet relatifs, dépendant de la connaissance et des ressources existant à un moment donné dans un endroit donné. Les systèmes médicaux s'améliorent sans cesse et il est pratiquement impossible de les taxer d'excellence une fois pour toutes. D'autre part, au lieu d'une médecine scientifique (critère (f)), il serait sans doute préférable de parler d'une médecine fondée sur des recherches objectives faisant appel à toutes les sources de connaissance disponibles. Les termes « scientifique » et « méthode scientifique » ont été utilisés à tort comme étant un signe d'objectivité, or nous savons qu'il y a dans la recherche médicale actuelle beaucoup de préjugés inhérents qui sont le reflet d'opinions, de philosophies et de vues subjectives. Sans parler des cas d'escroquerie et d'incompétence rapportés par la presse.

Dates et figures importantes⁷

L'islam s'est répandu et les musulmans se sont mis à collecter activement tous les manuscrits et ouvrages anciens disponibles. Une fois passée la phase active de la conquête, les Arabes se sont jetés avec enthousiasme dans divers travaux d'érudition. Ils ont traduit tous les manuscrits grecs, persans et indiens qu'ils avaient acquis. Des chrétiens et des juifs, entre autres, ont largement contribué à cette tâche.

Un siècle et demi après l'apparition de l'islam, Bagdad et Cordoue étaient devenues, respectivement sous les Abbassides et les Omeïyades, des centres mondiaux d'étude, particulièrement en médecine. Parmi les célèbres médecins de l'époque des Omeïyades, on peut citer Ibn Uthal et Abu al-Hakam al-Dimashqi. Ibn Uthal était un chrétien, médecin à la

cour du premier calife omeyyade, Mu'awiyah. Il connaissait bien la science des poisons et, pendant le règne de Mu'awiyah, de nombreux princes et personnages importants moururent mystérieusement. Ibn Uthal fut plus tard tué dans un acte de vengeance. Abu al-Hakam al-Dimashqi était un médecin chrétien spécialiste de la thérapie. Il était le médecin à la cour du deuxième calife omeyyade, Yazid.

Le travail de traduction en langue arabe commença sous le règne des Omayyades à l'époque du prince Khalid ibn Yazid. Le prince Khalid s'intéressait à l'alchimie et fit appel aux services de philosophes grecs vivant en Égypte. Généreusement rémunérés, ceux-ci traduisaient des ouvrages grecs et égyptiens sur la chimie, la médecine et l'astronomie. Contemporain du prince Khalid, le grand chimiste arabe Jabir Ibn Hayan (Geber) était né en 705 après J.-C et mourut soixante-quatre ans plus tard. Il devint spécialiste des procédés chimiques et découvrit le mercure.

L'hôpital pour lépreux de Damas est une autre réalisation médicale de la dynastie des Omayyades. Ce fut le premier du genre et il bénéficia de nombreuses dotations. Six siècles plus tard, en Europe, les lépreux étaient toujours condamnés, par décret royal, à être brûlés.

Le califat des Omayyades dura quelque quatre-vingt-dix ans, pendant lesquels l'islam se répandit de la Chine, à l'est, jusqu'à l'Espagne, à l'ouest. La traduction d'ouvrages scientifiques en arabe avait déjà commencé sous les Omayyades mais elle s'est considérablement accélérée sous leurs successeurs, les Abbassides. La souplesse de la langue arabe, sa richesse lexicale et sa capacité d'expression ont beaucoup facilité ce travail de traduction.

Bagdad, dont le premier calife abbasside, Al-Mansur, fit sa capitale, devint le centre du monde pour les arts et les sciences. L'époque d'Haroun al-Rashid, ce calife du IX^e siècle célébré dans les *Mille et une Nuits*, fut l'un des plus fameux âges d'or de l'histoire. Le calife s'entoura des médecins les plus éminents de son temps, qui avaient étudié les médecines persane, grecque et indienne.

Le calife Al-Abbas demanda à son médecin Isa ibn Yusuf de préparer un examen d'aptitude à la médecine. Ceux qui échouèrent à l'examen eurent interdiction d'exercer la médecine. Quelque 860 candidats réussirent, tandis que des centaines de charlatans furent écartés de la profession.

Le calife Al-Mansur pria Jurjis ibn Jibrail, un médecin syrien qui dirigeait l'hôpital de Jundi-Shapur, d'être son médecin personnel. Cet homme appartenait à une famille qui donna pendant plusieurs générations de nombreux médecins célèbres. Ils servirent à la cour abbasside durant environ trois siècles, où ils devinrent très riches et haut placés — parfois

plus haut que les princes ou les ministres. Certains d'entre eux traduisirent des textes scientifiques ou rédigèrent des ouvrages médicaux.

Yuhannah ibn Masawayh était médecin à l'époque d'Haroun al-Rashid. À la demande du calife, il traduisit des livres médicaux grecs achetés à Byzance et rédigea lui-même des ouvrages sur les fièvres, la nutrition, le mal de tête et la stérilité féminine. Al-Mu'tasim, le successeur d'Haroun al-Rashid, s'intéressait tellement aux travaux de Yuhannah sur la dissection qu'il lui aménagea une pièce spéciale et lui fit rapporter des singes de Nubie.

Hunain ib Ishaq (Johanitius) fut sans doute le plus grand traducteur de l'histoire arabe. Il connaissait bien le syriaque, le grec et l'arabe et traduisit en arabe de nombreux manuscrits scientifiques et philosophiques grecs, et notamment la plupart des travaux d'Hippocrate et de Galien. Après sa mort, la plus grande partie de son travail fut poursuivie par ses élèves et par son neveu Hubaish. Ce dernier écrivit également des livres de médecine, dont un traité sur la nutrition.

Beaucoup d'autres traducteurs devinrent des écrivains et des philosophes de renom : Thabit ibn Qurrah écrivit un grand nombre d'ouvrages sur des sujets médicaux très divers ainsi que sur la philosophie et l'astronomie ; Qusta ibn Luqa, contemporain d'Al-Kindi, traduisit beaucoup de livres en arabe ; il y eut aussi Mankah l'Indien, qui traduisit du sanscrit en arabe, notamment un traité sur les poisons rédigé par le médecin indien Shanaq.

Les califes abbassides ne s'intéressaient pas seulement à la traduction, ils se souciaient aussi de santé publique et c'est un ministre abbasside, Ali ibn Isa, qui demanda au médecin de la cour, Sinan ibn Thabit, d'assurer que des médecins visitent régulièrement les prisons. Le premier hôpital de l'Empire musulman fut construit au IX^e siècle à Bagdad sur décision d'Haroun al-Rashid ; il fut suivi par beaucoup d'autres. Le premier hôpital du Caire date de 872, époque du règne du gouverneur Ibn Tulun. Ces hôpitaux étaient remarquablement modernes par leur conception, comprenant une pharmacie, une bibliothèque, une salle de lecture pour les étudiants en médecine et des locaux séparés pour les hommes et pour les femmes.

L'ère de la traduction déboucha sur une ère de création et d'innovation. La seconde moitié du IX^e siècle et le X^e siècle furent la période la plus féconde de l'histoire de la science et du savoir musulmans.

Al-Tabari, médecin personnel de deux califes abbassides, réalisa une œuvre encyclopédique dans les domaines de la médecine, de la philosophie, de la zoologie et de l'astronomie et fut fortement influencé par les écrits d'Aristote et de Galien.

Al-Razi (Rhazes) (865-925), qui était perse, fut l'élève d'Al-Tabari. Ce fut l'un des plus grands médecins musulmans et un auteur extrêmement prolifique. Il s'intéressa beaucoup à la chimie et on rapporte qu'il prépara de l'alcool pur à partir de sucres fermentés et inventa une échelle de graduation pour mesurer la gravité spécifique des fluides. Mais il est surtout renommé pour ses remarquables talents de clinicien, et ses descriptions cliniques de nombreuses maladies restèrent inégalées. Il étudia les maladies féminines et l'obstétrique, les maladies héréditaires et les maladies des yeux. Il rédigea un traité sur la variole et la rougeole, ainsi que des ouvrages sur la chimie et la pharmacie, mais son livre le plus célèbre est *Al-Hawi* [Continens], vaste encyclopédie de médecine en vingt-quatre volumes. Traduite en latin, elle eut une influence considérable sur la pensée médicale européenne.

Al-Majusi était lui aussi né en Perse. Il écrivit un ouvrage médical intitulé *Al-Maliki*, ou *Liber Regius* en traduction latine, qui fut largement utilisé comme travail de référence au Moyen Âge. Al-Majusi fut le premier médecin à expliquer que le fœtus ne sort pas de l'utérus par lui-même mais qu'il est expulsé par des contractions.

Ibn Sina (Avicenne) était né en 980 et il vécut jusqu'à l'âge de 53 ans. Il écrivit beaucoup et sur de nombreux sujets, mais son œuvre la plus connue est *Le Canon de la médecine*. Il s'agit d'un ouvrage encyclopédique quatorze volumes qui combine les systèmes médicaux grec et arabe, ainsi que l'expérience personnelle d'Ibn Sina. Il traite des maladies et de leur classification, de leur description et de leurs causes, de thérapie et du classement des médicaments simples et composés, de l'hygiène, des fonctions des parties du corps et de bien d'autres sujets. Ibn Sina observa en particulier que la tuberculose pulmonaire était contagieuse, et il pensait qu'elle se propageait par le contact avec la terre et l'eau. Il décrivit également avec précision les symptômes du diabète mellitus et certaines de ses complications. Il s'intéressa beaucoup à l'effet de l'esprit sur le corps et écrivit longuement sur les troubles psychologiques. *Le canon* fut traduit en latin et maintes fois publié. Il eut une influence tout à fait fondamentale sur la pensée européenne du Moyen Âge et constitua un ouvrage de référence dans les universités jusqu'au XVII^e siècle.

L'autre grand centre culturel du monde musulman était Cordoue, en Espagne. La bibliothèque contenait, dit-on, plus de 600 000 volumes. Parmi les plus grands hommes que l'Espagne a produits, on peut citer Abu al-Qasim al-Zahrawi (Albucasis), qui était né à Al-Zahra, en Espagne, en 936. il est considéré comme le plus illustre des chirurgiens arabes, mais il connaissait également bien l'usage des médicaments simples et composés, et était parfois appelé « le chirurgien pharmacien ». Il est l'auteur du célèbre manuel de chirurgie *Al-Tasrif*, qui contient aussi des chapitres sur la préparation et le dosage des médicaments ainsi que sur

la nutrition, la santé publique et la dissection anatomique. Les fameux chapitres consacrés à la chirurgie sont illustrés de dessins représentant une centaine d'instruments de chirurgie. Diverses techniques opératoires y sont décrites, comme l'amputation, l'extraction de corps étrangers et l'opération des calculs de la vessie. Al-Zahrawi inventa lui-même un grand nombre des instruments représentés dans son livre, notamment une paire de forceps destinés à être utilisés pour l'accouchement. Il fut aussi un grand dentiste. Il procédait, dit-on, à des opérations de chirurgie esthétique pour corriger des irrégularités dentaires. Son livre fut bientôt réputé dans les universités de l'Europe médiévale. Il fut traduit en latin par Gérard de Crémone en 1187 et devint le principal ouvrage de référence en chirurgie dans les universités italiennes et françaises.

Ibn Rushd (Averroes) était médecin, philosophe et astronome à Cordoue au XII^e siècle. Il s'intéressait surtout à la philosophie et écrivit un long commentaire sur l'œuvre philosophique d'Aristote. Mais il pratiquait aussi la médecine et rédigea un ouvrage médical intitulé *Al-Kulliyat*, connu dans l'Occident latin sous le nom de *Colliget*. Parmi ses nombreuses découvertes, il constata que la variole ne pouvait être contractée qu'une fois.

La famille Ibn Zuhr produisit plusieurs médecins célèbres — hommes et femmes — pendant six générations consécutives. Le plus connu est Ibn Marwan ibn Zuhr (Avenzoar). Contemporain d'Ibn Rushd, c'était un excellent clinicien. Son livre — *Al-Teisir* — fut traduit en latin et passa ainsi dans la culture européenne.

Deux autres médecins, qui n'étaient ni à Bagdad ni à Cordoue, méritent d'être mentionnés. Ibn Abi Usaybi'ah était né en Syrie et pratiqua un temps la médecine au Caire. Sa principale contribution en médecine fut l'importante œuvre biographique qu'il consacra aux médecins qui l'avaient précédé. Ibn al-Nafis, lui aussi, était né en Syrie et exerça la médecine au Caire. Il réfuta ce qu'avait dit Galien sur le passage du sang à travers des pores invisibles dans le septum séparant les ventricules droit et gauche du cœur. Il fut le premier, avant l'Anglais Harvey, à décrire la petite circulation sanguine (circulation pulmonaire). Il est regrettable que cette découverte ait été si peu remarquée et que ses vues aient été ignorées pendant des siècles.

Pour résumer, nous devons reconnaître que l'Occident n'a pas rendu justice à l'influence qu'exercèrent les musulmans sur l'évolution de la médecine. Les auteurs occidentaux ont accordé peu d'importance aux contributions scientifiques et intellectuelles islamiques dans ce domaine. Or les musulmans portèrent le flambeau de la science et de la pensée à un moment où aucune autre civilisation n'était capable de le faire. À une certaine époque, le savoir était considéré comme une hérésie et l'Eglise chrétienne d'Orient persécutait

tous les savants. Fuyant les persécutions, ceux-ci trouvèrent refuge dans l'Empire islamique, qui les accueillit et reçut d'eux le savoir scientifique de l'époque. Les musulmans qui s'efforcèrent de leur assurer un climat de travail et d'étude agréable leur témoignèrent un grand respect. Ce fut le début d'une révolution culturelle universelle qui éclaira le monde ancien et que l'Occident plus tard embrassa, héritant des musulmans leurs réalisations scientifiques et intellectuelles⁸.

L'enseignement médical dans le monde islamique

Ceux qui étudient la médecine et l'exercent à titre professionnel doivent travailler à l'hôpital pour acquérir de l'expérience sous la supervision de maîtres. Von Grunebaum cite cela à propos de la nécessité, pour les étudiants en médecine, de se rendre dans les hôpitaux :

L'étudiant en médecine doit être constamment présent dans les hôpitaux et, tandis qu'il est accompagné des professeurs les plus intelligents, apporter une attention soutenue aux conditions dans lesquelles se trouvent les malades et s'enquérir de leur état et de leurs symptômes en se remémorant ce qu'il a lu sur les variations de ces symptômes et les indications qu'on peut en tirer, soit en bien, soit en mal. S'il comprend ces choses-là, il atteindra un haut degré de perfection dans son art⁹.

L'enseignement médical en ce temps-là était donc fondé sur le savoir et pratiqué dans les bimaristans, ou hôpitaux. Pour savoir comment se déroulait l'enseignement médical dans le monde islamique, il nous faut d'abord étudier l'origine et l'évolution des bimaristans. Selon Ibn Abi Usaibi'ah :

Hippocrate se souciait fort de ses malades et de leur traitement. On dit que c'est lui qui inventa l'hôpital et fut le premier à en construire un en réservant, près de sa maison, une partie de son jardin aux malades et en y affectant quelques serviteurs pour administrer les soins. Il appela cela « Akhssendokin », c'est-à-dire la résidence des malades. Le terme bimaristan — qui est d'origine persane — a la même signification : *bimar* en persan veut dire maladie, et *stan* le lieu ou l'endroit, ce qui donne : le lieu de la maladie¹⁰.

C'est ainsi qu'Ibn Abi Usaibi'ah explique l'origine historique des bimaristans (hôpitaux) dans *Uyun al-Anba*. Mais d'après Max Meyerhof¹¹, le premier hôpital du monde islamique serait celui qui a été édifié à Bagdad sur ordre d'Haroun al-Rashid. D'autres auraient ensuite été construits un peu partout. Ce que dit Meyerhof correspond-il à la réalité ?

Ibn Qutaybah al-Dainuri, qui s'intéresse, dans son livre *Leadership et politique*¹², à divers aspects importants de l'histoire islamique, affirme quant à lui que le premier bimaristan a été construit pour l'armée musulmane, quand Abdallah Ibn al-Zoubair, assiégé à La Mecque, a monté une tente d'un côté de la mosquée pour que les blessés puissent y être soignés par des personnes compétentes. C'est le bimaristan arabe.

LE SYSTÈME DES BIMARISTANS

Pour établir une institution, il faut mettre au point un système administratif ou technique. Les médecins dans le monde islamique ont mis en place à l'intérieur des hôpitaux un système précis reposant sur un savoir qui devait répondre à deux objectifs : le malade devait être traité selon les règles thérapeutiques les plus récentes et les bimaristans servant à enseigner la médecine aux jeunes médecins devaient soigner les malades avec succès. Les bimaristans dans le monde islamique ont donc adopté toutes les méthodes propres à assurer la réalisation de ces deux objectifs.

Ibn Joubir¹³ a observé le fonctionnement des hôpitaux. De même, Ahmed Isa Bey dans *L'histoire des bimaristans à l'époque islamique*¹⁴, Amin Assaad Khayrallah dans *Aperçu des contributions arabes à la médecine*¹⁵ et Nushirawy dans *Les bimaristans islamiques au Moyen Âge* ont fait état de l'organisation administrative, technique et pédagogique qui existait à cette époque dans les hôpitaux.

S'agissant de l'emplacement, on s'efforçait de choisir le meilleur site du point de vue des conditions sanitaires. Les bimaristans étaient construits de préférence sur une colline ou au bord d'un fleuve. Celui d'Al Adoudi constitue à cet égard un bon exemple : il a été édifié par Adoud al-Dawla b. Bawaih¹⁶ à Bagdad au bord du Deglah, dont les eaux traversaient la cour et les pavillons avant de rejoindre le cours de la rivière.

En ce qui concerne l'organisation, les bimaristans étaient divisés en deux sections, l'une pour les hommes et l'autre pour les femmes. Chaque section était indépendante et comprenait de vastes salles réservées aux malades. Chaque salle avait au moins un médecin et chaque section était dirigée par un médecin chef. Les salles étaient spécialisées : il y en avait une pour les maladies internes, une pour les fractures, une pour les maladies des yeux, une pour l'accouchement et d'autres pour les maladies contagieuses.

Dans son livre *Uyun al-Anba*¹⁷, Ibn Abi Usaibi'ah a décrit les pavillons de médecine interne, qui comprenaient souvent une salle pour les malades atteints de fièvre et une autre pour les personnes souffrant de troubles mentaux. Les salles étaient toutes équipées du matériel médical nécessaire.

Ibn Abi Usaibi'ah raconte qu'Adoud al-Dawla, lorsqu'il décida de construire un bimaristan dans la partie occidentale de Bagdad, fit passer un examen à une centaine de médecins et en retint vingt-quatre. Le médecin chef s'appelait Al-Saoor. Le système administratif et médical de l'hôpital fonctionnait en faisant appel à de jeunes garçons qui

travaillaient comme employés ou agents sanitaires, aides-soignants ou préposés au linge ; certains étaient des serviteurs qui nettoyaient le bimaristan et s'occupaient à l'occasion des malades.

Les bimaristans s'acquittaient ainsi de leurs tâches médicales, établissant des diagnostics, définissant les maladies et prescrivant des traitements. On avait en outre compris la nécessité de disposer d'une pharmacie au sein même de l'hôpital pour produire les médicaments qui étaient administrés suivant l'ordonnance du médecin. La pharmacie s'appelait « Al Sharabkhana ». Comme c'est toujours le cas aujourd'hui, les bimaristans étaient inspectés. L'inspecteur, nommé par le vizir ou le calife, était autorisé à pénétrer dans l'hôpital pour s'informer de l'état des malades, des soins qu'ils recevaient, de la nourriture qu'on leur donnait et des services assurés par les jeunes employés, ainsi que pour vérifier si le médecin s'acquittait de sa fonction du mieux qu'il pouvait. Ce système assurait la permanence du bimaristan, lui permettant de fonctionner avec un haut degré de compétence technique, scientifique et administrative.

Il est intéressant de noter que chaque malade avait une fiche sur laquelle le médecin consignait ses observations. Le médecin avait en outre un registre à lui pour noter ses observations sur les maladies qu'il traitait. Il effectuait des expériences et des tests en fonction de ses observations. S'il rencontrait un problème pour établir un diagnostic, il consultait le responsable de sa division ou le médecin chef. Les médecins se réunissaient souvent pour discuter d'un cas ou d'un autre. Ces discussions et consultations étaient tout à fait l'équivalent de petites conférences médicales : nous ne procédons pas autrement aujourd'hui.

Les historiens de la médecine arabe ont décrit en détail les méthodes de travail en vigueur à l'hôpital. Les médecins se relayaient : certains travaillaient le jour, d'autres la nuit. Il y en avait qui travaillaient une partie de la matinée puis une autre période durant la nuit. Ils pouvaient toutefois prendre suffisamment de repos pour poursuivre leur travail à l'hôpital et superviser l'administration des traitements et des soins aux malades.

Al-Maqrizi a indiqué dans ses notes¹⁸ que, lorsqu'un malade était admis au bimaristan, on lui prenait ses vêtements et on confiait son argent à un gardien. Il recevait des vêtements propres et était soigné et nourri gratuitement sous la supervision des médecins jusqu'à sa guérison.

Ibn al-Okhowa, dans son livre *al-Hisba*, a décrit l'admission d'un malade à la consultation médicale. Dans un texte très important, il écrit cela :

Le médecin s'informe auprès du malade de la cause de sa maladie et de la douleur qu'il ressent. Il lui prépare des sirops et d'autres remèdes, puis il rédige un exemplaire de l'ordonnance pour la famille qui accompagne le

malade. Le lendemain, il réexamine le malade, considère son traitement, lui demande s'il se sent mieux et lui donne des conseils en fonction de son état. La même procédure se répète les troisième et quatrième jours, jusqu'à ce que le malade guérisse ou meure. Si le malade guérit, le médecin est payé.

Si le malade meurt, sa famille va voir le médecin chef et lui montre les ordonnances prescrites par le médecin traitant. Si le médecin chef juge que le médecin traitant n'a pas commis de négligence, il déclare à la famille que le décès est naturel ; s'il en juge autrement, il lui dit : « Prenez au médecin le prix du sang de votre parent, il l'a tué par son incompetence et sa négligence. » De la sorte, on pouvait être assuré que la médecine était pratiquée par des personnes expérimentées et compétentes.

On comprit vite que les bimaristans avaient des formes et des objectifs différents. Le bimaristan établi pour soigner les blessés lors d'une bataille différait de celui destiné aux malades mentaux ou de celui constitué pour accompagner une caravane ou pour un pèlerinage au sanctuaire Al-Kaaba, etc.

Les conférences médicales

Les conférences médicales se répandirent dans tout le monde islamique suivant un système méthodique. Elles étaient parfois organisées par la profession mais le plus souvent par l'État. On procéda toujours ainsi. Les savants tiennent leur réputation de leurs disciples ainsi que de l'influence qu'ils exercent sur leurs élèves : ils veillent donc toujours à enseigner de façon originale.

La manière d'enseigner des médecins arabes avait ses caractéristiques propres. Abou Bakr al-Razi, sans doute l'un des meilleurs médecins de son temps, consigna par écrit l'essentiel de ce qu'un médecin se devait de connaître et ce que les enseignants devaient inculquer à leurs élèves. Ces enseignements n'étaient pas uniquement théoriques, ils reposaient aussi sur l'expérience et la pratique. Abou Bakr al-Razi fut non seulement le meilleur médecin clinicien de son époque, mais aussi un bon professeur de médecine et un auteur, comme en témoigne son ouvrage intitulé *Le guide* ou *al-Fusul*. Durant ses cours, les élèves se massaient autour de lui en cercles, par ordre de préséance. Il leur présentait des malades et les laissait s'enquérir de leur mal et essayer d'établir un diagnostic ; s'ils se trompaient, il intervenait et prenait la décision finale¹⁹.

Les valeurs et l'éthique de la médecine islamique

Le recours à des critères éthiques plutôt qu'opérationnels pour définir la médecine islamique a été considéré comme un progrès. Les critères éthiques sont cependant difficiles à évaluer et à utiliser pour comparer différents systèmes médicaux. Omar Hasan Kasule Sr, dans un exposé présenté à la première Conférence internationale sur la médecine islamique, a soutenu que la médecine islamique pouvait être définie uniquement en termes de valeurs et d'éthique et non comme renvoyant à telle ou telle procédure médicale ou moyen thérapeutique. Selon cette définition, la médecine islamique est une notion universelle sans particularité ni caractéristique spatio-temporelle. Mais une définition qui ne repose que sur des valeurs est trop générale pour présenter une utilité au plan opérationnel. Les valeurs peuvent être très subjectives et difficiles à définir avec précision.

À l'appui de cette section, voici quelques citations d'éminents érudits d'hier et d'aujourd'hui :

Celui qui étudie l'histoire culturelle de l'Europe occidentale ne pourra jamais avoir une idée des valeurs intellectuelles de la fin du Moyen Âge s'il n'a pas une conscience distincte de l'islam qui se profile à l'arrière-plan²⁰.

Les Arabes ont laissé sur l'Europe une empreinte intellectuelle que la chrétienté ne pourra bientôt plus ignorer ; ils l'ont inscrite de façon indélébile dans les cieux comme peut le constater toute personne lisant le nom des étoiles sur un globe céleste²¹.

Parce qu'elle s'opposait à l'islam, l'Europe a déprécié l'influence des Sarrasins [musulmans] et mis exagérément l'accent sur sa dépendance à l'égard de l'héritage grec et romain. Il importe donc aujourd'hui pour nous de corriger cette orientation erronée et de reconnaître pleinement notre dette envers le monde arabe et musulman²².

L'une des caractéristiques de l'homme civilisé est la connaissance du passé — [notamment] du passé de ceux avec lesquels sa propre culture a entretenu des contacts répétés et féconds ; ou du passé de tout groupe ayant contribué au progrès de l'homme. Les Arabes appartiennent intimement à ces deux dernières catégories. Mais en Occident, ils sont mal connus. Victimes de l'ignorance et de la désinformation, les Arabes et leur culture ont souvent été stigmatisés de loin²³.

La science en Arabie a trop souvent été réduite à une opération de conservation temporaire. La région a été considérée comme un immense entrepôt ayant servi à conserver des résultats scientifiques déjà connus en attendant qu'ils puissent être transmis à l'Occident pour être utilisés. Or il s'agit évidemment là d'un travestissement de la vérité. Les Arabes ont certes hérité de la science grecque — et de certains aspects également de la science indienne et chinoise — et ils l'ont transmise à l'Occident. Mais leur contribution est loin de se réduire à cela²⁴.

Un éminent chercheur du milieu du XX^e siècle, George Sarton (Université de Harvard), fait remonter les « racines » du progrès intellectuel occidental à la tradition arabe, qui fut le « courant dominant et resta jusqu'au XIV^e siècle l'un des principaux courants de la pensée médiévale ». « Les Arabes, poursuit-il, étaient juchés sur les épaules de leurs précurseurs grecs, tout comme les Américains sont juchés sur les épaules de leurs aînés européens. Il n'y a rien de mal à cela. » Puis Sarton critique ceux qui « affirment avec désinvolture que les

Arabes se sont bornés à traduire les écrits grecs, qu'ils étaient des imitateurs assidus ». Il précise : « Cela n'est pas absolument inexact, mais c'est une partie si infime de la vérité, que, quand on ne dit que cela, c'est pire qu'un mensonge²⁵. »

Le pluralisme dans l'enseignement médical arabe moderne

L'arabe a été la langue des études scientifiques et médicales pendant plus de quatorze siècles, mais cette situation a changé lorsque les pays arabes ont été occupés par les forces coloniales au XIX^e siècle et que les colonisateurs ont imposé leur langue dans tous les domaines, notamment dans l'enseignement médical. Une étude publiée par l'Organisation mondiale de la santé en 1988 sur les langues de l'enseignement médical dans le monde montre que, dans les pays ayant connu une occupation étrangère, l'enseignement médical a lieu dans la langue des colonisateurs. Les pays arabes illustrent bien ce phénomène puisque les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie et Mauritanie) ont adopté le français pour les études de médecine tandis que la plupart des autres pays arabes, dont l'Égypte, l'Iraq, la Jordanie et les États du Golfe, utilisent l'anglais. La Somalie emploie l'italien. La seule exception est la Syrie, où les études médicales ont toujours lieu en arabe.

L'arabe est une langue très souple, capable d'intégrer n'importe quelle notion nouvelle en médecine et dans les autres sciences modernes. Enseigner et étudier la médecine et les sciences de la santé en arabe, c'est donc contribuer à se sortir de la situation singulière que connaît aujourd'hui le monde arabe. Presque tous les pays du monde, y compris des pays peu peuplés comme l'Islande, la Roumanie ou la Suède, étudient la médecine dans leur propre langue. En se remettant à étudier dans leur langue maternelle, c'est-à-dire en arabe, les Arabes ne feront que retrouver leur statut de pionniers dans les domaines de la science et de la médecine.

Étudier la médecine en arabe peut présenter de nombreux avantages pour les étudiants — avec notamment un enseignement plus accessible et plus rapidement compréhensible —, mais aussi pour la société dans son ensemble dans la mesure où la langue symbolise la dignité et la fierté d'une nation. Il y a aussi des économies à réaliser, notamment au niveau de l'achat de manuels et de la rémunération de professeurs étrangers. La relation entre les médecins et les malades y gagnera en outre grandement car les premiers s'adresseront aux seconds dans la même langue au lieu de leur parler comme s'ils venaient d'une autre planète.

Pour toutes ces raisons et pour d'autres encore, il est apparu nécessaire de combler cette lacune linguistique dans l'étude de la médecine et des sciences de la santé. C'est ainsi qu'est

venue l'idée d'établir un centre pour l'« arabisation » des sciences de la santé, que nous allons présenter brièvement.

L'emploi de la langue arabe en médecine

La traduction en arabe de la production scientifique et technique mondiale est une mesure urgente et essentielle pour la mise au point de programmes médicaux arabes, tant pour l'enseignement que pour la recherche-développement. Il s'agit avant tout de mettre en valeur le rôle de l'arabe dans le domaine des sciences médicales. Si l'on veut assurer un transfert de technologie réellement contrôlable, la langue arabe doit être l'instrument technique et pratique de la pensée et de l'écriture des médecins arabes.

Toute organisation arabe soucieuse du développement et du progrès de la science et de la technologie doit donc donner la préférence absolue à la traduction technique en arabe. Aux VI^e et VII^e siècles, les éléments fondamentaux de la pensée rationnelle et scientifique n'étaient disponibles qu'en arabe grâce au travail accompli par les savants et les traducteurs, lesquels ont aussi apporté des contributions originales aux différentes branches du savoir scientifique. L'arabe est donc devenu à cette époque le principal vecteur du progrès scientifique.

Au XII^e siècle, un vaste programme de traduction d'arabe en latin a été entrepris dans des domaines scientifiques comme la médecine, les mathématiques, l'optique, la chimie, etc. C'est ce qui a permis et favorisé les progrès considérables de la science et de la technologie occidentales. De nombreux termes du vocabulaire scientifique européen viennent de l'arabe.

Cet exemple nous incite à inverser la tendance et à essayer de faire passer une nouvelle fois en arabe les principaux acquis scientifiques et techniques mondiaux. Il nous faut pour cela nous employer systématiquement et à tous les niveaux à réunir les informations médicales les plus récentes, à les étudier et à les traduire et les publier en arabe. Cette question revêt un grand intérêt pour la coopération panarabe.

Le Centre pour l'arabisation de la science médicale peut dans une certaine mesure contribuer à la réalisation de cet objectif. On se propose donc d'inclure dans ses programmes des mesures en faveur de la traduction, de la rédaction de textes et de la normalisation terminologique, en prévoyant notamment :

1. Un plan d'ensemble destiné à promouvoir la rédaction en arabe de textes médicaux. Les sujets et les normes à cet égard seront déterminés avec le concours de spécialistes arabes compétents.

2. Un plan d'ensemble pour l'arabisation des principaux ouvrages médicaux étrangers de référence, particulièrement des manuels devant contribuer à introduire l'arabe dans ce domaine, ainsi que pour l'arabisation de certaines spécialisations médicales manquant cruellement.
3. Un plan d'ensemble pour l'arabisation de la terminologie médicale étrangère et sa publication en arabe, avec la définition précise des notions et des significations et la publication de dictionnaires et glossaires correspondants.
4. La publication d'une encyclopédie médicale arabe présentant l'évolution de la médecine islamique au cours des siècles.
5. L'élaboration d'un plan pour les différents moyens éducatifs médicaux et modèles utilisés dans l'enseignement médical afin d'accélérer l'introduction de notions arabes dans ce domaine.

Notes

1. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à la rédaction de *Perspectives* pour l'occasion qui m'est donnée de participer au dialogue entre les cultures arabe et européenne. Il est cependant très difficile d'aborder tous les aspects de la question dans un bref article ; le thème de la médecine arabe et de son influence sur la médecine européenne/occidentale pourrait en effet faire l'objet de bien des livres.
2. A. I. Sabra, Situating Arabic science: locality versus essence [Comment situer la science arabe : en fonction du lieu ou de l'essence ?]. *Isis* (Chicago, Illinois), 1996, vol. 87, n° 4, p. 654-670.
3. Deuxième Conférence internationale sur la médecine islamique, Koweït, 29 mars-2 avril 1982/4-8 Jamadi al akhirat 1402. *Abstracts*. Koweït, Organisation de la médecine islamique, 1982.
4. Basyuni, Abdul Hamid et Jundi, Rajai (dir. publ.), *Ibn Rushd: al Tabiib wa al Faqih, wa al Failasuf* [Ibn Rushd : le médecin, le juriste et le philosophe], Koweït, Organisation de la médecine islamique.
5. Y. A. Shahine, *The Arab contribution to medicine* [La contribution arabe à la médecine], Londres, Longman, 1971.
6. Osman Bakar, *Philosophy of Islamic medicine and its relevance to the modern world* [La philosophie de la médecine islamique et l'intérêt qu'elle présente pour le monde moderne], Penang, Malaisie, Secretariat for Islamic Philosophy and Science, 1996.
7. Macksood Aftab, How Islam influenced science [Comment l'islam a influencé la science], *The Islamic Herald*, 1995. <http://www.ais.org/~bsb/Herald/>
8. Hamed A. Ead (dir. publ.), *Arabic (or Islamic) influence on the historical development of medicine* [L'influence arabe (ou islamique) sur l'évolution historique de la médecine], Heidelberg, Allemagne, 1998. <http://www.levity.com/alchemy/islam19.html>
9. G. E. Von Grunebaum, *The civilization of Islam* [La civilisation islamique], p. 424, Le Caire, Misr Bookshop, n.d. [Traduction arabe de A. Gaweid.]
10. Ibn Abi Usaibi'ah, *Uyun al Anba fi Tabaqat al-Atibba*, p. 45. [Konigsberg, 1884 édition, édité par August Müller.]
11. Max Meyerhof, Science and medicine [Science et médecine], dans : T. W. Arnold ; A. Guillaume (dir. publ.), *The legacy of Islam*, New York, Gordon Press, 1976. [Traduction arabe : Gorgeis Fathallah, Beyrouth, Dar al-Taleia, 1972, p. 423.]
12. Ibn Qutaybah, Al-Emama We'll-Seyasa, *Leadership and politics* [Leadership et politique], Le Caire, vol. 2, p. 12, 1328 H.
13. Ibn Joubir, *Rehlat Ibn Joubir* [Le voyage d'Ibn Joubir], Le Caire, 1358 H.
14. A. Isa Bey, *The History of the Bimaristans in Islam* [L'histoire des bimaristans à l'époque islamique], p. 20-40, Damas, 1939.
15. A. Khayrallah, *Outline of Arabic contributions to medicine and allied sciences* [Aperçu des contributions arabes à la médecine et aux sciences apparentées], p. 63-68, Beyrouth, 1946.

16. Ibn abi Usaybi'ah, *Uyun al-Anba fi Tabaqat al-Atibba*, vol. 2, p. 415, édité par August Müller, Königsberg, 1884.
17. *Ibid.*, p. 732 à 733.
18. Al Maqrizi, Kitab, *al-Mawa'es Wa al-Eitbar*, vol. 2, p. 405. [G. Wien (dir. publ.), Le Caire, Imprimerie de l'Institut français d'archéologie orientale, 1913.]
19. Nagi, K., *al-Razi: the pioneer of clinical medicine* [Al-Razi : le pionnier de la médecine clinique], p. 30-35, Beyrouth, Dar al-Ulum al-Arabia, 1987.
20. Pierce Butler, Fifteenth Century of Arabic Authors in Latin Translation [Le xv^e siècle des auteurs arabes en traduction latine], dans : *The McDonald presentation volume*, p. 63, Freeport, NY, 1933.
21. John W. Draper, *History of the intellectual development of Europe* [L'histoire du développement intellectuel de l'Europe], vol. 2, p. 42, New York, NY, Harper & Row, 1876/1904.
22. W. Montgomery Watt, *Islamic surveys: the influence of Islam on medieval Europe* [Etudes islamiques : l'influence de l'Islam sur l'Europe médiévale], p. 84, Édimbourg, Royaume-Uni, Université d'Édimbourg, 1972.
23. John Hayes, *The genius of Arab civilization: source of the Renaissance* [Le génie de la civilisation arabe : source de la Renaissance], p. 2, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1983.
24. Colin A. Ronan, *Science: its history and development among the world's cultures* [La science : son histoire et son évolution parmi les cultures du monde], p. 203, New York, NY, Facts on File, 1982.
25. George Sarton, *A guide to the history of science* [Un guide pour l'histoire des sciences], p. 27-28, Waltham, Massachusetts, Chronica Botanica, 1952.

Langue originale : allemand

Nese Ihtiyar (Allemagne/Turquie)

Diplômée de l'Université de la Ruhr (Bochum). Est entrée en 2002 au Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung. Travaille depuis de nombreuses années sur la scolarisation des migrants et le développement des capacités linguistiques de leurs enfants. A rédigé des articles pour des conférences et des publications sur des questions culturelles et religieuses. Courriel : ihtiyar@gei.de

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

L'ISLAM DANS LES MANUELS

SCOLAIRES ALLEMANDS :

EXEMPLES TIRÉS DE LA GÉOGRAPHIE

ET DE L'HISTOIRE

Nese Ihtiyar

L'attention portée par les médias aux différences religieuses et culturelles entre « monde islamique » et « monde occidental » n'a cessé de croître depuis le début des années 90. Avec les attaques du 11 septembre 2001, le grand public a lui aussi pris clairement conscience de la question. La guerre en Iraq et la situation en Israël et en Palestine ont accru la perception de l'islam comme problème. Il est légitime de se demander si l'islam est perçu comme un danger par le « monde occidental » et, inversement, si le christianisme et les valeurs occidentales sont considérés comme une menace par le « monde islamique ».

Cette question est importante parce qu'un grand nombre de migrants musulmans — certains déjà de la troisième génération — vivent et vont à l'école en Allemagne, comme dans d'autres sociétés européennes. Une analyse critique de l'islam et de la culture occidentale est plus nécessaire que jamais à la compréhension mutuelle. Le défi à relever en la matière est de ne pas se borner à souligner les différences — qui assurément existent et doivent être identifiées —, mais aussi et surtout d'insister sur les traits communs et les points de contact.

En réaction à la situation actuelle, la recherche sur les manuels scolaires se propose d'analyser la façon dont les manuels en usage dans les classes devraient dépeindre les relations interculturelles et interreligieuses pour qu'elles ne soient pas surtout envisagées dans une perspective conflictuelle. Dans le contexte des migrations — liées à des raisons très variées — et de la mondialisation, il y a lieu de se pencher sur les manuels scolaires utilisés par les deux parties. Le dialogue interculturel doit être axé sur la réponse à deux questions :

1. L'islam et la ou les cultures et les pays islamiques sont-ils présentés dans les manuels scolaires occidentaux d'une manière propice à l'établissement d'un dialogue critique ?
2. Comment l'Occident et la chrétienté sont-ils dépeints dans les manuels scolaires des pays islamiques ou des pays à culture islamique dominante ?

Le Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung [l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires) de Brunswick a entrepris cette tâche et a commencé à travailler durant l'été 2002 à un projet intitulé « Mondes occidental et islamique : aspects de la perception mutuelle telle qu'elle se reflète dans les manuels scolaires ».

Le présent article concerne la première partie de ce projet qui étudie l'image que les manuels allemands donnent de l'islam. L'analyse porte sur les manuels des matières suivantes : géographie, histoire, études contemporaines/politique, instruction religieuse protestante et catholique, éthique. Les ouvrages examinés servent pour différents types d'école et différentes années d'études.

Notre approche étant qualitative, l'analyse s'est articulée autour des questions suivantes :

1. Quels sont les thèmes prédominants concernant l'islam ? S'agit-il simplement d'images stéréotypées et de clichés comme la situation des femmes en islam ?
2. Dans quelle sorte de contexte l'islam est-il perçu ? En relation avec des thèmes conflictuels (le conflit du Moyen-Orient) avec le concept de l'« étranger » ? Sous un autre angle, nous devons aussi nous demander quels sujets sont laissés de côté et/ou ignorés ?

Il importe particulièrement d'examiner si une explication se base sur la vision que l'islam a de lui-même ou s'il est proposé une perspective multiple favorable à la disparition des stéréotypes.

Il faut analyser le langage employé dans les manuels pour savoir si le style est informatif et factuel ou de nature à véhiculer l'émotion et le sens, sans oublier d'analyser leur matériel illustratif.

Si les manuels scolaires sont censés refléter la réalité d'aujourd'hui, il faut aussi examiner si leur description de la situation actuelle en donne une image réaliste, ce qui n'est pas toujours le cas.

Enfin, il faut s'interroger sur la position occupée par les élèves musulmans, filles ou garçons. Sont-ils capables de s'identifier avec l'image d'eux-mêmes qui leur est présentée ? Comment apparaissent-ils pendant le travail en classe ? Fonctionnent-ils comme des « auxiliaires pédagogiques visuels » ou même comme des « experts » de l'islam ? Un dialogue et une coopération — en lieu et place d'une hiérarchisation sociale — ont-ils déjà été encouragés avec les élèves ?

Dans les manuels scolaires étudiés, l'islam est abordé de différentes manières et à différents niveaux. D'après les résultats, les manuels de géographie et d'histoire offrent des images positives et raisonnables de l'islam. Toutefois, il en existe aussi des représentations inacceptables ou devant être des améliorées. En dépit d'une nette évolution vers une plus grande différenciation et d'exemples dont il est faut s'inspirer, il subsiste beaucoup de lacunes¹. Outre les erreurs factuelles, l'incapacité de comprendre la manière dont l'islam se perçoit lui-même, ainsi que les expressions péjoratives — notamment l'emploi des mots « nous » et « ils » ou « les étrangers » — sautent aux yeux.

Fait positif, on trouve des références au monde contemporain dans presque tous les textes, même si elles ne correspondent pas toujours à des réalités. Cela apparaît clairement avec la question des musulmans en Allemagne, où ils sont considérés comme des étrangers, le Turc passant pour le prototype de l'étranger et du musulman. Il en résulte de nombreux problèmes, car les Turcs ne constituent pas un groupe homogène et ne sont certainement pas tous musulmans. En outre, ils n'appartiennent pas nécessairement au même courant de l'islam (sunnites, alévites). Par ailleurs le terme « étranger » (l'expression *Gastarbeiter*, c'est-à-dire travailleur « invité », peu utilisée) peut difficilement s'appliquer à des immigrants de la troisième génération, souvent de nationalité allemande. Quoi qu'il en soit, l'adoption d'une approche « à facettes multiples » et la recherche de points de contact et de zones de recoupement entre religion et histoire se sont révélées essentielles.

Les ouvrages de géographie contenaient des références à des faits et aspects fondamentaux de la religion islamique ; en effet, la culture et la religion ont une telle importance qu'elles influencent les sphères sociales, politiques et économiques comme la société civile.

Le plus souvent, la question de l'islam est traitée comme dans le contexte du Moyen-Orient, c'est-à-dire qu'on en parle à propos des zones arides et des déserts, des anciennes

civilisations du Nil, de l'Euphrate et du Tigre, du lieu d'origine des trois grandes religions mondiales, des réserves pétrolières et de son rôle de premier plan dans la politique mondiale. Dans le contexte des migrations à travers le monde, l'islam est étudié en relation avec la migration de main-d'œuvre vers l'Allemagne.

Quand il s'agit en particulier du Moyen-Orient — vie dans les communautés urbaines et modes de vie traditionnels des nomades ou des paysans —, de nombreux indices montrent que la perception de l'Orient (islamique) demeure fortement influencée par les contes des *Mille et Une Nuits*, lesquels sont dénués de toute valeur contemporaine, n'ont rien à voir avec la réalité et n'offrent donc aucune base aux élèves musulmans pour s'identifier à cette image.

Entre les représentations extrêmes du « Moyen-Orient » et des « migrations », on a identifié les unités thématiques ci-après, qui se recoupent en partie :

- *La ville moyen-orientale.* Caractéristiques de la vie urbaine (Le Caire, Tunis, Damas) et des transformations sociales, avec les problèmes qui leur sont associés comme la surpopulation.
- *Modes de vie traditionnels.* Description de la vie des Bédouins (nomades des déserts) et des paysans égyptiens. Les références à l'islam ne sont pas particulièrement évidentes et, lorsqu'elles existent, sont de nature très douteuse.
- *L'islam à l'âge moderne.* Exemples de pays islamiques déchirés entre mondes traditionnel et moderne, notamment les États pétroliers du Golfe et la Turquie censée être une tête de pont entre l'Orient et l'Occident. L'Asie du Sud-Est est fréquemment traitée dans le contexte des « États tigres », mais l'islam comme force façonnant le monde est complètement ignoré dans le cas de ces pays.
- *L'islam en Allemagne.* Les migrations de main-d'œuvre et leurs raisons. Basés sur des récits tirés de faits réels (et donc en principe authentiques), les sujets traités suscitent des réflexions sur le retour au pays d'origine, l'intégration et les problèmes qui se posent pour les élèves musulmans des deux sexes.
- *L'islam comme religion.* Les origines de l'islam, Mahomet, les « cinq piliers » de l'islam, les femmes en islam, le fatalisme et la jurisprudence islamique.
- *L'islam comme facteur politique.* Le conflit du Moyen-Orient, le terrorisme, le fondamentalisme et le *djihad*.

Dans les manuels d'histoire, on continue de développer des thèmes où guerre et violence sont dépeintes comme les facteurs essentiels des relations entre islam et chrétienté : croisades, Andalousie, conflit du Moyen-Orient. On devine toutefois une évolution par rapport à une

perspective purement eurocentrique ou chrétienne, avec par exemple la citation de sources et d'auteurs musulmans (y compris des universitaires islamiques).

En histoire, on trouve parfois des analyses détaillées sur les musulmans en Allemagne, en particulier le problème de « la vie entre deux mondes » vécu par les enfants musulmans (de nouveau en faisant appel à des enfants turcs ou de souche turque). Dans ce contexte, on peut dégager les unités thématiques suivantes :

- *Les origines de l'islam jusqu'à l'époque des Omeyyades.* L'Arabie préislamique, la vie de Mahomet et l'expansion sous les quatre « Califes bien guidés ».
- *L'islam comme religion.* Le Coran, les « cinq piliers » de l'islam, le fatalisme, le mysticisme, le sunnisme et le chiisme (superficiellement), les comparaisons avec le christianisme et le judaïsme.
- *L'influence de l'islam sur la vie quotidienne, la culture et la science.* Le patrimoine culturel islamo-arabe en Europe², le commerce, les règles diététiques, l'éducation et les femmes en islam.
- *L'islam en tant que facteur politique.* Les concepts de réislamisation, de fondamentalisme et de *chariah*, le conflit du Moyen-Orient et la République islamique d'Iran.
- *L'islam en Allemagne.* Les migrations de travailleurs et les problèmes et possibilités de coexistence pacifique.
- *L'islam dans son contexte historique.* Les croisades, l'Andalousie et, parfois, l'Empire ottoman et la fondation de la République de Turquie.

Les sections qui suivent sont extraites de notre analyse de manuels de géographie³. Bien des constatations faites au sujet des thèmes retenus — *l'islam comme religion, l'islam comme facteur politique, l'islam en Allemagne* — et des exercices ou devoirs proposés aux élèves valent aussi pour les manuels d'histoire.

L'islam comme religion

La religion islamique est souvent évoquée à la rubrique « l'islam en Allemagne », avec des informations de base sur l'islam sur une ou deux pages. Vu qu'un manuel de géographie ne prétend pas fournir une analyse théologique détaillée des religions, on y trouve habituellement les concepts et faits fondamentaux de l'islam : description du vocabulaire, bref aperçu de la genèse de l'islam et de la vie de Mahomet, mention des « cinq piliers » de l'islam. A

remarquer un passage fréquemment consacré à la situation des femmes en islam, le principal message étant que les femmes souffrent plus particulièrement du rigorisme islamique et que l'islam autorise la polygamie. Etant donné que la polygamie est l'exception plutôt que la règle et que, non nuancée, l'affirmation « l'islam permet à un homme d'avoir quatre épouses » crée une image très déformée des relations entre les sexes, le but de ce genre d'assertions unilatérales n'est pas parfaitement clair. En tous les cas, elles font écho aux contenus souvent véhiculés par les médias ces dernières années.

Dans l'ensemble, malheureusement, il existe beaucoup trop d'erreurs factuelles, dues au peu d'attention accordée à la manière dont l'islam se perçoit et à l'absence de consultation des sources et experts musulmans. Il serait primordial de mieux décrire la vie de Mahomet. Le qualifier de « fondateur » ou « parrain » de l'islam, réduire sa révélation à une « vision », est contraire à la manière dont n'importe quel musulman comprend les choses. Cette façon de voir ne reconnaît pas le rôle de Mahomet en tant que prophète et messenger de Dieu. Pour rendre justice à la perception que l'islam a de lui-même, la forme possessive devrait chaque fois que possible être évitée. Des phrases comme « la foi islamique enseigne que Mahomet a reçu la révélation de l'Archange Gabriel » doivent être préférées. À cet égard, on prétend souvent que Mahomet a couché lui-même la révélation sur le papier. Il s'agit d'une erreur aussi grossière que l'affirmation selon laquelle le Coran contiendrait les commandements et les instructions de Mahomet et qui est encore plus absurde quand on la met dans la bouche d'un musulman : « le Coran contient un résumé des enseignements de Mahomet » (Diercke Erdkunde, classes 7 et 8, Basse-Saxe, 1995, p. 224)⁴. C'est une déception et un signe d'échec de trouver des textes où le terme « mahométan » est toujours utilisé, surtout quand l'auteur ajoute que les mahométans s'appellent aussi musulmans (GEOS, 1997, p. 118). Les musulmans ont résolument rejeté le terme « mahométan », fait qui est depuis longtemps connu dans la littérature spécialisée.

Peu de renseignements sont fournis sur la vie de Mahomet. Après une « enfance pauvre », il est censé avoir eu des « visions », puis s'être « enfui » de La Mecque en l'an 622. De l'avis des musulmans, le terme *hijra* doit se comprendre comme « migration » et non « fuite ». Seules quelques lignes sont consacrées à la vie de Mahomet et à la politique d'expansion qui a suivi. C'est là qu'apparaît le mot *djihad*, traduit par « guerre sainte contre les infidèles ». Aucune explication supplémentaire sur ce terme qui, ici comme dans les médias et dans les débats politiques, est défini comme une agression guerrière voulue par Dieu contre des personnes d'une religion différente. Les sources musulmanes ne sont jamais citées. L'existence d'une petite et d'une grande *djihad* est ignorée, de même que le fait que

seule la petite *djihad* comporte des actes guerriers et, même dans ce cas, seulement pour se défendre. Sans ce minimum de connaissances, l'affirmation — d'ailleurs erronée — que le *djihad* fait partie des « cinq piliers » ou, en d'autres termes, que la *shahada* (le témoignage, la profession de foi) est amendée de telle sorte que les musulmans ont maintenant l'obligation de « défendre leur foi » (Erdkunde, classe 8, Oldenbourg, 1997), a une résonance complètement différente qui peut induire en erreur.

Les « cinq piliers » sont traités assez brièvement. Il est intéressant de noter que, dans de nombreux cas, les termes islamiques sont aussi cités. Les « cinq Piliers » sont expliqués en une à trois phrases chacun, souvent dans des encadrés. Les citations coraniques relatives aux « cinq piliers » sont énumérées. Toutefois, l'impact de ce recours bienvenu aux sources islamiques primaires est atténué par l'omission de références aux chapitres et aux versets, et par des citations tronquées. La traduction du Coran utilisée devrait être une édition reconnue et actuelle comme celle de Khoury et Abdullah, qui est à la fois scientifiquement exacte et d'accès facile.

C'est une grosse erreur d'interprétation que de prétendre que l'observance des « cinq Piliers » doit obligatoirement être publique. C'est évidemment inévitable pour le pèlerinage et la prière collective, mais ils sont avant tout une expérience spirituelle très privée qui, même si elle est destinée à renforcer l'esprit communautaire, n'a nullement à être accomplie en public. Bien au contraire, le don public d'aumônes est mal vu. On trouve dans les manuels des assertions suivant lesquelles les pèlerinages seraient entrepris en l'honneur de Mahomet, les aumônes serviraient à l'entretien des mosquées et le jeûne entraînerait un ralentissement économique. À partir de ces exemples qui concernent des éléments essentiels de l'islam, on peut constater l'absence de tout effort pour se référer à des sources intellectuelles ou musulmanes pourtant disponibles (y compris des universitaires germanophones). Les exemples ci-dessus prouvent que la notion centrale de l'islam, le *tawhid* (unicité de Dieu), n'a pas été reconnue ou prise en considération.

La référence au « rigorisme » islamique est très rarement omise. Comme l'ablation des mains et le fouet sont constamment cités comme exemples de la justice islamique, la loi islamique paraît se réduire à ces châtiments. De surcroît, on ne dit jamais aux élèves, sauf familiarité du maître avec la loi islamique, que des punitions comme l'ablation des mains sont seulement imposées pour des délits répétés et, dans tous les cas, après audition de plusieurs témoins (la règle varie légèrement selon les différentes écoles juridiques). Avec des explications simplistes comme celles-ci, la structure juridique extrêmement complexe de l'islam apparaît comme un système cruel et inhumain.

Dans de nombreux cas, une section distincte est consacrée aux femmes. Les illustrations, les textes et les récits (fictifs) d'expériences vécues créent l'impression qu'une femme ne peut être musulmane que si elle a la tête couverte d'un foulard, en d'autres termes que le voile est l'étalon mesurant la religiosité ! Le débat sur le foulard islamique est continu et animé dans les médias occidentaux comme dans les médias proches des milieux islamiques (par exemple, en Turquie). Un manuel scolaire doit donc aborder le sujet de manière à permettre le débat. Un titre aussi général que « La vie derrière les voiles » (Diercke Erdkunde, Schleswig-Holstein, 1999), accompagné, pour faire bonne mesure, de l'image d'un homme suivi de plusieurs femmes voilées, n'est certainement pas propice à un dialogue fructueux. Une citation tronquée du Coran et un récit d'authenticité douteuse des expériences d'une seconde épouse confirment l'image stéréotypée d'un Occident émancipé et d'un islam médiéval. Dans ce genre de cas, les femmes musulmanes, notamment des scientifiques ou des universitaires, devraient avoir la possibilité d'exprimer leur point de vue.

Une description différenciée débouchant sur le dialogue (Geografie 2, Seydlitz, 1996, p. 116 et suiv.) doit être vigoureusement saluée. Grâce à des images de femmes voilées et non voilées de différentes sociétés, accompagnées d'une source textuelle, les élèves comprennent clairement qu'il n'existe pas de « femme islamique ». Il est nettement dit qu'hommes et femmes en islam ont des droits et des devoirs et que, même si les femmes sont désavantagées — ce qui, inutile de le préciser, correspond à la réalité —, on ne saurait l'imputer automatiquement à la « misogynie » de l'islam. C'est là une remarque fondamentale à intégrer dans une analyse d'ensemble, à savoir la différence entre la religion et le droit traditionnel ou coutumier qui recèle bon nombre d'éléments non islamiques.

L'islam comme facteur politique

Lorsque l'on évoque des situations explosives dans le monde actuel, l'islam apparaît comme un « fauteur de troubles ». Les crises sont expliquées par la réislamisation croissante avec, à l'appui, l'évocation de musulmans fatalistes qui approuvent la violence. Des textes montrant que la totalité des musulmans ne considèrent pas le Coran comme ayant force de loi (Erdkunde 8, Oldenbourg, 1997) sont donc particulièrement importants pour faire comprendre aux élèves la différence entre l'islam comme religion et un islam politisé. Le mot passionnel *djihad* n'est que rarement mentionné et toujours sans préciser s'il s'agit du petit ou du grand *djihad*.

L'interprétation simpliste des enseignements de l'islam comme « soumission à la volonté d'Allah » suffit en soi à produire l'impression d'un islam fataliste. Là aussi, les musulmans devraient avoir la possibilité de dire comment il faut interpréter l'islam et si la soumission, au sens religieux du terme, doit être considérée comme négative.

Les chapitres consacrés à Israël et à la Palestine font la part belle aux interprétations concernant le terrorisme musulman (arabe). Les dires des colons israéliens créent l'impression que les Arabes les harcèlent et ne reculent pas devant des attaques terroristes (Erdkunde, Gymnasium, Oldenbourg, 1997, p. 175). Cette question est généralement abordée dans une perspective israélienne. Pour informer les élèves sur ce conflit et pouvoir en débattre, la position arabe doit être placée dans les mêmes conditions, à savoir qu'Israël est une puissance occupante et que les deux parties doivent faire un effort pour établir la paix.

Ainsi les textes décrivant, sans autre explication, comment les Arabes d'Arabie saoudite se sentent menacés par les retombées négatives du tourisme sur la religion (Diercke Erdkunde, classe 7, Bade-Wurtemberg, Westermann, 1996, p. 75) donnent l'impression d'un islam isolé qui n'est pas prêt au dialogue.

L'Égypte est citée comme un exemple de pays où l'on assiste à un processus de réislamisation, avec comme symboles et signes flagrants de ce processus des « écoles coraniques surpeuplées » (Terra Erdkunde, Realschule, classe 7, Bade-Wurtemberg, Klett, 2000) et le port du voile par les musulmanes (Diercke Erdkunde, classe 7/8, Basse-Saxe, Westermann, 1997). Peu de livres analysent les causes et la genèse historique des conflits actuels, si ce n'est un semblant d'explication sous la forme d'allusions aux tensions entre trois groupes ethniques — Arabes, Turcs et Iraniens — et les puissances coloniales (GEOS, classe 7/8, Volk et Wissen). Pour avoir des manuels scolaires de bonne qualité qui offrent aux élèves une image actuelle des conflits, il faut faire une place croissante dans le débat aux événements politiques mondiaux des dernières années. On est en droit d'attendre des élèves les plus âgés qu'ils soient capables de prendre part à des discussions sur la guerre du Golfe et ses conséquences géopolitiques.

L'islam est aussi mentionné comme facteur déclencheur de conflits dans d'autres régions, par exemple au Soudan et en Afghanistan. Il est rarement dit, et toujours de façon laconique, que le fondamentalisme islamique a représenté une réaction politique à l'époque coloniale et à l'occidentalisation ou que l'islam en tant que religion ne constitue pas une menace.

Dans ce contexte, les discussions sur l'islam comme facteur politique amène généralement à insister sur les différences plutôt que sur les caractéristiques communes. Ainsi

le rejet par nombre de musulmans du mode de vie et des valeurs occidentales est présenté implicitement comme une menace. Outre le fait que les musulmans adhèrent aussi à des valeurs à la fois humaines et sociales, les textes devraient plus s'attacher ce aux traits économiques et culturels communs.

L'islam en Allemagne

Au chapitre des migrations mondiales et de l'Allemagne, l'afflux d'immigrés provenant des zones de conflit et la migration de main-d'œuvre figurent parmi les sujets traités. Là encore, les Turcs apparaissent, avec force illustrations et statistiques, comme les représentants des étrangers et des musulmans. Pour des enfants qui sont des immigrés de la troisième génération, probablement nés avec la citoyenneté allemande, ces illustrations représentant des étrangers ne peuvent délivrer qu'un seul message: l'élève issu d'un milieu d'immigrés demeure un outsider et un simple étranger.

Si dans les années 60 le terme *Gastarbeiter* (travailleur « invité ») était justifié, depuis les années 80, l'idée de rentrer au pays ayant été abandonnée, il est préférable d'utiliser les termes « travailleur migrant » ou « Allemand d'origine migrante ». Les quartiers où vivent une majorité de Turcs sont rapidement décrits : l'épicerie turque, l'agence de voyages, les kiosques à kebab, la mosquée et l'école coranique, sans oublier le jeune homme d'affaires qui est un bon contribuable. On peut aussi rencontrer des affirmations présomptueuses comme: il y a des étrangers en Allemagne qui sont « même » médecins (Terra Erdkunde, classe 5, Baden-Wurtemberg, Klett, 2000, p. 144) !

Quant aux lieux de travail assignés aux étrangers, l'affaire paraît réglée d'avance, comme le montre (Diercke Erdkunde, classe 2, Rhénanie-du-Nord-Westphalie, Westermann, 1995, p. 117) le scénario du « nouveau point de départ » : celui-ci deviendra nécessaire lorsque tous les étrangers (quels que soient les gens réellement visés par ce terme) auront quitté l'Allemagne et que les usines, les mines, l'enlèvement des ordures ménagères et les chantiers de construction ne fonctionneront plus. Cela sous-entend que les étrangers sont seulement capables de travaux physiquement pénibles, désagréables et sales. D'un autre côté, certains textes soulignent que la présence des étrangers enrichit la vie allemande, mais cela semble se réduire uniquement à la gastronomie, avec des images de restaurant et de snack-bars turcs.

Ce sont principalement des enfants et des adolescents d'origine turque qui décrivent leur expérience de musulmans : dans ces récits, les jeunes sont présentés comme des « experts

en religion ». Selon Ayse, 12 ans, « les musulmans pieux prient et vont aux “prières du soir” le vendredi. Outre que la piété peut n’avoir rien à voir avec la prière, on doit au moins faire remarquer que les prières du vendredi ont lieu en fait à midi ».

Ce qui est plus évident, ce sont les sentiments éprouvés par les jeunes qui vivent dans deux mondes, illustrés par exemple dans un poème écrit en allemand par Alev Tekinay. D’une part, le conflit est dû aux conditions de vie difficiles en Turquie, où (à en croire les manuels) l’eau courante et l’électricité manquent et les conditions sanitaires sont déplorables et où le port du voile est prétendument obligatoire pour les femmes (alors que dans la Turquie laïque il est partiellement prohibé !). Les élèves ont l’impression que la vie en Turquie se résume à une existence de pauvreté, de malheur et d’inculture. Cette opinion est crûment étayée par l’image d’une fillette de 10 ans (vêtue de haillons peut-être délibérément) passant ses vacances en Turquie, « son pays natal » (sic). Soit dit en passant, dans un autre ouvrage, la même image de la même fillette est présentée comme celle d’une petite paysanne égyptienne. D’autre part, les jeunes musulmans d’Allemagne luttent contre la rigueur du régime parental qui est en contradiction avec le mode de vie allemand. L’attitude distante des Allemands crée également des problèmes. L’organisation en commun de célébrations et de festivals devrait aider à rapprocher ces cultures différentes.

Devoirs et exercices scolaires

Dans les chapitres sur l’islam, les exercices comportent à la fois des éléments de vérification des connaissances et des caractéristiques interculturelles propres à encourager le dialogue. Les questions basées sur le texte et sur la répétition de faits et les questions de compréhension sont moins utiles que les exercices qui demandent une comparaison et une compréhension des différences et des traits communs à l’islam et au christianisme. Ce type d’exercice se trouve principalement dans les unités thématiques qui traitent de l’islam comme religion et dans celles qui sont centrées sur la réalité d’aujourd’hui et revêtent un intérêt actuel pour les élèves (par exemple les musulmans en Allemagne). Les élèves sont fréquemment invités à effectuer eux-mêmes des recherches sur la vie musulmane dans leur propre environnement.

Du fait que la proportion des élèves musulmans dans certaines écoles est élevée — notamment dans le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie — et en augmentation constante, la question du positionnement des élèves musulmans devient un objet d’attention. Dans les manuels de ce Land en particulier, les élèves musulmans sont intégrés dans les textes et les devoirs de classe.

Jusqu'à maintenant, l'élève musulman apparaissait dans les exercices comme un outsider faisant office d'« expert » ou de « cible » pour les questions de religion. Malheureusement, cette tendance se poursuit. Lorsqu'un élève musulman joue ce rôle, il ne fait plus partie de la classe, puisqu'il est alors vu comme « exotique » et « différent ». Quand on interroge un enfant musulman sur sa vie religieuse quotidienne, les questions concernant sa vie privée, et voire même sa vie familiale, peuvent difficilement être évitées. Des questions très offensantes, même involontairement, risquent d'être posées (l'auteur parle de sa propre expérience). Il existe un danger de les voir se muer en véritable « interrogatoire » ; l'objectif d'amélioration de la compréhension est alors complètement perdu de vue.

Il est tout aussi vain de désigner un élève comme expert en islam. Un garçon de 15 ans peut se trouver complètement perdu s'il doit expliquer le rôle des femmes ou le *djihad*. Le fait d'être incapable ou tout juste capable de répondre à ce genre de questions crée une situation embarrassante dont l'élève ne pourrait se tirer qu'en possédant une connaissance du droit islamique, hypothèse très improbable. L'élève perd déjà pied lorsqu'on lui demande de parler de l'histoire de l'islam ou de son pays d'origine .

Malheureusement, la division de la classe en « eux » et « nous » est de plus en plus évidente. Des exercices comme « demandez à vos condisciples musulmans... » sont de par leur nature même discriminatoires. La classe ne doit pas être divisée en musulmans et chrétiens. Si cette division se produit, on risque de la retrouver à l'extérieur de la classe. En outre, elle conduit à la mise en place de structures hiérarchiques rendant impossible la coexistence pacifique. Si le devoir proposé consiste à s'interroger sur la vie musulmane dans la ville et à examiner les conditions d'existence des musulmans, il ne va pas de soi que les élèves musulmans doivent participer à la discussion.

Exemplaires sont au contraire les exercices demandant à l'ensemble des élèves de recueillir des informations sur l'islam et le christianisme sans diviser la classe en groupes chrétien et musulman. Autre option : quand la classe discute des raisons de la migration, intégrer dans le débat des exposés des personnes qui ont été affectées.

Un point de vue romantique et mal informé sur le mode de vie islamique et moyen-oriental se rencontre également dans les exercices pratiques. Les allusions à la lampe magique d'Aladin et aux contes des *Mille et Une Nuits* à propos des « modes de vie islamiques » (Diercke Erdkunde, 3, classe 7, 1999) sont une honte : elles n'ont aucune relation avec la réalité et n'ont rien qui puisse inciter à l'analyse critique. La même remarque vaut pour les travaux scolaires sous forme de projets. Plus positif, l'appel souvent lancé en vue d'organiser en commun des célébrations et des festivals. Cependant, une consigne comme « Organiser

une fête pour les élèves musulmans » (Terra Erdkunde, classe 5, Realschule, Bade-Wurtemberg, Klett, 2000) soulève une question : pourquoi pas pour tout le monde ? On peut aussi se demander si la coopération est vraiment encouragée au cours des journées du « projet Moyen-Orient » (Diercke Erdkunde, classe 8, Bade-Wurtemberg, 1997). Une photo de ces journées montre un monde coloré et exotique, avec des danseuses du ventre, de la musique, des danses et un narguilé : il est clair que les conceptions occidentales du Moyen-Orient restent basées sur les contes des *Mille et Une Nuits*. Les élèves musulmans sont incapables de s'identifier d'une quelconque façon à ces représentations.

En conclusion

L'objectif du présent projet est d'aboutir à une recommandation sur la rédaction des manuels scolaires. La forme concrète que pourrait prendre cette recommandation a été discutée à l'occasion d'une conférence organisée en mars 2003 au Georg-Eckert-Institut de Brunswick, avec la participation de spécialistes des différentes matières, de musulmans et de non-musulmans. Également en mars 2003, la question de l'évaluation critique de la présentation de l'islam dans les programmes et les manuels scolaires a été abordée lors d'un débat à la conférence sur le thème « Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen » [Apprendre ensemble : l'enseignement allemand et le dialogue avec les musulmans], qui s'est tenu en marge de la réunion des ministres de l'éducation (et des beaux-arts) des Länder. Des suggestions concernant certaines procédures y ont été formulées. Les participants ont unanimement approuvé l'idée que « la présentation des religions et des cultures devrait être guidée par le principe du dialogue interreligieux » (Hans Rolf), parce que cela apprend aux élèves à réfléchir à ce qu'ils étudient.

Les principes qui conduisent à distinguer « nous » des « autres » ou des « étrangers » ont aussi été soumis à une analyse approfondie. Il vaut la peine de se demander pourquoi les enfants musulmans possédant la nationalité allemande, et dont les grands-parents ont immigré autrefois en Allemagne à la recherche de travail, ne font pas encore partie de « nous les Allemands » et sont toujours considérés comme « différents ». Un nouvel objectif devrait donc être fixé pour l'avenir, à savoir que les écoles doivent éduquer des « Allemands de confession musulmane » (Ahmed Aries), l'origine immigrée des enfants musulmans n'étant alors plus la considération dominante.

Première étape d'une meilleure différenciation dans le traitement de l'islam, il faudrait faire une place plus grande aux sources et aux auteurs musulmans dans les textes, et obtenir la

participation active d'experts musulmans vivant en Allemagne en les consultant et en les chargeant de réviser les textes.

Pour insister sur le fait que les musulmans ne sont pas un groupe marginal, mais font effectivement partie de la société allemande, les manuels scolaires devraient contenir des témoignages plus authentiques émanant de musulmans. Il importe tout particulièrement à cet égard de faire appel à des exemples positifs, notamment en évoquant des personnalités musulmanes éminentes du monde du sport, de la politique, de la musique et de la télévision.

Généralisations et affirmations catégoriques doivent être évitées à tout prix, car elles produisent des images déformées. À cet égard, la différence entre religion et tradition doit recevoir davantage d'attention.

La diversité croissante au sein de l'islam fait aussi débat. Cela s'explique, d'une part, par la perception de l'islam comme limité au « croissant fertile », alors que sa présence en Asie du Sud-Est ou en Europe reste complètement ignorée. Sont également passés sous silence, d'autre part, bien qu'ils aient certainement eu une influence décisive sur la pensée européenne, des penseurs et des érudits musulmans appartenant à un très grand nombre de disciplines et ayant vécu du Moyen Âge à l'époque moderne. En outre, les courants de l'islam tels que le sunnisme et le chiisme sont généralement à peine évoqués.

En formulant ces quelques recommandations, nous ne pouvons oublier que, dans la réalité, les manuels scolaires sont soumis aux mécanismes du marché, qui influencent aussi la politique des maisons d'édition. Par ailleurs, nous devons nous demander dans quelle mesure les élèves sont capables de s'intéresser à la complexité et aux distinctions subtiles de la théologie.

L'exigence que nous devons toutefois garder présente à l'esprit, c'est que la société change de perspectives et renonce à des modes de pensée du type « les étrangers et nous ». Un nouveau discours social favorable à une coexistence pacifique doit être institué et doit, grâce à des approches et des concepts novateurs, trouver son chemin dans les programmes et les manuels scolaires.

Notes

1. Cela s'applique surtout aux ouvrages examinés dans les domaines suivants : géographie, études contemporaines (confiées avec la politique à Safiye Jalil, à Bonn) et histoire. Les efforts pour modifier l'orientation des manuels d'histoire sont les plus perceptibles. Les manuels d'instruction religieuse, protestante et catholique (examinés par Pia Zumbink, Iéna) et les ouvrages d'éthique (analysés par Samuel Vogel, Iéna) montrent une tendance plus évidente à une représentation plus différenciée de l'islam.
2. Le terme islamo-arabe se réfère aussi aux érudits non arabes de Perse (Avicenne, de Turquie) (Al-Farabi) ou d'Inde. L'adjectif « arabe » désigne également la langue commune aux savants.

3. L'auteur travaillait encore sur l'analyse complète et les recommandations relatives aux manuels au moment où le présent article était mis sous presse. Elles seront publiées prochainement.
4. Dans cet article, les références aux manuels scolaires sont en abrégé.

Langue originale : anglais

K. E. Shaw (Royaume-Uni)

Titulaire d'un doctorat. Chargé de recherche à la faculté d'éducation de l'Université d'Exeter. Consacre ses recherches aux aspects éducatifs et administratifs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Auteur de nombreuses publications sur ces questions, s'intéresse plus particulièrement au Moyen-Orient. Ses récents travaux ont porté sur le transfert de technologie et le développement des ressources humaines en matière d'éducation dans cette région. Adresse électronique : K.E.Shaw@exeter.ac.uk

L'ÉDUCATION, UNE PASSERELLE POUR LE DIALOGUE EURO-ARABE ?

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE DANS LE CADRE D'UN DIALOGUE ARABO-EUROPÉEN

K. E. Shaw

Introduction

Les problèmes aujourd'hui les plus criants de l'enseignement technique et professionnel (ETP), à savoir les problèmes liés à l'intégration et toutes les questions qui en découlent, sont le lot commun de la plupart des États d'Europe et des États arabes. Pour simplifier, les études dans les établissements de l'enseignement secondaire sont organisées de telle façon que la plupart des élèves qui choisissent l'ETP doivent s'engager dans une nouvelle filière et abandonner l'enseignement général ou les études classiques. Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves choisissent dans leur grande majorité l'enseignement de type classique. Cela reste vrai pour ceux d'entre eux qui poursuivent des études scolaires à temps plein, même si, manifestement, tous ne sont pas à même d'en tirer profit. Cette filière est celle qui mène à des diplômes valorisants et qui débouche sur l'enseignement supérieur et sur un emploi de bureau ou une carrière dans une profession intellectuelle. Une telle formation est en général très prisée socialement, en particulier par les parents appartenant aux classes sociales les plus favorisées. Elle est à présent accessible aux filles aussi bien qu'aux garçons, y compris dans de nombreux pays arabes. Aux yeux des ménages cherchant à s'élever sur l'échelle sociale, elle apparaît tout naturellement comme le meilleur choix, pour lequel ne sont ménagés ni les efforts ni les sacrifices financiers. L'information relative à cette filière est largement diffusée et bien comprise par le corps social et elle constitue un sujet de discussion

favori entre parents. Les employeurs sont cependant très critiques envers une formation qui, bien qu'elle développe en général des compétences cognitives appréciées et permette d'obtenir des diplômes reconnus, dote rarement les élèves des acquis qui sont nécessaires pour gagner sa vie. Les bons éléments qui ont fait des études de mathématiques, de science et de technologie peuvent s'inscrire dans de prestigieux établissements d'enseignement supérieur comme les écoles supérieures d'enseignement technique du Golfe ou les universités spécialisés d'Arabie saoudite, les centres universitaires de technologie d'Allemagne, les grandes écoles françaises, ou encore le MIT aux États-Unis d'Amérique. Mais ces établissements sont réservés à une élite assez restreinte. Même si l'on compte ceux qui suivent une formation d'ingénieur, ces étudiants sont nettement moins nombreux que les étudiants en droit, en lettres, en sciences sociales ou en gestion, ou ceux qui suivent une formation aux métiers d'art ou ont choisi les études islamiques. De plus, les jeunes filles sont souvent peu nombreuses dans ces établissements.

L'avenir de ceux des élèves qui s'écartent de la filière classique devient beaucoup plus flou. Dans le monde arabe comme en Europe occidentale, beaucoup d'entre eux, qu'ils aient fait ce choix librement ou sous la pression du système éducatif, sont issus de familles désavantagées, sont moins motivés et réussissent moins bien. La filière dans laquelle ils s'engagent est habituellement considérée comme une formation au rabais, qui est dispensée dans des établissements de seconde classe, qui ne donne pas accès à l'université et qui mène à des emplois manuels ou à des emplois de bureau subalternes. Au mieux, on peut espérer s'élever jusqu'à un poste de technicien ou d'agent de maîtrise, si l'on a la chance de bénéficier d'une formation en cours d'emploi. Au Moyen-Orient, où le personnel qualifié est composé en grande partie d'expatriés, on laisse souvent entendre qu'une telle formation n'est dispensée au personnel local qu'avec réticence, qu'elle se heurte fréquemment aux barrières linguistiques, et que, malgré tous les discours sur l'« autochtonisation », elle ne bénéficie d'aucun soutien réel de la part des pouvoirs publics (Al-Mugbali, 2002). Les emplois assortis d'une formation sont manifestement très recherchés en Europe occidentale par les jeunes en fin de scolarité qui se situent dans le tiers intermédiaire sur l'échelle des compétences. Il serait intéressant de savoir ce qu'en pensent les jeunes arabes.

Les projets axés sur l'intégration, qui permettent aux élèves de rester dans la filière principale tout au long de leur scolarité, visent à combattre ce schéma discriminatoire. Au cours des dernières décennies, la tendance générale dans l'enseignement secondaire public a été d'accueillir dans un même établissement tous les élèves, quelles que soient leurs capacités. Au Royaume-Uni, toutefois, les écoles sont de plus en plus encouragées à se spécialiser dans

tel ou tel domaine et à procéder à une certaine sélection au moment de l'inscription. En pareil cas, la question de l'intégration se transforme en problème d'organisation des programmes. Quels élèves vont être appelés à suivre des cours d'enseignement technique et professionnel, à partir de quel âge et pour quel diplôme de fin d'études ? En particulier, arrivés à l'âge de 14 ans environ, un nombre relativement important d'élèves se désintéressent de l'école, ne tirent plus aucun profit des programmes de l'enseignement général et font généralement pâle figure aux examens écrits classiques. Orienter ces élèves vers une certaine forme d'enseignement technique et professionnel entraîne habituellement un surcoût en raison des manuels et du matériel dont il faut se doter. De plus, ce type d'études est jugé moins valorisant et n'a guère la faveur des parents.

L'une des principales solutions adoptées, par exemple en France ou aux États-Unis, a consisté à tenter d'introduire un nombre limité de sujets en rapport avec l'ETP dans les programmes de l'enseignement secondaire général en diversifiant les diplômes de fin d'études de façon qu'aucun élève ne connaisse un échec total. Les États-Unis ont réussi mieux que d'autres pays, comme le Royaume-Uni, à donner à un grand nombre d'élèves une deuxième — voire une troisième — chance d'obtenir un diplôme et de réintégrer le système éducatif et la filière principale en créant des centres universitaires à cycle court (*community colleges*). En Europe et dans le monde arabe, les possibilités d'un tel rattrapage apparaissent beaucoup plus limitées pour les jeunes qui ont abandonné l'école ou ont choisi la « mauvaise » filière.

Les travaux de Mjelde (1997) et de Sultana (1997) comptent parmi les analyses les plus accessibles et les mieux documentées de cette situation en Europe. De nationalité norvégienne, Mjelde reconnaît que l'enseignement secondaire représente un obstacle, parfois infranchissable, pour de nombreux élèves. Elle préconise un recours fortement accru aux cours organisés sous forme d'ateliers, et donc à des méthodes pédagogiques différentes, et un programme d'études unifié. Sa contribution constitue une excellente présentation du problème, dont elle aborde de nombreux aspects. La réponse de Sultana est très convaincante et brosse un tableau pénétrant de l'ETP et des problèmes que soulèvent les arguments de Mjelde. Cet échange lucide et particulièrement bien informé met en lumière deux autres problèmes qui doivent être au centre de tout dialogue euro-arabe sur ces questions. Le premier a trait aux incidences des particularités culturelles sur la manière dont le système et les programmes scolaires sont perçus et jugés, et le second aux relations entre l'éducation, d'une part, et l'emploi, l'économie et le développement national, de l'autre.

Mondialisation, choix d'un emploi et formation

Dans un article récent qui contient une importante analyse de la relation complexe entre ces trois aspects, et sur lequel la présente section s'appuie pour une bonne part, Brown (1999) note cela : « La mondialisation exige des chercheurs qu'ils s'intéressent d'urgence à la manière dont les États organisent la formation professionnelle face à cette nouvelle forme de concurrence » (p. 233). Au moment où — en Occident, en Asie orientale, en Inde et ailleurs — le savoir acquiert une importance croissante en tant qu'élément moteur de l'activité économique, en prenant le pas sur la production industrielle, de difficiles questions se posent sur la mesure dans laquelle l'individu est responsable de son adaptation au marché de l'emploi. Jusqu'à quel point peut-il attendre des pouvoirs publics qu'ils interviennent dans la sphère économique pour créer des emplois et organiser l'éducation et la formation ? Ces questions se posent avec une acuité particulière au Moyen-Orient où, du fait des taux de natalité élevés, les jeunes forment la majorité de la population, et où l'accès de la moitié féminine de cette population au monde du travail représente un grave problème. De plus, la main-d'œuvre (pas nécessairement non qualifiée) est constituée en grande partie d'expatriés recrutés sous contrat, le marché de l'emploi est très imparfait et nombre d'individus sont sous-employés ou réduits au chômage. En outre, on commence à se rendre compte que l'approche néoclassique, dissociant l'économie de son contexte social, culturel et politique, qui a cours en Occident — ou ailleurs — ne permet pas une gestion adéquate de l'acquisition des compétences, ni de l'utilisation de ces compétences sur le marché de l'emploi. Les concepts de compétences et de capital social sont fortement liés à la notion d'édification de la société. Les comportements dans ce domaine ne peuvent être interprétés simplement comme des réactions rationnelles face à la situation du marché. Les choix sont déterminés par quantité de facteurs autres que les seules incitations économiques : les salaires, les perspectives de carrière, les conditions de travail, etc. (Hodkinson, Sparkes et Hodkinson, 1996 ; Bloomer et Hodkinson, 1997).

Les efforts qui sont faits pour améliorer le fonctionnement des marchés de l'emploi ne peuvent constituer en eux-mêmes une solution. La décision de l'individu de chercher un emploi, son choix du secteur privé ou du secteur public, son intérêt ou son manque d'intérêt pour telles études ou telles possibilités de formation s'inscrivent dans tout un contexte social et sont influencés par d'importantes considérations d'ordre culturel et social. Se pose aussi la question — d'ordre politique — de savoir si l'État doit ou non intervenir pour réglementer les marchés, favoriser l'investissement étranger direct ou s'en passer, introduire des changements

dans les programmes scolaires, revoir les subventions accordées à l'enseignement technique et professionnel postscolaire, ou en confier l'administration à de nouveaux organismes. Des études sur le terrain menées au Royaume-Uni par les auteurs susmentionnés ont mis en évidence l'écheveau complexe des éléments pris en considération par les jeunes dans ce domaine. Citant Coleman, Brown (1999) souligne l'impossibilité de faire abstraction des normes, de la confiance entre individus, des réseaux sociaux, de l'organisation de la société — pour ne citer que ces aspects — lorsque l'on tente de comprendre et de mettre en perspective la manière dont s'opère le passage à la vie active et les décisions que les jeunes sont appelés à prendre concernant leur formation. Analyser comment ce processus met en jeu un ensemble complexe de relations interindividuelles et quelles sont les valeurs communes à tous est une tâche pour laquelle une collaboration entre Arabes et Européens pourrait être féconde et éclairante, dans la mesure où les différences culturelles aideraient à affiner et élargir l'interprétation. Ces différences découlent de l'expérience familiale profonde, des pratiques en matière d'éducation des enfants, de l'influence des pairs, du milieu scolaire, voire du voisinage — autant de facteurs qui apparaîtraient plus clairement à la lumière des comparaisons et oppositions.

L'un des traits les plus évidents dans la plupart des États arabes, en particulier ceux qui possèdent des richesses pétrolières, est le refus de nombreux jeunes de travailler pour le secteur privé tant que subsiste la moindre chance de trouver un emploi dans les organismes gouvernementaux ou le secteur public. Selon Mellahi et Al-Hinai (2000), les principaux facteurs en la matière ne sont pas les préférences des employeurs ou celles des demandeurs d'emploi, mais les pressions exercées par la famille élargie, aux yeux de laquelle un emploi dans le secteur privé n'est qu'un pis-aller humiliant et un coup porté à leur prestige dans la communauté locale. Une étude comparative des pratiques en matière de planification et d'administration publique menée conjointement par des chercheurs arabes et européens ne manquerait pas d'intérêt pour les uns et pour les autres.

Les compétences

Ni les pays européens prospères, ni les États arabes les plus riches ne pourront maintenir longtemps l'équilibre faibles rémunérations/faibles qualifications de la main-d'œuvre nationale sans risques de troubles sociaux. Nombre d'entreprises dans les États arabes feraient faillite si elles devaient offrir à leurs employés locaux les salaires auxquels ils aspirent. Il est difficile de prévoir quelles conséquences cette forte dépendance à l'égard de la main-d'œuvre

expatriée aura à long terme sur la situation globale du marché, mais elle est source de nombreux problèmes sociaux, y compris ses effets supposés sur la conscience professionnelle des travailleurs nationaux. Parvenir à un nouvel équilibre rémunérations élevées/qualifications élevées est un important objectif pour les États arabes, en tout cas pour les plus petits et les mieux dotés en ressources pétrolières d'entre eux qui emploient un grand nombre de travailleurs contractuels. Cela implique que l'acquisition de compétences élevées ne soit plus l'apanage d'une petite élite formée par l'université. Au contraire, il importe que cet avantage et la possibilité d'en tirer parti professionnellement soient étendus jusqu'au niveau le plus bas possible de la pyramide des emplois.

Il est toutefois amplement établi qu'une telle politique présente de grandes difficultés. Comme l'a montré Keep (2002), l'approche dominante au Royaume-Uni, et probablement dans l'ensemble des pays occidentaux, a consisté à améliorer l'offre au moyen de techniques de gestion telles que définition d'objectifs, mécanismes de planification, subventions et mesures d'incitation. Au Royaume-Uni, on a vu se succéder au cours de ces vingt dernières années plus d'une douzaine d'organismes nationaux (connus sous le nom de « quangos » — organisations non gouvernementales quasi autonomes), dont l'avatar suprême est le Conseil de l'apprentissage et des qualifications (Learning and Skills Council). Ses compétences englobent l'enseignement pré-universitaire, les écoles et centres de formation supérieurs, et divers groupes de formation, appliquant au total quarante-sept plans stratégiques locaux. Keep note aussi que plus d'un tiers des employés au Royaume-Uni sont surqualifiés pour le travail qu'ils font.

L'explication officielle impute cet échec au seul marché. Mais une autre interprétation, toute aussi lourde de conséquences dans les pays arabes que dans d'autres régions, est possible une fois admis que c'est l'économie qui décide des compétences par le jeu de l'embauche et de la formation en cours d'emploi, et non l'ETP qui détermine le succès de l'économie. Tenter de satisfaire la demande de main-d'œuvre au fur et à mesure qu'elle se manifeste revient à adopter une politique à court terme, incapable d'anticiper et par conséquent aléatoire, dont l'expérience de ces vingt dernières années a largement montré, au Royaume-Uni et ailleurs, qu'elle était vouée à l'échec. Comme le montre l'exemple des « petits tigres » d'Asie, l'effort doit se porter sur l'économie, les pouvoirs publics agissant sur le marché. Selon Keep, les entreprises doivent viser des segments plus rémunérateurs du marché avec des produits de plus forte valeur nécessitant des compétences accrues à tous les niveaux, y compris les cadres. Il leur faut se doter de nouvelles capacités en dispensant elles-mêmes une formation en cours d'emploi en fonction des emplois et des qualifications futurs,

de manière à remodeler progressivement la main-d'œuvre. Les « universités » créées par de grandes entreprises ou par des multinationales sont la preuve que les employeurs jugent utile d'investir dans la formation et le perfectionnement d'autres catégories de personnel que les simples exécutants.

Bref, je suis convaincu que, face à la menace que fait peser la concurrence mondiale, les gouvernements, du monde arabe comme des pays occidentaux, doivent repenser leur système de formation professionnelle de manière plus radicale et qu'ils auraient beaucoup à apprendre les uns des autres dans ce domaine. Tous doivent se donner les moyens d'échapper à ce que Keep appelle le « carcan idéologique », c'est-à-dire cette notion économique déconsidérée selon laquelle fournir aux entreprises du personnel mieux formé les contraindra d'une certaine façon à rompre avec l'équilibre fondé sur l'utilisation d'une main-d'œuvre peu qualifiée. Il importe de voir que la formation et le perfectionnement de toutes les catégories d'employés font partie intégrante de l'activité économique et en constituent un élément essentiel. Dans les États arabes, elles devraient contribuer à une autochtonisation plus rapide et plus complète de la main-d'œuvre. Au lieu de se fier à des conceptions idéologiques simplistes de l'économie, les gouvernements doivent être capables de lancer des recherches bien conduites sur l'influence des facteurs sociaux et culturels sur les choix et les motivations, et d'agir en conséquence. Pareille orientation n'entre nullement en conflit avec les préceptes de l'islam (Al-Owaidi, 2001).

Le développement des ressources humaines

S'agissant plus spécifiquement de l'enseignement technique dans les États arabes, il y a lieu de noter pour commencer que, malgré l'abondante et toujours plus riche littérature sur l'éducation dans cette région, pour une bonne part en langue arabe, qui est disponible dans les pays occidentaux, l'enseignement technique et professionnel n'y occupe guère une place importante (Al-Owaidi, 2000). Peu d'études empiriques tentent de déterminer comment précisément ce type de formation contribue au développement et à la croissance. Cela tient en partie au fait que les ouvrages et revues publiés dans les pays occidentaux, où se décident les projets de recherche, s'intéressent rarement au Golfe et à la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord. Peu d'articles se rapportent à la région, comme le confirme un coup d'œil aux sommaires de ces dix dernières années de publications de premier plan, telles que *The international journal of educational development* ou *World development*. Il importe donc manifestement de combler l'insuffisance des connaissances sur la relation entre technologie et

développement dans la région, en particulier par des travaux empiriques menés par les chercheurs locaux.

C'est dans les années 60, alors que la nécessité de se doter d'une main-d'œuvre qualifiée était de plus en plus reconnue, une fois passée la période de reconstruction de l'après-guerre, que les chercheurs ont commencé à se pencher sur la question du développement des ressources humaines et, dans un degré moindre, sur celle de l'allocation des ressources humaines. Au cours des décennies suivantes, ce sujet d'étude a pris une ampleur considérable, tandis que l'on progressait dans la compréhension de ses ramifications (Shaw, 2000). Il suffira ici de noter que l'analyse s'est émancipée des thèses économiques assez simplistes sur les moyens de favoriser la croissance dont elle était issue à mesure que l'on prenait conscience de la nécessité d'un développement mieux équilibré. Ce développement passait notamment par des progrès dans les domaines de la santé, de la vie sociale et culturelle, de l'enseignement général, et même de la politique. Bref, le développement des ressources humaines a acquis plus d'importance en s'articulant à des thèmes plus vastes de la recherche sur le développement.

L'acceptation des réaménagements successifs de la théorie (Kossaifi, 1998) a rendu apparents des changements dans la nature et le volume des emplois liés au progrès technologique dans un vaste éventail de sociétés. Ces changements ont été rapprochés de l'avènement d'un marché capitaliste mondial, y compris en ce qui concerne l'emploi, et des conséquences de toutes ces évolutions sur l'enseignement technique et professionnel. Même s'ils ont été surtout étudiés sous l'angle de leurs incidences pour les jeunes en fin d'études, on s'est également avisé de l'importance du recyclage et de la formation permanente des personnes déjà engagées dans la vie active. Il n'est guère besoin d'insister sur les problèmes permanents que constituent le chômage et le sous-emploi dans tout le Moyen-Orient, mais il est bon de rappeler que, même dans les États arabes riches en ressources pétrolières, les nationaux doivent attendre longtemps avant d'obtenir un poste dans l'administration. Coordonner la politique de développement des différents ministères soulève également d'énormes difficultés, en raison notamment des déficiences de l'administration (Badri, 1997 ; Al-Saeed, 1999). Il serait utile dans un premier temps que la recherche et la planification se donnent pour objectif de mettre en adéquation les possibilités d'emploi qui sont créées et le personnel qualifié qu'il est prévu de former à tous les niveaux (et, dans une moindre mesure, pour les deux sexes). Mais même cela, nous l'avons vu, est insuffisant.

Dans les États arabes, tout un ensemble de facteurs contribuent de manières complexes à peser sur les choix qui conduisent à opter pour l'enseignement technique et à accepter un

emploi. Ces facteurs sont encore plus fortement ancrés dans le substrat culturel que ce n'est le cas dans les pays occidentaux, car ils mettent en jeu les sentiments du clan, de la famille et de l'individu concernant la position sociale et le respect de soi. La formulation d'une politique doit se fonder et se guider sur des recherches approfondies sur le terrain, que seuls des enquêteurs locaux dûment formés seraient raisonnablement à même de mener à bien. Il faut aussi la volonté politique d'appliquer les mesures décidées, dont l'absence se traduirait par un gaspillage des ressources humaines et un retard dans le développement, et provoquerait probablement le mécontentement, voire l'agitation, de la population.

Développement national et mondialisme dans les États arabes

Tout indique aujourd'hui que les différents États ou groupes d'États — comme l'Union européenne — n'ont d'autre choix que de s'intégrer au marché capitaliste mondial. Il doit en aller de même des États arabes, ce qui soulève d'importantes questions concernant le développement. Dans une récente publication intitulée *Regards sur l'éducation* (2001), l'OCDE affirme que la grande question à laquelle nous sommes tous appelés à répondre face à cette évolution est de savoir quels investissements sont les plus rationnels du point de vue économique. La réponse intéresse manifestement toutes les stratégies qui visent à redéfinir la politique économique, y compris dans les États arabes. Nous ne la connaissons pas encore. Mais cela n'excuse pas l'inaction et l'attentisme. C'est le propre des responsables politiques et des chefs d'entreprise que de devoir prendre des décisions sur la base d'informations incomplètes et d'en assumer les conséquences. Certes, le développement ne dépend généralement pas d'une seule décision majeure, mais en nécessite plusieurs, qui seront coordonnées si possible dans le cadre d'une politique clairement énoncée. Nous pouvons agir avec prudence, mais non avec impétuosité ou sur la base d'une idéologie (même si la foi et l'idéologie sont souvent nos seuls appuis). Je pense en particulier à la Banque mondiale et au FMI, dont la foi idéologique dans le néolibéralisme et le libre marché inspire en grande partie la politique. La fourniture des services sociaux, et en particulier des services éducatifs, en a souvent beaucoup souffert dans les États du Moyen-Orient soumis à un programme d'ajustement structurel. On ne peut qu'espérer que l'on va prendre plus de bonnes décisions que de mauvaises. Ce que je tente de suggérer ici, c'est qu'il existe au moins une décision raisonnablement sûre en matière d'investissement, qui est de consacrer plus de ressources à la promotion d'un enseignement technique et professionnel de qualité à tous les niveaux du système éducatif. Encore faut-il que les deux problèmes corollaires — création d'emplois et

formation en cours d'emploi — puissent être résolus. Faute de quoi, les États arabes pourraient connaître la situation qui est aujourd'hui celle de l'Égypte et du Royaume-Uni : une offre excédentaire de demandeurs d'emploi dont les qualifications ne répondent pas à la demande du marché.

Malgré certains désaccords (les États-Unis, par exemple, font exception), l'existence d'un lien (certes ni simple ni direct) entre investissement dans l'éducation et réussite économique est aujourd'hui largement admis. Selon le document de l'OCDE susmentionné, près d'un demi-point de pourcentage dans le taux de croissance annuel moyen enregistré au Royaume-Uni dans les années 90 était dû au niveau d'instruction de la population, mesuré par le nombre d'années d'études à chaque niveau. Nous connaissons tous l'argument selon lequel les efforts d'investissement dans l'éducation consentis par les « petits tigres » de l'Asie orientale ont joué un rôle essentiel dans leur réussite économique, du fait notamment de la place importante accordée à l'enseignement des sciences et de la technologie. Jusqu'à une date récente, les pays occidentaux ont prêté plus d'attention aux bienfaits pour l'individu d'une formation technique et professionnelle poussée qu'à ses retombées pour l'économie. Néanmoins, les pouvoirs publics sont à présent mieux disposés à admettre que, bien ciblés, les investissements dans l'ETP sont tout aussi bénéfiques pour l'État que pour les particuliers. C'est aux chercheurs locaux qu'il incombe de décider de la destination précise de ces investissements. Le concept central en la matière est celui d'accumulation du capital humain : très schématiquement, il s'agit de former une main-d'œuvre qualifiée, capable d'adaptation, forte de laquelle l'économie nationale pourra obtenir de bons résultats sur le marché mondial et concurrencer les entreprises, employant un personnel hautement qualifié et bien rémunéré, des économies moins développées où la main-d'œuvre est bon marché.

C'est dans un tel contexte mondial que les États arabes doivent affiner leurs politiques de développement. Non seulement celles-ci doivent être mieux coordonnées — un point sur lequel je reviendrai —, mais elles doivent aussi tenir compte de la concurrence mondiale. Dans ces conditions, la planification et les choix en matière de développement soulèvent des difficultés particulières. À présent toutefois que l'enseignement supérieur est solidement en place, ces questions urgentes peuvent plus aisément être traitées par des chercheurs locaux, et non plus étrangers, et soumises à des groupes de réflexion constitués de spécialistes compétents. Il est vital d'inciter les chercheurs, dans les universités comme à l'extérieur, à s'intéresser de manière réaliste et active à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une politique du développement. Ces recherches doivent impérativement se pencher en premier sur les problèmes immédiats, quotidiens. Il serait fortement souhaitable que l'on envisage d'accélérer

ce mouvement à mesure que les administrations locales mettent sur pied de nouveaux programmes de préparation à la maîtrise et au doctorat. Naturellement, cela suppose des services gouvernementaux et administratifs capables d'écouter les avis autorisés et d'adapter leur politique en conséquence.

Recommander que les États arabes accordent un rang de priorité élevée au développement d'une éducation intégratrice, y compris pour les adultes, n'est pas nouveau, je l'admets. Dans ce cadre, l'enseignement technique et professionnel devrait être conçu dans son sens le plus large et le plus moderne, à la lumière de recherches locales poussées mettant à profit toutes les sources de connaissances. Il est aujourd'hui largement reconnu que la mise en œuvre d'une telle politique exige plus qu'un changement dans les priorités des dirigeants. Elle nécessite une évolution des attitudes culturelles locales. Celle-ci ne se produira peut-être que dans un contexte économique plus difficile et si des efforts sont faits pour vaincre les préjugés du grand public concernant le recours au personnel local pour certains types d'emploi. De tels efforts soutenus ne seront pas vains s'ils contribuent à long terme à rendre les simples citoyens plus réceptifs sous la pression des changements dans le marché du travail. J'entends ici donner plus de substance à une proposition qui, sinon, ne serait guère plus qu'une formule creuse. Voyons quelques-unes au moins des orientations qu'implique une telle démarche.

De toute évidence, il n'est pas question de suivre la voie dépassée d'une industrialisation classique, à la mode occidentale. À de rares exceptions près, notamment la République islamique d'Iran, les pays de la région sont relativement dépourvus de matières premières, ne disposent que de ressources limitées en eau douce et, dans certains cas, manquent de capitaux. Il leur faut néanmoins créer des emplois. Dans la société dite « du savoir » ou « de l'information », la réussite économique dépend moins de la situation géographique ou de l'accès aux matières premières. L'important est de disposer d'une main-d'œuvre abondante, satisfaisant à des normes de qualification élevées et possédant les compétences requises pour créer de la richesse en répondant aux besoins de l'économie moderne. Cette main-d'œuvre doit être capable d'adaptation, avoir accès en permanence à une formation en cours d'emploi et à des stages de perfectionnement et bénéficier de conditions de travail qui lui permettent de mettre ses compétences à profit pour son bénéfice propre comme pour celui de l'entreprise ou de l'État. Voilà qui soulève de complexes questions quant aux relations entre l'organisation de l'enseignement technique et professionnel et les efforts des pouvoirs publics pour promouvoir le développement économique. Deux importants problèmes surgissent aussitôt. Le premier est que, si l'éducation doit certes

préparer à un emploi (ne pas s'acquitter raisonnablement de cette tâche la discréditerait aux yeux de la société, et en particulier des parents), elle a d'autres fonctions d'importance égale, voire supérieure, telles que contribuer à l'édification de la nation, transmettre les grandes traditions de la culture nationale, inculquer des principes moraux, ouvrir les esprits, etc. Nombreux sont les pays qui se débattent, avec un succès souvent loin d'être éclatant, avec la question de savoir comment, dans la situation actuelle, concilier cette mission sociale et culturelle avec une préparation efficace à la vie active. Le second problème est tout aussi épineux pour les planificateurs. Il n'y a pas, je le répète, grande utilité à investir dans un enseignement technique et professionnel axé sur la vie active s'il n'est pas possible de créer des emplois pour absorber les nouveaux venus sur le marché du travail. Il faut former ces derniers au fur et à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience et en fonction de l'évolution de la situation.

À elles seules, ces deux questions suffisent à montrer à quel point l'éducation et le travail sont ancrés dans les sphères sociale, politique et économique, où les croyances et les convictions diffèrent fréquemment et où les intérêts sont conflictuels. Un meilleur niveau d'instruction amène à faire des choix plus avertis concernant l'emploi et le style de vie. Dans les pays, développés ou en développement, où les décideurs se sont fondés sur des hypothèses simplistes concernant l'enseignement technique et professionnel, les résultats ont souvent été décevants. L'ETP est mal adapté au marché du travail dans bon nombre d'États arabes. Le renouvellement d'un équipement technologique obsolète s'opère avec lenteur (voir le compte rendu de la Conférence internationale du Maghreb, Sfax, 1994, dans *Science, technology and development*, hiver 1995). Dans le Golfe comme ailleurs, des chercheurs locaux (Al-Saeed, 1999 ; Badri, 1997 ; Djeflat, 1995 ; Zawdie, 1995) ont souligné les faiblesses de l'administration et la grande nécessité, pour les pouvoirs publics, d'améliorer la planification et les activités de réglementation. Il est également nécessaire d'améliorer la formation des fonctionnaires et d'assurer ainsi une meilleure coordination entre ministères et une meilleure articulation des politiques de la science et de la technologie, de l'emploi, de l'enseignement technique et professionnel et de promotion du développement national et régional global. Pendant longtemps, les pays de cette région du monde ont fait appel à la Banque mondiale et au Fonds monétaire international pour que ceux-ci les aident à corriger des déséquilibres dans leur économie par une politique d'ajustement structurel. Les mesures qui leur ont été conseillées ont souvent durement frappé l'éducation et la formation, en particulier lorsque celles-ci nécessitent un matériel coûteux et des enseignants formés à grand frais.

L'OCDE a vu juste : nous ne savons comment investir pour des résultats optimaux. Mais nous savons au moins que l'investissement étranger direct favorise la formation professionnelle et une véritable appropriation des technologies empruntées à l'étranger.

L'investissement étranger direct (IED) influe pour beaucoup sur les décisions relatives à la formation professionnelle dans les pays qui ont été ainsi dotés d'équipements modernes. Il est donc crucial que les pays en développement — compte tenu en particulier de la concurrence croissante entre bénéficiaires de l'IED — adoptent des politiques propres à renforcer les compétences locales et les capacités en matière de ressources humaines (Noorbakhsh, Paloni et Yousef, 2001, p. 1603).

La théorie du capital humain et les États arabes

Les conséquences profondes de la théorie du capital humain n'ont été reconnues dans les pays occidentaux que dans les années 90. Les États arabes doivent en tenir pleinement compte étant donné les distorsions du marché du travail qui résultent dans ces pays de l'existence d'un secteur privé employant presque exclusivement des expatriés, tandis que les nationaux travaillent pour l'essentiel dans la fonction publique. Ma thèse centrale est que l'autochtonisation accrue de la main-d'œuvre qui apparaît indispensable pour des raisons sociales autant qu'économiques dépend en grande partie d'une utilisation avisée de l'ETP comme d'un instrument d'appropriation des capacités technologiques. Dès lors qu'on leur en fournirait l'occasion, les nationaux pourraient acquérir en cours d'emploi des compétences opérationnelles, même poussées, dans de très nombreuses branches d'activité. Cela a été démontré au sujet de l'industrie chimique omanaise (Al-Mugbali, 2002). À plus long terme, toutefois, le progrès suppose que la technologie soit perçue, non plus seulement comme un ensemble de compétences opérationnelles, mais comme un savoir — un savoir susceptible d'être développé, reproduit, appliqué et utilisé pour assurer l'adoption en profondeur des techniques empruntées à l'étranger (Shaw, 2001 ; 2002). Investir dans l'ETP est une nécessité dans l'un et l'autre cas, mais considérablement plus dans le second. Tout autant que de l'IED, les États arabes ont besoin de la technologie étrangère pour rester compétitifs. Il ne suffit pas d'adopter cette technologie de manière passive comme un simple instrument, ce qui risquerait fort d'accroître la dépendance. La technologie n'est pas culturellement neutre car elle propose des explications et ouvre de nouvelles perspectives sur la manière d'appréhender la réalité. Les modes d'exercice du pouvoir, la concurrence, la confiance que l'on a en ses connaissances, les flux de travailleurs migrants et les relations avec l'économie mondiale

peuvent s'en trouver modifiés. Développer la technologie en tant que savoir nécessite un enseignement technique et professionnel conçu avec beaucoup de soin de façon que les jeunes nationaux arrivant sur le marché du travail aient une juste vision du contexte dans lequel celui-ci s'inscrit, qu'ils soient au fait d'aspects tels que les relations de travail, le marketing, la prise en compte des réalités locales, les politiques d'encadrement et les marchés des capitaux.

Les organismes de planification doivent replacer ces questions plus larges, et en particulier tous les éléments de ces questions qui influent sur le choix d'une profession, dans le contexte historique, géographique et culturel propre aux États arabes. Le soin ne peut en être laissé à un marché non réglementé : les pouvoirs publics ont un rôle décisif à jouer en la matière.

Des attitudes locales problématiques à l'égard de l'emploi

Le problème des attitudes locales à l'égard des emplois dans le secteur privé demande à être traité avec attention. Si l'ETP porte ses fruits, la question des coûts salariaux par rapport aux niveaux de rémunération des expatriés peut, jusqu'à un certain point, être résolue par des investissements dans des activités combinant rémunérations élevées et haute technologie. Toutefois, la plupart des citoyens de sexe masculin considèrent encore aujourd'hui comme un droit l'octroi d'un poste dans l'administration publique, et le prestige et l'avantage que celui-ci confère. Et, ce qui est peut-être plus important encore, la famille étendue et les membres du clan soutiennent ces aspirations, de sorte que les décisions concernant le choix d'une formation et d'un emploi dans le secteur technique font intervenir tout un ensemble de facteurs sociaux, familiaux et culturels. Des recherches beaucoup plus nombreuses sont nécessaires pour déterminer les bases sur lesquelles pourrait s'appuyer une politique correctrice. Dans leur étude précieuse, mais limitée, sur les cadres supérieurs du secteur privé en Arabie saoudite et à Oman, Mellahi et Al-Hinai (2000) ont démontré que, contrairement à ce que l'on pouvait penser, la tendance de ce secteur à ne pas employer les nationaux ne résultait pas de l'absence de compétences de ces derniers, ni de leur caractère indiscipliné. Elle était due aux attitudes liées à la famille et à la culture locale qui prévalent dans la région.

Ce constat n'amoindrit pas (poursuivent Mellahi et Al-Hinai) l'importance décisive de la formation, mais montre bien que l'utilisation qui est faite des ressources humaines compte tout autant que leur développement. La manière dont il est satisfait à la demande de travailleurs qualifiés dans la sphère économique ne peut être mesurée précisément par la qualité des compétences créées : elle dépend aussi, fondamentalement, du degré d'utilisation

de ces compétences par les employeurs. Le développement des ressources humaines n'est pas une fin en soi, et si les employeurs n'exploitent pas les compétences mises à leur disposition, tous les efforts seront vains. Il semble donc plus important de se préoccuper davantage de préparer la société en combattant ses préjugés à l'égard du travail — et en particulier du travail manuel qualifié — dans le secteur privé que de se concentrer exclusivement sur l'acquisition des connaissances et des compétences et la création de centres de formation (p. 187).

Un important travail de recherche apparaît nécessaire pour vérifier la validité de ces conclusions et éclairer le rôle des différents facteurs et les moyens de faire évoluer les attitudes. Cela contribuerait peut-être à prévenir l'agitation sociale qui risque de se produire si l'on s'en remet aux forces brutes du marché et si le chômage s'aggrave au sein de la population locale. Il convient de ne pas oublier non plus que les méthodes de l'enseignement général doivent viser à faire en sorte que les connaissances acquises puissent être appliquées et transmises et à préparer les nationaux arrivant sur le marché du travail à s'adapter avec souplesse et à suivre une formation en cours d'emploi tout au long de leur carrière. L'expérience occidentale donne à penser que ces changements demandent beaucoup de temps. Il n'y a pas de solution facile ni rapide.

Les pouvoirs publics seraient sans doute avisés de demander aux chercheurs locaux de déterminer ce qui pousse les individus à accepter un travail dans tel ou tel secteur du marché de l'emploi et s'ils ont suivi une formation dans l'enseignement technique et professionnel et bénéficient d'une formation en cours d'emploi, en prenant en compte dans leurs recherches l'apprentissage tout au long de la vie, le perfectionnement professionnel et la nécessité de s'adapter. Il importe de concevoir une théorie de l'accumulation du capital humain qui soit beaucoup mieux adaptée au contexte arabe. Cette théorie devra s'appuyer sur une analyse approfondie des motivations psychologiques et être avertie des pressions sociales et culturelles qui influent sur le choix d'un emploi. Il faudra en tenir compte et se guider sur elle lors de l'élaboration des politiques et dans les recherches en cours. De telles politiques exigent à tout le moins un effort des chercheurs dans les domaines ci-après :

1. Un effort beaucoup plus soutenu en vue de déterminer les moyens à mettre en œuvre pour que l'enseignement technique et professionnel soit, à tous ses niveaux, mieux adapté à la situation et aux convictions culturelles locales, au lieu de n'être qu'un aménagement sommaire de l'enseignement général. À long terme, l'objectif doit être une formation générale et intégratrice pour tous.

2. La situation du marché capitaliste mondial et l'organisation postfordiste du travail doivent être mieux comprises par un plus grand nombre de planificateurs et de décideurs. De nos jours, les employés sont généralement considérés comme des personnes faisant des choix et prenant des décisions en fonction de contextes sociaux et culturels relativement complexes, plutôt que comme des récalcitrants refusant sans raisons l'enseignement technique et professionnel et certaines catégories d'emploi.
3. Les subventions allouées à l'éducation et à la formation doivent être considérablement accrues, et considérées comme un investissement en faveur du développement national. Il faut radicalement moderniser le système de formation et lui donner les moyens d'assurer l'apprentissage tout au long de la vie et le perfectionnement, à intervalles réguliers, des personnes engagées, à tous les niveaux, dans la vie active. L'objectif doit être de mettre durablement en place une économie fondée sur des emplois hautement qualifiés, qui seront occupés par un plus grand nombre de nationaux, confiants dans leurs compétences et conscients de leurs responsabilités professionnelles. L'enseignement technique et professionnel doit à la fois transformer les individus et leur attitude concernant le choix d'une profession et s'adapter aux changements.
4. Il faut impérativement que les personnes formées et motivées par le système correspondent aux profils recherchés sur le marché du travail. Tant que cette condition ne se trouvera pas beaucoup mieux satisfaite, l'enseignement technique et professionnel contribuera aux problèmes liés au développement et non à leur solution.
5. Le succès du transfert des technologies — équipements et procédures — et de leur assimilation est vital. Il nécessite un travail de formation long et approfondi, qui, à plus long terme, permette à l'innovation technologique de se développer au niveau local. L'économie fondée sur le savoir est un aspect de la société du savoir, laquelle repose sur des connaissances réelles, et non sur des notions techniques superficielles qui seraient l'apanage d'un petit nombre. Il faut pour cela qu'à l'éducation considérée comme un moyen d'obtenir des diplômes, un statut social et une situation se substitue un apprentissage tout au long de la vie de qualité qui ait une véritable utilité en dehors de la classe et dispose de crédits suffisants.

En résumé, l'aptitude à l'emploi ne garantit nullement l'obtention d'un emploi adéquat. Il est nécessaire que l'État intervienne activement sur le marché de l'emploi, comme le montre l'exemple de Singapour. Encore faut-il qu'il dispose de l'information requise et ait la volonté de l'exploiter. La clé réside dans la recherche. Aujourd'hui, toutefois, la faculté de générer des revenus est de plus en plus liée à la capacité de s'adapter à la technologie et aux idées

modernes. Cette capacité est de toute évidence une fonction du capital humain qui trouve son expression dans le travail fourni (Wright, 1997).

Les centres universitaires et autres établissements d'enseignement supérieur de premier plan des pays du Golfe sont désormais bien rodés sur le plan de l'enseignement. Ils sont beaucoup mieux à même de passer à l'étape suivante, à savoir la mise en place de départements de recherche ayant des programmes bien définis et suffisamment coordonnés. Ces départements doivent travailler de concert avec les entreprises commerciales et industrielles locales, être prêts à emprunter et appliquer des connaissances et des techniques, ainsi qu'à investir, et se donner pour objectif de promouvoir la croissance de l'économie locale et le développement national. Si le ^{xx}e siècle a été marqué par une croissance sans précédent, c'est en raison du développement considérable du capital humain et de l'existence de facteurs encourageant à exploiter ce capital. Les pays du Golfe doivent améliorer leurs cellules de réflexion et leurs structures de recherche-développement. À défaut, ils peuvent à tout le moins subventionner la production et l'utilisation de capital humain, en particulier dans le domaine de la technologie.

Conclusion

Le monde arabe a beaucoup appris de l'Europe, comme le prouvent ses établissements d'enseignement technique et professionnel, ses instituts et écoles supérieures de technologie et les universités techniques saoudiennes. Il en a tiré moins de leçons et de profit en ce qui concerne l'enseignement secondaire. À ce niveau du système éducatif, l'Europe a longtemps tâtonné avant de réussir à mettre sur pied et populariser ce type de formation et à offrir des emplois aux élèves ainsi formés. Les États arabes et l'Europe occidentale ont beaucoup à apprendre les uns des autres s'ils réfléchissent ensemble à ce qu'implique le développement des ressources humaines dans une économie fondée sur le savoir et devant s'adapter à la concurrence mondiale. Du monde arabe, l'Europe peut réapprendre que, si l'éducation doit préparer à la vie active, elle a aussi d'autres fonctions culturelles et humanistes, comme la préservation des grandes traditions. J'ai tenté de proposer quelques éléments au moins d'un programme de recherche qu'Arabes et Européens pourraient entreprendre de concert dans le cadre d'un échange constructif. Essayer de comprendre par des recherches orientées vers l'action si et comment on pourrait mettre sur pied, peut-être sous une forme plus soucieuse d'intégration, un enseignement technique et professionnel efficace dans une société où subsistent de nombreux traits traditionnels est une tâche difficile autant que nécessaire. Les

chercheurs des États arabes auraient tout intérêt à suivre attentivement les prochaines tentatives faites par l'Europe en matière d'ETP après une série d'expériences que l'on pourrait à juste titre qualifier d'« échecs magnifiques ». Il faut espérer que les tensions que connaît le Moyen-Orient ne freineront pas le dialogue constructif qui s'est déjà engagé dans ces domaines à l'occasion de conférences et de réunions, et pour lequel il existe de riches perspectives d'avenir.

Références

- Al-Mugbali, H. 2002. *Building indigenous skills in the Omani chemical industry* [Formation des travailleurs nationaux de l'industrie chimique à Oman]. Exeter, Royaume-Uni, Université d'Exeter. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Al-Owaidi, K. 2000. *A study of trainers' and employees' job-satisfaction in Saudi Arabian vocational training centres* [Etude sur la satisfaction au travail des formateurs et des employés dans les centres de formation professionnelle d'Arabie saoudite]. Exeter, Royaume-Uni, Université d'Exeter. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Al-Saeed, M. 1999. *Internal and external constraints on the effectiveness of educational administration in the UAE* [Contraintes internes et externes limitant l'efficacité de l'administration de l'éducation dans les Émirats Arabes Unis]. Exeter, Royaume-Uni, Université d'Exeter. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Badri, A. 1997. *The internal efficiency of the educational system in the UAE* [Efficacité interne du système éducatif dans les Émirats Arabes Unis]. Exeter, Royaume-Uni, Université d'Exeter. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Bloomer, M. ; Hodkinson, P. 1997. *The voice of the learner* [La voix de l'apprenant]. Londres, Further Education Development Agency.
- Brown, P. 1999. « Globalization and the political economy of high skills » [La mondialisation et l'économie politique fondée sur des niveaux de qualification élevés]. *Journal of education and work* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 12, n° 3, p. 233-251.
- Djefflat, A. 1995. « Strategies for science and technology based development and AI transition: the Maghreb perspective » [Stratégies pour un développement fondé sur la science et la technologie et passage de l'école au monde du travail : l'exemple du Maghreb]. *Science, technology and development* (New Delhi), vol. 13, n° 3, p. 32.
- Hodkinson, P. ; Sparkes, A. C. ; Hodkinson, H. 1996. *Triumphs and tears : young people, markets and the transition from school to work* [Triumphes et larmes : les jeunes, les marchés et le passage de l'école au monde du travail]. Londres, David Fulton.
- Keep, E. 2002. « The English vocational education and training policy debate » [Le débat public sur l'enseignement technique et professionnel en Grande-Bretagne]. *Journal of education and work* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 15, n° 4, p. 457-479.
- Kossaiifi, G. 1998. « Human development: a critical review of concept and content » [Le développement des ressources humaines : analyse critique du concept et du contenu]. (Communication présentée à une conférence sur le thème *Le développement durable dans le Golfe arabe*, Centre for Arab Gulf Studies, juillet 1998. Exeter, Royaume-Uni, Université d'Exeter.)
- Mellahi, K. ; Al-Hinai, S. M. 2000. « Local workers in Gulf Co-operation countries » [Les travailleurs locaux dans les pays du Golfe bénéficiaires de la coopération]. *Middle Eastern studies* (Ilford, Royaume-Uni), vol. 36, n° 3, p. 177-190.
- Mjelde, L. 1997. The promise of alternative pedagogies [Les promesses des pédagogies de substitution]. Dans : Watson, K. et al. (dir. publ.). *Educational dilemmas: debate and diversity*, vol. 3, p. 331-340. Londres, Cassel.
- Noorbakhsh, F. ; Paloni, A. ; Yousef, A. 2001. « Human capital and FDI inflows in developing countries: new empirical evidence » [Capital humain et IED dans les pays en développement : nouvelles preuves empiriques]. *World Development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 29, n° 9, p. 1593-1610.
- Organisation de coopération et de développement économiques, 2001. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, 2001*. Paris, OCDE.
- Shaw, K. E. 2000. Teaching technology students to be critical [Apprendre l'esprit critique aux élèves de l'enseignement technique]. (Actes de la Conférence TEND 2000, Abou Dhabi, Émirats Arabes Unis).

- Shaw, K. E. 2001. « Human capital formation in the Gulf and MENA countries » [Formation du capital humain dans le Golfe et les États du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord]. *Mediterranean journal of educational studies* (Msida, Malte), vol. 16, n° 1, p. 91-106.
- Shaw, K. E. 2002. « Education and technological capacity building in the Gulf » [Education et renforcement des capacités technologiques dans le Golfe]. *International journal of technology and design education* (Dordrecht, Pays-Bas), n° 12, p. 77-91.
- Sultana, R. 1997. « Between promises and possibility: but will it really work? » [Entre promesses et possibilités : mais cela marchera-t-il vraiment ?]. Dans : Watson, K. *et al.* (dir. publ.). *Educational dilemmas: debate and diversity*, p. 341-354. Londres, Cassel.
- Wright, E. O. 1997. *Class counts* [La classe compte]. Cambridge, Royaume-Uni, CUP.
- Zawdie, G. 1995. « Tertiary education and technological progress in traditional economies: whither demand pull? » [L'enseignement supérieur et le progrès technologique dans les économies traditionnelles : dans quel sens pousse la demande ?]. *Science, technology and development* (New Delhi), vol. 13, n° 3, p. 89-104.

Langue originale : français

Ali Arayıcı (Turquie)

Docteur d'État en sciences humaines (spécialisé en sciences de l'éducation) et professeur, il a travaillé de 1987 à 1998 dans les différents domaines de l'éducation à l'Université de Paris-VIII, au CNRS, à l'OCDE et à l'UNESCO. Ses recherches portent sur divers domaines de l'éducation : l'éducation comparée, l'alphabétisation, la formation des enseignants, l'enseignement interculturel, les problèmes éducatif et linguistique des minorités. Il est l'auteur ou coauteur de 15 ouvrages, de plus de 250 articles et 10 rapports sur divers sujets relatifs à l'éducation. Son ouvrage le plus récent s'intitule *La communauté de Turquie et son intégration en Europe* (2002). Courriel électronique : aarayici@aol.com

TENDANCES/CAS

LES PROBLÈMES DES ENFANTS

D'IMMIGRÉS EN EUROPE :

LE CAS DES TURCS

Ali Arayıcı

Introduction

Actuellement, la plupart des pays européens se trouvent confrontés à d'insurmontables difficultés : nécessité d'assurer l'apprentissage, l'alphabétisation et la scolarisation de leurs populations étrangères, de former des enseignants dans l'optique d'une pédagogie interculturelle ou multiculturelle, d'un enseignement de la langue et de la culture d'origine, d'accroître les exigences scolaires face à l'augmentation de la population d'origine étrangère (Arayıcı, 1998, p. 44-45, 105-106, 173-175 et 200-202).

Tout porte à penser que, dans un pays où travaillent des immigrés, ceux-ci doivent démontrer une volonté de s'intégrer s'ils veulent prétendre à une existence plus sereine ; dans le cas contraire, ils sont condamnés à rester isolés et à souffrir psychologiquement de cette solitude. Malheureusement, les immigrés de « première » génération résidant en Europe sont le plus souvent fermés à la culture d'accueil. Traditionalistes, ils ont pour objectif principal de gagner l'argent qui leur permettra d'acquérir un terrain et une maison dans leur pays d'origine et ils ne jugent pas toujours nécessaires la cohabitation et l'intégration dans ce pays étranger où ils vivent et travaillent.

Les migrants venus en Europe sont issus principalement de classes sociales inférieures et peu cultivées. Ce relatif analphabétisme, ce manque de culture générale et de connaissances ne constituent certainement pas un facteur susceptible de faciliter leur adaptation et leur

intégration au sein du pays d'accueil, alors que l'on reconnaît aujourd'hui l'importance de l'éducation dans le processus d'intégration. Quant à la « deuxième » ou à la « troisième » génération, bien que relativement mieux intégrée que celle de ses parents dans le pays d'accueil, elle rencontre des problèmes liés à la reconnaissance de sa culture et des principes de son éducation nationale, mais aussi d'autres problèmes d'ordre social. Il s'agit, en définitive, de problèmes en relation avec la reconnaissance de sa culture d'origine.

Un problème lié à la scolarité des enfants

Aujourd'hui, les situations de conflit générationnel entre les enfants de travailleurs immigrés sont en croissance et sont, par ailleurs, souvent liées à la question linguistique. Nous avons tenté d'en connaître les réelles motivations — persuadés que nous étions que cet aspect avait sa place dans notre réflexion — en nous posant notamment les questions suivantes : Quel est le rôle joué par le dialogue entre la famille et l'école, entre la famille et l'élève dans les difficultés que vit l'enfant à l'école ? Quel doit être le comportement des parents concernant les problèmes de scolarisation de leurs enfants ? Comment les parents peuvent-ils influencer l'avenir de leurs enfants et aiguiller leur orientation ? Comment peuvent-ils participer aux décisions prises par les conseils de classe ? L'orientation des jeunes immigrés vers des sections professionnelles est-elle une nécessité pour trouver un emploi ? Les problèmes internes de l'Éducation nationale des pays d'accueil et d'origine affectent-ils les jeunes immigrés et, le cas échéant, à quel niveau ?

Comment peut-on mettre en évidence les facteurs latents qui font que les travailleurs immigrés et leurs enfants restent spectateurs face aux actions et aux réactions sociales, culturelles et éducatives ayant cours dans la vie quotidienne ? Existe-t-il des réponses à toutes ces questions ? Quelles sont les solutions aux problèmes de bourse, de scolarité, de langue, d'intégration et de racisme vécus tous les jours par ceux qui étudient dans un pays d'accueil ?

Le problème de l'éducation des enfants d'immigrés en général est un thème souvent abordé dans les années passées ou présentes et qui le sera encore dans les jours qui viennent. Le problème a été débattu, certaines conclusions ont été tirées et des objectifs ont été définis afin d'y apporter des solutions concrètes. L'une des premières remarques à faire est celle-ci : si tant est que les travailleurs immigrés sont sensibilisés à ce problème, ils ne l'expriment en revanche pratiquement pas dans leur vie sociale, culturelle et éducative. Ainsi, il apparaît quant à nous que l'une des dispositions essentielles est la sensibilisation des immigrés à

l'importance que devrait avoir pour eux la scolarité de leurs enfants. C'est une réflexion qui revêt un caractère primordial.

Les difficultés linguistiques

Les difficultés linguistiques, la pertinence des cours suivis et les problèmes éprouvés au sein même de la famille sont les causes principales des mauvais résultats scolaires obtenus par les enfants des « deuxième » et « troisième » générations. Lebon adopte une approche qui abonde en ce sens, puisqu'il souligne que dans « l'analyse des résultats scolaires (et notamment des capacités linguistiques) des enfants qui, rentrés avec leurs parents, ont été réinsérés dans l'appareil de formation des pays d'origine, une répartition entre ceux qui ont pu être intégrés dans une classe normale et ceux qui ont eu besoin d'un enseignement de soutien, croisée avec la variable « fréquentation de cours en langue maternelle durant le séjour dans le pays d'accueil », constituerait également un élément d'information appréciable » (Lebon, 1984, p. 10 et 23).

On perçoit aisément les difficultés des populations migrantes, déracinées et tiraillées en permanence entre deux cultures : celle à laquelle ils ont été arrachés et celle qui leur est imposée, mais en laquelle ils ne se reconnaissent pas toujours. D'après notre enquête¹, à la question que nous leur avons posée : « Quelles difficultés avez-vous rencontrées au cours de votre scolarité française ? », 33 % de ces enfants évoquent des difficultés propres à la langue, 35 % des problèmes liés au contenu des cours, 11 % répondent que l'enseignement ne correspond pas à leur culture maternelle et 9 % regrettent l'absence d'enseignement religieux. On remarque donc l'existence d'un fossé linguistique, véritable frein à l'intégration de l'immigré, entre la langue « subie » (la langue du pays d'accueil que le travailleur se voit contraint d'utiliser, quand il le peut, sans qu'il se reconnaisse en elle) et la langue « affective » (la langue maternelle), à travers laquelle il cherche les traces du pays perdu.

En fait, ces problèmes linguistiques concernent surtout la capacité à s'exprimer, plutôt que le langage courant. Ayse, jeune fille de 18 ans qui étudie dans un lycée technique, formule à ce sujet quelques remarques intéressantes, notamment lorsqu'elle note : « J'ai des problèmes en français parce que j'ai quitté l'école moyenne (l'équivalence du collège en France) en Turquie pour continuer mes études en France aux côtés de mes parents. Il y a quatre ans que je vis ici. Quand on me pose des questions, je n'en comprends pas toujours le sens. En plus, je ne parle que le turc avec mes parents à la maison. Tout de suite, je mélange

les deux langues ; c'est pour ça que j'ai envie de retourner en Turquie : il ne faut pas que j'oublie la langue turque. »

Pour sa part, Hasan, né en France, assure que, pour lui, parler la langue est un vrai problème. Il nous dit à ce sujet : « Moi, je suis né et j'ai grandi en France. J'ai 15 ans. Je parle bien le français, mais je ne sais pas parler le turc. Mes parents iront dans quelques années en Turquie : qu'est-ce que je ferai, moi, qui ne parle ni n'écris le turc ? Je le parle mal avec mes parents à la maison. Je suis allé trois fois en Turquie, je n'ai pas aimé la façon de vivre des gens. C'est pourquoi je resterai en France pour gagner ma vie ; je ne retournerai pas avec mes parents en Turquie. »

L'échec scolaire

La Déclaration de l'UNESCO dans le Cadre d'action de l'éducation pour tous (paragraphe 20) souligne que « les conditions préalables de la qualité, de l'équité et de l'efficacité de l'éducation étant établies au stade de la petite enfance, l'attention portée à la protection et à l'éveil des jeunes enfants constitue un facteur essentiel de la réalisation des objectifs de l'éducation fondamentale » (UNESCO, 1997, p. 3 et 30).

Or, la situation de l'échec scolaire amène bien souvent les enfants à vivre la fréquentation de l'école comme une obligation frustrante et, par conséquent, à rejeter ce qu'elle leur propose. Il s'agit-là d'un problème complexe et Manigand précise que « l'échec scolaire d'un enfant, qu'il soit étranger ou pas, s'explique selon nous par les relations enfant, famille et école, le niveau psychosocial de l'enfant étant le résultat de ces interrelations. Lorsque la trajectoire dans la société d'accueil a été telle que la famille migrante est parvenue à résoudre ses difficultés, l'enfant de migrants peut, à ce moment-là, et uniquement à ce moment-là, être comparé à l'enfant du pays d'accueil de même milieu social » (Manigand, 1995).

En ce qui concerne la France et la proportion des enfants qui y sont en difficulté, il faut dire qu'une grande majorité des difficultés éprouvées se situe au niveau de la compréhension en français. Il est évident que les problèmes auxquels sont confrontés les enfants d'immigrés proviennent essentiellement des différences de langue, de religion, de coutume et de culture qu'ils trouvent dans les pays d'accueil. À cela vient s'ajouter la très forte proportion de jeunes turcs en situation d'échec scolaire : 48 % d'entre eux redoublent au moins une classe. En Turquie, la plupart des enfants ne poursuivent pas leurs études au-delà de l'école primaire, et très peu d'entre eux entrent au collège. Les raisons à cela découlent de

la grande inégalité qui sévit en Turquie dans l'accès à l'enseignement : seuls les enfants issus de familles aisées peuvent poursuivre leurs études sans problèmes, car, comme dans d'autres pays, l'origine sociale joue ici un rôle déterminant. En France, l'échec scolaire des enfants nés en Turquie peut s'expliquer par :

1. la méconnaissance de la langue française lors de l'entrée à l'école primaire ou au collège ;
2. le manque d'intérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants ;
3. l'éventuelle faiblesse du niveau intellectuel des parents, qui joue aussi un rôle important.

De manière générale, les enfants d'immigrés turcs en France accusent un net retard scolaire, plus marqué pour les élèves nés en Turquie que pour ceux nés en France. A noter aussi que le retard scolaire des filles est plus important que celui des garçons, car certaines familles originaires de Turquie décident de ne pas envoyer leurs filles à l'école pour différentes raisons. L'enquête réalisée par André Levallois auprès d'enfants turcs vivant en Alsace a mis en lumière certaines difficultés conduisant à des retards scolaires pour les enfants turcs. Dans le cadre de son analyse, elle précise notamment que « les différences de performance donnent un léger avantage aux filles dans le primaire (à noter toutefois une entrée sans doute un peu plus tardive au cours préparatoire). Mais le seul facteur de discrimination semble bien être le lieu de naissance des enfants. Les retards sont globalement beaucoup plus importants dans le secondaire en grande partie parce que la majorité des enfants sont nés en Turquie » (Levallois, 1988).

Les conséquences scolaires et des conflits familiaux

Les rapports entre les parents, le personnel scolaire et les enfants, ainsi que, plus largement, les mesures qui visent à les améliorer, compte tenu des ressources offertes par les organismes du pays d'accueil et des contributions potentielles des pays d'origine, sont très importants. Certaines familles d'étrangers en Europe sont très strictes quant au respect de la tradition et de la religion et permettent donc difficilement à leurs filles de fréquenter des garçons.

L'éducation imposée aux filles leur laisse en effet très peu de liberté : les travailleurs interrogés sur leur conception de l'éducation féminine nous ont répondu qu'en Turquie les jeunes filles restent très souvent confinées à la maison, s'occupant de leurs frères et sœurs et aidant leurs parents dans les tâches les plus diverses. Jusqu'à leur mariage, elles ne sortent guère. Par conséquent, les travailleurs se sont déclarés, de prime abord, un peu choqués de

constater que, dans les pays d'Europe, les jeunes filles sont libres de faire à peu près tout ce qu'elles veulent et commencent à sortir avec des hommes dès l'âge de 14 ans. Ils soutiennent que, chez eux, ce genre de chose ne peut être toléré. Simultanément, Vassaf précise que « la majorité des familles turques vivent ici (aux Pays-Bas) aussi dans un climat semi-féodal, transporté du pays. Chaque comportement et chaque pensée sont reformulés selon un seul critère : l'unité familiale. Toute menace qui pèse sur cette unité familiale provoque une réaction encore plus violente que celle à laquelle on se serait attendus en Turquie » (Vassaf, 1990).

Parallèlement, les enfants d'immigrés s'éloignent inexorablement de leur langue et de leur culture maternelles, ce qui entraîne, au moment de leur adolescence ou de leur entrée dans l'âge adulte, une incompréhension mutuelle qui peut aller jusqu'au conflit intergénérationnel au sein de la famille. C'est une raison de plus pour amorcer un débat autour des questions évoquées plus haut. Néanmoins, il semble évident que seul un travail collectif, auquel prendraient part les parents et les enfants, mais aussi les interlocuteurs du milieu scolaire, peut permettre de faire avancer les choses.

Les enfants qui quittent leurs parents et l'école

Nous avons pu nous rendre compte que de nombreux enfants d'étrangers vivant dans les différents pays d'Europe quittaient leurs parents à la suite de conflits familiaux. Il n'est pas toujours aisé de se faire une idée précise des raisons qui poussent les enfants à quitter leur famille : il faut bien convenir que de tels renseignements n'abondent pas, car nous nous situons ici dans le domaine le plus quotidien de l'existence, celui à propos duquel on ne parle guère et à propos duquel on écrit encore moins. Des zones d'obscurité subsistent, ce qui nous a d'ailleurs amené à émettre les hypothèses les plus diverses. Cependant, même si l'on s'en tient aux généralités, il n'en reste pas moins que des évidences émanent des enquêtes menées auprès des parents : ainsi, les interdictions de sortie, le manque de liberté et de confiance sont autant de raisons qui doivent être considérées.

La répression qu'exercent les parents sur leurs filles constitue une situation indésirable, dans l'optique largement répandue que les filles bénéficient des mêmes droits que les garçons. De même, il semble évident que toute discrimination ou inégalité des chances fondée sur des critères sexuels doit être combattue avec vigueur. Les revendications des enfants sont donc des demandes qu'il faut considérer avec le plus grand sérieux. Vassaf a analysé le problème de la fugue chez l'enfant : « La fugue de l'enfant dépend de la nature de

la famille. Ceux qui quittent le moins ou plus exactement ceux qui ne quittent jamais la maison sont des enfants de familles fermées, des enfants qui ne sortent même pas dans la rue, bien qu'ils soient en Europe, qui ont une vie paisible, puisque les valeurs traditionnelles ne sont pas mises en cause, et qu'ils ne sont pas tombés en contradiction avec l'environnement extérieur. Les filles ne sont pas envoyées à l'école. L'idée de leur enseigner une langue étrangère étant laissée de côté, elles ne savent ni lire, ni écrire en turc. La rue leur est interdite. Elles aident leur mère dans les tâches ménagères et s'occupent éventuellement de leurs frères et sœurs plus jeunes » (Vassaf, 1989).

En France, comme ailleurs en Europe, de nombreuses fugues ont lieu chaque jour. Le cas de Fatoumata Kouba, élève d'origine sénégalaise étudiant en terminale scientifique au lycée Colbert à Paris, en est un bon exemple. La fin de l'histoire est toutefois heureuse. Selon les termes du proviseur de son lycée, la jeune fille, « [...] allait être admise sans problème en classe préparatoire ». Cheick Fadiga (assistant social dans les Hauts-de-Seine) précise que « lorsque les parents sont illettrés et très croyants, il y a peu d'échappatoires » (Grosjean, 2000).

Ainsi, nous nous sommes aperçus que la division géographique joue un rôle psychologiquement négatif sur les enfants qui ont besoin de l'affection de leurs parents ; bien souvent en effet, le père ou la mère — quand il ne s'agit pas des deux à la fois — est absent. Cette séparation parents-enfants entraîne une perte de l'autorité et du respect parentaux, ce qui constitue une difficulté supplémentaire à la situation déjà précaire que vivent les enfants, tiraillés entre deux cultures, langues et identités, et entraînés dans un conflit entre générations. Il reste, par ailleurs, que « la situation se complique, si les enfants, élevés par les grands-parents ou la famille, rejoignent leur père ou leurs parents déjà en France. L'absence d'autorité paternelle pendant plusieurs années et brusquement la reprise font que les parents sont trop anxieux de rattraper le temps d'éloignement et imposent alors intempestivement leur idéal du moi » (Berger, 1983).

Les effets de l'abandon et du redoublement

La question de la scolarisation de la « deuxième » ou de la « troisième » génération soulève un grave problème concernant l'insertion dans le pays d'accueil et la réinsertion au sein du pays d'origine. Malgré les efforts mis en œuvre par les pays d'accueil et d'origine des migrants, ce problème demeure actuel et cela bien plus encore pour les « deuxième » et « troisième » générations. L'école est — on s'en doute — un maillon essentiel dans la chaîne

des éléments constitutifs d'une intégration réussie : c'est là, en effet, que jeunes autochtones et jeunes immigrés doivent apprendre à vivre et travailler ensemble en acceptant leurs différences. Comme l'explique Jacques Delors, « alors qu'apprendre commence à la maison, l'éducation de base fournit la première occasion de s'attaquer au problème de l'égalité des chances » (Delors, 1996, p. 35 et 99-105).

Tout comme l'abandon du système éducatif, le redoublement est une autre forme de déperdition scolaire. Or, tant parmi les autochtones que chez les immigrés, le nombre de redoublements est en augmentation. Dans les pays en développement, en particulier, il est souvent le prélude à l'abandon scolaire. L'UNESCO a constaté que les politiques des différents pays du monde divergeaient face aux difficultés scolaires éprouvées par les élèves qui ne réussissent pas à maîtriser les standards : « [...] Le redoublement est ainsi considéré comme une solution pour ceux qui sont lents à apprendre. Cette pratique est très courante en première année en raison de la conviction de l'importance d'un bon départ dans la vie scolaire. » (UNESCO, 1998, p. 17 et 21.)

Les enfants des travailleurs immigrés des « deuxième » et « troisième » générations en Europe ont relativement peu de chance de poursuivre des études secondaires, du fait du taux élevé d'échec scolaire dès l'école primaire. Si on analyse le cas des enfants originaires de Turquie, on s'aperçoit que certaines familles ne les envoient ni à l'école française, ni aux cours de langue maternelle, et ce d'autant plus volontiers qu'il s'agit de filles. En France, malgré la scolarisation obligatoire, nombreux sont les enfants de Turquie qui ne peuvent poursuivre leurs études, surtout en raison de cet échec scolaire. D'après notre enquête, 48 % des élèves redoublent au moins une classe, alors que la fréquentation des collèges par ces enfants est infime. Les enfants d'immigrés nés en Turquie ne connaissent pas une grande réussite scolaire : peu d'entre eux ont poursuivi des études après le lycée et une grande majorité n'est pas allée à l'école.

L'inégalité entre les filles et les garçons

À l'heure actuelle, une inégalité de fait est à noter entre les filles et les garçons en matière de redoublement et d'abandon scolaire. C'est notamment bien souvent le cas dans les pays pauvres ou musulmans. Il est vrai que les enfants des travailleurs immigrés, dans le contexte scolaire, connaissent une situation qui est, on l'a vu, bien plus précaire que celle vécue par les enfants autochtones, précarité plus significative encore lorsqu'il s'agit d'enfants nés dans leur pays d'origine et arrivés plus tard dans les pays d'accueil. On a, de plus, évoqué plus avant

une certaine attitude de leurs familles qui vient encore aggraver cet état de fait (par exemple, désintérêt pour la question scolaire de la part d'une population elle-même souvent analphabète, désir d'une participation financière des enfants aux besoins de la famille, refus de voir les filles s'émanciper, etc.).

Sur cette question de la faible scolarisation féminine dans les différents pays du monde, il s'agit bien évidemment d'une attitude qui compromet l'avenir sur une grande échelle, puisque, comme le suggère la Déclaration de l'UNESCO sur la Contribution des femmes à la culture de la paix, « l'égalité dans l'éducation est la clé d'une culture de la paix, car elle permet d'en remplir les autres conditions, à savoir : le respect intégral des droits des femmes ; la libération et l'utilisation de leur potentiel de créativité dans tous les domaines de la vie ; le partage du pouvoir entre hommes et femmes et leur égale participation aux décisions ; la réorientation des politiques économiques et sociales en vue de réaliser l'égalité des chances et d'instaurer des relations plus équitables entre les sexes — ce qui présuppose une réforme radicale des structures et des processus sociaux » (UNESCO, 1999, p. 2).

La situation scolaire de ces enfants, comme dans les autres pays de l'Union européenne, est donc particulièrement préoccupante et, à ce titre, le travail portant sur la « population originaire de Turquie en France », effectué par Tribalat, est remarquable. Dans son ouvrage, ce dernier précise notamment que « les ambitions des familles turques en matière de scolarité apparaissent, au moins avec les jeunes venus en France alors qu'ils étaient enfants, relativement modestes. Les filles ont été davantage sacrifiées : elles découvrent, plus souvent que les garçons, l'école en France et en sortent beaucoup plus vite : à 17 ans, près d'un tiers des filles arrivées avant l'âge de 10 ans fréquentent encore l'école contre deux tiers des garçons — à cet âge, trois quarts des enfants français sont toujours scolarisés » (Tribalat, 1999).

Le problème identitaire et les craintes pour l'avenir

On peut aisément s'imaginer le rôle joué par l'école dans cette question de l'assimilation d'une culture et dans le processus d'intégration à une société d'accueil. Aussi, de nombreuses études sont-elles menées à l'heure actuelle, dans certains pays d'Europe, sur les problèmes de scolarisation des enfants d'immigrés. C'est ainsi que les autorités allemandes, françaises et néerlandaises ont décidé d'adopter certaines mesures en vue d'insérer au mieux les enfants au sein de leur système éducatif.

Dans tous les cas, les enfants immigrés des « deuxième » et « troisième » générations ont souvent du mal à trouver leurs marques. En effet, il nous paraît nécessaire de leur laisser une autonomie relative qui leur permette de se forger leurs propres opinions, leur propre personnalité ; un comportement brutal et « dirigiste » de la part de leurs parents pourrait les rendre agressifs ou instables psychologiquement. Nous avons nous-mêmes été amenés à observer de nombreux points d'incompréhension entre parents — la « première » génération — et enfants — issus de la « deuxième » génération.

Les problèmes socioculturels et éducatifs rencontrés par les enfants des « deuxième » et « troisième » générations sont des difficultés d'intégration dans le pays d'accueil et de sauvegarde d'une identité culturelle et linguistique, en vue d'une éventuelle réinsertion dans le pays d'origine. La maîtrise d'une langue étrangère est un élément très important dans la vie quotidienne, que ce soit dans les domaines socio-économique, culturel, éducatif ou politique.

La perte de l'identité culturelle et nationale

Une meilleure maîtrise des langues du pays d'accueil et d'origine est une nécessité pour favoriser son insertion dans le pays d'accueil et la réintégration au pays d'origine et, qui plus est, aiderait à la reconnaissance d'une identité nationale et culturelle. Pour sauvegarder, chez un individu issu de l'immigration de Turquie ou d'ailleurs, son identité nationale et culturelle, il faut porter une attention soutenue aux langue et culture d'origine, qui doivent bien évidemment être transmises, d'où l'importance du rôle dévolu aux enseignants à même de les dispenser.

À l'heure actuelle, on note une hausse, surtout chez les jeunes de Turquie issus des « deuxième » et « troisième » générations nés et élevés dans les pays d'accueil, comme la France et l'Allemagne, des situations conflictuelles et de marginalisation qui résultent de la double identité, ainsi que des difficultés liées à l'adaptation socioculturelle des migrants (problèmes de langue, de religion, d'identité culturelle et nationale et d'intégration politique). L'insertion des enfants d'immigrés dans le système éducatif du pays d'accueil acquiert donc son caractère le plus impératif, en même temps qu'un bon apprentissage de la langue et de la culture d'origine, en vue d'un éventuel retour au pays d'origine.

La population immigrée des « deuxième » et « troisième » générations au sein de l'Union européenne se voit confrontée au risque de perdre le contact avec ce qui fonde son identité culturelle et nationale propre, c'est-à-dire sa culture maternelle, hantise qui a provoqué chez beaucoup une réaction régressive de repli au sein de la seule communauté

étrangère en Europe. Cette réaction, liée à un instinct de survie, favorise l'implantation et le développement de l'islamisme pro-intégriste et du nationalisme turc pro-fasciste d'une part, du nationalisme pro-kurde d'autre part, ainsi que de cette idée de « synthèse turco-islamique »², idéologie qui occupe actuellement une place prépondérante en Turquie.

Dans les différents Länder allemands, de nombreux enfants ne fréquentent ni les écoles du pays d'accueil ni les cours de langue et de culture d'origine, leur famille ne les inscrivant qu'aux cours d'enseignement religieux, organisés par les associations intégristes et pro-fascistes. L'influence de ces dernières est évidente dans les domaines qui nous intéressent, à savoir les questions socioculturelle, éducative et d'intégration des enfants immigrés de Turquie. Antakyalı, évoquant le danger constitué par l'attitude de repli sur soi, indique que ce danger se renforce au fil des années, car c'est la « troisième » génération qui apparaît maintenant en Allemagne, génération en passe d'être facilement assimilée par le monde européen. « Dans les écoles maternelles, les enfants turcs sont éduqués dans la coutume chrétienne. Ils n'entendent jamais parler de la nation ni de l'islam [...] Si nous ne prenons pas des mesures rapides pour protéger cette génération, elle sera assimilée » (instituteur turc, Kültür Ocagı de Brül, foyer turc de Brül) (Antakyalı, 1992).

La nécessité de l'enseignement des langue et culture d'origine

Du fait des difficultés qu'ils rencontrent dans de nombreux domaines (échec scolaire, redoublement fréquent, inadaptation, problèmes d'intégration à la vie dans le pays d'accueil), les enfants d'immigrés se tournent très volontiers vers l'enseignement professionnel et technique. L'intégration de l'enseignement des langue et culture d'origine dans l'emploi du temps scolaire des pays d'accueil le plus tôt possible serait une bonne décision, à condition que cet enseignement ne soit pas compris, comme c'est le cas actuellement, dans les heures d'éveil.

L'importance de l'enseignement des langue et culture d'origine des enfants d'immigrés est indiscutable pour leur permettre de récupérer leur identité nationale et culturelle. La question fondamentale de l'étude est celle de la construction de l'identité culturelle et nationale. Comme l'enseignement aux élèves étrangers d'Allemagne (ou de France) n'est pas dispensé dans leur langue maternelle, aussi bien dans les classes d'accueil que dans les classes bilingues, un enseignement complémentaire (de 4 à 5 heures par semaine) des langue et culture d'origine peut leur être offert ; il est alors assuré par un enseignant du pays d'origine, pendant ou en dehors du temps scolaire. C'est par là que l'on peut expliquer le

fait que les enfants étrangers se retrouvent nombreux dans l'enseignement spécialisé (Sonderschule), qui accueille les enfants présentant des handicaps physiques ou psychiques (Arayıcı, 1996).

Ainsi, en 2001, un enseignant turc a une charge moyenne d'environ 160 élèves pour 20 heures de travail par semaine et ce en se déplaçant dans plusieurs localités de France. Un grand nombre de parents souhaitent avoir la possibilité d'envoyer leurs enfants à l'école pour y apprendre leur langue et leur culture maternelles. Ce sont donc à ces jeunes enfants, qui sont les premiers intéressés, et à ceux qui rencontrent quotidiennement ces difficultés, qu'on a demandé dans notre enquête quels étaient leurs *desiderata* par rapport au Gouvernement français, en vue de faciliter à la fois leur intégration dans le pays d'accueil et leur réinsertion dans le pays d'origine : 42 % des enfants estiment nécessaire, de la part du Gouvernement français, qu'il s'assure que les enseignants connaissent la langue et la culture turques ; 29 % que les cours de langue et de culture d'origine soient intégrés dans le programme scolaire français ; et 23 % qu'il leur donne les mêmes chances de réussite scolaire qu'aux enfants français.

Au cours de notre recherche³, nous avons eu l'occasion d'entrer en contact avec les enseignants de la langue et de la culture turques, lesquels nous ont exposé certaines de leurs réflexions sur les problèmes des « deuxième » et « troisième » générations. Parmi eux, Celal, en poste depuis quelques années, remarque que les associations intégristes jouent un rôle primordial dans l'enseignement de la « deuxième » génération. Celle-ci n'a pratiquement aucune réelle connaissance de ses langue et culture d'origine, de même qu'elle ne maîtrise pas de façon idéale la lecture et l'écriture en langue allemande.

Trois aspects de la réflexion

L'insertion des enfants d'immigrés dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil constitue un aspect primordial de la question de l'immigration, de même la nécessité de connaître la langue et la culture d'origine dans la perspective d'un éventuel retour au pays. Les problèmes socio-éducatifs et culturels des enfants d'immigrés des « deuxième » et « troisième » générations peuvent être analysés sur trois plans, selon les résultats de notre enquête sur les problèmes socioculturels et éducatifs des enfants d'immigrés de Turquie (Arayıcı, 2002) :

1. Les enfants nés dans le pays d'accueil et qui, par conséquent, sont scolarisés dès le départ dans celui-ci ne devraient théoriquement pas rencontrer de grosses difficultés à l'école : en effet, ils parlent la langue du pays d'accueil, ce qui n'est pas le cas des

enfants nés en Turquie, ces primo-arrivants poursuivant leurs études dans les pays d'accueil. On tend à penser que ces enfants sont confrontés aux mêmes problèmes socio-économiques et culturels ou de discrimination raciale que les enfants primo-arrivants. L'importance de la langue pour la communication, l'intégration et l'insertion dans le pays d'accueil n'est guère à démontrer.

2. Pour les enfants nés en Turquie, ayant commencé le cycle du primaire dans leur pays et poursuivant leurs études dans les pays d'accueil, on distingue deux types de pédagogie :
 - Ils suivent des cours de langue et de culture turques, proposés par le gouvernement de Turquie, tandis que, parallèlement, les autres matières d'enseignement général (langue, mathématiques, histoire/géographie, sciences, etc.) sont sous la responsabilité d'enseignants du pays d'accueil.
 - Ils sont scolarisés, en cas d'absence de cours turcs, au sein de « classes préparatoires » pour y apprendre la langue du pays d'accueil et ainsi poursuivre leur scolarité dans des écoles du pays d'accueil.
3. Dans certains cas, les familles de Turquie ne souhaitent pas que leurs enfants aillent à l'école, cela pour des motifs divers. On dégage ici les trois aspects les plus courants :
 - Des enfants ayant quitté l'école primaire en Turquie ne trouvent pas, une fois installés dans les pays d'accueil, ni écoles proposant des cours de langue et de culture turques, ni classes préparatoires à l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Ils se trouvent alors dans une impasse qui les amène à mettre un terme à leur scolarité.
 - Des enfants, bien que nés dans les pays d'accueil ou arrivés sur le sol du pays d'accueil avant l'âge de la scolarisation, ne sont jamais allés à l'école mais entrent en apprentissage ou bien — ce cas concerne surtout les filles — aident leur famille à la maison. Il apparaît que les enfants entrant dans cette catégorie sont les plus nombreux :
 - Les enfants originaires de Turquie nés en France (ou dans un autre pays d'accueil) ayant appris simultanément la langue française et la langue maternelle dès l'âge scolaire (à partir de 6 ans) débutent leur parcours scolaire avec des Français et sont élevés dans la conception de l'éducation nationale française ; ces enfants sont ainsi privés des principes de l'éducation nationale turque.

- Les enfants entrés en France et ayant achevé leur scolarité en Turquie sont plus nombreux. Ils vont alors poursuivre leurs études en y intégrant des cours turcs, donnés par le gouvernement de Turquie.
 - Il faut souligner que certaines familles de Turquie souhaitent que leurs enfants soient élevés dans la culture et les principes pédagogiques de l'enseignement français. Pour cette raison, ils décident de ne pas les envoyer suivre les cours de turc en France.
- À l'opposé, certaines familles refusent que leurs enfants soient élevés selon les principes pédagogiques et la culture français. Cette position rejoint celle déjà présentée et qui consiste, pour les parents, à considérer que les enfants doivent commencer très jeunes à travailler pour participer à l'élaboration du budget familial. Au lieu de songer à l'avenir de leur progéniture, ils sont davantage préoccupés par l'intérêt immédiat de la cellule familiale.

Quelques pistes pour répondre aux problèmes des enfants

Les problèmes socioculturels et éducatifs rencontrés par ces enfants concernent la question de l'intégration dans le pays d'accueil, à laquelle s'ajoute la nécessité de sauvegarder une identité culturelle et linguistique pour une éventuelle réinsertion dans le pays d'origine ; on tente alors de trouver des solutions pour réduire les déperditions et les échecs des « deuxième » et « troisième » générations d'immigrés, qui sont en état d'infériorité au moment de l'accès à l'emploi ou de la promotion professionnelle.

Une coopération et une solidarité entre les pays d'accueil concernés et la Turquie (ou tout autre pays d'origine) sont nécessaires, afin de :

- rendre possible une évaluation des problèmes d'insertion des travailleurs immigrés dans la vie professionnelle ;
 - estimer les moyens potentiels d'intégration du système éducatif du pays d'origine dans le pays d'accueil ;
 - apprécier l'intégration à la culture dominante, l'attachement et la conservation de la culture d'origine, les problèmes psychologiques et sociaux rencontrés par les enfants.
- Les principales difficultés se situent dans le milieu scolaire, à l'âge de la scolarisation des enfants. Il serait donc nécessaire, pour étudier ces problèmes de « réalisation de leur culture, de leur vraie identité », de travailler dans le contexte familial. On peut ajouter que les problèmes rencontrés autant par la « première » que par la

« deuxième » ou « troisième » génération de cette population immigrée sont toujours d'actualité. Pour une bonne compréhension du processus d'intégration de cette « deuxième » génération, située dans un « entre-deux culturel », il convient de s'entretenir directement avec la population concernée : ses pensées, ses projets, les solutions qu'elle aimerait voir appliqués en réponse à ses problèmes les plus divers sont autant d'informations hautement significatives.

Par ailleurs, la prise de conscience de cette importance par les parents constitue déjà un début de solution. Ainsi, il faut créer un mouvement de masse autour de ce problème de sensibilisation, articulé autour des difficultés concrètes rencontrées dans la vie quotidienne par les enfants des « deuxième » et « troisième » générations d'immigrés lors de leur parcours scolaire. Cependant, il convient de ne pas oublier que ces parents sont souvent confrontés à des difficultés linguistiques dans le pays d'accueil et que cela représente indéniablement un frein à la communication avec les enseignants, l'administration et l'Association des parents d'élèves (APE) ; ils ont du mal à échanger, à comprendre et à lire les informations qui leur sont adressées concernant les études de leurs enfants (Arayıcı, 1999).

Conclusion

En définitive, notre perspective doit soutenir le développement de l'offre scolaire pour les enfants issus de l'immigration et, du moins où l'école existe, amener les éléments importants de la réflexion sur le « vivre ensemble différent ». Il est du devoir de chacun d'entre nous d'accepter cette conception pour garantir l'avenir des nouvelles générations (Arayıcı, 2002, p. 235-237).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier le rôle des organisations internationales (comme l'UNESCO, l'OCDE, l'UE, le Conseil de l'Europe, l'OIT, etc.) concernant ces problèmes de scolarisation des enfants, d'alphabétisation, d'intégration et de réintégration des immigrés. Ainsi que le souligne Thomas, « les organisations internationales, et notamment l'UNESCO, devraient, nous semble-t-il, jouer un rôle primordial en favorisant et en finançant particulièrement la recherche sur le terrain, recherche qui devrait être confiée à des chercheurs nationaux » (Thomas, 1984).

Comme on peut l'entendre inlassablement dans les recommandations lors des conférences internationales de l'éducation, la meilleure démarche semble consister, d'abord et avant tout, en la diffusion d'un minimum d'éducation parmi tous les enfants du pays en âge d'être scolarisés. Il est évident que, à côté de ces investissements politique, linguistique et

éducatif, l'investissement financier est également un facteur très important pour l'immigration en Europe et, là encore, le besoin d'une recherche visant à concrétiser et quantifier l'étendue des problèmes se fait pressant : pour pouvoir aider, il faudrait d'abord être parfaitement conscient des manques et des besoins que l'on se propose de combler.

De façon très générale, et c'est ce point qui nous paraît fondamental en regard des difficultés quotidiennes rencontrées par les immigrés, il nous semble que le désir d'intégration reste la condition *sine qua non* d'une amélioration des conditions de vie de cette population. On a souligné le rôle de l'école comme outil de socialisation, mais on ne peut que noter une réticence — voire une paresse — de la part des migrants de la « première » génération à franchir le pas du « vouloir s'intégrer », plusieurs raisons à cet immobilisme pouvant être avancées : la plus évidente étant le désir que nourrissent la plupart des immigrés de rentrer un jour au pays où les attendent femmes, enfants ou familles (OCDE, 1996, p. 16-17).

Notes

1. Voir, pour plus de détails, l'enquête d'A. Arayıcı, *L'immigration turque en France : enquête sur les problèmes socio-économiques et culturels*, Rapport réalisé pour le compte du CNRS, Paris, 1991, 84 p., et *L'immigration turque en Europe : enquête sur les problèmes socioculturels et éducatifs*, Rapport réalisé pour le compte du CNRS, Paris, décembre 1990, 100 p.
2. Cité par F. Antakyali, « Synthèse turco-islamique », voir l'article d'Oran Baskin, « Occidentalisation, nationalisme et "synthèse turco-islamique" », *CEMOTI*, n° 10, juin 1990, p. 69-84.
3. Pour plus de détails sur le sujet, voir le rapport d'Ali Arayıcı, *La scolarisation des enfants de migrants turcs et leur intégration sur le marché du travail en Allemagne*, Rapport réalisé pour le compte de l'OCDE, Paris, 1998, p. 8-10.

Références

- Antakyali, F. 1992. « La droite nationaliste dans les milieux turcs immigrés ». *CEMOTI (Cahier d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-tranien)*, n° 13, p. 48-58. (Numéro spécial : L'immigration turque en France et en Allemagne.)
- Arayıcı, A. 2002. *La communauté de Turquie et son intégration en Europe*. Paris, Éditions des Écrivains.
- . 1999. « La scolarisation des enfants turcs en Allemagne ». *Sociétés-Migrations* (Paris), vol. 11, n° 62, mars-avril, p. 47-65.
- . 1998. *Avrupa'daki Göçmen işçilerin ve Çocuklarının sorunları* [Les problèmes des travailleurs immigrés et de leurs enfants en Europe]. İstanbul, Doz Yayınları.
- . 1996. « La scolarisation des enfants turcs en Allemagne ». *Genèse* (Nancy), n° 40, p. 13-14 et 17-18.
- Berger, E. 1983. « La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en France ». *Transit* (Paris), n° 3, p. 26.
- Delors, J., et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO/Odile Jacob.
- Grosjean, B. 2000. « Un lycée mobilisé autour d'une jeune sénégalaise ». *Libération* (Paris), 25 mai.
- Lebon, A. 1984. *Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration et l'insertion des travailleurs migrants dans les pays d'accueil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Levallois, A. 1988. « La scolarisation ». *Hommes-Migrations* (Paris), p. 44.
- Manigand, A. 1995. « Diversité des trajectoires scolaires d'enfants de migrants — le cas d'enfants turcs ». *Migrants-Formation* (Paris), n° 101, juin, p. 152.
- OCDE. 1996. *Les migrants, partenaires de la coopération internationale : le cas des Maliens de France*. Paris. (Documents de travail de l'OCDE, n° 62.)
- Thomas, E.-J. 1984. « Le phénomène migratoire et le retour des migrants en Turquie ». Dans : Thomas, E.-J. (dir. publ.). *Les travailleurs immigrés en Europe : quel statut ?*, p. 191-192, Paris, UNESCO.
- Tribalat, M. 1999. « Populations originaires de Turquie en France ». *L'Observateur* (CFAIT, Paris), avril, p. 25-26.
- UNESCO. 1999. *Les contributions des femmes à une culture de la paix — Déclaration*. Paris, UNESCO.

- . 1998. « Occasions perdues : quand l'école faillit à sa mission ». Dans : UNESCO, *Éducation pour tous, Situation et tendance 1998*. Paris.
- . 1997. *Soins et développement de la petite enfance*. Paris, UNESCO.
- Vassaf, G. 1990. « Onlar niçin evlerini terk ediyorlar » [Pourquoi quittent-ils leur domicile ?]. *Genèse* (Nancy), n° 4, janvier-février, p. 12, et n° 6, mai-juin, p. 17.
- . 1989. « Kalanlar ve ayrılanlar » [Ceux qui restent, ceux qui partent]. *Genèse* (Nancy), n° 2, juillet-août-septembre, p. 10.

Langue originale : espagnol

Jaume Sarramona López (Espagne)

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université autonome de Barcelone, il a effectué des recherches sur l'éducation à distance, la technologie de l'éducation, le bilinguisme, les savoirs fondamentaux, la participation au système éducatif et la formation professionnelle, travaux qui ont donné lieu à des publications. Il a collaboré à des projets sur la formation et le développement dans la majeure partie des pays d'Amérique latine. Ancien Président du Conseil scolaire de Catalogne, il est actuellement Président du Conseil supérieur de l'évaluation du système éducatif de Catalogne. Ses derniers travaux sont notamment : *Teoría de la educación* [Théorie de l'éducation] (2000), *Los desafíos a la escuela del siglo XXI* [Les enjeux de l'école du XXI^e siècle] (2002) et *La formación continua laboral* [La formation professionnelle continue] (2002). Adresse électronique : jaume.sarramona@uab.es

TENDANCES/CAS

NATIONALISME, ÉDUCATION ET SAVOIRS FONDAMENTAUX

Jaume Sarramona López

Un des effets indésirables de la mondialisation est le risque de perte d'identité qui pèse sur les peuples dépourvus d'un pouvoir politique et économique fort. C'est pourquoi l'on observe une résurgence du nationalisme qui n'est autre qu'un mouvement de revendication dont l'objet est de préserver les identités nationales, et qui ne se limite pas forcément aux frontières politiques des États. Pour parer les éventuels dangers des nationalismes, il est possible de coopérer avec les autres peuples, chacun affirmant sa propre identité, et de rechercher ce qui rapproche et non pas ce qui sépare. Dans le domaine éducatif, les savoirs fondamentaux constituent un des points de convergence possibles car ils préparent les élèves à la vie quotidienne présente mais aussi au futur immédiat, et concernent l'ensemble des élèves d'un pays ou d'un groupe de pays. La Catalogne est un exemple de nation sans État qui a la volonté de coopérer sans perdre son identité, qui a identifié et évalué les savoirs fondamentaux qu'il convient d'acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire et qui possède une solide expérience dans ce domaine.

La mondialisation, caractéristique de notre temps

Les analystes qui ont essayé de définir les caractéristiques sociales du début du XXI^e siècle s'accordent à reconnaître que certaines d'entre elles s'articulent autour de deux pôles qui sont l'objet de tensions. C'est le cas de la mondialisation d'une part et de la revendication pour

l'avenir d'autre part, mais aussi de l'indifférence politique croissante et de la non moins croissante demande de participation sociale, de la dégradation irresponsable de la nature et de la prise de conscience accrue des problèmes écologiques, parmi d'autres antagonismes. Ces pôles de tension peuvent s'exprimer en différents lieux de la planète, mais aussi parfois sur un même territoire, avec tout ce que cette situation comporte de contradictions. On pourrait dire que, après tout, nous sommes confrontés aux éternelles dualités, mais l'attitude optimiste que nous souhaitons adopter consiste à penser que l'on a considérablement progressé dans le second volet des antagonismes susmentionnés. On se concentrera ici sur la première de ces tensions pour ensuite procéder aux évaluations correspondantes en se plaçant du point de vue de l'éducation.

On ne s'étendra pas sur la notion de mondialisation, largement connue et analysée sous les angles les plus divers : l'économie, la politique, la communication, la culture, la consommation, la circulation des personnes et des biens, etc. Ses conséquences, aussi bien positives que négatives, ont fait l'objet d'une infinité de considérations si bien qu'il serait très difficile d'ajouter quoi que ce soit sur le sujet. On pourrait conclure que, aujourd'hui, la mondialisation apparaît comme un phénomène inévitable, assurément nécessaire pour la dynamique du progrès, mais qu'il convient d'équilibrer en prenant des précautions et en adoptant des solutions structurelles afin d'éviter les éventuelles conséquences néfastes — qui, de fait, se sont déjà manifestées —, parmi lesquelles la perte de l'identité culturelle des populations minoritaires n'est pas la moindre.

C'est précisément le risque de perte d'identité qui a entraîné la résurgence des sentiments nationaux, même si cette notion peut masquer des questions très diverses qui vont du renforcement de l'identité strictement culturelle au développement, voire à l'exacerbation des sentiments et des contenus religieux, politiques, ethniques, etc. Il faut ajouter que, si la mondialisation suscite des réticences dans certains secteurs — au point d'avoir fait naître un mouvement général antimondialisation —, il en va de même avec l'idée du nationalisme en raison des événements passés qui ont été tragiques pour l'histoire de l'humanité. En effet, c'est au nom d'un certain nationalisme qu'ont été pratiquées non seulement la xénophobie, la discrimination et l'injustice, mais aussi l'élimination de toutes personnes jugées différentes. Il en existe des illustrations sur tous les continents, mais les événements qui ont conduit l'Europe à des confrontations guerrières et à des exterminations sans précédent restent vivants à l'esprit. Cela étant, ces sinistres dérives étant explicitement condamnées, revenons aux conséquences qui nous préoccupent.

Le concept de nationalisme revêt des significations très différentes selon les lieux où il se manifeste et l'organisation politique qui y prévaut. Dans le cas de la nation quechua, par exemple, il s'agit d'une réalité historique et culturelle qui s'étend aujourd'hui sur le territoire de diverses organisations politiques (États) de l'Amérique du Sud. La nation portugaise, quant à elle, est délimitée par des frontières qui coïncident avec une seule organisation politique d'État, alors que la nation du Québec correspond à une province, autrement dit à une partie restreinte des États-Unis du Canada. Pourtant, on ne peut pas associer les mots « État » et « nation » comme s'ils étaient synonymes, même si, dans bien des cas, avec le développement de ce que l'on appelle les « États-nations », la terminologie officielle peut rendre la superposition possible. C'est précisément parce que les éléments qui composent une nation sont essentiellement culturels, historiques et affectifs que les États-nations se sont efforcés d'unifier l'ensemble du territoire concerné autour d'une même culture — exprimée en particulier par une langue —, autrement dit autour d'une histoire, d'une religion, d'une législation, de symboles et de sentiments uniques. C'est ainsi qu'il faut interpréter la naissance des États français, espagnol, italien, allemand, britannique, et de tant d'autres. Les résultats obtenus ont varié suivant les régimes politiques et la capacité de résistance des nations concernées. Cette diversité se reflète aujourd'hui dans les différents niveaux de décentralisation politique qui structurent ces États, ainsi que dans les différents degrés d'intégration des nations minoritaires : ainsi, la Belgique, la Grande-Bretagne et l'Espagne seraient des pays avancés dans ce domaine alors que la France vient tout juste d'amorcer une timide décentralisation administrative sans accorder de reconnaissance officielle aux diverses cultures qu'elle abrite. Il ne s'agit pas ici de procéder à une évaluation politique des différents États européens ou d'autres États d'Amérique, d'Afrique et d'Asie, mais seulement de constater les différences qui caractérisent les États membres de l'Union européenne, union qui se construit presque exclusivement par la voix des États puisque ce sont eux qui siègent officiellement aux organes de décision politique. L'idée de construire une Europe des régions, qui respecterait beaucoup plus la diversité des nations existantes, se heurte de front à l'opposition des États à forte tradition centralisatrice et de ceux qui, comme l'Espagne, craignent un renforcement des différences nationales.

Le nationalisme a-t-il un sens dans le domaine de l'éducation ?

On a déjà évoqué la prudence qu'il fallait observer face aux sentiments nationalistes en raison de leurs éventuelles conséquences indésirables, mais il faut aussi signaler que cette attitude

vaut aussi bien lorsque les concepts de nation et d'État se recoupent que lorsqu'une nation n'a pas son propre État, soit parce qu'elle se répartit entre divers États, soit parce qu'elle fait partie d'un État plurinational¹. La question fondamentale qui se pose serait alors la suivante : est-il justifié de cultiver un sentiment national (avec tout ce que cela suppose d'identification à une culture spécifique) dans un monde globalisé où s'effondrent les limites des frontières politiques et culturelles ? Si l'on veut former des citoyens du monde, ne faudrait-il pas transcender l'attachement aux cultures minoritaires — « locales », diraient certains — et se placer dans une perspective plus vaste ?

Avant de répondre à ces questions, il faudrait peut-être rappeler une première constatation assez évidente. Les incertitudes quant à l'opportunité d'encourager le nationalisme s'expriment surtout lorsqu'il s'agit d'une nation sans État propre ; en effet, rares sont ceux qui se risquent à proposer publiquement qu'il convient de renoncer à être français, danois, grec, britannique ou espagnol pour devenir un citoyen du monde, mais, en revanche, le débat porte généralement sur l'intérêt qu'il peut y avoir à être ou ne pas être corse, écossais, catalan ou basque. Seuls quelques rares auteurs comme Popper² se sont prononcés contre ces deux propositions. Lorsque l'on parle de nationalisme, il faut avant tout se prononcer sur ses limites territoriales qui, lorsqu'elles coïncident avec celles d'un État déjà reconnu, ne posent aucun problème alors qu'à l'inverse la crainte de l'indépendance politique dont l'objet est la constitution d'un nouvel État déchaîne toutes sortes de résistances, aussi bien à l'intérieur de l'État en question qu'à l'extérieur. On oublie sciemment que les frontières de tous les États sont le résultat d'un ensemble de circonstances historiques, aléatoires dans bien des cas, mais dans d'autres franchement condamnables, que l'on ne peut jamais considérer comme éternelles ou immuables. En ce qui nous concerne, nous parlerons de nationalisme indépendamment du fait qu'il correspond ou non à une entité politique indépendante, à savoir un État, même s'il va de soi que les propositions que nous pourrions formuler n'ont pas les mêmes chances de se concrétiser selon les cas.

Pour revenir aux questions que pose l'existence d'un éventuel antagonisme entre nationalisme et mondialisme, il convient de souligner qu'en aucun cas ces options s'excluent l'une l'autre. Ceux qui, sous prétexte de surmonter des obstacles et des préjugés, se déclarent « citoyens du monde » sans attachement à un territoire, à une histoire et à une culture particulières, ont du mal à adopter une attitude de compréhension et de respect à l'égard d'autres identités et, en définitive — vu que dans la pratique tout individu adopte des modèles culturels concrets avec plus de force que d'autres —, ils restent immergés dans les cultures dominantes qui n'exigent aucune forme d'affirmation puisqu'elles s'imposent d'elles-mêmes

par leur propre poids et leur propre pouvoir. Seul celui qui se sent attaché à une identité nationale peut comprendre ceux qui partagent des sentiments analogues à l'égard de leur nation, ce qui facilite la compréhension, le respect mutuel, la collaboration et la solidarité. Il n'y a aucune raison pour que le sentiment d'appartenance à une communauté entraîne l'exclusion de ceux qui appartiennent à une autre communauté, bien au contraire.

Il est vrai que l'on peut avoir une autre lecture du nationalisme. Toute identification à un groupe impliquant toujours l'expression d'une différence par rapport aux autres, le nationalisme prend racine sur ce qui est différent. Cependant, la conscience de sa propre différence suppose en principe la conscience d'autres différences qui sont le fruit de trajectoires historiques et d'origines génétiques diverses, ce qui n'entraîne pas nécessairement de jugement de valeur. Les individus diffèrent par leurs traits, la couleur de leur peau, leur stature, leur constitution physique, leur langue maternelle, leurs capacités, leurs centres d'intérêt, leurs aptitudes, etc., mais rien de tout cela n'autorise à porter atteinte à leurs droits fondamentaux : on pourrait en dire autant des peuples. Constater les différences entre les peuples est une façon de constater leur richesse culturelle.

Si, dans un premier temps, nous opposons nationalisme et mondialisation, c'est parce qu'au nom de la mondialisation on court le risque de voir s'éteindre les minorités culturelles, celles qui n'ont pas suffisamment de pouvoir politique, économique ou militaire pour occuper l'espace dans les instances internationales, surtout si elles n'ont pas leur propre État³. Ce n'est pas en vain que l'on parle de « pensée unique » pour exprimer la prépondérance d'une conception sociale et culturelle qui s'impose à travers les médias, les biens de communication et l'influence politique.

Un monde à la pensée unique et, éventuellement, avec une culture unique entraînerait indiscutablement un appauvrissement de l'humanité et une autre forme de domination exercée par certains peuples sur d'autres, car, dans la pratique, c'est la culture dominante qui marque de son estampille un pays ou un groupe de pays⁴.

On peut citer par exemple le cas des langues. Dans la pratique, il existe déjà une langue véhiculaire pour les relations internationales qui est l'anglais, surtout pour les relations entre peuples géographiquement éloignés. Ce qui pourrait en principe être considéré comme un atout important pour la communication comporte une contrepartie qui est l'imposition d'un modèle culturel, celui des pays anglophones, avec la suprématie certaine qui en résulte à l'égard des autres communicants, d'autant qu'il est déjà bien difficile de parvenir à maîtriser une autre langue que la sienne (à quelques exceptions près, naturellement) : la profondeur des

échanges s'en ressent avec tout ce que cela suppose d'impossibilité d'exprimer les nuances, d'intervenir avec aisance dans les débats, etc.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une langue n'est pas seulement un instrument de communication : c'est surtout une façon de voir et de construire la réalité, c'est le fruit d'une longue histoire. Si un peuple perd sa propre langue, il perd avec elle son identité la plus spécifique. La réalité, avec les limites qu'elle comporte, et le désir de s'ouvrir aux autres nous obligent à être plurilingues, mais cette obligation devrait s'imposer à tous sans jamais empêcher la conservation de la langue de chacun, marque irréfutable de l'identité individuelle et collective⁵.

La relation entre nationalisme et éducation naît de la nécessité d'assurer un enseignement à partir d'une réalité proche, compréhensible par l'élève et connue de lui ; c'est ce que l'on a si souvent défini comme le besoin de contextualisation et d'« apprentissage en perspective ». On parvient progressivement aux réalités les plus éloignées en prenant toujours comme référence la réalité la plus proche, de la même façon que le savoir général et scientifique s'acquiert fondamentalement par un processus d'induction, c'est-à-dire en partant d'un cas particulier et concret pour aller vers l'abstraction et la généralité, et pouvoir ensuite interpréter d'autres réalités concrètes.

Cette réalité proche et vivante se situe sur un territoire, est incarnée dans une langue, dans des coutumes et des traditions, et dans une histoire dont les vestiges environnent le sujet : c'est en définitive cette réalité immédiate et quotidienne qui constitue sa nation. L'antagonisme sur le plan éducatif peut apparaître dès lors que le sujet réside dans un État qui impose officiellement la culture d'une autre nation (soit parce que cette culture est majoritaire sur le territoire et dispose du pouvoir politique, soit parce que la culture du sujet est celle d'un territoire autre que celui dans lequel il réside à ce moment précis).

Bien qu'il ne s'agisse pas ici de faire une analyse pédagogique de ces situations, il convient de rappeler la nécessité de préserver les cultures minoritaires pour assurer la coexistence interculturelle et le développement de la cohésion sociale, en veillant cependant à ce qu'aucune culture ne se trouve condamnée à survivre telle une enclave dans un environnement qui, en principe, lui est étranger. La casuistique peut être très diverse et il faudra trouver la solution adaptée à chaque cas en ayant toujours à l'esprit les principes qui viennent d'être énoncés.

L'acquisition des savoirs fondamentaux : une mission de l'école d'aujourd'hui

On peut affirmer sans exagérer que l'une des grandes difficultés auxquelles se heurte aujourd'hui le système éducatif, à tous les niveaux, est la sélection appropriée des contenus des programmes scolaires, vu la quantité considérable d'informations qui s'accumule dans tous les champs du savoir.

Il est certain que l'école ne peut continuer à tout enseigner, encore moins lorsque les connaissances et les concepts sont en constante et rapide évolution et lorsque l'on peut obtenir une information actualisée par des voies multiples et diverses, auprès de sources de plus en plus aisément accessibles. Par ailleurs, la nécessité de continuer à apprendre tout au long de la vie est aujourd'hui une évidence qu'il faut assumer comme une réalité incontournable.

La conséquence logique de cette situation est un retour aux connaissances et aux savoirs fondamentaux que l'école devrait pouvoir dispenser dans chaque matière, meilleure garantie d'un apprentissage ultérieur et permanent. C'est ainsi que s'explique, par exemple, l'importance accordée ces derniers temps dans tous les pays et dans des organismes internationaux comme l'OCDE⁶ à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des notions mathématiques de base.

La maîtrise de certains acquis fondamentaux par chaque élève tout au long de la scolarité obligatoire apparaît non seulement comme une nécessité pratique pour comprendre le monde d'aujourd'hui, mais aussi comme une garantie d'équité au sein du système.

La notion de savoirs fondamentaux comporte des connotations pédagogiques, psychologiques et sociologiques car il s'agit d'apprentissages propices à l'insertion qui font appel à des connaissances, des aptitudes et des comportements relevant de disciplines très diverses : c'est pourquoi on les qualifie aussi d'« apprentissages transversaux » ou, si l'on préfère, « interdisciplinaires », leur dénominateur commun étant qu'ils permettent de résoudre les problèmes les plus courants de la vie quotidienne.

Quels liens peut-il exister entre l'éducation fondée sur des principes nationalistes et les savoirs fondamentaux ? Ne s'agit-il pas précisément de domaines antinomiques ? Nous tenterons d'expliquer ci-après notre point de vue à ce sujet.

La maîtrise de certaines compétences de base permet de comprendre le monde le plus proche mais aussi le plus lointain car la transposition est toujours possible. L'accent étant mis non pas sur des contenus spécifiques, mais sur les aptitudes nécessaires pour comprendre et

surmonter des situations, le mode de reconnaissance des compétences de base peut s'appliquer à des langues et à des contenus différents. C'est ce sur quoi se fondent des études internationales comme l'enquête PISA déjà mentionnée ou d'autres études analogues pour lesquelles chaque nation ou territoire peut adapter les items à sa propre réalité linguistique et contextuelle. Par conséquent, la maîtrise des compétences de base recouvre la double exigence de la contextualisation et de la généralisation des apprentissages. Le souci de faire acquérir ces compétences s'exprime aussi bien au sein des nations que dans les organisations internationales.

Le cas de la Catalogne

La Catalogne, l'une des nations européennes sans État, se situe au nord-est de la péninsule Ibérique et est politiquement intégrée à l'État espagnol. Sa langue, son histoire et sa culture sont millénaires et ses caractéristiques sociales, économiques et humaines lui ont permis de survivre en tant que nation différenciée qui a pourtant été privée de pouvoir politique propre depuis le début du XVIII^e siècle, a traversé des périodes de persécutions et subi des tentatives de destruction des particularités qui la distinguent de la culture majoritaire de l'État.

Actuellement, depuis le rétablissement de la démocratie qui a aboli la dictature du général Franco à sa mort, en 1975, la Catalogne assure son autogestion dans certaines proportions qui lui ont permis, dans une large mesure, de recouvrer sa langue — et de l'utiliser normalement dans le système éducatif et dans la vie publique — et quelques-unes de ses lois et coutumes. Pourtant, aujourd'hui, la Catalogne étant une minorité culturelle sans pouvoir politique indépendant, elle doit faire face à la fois à la mondialisation générale de notre époque et à l'hégémonie des organisations supranationales qui, comme l'Union européenne, ne reconnaissent pas officiellement les nations sans État. De nombreux autres facteurs, comme le faible taux de natalité, l'immigration massive qui date du milieu du XX^e siècle et le fait que l'État espagnol dans son ensemble se montre peu enclin à reconnaître une plus grande autonomie et le droit à l'expression d'une identité propre, mettent constamment en péril la survie de la nation catalane en tant que telle. Seul le temps dira si cette survie est possible, mais il est certain qu'aucune nation ne perdure dans l'immobilisme, sauf si elle intègre ceux qui viennent d'arriver et si elle s'adapte aux nouveaux paramètres sociaux inhérents aux temps qui changent.

Conformément aux lois en vigueur, la Catalogne — comme les autres communautés autonomes en lesquelles l'État espagnol s'est organisé — exerce des compétences pleines et

entières dans le domaine de l'éducation, ce qui lui permet d'administrer le système éducatif de son territoire avec une certaine marge d'autonomie⁷. Cette autonomie s'exprime notamment par la possibilité d'élaborer un programme scolaire propre — qui intègre le tronc commun du programme national — et de prendre des initiatives pour sa mise en œuvre et son évaluation. La définition des savoirs fondamentaux et leur évaluation peuvent faire partie de ces initiatives.

La Catalogne dispose désormais de l'étude réalisée en collaboration avec les communautés des îles Baléares et des îles Canaries, dans le cadre de la FREREF (Fundación Regional Europea para la Investigación, la Educación y la Formación) (Fondation régionale européenne pour la recherche, l'éducation et la formation) ; cette étude a permis d'identifier les compétences de base qu'il convient d'avoir acquis à l'issue de la scolarité obligatoire (16 ans) dans les domaines linguistique, mathématique, technique et scientifique, social et professionnel⁸. Les compétences ainsi définies ont ensuite été hiérarchisées dans les différents niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, puis ont fait l'objet d'une nouvelle révision et ont été regroupées dans des structures plus générales⁹.

En outre, on espère disposer, au cours de l'année 2003, des résultats d'un travail déjà entrepris pour déterminer les compétences de base dans les domaines suivants : utilisation des technologies de l'information et de la communication, enseignement artistique et éducation physique. Le tableau qui figure en annexe au présent document expose, en les formulant de façon très générale et sans établir de hiérarchie entre les niveaux primaire et secondaire, les compétences déjà identifiées qui correspondent aux domaines traités.

L'une des caractéristiques particulières de la procédure suivie en Catalogne pour déterminer les compétences de base a consisté à consulter les principales structures sociales en relation avec l'éducation, et pas seulement les enseignants ou les experts en pédagogie. On est parti du principe qu'il appartient à la société dans son ensemble de déterminer les principaux objectifs de l'enseignement obligatoire car elle est à la fois responsable et bénéficiaire des résultats du système éducatif ; ce n'est qu'au niveau de la hiérarchie des compétences que l'on a laissé s'exprimer exclusivement l'opinion des enseignants et des experts.

La définition des compétences de base a retenti directement sur la politique de l'éducation de la Catalogne au point qu'elle en a constitué l'un des principaux axes. L'administration catalane de l'éducation a entrepris en 2001 un programme d'évaluation des compétences de base de tous les élèves scolarisés en quatrième année de l'enseignement

primaire (âge : 10 ans), qui s'est poursuivi l'année suivante avec les élèves de deuxième année de l'enseignement secondaire obligatoire (âge : 14 ans).

Ce programme présente la triple caractéristique de procéder à une évaluation externe et interne des établissements scolaires, mais aussi de l'ensemble du système éducatif. Le fait que les épreuves sanctionnant les compétences de base aient été élaborées par le Département de l'enseignement de la Généralité de Catalogne, au même titre que les critères d'évaluation et les instructions concernant leur application aux élèves, d'autant plus que les établissements devaient introduire leurs résultats dans une base de données appartenant à cette même administration — ce qui permet à celle-ci d'en avoir immédiatement connaissance de façon individualisée —, montre qu'il s'agit bien d'une évaluation externe des établissements d'enseignement.

Néanmoins, ce sont les établissements eux-mêmes qui font passer et qui notent les épreuves, si bien qu'ils peuvent ensuite évaluer leurs résultats par rapport aux paramètres généraux de l'ensemble du système et procéder ainsi à une révision interne qui leur permet de déterminer leurs points forts et leurs points faibles. Les résultats des épreuves n'ont aucune conséquence pour la notation des élèves. Les établissements d'enseignement, de leur côté, ont de la part de l'administration la garantie que leurs résultats ne seront pas publiés. Ainsi, à la différence de ce qui se passe dans d'autres pays (États-Unis d'Amérique, France, Grande-Bretagne), il n'y a pas de « palmarès » des établissements : l'amélioration doit se produire à l'initiative de chacun d'eux, sur la base d'un projet d'évaluation interne, même si l'inspection académique intervient ensuite pour dynamiser le processus.

Le Conseil supérieur d'évaluation du système éducatif est chargé d'évaluer l'ensemble du système et, pour cela, il sélectionne un échantillon représentatif d'établissements scolaires auxquels il fait passer les épreuves et qu'il note. Les données obtenues par cet échantillon permettent de déterminer les paramètres généraux du système pour chacune des compétences de base qui sont évaluées ; la présentation de ces paramètres est fonction des effectifs et du niveau socio-économique des établissements. Ainsi, chaque école peut se comparer à celles qui présentent des caractéristiques analogues à l'intérieur même de la Catalogne.

Ce programme d'évaluation des compétences de base n'a pas d'équivalent dans tout l'État espagnol et il constitue une expérience intéressante qui permet d'introduire progressivement la culture de l'évaluation dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire d'un pays qui n'en a guère l'expérience, car il existe encore parmi les enseignants et les chefs d'établissement une certaine appréhension à l'égard des éventuelles conséquences d'une telle démarche. Dans l'arsenal législatif et réglementaire en vigueur, il n'est prévu

aucun type d'évaluation externe des résultats obtenus tout au long de la scolarité obligatoire. On a vu précédemment que les résultats de ces évaluations n'ont aucun retentissement sur la qualification des élèves car ils portent non pas sur l'ensemble du programme d'études, mais seulement sur un choix de compétences de base dont on estime que chaque élève doit avoir la maîtrise. En renouvelant chaque année ces évaluations — et celles qui pourront être réalisées ultérieurement à d'autres niveaux d'enseignement —, on pourra disposer de repères qui montreront les progrès et les reculs enregistrés dans les domaines étudiés.

Les résultats de l'évaluation des compétences de base s'ajoutent à ceux d'autres programmes conduits à l'échelon international et à celui de l'État avec la participation de la Catalogne, soit comme partie intégrante de l'État espagnol (l'enquête PISA de l'OCDE), soit comme entité autonome (le programme SITES-2 de l'IEA). Les analyses et comparaisons des résultats produisent des informations en quantité suffisante pour que l'on puisse faire un diagnostic sur l'état du système éducatif, à partir duquel on pourra prendre des décisions visant à en assurer l'optimisation ou, éventuellement, à le réformer. La qualité de l'éducation est un objectif qui ne pourra jamais être tout à fait atteint mais vers lequel doivent tendre tous les acteurs de la communauté éducative.

Conclusion

On a vu que nos sociétés étaient l'expression des antagonismes entre les objectifs qui se font jour et ceux qui sont établis de longue date, phénomène que l'on peut rapprocher de la confrontation des théories et modèles scientifiques que Kuhn¹⁰ a évoquée. Toutefois, nous sommes enclins à l'optimisme, à condition que l'on n'entende pas seulement la voix du plus fort et à condition aussi que, par le dialogue et la coopération, les petites communautés puissent conserver leur personnalité et unir leurs efforts à ceux de l'ensemble de la société, proche et lointaine. Nous avons présenté ici un aspect de la contribution de la Catalogne dans le domaine pédagogique qui peut servir de référence à d'autres nations, qu'elles aient ou non un État. Sans pour autant considérer que l'affirmation « *small is beautiful* » s'applique dans tous les cas, il faut sans nul doute l'avoir présente à l'esprit si l'on ne veut pas être victimes du principe selon lequel « le gros poisson mange le petit », ce qui supposerait que la loi de la jungle est la seule à régner.

TABLEAU 1. Compétences générales à l'issue de la scolarité obligatoire

DOMAINE LINGUISTIQUE					
Parler et écouter		Lire		Écrire	
1.	Exprimer et comprendre des idées, des sentiments et des besoins	6.	Mettre en pratique les aptitudes nécessaires à une lecture correcte et expressive	10.	Écrire les mots correctement
2.	Adapter la parole aux caractéristiques de la situation de communication	7.	Comprendre ce qu'on lit	11.	Comprendre un texte correctement écrit
3.	Utiliser diverses formes de discours dans la communication	8.	Lire des textes de diverses natures	12.	Écrire des textes de diverses natures
4.	Participer activement à la conversation et adopter une attitude de dialogue	9.	S'impliquer activement dans la lecture	13.	S'impliquer activement dans l'écriture
5.	Apprendre à parler plusieurs langues et évaluer leur utilisation et leur maîtrise				
DOMAINE MATHÉMATIQUE					
Nombres et calcul		Résolution de problèmes		Mesures	
1.	Utiliser et interpréter le langage mathématique pour décrire des situations familières et évaluer de façon critique l'information obtenue	5.	Planifier et utiliser des stratégies permettant d'affronter des situations problématiques en faisant preuve d'assurance et de confiance dans ses propres capacités	9.	Mesurer de façon directe les principales grandeurs en utilisant les instruments appropriés et les unités qui conviennent à chaque situation
2.	Utiliser les opérations arithmétiques pour traiter des aspects quantitatifs de la réalité en évaluant la nécessité de fournir des résultats exacts ou approximatifs	6.	Présenter de manière claire, ordonnée et argumentée le raisonnement suivi et les solutions obtenues pour résoudre un problème	10.	Effectuer des estimations raisonnables des grandeurs les plus courantes et évaluer de façon critique les résultats des mesures utilisées
3.	Trouver la méthode de calcul appropriée (calcul mental, algorithmes, moyens technologiques) devant une situation donnée, et l'appliquer de manière efficace	7.	Résoudre des problèmes qui nécessitent des calculs de pourcentages (TVA, taux d'intérêt, etc.) et se rapportent à la gestion des revenus personnels	11.	Utiliser les méthodes élémentaires de calcul des distances, périmètres, surfaces et volumes dans les situations qui l'exigent
4.	Appliquer la proportionnalité directe ou inverse pour résoudre des situations familières, le cas échéant	8.	Intégrer les connaissances mathématiques à celles d'autres matières pour comprendre et résoudre des situations		
Géométrie		Traitement de l'information		Probabilités	
12.	Utiliser la connaissance des formes et des relations géométriques pour décrire et résoudre les situations quotidiennes auxquelles elles correspondent	14.	Interpréter et présenter des informations à partir de tableaux, graphiques et données statistiques, et évaluer leur utilité dans la société	15.	Reconnaître des situations et des phénomènes familiers dans lesquels intervient la probabilité, et être capable de faire des prévisions raisonnables
13.	Utiliser des systèmes conventionnels de représentation dans l'espace (maquettes, plans, cartes...) pour obtenir ou communiquer des informations relatives à l'espace physique				

DOMAINE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE					
Connaissance d'objets d'usage quotidien		Processus technologiques		Consommation	
1.	Connaître et évaluer les facteurs de risque résultant de l'utilisation de divers machines et appareils domestiques, et les moyens de protection correspondants	3.	Connaître les raisons de l'éventuelle dangerosité de certains produits chimiques d'usage domestique courant	6.	Évaluer le rapport qualité/ prix/besoin d'un produit de consommation
2.	Regrouper des informations et appliquer des connaissances de base en technologie pour résoudre des problèmes simples	4.	Expliquer avec des critères scientifiques quelques changements notables qui se produisent dans la nature		
		5.	Connaître les principaux composants d'une machine destinée à capter l'énergie, la transformer et produire un travail utile		
Environnement		Santé			
7.	Déterminer les caractéristiques et la composition de certains matériaux, et évaluer les possibilités de recyclage	10.	Connaître les moyens de prévention de certaines maladies et les effets nocifs de certaines substances		
8.	Connaître les principales sources d'énergie renouvelables	11.	Distinguer et évaluer des aspects essentiels de la sexualité humaine		
9.	Comprendre l'interdépendance des êtres vivants entre eux et avec leur milieu, et évaluer l'impact de l'action humaine sur la nature	12.	Connaître les principaux éléments d'une alimentation saine et évaluer leur importance pour la santé		
DOMAINE SOCIAL					
Aptitude à vivre en société et autonomie		Société et citoyenneté		Pensée sociale	
1.	Prêter une écoute attentive et avoir une attitude ouverte au dialogue	9.	Déterminer les principales caractéristiques d'une société	13.	Accepter qu'il puisse y avoir des points de vue différents sur un même fait, phénomène ou problème
2.	Évaluer favorablement l'établissement de relations amicales et attentionnées avec d'autres personnes	10.	Nouer des liens et vivre ensemble de façon participative dans une société démocratique, plurielle et changeante	14.	Comprendre les intentions, les causes et les conséquences pour expliquer des faits et des problèmes sociaux
3.	Se connaître soi-même	11.	Se comporter d'une façon adaptée aux lieux et aux circonstances	15.	Utiliser la critique comme un instrument positif
4.	Montrer une attitude positive devant la vie	12.	Respecter et défendre son propre patrimoine culturel, historique, artistique et environnemental		
5.	Prévenir les situations problématiques de la vie quotidienne				
6.	Avoir l'habitude de résoudre les problèmes de façon autonome				
7.	Travailler en équipe				
8.	Prendre des décisions				

Espace et temps			
16.	S’orienter dans l’espace		
17.	Décrire les éléments géographiques de l’espace proche et lointain		
18.	Connaître les moments clés de l’histoire		
DOMAINE PROFESSIONNEL			
Aptitudes personnelles et choix du lieu de travail		Droits et devoirs	
1.	Connaître et évaluer ses propres aptitudes face au monde du travail	6.	Connaître les droits et devoirs des travailleurs
2.	Savoir lire les offres d’emploi	7.	Connaître les règles d’hygiène et de sécurité du travail
3.	Rédiger des textes pour postuler à un emploi (curriculum vitae)	10.	Évaluer les innovations qui peuvent améliorer la réalisation d’une tâche
4.	Savoir se présenter lors de la recherche d’un emploi		
5.	Analyser les conditions de travail		
Évaluation			
11.	Évaluer son propre travail	13.	Évaluer et projeter dans l’avenir ses propres objectifs professionnels à moyen et à long terme
12.	Évaluer le travail effectué en équipe		

Notes

1. Il faut souligner qu'en règle générale les États-nations n'acceptent pas facilement la notion d'« État plurinational » car elle est en contradiction avec la correspondance territoriale et culturelle de la nation et de l'État. Au mieux, ils acceptent l'expression « État pluriel » ou « nation plurielle » qui évoque une diversité culturelle interne qu'ils jugeront toujours limitée.
2. Dans son œuvre *La sociedad abierta y sus enemigos*, Popper écrivait ceci : « L'idée qu'il existe des unités naturelles comme les nations ou les groupes linguistiques et raciaux est une pure fiction. La tentative de considérer l'État comme une unité "naturelle" débouche sur le principe de l'État national et sur les fictions romantiques du nationalisme, du racisme et du tribalisme » (Barcelone, Paidós, 1981, chapitre IX, n° 7).
3. On peut à nouveau citer le cas de l'Union européenne où, par exemple, sont considérées comme langues officielles toutes celles qui représentent un État, même si celui-ci est petit, alors que d'autres langues, comme le catalan, parlées par un plus grand nombre de personnes que certaines langues officielles ne sont pas reconnues précisément parce qu'elles n'ont pas de pouvoir politique d'État.
4. Amin Maalouf évoque explicitement la dualité de la mondialisation en expliquant que la mondialisation nous conduit en un même mouvement vers deux réalités opposées, l'une favorable et l'autre défavorable, à savoir l'universalité et l'uniformité. Ce sont deux voies qui se révèlent si indissociables et indifférenciées qu'elles semblent être la même. Au point qu'il est légitime de se demander si l'une n'est pas simplement la face présentable de l'autre (*Les identités meurtrières*, chapitre III, 3, Paris, Grasset, 1998). Il existe une édition en catalan : *Les identitats que maten*, Barcelone, Ediciones La Campana, 1999.
5. On peut penser qu'avec le développement de la technologie chacun pourra, dans un proche avenir, s'exprimer dans sa langue maternelle tandis que les interlocuteurs recevront automatiquement une traduction (et réciproquement), mais même si c'était le cas, et sans entrer dans une analyse des véritables perspectives qu'offre ce progrès technologique, il est bien certain que les langues dépourvues de pouvoir politique et/ou économique resteraient à l'écart de ce processus.
6. L'OCDE, en collaboration avec le Département de l'éducation des États-Unis et l'Office fédéral suisse de statistique, mène à bien un projet d'identification des compétences de base qui a déjà donné ses premiers résultats (D. Simone et L. Hersh, *Defining and selecting key competencies*, Seattle, Wisconsin, Hogrefe et Huber, 2001). Sa dernière enquête PISA sur la lecture, les mathématiques et les sciences a été consacrée aux capacités des élèves d'utiliser leurs connaissances et aptitudes dans ces domaines.
7. Conformément à la Constitution espagnole de 1978, le gouvernement de l'État, par l'intermédiaire de son Ministère de l'éducation, se réserve une série d'attributions dont les limites sont toujours difficiles à définir. Ainsi, outre la réglementation des conditions d'obtention, d'octroi et d'homologation des diplômes universitaires et professionnels, il lui appartient de se prononcer sur « les principes essentiels qui régissent l'application de l'article 27 de la Constitution » relatif au « droit à l'éducation ». La définition de ce qu'il faudrait vraiment considérer comme essentiel est un sujet constant de polémique entre le gouvernement de l'État et ceux des communautés autonomes, à telle enseigne qu'il faut souvent recourir au Tribunal constitutionnel pour régler les conflits. La diversité des sentiments que manifestent les différents gouvernements à l'égard de l'autonomie est un facteur déterminant à cet égard.
8. Une synthèse de ces travaux figure dans : Jaume Sarramona, « Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria », *Revista de educación* (Madrid), n° 322, 2000, p. 255 à 288. Il existe également une version sur CD réalisée en 2001 en quatre langues, par le Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, qui présente l'enquête dans son intégralité.
9. Voir le chapitre consacré aux travaux coordonnés par Joana Noguera dans : Conferencia Nacional de Educación 2000, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, section VII, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelone, 2002. Consulter également le site www.gencat.es/cne
10. *La estructura de las revoluciones científicas*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1971.

Langue originale : anglais

Edgar Krull (Estonie)

Professeur de pédagogie et chef du département de pédagogie générale à l'Université de Tartu. Doctorat de pédagogie (1987). Principaux cours enseignés : psychopédagogie, analyse de programmes et évaluation des compétences pédagogiques. Principal domaine de recherche : formation continue des enseignants. Adresse électronique : ekrull@ut.ee

PROFILS D'ÉDUCATEURS

HILDA TABA

(1902-1967)

Edgar Krull

Bien qu'Ernest Hemingway ait déclaré un jour que, dans chaque port de la planète, on peut trouver au moins un Estonien, il est rare que l'existence et les réalisations de personnalités originaires de ce pays de 1 million d'habitants soient associées, dans l'esprit de leurs collègues étrangers, à leur pays natal et à leur peuple. En ce sens, Hilda Taba ne fait pas exception. Elle est connue dans le monde en tant qu'éducateur et théoricien américain d'exception, mais très peu savent qu'elle est née, a grandi et a étudié en Estonie. Le plus étonnant, probablement, est qu'Hilda Taba, qui figure parmi les plus éminents éducateurs du XX^e siècle et dont les travaux de recherche ont culminé par la publication de la monographie *Curriculum development : theory and practice* (1962), soit demeurée inconnue dans son pays natal pendant des décennies. Ainsi, bien que la méthode de conception de programmes préconisée par Hilda Taba se soit propagée dans le monde et que sa monographie ait occupé une place honorable dans les rayons des bibliothèques pédagogiques européennes dans les années 60, ses idées éducatives n'ont atteint les éducateurs estoniens que vers la fin des années 80.

Cette situation est l'un des nombreux aspects controversés de la vie d'Hilda Taba qui ont évidemment joué un rôle important dans son développement scientifique et ont donné une coloration unique à ses idées pédagogiques. Une autre controverse, qui a indubitablement joué un rôle important dans la formation des théories et de la pensée d'Hilda Taba, a été la collision, à laquelle elle a été confrontée pendant ses études de pédagogie, entre les traditions éducatives allemande et américaine. La préparation de premier cycle qu'elle a reçue à l'Université de Tartu, par exemple, était clairement orientée vers la didactique et la philosophie de l'éducation allemandes¹. Les études de second cycle qu'elle a suivies

ultérieurement aux États-Unis d'Amérique, en revanche, ont été fortement influencées par les idées de l'enseignement progressif, qui sont devenues une pierre angulaire de sa pensée pédagogique.

On ne sait toujours pas si Hilda Taba avait rêvé de poursuivre sa carrière académique aux États-Unis ou de retourner en Estonie après ses études de second cycle à l'étranger. Le fait, cependant, qu'elle ait postulé à la chaire de pédagogie à l'Université de Tartu en 1931 semble plutôt indiquer son intention de lier sa carrière et sa vie professionnelles à l'Estonie. Ces plans ne se sont pas concrétisés, car elle n'a pas été retenue pour ce poste. Fait encore plus étonnant, cependant : elle n'a pu trouver, en Estonie, aucun autre emploi correspondant à ses qualifications. L'auteur de la thèse de doctorat intitulée *The dynamics of education : a methodology of progressive educational thought* (1932), dont le travail a par la suite été largement apprécié par les éducateurs, a préféré retourner en Amérique du Nord. Compte tenu de ce brusque changement de plans et du déménagement qui s'ensuivit, Hilda Taba a connu, au début de sa carrière, de graves difficultés et la misère. La progression d'Hilda Taba vers la reconnaissance a été en partie due au hasard, à sa volonté de réussir et aux conditions favorables dont bénéficiait la recherche pédagogique aux États-Unis ; c'est ainsi qu'elle est devenue l'une des étoiles les plus brillantes de la constellation pédagogique des années 60. Aujourd'hui, son travail relatif à la conception de programmes, parallèlement à celui de Ralph W. Tyler, appartient aux classiques de la pédagogie. Plusieurs auteurs contemporains continuent de se référer fréquemment aux idées d'Hilda Taba et fondent leurs travaux relatifs à la théorie et à la pratique des programmes sur les conceptions qu'elle a élaborées il y a plusieurs décennies (voir, par exemple, les articles des manuels publiés sous la direction de Shaver, 1991 ; Leawy, 1991 ; et les revues spécialisées publiées sous la direction de Klarin, 1992 ; Fraenkel, 1994 ; et Parry, 2000). La base de données ERIC recense plus de 100 articles et monographies récents se référant aux travaux d'Hilda Taba. Sur l'Internet, en outre, d'innombrables références à son nom et à ses idées apportent une preuve supplémentaire que sa contribution scientifique à la pédagogie présente toujours un grand intérêt.

On trouve certaines réflexions sur Hilda Taba en tant que personne dans l'article commémoratif publié par Elizabeth H. Brady (1992). Mme Brady, l'une de ses collègues les plus proches à l'époque des projets pédagogiques intergroupes (1945-1951), écrit : « Hilda Taba était très énergique, enthousiaste, active, apparemment infatigable ; elle vivait à un rythme qui parfois suscitait des malentendus et, souvent, épuisait ses amis et collègues. Elle

était petite, pleine d'entrain et l'esprit toujours tourné vers l'événement suivant » (Brady, 1992, p. 9).

L'enfance et les études universitaires d'Hilda Taba

L'éminente pédagogue que deviendra Hilda Taba naît le 7 décembre 1902 à Kooraste, petit village du département actuel de Põlva, au sud-est de l'Estonie. Aînée des neuf enfants de Robert Taba, instituteur, Hilda reçoit son instruction primaire à l'école élémentaire de son père, puis à l'école paroissiale locale.

En 1921, diplômée du lycée de jeunes filles de Võru, elle décide de devenir institutrice. L'automne de la même année, Hilda obtient son diplôme d'institutrice au Séminaire pédagogique de Tartu mais, au lieu de commencer à enseigner, entreprend des études d'économie à l'Université de Tartu. L'économie, cependant, ne lui plaît pas ; un an plus tard, elle demande à rejoindre la faculté de philosophie, où elle se spécialise dans l'histoire et la pédagogie. Les revenus de son père étant trop modestes pour entretenir une grande famille, le tutorat de jeunes élèves devient sa principale activité périscolaire pour financer ses études. Dans sa thèse, une dédicace à Maria Raudsepp, élève qu'elle a encadrée pendant ses études universitaires à Tartu, rappelle cet aspect de la biographie d'Hilda Taba.

Diplômée de l'Université de Tartu en 1926, Hilda Taba décide d'entreprendre, aux États-Unis, des études de second cycle financées par une bourse de la fondation Rockefeller. Son excellente connaissance de la pédagogie acquise à l'Université de Tartu lui permet de décrocher, en un an, une maîtrise au Bryn Mawr College. Pendant ses études à Bryn Mawr, elle commence à visiter des écoles progressives et s'intéresse à la mise en œuvre du plan Dalton (Klarin, 1989). En matière de littérature pédagogique américaine, Hilda Taba découvre *Fundamentals of education* de Boyd H. Bode (1921), auteur et éducateur alors très connu aux États-Unis. Très impressionnée par la démarche de Bode (1873-1953), elle se passionne de plus en plus pour la philosophie de l'enseignement progressif. Elle apprécie, en particulier, l'accent placé sur l'enfant ainsi que la nouveauté et la souplesse de cette démarche pédagogique.

En 1927, elle entame des études de doctorat en philosophie de l'éducation à la Columbia University. Au cours des cinq années qui suivent, Hilda Taba rencontre de nombreux savants américains de renommée mondiale, dont le psychologue E. L. Thorndike (1874-1949), l'éducateur et historien P. Monroe (1869-1947), le sociologue G. C. Gounts et le fondateur du plan Winnetka, C. Washburne (1889-1968). La personne, cependant, qui

influencera le plus la réflexion pédagogique d'Hilda Taba est John Dewey (1859-1952), philosophe et éducateur reconnu sur le plan international et l'un des initiateurs du mouvement de l'enseignement progressif, dont elle assiste aux conférences et dont elle étudie attentivement les écrits (Isham, 1982 ; Taba, 1932, p. vii). Son principal directeur de thèse est l'un des collègues de John Dewey, William H. Kilpatrick (1871-1965), connu dans l'histoire de l'enseignement comme l'initiateur de la méthode des projets. Kilpatrick termine l'avant-propos qu'il rédige pour la thèse d'Hilda Taba par des mots prophétiques, déclarant que « le lecteur qui ne quittera pas ce livre clairement redevable à son talentueux auteur sera difficile à contenter et sa réflexion très avancée » (Kilpatrick, 1932). Cette opinion de Kilpatrick est validée par le fait qu'une cinquantaine d'années plus tard, en 1980, Telegraph Books reproduit la monographie.

En 1931, sa thèse de doctorat achevée, Hilda Taba retourne en Estonie pour postuler à la chaire laissée vacante par le décès prématuré de Peeter Põld, qui lui avait enseigné la pédagogie à l'Université de Tartu. Elle n'est malheureusement pas élue et est évidemment très déçue. Bien qu'ayant trouvé un emploi dans une école d'économie ménagère en Estonie, elle décide peu après de regagner les États-Unis.

La carrière scientifique d'Hilda Taba aux États-Unis

De retour aux États-Unis, Hilda Taba connaît de graves difficultés. Elle ne trouve, pour commencer, aucun emploi correspondant à ses qualifications et doit accepter quelques emplois occasionnels. Elle travaille ensuite pour une famille américaine aisée, dont elle encadre les enfants — activité à laquelle elle était déjà habituée en Estonie. En outre, son séjour aux États-Unis est compliqué par le fait que, n'ayant pas la citoyenneté américaine, elle risque d'être expulsée. En 1933, enfin, elle se voit confier un poste de professeur d'allemand, puis devient directrice des programmes à l'école Dalton², dans l'Ohio.

Il est intéressant de mentionner qu'Hilda Taba vient à la recherche pédagogique par un heureux hasard. Elle est recrutée au moment-même du lancement de l'étude sur huit ans³ à laquelle l'école Dalton participe activement, ce qui lui permet de rencontrer Ralph Tyler, qui dirige le personnel d'évaluation sur le terrain.

Tyler, impressionné par sa curiosité scientifique et par sa profonde compréhension des processus pédagogiques, intègre Hilda Taba dans l'équipe d'évaluation (à l'Université de l'Ohio) en tant que coordonnatrice du programme d'études sociales. En 1939, lorsque

l'équipe est transférée à l'Université de Chicago, Hilda Taba prend la direction du laboratoire des programmes, qu'elle dirigera jusqu'en 1945.

Vers le milieu des années 40, Hilda Taba devient une spécialiste compétente et largement reconnue de la recherche pédagogique. Elle lance, conçoit et dirige plusieurs projets de recherche centrés sur deux thèmes principaux : l'éducation intergroupes (1945-1951) ; la réorganisation et l'élaboration de programmes d'études sociales en Californie (1951-1967). Elle conseille également plusieurs institutions locales et districts scolaires, et participe à des séminaires de l'UNESCO organisés à Paris et au Brésil (Harshbarger, 1978).

ÉTUDES DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION INTERGROUPES

L'éducation intergroupes devient un sujet d'actualité aux États-Unis après la seconde guerre mondiale. La réorganisation de l'industrie américaine pour les besoins de la guerre, en effet, a entraîné d'importantes migrations de travailleurs ruraux vers les villes. Il en a résulté d'importants changements du mode de vie des gens et de la composition des quartiers, et ces changements suscitent des tensions croissantes. En 1944, de très graves émeutes interraciales éclatent à Detroit. C'est la goutte qui fait déborder le vase : suite à ces événements, il est créé aux États-Unis plus de 400 organismes publics (Klarin, 1989). Le groupe de recherche d'Hilda Taba propose à l'American Council on Education, entre autres, de trouver quels sont les moyens d'accroître le degré de tolérance entre élèves de différentes origines ethniques et culturelles. Le Projet d'éducation intergroupes est accepté et lancé à New York en 1945. Hilda Taba en prend la direction. Le succès du projet expérimental conduit à créer, à l'Université de Chicago, le Centre d'éducation intergroupes qui est dirigé par Hilda Taba (1948-1951).

L'étude débute par une recherche approfondie des causes socio-psychologiques des tensions intergroupes et s'achève par l'approbation de programmes scolaires d'éducation à la tolérance intergroupes. Ces programmes portent sur les quatre principaux aspects de la vie sociale qui déterminent la formation des stéréotypes et des préjugés : 1) les différences de mode de vie familiale ; 2) les différences de mode de vie des communautés ; 3) l'ignorance de la culture américaine ; et 4) l'établissement de relations pacifiques entre individus (Taba *et al.*, 1952). Pour mieux faire connaître, comprendre et intégrer ces aspects de la vie, des programmes pédagogiques spéciaux sont élaborés, notamment un programme pour développer les relations personnelles qui apprend aux enfants à gérer les conflits sans recourir à la violence. D'un point de vue actuel, l'éducation intergroupes peut être considérée

comme un précurseur de l'éducation interculturelle ou multiculturelle. Lorsque l'on examine de plus près le travail accompli par Hilda Taba sur l'éducation intergroupes, on ne peut qu'approuver Elizabeth H. Brady lorsqu'elle déclare que « l'une des principales contributions d'Hilda Taba a été de reconnaître que les sciences sociales peuvent solidement étayer l'éducation, l'éducation aux relations humaines bénéficiant tout particulièrement de la sociologie, de la pédagogie sociale et de l'anthropologie culturelle » (Brady, 1992, p. 8).

ÉLABORATION DE PROGRAMMES D'ÉTUDES SOCIALES

La seconde et dernière période de la carrière scientifique indépendante d'Hilda Taba commence en 1951, lorsqu'elle accepte la proposition de réorganiser et de développer les programmes d'études sociales du comté de Contra Costa, près de San Francisco. Dans le même temps, elle devient professeur titulaire à l'Université d'État de San Francisco. C'est durant cette période que sa compétence en matière de conception de programmes, d'éducation intergroupes et d'élaboration de processus cognitifs rencontre une renommée internationale.

Mary Durkin (1993, p. ix), ancienne coordonnatrice du programme d'études sociales du comté, décrit comme suit le début et la nature des recherches menées par Hilda Taba à Contra Costa :

Ce fut une heureuse coïncidence que le docteur Hilda Taba rejoigne l'équipe de l'Université d'État de San Francisco au moment où le directeur des programmes du département de l'éducation du comté de Contra Costa, en Californie, recherchait, pour écrire un guide pour enseignants d'études sociales, un consultant dont le mode de pensée fût compatible avec celui de l'équipe.

Les autorités scolaires du comté de Contra Costa accordent à Hilda Taba beaucoup de temps, ne lui imposant aucun délai pour l'élaboration des guides. Elle passe ainsi sept années à produire, outre les guides, deux études sur la pensée des enfants. Le processus inclut des conférences spécialisées, des ateliers de perfectionnement en cours d'emploi ainsi que la rédaction, l'essai et la réécriture des guides.

Hilda Taba, quant à elle (1962, p. 482), voit de la façon suivante les problèmes posés par le programme d'études sociales et les raisons de choisir, pour l'élaboration de ce programme, une stratégie précise :

L'analyse des problèmes imposait de modifier le programme ; la façon de procéder à ce changement fut définie par les responsables des programmes du comté en coopération avec les directeurs d'école. La même analyse faisait ressortir que les efforts habituels — instituts, conférences, présence , programmes. Aussi le personnel du

comté cherchait-il une méthode communautaire susceptible de renforcer la participation à l'ensemble du processus et, dans le même temps, d'améliorer les relations entre les écoles et l'administration du comté.

C'est ainsi que pour commencer, l'étude s'emploie principalement à déterminer et à analyser les problèmes que rencontrent les enseignants dans le domaine des études sociales. Les enseignants, après avoir recensé les déséquilibres entre les programmes qu'ils utilisent et ce qu'ils en attendent, se voient demander d'élaborer leurs propres unités d'enseignement/apprentissage. Comme leurs compétences ne leur suffisent pas pour élaborer des programmes, des séminaires et des consultations sont organisés. Les membres de l'équipe de recherche dispensent cette formation aux enseignants participants principalement en cours d'emploi. Par la suite, cette fonction est progressivement reprise par le personnel du comté, dont les compétences s'élargissent grâce à la formation en cours d'emploi spécialement organisée à leur intention. Les enseignants qui élaborent les nouvelles unités d'enseignement/apprentissage les testent d'abord à l'école. Ensuite, ces unités sont soumises à une révision critique et sont de nouveau testées, cette fois par un plus grand nombre d'enseignants. Cette procédure est renouvelée plusieurs fois jusqu'à ce que l'on obtienne des résultats qui satisfassent les besoins d'enseignants de différentes écoles. Généralement, le programme d'une année d'études complète comprend cinq à huit unités.

Au début de l'étude, la planification des phases et procédures générales d'élaboration des programmes est confiée à l'équipe de recherche d'Hilda Taba. Ensuite, comme pour le développement de l'aptitude des enseignants à l'orientation, cette fonction est progressivement reprise, à mesure que ses compétences s'accroissent, par le personnel des programmes du comté. De cette façon, le programme de recherche vise à rééduquer l'ensemble du personnel et à produire des modèles pilotes d'élaboration de programmes et d'enseignement (Taba, 1962, p. 482-493).

L'étude a principalement pour objet de proposer un modèle souple de rénovation des programmes fondé sur la collaboration d'enseignants actifs et d'administrateurs de programmes scolaires. Il importe de mentionner que de nombreuses idées qui sous-tendent le modèle de programme d'Hilda Taba, telles la notion de programme « spirale », les stratégies inductives d'enseignement de la formation de concepts, de généralisations et d'applications, l'organisation du contenu sur trois niveaux — idées clés, idées structurelles et faits — et sa stratégie générale de développement de la réflexion par le programme d'études sociales, influenceront considérablement les concepteurs de programmes pendant les années 60 et au début des années 70. De nombreux principes et systèmes généraux de conception de

programmes mis au point par Hilda Taba participent du fondement des théories modernes d'élaboration des programmes et sont fréquemment évoqués par d'autres auteurs.

Nombre des idées d'Hilda Taba concernant l'élaboration de programmes peuvent être considérées comme un raffinement des principes relativement psychologiques défendus par Ralph Tyler, leur conférant une nature plus pédagogique et pratique. C'est ce que l'on constate en réexaminant la signification et la nature de la logique de conception de programmes adoptée par Tyler (1969) : 1) fixation d'objectifs pédagogiques ; 2) sélection et 3) organisation d'expériences d'apprentissage ; et 4) évaluation de la réalisation des objectifs. Dans sa version, Hilda Taba introduit la notion d'objectifs pédagogiques multiples et quatre catégories distinctes d'objectifs (connaissances fondamentales, aptitude à la réflexion, attitudes et aptitude aux études). Cette démarche lui permet de lier certaines stratégies d'enseignement/apprentissage à chaque catégorie d'objectifs. En ce sens, sa classification des objectifs pédagogiques présente des similarités avec le système, mis au point par Gagné (1985), de résultats d'apprentissage et de conditions à réunir pour atteindre les résultats souhaités. En outre, la classification pointue des objectifs pédagogiques permet à Hilda Taba, en considérant séparément la sélection et l'organisation du contenu pédagogique, d'une part, et les stratégies d'apprentissage, d'autre part, de donner à la notion d'expériences d'apprentissage de Tyler une signification plus précise et concrète. Comme Hilda Taba l'écrit elle-même dans son manuel pour enseignants d'études sociales élémentaires :

La sélection et l'organisation du contenu ne mettent en œuvre qu'un des quatre aspects des objectifs — celui de la connaissance. La sélection du contenu ne développe pas les techniques et qualités de réflexion, ne modifie pas les attitudes et sentiments, ne développe pas l'aptitude aux études et à la vie sociale. Ces objectifs ne peuvent être atteints que par la planification et la conduite en classe d'expériences d'apprentissage. [...] La réalisation de trois des quatre catégories d'objectifs dépend davantage de la nature des expériences d'apprentissage que du contenu (Taba, 1967, p. 11).

Hilda Taba disparaît brusquement le 6 juillet 1967, au sommet de sa carrière pédagogique.

Quelques idées philosophiques d'Hilda Taba sur l'élaboration de programmes

De nombreux articles pédagogiques, en anglais et en estonien, décrivent les idées d'Hilda Taba et les recherches qu'elle a menées sur certains aspects de l'éducation. Il existe, en revanche, moins d'écrits sur les principes et convictions d'Hilda Taba en matière de recherche et d'éducation qui ont rendu son œuvre unique, inventive et originale. Nombre des idées qui l'ont rendue célèbre dans le monde ont continué à se développer et à évoluer tout au

long de sa carrière. De l'analyse préliminaire et, par conséquent, incomplète de son héritage scientifique, il se dégage au moins quatre principes qui semblent régir sa vision de la théorie des programmes et de l'élaboration de programmes (Krull et Kurm, 1996, p. 11-12) :

1. Les processus sociaux, y compris la socialisation des êtres humains, ne sont pas linéaires et ne peuvent se modéliser de façon linéaire. Autrement dit, on ne peut considérer l'apprentissage et le développement de la personnalité comme des moyens unidirectionnels d'atteindre des buts pédagogiques et de déduire des objectifs d'un idéal d'éducation proclamé ou imaginé par une autorité quelconque.
2. Il est plus facile de réorganiser les institutions sociales, dont les programmes scolaires, si, au lieu de la méthode habituelle de réorganisation administrative — du haut vers le bas —, on recourt à un système solide et coordonné fonctionnant du bas vers le haut.
3. L'élaboration de nouveaux programmes sera plus efficace si elle se fonde sur les principes d'un encadrement démocratique et d'une répartition équitable du travail. L'accent doit porter sur un partenariat fondé sur la compétence, non sur l'administration.
4. La rénovation de programmes n'est pas une tâche de courte durée mais un long processus, qui dure des années.

Le principe qui consiste à considérer les processus sociaux comme non linéaires est essentiel et régit probablement tout le travail pédagogique d'Hilda Taba. Dès sa thèse de doctorat, celle-ci souligne en effet que « les fins et les buts, tels qu'ils existent dans la vie réelle, se présentent rarement comme des unités simples et facilement compréhensibles » (1932, p. 142) et que, par conséquent, « un acte accompli dans un but déterminé doit être considéré principalement comme une excroissance d'une activité antérieure et non comme une unité indépendante commençant et s'activant à cause d'une fin ou d'un objet qu'il faut actualiser » (1932, p. 143). Ce principe, appliqué à la conception de programmes, signifie qu'il est irréaliste et impossible, en matière de pédagogie, de fixer des buts généraux rigides dont il serait déduit des objectifs plus précis à des fins concrètes. Les buts généraux doivent également pouvoir être modifiés pour s'adapter aux conditions réelles ; ils dépendent donc plus ou moins du contenu et du caractère de la mesure pédagogique envisagée.

Le deuxième principe — celui de l'efficacité de l'approche du bas vers le haut — suggère la façon la plus pratique d'aider les individus et les organisations humaines à accepter de nouvelles situations et idées et à s'y adapter. L'opinion d'Hilda Taba peut très bien s'interpréter à la lumière du concept de « conservatisme dynamique » préconisé par

Donald Schon (Schon, 1987), selon qui les individus et les organisations sociales ont tendance à résister vigoureusement aux changements qui dérangent ou heurtent leurs convictions et leurs idées en constituant des structures et des mécanismes qui feront obstacle à ces changements. Les changements attendus de la conscience individuelle ou sociale ne se produiront que si les individus ou les groupes, poussés à introduire ces changements, conservent ou acquièrent l'aptitude à apprendre. Les changements et l'apprentissage qui les sous-tend interviendront donc plus facilement et rencontreront moins d'opposition s'ils ne sont pas imposés par une autorité centrale, mais sont entrepris à la périphérie et se propagent progressivement à l'ensemble de la structure.

Les troisième et quatrième principes, qui découlent essentiellement des deux premiers, sont la nécessité d'un encadrement démocratique de l'élaboration de programmes et la nature durable de ce processus. Ils sont expressément énoncés dans l'organigramme d'élaboration des programmes d'études sociales utilisé dans le comté de Contra Costa (voir Taba, 1962, p. 482-489).

L'aspect le plus caractéristique de la pensée pédagogique d'Hilda Taba, cependant, est probablement l'aptitude à voir la forêt derrière les arbres, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'important de l'insignifiant. Jamais induite en erreur par le lustre extérieur d'une idée, même lorsqu'elle est confrontée aux innovations pédagogiques les plus avancées de l'époque, elle examine toujours minutieusement leur finalité et leur intérêt pédagogiques. Un épisode, évoqué dans l'article commémoratif écrit par A. L. Costa et R. A. Loveall (2002), illustre bien cet aspect de la pensée d'Hilda Taba. Celle-ci, visitant une prestigieuse université américaine dans les années 60, est conduite vers un centre informatique où un énorme ordinateur central sert à mettre au point l'un des premiers didacticiels. Le jugement qu'elle porte sur cette activité est prompt et quelque peu décevant : « Une machine à un million de dollars, une idée à cent sous » (Costa et Loveall, 2002, p. 61).

Quelques remarques en guise de conclusion

Selon un dicton populaire, nul n'est prophète en son pays. Hilda Taba ne fait pas exception à la règle : ce n'est que vingt ans après sa mort qu'elle commencera à être connue et reconnue comme éducateur hors pair dans son propre pays. Aux États-Unis, où le talent pédagogique d'Hilda Taba s'est épanoui, elle est véritablement considérée comme un éducateur américain d'exception. On ne connaît qu'un article — « Tendances dominantes de la pédagogie américaine » (Taba, 1931) — qui ait été publié en Estonie, dans la revue pédagogique

Kasvatus en 1931. Par la suite, Hilda Taba demeurera pratiquement inconnue des éducateurs estoniens pendant plusieurs décennies. Lorsqu'elle devient célèbre dans le monde entier, l'infiltration de ses idées en Estonie est freinée par le régime soviétique (1940-1991), qui est hostile à tout concept pédagogique occidental. Afin de réparer l'injustice faite à Hilda Taba de son vivant, deux conférences internationales seront organisées à l'Université de Tartu en 1992 et 2002, à l'occasion de ses 90^e et 100^e anniversaires.

Au plan international, Hilda Taba a mérité une place prestigieuse parmi les éducateurs d'exception du XX^e siècle. Son héritage scientifique en matière de philosophie de l'éducation, d'éducation intergroupes et d'élaboration de programmes a abondamment et durablement contribué à l'édifice du savoir pédagogique. Nombre des idées d'Hilda Taba concernant la conception de programmes — l'organisation du contenu, sa classification des objectifs pédagogiques et les stratégies inductives de formation et d'enseignement des concepts — sont devenues des classiques de la pédagogie. Sa conception inductive de l'enseignement a été introduite à titre pilote dans six éditions consécutives de *Models of teaching* (Joyce, Weil et Calhoun, 2000).

La personnalité et la carrière miraculeuse d'Hilda Taba aux États-Unis illustrent de façon convaincante ce que l'audace, le talent, un puissant désir de réussir, la persévérance et le travail peuvent produire lorsqu'ils sont réunis en une même personne.

Notes

1. Cela était dû à la forte influence intellectuelle et politique exercée par les aristocrates allemands propriétaires terriens qui s'étaient établis en Estonie à partir du XIII^e siècle. Malgré l'incorporation de l'Estonie dans l'Empire russe au début du XVIII^e siècle, la forte domination de la noblesse allemande dans la vie publique persistera jusqu'au début de la première guerre mondiale et ne commencera à faiblir qu'après la déclaration d'indépendance de l'Estonie en 1918.
2. Le plan Dalton est un système pédagogique dans lequel les étudiants acceptent, sous la forme de contrats individualisés, le travail qui leur est assigné. Ces contrats sont en fait des exercices mensuels. Les étudiants travaillent à leur propre rythme et ne sont pas étroitement encadrés, même s'ils s'entretiennent individuellement avec leurs enseignants. Ce plan porte le nom du lycée Dalton (Massachusetts), où Helen Parkhurst l'a conçu et, à partir de 1913, perfectionné (Dalton Plan, 1993).
3. Étude à grande échelle menée aux États-Unis afin de comparer l'efficacité pédagogique des trente établissements secondaires qui appliquaient les principes de l'éducation progressive prônée par John Dewey et William Kilpatrick à celle des établissements qui appliquaient des programmes et méthodes classiques (voir Lindgren, 1972, p. 310-311).

Principaux ouvrages rédigés par Hilda Taba ou auxquels elle a contribué

- Taba, H. 1932. *The dynamics of education : a methodology of progressive educational thought* [La dynamique de l'éducation : méthodologie de la pensée pédagogique progressive]. Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner et Co.
- Taba, H. 1952. *Intergroup education in public schools* [L'éducation intergroupes dans les écoles publiques]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. 1955. *School culture* [La culture scolaire]. Washington, American Council on Education.

- Taba, H. 1955. *With perspective on human relations : a study of peer group dynamics in an eighth grade* [Un point de vue sur les rapports humains : étude de la dynamique de groupes de pairs dans une classe de huitième]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development : theory and practice* [L'élaboration de programmes : théorie et pratique]. New York, Harcourt, Brace et World.
- Taba, H. 1966. *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children* [Stratégies d'enseignement et fonctionnement cognitif des enfants des écoles élémentaires]. San Francisco, San Francisco State College. (Co-operative Research Project, n° 2404.)
- Taba, H. 1967. *Teacher handbook for elementary social studies* [Manuel pour enseignants d'études sociales élémentaires]. Palo Alto, Addison-Wesley.
- Taba, H. ; Elkins, D. 1950. *With focus on human relations* [Regard sur les rapports humains]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. ; Brady, E. H. ; Robinson, J. T. 1952. *Intergroup education in public schools* [L'éducation intergroupes dans les écoles publiques]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. ; Levine, S. ; Elzey, F. F. 1967. *Thinking in elementary school children* [La pensée des enfants des écoles élémentaires]. San Francisco, San Francisco State College. (Co-operative Research Project, n° 1574.)
- Taba, H. *et al.* 1949. *Curriculum in intergroup relation : secondary school* [Programme de relations intergroupes : école secondaire]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. *et al.* 1950. *Elementary curriculum in intergroup relations* [Programme élémentaire de relations intergroupes]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. *et al.* 1952. *Diagnosing human relations needs* [Diagnostiquer les besoins en rapports humains]. Washington, American Council on Education.
- Taba, H. *et al.* 1955. *Diagnosing human relations needs* [Diagnostiquer les besoins en rapports humains]. Washington, American Council on Education.
- Havinghurst, R. J. ; Taba, H. 1949. *Adolescent character and personality* [Caractère et personnalité des adolescents]. New York, Wiley.

Références et bibliographie

- Bode, B. H. 1921. *Fundamentals of education* [Les fondements de l'éducation]. New York, Macmillan.
- Brady, E. H. 1992. « Hilda Taba as a prominent figure in educational science : her life and scientific career in the United States » [Hilda Taba, éminente figure de la science pédagogique : sa vie et sa carrière scientifique aux États-Unis]. Dans : *Jubilee Conference Hilda Taba-90 : invited addresses and reports*, p. 7-14. Tartu (Estonie), Université de Tartu.
- Costa, A. L. ; Loveall, R. A. 2002. « The legacy of Hilda Taba » [L'héritage d'Hilda Taba]. *Journal of curriculum and supervision* (Alexandria), vol. 18, n° 1, p. 56-62.
- Dalton Plan. 1993. Dans : *New Grolier Multimedia Encyclopedia — Release 6*. Novato, Californie, Grolier Electronic Publishing, Inc.
- Durkin, M. C. 1993. *Thinking through class discussion* [Penser à travers des discussions en classe]. Lancaster, Technomic Publishing.
- Fraenkel, J. R. 1994. « The evolution of the Taba curriculum development project » [L'évolution du projet de développement curriculaire de Taba]. *The social studies* (Washington), vol. 85, n° 4, p. 149-159.
- Gagné, R. M. 1985. *The cognitive psychology of school learning* [La psychologie cognitive de l'apprentissage scolaire]. 4^e éd. Boston, Little, Brown et Co.
- Harshbarger, M. 1978. « Taba H. » Dans : F. Ohles (dir. publ.), *Biographical dictionary of American educators*, vol. 3. West Port, Greenwood Press.
- Isham, M. M. 1982. « Taba, H. 1902-1967 : pioneer in social studies curriculum and teaching » [Taba, H. 1902-1967 : pionnière en curriculum et en enseignement d'études sociales]. *Journal of thought* (San Francisco), vol. 17, n° 3, p. 108-124.
- Joyce, B. ; Weil, M. ; Calhoun, E. 2000. *Models of teaching* [Modèles d'enseignement]. 6^e éd. Boston, Massachusetts, Allyn et Bacon
- Kilpatrick, W. H. 1932. « Foreword » [Préface]. Dans : Taba, H. *The dynamics of education : a methodology of progressive educational thought*, p. xi-xvi. Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner et Co.
- Klarin, M. 1989. « About Hilda Taba's academic career in the United States : research on opportunities of intergroup education » [La carrière académique de Hilda Taba aux États-Unis: recherche sur les possibilités d'enseignement en groupes]. *Haridus*, n° 12, p. 18-21. [En estonien.]
- Klarin, M. 1992. « Hilda Taba's career as seen from Russia » [La carrière de Hilda Taba vue de Russie]. *Haridus* [Éducation], n° 12, p. 47-48. [En estonien.]

- Krull, E. ; Kurm, H. 1996. « Hilda Taba — a worldwide known educator from Estonia : Taba's biography, ideas, and impact on Estonian education » [Hilda Taba — une éducatrice d'Estonie mondialement connue : la biographie de Taba, ses idées et son impact sur l'éducation estonienne]. *Retrospectiven in Sachen Bildung*, r. 2 (studien), n° 17. (www.schulmuseum.at/publikationen/retrospektiven.doc).
- Lewy, A. (dir. publ.). 1991. *The international handbook of curriculum* [Manuel international sur le curriculum]. Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Lindgren, H. C. 1972. *Educational psychology in the classroom* [L'éducation psychologique dans la classe]. 4^e éd. New York, John Wiley et Sons.
- Parry, L. J. 2000. « Transcending national boundaries : Hilda Taba and the 'new social studies' in Australia, 1969 to 1981 » [Au-delà des frontières nationales: Hilda Taba et les « nouvelles études sociales » en Australie de 1969 à 1981]. *The social studies* (Washington), vol. 91, n° 2, p. 69-78.
- Schon, D. A. 1987. *Beyond the stable state* [Au-delà d'un état stable]. Londres, Temple Smith.
- Shaver, J. P. (dir. publ.). 1991. *Handbook of research on social studies : teaching and learning* [Manuel de recherche sur les études sociales : enseignement et apprentissage]. New York, Macmillan Publishing Co.
- Taba, H. 1931. « Governing tendencies in American education » [Tendances de la gouvernance dans l'éducation américaine]. *Kasvatus* [Éducation] (Tallinn), n° 3, p. 12-15. [En estonien.]
- Taba, H. 1932. *The dynamics of education : a methodology of progressive educational thought* [La dynamique de l'éducation : méthodologie d'une pensée progressive sur l'éducation]. Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner et Co.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development : theory and practice* [Développement du curriculum : théorie et pratique]. New York, Harcourt, Brace et World.
- Taba, H. 1967. *Teacher handbook for elementary social studies* [Manuel pour l'enseignant sur les études sociales au niveau élémentaire]. Palo Alto, Addison-Wesley.
- Taba, H. *et al.* 1952. *Intergroup education in public schools* [L'éducation intergroupes dans les écoles publiques]. Washington, American Council on Education.
- Tyler, R. W. 1969. *Basic principles of curriculum and instruction* [Principes de base du curriculum et de l'enseignement]. 2^e éd. Chicago, University of Chicago Press.

INDEX

Volume XXXIII, 2003

No. 1, 2003

No. 2, 2003

No. 3, 2003

No. 4, 2003

AKKARI, A. Le dialogue euro-arabe : quel rôle pour l'éducation ?, n° 4

ALPERIN, R. ; RATTEREE, B. Où sont passés tous les enseignants ? La crise silencieuse, n° 2

AL-SHARRAH, Y. A. La tradition arabe de l'enseignement médical et ses liens avec la tradition européenne, n° 4

AMADIO, M. ; RIVARD, J.-F. Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles horaires officielles, n° 2

ARAYICI, A. Les problèmes des enfants d'immigrés en Europe : le cas des Turcs, n° 4

BABER, R. ; DE KLERK, A. ; WALKER, C. L'éducation environnementale et son rôle dans la réserve de biosphère du Waterberg — Afrique du Sud, n° 3

BEIJER, M. ; BOLIN S. Développement du curriculum pour l'inclusion sociale en Suède, n° 1

BELAL, A. E. ; SPRINGUEL, I. La réserve de biosphère de Wadi Allaqi, n° 3

BELDERRAIN, J. E. Interprétation des évolutions mondiales du point de vue de la société multiculturelle latino-américaine, n° 2

BOLIN, S. ; BEIJER, M. Développement du curriculum pour l'inclusion sociale en Suède, n° 1

BRASLAVSKY, C. Éducation, mondialisation et action internationale, n° 1

BRASLAVSKY, C. L'école d'aujourd'hui : manque d'enseignants ou manque de sens ?, n° 2

BRASLAVSKY, C. Une éducation pour le développement durable et la vie de la communauté au XXI^e siècle, n° 3

BRETHERTON, D. ; WESTON, J. ; ZBAR, V. Éduquer pour la paix en situation de postconflit : le cas de la Sierra Leone, n° 2

BRIDGEWATER, P. ; ROSE, O. H. La nécessité de nouvelles approches de l'éducation et de la sensibilisation du public à l'environnement, n° 3

DE KLERK, A. ; BABER, R. ; WALKER, C. L'éducation environnementale et son rôle

— dans la réserve de biosphère du Waterberg — Afrique du Sud, n° 3

DELGADO, C. M. ; MOW, J. M. ; HOWARD, M. ; TABET, S. Promouvoir le développement durable : une étude de cas de la réserve de biosphère de Seaflower, n° 3

ESTIVALEZES, M. L'enseignement du fait religieux dans le système éducatif français, n° 2

FASOKUN, T. O. Aliu Babatunde Fafunwa, n° 1

FRASER, R. ; JAMIESON, G. L'éducation environnementale de la communauté : les défis inhérents au concept de réserve de biosphère, n° 3

FRAYHA, N. Éducation et inclusion sociale au Liban, n° 1

FRÜHWALD, W. Culture du savoir ou marché du savoir ? La nouvelle idéologie de l'université, n° 1

GROSS, Z. L'éducation religieuse dispensée par l'État en Israël : entre tradition et modernité, n° 2

GUDYNAS, P. Éducation et inclusion sociale en Lituanie, n° 1

HASBI, A. Introduction au Dossier, n° 4

HEYNEMAN, S. Ce que les Etats-Unis d'Amérique doivent apprendre de l'UNESCO, n° 1

HOLSINGER, D. B. La question du programme d'enseignement secondaire au Viet Nam : que faut-il enseigner ?, n° 3

HOWARD, M. ; MOW, J. M. ; DELGADO, C. M. ; TABET, S. Promouvoir le développement durable : une étude de cas de la réserve de biosphère de Seaflower, n° 3

HUERTA, J. M. Paysage et éducation environnementale dans l'Urdabai, n° 3

IHTIYAR, N. L'Islam dans les manuels scolaires allemands : exemples tirés de la géographie et de l'histoire, n° 4

JAMIESON, G. ; FRASER, R. L'éducation environnementale de la communauté : les défis inhérents au concept de réserve de biosphère, n° 3

- KAM, B. D. ; SANOU, O. Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso, n° 1
- KRULL, E. Hilda Taba (1902-1967), n° 4
- LOPEZ, J. S. Nationalisme, éducation et savoirs fondamentaux, n° 4
- MARETH, M. Le Ministre de l'environnement du Cambodge répond au questionnaire, n° 3
- MAROTH, M. Histoire des études arabes en Hongrie, n° 4
- MOW, J. M. ; HOWARD, M. ; DELGADO, C. M. ; TABET, S. Promouvoir le développement durable : une étude de cas de la réserve de biosphère de Seaflower, n° 3
- ORAMAS, M. S. Diagnostic pédagogique, curricula scolaires et qualité de l'éducation, n° 1
- PRABHANANDA, S. Swami Vivekananda (1863-1902), n° 2
- PRETORIUS, S. G. ; XUE, Y. Q. Passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à celui de masse : la perspective chinoise, n° 1
- RACHMAN, A. Élaborer une politique de l'éducation durable pour une humanité de meilleure qualité, n° 4
- RATTEREE, B. ; ALPERIN, R. Où sont passés tous les enseignants ? La crise silencieuse, n° 2
- REIMERS, F. Guerre, éducation et paix, n° 1
- RIVARD, J.-F. ; AMADIO, M. Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles horaires officielles, n° 2
- ROSE, O. H. ; BRIDGEWATER, P. La nécessité de nouvelles approches de l'éducation et de la sensibilisation du public à l'environnement, n° 3
- RUPEREZ, F. L. Mondialisation et éducation, n° 3
- SANOU, O. ; KAM, B. D. Refondation et processus de développement curriculaires au Burkina Faso, n° 1
- SCHÖFTHALER, T. ; TARHOUNI, F. La stratégie interrégionale « Apprendre à vivre ensemble » : une initiative en bonne voie, n° 4
- SHAW, K. E. L'enseignement technique dans le cadre d'un dialogue arabo-européen, n° 4
- SOLDATOV, A. Les vicissitudes de la théologie laïque dans la Fédération de Russie, n° 2
- SPRINGUEL, I. ; BELAL, A. E. La réserve de biosphère de Wadi Allaqi, n° 3
- TABET, S. ; DELGADO, C. M. ; MOW, J. M. ; HOWARD, M. Promouvoir le développement durable : une étude de cas de la réserve de biosphère de Seaflower, n° 3
- TARHOUNI, F. ; SCHÖFTHALER, T. La stratégie interrégionale « Apprendre à vivre ensemble » : une initiative en bonne voie, n° 4
- TAWIL, S. Introduction au Dossier, n° 1
- TRAORE, M. T. Le Ministre de l'éducation du Mali répond au questionnaire, n° 3
- WALKER, C. ; BABER, R. ; DE KLERK, A. L'éducation environnementale et son rôle dans la réserve de biosphère du Waterberg — Afrique du Sud, n° 3
- WESTON, D. ; BRETHERTON, D. ; ZBAR, V. Éduquer pour la paix en situation de postconflit : le cas de la Sierra Leone, n° 2
- WIMBERLEY, J. L'éducation au service du dialogue interculturel et interconfessionnel : la nouvelle initiative du Conseil de l'Europe, n° 2
- WOJNAR, I. Maurice Debesse (1903-1998), n° 3
- XUE, Y. Q. ; PRETORIUS, S. G. Passage d'un enseignement supérieur pour l'élite à celui de masse : la perspective chinoise, n° 1
- ZBAR, V. ; WESTON, D. ; BRETHERTON, D. Éduquer pour la paix en situation de postconflit : le cas de la Sierra Leone, n° 2
- ZIA, R. Religion et éducation au Pakistan : tour d'horizon, n° 2
- ZIN, S. M. S. La réforme du curriculum des sciences et techniques : le projet « École intelligente » en Malaisie, n° 1