

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMERO CENT TRENTE
130

DOSSIER
DIALOGUE POLITIQUE



ET ÉDUCATION

RÉDACTEUR INVITÉ :
PIERRE LUISONI



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXIV, n° 2, juin 2004

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

une édition de Perspectives est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: ISSN 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

CORRESPONDANTS DE *PERSPECTIVES*

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus

Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes

Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones

Université de Sydney

BELARUS

M. Yury Zagoumenov

National Institute of Education

BOLIVIE

M. Luis Enrique López

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo

Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Werthein

Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein

Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao

Institut national chinois de recherche pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval

Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas

Université de Costa Rica

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer

Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad

Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers

Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser

Centre national de documentation pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma

Institut hongrois de recherche pédagogique

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba

Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana

Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola

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

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski

Commission nationale polonaise pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga

Secrétaire général de la Commission nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea

Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén

Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton

Institut universitaire d'études

NUMÉRO CENT TRENTE

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXIV, n° 2, juin 2004

ÉDITORIAL

Éditorial *Koïchiro Matsuura* 1

POSITIONS/CONTROVERSES

Position ministérielle sur « la qualité de l'éducation » *Mary Joy Pigozzi* 5

DOSSIER: DIALOGUE POLITIQUE ET ÉDUCATION

Introduction : tour d'horizon et perspectives *Pierre Luisoni* 15

L'école de demain :
quel avenir pour nos écoles ? *Pierre Luisoni, David Istance
et Walo Hutmacher* 27

Scénarios pour l'éducation du XXI^e siècle :
résumé d'un dialogue inachevé
et interrogations quant à sa continuité *Bureau international
d'éducation* 45

L'importance de la négociation pour le dialogue politique :
expériences de formation en Amérique latine *María Clara Jaramillo* 65

TENDANCES/CAS

La réforme de l'enseignement secondaire au Maroc :
défis et perspectives *Hayat Diyen* 81

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Kuniyoshi Obara (1887-1977) *Makoto Kobayashi* 95

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction.

Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :
Perspectives, Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet :
<http://www.ibe.unesco.org>

Publié en 2004
par le Bureau international d'éducation
de l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par Typhon, Annecy, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 2004

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE DU COMITÉ

Cecilia Braslavsky

MEMBRES DU COMITÉ

César Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

ASSISTANTE DE RÉDACTION

Brigitte Deluermoz

ÉDITORIAL

Directeur général de l'UNESCO

Ce numéro de *Perspectives* sera distribué à tous les ministres de l'éducation du monde à l'occasion de la 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE), qui aura pour thème « Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités ». C'est donc pour moi un honneur que de rédiger l'éditorial du présent numéro.

Par définition et par tradition, la CIE permet le dialogue international sur les principaux défis de l'éducation, des défis qui ne peuvent être relevés sans des politiques claires, des stratégies bien conçues et une action énergique au niveau national. L'un de ces défis est de garantir une éducation de qualité pour tous les jeunes et une stratégie clé pour y parvenir est de promouvoir le dialogue international et de le rendre plus efficace.

La situation éducative des jeunes mérite d'être examinée attentivement. Aujourd'hui, il y a plus d'un milliard de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) dans le monde, soit 18 % de la population totale, une proportion qui semble destinée à augmenter puisque les jeunes représentent le groupe d'âge qui s'accroît le plus rapidement dans le monde. Ce tableau d'ensemble masque bien sûr d'énormes disparités du point de vue des ressources économiques, sociales, culturelles et technologiques, qui varient largement selon les régions, les pays, les lieux et les groupes de population. Ainsi, près de 85 % des jeunes résident dans des pays en développement, environ 60 % rien qu'en Asie. Les taux d'urbanisation ne cessent de progresser, mais la majorité des jeunes vivent encore dans des zones rurales. Les garçons sont plus nombreux que les filles (525 millions contre 500 millions), alors que 57 millions de jeunes gens et 96 millions de jeunes filles sont analphabètes.

De toute évidence, les jeunes sont à bien des égards très différents les uns des autres, mais, en tant que catégorie sociale identifiable, ils se démarquent aussi nettement d'autres groupes d'âge. J'aimerais dégager deux éléments spécifiques qui caractérisent les jeunes. En premier lieu, ils forment une catégorie qui est définie par son caractère « transitoire ». Passerelle entre l'enfance et l'âge adulte, la jeunesse est la phase pendant laquelle on sort de la dépendance, où l'on commence à assumer des responsabilités sociales et à exercer un certain nombre de droits. Deuxièmement, la jeunesse constitue un groupe social distinct en raison de la vulnérabilité accrue de ses membres, due en partie aux tensions et aux risques que produit la négociation d'un ensemble difficile de transitions. Cette vulnérabilité se révèle de plusieurs manières, notamment par des taux de violence, de suicide et de toxicomanie supérieurs à la moyenne. Elle apparaît également

dans le fait qu'un tiers des 20 millions de personnes qui sont mortes dans le monde de maladies liées au VIH/sida étaient des jeunes, et que 6 000 autres sont infectés chaque jour.

Ces considérations aident à expliquer le choix du thème de la Conférence. La mission de l'éducation est de préparer les jeunes à relever les défis de la vie au XXI^e siècle. Ceux-ci ont trait à la cohésion sociale, à la production économique, à la participation politique, à la citoyenneté et aux valeurs sociales changeantes, dont l'impact se fait sentir aux niveaux individuel, familial, communautaire et de la société. Les parents et la société dans son ensemble ont bien compris que les jeunes auront besoin de nombreuses années d'éducation organisée pour relever ces défis. Des changements profonds sont d'ailleurs déjà engagés dans ce sens. Ainsi, les statistiques internationales montrent que les inscriptions dans l'enseignement secondaire ont été multipliées par dix au cours des cinquante dernières années. En 1950, le monde comptait 40 millions d'élèves dans l'enseignement secondaire, contre 400 millions aujourd'hui. Le principal écueil, cependant, est que cette transition quantitative de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire va rarement de pair avec une transition qualitative.

Partout dans le monde, les ministres de l'éducation s'inquiètent de la qualité de l'éducation. Ils se sont récemment penchés collectivement sur cette question lors de la Table ronde ministérielle tenue au cours de la 32^e session de la Conférence générale de l'UNESCO en septembre 2003, dont les recommandations sont publiées dans ce numéro de *Perspectives*. La Table ronde a mis l'accent sur la qualité de l'éducation de base pour tous, un thème qui sera repris dans le prochain rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous dans le monde et abordé au cours de la réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous qui se tiendra à Brasilia, Brésil, en novembre 2004. La 47^e session de la CIE donne l'occasion d'élargir et d'approfondir la participation des ministres de l'éducation au débat sur la qualité de l'éducation, d'abord en se centrant sur un groupe d'âge particulier et, ensuite, en s'intéressant non seulement à l'éducation de base, mais aussi à d'autres niveaux et types d'éducation et de formation.

Le nom donné à la principale voie de formation des adolescents et des jeunes présente un aspect sémantique intéressant. L'enseignement « secondaire » peut signifier ce qui vient après l'enseignement primaire, mais aussi ce qui est moins important. Pendant une grande partie de l'histoire de l'humanité, et jusqu'à récemment, il a certainement été jugé moins important pour la majorité des jeunes. Au sens strict, l'enseignement secondaire a non pas été considéré comme un type d'éducation qui doit succéder à l'école primaire, mais plutôt comme un enseignement consacré à la formation d'élites académiques, administratives et productives dans des institutions dont la nature et les desseins étaient assez distincts des établissements consacrés à l'éducation de base des masses. Les modèles de l'école secondaire qui nous ont été légués du passé tendent à être élitistes, hiérarchiques et exclusifs, des caractéristiques qui se sont peut-être atténuées, mais qui n'ont pas été vraiment remises en question par la

démocratisation de l'enseignement secondaire que de nombreux pays ont connue ces dernières décennies.

De plus, l'héritage historique du développement de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle a été marqué par la disjonction, la désarticulation et la discontinuité, spécialement par rapport à l'enseignement primaire. Déjà en 1899, John Dewey abordait cette question dans *The school and society* [L'école et la société]. Fait révélateur, il considérait l'articulation et la transition dans une perspective centrée sur la déperdition scolaire dans les systèmes éducatifs. « Le grand problème dans l'éducation [...] est de garantir l'unité de l'ensemble, au lieu d'avoir une séquence de parties plus ou moins superposées et sans guère de liens entre elles, et de réduire ainsi la perte découlant des frictions, de la duplication et des transitions insuffisamment reliées entre elles ». Malheureusement, les mots de Dewey n'ont rien perdu de leur actualité.

Il est aujourd'hui impératif de réfléchir de manière systématique à ces questions, ainsi qu'à d'autres. Il est également essentiel de concevoir des alternatives adaptées et viables pour éduquer les jeunes. Le débat sur une éducation de qualité permet de comprendre pourquoi et comment les approches actuelles échouent avec de si nombreux jeunes. Certes, les difficultés que connaissent les pays du « Nord » comme du « Sud » ne seront pas résolues en universalisant des formules d'enseignement secondaire conçues il y a deux siècles. Il faut plutôt s'attacher à mettre au point des options nationales, mais à notre époque de mondialisation accélérée, ces options doivent être pertinentes pour l'ensemble du monde qui est le nôtre, tout en étant adaptées aux conditions locales. Il faut prendre conscience de ce besoin car, avec un nombre disproportionné de jeunes au « Sud » et une pénurie de jeunes instruits au « Nord », la mobilité internationale est appelée à s'intensifier à l'avenir. Ce phénomène soulève d'autres questions, particulièrement sur la manière de réconcilier la demande de diversité culturelle de l'éducation avec les besoins en compétences mondiales. Est-il souhaitable de promouvoir certains points communs dans l'éducation des jeunes ? Y a-t-il certaines compétences et valeurs de base que les jeunes devraient acquérir partout dans le monde ? À mon sens, la discussion ouverte de ces questions est vitale pour le débat sur une éducation de qualité.

Ce numéro de *Perspectives* aborde un autre aspect clé des défis de l'éducation qui attendent le nouveau siècle — le dialogue politique national et international sur l'éducation. Le choix de ce thème pour le « Dossier » du présent numéro repose sur la conviction qu'une bonne gouvernance et un dialogue national et international sont des conditions essentielles pour atteindre une éducation de qualité. Il faut se centrer sur la vie interne des institutions, mais, de plus, prendre en compte l'environnement à même de rendre possible l'élaboration des politiques, la construction d'un consensus et la création de partenariats qui instaurent les conditions propices à un accroissement de la qualité. Le dialogue politique, informé par les conclusions de la recherche et les contributions des spécialistes, est le moyen de superposer les contours du possible et du souhaitable.

Par l'élaboration de scénarios éducatifs alternatifs et la discussion de leurs mérites relatifs, le dialogue politique aide tous les acteurs à parvenir à un consensus, qui est si important pour améliorer durablement tous les domaines de la pratique.

On trouvera dans ce numéro de *Perspectives* une rapide description des scénarios sur l'avenir de l'école conçus par l'OCDE, l'institution qui rassemble les pays les plus riches du monde, et un résumé du débat qui s'est déroulé lors de la 50^e session du Conseil du BIE, auquel ont pris part des représentants de toutes les régions du monde. La discussion a soulevé des questions fondamentales. Quelle qualité de l'éducation est nécessaire pour une mondialisation à visage humain ? Quels scénarios institutionnels peut-on prévoir ? Quels sont les plus souhaitables ? Et comment traduire ces scénarios dans la pratique ? Telles sont les questions que tous les acteurs dans le domaine de l'éducation doivent aborder.

Comme à l'accoutumée, *Perspectives* s'achève sur la présentation de certaines tendances clés dans le monde de l'éducation et le profil d'un éducateur éminent : Kuniyoshi Obara, chef du Mouvement de l'éducation nouvelle au Japon qui a profondément influencé l'éducation dans ce pays au XX^e siècle.

* * *

La 47^e session de la CIE permet aux responsables mondiaux de l'éducation d'échanger des idées et de réfléchir à la qualité de l'éducation pour tous les jeunes. Sur la base des divers documents préparés pour la Conférence, fruits d'une longue série de réunions sur l'enseignement secondaire et l'éducation des jeunes, et du travail permanent de l'UNESCO et de ses partenaires pour élaborer une nouvelle vision d'une éducation de qualité, les discussions au sein de la CIE montreront peut-être comment surmonter les obstacles éducatifs émergents du XXI^e siècle. Notre tâche est de concevoir et de préparer « une éducation pour la transition » qui soit à même de combler la division entre notre héritage éducatif et les besoins éducatifs futurs des jeunes. Il ne saurait y avoir de mandat plus stimulant.

KOÏCHIRO MATSUURA

POSITION MINISTÉRIELLE

SUR « LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION »

Mary Joy Pigozzi

La qualité de l'éducation a toujours été au centre des priorités de l'UNESCO et de ses États membres — priorité réaffirmée lors du Forum mondial sur l'éducation à Dakar en 2000. À cet égard, le Directeur général a invité les ministres de l'éducation à participer à une table ronde ministérielle sur la qualité de l'éducation les 3 et 4 octobre 2003, à l'occasion de la 32^e session de la Conférence générale de l'UNESCO. La Table ronde a permis de mieux comprendre le rôle crucial que joue la qualité de l'éducation, comment la question est perçue dans différents milieux, et comment l'UNESCO ainsi que ses États membres pourraient l'encourager.

Des débats ont été organisés autour de trois principaux thèmes : 1) Défis et difficultés de la qualité de l'éducation ; 2) Nécessité d'une définition étendue de la qualité de l'éducation ; et 3) Outils visant au changement et à l'amélioration de la qualité. La Table ronde s'est achevée par l'adoption d'un communiqué ministériel, reproduit à la fin de cet article. Il nous invite à entreprendre une action et sert à la fois de point de départ pour échanger différents points de vue sur la question.

Langue originale : anglais/français

Mary Joy Pigozzi

Doctorat de recherche. Actuellement directrice de la Division de la promotion de la qualité de l'éducation à l'UNESCO à Paris, où elle supervise l'éducation au développement durable, l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, l'éducation à la riposte à la pandémie du VIH/sida, l'éducation à la santé et l'éducation physique et sportive. Solide expérience en matière de qualité de l'éducation pour les filles et les femmes dans les pays en développement, avec des organismes de développement volontaires multilatéraux, bilatéraux et privés, ainsi qu'avec les gouvernements. Après des études au Botswana et au Zimbabwe, elle a obtenu son doctorat d'éducation aux États-Unis. Le docteur Pigozzi a été intégrée aux facultés de l'Université de l'Indiana et de l'Université du Michigan.

Pourquoi mettre l'accent sur la qualité de l'éducation ?

Depuis ces deux dernières années, la question de la qualité de l'éducation a été mise en avant et le Directeur général de l'UNESCO a estimé pour un certain nombre de raisons qu'il était important de consulter les États membres sur le sujet.

Jusqu'à présent, la qualité de l'éducation relevait essentiellement des affaires internes à l'éducation nationale et de la responsabilité des autorités de l'éducation aux niveaux gouvernemental et institutionnel. Néanmoins, aujourd'hui, la qualité de l'éducation ne relève plus du domaine de compétence exclusif des responsables et des professionnels de l'éducation. Des ministres autres que les ministres de l'éducation s'intéressent désormais à la question. On peut en dire de même en ce qui concerne les organisations non gouvernementales, les entreprises et le public en général, toutes ces entités participant à différents niveaux à l'éducation. L'incidence de ce phénomène va bien au-delà des frontières ministérielles ou institutionnelles de l'éducation. Afin d'expliquer cet état de fait et les raisons pour lesquelles la qualité de l'éducation est désormais un thème de plus « haute visibilité », il faut prendre différents facteurs clés en considération.

Premièrement, on ne peut pas séparer l'importance toujours croissante de la qualité de l'éducation des **éléments phares de la politique et de la réforme de l'éducation** faisant partie de l'ensemble des politiques générales du secteur public, et ce principalement parce qu'il existe un lien entre éducation et performance économique, participation à l'économie mondiale et renforcement des économies de connaissance. Si l'on accorde tant d'intérêt à la qualité de l'éducation, c'est que l'on considère qu'une éducation de piètre qualité rendra vains les efforts fondés sur l'éducation pour lancer la croissance et le développement économiques, à l'heure où le processus de mondialisation est en pleine accélération.

Deuxièmement, la nature du problème a été redéfinie. Les approches traditionnelles de la qualité de l'éducation reposaient souvent sur des mesures indirectes telles que l'augmentation des subventions ou autres contributions destinées au secteur de l'éducation. S'il est évident que ces investissements ne sont pas inappropriés ni inutiles, ils s'avèrent peu concluants comparativement à d'autres critères utilisés pour définir et mesurer la qualité de l'éducation, notamment les **résultats quantifiables en matière d'éducation** (connaissances, compétences, aptitudes et comportements). Les gouvernements et les citoyens sont de plus en plus inquiets face au décalage entre investissements et résultats, c'est-à-dire les connaissances acquises, et on se pose dès lors la question de savoir « qu'est-ce qui fonctionne ? »

Troisièmement, ce genre de question encourage les gouvernements à accorder de plus en plus d'intérêt aux **faits observés**, grâce auxquels on peut contrôler le niveau scolaire atteint par les apprenants à l'échelle tant nationale que

transnationale. Cet intérêt répond à deux problèmes essentiels : d'abord, savoir si les apprenants acquièrent ce dont ils ont besoin pour pouvoir mener une vie décente dans un monde en rapide évolution ; ensuite, et le lien est étroit, suivre la performance des apprenants dans le temps de manière comparative pour obtenir des informations primordiales et pouvoir évaluer si les systèmes éducatifs préparent les jeunes à être des adultes créatifs et réfléchis, capables de subvenir à leurs propres besoins et de contribuer au bien-être de leur famille, de leur communauté et de leur société.

Quatrièmement, ces informations deviennent politiquement plus sensibles à mesure qu'elles font apparaître **l'inégalité de la qualité**, que ce soit au sein même des systèmes éducatifs qu'entre ces derniers. Les niveaux de qualité varient dans une large mesure d'un système à l'autre, et il peut y avoir de grandes différences de qualité au sein d'un seul système, par exemple entre les écoles publiques et privées, entre les écoles en zone urbaine et en zone rurale, entre l'éducation pour l'ensemble de la population et l'éducation pour les minorités, les migrants, les personnes marginalisées, etc. Au sein d'une même classe, il peut aussi y avoir de grandes différences entre l'apprentissage des garçons et celui des filles. L'inégalité de la qualité est un problème majeur auquel se heurtent tous les systèmes éducatifs ; il devient particulièrement important lorsqu'il s'agit du fossé de l'éducation se creusant entre les pays, des actions de développement et des conséquences qu'ont les disparités internes sur la cohésion sociale.

Cinquièmement, la **diversification croissante** des sociétés, résultant en grande partie de la migration, de l'urbanisation et de changements culturels, s'accompagnant d'une plus grande sensibilité aux éléments national, régional, sexospécifique, culturel, ethnique et religieux de l'identité individuelle et de groupe, génère de nouvelles exigences envers les systèmes éducatifs et remettent en question les objectifs et les fonctions de l'éducation. On ne peut pas séparer les questions relatives à la qualité de l'éducation de ces éléments car ils ont un impact sur l'environnement d'apprentissage dans les écoles. Les problèmes de discrimination, de racisme et de violence dans les écoles altèrent les possibilités d'apprentissage et les niveaux scolaires à atteindre.

Sixièmement, point directement en corrélation avec le précédent, il s'agit des questions faisant apparaître les objectifs principaux de l'éducation. La disparité de la qualité de l'éducation reflète souvent d'autres disparités que bon nombre considèrent comme étant directement liées à **l'exercice des droits de l'homme et d'autres droits**. Dès lors, on attend de l'éducation qu'elle soit un outil, parmi bien d'autres, destiné à construire des sociétés fondées sur la paix, l'égalité et la démocratie.

Pertinence de ce thème

En ce début de XXI^e siècle, on admet amplement que l'éducation doit aller bien au-delà de l'apprentissage de « la lecture, l'écriture et l'arithmétique ». À titre

d'exemple, on peut citer la « vision élargie » de l'éducation formulée à la Conférence mondiale de Jomtien sur l'éducation pour tous tenue en 1990, qui a été réaffirmée au Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000. On exige de l'éducation qu'elle fasse preuve d'une adéquation au monde moderne et pas uniquement en termes de science et de technologie. Les systèmes éducatifs aujourd'hui sont remis en cause par l'évolution constante et toujours plus complexe des sociétés. Dès lors, l'éducation est définie de plus en plus comme visant à appréhender la complexité et le changement.

C'est pourquoi, on attend de l'éducation qu'elle facilite l'appréhension de toute une série de questions liées aux circonstances et aux problèmes rencontrés actuellement dans la société, notamment le développement humain durable, la paix et la sécurité, les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes, et la qualité de vie au sens large, à l'échelle de la famille, de la société et du monde. Ces exigences et ces attentes en constante évolution ont des répercussions sur la façon dont il faut comprendre la qualité de l'éducation.

Néanmoins, si la définition de la qualité évolue, l'axe conventionnel mis sur les « rudiments » de la lecture et de l'écriture, du calcul, des connaissances et des compétences élémentaires perdure, tout comme l'importance des éléments clés de l'éducation, à savoir les enseignants, le curriculum, les méthodes d'enseignement/d'apprentissage, les procédés dans l'environnement d'apprentissage, les examens et l'évaluation, la gestion, les pratiques administratives, l'élaboration de la planification et de la politique. La capacité des systèmes éducatifs et des écoles à fournir « les rudiments » dont tout un chacun devrait disposer reste donc un élément clé du débat sur la qualité de l'éducation. Mais le débat n'en reste pas là. La question est de savoir dans quelle direction étendre la définition de la qualité de l'éducation. La classification qui suit des principaux types de résultats d'apprentissage à atteindre peut être utile :

1. *Connaissances* : les acquis cognitifs essentiels que tous les apprenants devraient atteindre (notamment la lecture et l'écriture, le calcul, les connaissances sur les thèmes principaux).
2. *Valeurs* : solidarité, égalité entre les sexes, tolérance, compréhension mutuelle, respect des droits de l'homme, non-violence, respect de la vie et de la dignité humaines.
3. *Aptitudes ou compétences* : maîtrise solide des moyens de résoudre un problème, d'expérimenter, de travailler en équipe, de vivre ensemble et d'interagir avec des gens différents, et d'apprendre comment apprendre.
4. *Comportements* : volonté de mettre en pratique ce qui a été appris.

L'attention doit se concentrer sur le curriculum, non seulement sur son contenu mais également sur les processus par lesquels il peut être adapté, « personnalisé » et actualisé pour répondre aux changements rapides et à une diversité toujours plus grande. Les curricula doivent avoir la capacité de s'adapter à des contextes évoluant rapidement. De même, les enseignants et les animateurs doivent être formés et suivre de nouvelles formations pour pouvoir être répondre aux nouveaux défis et des nouvelles exigences. Les livres scolaires et le matériel d'apprentissage

doivent être actualisés afin de rester adaptés aux besoins des apprenants ou de ne pas continuer à diffuser des conceptions et des informations mal appropriées. Les apprenants doivent être amenés à devenir des acteurs responsables, c'est-à-dire les acteurs principaux de leur propre apprentissage. Par ailleurs, les nouvelles possibilités d'accéder aux informations et de les organiser par le biais de l'informatique et de l'Internet doivent être plus largement utilisées à l'avenir.

L'importance de l'information et du contrôle ne doit pas être sous-estimée. Il a toujours été difficile de mesurer la qualité, et, quand bien même la définition conventionnelle de la qualité serait élargie, la mesure de la qualité rencontre de toute façon de nouvelles difficultés. Par exemple, comment pourrait-on mesurer l'acquisition et l'application pratique de compétences et d'aptitudes « génériques » qui peuvent être appliquées dans toutes sortes de situations et de contextes (comme la résolution de problèmes et les compétences de communication) ? Comment pourrait-on mesurer et contrôler l'éducation dans des domaines moins « agressifs » tels que l'éducation au développement durable et à la paix, aux droits de l'homme et au respect de la diversité ? Comment mesurer l'aspect informel de l'apprentissage et le valider pour donner de nouvelles occasions d'apprentissage tout au long de la vie ?

Éducation de qualité — grandes lignes

L'apprentissage étant la préoccupation première, la relation entre l'apprenant et l'enseignant est fondamentale. Néanmoins, les données concernant et favorisant, ou entravant, l'apprentissage sont très importantes. On peut considérer que ces éléments ont une incidence sur l'apprentissage à deux niveaux.

AU NIVEAU DE L'APPRENANT

L'UNESCO s'attache à cinq aspects de la qualité de l'éducation du point de vue des droits.

Une éducation de qualité est une éducation qui **repère les apprenants** et les aide à apprendre à l'aide de toute une gamme de méthodes, reconnaissant que l'apprentissage est lié à l'expérience, à la langue et aux pratiques culturelles, au don, aux traits de caractère, à l'environnement extérieur et aux intérêts personnels. Nous apprenons tous de différentes manières, chacun mettant l'accent sur des sens et des capacités différents. Une éducation de qualité est une éducation qui considère favorablement l'apprenant et peut s'adapter à ses besoins d'apprentissage. Il s'agit d'un tout. Une éducation de qualité vise à garantir que tous les apprenants, quels que soient leur sexe, leur âge, leur langue, leur religion et leur appartenance ethnique, et autres, sont touchés, et qu'ils peuvent participer à des activités d'apprentissage organisées et en retirer quelque chose.

Ce qu'a acquis l'apprenant et qui bénéficie à son propre apprentissage ou à celui d'un groupe est des plus importants. Cela peut aller de compétences

professionnelles à des expériences traumatisantes en passant par d'excellentes opportunités de développement dans la petite enfance, par la maladie et la faim, ou autres. Tous ces aspects influencent la façon dont l'apprenant apprend et dont il interprète ce qui lui est présenté.

Le contenu est bien compris en tant que composante de la qualité, mais il faut réexaminer celui-ci en fonction des changements dans le monde. La plupart des éléments enseignés à l'échelle mondiale ne sont plus adaptés aux apprenants. Les curricula et le matériel d'apprentissage concernant la lecture et l'écriture, le calcul, et les « éléments et les compétences liés à la vie courante » doivent être pertinents et comprendre l'éducation aux droits, à l'égalité entre les sexes, au respect de la nature et autres formes de vie, à la santé, à la nutrition, au VIH/sida, à la paix, et au respect et à l'appréciation des différences.

Les processus éducatifs ne sont souvent pas considérés comme un aspect de la qualité. Comment permet-on aux apprenants de concevoir et de résoudre un problème, comment différents apprenants d'un même groupe sont-ils traités et comment se comportent-ils, et jusqu'à quel point les familles et les communautés participent-elles à l'éducation, tous ces aspects ont une influence sur la qualité de l'éducation. Les processus de qualité de l'éducation requièrent d'avoir des enseignants bien formés capables de pratiquer un enseignement et des méthodes d'apprentissage centrés sur l'apprenant, ainsi que sur l'acquisition de compétences liées à la vie courante. L'expression « centré sur l'élève » doit donc aussi être réarticulée pour pouvoir aborder les problèmes de disparité et de discrimination liés à la culture, à la langue et à l'appartenance sexuelle, ou autre.

Des éléments de preuves montrent qu'il faut aussi considérer **l'environnement d'apprentissage** comme faisant partie intégrante de la qualité de l'éducation. Les écoles doivent disposer de sanitaires adaptés et, dans la mesure du possible, des services de santé et d'alimentation doivent être disponibles alentour. Les politiques de l'école, et leur application, doivent promouvoir la santé physique et mentale, la sûreté et la sécurité. Si l'environnement physique est davantage pris en compte, l'environnement psychosocial, tout aussi important, mérite une attention toute particulière, et ce pour que les pratiques telles que la discrimination liée aux sexes, l'intimidation, le châtement corporel et le travail forcé n'existent plus.

AU NIVEAU DU SYSTÈME

L'UNESCO s'attache à cinq aspects importants.

Une éducation de qualité doit entrer dans le cadre d'un **système de gestion et d'administration** qui soutient également l'efficacité de l'apprentissage. Cela présuppose que le système soit bien géré et que les processus de gestion soient transparents.

Ce système doit être appliqué à la lumière des **bonnes pratiques**.

Un cadre juridique approprié doit être en place.

Cela requiert de disposer de ressources suffisantes, en reconnaissance de tous les éléments pouvant appuyer l'éducation.

Enfin, il faut disposer des moyens nécessaires pour pouvoir mesurer **les résultats d'apprentissage**.

* * *

Tels sont les thèmes et les questions qui ont fait l'objet de discussions et de débats entre les ministres. Lors des tables rondes, les ministres ont montré qu'ils comprenaient parfaitement l'enjeu et la complexité de la qualité de l'éducation. Le communiqué reproduit ci-dessous fait apparaître leurs réflexions ouvertes et approfondies et la confiance qu'ils ont en des actions concrètes à prendre au sein des écoles et des systèmes éducatifs pour améliorer la qualité de l'éducation.

COMMUNIQUÉ

1. À la clôture de la Table ronde sur la qualité de l'éducation pour tous tenue à Paris les 3 et 4 octobre 2003, nous, les ministres participants, sommes arrivés au terme de nos échanges aux conclusions suivantes :
 - a) Bien que nous méritions tous le droit de recevoir une éducation de qualité, nous sommes tous conscients de vivre dans un monde d'inégalités — un monde où d'énormes disparités font que les chances d'avoir accès à une éducation de qualité deviennent un rêve pratiquement inaccessible pour beaucoup. Si nous souhaitons atteindre l'objectif de l'éducation de qualité pour tous, nous devons à tout prix réduire, voire éliminer ces disparités. Le contexte dans lequel nous nous battons pour l'éducation de qualité n'est pas toujours facile à appréhender. Le monde du XXI^e siècle est un monde de grandes innovations et de changements rapides. Il s'agit d'un monde dans lequel l'accès à la technologie et à une éducation moderne joue un rôle déterminant pour pouvoir contribuer et s'adapter à ce changement. En conséquence, les moyens indispensables pour atteindre l'équité sont particulièrement difficiles à obtenir pour les plus désavantagés.
 - b) Nous croyons également qu'une éducation de qualité est un outil pour combler ces disparités car, en plus d'être un droit, il s'agit également d'un moyen d'atteindre d'autres droits. Il est dès lors indispensable d'atteindre partout dans le monde les normes de base de manière à permettre aux apprenants de s'adapter au présent et de se préparer aux situations auxquelles ils devront faire face dans le futur.
 - c) Dans le contexte mondial actuel, sans cesse en mouvement, la signification, la perception et les attentes de l'éducation de qualité ne cessent d'évoluer. La qualité est devenue un concept dynamique, et qui doit constamment s'adapter à un monde dans lequel les sociétés elles-mêmes sont soumises à des profondes transformations sociales et économiques. Il est de plus en plus important d'encourager la réflexion et l'anticipation vers le futur. L'ancienne notion de qualité est devenue obsolète. En dépit des différents contextes, il existe de

nombreux points communs dans la recherche de l'éducation de qualité, qui devraient permettre à chaque individu, femme et homme, de devenir des citoyens du monde et d'être des membres actifs à part entière au sein de leurs communautés. Ainsi comprise, la qualité de l'éducation exige de nous une redéfinition des paramètres de l'éducation dans une perspective qui couvre un certain nombre de connaissances de base, de valeurs, de compétences et de comportements qui sont particulièrement en harmonie avec la globalisation, mais qui intègre également la beauté et la richesse de notre diversité, reflétée par différentes formes de croyances, de spiritualités, de cultures et de langues. Le défi serait de développer des systèmes éducatifs susceptibles de mettre en adéquation les aspirations locales, nationales et globales dans le contexte de l'humanité.

2. Nous comprenons que le concept d'une éducation de qualité est nécessairement un concept dynamique, mais, au travers de nos discussions, nous sommes convaincus que les perspectives suivantes méritent d'être prises en compte :
 - a) L'éducation n'est plus un processus directif. Il requiert la participation de toutes les parties prenantes dans un système transparent et une vraie consultation sur les objectifs, les procédés, contenus et résultats de l'éducation pour tous afin d'assurer sa durabilité. Ce n'est que de cette manière que l'éducation peut pleinement accomplir son potentiel d'émancipation de l'esprit humain. Tandis que les données, les procédés et les résultats demeurent des éléments vitaux, l'équilibre entre ces éléments nécessite d'être repensé.
 - b) Il est essentiel de mettre l'accent sur la citoyenneté démocratique, les valeurs et la solidarité comme étant des résultats importants de l'éducation holistique. L'éducation aux droits de l'homme est primordiale de même que l'éducation au développement durable.
 - c) L'éducation doit apporter un soutien à l'accomplissement à la fois individuel et collectif.
 - d) Nous estimons indispensable le rôle des maîtres en tant que pourvoyeurs de connaissances et de valeurs, de même que leaders de la communauté responsables de l'avenir de nos jeunes ; nous devrions faire tout ce qui est en notre pouvoir afin de les soutenir et de bénéficier de leurs expériences. Dans de nombreux pays, les maîtres participent activement à la préparation de nouveaux curricula et matériels d'apprentissage, orientant ceux-ci vers des valeurs universelles et apprenant comment vivre ensemble. De la même manière, le « leadership » dans les systèmes éducatifs, les associations de parents et la communauté en général sont des figures clés pour atteindre la qualité de l'éducation.
 - e) Tout en reconnaissant le pouvoir et l'importance des nouvelles technologies et des media en général, nous pensons que la radio et la télévision ont un rôle éducatif important, elles sont souvent au service d'intérêts commerciaux qui peuvent menacer l'identité nationale, culturelle et sexuelle des jeunes. Nous appuierons la production des programmes de media en faveur de l'éducation de qualité. L'éducation de qualité est un service public et un bien social qui façonne les identités des individus et qui élève les aspirations des sociétés.
 - f) Nous trouvons que les langues ont un rôle crucial à jouer : comme élément pour affirmer l'identité, comme moyen de communication, et comme facteur d'ouverture pour comprendre d'autres formes de savoir.

3. Nous sommes conscients que, malgré le lourd investissement consenti par certains des nos pays pour l'éducation, cet investissement ne produit pas toujours les résultats espérés.
 - a) Des contraintes économiques exigent que nous justifions les dépenses en éducation. Tout en reconnaissant l'utilité des normes internationales, nous pensons que le moment est venu d'évaluer comment ces normes et modèles sont établis et mesurés. Des normes de base de la qualité sont essentielles, de même que des mécanismes de comparaison au niveau international doivent avoir leur place. Toutefois, ces mécanismes se limitent parfois à leur origine éducative et culturelle.
 - b) Nous faisons appel à une réflexion approfondie sur la nature des indicateurs de qualité utilisés dans ces études comparatives nationales et internationales, et sur les valeurs relatives prises comme indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Toutes les données devraient être examinées séparément et, plus particulièrement, par genre. Plus spécifiquement, nous souhaitons participer au développement d'indicateurs significatifs d'une éducation de qualité qui forme les apprenants pour le présent et les prépare pour le futur.
4. Compte tenu de tout ce qui précède, nous, les ministres et hauts responsables de l'éducation, nous nous engageons à trouver des moyens pratiques pour avancer dans notre mission afin d'apporter à tous une éducation de qualité, et reconnaissons l'importance d'allouer les moyens appropriés à cette mission. Nous lançons un appel également aux gouvernements des États du monde entier de veiller à ce que l'éducation soit concrètement la priorité des priorités dans leur pays.
5. Un système éducatif qui conduise vers l'éducation de qualité est une tâche complexe engageant un certain nombre de changements. Compter sur l'aide des parties prenantes et du public facilite en général ce processus de changement. Augmenter l'autonomie locale dans le système éducatif à l'intérieur du système national peut renforcer cet appui et garantir que les institutions éducatives reflètent la diversité de ceux qu'ils servent. Les États ont trouvé diverses initiatives qui contribuent à l'amélioration générale :
 - a) Focaliser des efforts spéciaux sur les communautés les plus désavantagés donne le signal que l'éducation de qualité est vraiment destinée à tous.
 - b) Le soin et l'éducation des tout-petits leur procurent un bon départ dans l'apprentissage formel. À cet égard, l'introduction de la langue maternelle comme langue d'instruction au cours des premières années de scolarisation permet de faciliter la transition entre la maison et l'école.
 - c) Des enfants en bonne santé et bien nourris apprennent mieux et les programmes d'alimentation scolaire sont très bénéfiques.
 - d) Concevoir des curricula sur une base étendue afin de mieux appréhender notre passé et comprendre les événements contemporains comme fondement d'une vision globale mûrie de sorte à en tirer des leçons de l'histoire et à créer une meilleure entente mutuelle par le biais du dialogue.
 - e) Procurer à tous les enfants des valeurs éthiques et morales universellement partagées afin de leur permettre d'apprendre et de mettre en pratique ces valeurs d'empathie, de compassion, d'honnêteté, d'intégrité, de non-violence, de respect de la diversité et ainsi d'apprendre à vivre ensemble en paix et en harmonie.

- f) Des processus participatifs pour les élèves dans les écoles aident ces derniers à apprendre à vivre ensemble, à se comprendre et à transmettre des valeurs importantes.
 - g) Gagner la confiance des enseignants en renforçant leur formation initiale et continue, ainsi que leur statut, pour qu'ils deviennent des partenaires efficaces de la réforme éducative et leur permettre de faire face, d'une manière flexible et professionnelle, aux exigences sans cesse en évolution, de la classe et à un enseignement dorénavant centré sur l'apprenant.
 - h) Un environnement éducatif adéquat et un système de gestion mesurable sont les fondements essentiels de la qualité.
 - i) Les processus d'accréditation et l'assurance de la qualité ainsi que le transfert de bonnes pratiques peuvent être encouragés et appuyés.
 - j) Afin de mieux répondre aux demandes d'accès de plus en plus accrues à l'éducation de base, il est nécessaire de renforcer le développement des capacités au niveau du secondaire, de la formation professionnelle, technique, supérieure et de la formation de l'adulte. Il est nécessaire de se focaliser sur la promotion de l'alphabétisation fonctionnelle particulièrement pour les adultes afin de faciliter la création de sociétés de savoir et l'avancement de la qualité de l'éducation.
 - k) Évaluer les impacts des systèmes éducatifs sur les élèves, bien que plus difficile que d'analyser les données, fournit une base plus pertinente pour mesurer les effets du changement. Le partage des résultats de la recherche entre les pays devrait être encouragé.
 - l) Plusieurs États trouvent les programmes internationaux d'évaluation des élèves très utiles et souhaiteraient les voir s'étendre, non pas en tant que substitut des dispositions au niveau national, mais plutôt afin de favoriser la concurrence.
 - m) Le secteur privé et les ONG peuvent apporter une contribution précieuse à l'éducation de qualité.
6. En somme, nous considérons que la qualité de l'éducation est essentielle pour l'équité, l'égalité et la qualité de la vie. La qualité de l'éducation n'est pas gratuite, et nous rappelons ses engagements à la communauté internationale. À défaut de réponses à ces engagements, la qualité demeurera vaine. La pauvreté de la qualité de l'éducation partout dans le monde induit un effet négatif pour l'espèce humaine dans sa globalité.
7. Nous demandons au Directeur général de :
- a) Faciliter davantage des études et des échanges de points de vue afin de mieux comprendre les nouvelles exigences de l'éducation de qualité ainsi que les stratégies qui permettraient d'atteindre les normes scolaires de base et une qualité de l'éducation dans les États membres faisant face à des défis divers.
 - b) S'assurer de liens étroits entre l'Éducation pour tous (EPT), le consensus de Monterrey, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, la Décennie de l'éducation pour l'Afrique et la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au développement durable.
 - c) Assurer un appui plus conséquent et une coordination plus efficace des contributions en faveur des pays en situation de reconstruction de leur système éducatif.
 - d) Explorer des mécanismes de suivi de cette Table ronde sur la qualité de l'éducation.

INTRODUCTION :

TOUR D'HORIZON

ET PERSPECTIVES

Pierre Luisoni

Plusieurs raisons ont motivé le choix du Bureau international d'éducation (BIE) de consacrer un dossier de la revue *Perspectives* au dialogue politique en éducation. D'une part, le dialogue politique constitue de plus en plus un enjeu important de la gestion et du développement des systèmes éducatifs, ainsi que de l'amélioration de la qualité de l'éducation. À ce titre, il fait partie de manière croissante des préoccupations, des *perspectives* et des réalités des systèmes éducatifs nationaux, ainsi que de l'agenda des organismes de coopération au développement, bi- ou multilatéraux. D'autre part, le dialogue politique se rattache à la mission même de l'UNESCO et les orientations stratégiques de l'Organisation lui accordent une place importante. De son côté, le BIE dispose d'une longue expérience de la promotion du dialogue politique, principalement à travers l'organisation, depuis 1934, de la Conférence internationale de l'éducation

Langue originale : français

Pierre Luisoni

Licencié en psychologie et pédagogie de l'Université de Fribourg (Suisse). Après deux ans d'enseignement au niveau primaire, il a créé et dirigé le Centre de documentation pédagogique (médiathèque) du Département de l'instruction publique du Canton de Fribourg de 1971 à 1987. Parallèlement, il a animé plusieurs sessions de formation continue pour les enseignants. Dès 1987, il a représenté la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) comme délégué dans les organisations internationales s'occupant d'éducation (Conseil de l'Europe, OCDE, UNESCO, Conseil du BIE, CONFEMEN). De 1990 à 1992, il a présidé le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe et, de 1992 à 1996, le Groupe chargé du projet « L'enseignement secondaire en Europe ». Engagé au BIE en janvier 2001 comme spécialiste principal du programme, il exerce les fonctions de secrétaire du Conseil du BIE et de coordinateur du programme de base « Dialogue politique », qui comprend en particulier l'organisation des sessions de la Conférence internationale de l'éducation (CIE). Courriel : p.luisoni@ibe.unesco.org

(CIE). Enfin, le BIE a reçu depuis 1999 le mandat spécifique de promouvoir le dialogue politique, sous diverses formes ; à partir de 2002, dans le cadre de son troisième programme de base, il a ainsi développé à la fois une réflexion conceptuelle, une méthodologie et des modalités pratiques d'action. Ces dernières activités, qui ont inspiré cet article, ont été rendues possibles grâce au soutien financier du Ministère français des affaires étrangères et du Réseau universitaire international de Genève (RUIG).

Les activités en cours dans le domaine du dialogue politique s'inscrivent plus dans la logique d'un processus de recherche-action-formation que dans celle d'un projet au sens strict du terme. Rien n'est donc achevé mais il nous est paru intéressant de partager d'ores et déjà avec la communauté éducative internationale, l'année même où se tient la 47^e session de la CIE, un certain nombre de réflexions, de constats, d'expériences, d'éclairages et de *perspectives*. Les nombreuses références à l'Afrique ne sont pas le fait d'un choix arbitraire mais il se trouve que c'est dans cette région que le BIE a pu, dès 2002, construire un projet à partager avec les pays africains francophones et le concrétiser en 2003 sous la forme de trois séminaires d'inter-formation au dialogue politique. L'élaboration conceptuelle et les actions menées au cours de ce projet nous semblent présenter un caractère prometteur de transférabilité dans d'autres contextes et, à ce titre, elles devraient être à même d'intéresser l'ensemble du lectorat mondial de *Perspectives*.

Le dialogue politique : un simple effet de mode ?

L'utilisation de l'expression « dialogue politique » est déjà très répandue et en expansion rapide. Une simple démonstration : en entrant sur l'Internet, à l'aide de l'un des moteurs de recherche les plus utilisés, les mots « dialogue » et « politique », nous avons obtenu, en mars 2004, 752 000 références; pour l'anglais (« policy » et « dialogue »), les résultats sont aussi spectaculaires : 4 530 000 en mars 2004. En ce qui concerne l'espagnol, l'exercice est plus aléatoire car les termes « dialogo » et « politico » font également apparaître le portugais et l'italien ; l'on obtient ainsi 368 000 adresses. Le même exercice effectué avec l'expression « dialogue politique » aboutit, en mars 2004, à 26 400 entrées, à 195 000 pour « policy dialogue » et à 32 900 pour « dialogo politico ». Nous avons constaté que ces chiffres ont, en sept mois, pratiquement triplé pour le français, décuplé pour l'anglais et doublé pour l'espagnol/portugais/italien depuis août 2003, date de notre première recherche. Le dialogue politique serait-il devenu simplement un concept à la mode ? Ce n'est pas totalement exclu mais il existe des hypothèses, à notre avis plus sérieuses, d'explication de son utilisation croissante. Nous en abordons ici l'une ou l'autre, sans souci d'exhaustivité.

La première explication se réfère aux avancées de la démocratie dans le monde. Le Rapport 2002 du Programme des Nations Unies pour le

Développement (PNUD) sur le développement humain souligne en effet que « le monde se démocratise, sous la montée en puissance des régimes démocratiques et le déclin des pouvoirs autoritaires » : ainsi, les régimes démocratiques sont passés de 44 en 1985 à 82 en 2000 ; les régimes intermédiaires de 13 à 39 et les régimes autoritaires de 67 à 26. Selon les données disponibles, le nombre de pays dont les dirigeants sont élus selon des systèmes électoraux pluralistes est passé de 22 en 1950 à 140 en 1999 et la part de la population mondiale vivant dans des pays disposant de systèmes électoraux pluralistes atteint 65,8 % en 1999 (PNUD, 2002). Cette situation a pour conséquence directe, au niveau national mais aussi régional et local, une volonté populaire et une pression de l'opinion publique qui demandent à être associées de plus près à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques qui les concernent directement et de celle de l'éducation en particulier. Tous les acteurs du système éducatif — et au premier chef les usagers — veulent être parties prenantes dans les décisions fondamentales, aux côtés des détenteurs traditionnels du pouvoir central : autorités régionales et locales, enseignants, parents, élèves et étudiants, représentants des milieux économiques, partenaires sociaux, société civile dans son ensemble, partenaires extérieurs au développement. Seul un dialogue politique véritable — qui dépasse le dialogue social au sens habituel du terme — est à même de répondre à cette demande légitime et une nouvelle dynamique politique interne, basée sur la participation démocratique, est en train de voir le jour ou de se consolider un peu partout.

Un deuxième élément joue un rôle important. Il est lié au concept générique de « bonne gouvernance », dont la définition n'est pas unique. « Néanmoins, le débat récent se concentre en grande partie sur les facteurs d'efficacité des institutions et des règles : la transparence, la participation, la réactivité, l'obligation de rendre des comptes, et l'État de droit » (PNUD, 2002). Sur le plan interne, les citoyens attendent ainsi de leurs responsables un pilotage et une gestion politiques des affaires qui respectent un certain nombre de normes de justice, d'honnêteté, d'efficacité, d'efficience et de visibilité. Mais la « bonne gouvernance » est également une contrainte externe, un « produit d'exportation » que les agences d'aide bilatérale ou multilatérale au développement — communément appelés « bailleurs de fonds » — ont introduite déjà depuis plusieurs années dans leurs relations avec les pays bénéficiaires. Certaines de ces agences font de la bonne gouvernance interne une conditionnalité de leur soutien ou de leurs investissements ; d'autres intègrent sa promotion et son amélioration dans le processus même des projets de développement ; toutes privilégient de plus en plus une approche basée sur la concertation, le respect mutuel et le partenariat.

Quelle que soit l'orientation « idéologique » de l'aide, le dialogue politique apparaît ainsi à la fois comme une condition et comme un moyen d'améliorer le fonctionnement démocratique, de mieux atteindre les objectifs et d'utiliser de manière efficace et efficiente les ressources à disposition. À titre d'exemple, les propos de Micheline Calmy-Rey, Ministre suisse des Affaires étrangères et, à ce titre, responsable de la politique de coopération au développement illustrent et résument bien ces orientations :

La coopération au développement a pour but de contribuer efficacement et de façon durable à l'amélioration des conditions de vie des populations défavorisées. Bien qu'elle prenne essentiellement la forme de projets de développement, cette coopération ne peut se limiter à la réalisation d'actions isolées, aussi effectives et parfaites soient-elles. En effet, elle ne saurait atteindre ses objectifs sans la ferme volonté politique de nos partenaires locaux. Par conséquent, une coopération efficace et responsable ne peut se passer de bonne gouvernance, laquelle se caractérise par un emploi approprié du pouvoir et des ressources économiques, sociales, et environnementales. En fin de compte, si le but de la coopération est celui de la transformation et du changement des systèmes, la gouvernance a une influence déterminante sur la qualité, l'efficacité et la durabilité de cette même coopération. C'est pourquoi l'instrument du dialogue politique revêt une importance toute particulière. Ce dialogue avec les pays partenaires sert aussi à approfondir le débat international sur les politiques de développement. La coopération suisse peut faire valoir dans ce contexte les atouts de crédibilité et de conviction, qui découlent de son engagement de longue date et des solides expériences acquises dans le cadre de ses programmes. Encourager une bonne gouvernance signifie améliorer le cadre politique, économique et social d'un pays, conditions primordiales pour le développement durable, la réduction de la pauvreté et la sécurité humaine. Il s'agit de créer un environnement favorable à l'État de droit et aux droits de l'homme, à l'égalité hommes-femmes, à une répartition équitable du pouvoir et à une situation macroéconomique stable (DFAE, 2003).

Un troisième élément est lié à ce que l'on pourrait appeler la « ré-appropriation du pouvoir », dans le domaine des politiques éducatives, par ceux qui en ont reçu la légitimité. Récemment, un ministre de l'éducation affirmait dans une réunion — et sans que ce soit une boutade — que « le principal ennemi du ministre de l'éducation dans un pays est souvent le ministre des finances, du fait qu'il est très dépendant des grandes institutions internationales de financement et les agences d'aide au développement ». Un participant africain à l'un de nos séminaires de formation disait la même chose d'une autre manière : « nous devons admettre que, dans beaucoup de nos pays, la politique d'éducation est souvent réellement plus entre les mains des ministères des finances et des agences de coopération que de celles des ministères de l'éducation, dont le pouvoir est assez limité ». Les études conduites par un Groupe de travail BIT-UNESCO confirment cette réalité :

Dans le contexte de restructuration et d'ajustement économiques, dans de nombreux pays, le pouvoir des ministères des finances s'est accru dans le domaine des politiques éducatives et l'influence des considérations financières et économiques s'est vue renforcée. Les considérations et les études économiques sont indispensables pour la bonne gouvernance du système éducatif mais quand l'attention est « fixée sur les finances », comme on a pu l'observer depuis un certain temps, elle se trouve déviée des préoccupations principales de l'éducation et la contribution de l'éducation se trouve dévaluée (Samoff, 1994).

Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer une sorte de « nouvelle féodalité » ou de confier aux ministères de l'éducation un pouvoir discrétionnaire. Il existe un large consensus mondial sur le fait que l'éducation ne peut être que l'affaire de tous et l'expérience montre que la réussite des politiques dépend largement du soutien et de l'engagement du gouvernement dans son ensemble, tous ministères confondus.

Ce n'est pas par hasard que certains pays ont, par exemple, rattaché l'élaboration de leur plan décennal d'éducation directement au cabinet du Premier ministre. Il n'en reste pas moins que les équipes ministérielles chargées de l'éducation ont besoin, pour se réapproprier et exercer leur pouvoir légitime dans le sens d'une véritable autonomisation (« empowerment »), de compétences pratiques plus larges et de capacités de réflexion et d'action nouvelles. Selon le Secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), il faut reconnaître à cet égard les « vertus du dialogue sur les politiques » car celui-ci répond à un « besoin fondamental de renouvellement et de revitalisation des politiques et stratégies éducatives. Besoin d'un dialogue qui enrichisse la vision et les politiques. Besoin de “confrontations” qui approfondissent la compréhension des processus, conditions et facteurs des changements impliqués dans les réformes. Besoin d'échanges sur les modèles stratégiques et les instruments de mise en œuvre des transformations. Besoin, en somme, de capitaliser et de partager expériences et connaissances africaines et internationales afin de faire face, avec plus d'efficacité, aux énormes défis posés au développement de l'éducation en Afrique » (Ndoye, 2001). L'on peut estimer que ces réflexions dépassent le contexte africain.

Une dernière hypothèse peut être avancée ; elle est liée aux dimensions du droit à l'éducation. De l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, en passant par l'article 13 du Pacte de l'ONU sur les droits économiques, sociaux et culturels (Pacte II), par la Déclaration de la Conférence de Jomtien et celle du Forum de Dakar, le concept de « droit à l'éducation » s'est élargi pour devenir de plus en plus « le droit à une éducation de qualité pour tous ». Même s'il n'existe pas de définition unique de la qualité, tous s'accordent à reconnaître qu'elle dépasse la notion de simples acquis cognitifs, pour englober les capacités transversales, les aptitudes, les attitudes, l'esprit critique, les compétences sociales, celles de s'insérer dans la vie, la citoyenneté et le « vouloir vivre ensemble ». Une éducation de qualité se réfère par conséquent également au fonctionnement du système et à sa gestion et le dialogue politique en constitue ainsi une composante fondamentale.

Le concept de « dialogue politique »

Deux dimensions principales du concept émergent des réflexions qui précèdent : le dialogue international **sur** les politiques et le dialogue politique comme **élément constitutif** de la conception et de la mise en œuvre des politiques au niveau national, provincial ou local.

Le **dialogue international sur les politiques éducatives** peut se concrétiser de diverses manières. La Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, organisée par le BIE en constitue la forme la plus ancienne et la plus large puisqu'elle joue, depuis 1934, le rôle de forum mondial régulier sur l'éducation, associant responsables politiques, organisations intergouvernementales et non

gouvernementales. La conférence de Jomtien en 1990 ou le Forum de Dakar en 2000 sur l'éducation pour tous ont eux aussi constitué des moments forts de dialogue politique. Plus récemment, les débats de la 166^e session du Conseil exécutif de l'UNESCO sur la qualité de l'éducation, ainsi que la table ronde ministérielle mise sur pied par le Secteur de l'éducation lors de la dernière Conférence générale — dont les résultats sont présentés dans la partie « Points de vue/controverses » de ce numéro par Mary Joy Pigozzi — en constituent d'autres exemples. L'on peut également citer les conférences régionales ou sous-régionales qui se déroulent à l'initiative de l'UNESCO ou d'autres institutions internationales ou encore les diverses réunions thématiques consacrées ces dernières années à l'éducation.

Pour l'Afrique, l'action de l'ADEA dans le domaine du dialogue politique est particulièrement intéressante et originale car elle est fondée sur un échange régulier entre les responsables politiques et les agences de développement, spécialement dans le cadre des biennales.

Unique forum de ministres africains, d'agences et de professionnels de l'éducation, la biennale offre à cet égard un espace incitatif et un moment fort de rencontres et d'échanges entre le leadership politique africain et la coopération internationale, entre la décision politique et l'expertise scientifique et technique. L'interaction féconde s'y déroule au travers d'une approche professionnelle et développementale excluant tout monologue collectif, toute langue de bois. Ouvertes et critiques, les discussions engagent à une réflexion collégiale où l'introspection et la découverte de l'autre, le donner et le recevoir sur les bonnes pratiques, conduisent à mieux se connaître, à bâtir des compréhensions communes et à établir des convergences sur les perspectives. Toutes choses favorables à de nouveaux partenariats, dynamiques et efficaces (Ndoye, 2001).

Souvent décriées autrefois, les rencontres de dialogue international sur les politiques éducatives — et spécialement les grandes conférences — semblent susciter un regain d'intérêt. Du fait de la mondialisation, les problèmes rencontrés un peu partout se ressemblent et il apparaît assez clairement que, même si la responsabilité des systèmes éducatifs demeure une affaire nationale, les rencontres internationales permettent de s'enrichir des expériences des autres, d'envisager des solutions nouvelles ou de prendre conscience de certaines impasses. Mais les participants à ces rencontres demandent qu'elles correspondent à un besoin réel, abordent des problèmes clés qui se posent aux systèmes éducatifs et qu'elles permettent des échanges francs et ouverts, qui débouchent sur des propositions et des *perspectives* concrètes d'action, comme soutien à des orientations déjà prises ou comme impulsion à des politiques à rénover.

Il est devenu assez évident que l'on peut de moins en moins « gouverner par décret » et l'on doit considérer que l'action politique en éducation devient de plus en plus un « pilotage partagé » et même un « pilotage négocié » (Perrenoud, 2001).

La prise en compte du **dialogue politique** comme **élément central et déterminant de la construction, du développement des politiques éducatives** peut être considérée comme l'une des tendances majeures qui caractérise aujourd'hui les systèmes éducatifs du monde entier. Si, durant des siècles, et au XX^e en particulier, l'on a pu peut-être considérer que le « discours politique » constituait un instrument essentiel de pilotage, il apparaît aujourd'hui certain que l'éducation ne peut plus être seulement l'affaire d'une petite équipe technique à l'intérieur d'un seul ministère — si compétent soit-il — mais qu'elle concerne l'ensemble du gouvernement et de l'administration, ainsi que toute la société civile et elle nécessite une action commune et concertée d'un nombre croissant d'acteurs impliqués (BIE-UNESCO ; FPSE, 2002).

Ainsi, la notion de dialogue politique est plus large que celle de « débat politique », qui a souvent un caractère ponctuel et conjoncturel ; elle se distingue aussi du « dialogue social » qui se limite généralement aux relations entre pouvoirs publics et syndicats. Sans doute, certaines formes de dialogue politique ont-elles existé depuis longtemps, dans de nombreux pays, au Nord comme au Sud. Ce dialogue revêtait la plupart du temps la forme d'une consultation des milieux concernés, sur la base d'un projet préparé par des experts — souvent extérieurs — et légitimé par les responsables politiques. Cette procédure, assez caractéristique du fonctionnement des systèmes centralisés et qui procède « de haut en bas » (« top down ») révèle très rapidement ses limites car elle aboutit régulièrement à des affrontements, des blocages ou même un refus de principe d'un changement ressenti comme imposé. Les acteurs du système demandent de plus en plus non seulement d'être consultés mais impliqués suffisamment tôt, dans les processus de réforme ou de « refondation » d'un système, au travers d'une véritable concertation et du partenariat. Cela nécessite obligatoirement un changement d'approche, qui va « du bas vers le haut » (« bottom up ») et qui est, à notre avis, l'une des conséquences directes du mouvement général de démocratisation évoqué précédemment.

Le dialogue politique comme élément constitutif de la « bonne gouvernance » d'un système éducatif a donc premièrement une dimension interne : il consiste à mobiliser et à impliquer tous les acteurs légitimes et à construire ainsi des partenariats qui sont à la fois l'aboutissement et le levier d'une politique. Les acteurs principaux et les groupes d'intérêt parties prenantes de ces partenariats peuvent être assez nombreux. Une étude de l'UNESCO identifie « six groupes d'acteurs sur la scène éducative : les politiques et administrateurs gouvernementaux ; les autres fournisseurs institutionnels d'éducation ; les enseignants ; les utilisateurs ; les autres opérateurs ; les agences de coopération internationale » (Jallade ; Radi ; Cuenin, 2001). Il manque à notre avis à cette liste, par ailleurs très intéressante, un groupe dont l'influence grandit dans tous les pays : les médias écrits et audiovisuels. De plus en plus, l'on constate en effet que les médias passent du statut de « moyen » de communication » à celui de véritable « acteur » des politiques, ce qui ne va pas sans poser de nombreux problèmes et nécessite de la part des pouvoirs publics la mise en place de stratégies de communication qui soient non seulement réactives mais pro-actives.

Le poids réel des divers groupes d'acteurs peut être inégal ; celui des agences d'aide est souvent cité comme prépondérant et il s'agit parfois de la situation du « pot de terre contre le pot de fer ». Le dialogue politique a donc aussi une dimension externe.

Dans ce contexte, la prise de décision dans le secteur éducatif représente un domaine de confrontation de deux conceptions de la coopération menant à des pratiques divergentes : d'une part, celle de l'aide extérieure, essentiellement technocratique et, d'autre part, les pratiques nationales où, traditionnellement, les intérêts politiques ont une très large place. Autant l'efficacité des aides que celle des programmes nationaux pâtissent de cette situation contradictoire en apparence. Il est devenu donc essentiel de faire évoluer les processus de décision vers une intégration plus large des analyses factuelles et techniques et d'instaurer de manière systématique le dialogue et la négociation entre les acteurs » (Jallade ; Radi ; Cuenin, 2001).

Les comportements sont en train de changer progressivement et de nouvelles initiatives et de nouvelles tendances sont identifiables.

La première est la « rupture épistémologique » qui s'opère d'un paradigme cumulatif à un paradigme de type structurel. On passe d'une approche basée sur l'addition dans l'espace (somme de projets fragmentaires) et dans le temps (succession de cycles de projets), à une vision *holistique* (tous niveaux et filières du système), *intégrative* (toutes actions et ressources) et *prospective* (à long terme). Il s'agit bien d'un changement qualitatif : désormais, un cadre référentiel structure, fédère et assure la cohérence et la continuité de toutes les actions dans la durée. Mais, dans la relation partenariale, à qui revient la responsabilité de déterminer ce cadre et la marche à suivre ? La réponse n'a pas toujours été évidente au regard de la distribution des rôles. La relation de dépendance des pays par rapport à l'extérieur a plutôt favorisé la substitution. En reconnaissant pleinement l'autonomie et la responsabilité des pays, les partenaires au développement convertis aux approches sectorielles se positionnent délibérément dans le soutien et l'accompagnement (deuxième tendance). Ce qui confère aux pays une position dominante pour définir les priorités et leur rôle moteur dans la mise en œuvre. Toutefois, l'affirmation de cette tendance dépend non seulement du changement d'attitude des partenaires, mais aussi, dans les pays mêmes, d'une « révolution culturelle » conduisant à « compter d'abord sur ses propres forces » (Ndoye, 2002).

Leviers du dialogue politique et exigences nouvelles pour les acteurs

Pour fonctionner et réussir, dialogue politique et partenariats doivent pouvoir prendre appui sur un certain nombre de leviers. Parmi ceux-ci, un projet solide de politique éducative, un cadre légal et réglementaire approprié, des partenaires légitimés et compétents, ainsi que des moyens humains et financiers suffisants et une volonté politique forte sont fondamentaux. Mais, comme le soulignait un ministre au cours d'une de nos sessions de formation : « tout cela est sans doute nécessaire mais très insuffisant s'il n'y a pas d'abord, chez tous les partenaires un "état d'esprit" fait de loyauté et d'engagement au service d'une cause commune plutôt que d'intérêts particuliers et souvent corporatistes ».

Durant de nombreuses années, l'aspect financier a souvent été cité comme l'élément clé dans la réussite ou l'échec d'une politique ou d'une réforme. Mais une étude conduite en 2001 sous l'égide du Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique (BREDA) sur les problèmes de gestion et les obstacles à la mise en œuvre des réformes apporte un éclairage différent à ce sujet :

L'examen des facteurs déterminants de réussite ou d'échec des programmes de réforme engagés par les pays africains dans le secteur de l'éducation, à la suite de Jomtien, permet de se rendre compte que les moyens financiers dont on ne cesse de souligner l'insuffisance ne sont pas toujours les seuls à constituer la source majeure des contraintes qui affectent l'efficacité de la mise en œuvre de ces réformes. Parmi les facteurs de contre-performance relevés, plusieurs semblent devoir être associés à ce qu'on pourrait appeler « le comportement des acteurs », à savoir celui des leaders des instances centrales de pilotage, celui des leaders des instances décentralisées, celui des opérateurs de terrain, celui des communautés de base, etc. Malgré tous les efforts, financiers en particuliers, consentis au cours des dix dernières années, rares sont les cas d'où émergent des stratégies réalistes et opérantes compatibles avec les contraintes. Il subsiste des difficultés persistantes à mobiliser les acteurs clefs du processus ainsi que les communautés de base en faveur des changements qu'implique l'exécution de programmes de réformes préconisés. (Mbaye ; Sow, 2001)

Renforcer les compétences des acteurs pour le dialogue politique

La mise en œuvre du dialogue politique et la pratique effective du partenariat ne vont pas de soi et nécessitent des compétences particulières qui, de l'avis des acteurs eux-mêmes — et à tous les niveaux du système — sont souvent insuffisantes. La bonne volonté et la conviction ne suffisent pas car les problèmes rencontrés au quotidien sont complexes et les cadres ministériels qui y sont confrontés mal préparés à les affronter. Quels sont ces problèmes ? L'enquête du BREDA, qui a touché 21 personnes de 10 pays africains, a consisté à interroger à la fois des responsables politiques, anciens et en exercice (Premiers ministres, ministres de l'éducation), des cadres des ministères, des syndicalistes, des enseignants, des parents et d'autres représentants de la société civile ; a mis au jour toute une série de difficultés et d'obstacles, de nature diverse car chacun des groupes d'acteurs susmentionnés a répondu prioritairement en fonction de sa propre expérience. Il en résulte, pour chaque catégorie de personnes interrogées, une liste fort intéressante, que l'on peut lire de manière « verticale » et qui ouvre des *perspectives* « sectorielles » d'amélioration de la situation.

Mais une lecture transversale ou « horizontale » nous a permis de constater qu'un certain nombre de problèmes et d'obstacles majeurs étaient identifiés par plusieurs types d'acteurs — sinon tous — et faisaient référence, d'une part, à l'absence ou l'insuffisance d'une « vision pour l'éducation » et, d'autre part, aux difficultés liées au « dialogue et à la construction d'un consensus ». Les réponses à un questionnaire que nous avons adressé aux ministères de l'éducation des pays d'Afrique francophone ont confirmé la pertinence de ce constat. Il n'est pas très difficile d'expliquer cet état de fait, qui n'est par ailleurs pas propre à l'Afrique. S'il

est vrai que l'on a porté, durant ces dernières décennies, une attention soutenue à la formation et au renforcement des capacités de « techniciens de l'éducation » (statisticiens, concepteurs de curriculum et de manuels scolaires, planificateurs, évaluateurs, inspecteurs, etc.), le public-cible des plus proches collaborateurs des ministres — qui jouent de ce fait un rôle politique important — a été quelque peu délaissé.

Les gouvernements parfois avec la caution des agences de financement, ont plutôt tendance à concevoir des projets de réformes, sans toujours porter l'attention que méritent ceux qui auront la charge soit d'en assurer le pilotage, soit de les exécuter sur le terrain ou éventuellement de les soutenir et de les appuyer. Sans chercher à éluder les contraintes d'ordre financier et matériel, il est devenu urgent de réfléchir sur les voies et moyens de réduire (à défaut de les éliminer) les effets de contre-performance qui résultent des obstacles de nature politique ou technique (compétence technique s'entend) qui demeurent persistants (Mbaye ; Sow, 2001).

Face à cette situation d'insuffisance de compétences, il est apparu urgent et nécessaire au BIE de s'engager et de répondre ainsi au besoin exprimé par plusieurs ministres ou cadres de l'éducation et à la demande adressée par la 46^e session de la CIE à la coopération internationale et au BIE en particulier, de promouvoir « la formation au dialogue politique pour les décideurs des systèmes éducatifs, favorisant la définition d'objectifs convergents, la recherche de consensus et la mobilisation des acteurs » (BIE-UNESCO, 2001). En 2002, un cursus a été élaboré, en partenariat avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), en collaboration avec l'Institut de formation de la Banque mondiale pour les ressources humaines (WBI) et grâce au soutien financier du Ministère français des affaires étrangères. Trois séminaires intensifs d'inter-formation au dialogue politique ont été organisés en 2003 pour des équipes ministérielles de douze pays africains francophones. Pour ces premières sessions, l'accent a été principalement mis sur le renforcement des capacités pour la construction d'une vision prospective, la concertation, la négociation, la communication, ainsi que la constitution et la mise en œuvre des partenariats internes et extérieurs. Basées sur une approche « praxique » (partir de l'action, réfléchir sur l'action pour améliorer l'action) et conduites avec une méthodologie active et participative, ces sessions de formation se sont principalement appuyées sur l'expérience des participants et un certain nombre de monographies/études de cas réalisées pour l'occasion (BIE-UNESCO, 2004, à paraître). Ainsi, les séminaires ont concilié la double approche du dialogue politique, à la fois comme élément central de la construction et de la gestion d'un système éducatif et comme lieu d'échanges et de dialogue sur les politiques éducatives.

Parallèlement, grâce à l'acceptation par le Réseau universitaire international de Genève du projet de « Formation interdisciplinaire au dialogue politique dans le champ de l'éducation » présenté par le BIE, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et l'Université d'été des droits de l'homme et du droit à l'éducation (UEDH), les travaux de recherche et d'élaboration de modules de formation en cours se

concentrent sur les « dimensions historique et comparative » dans la construction d'une vision, particulièrement en ce qui concerne la problématique du « transfert de modèles de l'éducation secondaire » en Afrique noire, Afrique du Nord et Amérique latine. Les « leçons apprises » durant les séminaires africains, les sessions de formation de l'UEDH et les résultats du projet RUIG feront l'objet d'une présentation plus détaillée dans un numéro de la revue *Perspectives* en 2005.

Quel rôle pour l'UNESCO et le BIE ?

L'engagement résolu de l'UNESCO en faveur de la promotion du dialogue politique s'appuie sur sa mission générale et, plus particulièrement, sur l'Objectif stratégique 3 pour l'éducation : « Promouvoir l'expérimentation, l'innovation ainsi que la diffusion et le partage de l'information et des meilleures pratiques, de même que le dialogue sur les principes d'action dans le domaine de l'éducation ». Il s'agit entre autres, dans ce cadre,

d'identifier les nouvelles tendances du développement de l'éducation et de promouvoir le dialogue sur les politiques. L'UNESCO apportera, en particulier, par le truchement de ses instituts, un soutien intellectuel aux décideurs et aux praticiens pour leur permettre de définir les priorités et de s'informer sur les meilleures pratiques et les innovations, en vue de soutenir les stratégies éducatives et les réformes. [...] L'UNESCO encouragera le dialogue sur les politiques entre tous les acteurs et parties prenantes de l'éducation (pouvoirs publics, acteurs non gouvernementaux — en particulier associations d'enseignants —, société civile et secteur privé et organisations intergouvernementales). Ce dialogue sur les politiques, fondé sur les principes de l'appropriation et de l'autonomisation au niveau des pays, sera la clé de l'amélioration et de la pertinence de l'éducation. En encourageant un dialogue plus ouvert et une meilleure compréhension des questions d'éducation dans l'opinion publique, l'UNESCO aidera les États membres à parvenir à un consensus et à mobiliser un soutien en faveur de l'éducation, en particulier des plans nationaux d'EPT (UNESCO, 2002).

Dans le cadre de son troisième programme de base intitulé « Dialogue politique », le BIE s'efforce de répondre aux besoins des États membres et de la communauté éducative internationale, ainsi qu'à la mission confiée à l'UNESCO par la Conférence générale, à la fois en promouvant, renouvelant et approfondissant le « dialogue international sur les politiques éducatives » et en contribuant au renforcement des capacités des équipes ministérielles.

Le dossier qui suit est articulé autour de trois contributions principales qui font état d'expériences et de réflexions dans le domaine du dialogue politique. La première présente les six scénarios pour l'école de demain, élaborés au sein de l'OCDE et confrontés à l'appréciation de responsables politiques, de cadres de ministères, d'ambassadeurs, d'enseignants et de chercheurs, au cours de plusieurs réunions récentes. La deuxième contribution constitue un compte rendu et une perspective des débats très riches auxquels ont donné lieu ces scénarios lors du Forum organisé dans le cadre de la 50^e session du Conseil du BIE en janvier 2003. Ces deux articles se rattachent ainsi plus directement à la problématique de la

construction d'une vision pour l'éducation. Dans la troisième contribution, Maria-Clara Jaramillo (Colombie) fait état de son expérience de formation d'acteurs du système éducatif en Amérique latine dans le domaine de la « négociation raisonnée » de Harvard, appelée également « stratégie des gains mutuels ». Il s'agit-là d'une perspective plus spécifiquement pédagogique qui vise à l'acquisition de compétences pratiques. Nous souhaitons que l'éventail des approches, les expériences et les éclairages présentés dans l'ensemble de ce dossier intéressent les lecteurs de la revue *Perspectives* et leur donne envie de poursuivre avec le BIE la réflexion et l'action internationales dans le domaine de la promotion du dialogue politique en éducation.

Références

- BIE-UNESCO. 2001. *Conclusions et Propositions d'action issues de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation*. Genève, para. 21.
- . 2004. « Expériences africaines de dialogue politique : neuf monographies/études de cas ». Genève, Suisse, BIE. (À paraître).
- BIE-UNESCO ; FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève). 2002. « Formation interdisciplinaire au dialogue politique dans le champ de l'éducation ». Projet présenté pour financement au Réseau universitaire international de Genève (RUIG).
- DFAE. 2003. (Département fédéral des Affaires étrangères, Conférence annuelle de la Direction du développement et de la coopération), Lausanne, 29 août 2003. Allocution prononcée par Mme Micheline Calmy-Rey, Conseillère fédérale, Cheffe du Département fédéral des affaires étrangères, Berne, Suisse.
- Jallade, L ; Radi, M ; Cuenin, S. 2001. « Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale — Quel rôle pour l'UNESCO ? ». *Coll. Politiques et stratégies d'éducation 1, Paris, UNESCO*, p. 53.
- Mbaye, El H. T ; Sow P. M. 2001 *Étude sur les problèmes de gestion des systèmes éducatifs et sur les obstacles à la mise en œuvre des programmes de réforme éducationnelle en Afrique subsaharienne — Résultats /Première étape*. Dakar, BREDA. Document non publié.
- Ndoye, M. 2001. « Vertus du dialogue sur les politiques ». *Lettre d'information de l'ADEA*. Vol. 13, n° 4, p. 1-2, octobre-décembre.
- . 2002. « Coopération au développement — Nouvelles initiatives, nouvelles tendances ». *Lettre d'information de l'ADEA*. Vol. 14, n° 4, p. 1, octobre-décembre.
- Perrenoud, P. 2001. « Du pilotage partagé au pilotage négocié ». Introduction à l'Université d'été « le pilotage pédagogique, exercice partagé ? », Montpellier, 22-27 août 2000. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- PNUD. 2002. *Rapport mondial sur le développement humain 2002 — Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*. Programme des Nations Unies pour le développement. New-York. PNUD/Bruxelles. De Boeck Université, p. 51.
- Samoff, J. 1994. « International cooperation » [Coopération internationale]. Dans : Jallade, L ; Lee, E ; Samoff, J. (dir publ.). *Coping with Crisis — Austerity, Adjustment and Human Resources*. Londres/Paris. UNESCO/Cassell.
- UNESCO. 2002. « Stratégie à moyen terme 2002-2007 ». (31 C/4). Paris.

L'ÉCOLE DE DEMAIN :

QUEL AVENIR

POUR NOS ÉCOLES ?

Pierre Luisoni, David Istance, Walo Hutmacher

Lorsqu'ils évoquent les défis ou les difficultés de leur action, les responsables des politiques éducatives citent souvent, d'une part, une tension liée au « temps de l'éducation » et, d'autre part, un certain paradoxe lié à la construction d'une « vision pour l'éducation ». Par définition, les politiques éducatives se

Langue originale : anglais/français

Pierre Luisoni

La note biographique de l'auteur se trouve à la page 15

David Istance (Royaume-Uni)

David Istance est responsable de projet à l'OCDE, au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), Paris. Il travaille principalement au sein du projet du CERI « L'école de demain » ; il est responsable et auteur du rapport principal du secrétariat intitulé « Quel avenir pour nos écoles ? », 2001. Il a également contribué à plusieurs publications de l'OCDE/CERI dont *Learning to change : ICT in schools*, 2001 [Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer, 2001] ; *Learning to bridge the digital divide*, 2000 [Apprendre à combler le fossé numérique, 2000] ; « Réseaux d'innovation: Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes », 2003. Depuis longtemps, il voue un grand intérêt à l'éducation tout au long de la vie et son analyse de l'enseignement et de l'éducation permanente a paru dans le *European journal of eEducation*, en mars 2003. Dans les années 90, il a passé plusieurs années de sa vie académique au pays de Galles. Il est l'auteur, entre autres, de recherches sur les adolescents exclus. Il a conservé une activité de professeur honoraire à l'École des sciences sociales de l'Université de Cardiff. Courriel : David.ISTANCE@oecd.org

Walo Hutmacher (Suisse)

Sociologue, ancien directeur du Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique du canton de Genève (SRED) et Chargé de cours à l'Université de Genève, il s'est également beaucoup engagé dans des activités de recherche au niveau national et international. Délégué de la Suisse durant de longues années au Comité directeur du CERI/OCDE, il a participé activement, à ce titre, au projet des « Indicateurs des systèmes d'enseignement », ainsi qu'à celui de « L'école de demain ». Courriel : walo.hutmacher@pse.unige.org

construisent sur le long terme mais les usagers du système et la société en général exigent des résultats visibles à court terme. « Les citoyens attendent de la formation qu'elle soit adéquate par rapport aux exigences sociales, culturelles et économiques, à court et moyen terme. Il n'empêche, les réformes qui se mettent en place ne produisent leurs effets que dans la durée. Ce phénomène peut rendre plus difficile la gestion des attentes légitimes de la société à l'égard du système de formation » (Brunschwig Graf, 1997). Par ailleurs, une action à long terme nécessite forcément une « vision », à partir de laquelle vont être définis les objectifs stratégiques, les résultats attendus et les processus de mise en œuvre d'une politique. Or, paradoxalement, « la réflexion prospective est moins développée dans le secteur de l'éducation que dans d'autres domaines de l'action gouvernementale. L'une des grandes difficultés rencontrées par les décideurs est de situer ce secteur dans une véritable perspective de long terme et d'intégrer plus efficacement dans ce processus les connaissances sur l'éducation et son environnement plus large » (OCDE-CERI, 2001).

Lors d'une réunion ministérielle organisée à Paris en 1996, les ministres de l'éducation des pays de l'OCDE ont invité cette organisation à « évaluer ce qu'impliquent différentes visions de l'école de demain » (OCDE-CERI, 2001). Les travaux, menés durant plus de quatre ans par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE ont essentiellement cherché à répondre aux questions suivantes : « Quelle sera demain la physionomie de l'école ? Quelles sont les tendances qui ont le plus d'influence sur l'éducation et à quoi pourraient-elles conduire dans les années à venir ? À quels aspects les politiques doivent-elles s'attacher pour rendre les évolutions souhaitables plus probables ? » (OCDE-CERI, 2001). Plusieurs scénarios ont ainsi été élaborés graduellement, discutés, enrichis et réorientés lors de séminaires, conférences ou réunions d'experts. De quatre au départ, puis cinq, les scénarios finalement retenus sont au nombre de six ; ils sont publiés dans l'ouvrage auquel cet article emprunte son titre.

Ces scénarios ne constituent ni des cadres rigides ni des modèles de politiques éducatives. Leur principal intérêt est de prendre en compte certaines tendances marquantes de l'évolution des sociétés industrialisées, en envisageant les conséquences qu'elles pourraient avoir sur l'école à l'horizon de quinze ou vingt ans. Plusieurs des éléments d'évolution identifiés font d'ailleurs déjà partie des débats actuels sur l'éducation. Les six scénarios prospectifs constituent ainsi des instruments d'analyse originaux et, expérience faite, des outils très stimulants pour un débat sur l'avenir des politiques éducatives.

L'article qui suit vise tout d'abord à faire connaître au public mondial des lecteurs de la revue internationale d'éducation comparée *Perspectives* un résumé des divers scénarios élaborés par l'OCDE. C'est l'objet de la contribution de David Istance, auteur principal du rapport du Secrétariat de l'OCDE publié dans l'ouvrage cité. L'article présente ensuite plusieurs éclairages, issus de travaux menés à partir des scénarios, dans des contextes très différents. Walo Hutmacher (2001), fortement impliqué dans le projet du CERI sur « L'école de demain », a

demandé aux participants (décideurs, enseignants, chefs d'établissement, étudiants, etc.), à des conférences ou réunions d'experts dans le cadre de l'OCDE et en Suisse, de se prononcer sur la probabilité et la désirabilité de chacun de ces scénarios. De son côté, le BIE a souhaité ouvrir le débat avec un public plus vaste et diversifié que celui des pays industrialisés. L'OCDE étant souvent identifiée comme un « club de pays riches », il a paru stimulant et intéressant de confronter les scénarios à l'appréciation de personnes issues d'autres régions du monde et, en particulier de pays en développement. Une première occasion a été fournie par le Forum du Conseil du BIE, en janvier 2003, auquel ont participé plus de soixante délégués gouvernementaux de 28 États membres ; le compte rendu du forum fait l'objet d'un autre article de ce numéro de *Perspectives*. Les résultats présentés ci-après ont été dépouillés et synthétisés lors du forum par Walo Hutmacher (2003). L'article fait enfin état des résultats enregistrés dans le contexte de trois séminaires d'inter-formation au dialogue politique qui ont réuni, en 2003, plus de quarante cadres de haut niveau des ministères de l'éducation de douze pays francophones d'Afrique (Luisoni ; Anne, 2003a).

Six scénarios pour l'école de demain (David Istance)

L'OCDE a développé, ces dernières années, une série de scénarios sur l'avenir de l'école (OCDE, *Quel avenir pour nos écoles ?*, 2001). Ces six scénarios ont été regroupés par paire sous trois catégories principales :

1. Extrapolation du statu quo ;
2. Re-scolarisation ;
3. Dé-scolarisation.

Aucun de ces scénarios ne peut être considéré comme susceptible d'émerger en tant que tel et de constituer une sorte de « type idéal » d'un avenir possible. Leur propos est essentiellement de susciter le débat, de clarifier les options et les valeurs qui les sous-tendent, ainsi que les alternatives. Les scénarios eux-mêmes sont brièvement présentés ci-après et quelques idées sont suggérées concernant l'implication de chacun d'eux en termes de « gouvernance », de pilotage, de gestion et de réseaux.

Scénario 1.A.B. Extrapolation du statu quo

Dans ces deux scénarios, les caractéristiques de base des systèmes actuels sont maintenues très longtemps, soit par choix public, soit par incapacité à opérer une transformation radicale. Dans le scénario 1.A, l'avenir est l'aboutissement d'une évolution graduelle du présent, les systèmes scolaires restant forts, tandis que dans le scénario 1.B, le système connaît une crise majeure, déclenchée par de fortes pénuries d'enseignants.

1.A. MAINTIEN DE SYSTÈMES SCOLAIRES BUREAUCRATIQUES

Ce scénario s'appuie sur le maintien de systèmes très bureaucratiques, de fortes pressions d'uniformisation et la résistance à toute transformation radicale. Les écoles sont des institutions très différenciées, unies au sein de dispositifs administratifs complexes. En dépit de fréquentes critiques des politiques et des médias, des résistances font barrage à une transformation radicale. Beaucoup craignent que les autres dispositifs possibles n'assument pas les tâches fondamentales telles que la prise en charge et la socialisation, aux côtés des objectifs liés aux connaissances scolaires et aux diplômes, ni n'assurent l'égalité des chances.

Gouvernance : l'éducation étant une caractéristique importante de la souveraineté nationale, la nation — ou l'État/province dans les systèmes fédéraux — reste le lieu privilégié de l'autorité politique. Le souci d'efficacité administrative et de responsabilisation conduit à expérimenter divers schémas de distribution de l'autorité. La souveraineté nationale est néanmoins sapée par une multiplicité de facteurs : décentralisation vers les écoles et les collectivités (malgré les efforts de l'État pour équilibrer les pouvoirs), intérêt croissant des entreprises et des médias à l'égard du marché de l'éducation et pressions globalisantes liées aux comparaisons internationales ou aux décisions et financements transnationaux.

Direction et gestion : dans ce scénario, la fonction dirigeante requiert de fortes capacités administratives pour gérer les exigences bureaucratiques et les intérêts contradictoires qui se rencontrent dans le lieu que l'on appelle école, d'autant plus que les ressources sont limitées. Non seulement l'école ne bénéficie pas de nouvelles ressources significatives — financières ou humaines — pour assumer les fonctions qui lui sont déjà confiées, mais de nouvelles tâches viennent aussi continuellement alourdir ses missions. Les pressions en faveur de la responsabilisation sont fortes et absorbent une grande partie du temps alloué à la gestion et beaucoup d'énergie. On observerait une grande diversité dans la qualité des bâtiments et des équipements, et les investissements nécessaires continueraient de souffrir de la concurrence intense avec les autres postes budgétaires. Ce scénario comporte donc de fortes exigences en termes de gestion et de direction.

Réseaux : les réseaux sont l'une des caractéristiques de ce scénario, surtout lorsqu'ils sont mis en place par des individus et groupes motivés qui communiquent pour partager des solutions. Des programmes pilotes diversifiés s'appuient souvent sur des structures de travail en réseau et reçoivent une aide financière additionnelle. On observerait néanmoins des tensions entre la nature hiérarchique du système bureaucratique et le fonctionnement des réseaux. La motivation indispensable au maintien du travail en réseau ne serait pas universelle et les réseaux dépendants de financements additionnels disparaîtraient souvent en fin de programme. L'innovation risque de fortement dépendre du soutien apporté par des

systèmes essentiellement centralisés et bureaucratiques et de tendre à disparaître lorsque ce soutien touche à sa fin.

1.B. EXODE DES ENSEIGNANTS — LE SCÉNARIO DE LA « DÉSINTÉGRATION »

Ce scénario est marqué par une forte crise de recrutement des enseignants, qui serait extrêmement résistante aux actions gouvernementales traditionnelles. Elle est déclenchée par le rapide vieillissement de la profession, exacerbé par la baisse de moral des enseignants et la richesse des débouchés dans des carrières plus attrayantes. Étant donné l'importance des effectifs enseignants, les mesures destinées à renforcer l'attrait comparatif de la profession sont coûteuses et mettent du temps à produire des effets tangibles sur les chiffres d'ensemble. L'intensité de la crise varie fortement selon le domaine sociogéographique et la discipline. Des résultats très différents pourraient s'ensuivre : à un extrême, un cercle vicieux de retranchement et de conflit, à l'autre, des stratégies d'urgence qui déclenchent une innovation radicale et un changement collectif.

Gouvernance : la crise renforce la position des autorités nationales, qui acquièrent des pouvoirs étendus, mais elle l'affaiblit lorsqu'elle perdure. Les communautés épargnées par de sérieuses pénuries d'enseignants pourraient chercher à se protéger et à accroître leur autonomie à l'égard des autorités nationales. L'intérêt des entreprises et des médias pour le marché de l'apprentissage pourrait s'intensifier. À l'international, la coopération s'accroît entre les pays qui mettent en place des mesures pour « prêter » et « emprunter » des enseignants qualifiés, y compris entre le Nord et le Sud ; elle décline à mesure de la généralisation des pénuries et lorsque plusieurs pays se font concurrence pour attirer des enseignants qualifiés en nombre limité.

Direction et gestion : les caractéristiques de direction et de gestion du scénario 1.A se retrouvent ici aussi, mais la situation est véritablement caractérisée par une « gestion de crise » tant pour ceux qui gèrent les systèmes que pour les gestionnaires locaux et les chefs d'établissement. Dans les zones sociogéographiques connaissant les problèmes les plus aigus, la pénurie de candidats à ces postes pourrait même être plus forte que celle des enseignants. Une mentalité de repli se généraliserait dans les quartiers comparativement épargnés par la « désintégration ». Les investissements en équipements scolaires seraient probablement sévèrement rationnés par le transfert des ressources sur les salaires pour tenter d'attirer davantage d'enseignants. Si la désintégration n'aboutit qu'à de nouveaux retranchements et conflits, il en va de même de la « gestion de crise ». En revanche, si des stratégies d'urgence nationales commençaient à porter leurs fruits et à apporter innovation et changement, on pourrait voir apparaître tout un nouveau corps de gestionnaires d'écoles et de directeurs et de nouvelles énergies.

Réseaux : le travail en réseau et les partenariats apparaîtront par nécessité ; les regroupements se multiplieront pour faire face aux pénuries. Cependant, en

raison des fortes pressions engendrées par la gestion de crise, les réseaux eux-mêmes, quoique très innovants, pourraient être moins axés sur le partage de connaissances professionnelles que sur la survie. L'orientation qui ressortira de ce scénario — retranchement ou dynamisme — définira la place des réseaux, marginale dans le premier cas, critique dans le second.

Scénario 2.A.B. Re-scolarisation

Les scénarios de re-scolarisation donneraient lieu à de considérables investissements et à une large reconnaissance des écoles et de leurs réussites, qui s'étendrait aussi aux professionnels, une forte priorité étant donnée à la qualité et à l'équité. Dans le scénario 2.A, les objectifs de socialisation sont privilégiés et les écoles sont au cœur de la collectivité, tandis que le scénario 2.B est plus orienté sur les connaissances.

2.A. LES ÉCOLES AU CŒUR DE LA COLLECTIVITÉ

L'école est largement reconnue comme le rempart le plus efficace contre la fracture sociale et l'éclatement des familles et des communautés. Elle est fortement caractérisée par des tâches collectives et sociales, ce qui conduit à un important partage des responsabilités entre les écoles, les autres organismes locaux, les sources d'expertise et les établissements de formation continue, qui imprime sa marque au professionnalisme des enseignants sans entrer en conflit avec celui-ci. Des efforts financiers généreux sont nécessaires pour satisfaire partout les fortes exigences d'environnements d'apprentissage de qualité et faire respecter les enseignants et les écoles.

Gouvernance : une importance prépondérante serait accordée à la dimension locale de l'action et des décisions, mais elle ne serait possible qu'avec le soutien de fortes structures nationales, en particulier en ce qui concerne les communautés mal dotées en capital social et en infrastructures. Il y a tout lieu de croire qu'il ne s'agirait pas simplement de déplacer les pouvoirs vers le haut ou vers le bas des hiérarchies en place, mais que de nouvelles formes de gouvernance apparaîtraient. Celles-ci donneraient sans doute plus d'expression à divers groupes, entreprises, etc. La grande inconnue réside dans les modalités du pilotage général. Si l'ouverture et les échanges internationaux sont une caractéristique dominante de ce scénario, l'exercice du contrôle supranational repose plus sur des lignes directrices que sur des réglementations précises.

Direction et gestion : la gestion serait complexe. L'école ne serait plus repliée sur elle-même et serait au contraire au cœur d'interactions dynamiques entre groupes et acteurs locaux. L'intégration des programmes d'enseignement officiels à tout un éventail d'autres activités présenterait des difficultés considérables. La fonction dirigeante serait également plus largement distribuée et collective : on en demanderait moins à des individus déjà

surchargés. Avec des structures d'appui bien développées au niveau local, national et international, d'importantes ressources faciliteraient la gestion indéniablement difficile, notamment celle des infrastructures. Cependant, des investissements d'envergure en équipements seraient attendus pour améliorer la qualité des locaux et des équipements en général et accroître l'éventail et la qualité des fonctions sociales de l'école.

Réseaux : les intérêts des communautés linguistiques, culturelles, professionnelles, géographiques trouvent ici une forte expression et convergent vers l'école, qui se verrait accorder une large marge de manœuvre pour tenir compte de ces intérêts et les promouvoir. On assisterait donc à un véritable essor du travail en réseau et de la coopération, aussi bien en tant qu'expression de communautés d'intérêts différentes (scénario 3.A) que d'un mode de gouvernance (scénario 2.B).

2.B. L'ÉCOLE COMME ORGANISATION APPRENANTE CIBLÉE

Dans ce scénario, l'école est redynamisée autour d'un solide programme axé sur le « savoir » dans une culture de qualité, d'expérimentation, de diversité et d'innovation. De nouvelles formes d'évaluation et de reconnaissance des compétences s'épanouiraient. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) seraient très largement employées aux côtés d'autres supports d'apprentissage traditionnels et nouveaux. La gestion des connaissances est au premier plan ; la très grande majorité des établissements méritent le qualificatif « d'organisations apprenantes » (l'égalité des chances devient la norme) et ont de nombreux liens avec l'enseignement supérieur et diverses autres organisations.

Gouvernance : les décisions seraient solidement ancrées au sein des écoles et de la profession. Ce ne serait néanmoins pas excluant ou protecteur étant donné la forte implication des parents, des entreprises multinationales et nationales et de l'enseignement supérieur dans l'école. Il faudrait de solides cadres directeurs et dispositifs d'appui, surtout pour les communautés les moins bien dotées en ressources sociales. Les échanges internationaux en réseaux entre étudiants et enseignants seraient courants. Les pays qui s'approchent le plus de ce scénario pourraient bien être considérés comme des « leaders mondiaux » et susciter, à ce titre, une attention internationale considérable.

Direction et gestion : une direction professionnelle remplacerait une grande part de ce qui est administratif dans les scénarios bureaucratiques. Les écoles étant des « organisations apprenantes », les structures hiérarchiques sont généralement horizontales, les équipes et les réseaux reprenant une bonne partie de ce qui serait aujourd'hui confié à des individus. Les normes et les conventions de qualité remplaceraient également la réglementation reposant sur des formes plus punitives de responsabilisation. Les problèmes de qualité qui se poseraient seraient résolus par diverses formes de médiation professionnelle au niveau local ou supérieur. Comme pour les précédents scénarios, des structures d'appui très développées seraient disponibles et

largement accessibles à tous les acteurs de l'école. La mise en place de nombreux équipements de pointe nécessiterait des investissements majeurs, en partie rendus possibles par des partenariats avec les entreprises. L'effacement des frontières avec l'enseignement supérieur pourrait bien conduire à une plus grande diversité des équipements et des dispositifs contractuels de propriété et de location.

Réseaux : les réseaux d'expertise, notamment entre enseignants, seraient l'une des grandes caractéristiques de ce scénario. Les modèles bureaucratiques et hiérarchiques céderaient le pas aux dispositifs coopératifs plus horizontaux des réseaux et les différents acteurs noueraient de nombreux partenariats. La gestion et la gouvernance des dispositifs scolaires s'appuieraient fortement sur les réseaux, avec toutes les caractéristiques positives de professionnalisme et de dynamisme que cela implique, mais aussi sur les problèmes potentiels d'instabilité et de fragmentation.

Scénario 3.A.B. Dé-scolarisation

À la place d'un statut élevé et de ressources généreuses pour les écoles, l'insatisfaction de différents acteurs influents conduit à un démantèlement plus ou moins marqué des systèmes scolaires. Dans le scénario 3.A, de nouvelles formes de réseaux coopératifs finissent par dominer, alors que des mécanismes concurrentiels caractérisent le scénario 3.B.

3.A. RÉSEAUX D'APPRENTISSAGE ET SOCIÉTÉ EN RÉSEAU

L'insatisfaction suscitée par les dispositifs existants et l'expression d'exigences diversifiées conduisent à l'abandon des établissements scolaires au profit d'une multiplicité de réseaux d'apprentissage diversifiés, mouvement accéléré par les vastes possibilités qu'offrent des TIC puissantes et peu coûteuses. La désinstitutionnalisation, voire le démantèlement, des systèmes scolaires serait une caractéristique majeure de la nouvelle « société en réseau ». Les dispositifs de socialisation et de formation des enfants font appel à l'expression puissante de voix culturelles, religieuses et communautaires, certaines très locales, d'autres exploitant les possibilités des réseaux à distance et internationaux.

Gouvernance : ce scénario suppose l'élimination des structures existantes de gouvernance et de responsabilité car les acteurs locaux et les sociétés de communication contribuent à « renverser » l'école dans les systèmes nationaux. Le local et l'international sont renforcés aux dépens de la dimension nationale — de nouvelles formes d'accréditation internationale pourraient par exemple apparaître pour les élites. La réduction de la « fracture numérique », la régulation du marché et la supervision des établissements publics qui subsistent deviennent les principales fonctions des pouvoirs publics. Des groupes d'employeurs peuvent devenir très actifs si ces dispositifs en réseau n'apportent pas une base de compétences adéquate et si

le gouvernement n'est pas prêt à rétablir l'école. Ce scénario se définit pratiquement par l'absence de structures de gouvernance.

Direction et gestion : la transformation progressive du système en réseaux imbriqués aboutit à une large dispersion de l'autorité et de la fonction dirigeante. Une part importante de ce qui est aujourd'hui organisé par les autorités éducatives et les écoles serait reprise par des individus, des groupes et divers acteurs, qui développeraient leurs propres projets et méthodes pédagogiques pour les apprenants. Loin de simplifier la gestion de l'éducation, une telle configuration serait au contraire extrêmement complexe. L'élimination des structures visibles en place exigerait de tous ceux qui participent à l'éducation des jeunes de pouvoir opérer des « mini-systèmes » — d'être capables d'enseigner, de faciliter, d'organiser les ressources locales, de suivre une formation continue, de gérer l'infrastructure et les aspects financiers, etc. Le démantèlement du système impliquerait une forte réduction des équipements publics et des locaux institutionnalisés, qui seraient remplacés par divers dispositifs de marché dans le cas du scénario 3.B, tandis que les équipements locaux et privés joueraient également un rôle important. L'affectation des locaux existants, voire leur vente pure et simple, serait l'une des questions qui se poseraient alors.

Réseaux : les réseaux définissent et caractérisent ce scénario dans toutes ses composantes, mais ils concernent tous les scénarios même s'ils revêtent diverses formes et sont influencés par des forces différentes. De ce fait, les dispositifs examinés dans ce rapport ne trouveraient pas tous une place prédominante dans ce scénario, notamment les liaisons entre établissements, enseignants et établissements d'enseignement supérieur qui dépendent du système éducatif en place. Les groupements et les dispositifs non formels ou informels, et non les structures éducatives formelles, sont ici l'élément central.

3.B. EXTENSION DU MODÈLE DE MARCHÉ

Les dispositifs de marché existants dans le domaine éducatif sont sensiblement développés car les gouvernements encouragent la diversification dans un contexte général de changement impulsé par le marché. Cette évolution serait nourrie par l'insatisfaction des « consommateurs stratégiques », reflet d'une culture considérant globalement l'école non pas comme un bien public, mais comme un bien privé. De multiples prestataires sont incités à prendre pied sur le marché de l'éducation, encouragés par de vastes réformes des structures de financement, des mesures d'incitation et de la réglementation. Un ensemble croissant d'indicateurs, de mesures et de dispositifs d'accréditation remplace le suivi direct et la réglementation des programmes par les autorités publiques. Certes, l'innovation abonde, mais les transitions et inégalités douloureuses sont elles aussi nombreuses.

Gouvernance : suivant la logique du modèle de marché, le rôle des prestataires centraux et des autorités publiques de l'éducation serait sensiblement réduit.

Ceux-ci pourraient avoir une fonction de régulation du marché, mais participer moins directement au « pilotage » et au « suivi » qui entraînent des distorsions dans les activités de marché. Les dispositifs de financement, y compris le niveau absolu des ressources, jouent un rôle essentiel dans la configuration des nouveaux marchés de l'apprentissage et de leurs résultats. Des prestataires internationaux et des agences d'accréditation pourraient bien apparaître, mais des acteurs forts, dont bon nombre relèveraient du secteur privé, opéreraient à tous les niveaux — local, national et international. Les acteurs ayant une forte influence sur la gouvernance éducative seraient bien plus diversifiés. Ce scénario suppose un important démantèlement des écoles elles-mêmes et l'apparition d'un large éventail d'autres prestataires pour les jeunes.

Direction et gestion : alors que les modes administratifs de gestion et de direction domineraient dans le premier ensemble de scénarios, et les modes professionnels dans le second, l'esprit d'entreprise serait ici beaucoup plus apparent sans toutefois s'y limiter car toutes les caractéristiques des scénarios précédents pourraient figurer de manière notable dans le modèle de marché — capacités administratives, gestion de crise, participation de la collectivité, hiérarchie horizontale et travail d'équipe, direction professionnelle et pluricompetences. Le champ d'action de la gestion et de la direction serait étendu en raison du rôle essentiel de l'information et des conseils, des indicateurs et des évaluations, et de la nécessité de développer des échanges dynamiques entre l'offre et la demande éducatives. Tout un ensemble de changements axés sur le marché serait introduit dans les régimes de propriété, de location et de fonctionnement de l'infrastructure d'apprentissage. Des solutions très innovantes pourraient se faire jour, mais le fossé des inégalités pourrait bien impliquer des ressources éducatives abondantes dans certains lieux et une dégradation de l'infrastructure dans d'autres.

Réseaux : la diversité des dispositifs dans ce scénario « déscolarisé » apporterait très certainement une multiplicité de réseaux et de partenariats. Certains seraient internationaux, d'autres nationaux ou régionaux, d'autres très locaux. Ils se rencontreraient dans les quartiers les plus touchés par « les dysfonctionnements du marché » mais aussi dans ceux qui bénéficient d'un développement dynamique. Cependant, et surtout dans ces derniers, la participation aux réseaux serait davantage motivée par les avantages compétitifs ainsi obtenus que par « des raisons plus altruistes ou éducatives » (Istance, 2003).

Probabilité et désirabilité des six scénarios

Dans les diverses réunions citées ci-dessus, la méthodologie suivie pour mesurer la probabilité et la désirabilité de chacun des scénarios est simple. Après avoir pris connaissance des six scénarios, chaque participant a été invité à donner tout

d'abord une réponse, pondérée sur une échelle à quatre niveaux, à la question : Chacun de ces scénarios est-il hautement probable/plutôt probable/plutôt improbable/hautement improbable ? Il a ensuite été demandé si chaque scénario était hautement désirable/plutôt désirable/plutôt indésirable/hautement indésirable ? Les participants étaient invités à fournir non pas une réponse argumentée, mais plutôt un avis individuel et spontané, basé avant tout sur leur expérience et leurs sentiments personnels.

Lors du Forum du Conseil du BIE, le dépouillement des questionnaires remplis par 62 participants a donné les résultats suivants :

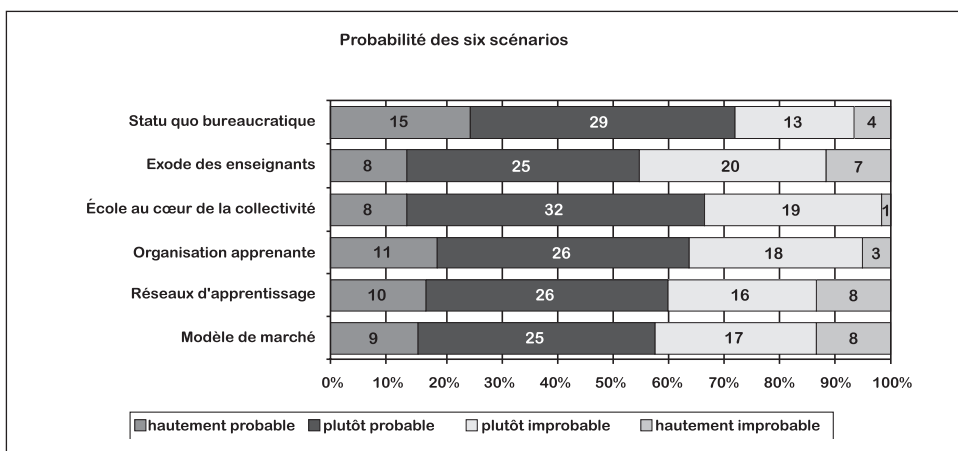


FIGURE 1. « Probabilité » : analyse des opinions des participants au Forum du Conseil du BIE

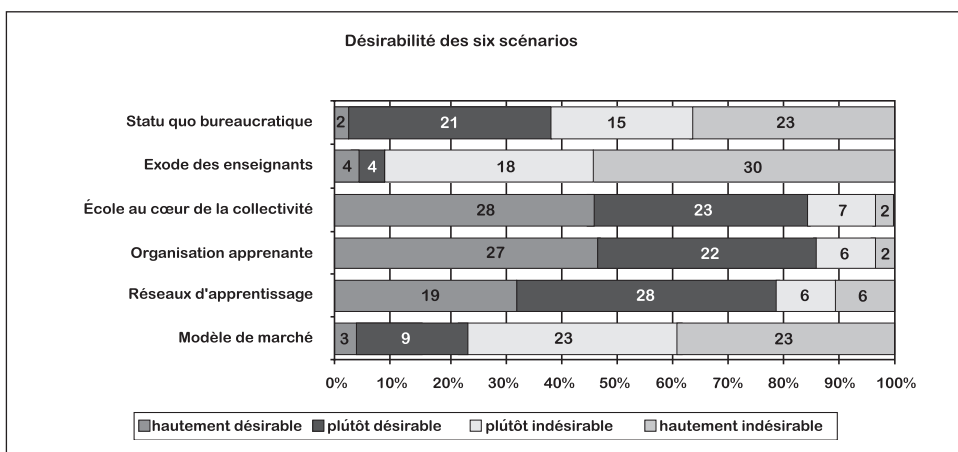


FIGURE 2. « Désirabilité » : analyse des opinions des participants au Forum du Conseil du BIE

Dans les commentaires oraux de sa présentation des résultats au Conseil du BIE, Walo Hutmacher (2003) a fait remarquer que la majorité des participants avaient donné une réponse plutôt « prudente », choisissant plus volontiers « plutôt probable » et « plutôt improbable », de préférence à « hautement probable » et « hautement improbable ». Il reste tout de même que chacun des scénarios est jugé comme faisant partie des probabilités par 6 à 7 personnes sur 10.

En revanche, les réponses à la question de la désirabilité sont nettement plus polarisées. Ainsi, les scénarios d'« exode des enseignants/désintégration » et de « modèle de marché » n'obtiennent qu'un faible score de désirabilité et apparaissent comme « plutôt » ou « hautement » indésirables à plus de 80 % des répondants. Trois scénarios, en revanche, recueillent 80 % ou plus des suffrages de désirabilité : l'école comme organisation apprenante ciblée, l'école au cœur de la collectivité et les réseaux d'apprentissage dans une société en réseaux.

Les six scénarios de l'OCDE à l'épreuve de l'Afrique francophone

Le BIE a souhaité confronter les scénarios à l'opinion de responsables de l'éducation dans un contexte complètement différent de celui des pays industrialisés. L'hypothèse sous-jacente de ce genre d'exercice était que, même dans des situations très éloignées de celles des pays de l'OCDE en termes de niveau de développement des systèmes, de problèmes à résoudre et de moyens humains et financiers, les scénarios pouvaient présenter un intérêt indéniable pour les décideurs et donner lieu à des échanges fructueux et à un débat stimulant sur l'avenir de l'école, où qu'elle soit. Malgré le scepticisme initial d'un certain nombre de personnes consultées au cours de l'élaboration du projet, il s'est avéré que les scénarios suscitaient non seulement un grand intérêt en Afrique mais encore qu'ils étaient jugés très utiles pour une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation pour tous et de l'école en particulier. Certes, le choix privilégié ou le refus de tel ou tel scénario peut se fonder sur des argumentations différentes liées au contexte, mais, au cours des discussions, la pertinence d'aucun des scénarios n'a été mise en doute. Cela n'est, en réalité, pas vraiment étonnant car, du fait de la mondialisation, les tendances identifiées dans les pays industrialisés et, surtout, les éléments qui les fondent n'épargnent aucun des pays de la planète. Ni le poids de la bureaucratie, ni le risque d'exode des enseignants, ni l'ancrage dans les communautés, ni la privatisation de secteurs croissants des systèmes éducatifs ou l'irruption des TIC n'apparaissent comme des problématiques étrangères aux systèmes éducatifs africains.

Les trois séminaires de Bamako, Dakar I et Dakar II ont réuni des équipes ministérielles du Burkina Faso, du Mali, du Niger, du Tchad, du Bénin, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal, du Togo, du Cameroun, du Congo, du Gabon et de la République démocratique du Congo ; trois des équipes comprenaient un responsable syndical national. Les résultats des réponses au questionnaire (42 participants au total) sont les suivants (Luisoni ; Anne, 2003a) :

TABLEAU 1. Analyse des résultats de l'Afrique francophone

	PROBABILITÉ		DÉSIRABILITÉ	
	Probable %	Improbable %	Désirable %	Indésirable %
Scénario 1.A (Système bureaucratique)	54	46	35	65
Scénario 1.B (Désintégration)	65	35	16	84
Scénario 2.A (Écoles au cœur de la collectivité)	83	17	84	16
Scénario 2.B (Organisation apprenante ciblée)	85	15	83	17
Scénario 3.A (Réseaux/société en réseaux)	33	67	43	57
Scénario 3.B (Modèle de marché)	33	67	16	84

Comme lors du Forum du Conseil, les deux scénarios rejetés à plus de 80 % sont ceux de la désintégration et du modèle de marché et deux scénarios sont plébiscités à plus de 80 % : l'école au cœur de la collectivité et l'école comme organisation apprenante ciblée. Ces résultats pourraient paraître a priori surprenants mais ils reflètent en fait bien la réalité scolaire africaine du début du XXI^e siècle telle que nous l'avons perçue lors des séminaires : le poids de systèmes inadaptés, souvent centralisés et bureaucratiques et la nécessité impérieuse d'en changer. C'est un défi énorme et la plupart des pays d'Afrique francophone sont en train de mettre en place des plans décennaux ambitieux, nécessitant des réformes profondes, axées à la fois sur l'accès, l'équité et la qualité. Par ailleurs, ces résultats témoignent à la fois de « l'optimisme de la volonté » des décideurs et de leur réalisme ou de leur lucidité face aux risques bien réels soit d'un maintien du statu quo — même s'il est rejeté par deux tiers d'entre eux —, soit d'une désintégration du système, que deux tiers d'entre eux jugent comme un scénario possible, sinon probable.

Comparaison des résultats enregistrés dans diverses réunions

Le questionnaire soumis par Hutmacher (2001) aux participants à la conférence internationale de Rotterdam (Pays-Bas) a été rempli par 73 personnes. À Saint-Gall (Suisse), lors d'une réunion régionale, 100 personnes ont donné leur avis. Le tableau qui suit présente une synthèse des résultats enregistrés dans ces deux réunions, ainsi que lors du Forum du Conseil du BIE et des séminaires en Afrique (Luisoni ; Anne, 2003*b*). Comme nous l'avons souligné précédemment, l'élaboration des scénarios s'est faite graduellement, passant de quatre à cinq, puis six. Cela explique l'absence de certaines données pour les réunions de Rotterdam et de Saint-Gall. Par souci de lisibilité, l'échelle de pondération des réponses a été ramenée de quatre à deux en regroupant, soit pour la probabilité/improbabilité, soit pour la désirabilité/indésirabilité, les opinions « hautement » et « plutôt ».

TABLEAU 2. Analyse des résultats de réunions différentes

		PROBABILITÉ		DÉSIRABILITÉ	
		Probable %	Improbable %	Désirable %	Indésirable %
Scénario 1.A (Système burocratique)	Rotterdam	56	44	27	73
	Saint-Gall	64	36	31	69
	Conseil BIE	72	28	38	62
	Afrique	54	46	35	65
Scénario 1.B (Désintégration Exode des enseignants)	Rotterdam	–	–	–	–
	Saint-Gall	–	–	–	–
	Conseil BIE	55	45	14	86
	Afrique	65	35	16	84
Scénario 2.A (Écoles au cœur de la collectivité)	Rotterdam	58	41	82	18
	Saint-Gall	60	40	85	15
	Conseil BIE	66	34	85	15
	Afrique	83	17	84	16
Scénario 2.B (Organisation apprenante ciblée)	Rotterdam	63	37	85	15
	Saint-Gall	–	–	–	–
	Conseil BIE	64	36	86	14
	Afrique	85	15	83	17
Scénario 3.A (Réseaux/ société en réseaux)	Rotterdam	47	53	52	48
	Saint-Gall	35	65	28	72
	Conseil BIE	60	40	80	20
	Afrique	33	67	43	57
Scénario 3.B (Modèle de marché)	Rotterdam	47	53	21	79
	Saint-Gall	38	62	20	80
	Conseil BIE	58	42	21	79
	Afrique	33	67	16	84

Quelques commentaires

Ce qui frappe tout d'abord, c'est la remarquable homogénéité d'ensemble des réponses, malgré les contextes très différents des réunions. Cela est particulièrement perceptible à la fois pour le rejet massif du scénario de la désintégration et de celui du modèle de marché. Le même constat vaut pour la désirabilité des scénarios 2.A et 2.B (l'école au cœur de la collectivité et l'école comme organisation apprenante ciblée). On observe également une homogénéité intéressante pour ce qui concerne — malgré leur indésirabilité — la probabilité du maintien du statu quo bureaucratique et celle du modèle de marché.

Des nuances intéressantes apparaissent néanmoins sur la probabilité de réalisation des scénarios 2.A et 2.B, à l'égard de laquelle les cadres africains sont nettement plus optimistes que les autres répondants, vraisemblablement du fait de « l'optimisme de la volonté politique » évoquée précédemment. Les cadres africains sont, en revanche, plus réservés quant à la probabilité de l'émergence d'écoles et d'une société en réseaux, alors que le Conseil du BIE signale, à 80 %, la désirabilité de ce scénario.

La majorité des réflexions et commentaires de Waldo Hutmacher, qui datent de 2001, peuvent sans aucun doute être repris ici pour donner quelques pistes d'explication ou clés d'interprétation des résultats.

Les scénarios se présentent comme de brèves narrations de ce que pourraient devenir les institutions éducatives et les écoles dans l'espace d'un peu moins d'une génération. Même si leur présentation conserve un ton sobre et relativement neutre, leur lecture laisse peu de lecteurs indifférents. À côté des questions de plausibilité, elle fait surgir en chacun des réactions de désir ou de rejet, selon les cas. Les scénarios agissent en quelque sorte comme des surfaces de projection, un peu à la manière des dessins du test de Rorschach. Les réactions à leur égard révèlent donc quelque chose des croyances, des aspirations et des espérances aussi bien que des appréhensions, des craintes et des peurs des interlocuteurs de l'enquête. Au-delà de la rationalité managériale ou professionnelle, ces réactions révèlent une part d'imaginaire et de rêve. C'est évident s'agissant de la question de la désirabilité des diverses évolutions possibles, mais l'association statistique entre les jugements de désirabilité et ceux de probabilité permet de supposer que le désir tend aussi à infléchir l'estimation de la probabilité » (Hutmacher, 2001).

Nous avons nous-mêmes vérifié cela au cours de la discussion sur les scénarios lors des séminaires en Afrique. Plusieurs participants nous ont, en effet, résumé leur avis en ces termes : « Pour nos pays, la seule issue est de "refonder" nos systèmes éducatifs en visant à redonner du sens à l'école, particulièrement en la rapprochant des besoins éducatifs des individus et des communautés et en en faisant un instrument d'acquisition de savoirs adaptés et de qualité. C'est pourquoi les scénarios 2.A et 2.B sont pour nous les plus souhaitables et plus nous les désirerons et nous nous engagerons dans ces directions, plus ils deviendront non seulement probables mais réalisables. »

Les six scénarios de l'OCDE sur l'avenir de l'école constituent d'excellents outils pour alimenter un débat sur l'évolution future et l'orientation des politiques éducatives. Ils permettent également de structurer une réflexion plus approfondie sur les choix souhaitables et d'en simuler les conséquences et les contraintes. Nous avons par exemple, au cours des trois séminaires africains, demandé tout d'abord aux équipes ministérielles soit de choisir pour leur pays l'un des scénarios, soit d'en construire un à partir des éléments jugés pertinents dans l'un ou l'autre des six existants. Les équipes ont ensuite analysé leur choix et ses composantes au moyen de la grille FFOOD (forces, faiblesses, occasions, dangers), sous l'angle de l'accès, de l'équité et de la qualité. Cet exercice complexe, qui oblige à sortir du rêve pour envisager des modalités de mise en œuvre, a donné lieu à des discussions très enrichissantes et son principal intérêt réside non pas dans le produit final, mais dans le processus de son élaboration.

Les résultats obtenus pour les réponses au questionnaire dans des contextes professionnels et culturels très divers mériteraient sans doute une analyse plus affinée, qui dépasse le cadre de cet article. Les scénarios eux-mêmes pourraient être repris et contextualisés pour d'autres régions du monde. Les cadres africains ont souligné, par exemple, le grand intérêt qu'il y aurait à réaliser, pour leur continent, le même exercice de construction de scénarios, en prenant en compte les réalités et les spécificités africaines. Une étude de ce type est d'ailleurs en cours en Asie/Pacifique, sous les auspices du *Pacific Circle Consortium*. Dans une première phase, elle a impliqué 300 responsables éducatifs et décideurs politiques dans onze sociétés de cinq régions en bordure du Pacifique. La phase suivante, actuellement en cours, s'efforce de comprendre pourquoi des dirigeants et des éducateurs confirmés ont jugé que les modèles bureaucratiques actuels sont les plus susceptibles de se maintenir, tout en estimant que ces scénarios ne sont pas les plus souhaitables (Cogan et Baumgart, 2003).

Les six scénarios de l'OCDE ont-ils un caractère universel ? Les résultats présentés ici semblent, sinon le prouver, du moins le suggérer fortement. Ce n'est en fait pas très surprenant car d'autres études montrent par exemple que, de par le monde, les systèmes éducatifs et leur fonctionnement présentent en réalité plus de similitudes que de différences. Il est donc assez naturel que, quel que soient leur environnement, leur culture, leur degré de développement, les responsables éducatifs « se retrouvent autour d'un rêve renouvelé de l'école » (Hutmacher, 2001).

Références

- Brunschwig Graf, M. 1997. « Suisse : le monde change, l'école se transforme progressivement, elle aussi ». *Perspectives* (BIE-UNESCO, Genève), vol. XXVII, n° 4, p. 591-592.
- Cogan, J ; Baumgart, N. 2003. « Views of educators and policy-makers in the Asia-Pacific Region towards schooling for tomorrow : survey findings ». (Document disponible sur la page Web « L'école de demain » de l'OCDE : <http://www.oecd.org/dataoecd/11/11/2499015.pdf>.)

- Hutmacher, W. 2001. « Quel rêve d'école habite donc la communauté éducative ? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE ». Dans : OCDE-CERI. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, OCDE, p. 257-269.
- . 2003. « Présentation Power point des résultats du questionnaire sur les scénarios lors du Forum du Conseil du BIE », Genève, BIE-UNESCO. (Document non publié.)
- Istance, D. 2003. « Six scénarios pour l'école de demain ». Document d'information destiné au Conseil du BIE, Genève, BIE-UNESCO.
- Luisoni, P. ; Anne, A. 2003a. « Dépouillement des questionnaires sur les six scénarios de l'OCDE lors des trois séminaires de formation au dialogue politique en Afrique francophone », BIE-UNESCO. (Document interne.)
- . 2003b. « Comparaison des réponses au questionnaire sur les 6 scénarios de l'OCDE dans divers séminaires », BIE-UNESCO. (Document interne.)
- OCDE-CERI. 2001. « L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ? ». Paris, OCDE. Voir : www1.oecd.org/publications/e-book/9601112e.pdf

DIALOGUE POLITIQUE ET ÉDUCATION

SCÉNARIOS POUR L'ÉDUCATION

DU XXI^e SIÈCLE :

RÉSUMÉ D'UN DIALOGUE INACHEVÉ

ET INTERROGATIONS

QUANT À SA CONTINUITÉ¹

Bureau international d'éducation

La présentation de l'exercice sur les scénarios possibles pour l'éducation du XXI^e siècle, élaboré par l'OCDE au cours de la 50^e Réunion du Conseil du Bureau international d'éducation, a suscité diverses réactions. La première a été la reconnaissance de la nécessité et de l'utilité de réaliser des exercices de ce type², même si l'exercice de l'OCDE en question a été l'objet de critiques de natures différentes³. La deuxième a par conséquent été le débat sur la probabilité et la désirabilité d'un tel exercice, au-delà des réponses apportées au questionnaire et exprimées dans l'article précédent de cette publication. Enfin, la troisième a résidé dans la proposition de le réviser et de le concevoir à nouveau et dans le souhait de voir le Bureau international d'éducation appuyer cette proposition⁴.

Le Bureau international d'éducation se doit d'accepter de relever le défi de promouvoir un vaste dialogue politique et technique sur les scénarios de l'éducation du XXI^e siècle et peut-être aussi du XXII^e siècle. En effet, et comme cela a été mis en exergue à plusieurs reprises durant les débats qui sont ici résumés, l'histoire semble souligner que les réalités institutionnelles s'inspirent généralement de concepts et d'idées pionnières qui ont au moins deux siècles d'existence.

Nous avons décidé de regrouper tout d'abord dans ce court texte quelques-unes des questions cruciales soulevées par les membres du Conseil du Bureau

Langue originale : espagnol

international d'éducation au cours du débat sur la désirabilité et la probabilité des scénarios éducatifs pour le XXI^e siècle proposés par l'OCDE. Le principal objectif de ce débat a été de se demander si ces scénarios sont utiles pour faire avancer la réflexion sur l'avenir de l'éducation, non seulement pour les pays de l'OCDE mais également pour l'ensemble de la planète. Dans une deuxième partie de ce texte, il sera aussi question du défi explicite évoqué à la fin du forum et une hypothèse alternative sera proposée en vue de mettre en place des scénarios types pour l'éducation du XXI^e siècle en prenant en considération le court terme, mais aussi le moyen et le long terme. Ces scénarios seront classés selon un certain ordre de désirabilité par rapport aux objectifs de l'éducation que les membres du Conseil du Bureau international d'éducation ont soulignés. Dans une troisième et dernière partie, certaines questions clés seront traitées et il sera suggéré de poursuivre le dialogue en abordant une autre thématique : la mondialisation, l'éducation et les médias.

Les scénarios de l'OCDE pour l'éducation du XXI^e siècle : analyses et critiques

Le forum qui s'est déroulé entre les représentants des 28 États membres de l'UNESCO qui composent le Conseil de son Bureau international d'éducation a mis l'accent sur certains aspects sous-jacents de la discussion sur les scénarios pour l'éducation du XXI^e siècle présentés par l'OCDE et sur la situation éducative exposée dans ces scénarios. Les spécialistes en éducation et en politique internationale, qui ont à cette occasion représenté leurs États, ont également mis en avant les éléments clés ci-dessous qu'il faudra examiner dans le cadre des discussions sur les scénarios et leur utilité éventuelle pour le monde.

LA SCOLARISATION UNIVERSELLE : UNE INVENTION MODERNE DU NORD

Historiquement, les systèmes éducatifs et les écoles modernes ont vu le jour en Europe occidentale et ont été transférés quasiment tels quels dans les autres régions du monde⁵. Ceux-ci sont la clé de l'« ingénierie institutionnelle » (*institutional engineering*)⁶ d'une époque et d'un modèle de développement économique et social donné qui s'est répandu dans le monde et a adopté des caractéristiques spécifiques à d'autres horizons. En effet, pendant les siècles durant lesquels a duré la colonisation, les pouvoirs coloniaux ont transféré directement leurs modèles d'organisation des systèmes éducatifs et des écoles modernes en Amérique latine, en Asie, dans les pays arabes et en Europe de l'Est, y compris au détriment des institutions locales d'éducation pour les enfants et les jeunes inventées par les cultures d'origine de ces continents⁷ avant d'entrer dans des processus de modernisation.

Ainsi s'est généralisée à l'échelle mondiale la construction de vastes systèmes experts de caractère national : des systèmes éducatifs et des écoles

conçus selon un modèle encore plus universel que ceux des systèmes politiques. Au fur et à mesure de cette généralisation s'est renforcée l'idée selon laquelle l'architecture institutionnelle qui est au cœur de l'expansion de ces systèmes experts et les caractéristiques identitaires de ces « écoles du monde » étaient « naturelles » et par conséquent les seules possibles.

À l'image des systèmes éducatifs français et anglais et, dans une moindre mesure, espagnol, belge, allemand et des systèmes originaires d'autres puissances européennes, les élites coloniales et post-coloniales ont bâti des écoles et les ont reliées entre elles, ou ont, au contraire, monté des structures gouvernementales pour que ces structures créent des écoles visant à intégrer les enfants et les jeunes aux structures politiques et économiques émergentes, et à désassocier les nouvelles unités politiques de l'image concrète, physique des pouvoirs publics. Dans ce large processus, les écoles ont constitué des centres de formation, mais aussi de représentation d'un pouvoir national plus ou moins imposé ou autogéré. Le processus de scolarisation, compris comme étant le processus de création d'écoles et de systèmes éducatifs et d'intégration des enfants et des jeunes, est peu à peu devenu synonyme de garantie de l'éducation et surtout de l'éducation « moderne » liée à l'apprentissage des codes indispensables de la lecture, l'écriture, le calcul, les langues nationales ou officielles, les messages visant à structurer la vie publique, les règles de socialisation nécessaires dans les économies modernes et entre les économies traditionnelles et les économies modernes. En conséquence, le processus de scolarisation traduit également les possibilités d'accéder à une meilleure qualité de vie dès qu'il s'agit d'accéder à la « modernité ».

À la fin du XX^e siècle, 84 % des enfants sont scolarisés. Cependant, dans certains pays, notamment en Afrique, la moitié des enfants n'assiste pas aux cours et les conditions de viabilité des écoles sont désastreuses. Sur ce continent, le sida tue des centaines de milliers d'enseignants formés pour guider les enfants et les jeunes vers le chemin de la modernisation grâce à la scolarisation, et le développement économique endogène n'est pas associé aux besoins croissants en éducation tant quantitativement que qualitativement. En même temps, sur un continent totalement différent, à savoir l'Europe centrale et orientale, les possibilités offertes par la scolarisation universelle sont mises à l'épreuve par les nouvelles conditions régionales liées aux processus de mondialisation. Pour la première fois depuis les débuts de la scolarisation universelle, les niveaux de scolarisation des enfants stagnent alors que ceux des jeunes reculent, malgré le climat de paix instauré dans plusieurs de ses États nationaux.

En Europe occidentale, aux États-Unis, en Amérique latine et en Asie, les écoles et les systèmes éducatifs sont critiqués. Depuis quelque temps, l'idée de « naturalité » de l'« ingénierie institutionnelle » prédominante commence à être mise en échec.

Pour une raison ou pour une autre et dans des conditions très diverses, on considère que les systèmes éducatifs et les écoles sont en crise. La grande question que l'on se pose est de savoir si les idéaux, les utopies ou les images

prospectives qui nous permettront de sortir de cette crise doivent être semblables à ceux qui sont à l'origine des vastes processus de scolarisation entre le XVI^e et le XX^e siècle, ou si ces idéaux doivent soit être différents, soit être homogènes pour des situations aussi hétérogènes que celles qui nous préoccupent.

L'OCDE ne se définit pas par rapport au « statu quo » ou au changement, même si elle construit ses scénarios en s'y référant. L'exercice que l'Organisation propose aux différents publics est en quelque sorte une invitation à s'exprimer sur cette question d'envergure qui pourrait aussi être formulée de la façon suivante : doit-on s'efforcer à élargir les systèmes éducatifs et les écoles inventés il y a presque deux cents ans et à y intégrer les enfants et les jeunes ? Doit-on les universaliser en premier lieu et les transformer par la suite ? Doit-on les transformer au fur et à mesure qu'on les universalise ? Doit-on les supprimer pour ouvrir la voie à d'autres « ingénieries institutionnelles » totalement différentes ?

Les participants au débat sur les scénarios éducatifs du XXI^e siècle ont répondu indirectement à cette question et ont clairement exprimé leur préférence pour l'institutionnalisation, y compris l'actuelle, pour faire face aux risques de désinstitutionnalisation et peut-être pour des concepts plus abstraits d'école et de système éducatif que ceux utilisés dans les scénarios de l'OCDE. Ils ont en revanche fait plusieurs commentaires susceptibles de contribuer à renforcer le dialogue sur l'avenir de l'éducation et ses formes institutionnelles, au lieu de le clore.

LE DROIT À L'ÉDUCATION : UN AXE ARTICULATEUR POUR RÉFLÉCHIR ET CONSTRUIRE DE NOUVEAUX SCÉNARIOS ÉDUCATIFS

Une fois achevée la présentation par l'OCDE des scénarios éducatifs pour le XXI^e siècle, le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation, Mme Katarina Tomashevski, a formulé un premier commentaire aboutissant à la proposition de créer un scénario éducatif qui se fonde sur sa capacité à faire du droit à l'éducation une réalité. Sur la base de ce scénario, il a été proposé une transition de la recherche prospective ou d'anticipation à l'élaboration de propositions de directives d'action.

Tous les participants au forum sur les scénarios éducatifs du XXI^e siècle ont été favorables à cette proposition. On peut par conséquent affirmer que le débat s'est inscrit, *a posteriori*, sur cette toile de fond. Les participants ont choisi de repenser les scénarios éducatifs dans un esprit politique — le terme politique étant entendu dans son sens le plus pur —, c'est-à-dire de reprendre à leur compte le souhait selon lequel l'éducation serait un bien public étant donné que son application relève des droits humains⁸.

Faisant sienne la critique des scénarios éducatifs formulée par le Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation, des représentants de pays riches et pauvres ont exprimé de diverses manières leur désir de voir la réflexion sur les scénarios être abordée différemment, sans directement faire intervenir les éventuelles « ingénieries institutionnelles », mais en cherchant à développer celle qui est

nécessaire pour faire du droit à l'éducation une réalité. À plusieurs reprises, la nécessité de garantir le droit à l'éducation a été associée au droit à la scolarisation, à savoir l'accès à l'école et au système éducatif. Portant à l'extrême ses arguments, le vice-président du Conseil pour l'Afrique a estimé au cours du forum que « la discussion sur les scénarios (éducatifs) n'est pas pertinente dans le cas de l'Afrique d'aujourd'hui »⁹. Dans le même ordre d'idée, le représentant du Moyen-Orient s'est aussi exprimé en insistant sur le fait que, dans son pays, on ne parvenait même pas à garantir à chaque enfant une place dans une école¹⁰. Si la conviction qui découle de l'évidence empirique consacrait comme seul moyen de garantir le droit à l'éducation l'assurance de faire bénéficier chaque enfant d'une place dans une école organisée, telles les écoles traditionnelles modernes, alors peut-être que la discussion sur les scénarios éducatifs serait vidée de son sens. Toutefois, si la conviction qui découle de l'évidence empirique laissait entendre que la meilleure façon de garantir à chaque enfant une place à l'école serait de changer les pratiques et autres variables, la discussion sur les scénarios éducatifs à venir pourrait être plus importante que jamais.

D'une certaine manière, les interventions semblaient, dans leur ensemble, encourager l'idée que les scénarios formulés par l'OCDE sont non seulement des scénarios types, théoriques, qui — comme l'ont bien fait remarquer le présentateur et l'animateur de la réflexion — ne sont nulle part idéalement mis en œuvre, mais pourraient également être appliqués ultérieurement, ou représenter les étapes d'un processus de développement éducatif¹¹. Le même point de vue a été exprimé par un autre représentant qui a renforcé la proposition de prendre en considération, pendant l'exercice d'élaboration des scénarios, l'opposition qui existe entre le processus de mondialisation comme processus universel qui s'applique à toutes les régions du monde, mais en même temps comme processus asynchrone qui s'applique à toutes les régions du monde mais de différentes manières, en fonction de leur niveau et de leur type de développement, ainsi que d'autres facteurs. Paraphrasant la pensée des représentants et des preneurs de décisions de nombreux pays du Sud, un membre du Conseil a indiqué que sans doute beaucoup ont considéré que « vous nous parlez de post-bureaucratie alors que nous n'avons toujours pas de (bonne) bureaucratie »¹². Sans pour autant être écartée, cette idée de mise en œuvre par étapes pourrait aussi être affinée et évoluer vers une idée de coexistence d'étapes qui peuvent éventuellement être interverties sans qu'il existe un ordre unique établi entre elles.

Par conséquent, il semblerait que l'idée qui ressorte du débat est que le critère que l'on est en train de créer pour organiser des scénarios devrait être la capacité de chacun à favoriser le droit à l'éducation, au lieu de l'attachement à une référence prioritaire à la manière dont les « ingénieries institutionnelles » prédominantes constituent une reproduction de celles qui existent actuellement.

Outre cette idée, on peut cependant soulever la question de savoir si les « ingénieries institutionnelles » des systèmes éducatifs et des écoles qui se sont avérées efficaces pour éduquer — au sens strict du terme — la grande majorité des populations des grands pays, lesquels se sont assez tôt modernisés dans le

contexte des systèmes économiques ouverts dans le cadre du système mondial colonialiste et de la guerre froide ou des systèmes économiques fermés, seront appropriées pour garantir l'éducation nécessaire à produire et distribuer équitablement le capital économique et social pour une qualité de vie digne pour tous.¹³ Cependant, cette réflexion mérite, dans l'esprit des interventions qui se sont déroulées lors du forum, de se fonder sur davantage d'aspects relatifs aux objectifs de l'éducation, sur ce qu'elle fait dans le domaine du droit à l'éducation, sur sa détermination actuelle à contribuer à la production et à la répartition du capital économique et social.

LES SCÉNARIOS ÉDUCATIFS ET LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

Un grand nombre d'interventions ont évoqué les objectifs souhaitables de l'éducation au XXI^e siècle.

En ce sens, il s'est avéré intéressant de mettre l'accent sur les valeurs de ce qui pourrait s'appeler « qualité de communication » ou « qualité de convivialité » de l'éducation. En reprenant le résumé du sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, l'on pourrait dire que la qualité de convivialité de l'éducation garantit le développement et la bonne répartition du capital social et les connaissances, les valeurs et les possibilités pour vivre chacun en paix malgré nos différences. D'une certaine manière, il semblerait que les participants, sans nier l'importance de l'éducation pour le développement économique, aient fait le choix de retenir que la l'éducation doit être d'une qualité telle qu'elle doit aller au-delà de son rôle d'instrumentalisation du savoir pour la production économique.

Pendant le forum, on a assisté à un large consensus sur l'importance de l'éducation dans l'action en faveur d'une société du savoir¹⁴ qui transmette des valeurs d'équité, de justice et de tolérance¹⁵, et forme des personnalités entières, optimistes et intéressées par l'innovation¹⁶.

S'il fallait résumer les différentes interventions à cet égard, on pourrait dire qu'à la suite de la présentation des scénarios de l'OCDE les participants du forum ont probablement ressenti la nécessité de renforcer l'idée qu'il ne faut pas imaginer des scénarios éducatifs alternatifs uniquement parce que l'« ingénierie institutionnelle » qui fournit des services éducatifs est en crise mais parce qu'il est nécessaire de « retrouver le sens de l'éducation », c'est-à-dire rappeler encore et toujours que l'existence de systèmes et d'institutions spécialisés dans l'éducation est liée à la volonté de garantir le droit d'accès à un contenu et non à un certain type d'accès à ce contenu, à une expérience vécue et non à un espace physique prédéterminé pour vivre cette expérience. En d'autres termes, il s'agit de relever des défis personnels et socio-économiques dans un monde nouveau dans lequel on assiste à des « transferts de valeurs », généralement unilatéraux, qui ne sont pas toujours les meilleurs et qui méritent d'être repensés, diversifiés et beaucoup plus pluridirectionnels¹⁷.

Par conséquent, s'il ne fait pas l'ombre d'un doute que le scénario le plus souhaitable doit garantir le droit à une éducation pour tous — en termes

techniques, une plus grande équité —, il n'est pas moins certain que les participants au forum ont également jugé — de même que l'OCDE — la désirabilité d'un scénario fondé sur sa contribution à deux aspects de la qualité de l'éducation pour tous : l'instrumentalisation et la communication/convivialité.

À ce sujet, plusieurs participants ont évoqué l'effet néfaste que semblent avoir certaines mesures de la qualité de l'éducation et plus particulièrement leur mode d'utilisation dans le contexte des scénarios éducatifs¹⁸. Selon eux, ces mesures mettraient davantage l'accent sur la pondération de la qualité instrumentale de l'éducation qui elle-même pondère sa qualité de communication ou de convivialité. Cependant, du moins pour les participants à notre forum, la qualité de convivialité de l'éducation ne devrait pas être subordonnée à celle d'instrumentalisation. Dans cette optique, à titre d'exemple, la qualité de l'éducation d'un pays ne serait pas définie — du moins pas de manière exclusive — par le niveau atteint exprimé par des notes, qui sont une estimation de résultats quantifiables et comparables en termes de contenus, de valeurs et d'instruments, mais par la façon dont cette éducation contribue à garantir la paix, la coexistence et la cohésion sociale.

En outre, la qualité de l'éducation serait définie par le type de processus d'apprentissage que l'on observe quotidiennement dans les établissements éducatifs et par les modèles gouvernementaux en vigueur. Les expériences de travail et de vie dans les institutions éducatives laisseraient des traces et ancreraient des habitudes pour garantir ou empêcher l'apprentissage au cours de la vie et influencer sur la personnalité et la condition citoyenne des individus. En ce sens, plusieurs participants ont évoqué les efforts qui avaient été déployés dans leurs pays. L'invité d'honneur et l'ancien président du Conseil du Bureau international d'éducation, le professeur Pieter de Meijer¹⁹, a présenté l'expérience des « maisons d'apprentissage » et leur impact sur l'acquisition de compétences facilitant l'apprentissage au cours de la vie, à savoir également au terme de l'enfance et de l'adolescence. Certains participants²⁰ ont présenté des cas de décentralisation éducative après des années de centralisation porteuse d'homogénéité, ainsi que leurs succès, les résistances rencontrées et leurs problèmes. D'autres participants ont décrit les risques de la décentralisation dans des situations d'inégalité socio-économique des communautés qui ont des responsabilités dans le domaine de l'éducation et qui pourraient ne pas être à même de garantir le minimum nécessaire pour œuvrer à ce que le droit d'accès à une institution éducative corresponde au droit d'accès à des apprentissages clés pour la production, la paix et la démocratie.

En résumé, on peut dire que le débat sur les scénarios éducatifs élaborés par l'OCDE pourrait induire l'hypothèse selon laquelle, si l'on souhaite créer des scénarios plus universels, il est nécessaire d'approfondir la réflexion en y incluant de manière plus systématique les contributions de penseurs du monde post-colonial et post-communiste, à savoir l'Afrique, l'Asie, l'Amérique latine, les pays arabes et l'Europe centrale et orientale. L'idée qu'une réflexion plus universelle ressortirait de ce dialogue n'en est pas pour autant remise en cause. Au

contraire, les scénarios éducatifs systématisés par l'OCDE sont une piste intéressante pour poursuivre la réflexion qui s'articule autour de la nécessité de garantir le droit à l'éducation, en reconnaissant à la fois l'énorme contribution des systèmes éducatifs et des écoles modernes, même si elle est inachevée et que le chemin s'annonce encore long. Néanmoins, l'exercice des scénarios de l'éducation connaît aussi ses limites, notamment face aux nouveaux défis de la mondialisation, l'utopie créative de la société du savoir et le désir d'avoir sa place dans un monde aux interdépendances et à la justice croissantes.

LA CONFIGURATION DES SCÉNARIOS ÉDUCATIFS :
L'ABOUTISSEMENT DES PROCESSUS STRUCTURELS,
DES THÉORIES SOCIALES ET DE LA VOLONTÉ POLITIQUE

La mondialisation, en tant que nouvelle forme d'organisation sociale ayant vu le jour au lendemain de la chute du mur de Berlin, est à l'origine de nouveaux défis pour l'humanité et renouvelle de nombreuses promesses qui n'ont pas été tenues. Elle a transformé notre vision sur la manière de satisfaire les besoins fondamentaux des personnes et de faire valoir leurs différents droits. En ce sens, plusieurs participants au forum sur l'éducation au XXI^e siècle ont souligné qu'il était impossible de concevoir des scénarios sans prendre connaissance des tendances structurelles qui les sous-tendent ou les minent, sans avoir recours aux théories du développement social ou sans prendre en considération le facteur de la volonté politique, sociale et individuelle.

Concernant les tendances structurelles, l'accent a été mis sur le fait que le niveau d'« inclusivité » des sociétés et le type d'expérience des personnes, outre leurs expériences éducatives, joueront un rôle décisif dans la définition de la configuration des scénarios éducatifs. On pourra alors assister soit à des inégalités de plus en plus criantes, soit à plus de cohésion au sein de ces sociétés issues de la mondialisation. Il est évident que si les inégalités prennent le dessus, les conditions seront réunies pour tendre vers un scénario éducatif « familial », lié aux processus de désintégration. S'il y a plus de cohésion, le terrain sera plus fertile pour des scénarios éducatifs eux-mêmes porteurs de plus de cohésion. Un des anciens directeurs du Bureau international d'éducation a notamment précisé qu'il était nécessaire de prendre en considération que, compte tenu de la tendance croissante des sociétés issues de la mondialisation à la marginalisation professionnelle, les parents de beaucoup d'enfants et de jeunes à qui l'on offrira des opportunités éducatives institutionnalisées n'auront eu qu'une faible expérience institutionnelle, ce qui sera totalement nouveau et posera des problèmes à toutes les personnes qui souhaiteront élaborer des scénarios éducatifs favorables à une cohésion sociale²¹.

Face à cette réalité, l'on a réaffirmé la nécessité d'offrir de nouvelles formes d'éducation institutionnalisée, même si cela implique de modifier les formes éducatives actuelles. Dans ce contexte, certaines prémisses classiques de la pensée modernisatrice et humaniste en éducation ont été renforcées de manière

plus ou moins consensuelle : la nécessité de garantir la gratuité de l'éducation de base, des opportunités éducatives tout au long de la vie et en particulier une seconde chance pour les adultes qui n'ont pas bénéficié des processus de scolarisation appropriés. Il a été souligné que l'État devait continuer à jouer un rôle actif dans la facilitation de ces opportunités éducatives. Toutefois, parallèlement, pour garantir le droit à l'éducation et la réalisation de tous ses objectifs en prenant en considération l'évolution des manifestations de la mondialisation, il est nécessaire d'agir au niveau politique et technique et de manière forte et innovante, en tirant les leçons des multiples expériences passées sur les différents continents et qui ont en partie donné lieu à la base empirique sur laquelle se fonde la création des scénarios de l'OCDE²² et d'autres scénarios imaginables.

L'action politique, professionnelle, active, intense et conséquente est la condition indispensable à l'élaboration de scénarios désirables : tel est l'un des messages les plus clairs qui ressort des débats sur les scénarios éducatifs pour le XXI^e siècle.

Enfin, il ressort de cet échange qu'il est important de ne pas seulement tenir compte des expériences sectorielles vécues dans les différents contextes du monde, mais également des diverses théories politiques et sociales auxquelles la conception de chaque scénario peut être associée. À cet égard, chaque scénario est associé à différentes conceptions sur le changement social : les théories sur la mort de l'État, sur le chaos régénérateur, le renvoi des responsabilités à la société civile, le dynamisme des nouvelles technologies et du marché²³. Ces théories ont sans aucun doute influencé l'élaboration des scénarios proposés par l'OCDE. Leur évocation soulève la question judicieuse de la relation inverse, c'est-à-dire quel type d'action politique et sociale favorisera le développement d'un tissu éducatif institutionnel déterminé. Cette réflexion renvoie immédiatement à l'insuffisance de scénarios éducatifs conçus uniquement dans la perspective du droit à l'éducation, comme le droit d'accès à l'éducation, et conformes aux objectifs de l'éducation.

L'audace de reformuler les scénarios éducatifs de l'OCDE pour le XX^e siècle au BIE

Que se passerait-il si les scénarios éducatifs systématisés par l'OCDE comme des scénarios pour l'éducation du futur ne s'avéraient pas tout à fait satisfaisants pour penser l'éducation du futur à l'échelle mondiale et pour approfondir la réflexion et renforcer l'action en faveur d'une éducation favorisant la paix, la croissance, une meilleure répartition des richesses, le développement de l'État de droit partout dans le monde et la cohésion sociale ?

La question n'est pas simple et y répondre impliquerait davantage de recherche, de réflexion et de discussions. Pour ce faire, on doit s'appuyer sur des éléments empiriques croissants résultant de la recherche de scénarios ressemblant aux scénarios systématisés par l'OCDE. Cependant, la richesse des débats a

atteint un niveau tel que l'on pourrait audacieusement proposer une reformulation comme hypothèse de travail.

Cette nouvelle hypothèse de travail consiste à proposer six autres scénarios, chacun assez similaire à l'un des scénarios présentés par l'OCDE, sur les thèmes suivants : la désintégration, la privatisation, le marché, les visions pyramidale, communautaire et réticulaire.

DES SCÉNARIOS DE DÉSINTÉGRATION ÉDUCATIVE

L'on peut admettre que le scénario de désintégration découle fondamentalement du contexte d'affaiblissement de l'État de droit, de récession économique et, bien entendu, de renforcement des inégalités sociales et de tendance à l'« anémie sociale ». Dans ce type de situation, les institutions perdent de leur sens et rencontrent en même temps d'énormes difficultés pour contribuer à redonner un sens aux sociétés et à promouvoir un dynamisme économique et social. En général, dans ces contextes, le pouvoir politique traditionnel connaît également un manque de légitimation croissant et le pouvoir alternatif un manque d'organisation.

La désintégration éducative se caractérise par la prédominance du processus de détérioration des écoles et des systèmes éducatifs et la disparition des liens qui les unissent. Dans un scénario de désintégration, les situations où les objectifs des pratiques éducatives ont perdu tout leur sens sont communes. Les curricula officiels sont de plus en plus flexibles et de moins en moins denses. Autrement dit, le message officiel met en avant le fait que les écoles ont un plus grand pouvoir de décision pour des questions telles que : quelles sont les disciplines à enseigner ? comment pallier l'insuffisance de certains documents d'orientation pour les adapter aux pratiques des directeurs d'école, des enseignants et des parents d'élèves ?

Dans le scénario de désintégration, le système d'évaluations externes appliqué aux élèves tend à disparaître et les enseignants sont de plus en plus mal payés. Leur salaire ne suffit même plus à couvrir leurs dépenses en logement, transport et alimentation. On observe par conséquent un taux d'absentéisme croissant parmi les enseignants. Dans certains cas, ils ne viennent donner cours que dans les établissements où la nourriture est fournie ou les jours de paie. Obsédés par leur survie, les professeurs ne peuvent dispenser un enseignement de qualité.

Il est évident que les taux de scolarisation ont cessé de croître et ont même parfois commencé à diminuer. Dans les scénarios de désintégration éducative, l'équité et la qualité de l'éducation comme instrument et moyen de communication tendent à décroître et pourraient devenir inexistantes. Les familles, elles aussi fortement touchées par tous les mécanismes conjoncturels mentionnés dans le premier paragraphe et connaissant elles-mêmes un processus de désintégration, ne peuvent pas se substituer aux institutions éducatives. Peu à peu, le capital éducatif des espaces touchés se perd en raison du processus d'émigration de main-d'œuvre qualifiée, de l'absence de progrès et d'autres paramètres.

UN SCÉNARIO DE REPLI SUR SOI

Certains contextes socio-économiques et politiques ne remplissent pas forcément toutes les conditions pour tirer profit des avantages de la mondialisation mais peuvent avoir une certaine capacité de résistance aux forces centrifuges de la mondialisation. Parmi les sociétés qui connaissent par exemple des périodes de graves crises économiques mais également de fortes concentrations de bénéfices issus de la croissance économique et de forts taux de chômage, on peut trouver un nombre important de familles qui ont un niveau socio-économique, et surtout un niveau d'études, élevé. Dans ces circonstances, certains parents sont susceptibles de posséder un patrimoine culturel suffisant pour prendre en charge l'éducation de leurs enfants, ce qui est préférable à un enseignement dispensé par des institutions qui connaissent un processus de désintégration, obtiennent des mauvais résultats de manière endémique ou se détériorent considérablement. Par ailleurs, d'autres familles ont des revenus économiques assez élevés pour offrir des cours particuliers à leurs enfants, et leur éviter par là même de fréquenter des lieux publics délabrés ou sujets à l'insécurité.

Certains enfants sont « sauvés » grâce au capital culturel et à la disponibilité économique de leurs parents et ce, moyennant des stratégies d'éducation familiale ou les services d'enseignants qui ont suivi une formation relativement bonne par le passé ou à l'étranger. Le profil de ces parents ou de ces enseignants qualifiés est proche de celui des instituteurs des XVII^e et XVIII^e siècles. Dans certains cas, la transmission préalable du patrimoine culturel justifie qu'il existe encore un curriculum élaboré par l'État ou par des associations professionnelles. Dans d'autres, on a surtout accès aux curricula standards d'autres pays. Les personnes aisées ont les moyens d'acheter un ordinateur et d'investir dans la communication. Les parents qui ont un niveau d'études élevé et qui sont au chômage font appel à des entreprises privées qui élaborent des guides d'apprentissage pour le travail privé (au sens strict du terme) à la maison. Les compétences interpersonnelles qui en résultent sont plus liées à la concurrence qu'à l'empathie étant donné qu'il existe, comme chacun sait, peu d'endroits qui acceptent les jeunes et les adultes en nombre important.

Dans ce scénario, les évaluations sont élaborées et gérées par des entreprises privées ; on paie donc pour passer un examen. Les instituteurs perçoivent un salaire proportionnel aux résultats atteints par les élèves aux examens, et le mécanisme de recrutement et d'évaluation varie selon les cas.

Ce scénario ne contribue manifestement pas à améliorer l'équité ni la cohésion sociale. Il peut offrir à certains une éducation de qualité sur le plan instrumental, même s'il est difficile de définir dans quelle mesure cette qualité est exigeante en termes d'échanges afin d'être reproduite et améliorée. Ce scénario ne produit manifestement pas non plus des résultats de qualité en matière de convivialité.

UN SCÉNARIO DE MARCHÉ

Le scénario éducatif de marché peut être renforcé au même rythme que l'économie de marché se développe, bien que ce soit grâce à une dynamique éducative de marché que toute économie de marché se doit d'être renforcée. En termes généraux, on peut affirmer que ce scénario a plus de chance d'être développé dans les démocraties libérales ou dans des régimes nationalistes où la ségrégation ethnique peut prendre plusieurs formes. Dans les premières, la dynamique de marché s'instaure dans des secteurs plus ou moins riches. Dans les derniers, l'État a pour habitude d'offrir des services publics aux membres de la nation, qui est assimilée à l'État national. En revanche, les ressortissants d'autres nations fondent leurs établissements éducatifs et les financent grâce à des apports personnels. Les scénarios de marché sont généralement associés à des étapes de croissance économique et de renforcement des inégalités ou — aussi contradictoire que cela puisse paraître — à des étapes de récession, mais dans des espaces dans lesquels l'économie reste quelque peu dynamique, et des secteurs de la société civile suffisamment solides pour organiser et gérer le fonctionnement de réseaux institutionnels éducatifs en marge de l'État, ou financés par lui, mais gérés par des institutions de la société civile. En règle générale, ces scénarios sont aussi associés à tout un univers de représentations auquel il faut « appartenir » et dans lequel l'attachement à l'école est très fort.

Dans le scénario éducatif de marché, la gestion quotidienne des services éducatifs est entre les mains — du moins partiellement — d'associations et de personnes, mais les pouvoirs publics n'ont cessé de jouer un rôle important dans l'orientation curriculaire, à savoir dans l'élaboration d'une définition partagée de l'éducation. En d'autres termes, les sociétés continuent de rechercher une certaine cohésion à travers l'éducation et de solliciter les pouvoirs publics pour qu'ils s'en portent garants, moyennant différents mécanismes régulateurs. L'un de ces mécanismes est le curriculum, un autre l'évaluation, qui est généralement à la charge ou fortement dépendante des pouvoirs publics.

Les curricula sont réformés et deviennent plus flexibles, même s'ils sont toujours denses, c'est-à-dire qu'ils continuent de proposer, ou même d'imposer, des « systèmes de notation, des disciplines académiques et des corps de doctrine » (ou plus simplement, des contenus, des valeurs et des savoir-faire) qui sont jugés indispensables pour l'apprentissage de l'adulte. Des agences nationales ou provinciales d'évaluation de la qualité de l'éducation ont été créées et des recherches internationales de grande envergure sur l'évaluation du succès de l'apprentissage ont été menées. Les institutions, toujours autonomes, sont en compétition. L'innovation sert de toile de fond à la concurrence féroce opposant gagnants et perdants. L'État peut, sous certaines conditions, parvenir à compenser les différences et inverser la tendance entre gagnants et perdants.

Les résultats éducatifs de ce scénario sont à rapprocher de ceux du scénario du repli sur soi ou du scénario communautariste, selon la signification sociale donnée aux acteurs sociaux et leur volonté et capacité à réguler le marché en

fonction de valeurs supérieures à leur propre dynamique. Dans les sociétés traditionnellement capitalistes, productives et avec un contrôle de la société, les élites peuvent atteindre une grande qualité d'instrumentalisation et des niveaux différents de qualité de convivialité. Suivant les profils économiques, les différents secteurs de la population peuvent aussi avoir accès à d'autres profils éducatifs, eux-aussi d'une certaine qualité d'instrumentalisation et de convivialité.

Il semblerait que la probabilité de parvenir à plus d'équité avec ce scénario éducatif est faible. Cependant, celle-ci peut s'améliorer si ce scénario est utilisé pour l'éducation supérieure et universitaire et si l'on préfère des scénarios de type pyramidal universaliste ou réticulaires pour l'éducation de base et secondaire²⁴. Le renforcement de l'équité par le biais d'un scénario de marché dépend du soutien accordé aux attentes, à savoir la diffusion d'informations par les systèmes d'évaluation de la qualité de l'éducation, à la publication de versions curriculaires destinées aux parents et aux élèves pour qu'ils sachent sur quoi faire porter leurs attentes, et à d'autres stratégies de diffusion de l'information et de formation des personnes et des différents groupes générationnels et sociaux pour les aider à renforcer leur pouvoir de décision²⁵.

LE SCÉNARIO DE TYPE PYRAMIDAL UNIVERSALISTE

Dans un grand nombre de pays, les processus de modernisation ont eu lieu, et continuent d'avoir lieu, par le biais de modèles de gouvernement ou d'institutionnalisation centralisés, qui prennent la forme de démocraties représentatives dans lesquelles — du moins au début — « le peuple ne délibère ni ne gouverne si ce n'est à travers ses représentants » ou de gouvernements totalitaires. Dans leur plus simple expression, ces régimes politiques n'ont pas facilité la création d'institutions ouvertes aux communautés locales, au dialogue et au débat permanent. Dans de nombreux pays parmi ceux qui possèdent de tels régimes ou en ont hérité, la participation de la société civile est jugée insuffisante et l'on envisage de trouver des moyens pour la renforcer moyennant le contrôle et la prise de décisions des institutions éducatives. Cependant, l'« ingénierie institutionnelle » éducative associée à ces modèles de gouvernement centralisés, aussi diverse fût-elle, a connu de nombreux succès dans ses efforts pour former des centaines de milliers d'enfants et de jeunes aux codes de la modernité. Cette réussite explique aussi l'attachement que beaucoup ressentent face à cette « ingénierie institutionnelle », leur résistance au changement ou leur sentiment de ne pouvoir atteindre le droit à l'éducation pour tous sans passer par ce qui — outre les critiques formulées à l'encontre de l'appellation « modèle bureaucratique » utilisée par l'OCDE — pourrait s'appeler un scénario de type pyramidal universaliste.

Dans le scénario de type pyramidal universaliste, les curricula continuent d'être assez rigides. L'enseignement des professeurs est conforme aux principes de l'école traditionnelle, qui ont précédé le mouvement de l'école nouvelle du

XX^e siècle, même si parfois les mouvements pédagogiques novateurs influent. L'État évalue, oriente et contrôle. La communauté est demandeuse. Dans les pays qui disposent de ressources propres, comme dans les pays exportateurs de pétrole, qui se caractérisent aussi par un fort communautarisme, les investissements en éducation sont considérables.

La qualité de l'éducation peut se traduire uniformément sur le plan de l'instrumentalisation et de la convivialité. Dans certains cas, des méthodes d'intégration et de protection sociales des immigrants, des minorités et des démunis ont été développées. On peut avoir une très bonne équité éducative et une très mauvaise qualité éducative, et par conséquent une très mauvaise capacité d'innovation. On peut avancer l'hypothèse selon laquelle, dans les conditions actuelles de croissance exponentielle des connaissances, un scénario pyramidal universaliste pur produira des profils éducatifs peu enclins à trouver des solutions nouvelles à des problèmes anciens, d'identifier des problèmes nouveaux et de créer des solutions adaptées à des problèmes nouveaux.

UN SCÉNARIO COMMUNAUTARISTE

Les dernières décennies du XX^e siècle ont été marquées par un renversement des tendances en termes de localisation, de religion, d'ethnographie et de communautarisme. Une littérature prolifique originaire de plusieurs continents avance l'hypothèse de la crise de l'État national moderne et la justifie avec différents exemples de désintégration de nations, de reconstitution de fédérations, de construction de confédérations, de montée des revendications linguistiques et religieuses et d'autres formes de renforcement des identités sous- ou supranationales.

Dans ce contexte, la nécessité d'associer les écoles à leurs communautés les plus proches prend tout son sens. En réalité, cette idée n'est pas nouvelle. Dans de nombreux pays dits modernes et de tradition colonialiste, une grande partie des écoles ont été fondées par des communautés qui ont engagé leurs propres enseignants. Dans certaines cultures, le protagonisme des communautés a été plus fort que dans d'autres et s'est poursuivi tout au long du processus de scolarisation moderne. En d'autres termes, l'implication des communautés a été trop faible ou absorbée par un État actif et plein de ressources. Dans tous les cas, si la crise des États nations s'aggrave, il est probable que, dans les cultures où la tradition associative est plus présente que celle du marché, les communautés soient responsables de la construction, du soutien et de la promotion de leurs écoles.

Des communautés d'apprentissage²⁶ se sont construites avec des écoles très sensibles aux besoins et appuyées par des groupes puissants. Des curricula denses et flexibles peuvent guider le personnel de ces écoles dans la manière de traiter de nombreuses questions éducatives, mais ils laisseront toujours une grande liberté à la créativité pédagogique dans chacun des espaces institutionnels. Certaines institutions se développent très bien, en inventant de nouvelles formes d'organisation dans les pratiques quotidiennes (de la formation de groupes par

classes d'âges hétérogènes à l'intégration d'enfants plus âgés dans des groupes d'âges homogènes, en leur évitant l'humiliation de se retrouver avec les « petits »). Dans chaque communauté, les institutions — ou groupes d'institutions — croient en ce qu'elles réalisent et connaissent le succès même avec des pratiques très différentes les unes des autres et même à première vue contradictoires. Ce succès est dû en partie aux alliances étroites qui se sont formées entre les écoles, les familles et les entreprises locales.

Il est très probable que, dans ce scénario, comme cela a été évoqué à l'occasion de notre forum, les risques d'inégalités soient plus accrus. De même, il est prévisible que ce type de scénario renforce les différentes formes de repli identitaire et — dans le cas de contextes multiculturels — les conflits interethniques et interreligieux. La qualité de l'éducation des différentes écoles en matière d'instrumentalisation et de convivialité dépendra considérablement de la diversité des valeurs, du capital culturel et de la volonté éducative de chaque communauté, et pourra par conséquent présenter des variantes importantes.

UN SCÉNARIO RÉTICULAIRE

L'une des alternatives à la mondialisation qui pourrait apparaître au XXI^e siècle est à associer à l'utopie de la société du savoir, la société des réseaux de télécommunications et de la libre circulation des biens et services culturels et éducatifs. Cette alternative, ou une version qui s'y apparente, n'est réalisable que si les bénéfices de la production économique mondiale circulent eux aussi librement, de telle sorte que tout le monde serait sur un même pied d'égalité face au réseau, en ayant accès aux ressources matérielles et immatérielles nécessaires pour y participer activement. Par ailleurs, dans les conditions actuelles d'inégalité, l'idée de libre circulation des biens et services culturels et éducatifs, y compris celle de tous les savoirs produits par la recherche scientifique et technique mondiale, pourrait avoir des effets paradoxaux de domination, outre les objectifs souhaités en termes d'équipement pour faciliter un tel accès à l'éducation.

Quoi qu'il en soit, dans les scénarios réticulaires, il existe aussi des communautés d'apprentissage, mais celles-ci ne sont pas, dans leur majorité, locales mais transculturelles. De tels scénarios favorisent les échanges et la coopération horizontale entre des institutions issues de différentes communautés locales, mais aux intérêts similaires. Une même école peut être reliée à plusieurs réseaux transcommunautaires selon l'importance de sa vie institutionnelle : un réseau local, national ou international, a une utilité qui dépend des aspects spécifiques du patrimoine culturel qu'il souhaite promouvoir ou de la diversité des apprenants. Les institutions éducatives fonctionnent sur la base de curricula à la fois très denses et flexibles, mais qui n'ont pas toujours été élaborés par des autorités publiques nationales. Dans des scénarios de cette nature, il faut espérer que les curricula soient de plus en plus créés par des institutions transnationales ou multinationales. En même temps, il existe des mécanismes d'évaluation et

d'accréditation des connaissances dont la structure reflète une dynamique transnationale ou supranationale. Ce caractère transnational ou supranational du curriculum et des instruments d'évaluation peut être un élément modernisateur ou, au contraire, conservateur. Néanmoins, ce qui rend la première situation plus réaliste que la seconde est le fait que les formes éducatives qui s'apparentent le plus au scénario réticulaire exigent un usage intensif des nouvelles technologies de l'information et de la communication et, par conséquent, un accès effectif à des informations toujours plus variées.

Dans une dynamique modernisatrice, un scénario réticulaire serait très utile dans la perspective de permettre à une partie du curriculum d'être en permanence enrichi et révisé conformément aux apports et aux travaux effectués dans les écoles en question. Il permettrait également de renforcer le système des examens, avec en particulier des méthodologies d'auto-évaluation visant à analyser la valeur ajoutée de l'évaluation sur l'éducation et les stratégies d'élaboration d'une didactique plus sophistiquée. Enfin, ce scénario semble également propice au renforcement de la formation continue du personnel enseignant, compte tenu de l'ampleur éventuelle des communications entre des écoles d'une même communauté ainsi qu'entre des écoles appartenant à des communautés différentes : visites, appels, envoi et réception de courriels. En revanche, à la différence du modèle communautariste moderne, ce mouvement se concentrerait sur l'aspect professionnel et non sur l'attention à porter aux problèmes émergents non liés à l'éducation.

Du point de vue réticulaire, il existe un nombre infini de possibilités pour œuvrer à plus d'équité et en même temps à plus de qualité éducative en termes d'instrumentalisation et de convivialité, en combinant des politiques homogènes avec des politiques différenciatrices, des politiques mondiales avec des politiques nationales et locales, des politiques éducatives avec des politiques sociales et des expériences sociales et pédagogiques avec des politiques publiques.

* * *

Selon nous, ces six scénarios sont réalistes, même si — comme cela a déjà été mentionné pour chacun d'eux — ils n'ont pas tous la même désirabilité. Dans un monde caractérisé par des interdépendances croissantes, auquel aucun des participants au forum ne peut trouver d'échappatoire, seul un scénario réticulaire applicable à l'échelle mondiale semble pouvoir contribuer simultanément à une certaine équité et qualité d'instrumentalisation et de convivialité de l'éducation, à savoir favoriser la pleine réalisation du droit à l'éducation.

Par conséquent, pour poursuivre le débat, il serait intéressant, tant d'un point de vue politique que pédagogique, d'analyser les différentes manières de promouvoir les changements nécessaires pour faire évoluer les différentes situations, en innovant et en renforçant les capacités des environnements institutionnels que sont les écoles afin de faciliter, d'une part, l'interaction directe entre les pairs et, d'autre part, les relations avec les communautés et entre elles.

Mais il s'agit aussi de définir comment promouvoir un changement dans les structures bureaucratiques des systèmes éducatifs, sans qu'ils perdent leur capacité globale et calculée de régulation et de compensation des inégalités socio-économiques génératrices d'exclusion.

Les participants au forum sont tombés d'accord sur le fait que cette dynamique requiert des professionnels de l'enseignement aux profils et aux savoirs variés, aptes à promouvoir un apprentissage aussi bien sous forme individualisée que collective, des professeurs qui créent une nouvelle didactique dans laquelle toutes les technologies disponibles aient leur place²⁷ : les plus récentes comme les plus obsolètes, celles qui sont propres aux écoles et celles qui se déploient en dehors des écoles, en particulier celles qui favorisent l'utilisation des médias audiovisuels et un usage intensif des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

En règle générale, les participants ont également manifesté un vif intérêt pour la question du rôle joué par les médias dans l'éducation des enfants et des jeunes et ont souhaité engager une réflexion plus approfondie sur les éventuels liens entre les médias et l'école. Cette nécessité est particulièrement ressentie par certains partisans du scénario éducatif de type réticulaire.

Politiques et stratégies pour promouvoir des scénarios éducatifs : le rôle des médias

Les premières réflexions formulées par certains participants au forum de la 50^e session du Conseil donnent lieu à une série de questions préliminaires.

Certaines de ces questions peuvent être divisées en trois groupes. Le premier groupe correspond à des aspects conceptuels, le second à l'analyse de la situation actuelle, et le troisième aux relations existant entre certaines tendances et les scénarios éducatifs du XXI^e siècle.

Parmi les aspects conceptuels, on peut distinguer les points suivants : qu'entend-on par médias de communication ? Qu'est-ce qui relie les médias aux nouvelles technologies de l'information et de la communication ?

L'analyse de la situation actuelle comprend notamment les questions suivantes : quel rôle les différents médias jouent-ils aujourd'hui dans l'éducation ? Ont-ils une influence exclusivement négative, comme l'ont d'abord exprimé certains participants au forum ? Quels sont les avantages et les inconvénients de cette influence ?

Certaines questions prospectives peuvent être résumées comme suit : quels rôle peuvent jouer les médias dans le cadre de la réalisation d'un scénario éducatif ? Tous les scénarios réticulaires dans lesquels sont associés systèmes éducatifs, écoles et médias auront-ils un impact éthiquement positif sur la formation des générations futures ? Si l'objectif de l'humanité demeure le développement durable, qu'est-ce que les médias, associés aux écoles et aux systèmes actuels, sont en mesure de faire pour construire un nouveau système éducatif avec plus de vases communicants entre les réseaux d'institutions créés le siècle dernier dans le

contexte des systèmes éducatifs modernes et les nouvelles institutions qui ont vu le jour depuis le milieu du XX^e siècle, telles que la télévision et l'Internet entre autres ? Qui peut agir, que faire et comment ?

Il semble important d'inclure dans le débat sur les médias et l'éducation toutes les personnes, quel que soit leur âge ; cependant, la question des adolescents et des jeunes âgés de 12 à 18/20 ans requiert un traitement spécifique. Il est plus difficile pour les familles d'orienter et de contrôler des jeunes de cet âge-là que des enfants plus jeunes. Dans beaucoup de pays, ces jeunes ne vont plus à l'école. Parmi eux, des millions n'ont pas trouvé de place sur le marché du travail, limité et souvent en crise. Comment susciter une alliance entre les États, les familles et les entreprises qui contrôlent une grande partie des médias pour éviter que des guerres se déclenchent, que la haine et la xénophobie se développent et que s'accroisse la productivité ? En d'autres termes, comme l'a souligné en conclusion M. John Daniel, sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, comment agir pour augmenter à la fois le capital économique et le capital social des sociétés ?

Il reste ainsi de nombreuses questions ouvertes et passionnantes pour un débat international sur les politiques éducatives. La 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation, qui se déroulera à Genève du 8 au 11 septembre 2004 sur le thème « Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités », constituera sans aucun doute un cadre privilégié pour aborder quelques-unes d'entre elles et ouvrir ainsi de nouvelles perspectives de réflexion et d'action.

Notes

1. Le 29 janvier 2003, lors de sa 50^e session, le Conseil du Bureau international d'éducation a organisé un forum sur le thème de l'avenir de l'éducation des jeunes pour le XXI^e siècle. Lors de sa 51^e session, en janvier 2004, le Conseil a accepté la proposition de publier un compte rendu de ce forum dans le dossier de la revue *Perspectives* du mois de juin 2004, consacré au dialogue politique.
2. Interventions, entre autres, des délégués du Portugal, de la Chine, de la République tchèque, de la Jamaïque, de l'Indonésie, de l'Espagne, de l'Angola, de la Belgique, etc.
3. Une critique intéressante porte sur la dénomination des scénarios, qui leur donne un jugement de valeur. En ce sens, l'intervention de M. Jean-Pierre Regnier, représentant de la France, a souligné un désaccord quant à l'utilisation de l'appellation « bureaucratique » du scénario 1 qui, selon lui, serait mieux défini par le terme « encadré ».
4. Intervention finale de M. Dominique Barthélemy, représentant de la Belgique.
5. Interventions de M. Pedro Nsingu Barros et de Michael Omolewa, représentants de l'Angola et du Nigéria.
6. Les termes d'« ingénierie institutionnelle » ne sont pas encore courants dans les documents en français. À notre sens, ils traduisent néanmoins mieux que « structure » ou « construction institutionnelle » la complexité et la dynamique des politiques éducatives.
7. Intervention de M. Michael Omolewa, représentant du Nigeria.

8. Voir par exemple l'intervention de M. Bernard Wicht, représentant de la Suisse.
9. Intervention de M. Michael Omolewa, représentant du Nigeria.
10. Intervention de M. Georges Nehme, représentant du Liban.
11. L'idée des scénarios présentés par l'OCDE comme les étapes d'un développement éducatif a été présentée par M. Abdul Rafie Mahat, représentant de la Malaisie.
12. Intervention de M. Francisco López Rupérez, représentant de l'Espagne.
13. Paraphrase de l'intervention de M. John Daniel, sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation.
14. Interventions de Mme Vaivė Vebraite, représentante de la Lituanie, et d'autres délégués.
15. Interventions de M. Simon Clarke, représentant de la Jamaïque, de M. Herwindo Haribowo, représentant de l'Indonésie, et d'autres délégués.
16. Intervention de M. Xuezhong Zhang, représentant de la Chine.
17. Intervention de M. Herwindo Haribowo, représentant de l'Indonésie.
18. Interventions de Mme Ana Benavente, représentante du Portugal, et d'autres.
19. Intervention de M. Pieter de Meijer, ancien président du Conseil du BIE (Pays-Bas).
20. Notamment M. Keisuke Otani, représentant du Japon.
21. Intervention de M. Juan Carlos Tedesco, ancien directeur du BIE et directeur de l'IIPE/Buenos-Aires.
22. Interprétation de l'intervention de M. Francisco Lopez Rupérez, représentant de l'Espagne.
23. Intervention de M. Bernard Wicht, représentant de la Suisse.
24. Réflexion de M. Jan Sokol (République tchèque) à propos de la nécessité d'étudier la possibilité et la viabilité des différents scénarios en fonction de l'âge de la population ou du niveau des systèmes éducatifs.
25. Voir la critique faite à l'encontre de certains mécanismes que proposent les partisans de ce scénario, entre autres le bon ou chèque éducatif généralisé.
26. Voir entre autres Martin Carnoy, « Quel avenir pour nos écoles ? ». Dans : OCDE, chap. 5, Paris, 2001 ; le Forum universel des cultures 2004, *Symposium international sur les communautés d'apprentissage, Barcelone, 2001*. (Document préliminaire.)
27. La nécessité pour ces professeurs de percevoir un salaire décent et de bénéficier d'un domicile social a été signalée directement et indirectement par plusieurs participants au cours du forum, entre autres par le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation.

DIALOGUE POLITIQUE ET ÉDUCATION

L'IMPORTANCE DE LA NÉGOCIATION

POUR LE DIALOGUE POLITIQUE :

EXPÉRIENCES DE FORMATION

EN AMÉRIQUE LATINE

María Clara Jaramillo

La négociation s'impose de plus en plus comme « l'élément capital de la prise de décisions sur la scène publique » (Ury, 1993, p. 5). Cette citation sous-tend à la fois la rédaction du présent article et les expériences réalisées dans le domaine de l'élaboration et de l'expérimentation du module¹ sur la négociation, auquel il se rapporte.

Au cours des dernières décennies, les pays d'Amérique latine ont appuyé les processus qui consistaient à rendre les décisions des pouvoirs publics en matière d'éducation plus proches des personnes concernées. Ils faisaient généralement grand cas de la participation à tous les niveaux de la prise de décisions. Pourtant, ces efforts de décentralisation sont apparus sans que les gouvernements prennent les mesures nécessaires pour préparer les responsables de l'éducation à relever ce gigantesque défi.

Langue originale : anglais

Maria Clara Jaramillo (Colombie)

Diplômée de droit et de résolution des conflits à l'Université Javeriana et maîtrise de droit de l'Université Georgetown, Washington, D.C. A été professeur et directrice du programme de troisième cycle spécialisé à l'Universidad Externado de Colombia. En 1997, elle était à la Faculté de droit de Harvard, au Centre David Rockefeller pour les études latino-américaines en qualité d'attachée de recherche chargée du programme consacré à la philanthropie et à la société civile en Amérique latine. En 2000, en collaboration avec l'IPE/UNESCO, Buenos Aires et le PROEIB-Andes, elle a, avec Luis Enrique Lopez-Hurtado, élaboré un module sur la négociation qui est actuellement publié. Boursière du Rotary pour la paix et actuellement à l'Université de Caroline du Nord — Chapel Hill. Courriel : mjaramil@email.unc.edu

Dans le cadre du programme de mise à niveau des formateurs en gestion et politique éducative, le Bureau régional de l'Institut international pour la planification de l'éducation — IIPÉ/UNESCO — à Buenos Aires estime qu'une formation adéquate à la notion de compétences est indispensable pour combler le déficit dans ce domaine. Une telle formation permet aux dirigeants de communiquer plus efficacement avec un nombre croissant de partenaires. Au nombre des compétences recensées figure la négociation. Dans le premier chapitre de cet article seront exposées les raisons qui ont incité l'IIPÉ/UNESCO-Buenos Aires à s'orienter dans cette direction.

Le deuxième aborde les principes théoriques et pédagogiques d'un domaine nouveau et en plein essor, à savoir la gestion des conflits en général, et la négociation en particulier. Il montre que la notion de négociation coïncide précisément avec celle de compétences, au sens du projet établi par l'IIPÉ/UNESCO-Buenos Aires. Certaines complexités propres à l'étude de la négociation sont soulignées afin d'orienter les recherches futures.

Le dernier chapitre présente la configuration pédagogique dans laquelle s'inscrit le module de négociation, réalisé au titre du projet de l'IIPÉ/UNESCO-Buenos Aires, conçu et expérimenté dans le cadre du Programme de formation à l'éducation interculturelle bilingue pour les pays andins — PROEIBAndes à Cochabamba (Bolivie) et de l'Université du Panama (à Panama), respectivement. Les expériences d'enseignement et d'apprentissage tirées de ces deux processus ont véritablement mis en lumière les fondements pratiques et théoriques de ce domaine porteur que constituent la négociation et l'obtention d'un consensus dans le domaine public.

Éducation et négociation en Amérique latine²

La plupart des pays latino-américains ont entrepris de transformer de fond en comble leur système éducatif. Au cours des années 70 et 80, plusieurs pays de la région ont effectivement encouragé la décentralisation de la gestion de l'éducation. Or, les stratégies mises en œuvre péchaient à la fois par parti pris budgétaire et par manque de préparation.

Le manque de préparation, nécessaire à la mise en place de ce nouveau modèle décentralisé, est attesté par des lacunes diverses et variées qui découlent naturellement d'une promotion uniquement axée sur l'aspect financier, au détriment de la reconnaissance et de l'amélioration de la participation sociétale et de la qualité de l'apprentissage.

Malgré ses bonnes intentions, le modèle décentralisé — visant davantage d'efficacité et d'équité dans l'éducation — comporte aussi des obstacles d'un genre nouveau qui viennent s'ajouter à l'écueil du financement. Pour que la démocratie participative s'exerce, il faut reconceptualiser les profils, les rôles et les fonctions des spécialistes chargés de gérer les systèmes éducatifs. À cette fin, il convient de cerner les problèmes que posent les profils existants et les processus

éducatifs qui les déclenchent.

Les problèmes en rapport avec les profils existants se subdivisent en trois catégories : 1) la difficulté à mettre en place un enseignement pragmatique ; 2) l'apparition d'une plus grande diversité de situations administratives ; 3) les caractéristiques pédagogiques des modèles éducatifs.

La première série de problèmes, à savoir la difficulté à mettre en place un enseignement pragmatique, comprend deux volets. Premièrement, les personnes chargées de gérer l'éducation ont du mal à comprendre leurs objectifs professionnels. Deuxièmement, les spécialistes se heurtent à des difficultés pour exposer clairement les demandes d'un nombre croissant d'acteurs.

La deuxième série de problèmes, à savoir la variété grandissante des situations, tient à l'inadéquation des processus éducatifs aux demandes nouvelles, qui sont à la fois plus générales et mieux ciblées. Au fond, plus un système d'autonomisation décentralisé — perçu comme la capacité d'exercer le pouvoir à tous les niveaux — gagne en universalité, plus la nécessité de satisfaire des aspirations diverses s'impose. La première d'entre elles comprend trois ou quatre niveaux de spécification qui sont tous d'une importance égale : l'école ou l'établissement d'enseignement, les processus à l'échelon du district ou de la municipalité, les processus aux niveaux du département, de l'État ou de la province et de la nation.

La troisième série de problèmes est d'ordre strictement pédagogique. En règle générale, la formation est davantage orientée vers l'analyse du passé et du présent que vers l'anticipation du futur. Parallèlement, les responsables administratifs doivent dialoguer avec les autres acteurs dans le respect de la démocratie, conclure des accords, travailler en équipe et communiquer entre eux. En outre, ils devraient aussi examiner l'enjeu politique que représentent dans la région des problèmes économiques et sociaux toujours grandissants.

Pour donner une réponse à toutes ces séries de problèmes, il faut dispenser une formation dite « élémentaire » permettant de gérer démocratiquement les politiques des pouvoirs publics en général et les politiques éducatives en particulier. Cette « formation élémentaire » consiste à développer certaines compétences citoyennes.

Dans le contexte du projet IPE/UNESCO, l'élément fondamental de cette formation élémentaire réside dans les « compétences ». D'abord employée sans aucune autre connotation que celle du bon sens, la compétence désigne une personne capable d'intervenir dans son domaine en connaissance de cause. Un enseignant qui exerce est compétent. Un médecin qui exerce est compétent.

La négociation figure parmi ces compétences de base. Reposant sur l'approche théorique mise au point et appliquée par le Programme de Harvard consacré à la négociation, un module a été conçu pour aider les formateurs à enseigner cette connaissance spécialisée dans les instituts pédagogiques de la région.

La négociation conçue comme un outil de dialogue sur la politique à mener

RÉFLEXIONS PRÉLIMINAIRES CONCERNANT
L'ÉTAT D'AVANCEMENT ACTUEL DE CE DOMAINE

Le conflit et la négociation font partie de la vie. Cette idée, que l'on retrouve dans la plupart des ouvrages sur la négociation, explique les prémisses sur lesquelles reposent la plupart des théories et pratiques de la négociation. Le conflit et la négociation ont une origine concomitante à celle de l'humanité. Des chercheurs issus de la tradition occidentale et judéo-chrétienne ont même fait remonter leurs débuts à la période biblique, s'appuyant sur l'exemple d'Abel et Caïn ou d'Adam et Ève (Breslin ; Rubin, 1995, p. 1).

L'étude systématique de ces fondements théoriques est, cependant, beaucoup plus récente. « Ce n'est véritablement qu'au cours des dernières décennies de ce siècle que les théoriciens et les praticiens (hors communauté diplomatique) en sont venus à reconnaître que ces domaines représentaient un champ d'investigation distinct » (Breslin ; Rubin, 1995).

Puisqu'il s'agit d'un domaine nouveau, il n'est pas surprenant de se heurter à certaines difficultés. J'en ai choisi deux comme étant les plus pertinentes. La toute première est la suivante : directement issue de la tradition occidentale — pas le conflit ni la négociation qui sont inhérents à la condition humaine —, cette discipline se trouve elle-même contrainte d'établir et de délimiter des frontières identifiables pour se différencier — à l'occidentale — des autres disciplines. Cette tâche n'est guère aisée car bon nombre de disciplines ont concentré leur attention sur le conflit et la négociation, faisant participer des chercheurs de domaines aussi divers que l'anthropologie, la science politique, la psychologie sociale, la politique des pouvoirs publics et les relations internationales.

La deuxième difficulté, qui est en rapport direct avec la teneur du présent article, réside dans la tension qui existe entre le caractère de l'entreprise de négociation, axé sur les aptitudes, et ce qui est considéré comme le travail de recherche courant dans la plupart des centres d'études³.

Howard Raiffa a fait référence à cette tension en déclarant qu'« il existe un art et une science de la négociation. Par "science", j'entends grosso modo l'analyse systématique permettant de résoudre un problème [...] La partie "art" [...] comprend les aptitudes interpersonnelles, la capacité de convaincre et d'être convaincu, la faculté de recourir à toute une série de stratagèmes de négociation, et la sagesse de savoir quand et comment les utiliser » (Raiffa, 1982, p. 7-8).

En mettant ces tensions en évidence, je ne cherche pas à sous-estimer l'importance croissante, ni le potentiel de la formation à la négociation dans la plupart des domaines. C'est effectivement une discipline en plein essor. En l'espace de vingt ans, la formation à la négociation a gagné les domaines du droit, des relations internationales, de la politique et de la planification des pouvoirs publics, du monde des affaires et de l'administration, entre autres. Dans le domaine

juridique, par exemple, la plupart des facultés de droit doivent maintenant former leurs étudiants aux techniques de négociation. De fait, suivant l'exemple des États-Unis d'Amérique, la plupart des pays demandent maintenant à ce qu'avant de saisir les tribunaux, les parties à un litige passent d'abord par une phase de médiation obligatoire, recourent à la conciliation et à d'autres méthodes de résolution des différends tenant compte des intérêts des deux parties.

Dans le domaine de la politique de l'État, c'est encore plus significatif puisque la négociation et la médiation sont maintenant reconnues comme des moyens efficaces de compléter « les processus traditionnels de prise de décisions administratives, législatives et judiciaires » (Susskind ; Ozawa, 1995, p. 401).

Comme Lawrence Susskind et Connie Ozawa l'indiquent :

Les différends du secteur public sont singuliers. Ils se distinguent des différends privés traditionnels entre deux parties en ce sens qu'ils supposent des choix ayant des répercussions ou des effets externes importants, qui touchent souvent très directement des groupes diffus, ne pouvant s'exprimer et difficiles à représenter (comme les générations futures).

En soulevant la question de la tension entre le travail axé sur les aptitudes et ce qui est considéré comme le travail de recherche « courant », mon seul objectif est d'explicitier les deux aspects : premièrement, l'énorme potentiel de recherche ultérieure dans ce domaine et, deuxièmement, le fait que, si la tradition est européenne — dans le cas du débat autour du concept de compétences — ou américaine — « l'art » et « la science » de la négociation —, la discussion théorique est plus ou moins la même.

Postulat de base étayant la théorie de la négociation

EXAMINER LE CONFLIT SOUS UN ANGLE CONSTRUCTIF

Les théoriciens du conflit préconisent depuis longtemps le recours à des méthodes créatives et constructives pour gérer les dissensions. Au tout début du XX^e siècle, la pionnière de l'école ouverte à tous, Mary Parker Follet, a déclaré : « comme les conflits — les différends — existent en ce monde, comme nous ne pouvons pas les éviter, nous devrions, je crois, les utiliser. Au lieu de les condamner, nous devrions en tirer parti. Pourquoi pas ? Que fait l'ingénieur mécanicien avec la friction ? Si son travail consiste essentiellement à l'éliminer, il est vrai qu'il l'exploite aussi. La transmission de puissance par courroie dépend de la friction entre la courroie et la poulie... » (Davis, 1995, p. 14).

La théorie des conflits encourage un changement de cap dans la façon de considérer le conflit. Il est important de l'envisager comme une possibilité, et non comme un obstacle à la vie sociale. Les théoriciens ne parlent plus de règlement ni de résolution, mais de gestion des conflits. La transformation d'un conflit et les mécanismes qui l'accompagnent sont aujourd'hui le thème sur lequel portent la plupart des études réalisées dans ce domaine⁴.

LA NÉGOCIATION CONÇUE COMME UN MOYEN DE RÉGLER LES CONFLITS

Il y a trois façons d'aborder un conflit : faire coïncider les intérêts fondamentaux, définir qui a raison — selon les textes et les décisions de justice —, et/ou définir qui est le plus puissant, c'est-à-dire recourir à la force. La tradition occidentale connaît bien ces deux dernières.

William L. Ury, Jeanne M. Brett et Stephen B. Goldberg (1993, p. 4) estiment que, « en général, il est moins onéreux et plus gratifiant de faire coïncider les intérêts plutôt que de déterminer qui a raison, ce qui a son tour est moins onéreux et plus gratifiant que de définir qui est le plus fort ».

La conciliation des intérêts passe par deux processus étroitement liés que sont la négociation et la médiation — une négociation assistée par une tierce partie. La négociation peut être appréhendée comme un processus de communication interactive entre deux parties ou plus qui visent, grâce à leur action commune, à mieux servir leurs intérêts qu'elles ne le pourraient en dehors de la table de négociation.

En théorie, deux types de négociation ont été mis en évidence : la négociation distributive et la négociation intégrative. La négociation distributive ou « à somme nulle » suppose un compromis aux termes duquel les parties doivent, pour conclure un accord, faire une concession et trouver une sorte de « moyen terme ». En revanche, l'approche intégrative propose une solution où les parties n'ont aucune concession à faire. Comme l'illustre Follet (Davis, 1995, p. 14-15),

Un jour, dans l'une des plus petites salles de la bibliothèque de Harvard, quelqu'un voulait avoir la fenêtre ouverte, et moi fermée. Nous avons finalement ouvert la fenêtre à l'endroit où il n'y avait personne. Ce n'était pas un compromis car nos souhaits respectifs n'avaient pas été écornés : chacun avait obtenu ce qu'il voulait vraiment. Pour ma part, je ne voulais pas me trouver dans une pièce close, mais simplement ne pas avoir le vent du Nord qui souffle directement sur moi ; de même, l'autre occupant ne voulait pas ouvrir une fenêtre en particulier, il voulait simplement avoir un peu plus d'air dans la pièce.

Enseigner la négociation

Pour ce qui est du domaine de la négociation proprement dit, il y a encore beaucoup à débattre sur les meilleures façons d'enseigner la négociation. Dans la présentation d'une étude récemment menée par les participants au Programme de Harvard, Sara Cobb montre avec doigté l'ensemble des dilemmes qui se posent lorsque l'on enseigne cette connaissance spécifique. Elle part du principe que « l'enseignement et l'apprentissage de la négociation supposent la pratique de la négociation » (Cobb *et al.*, 2000, p. 3).

Cette relation réflexive entre apprentissage et négociation met en lumière plusieurs défis relatifs à la façon dont nous enseignons la négociation. Quelle est la nature de la relation étudiant/enseignant ? Quel est le rôle des « connaissances spécialisées » dans les classes de

négociation ? Comment les enseignants peuvent-ils créer un climat propice à l'apprentissage d'une pratique réflexive ? Y a-t-il un processus générique que nous pouvons enseigner, c'est-à-dire des concepts fondamentaux essentiellement indépendants du domaine contextuel auquel ils s'appliquent ? Dans l'affirmative, que pensons-nous qu'ils sont ? Dans la négative, comment appréhendons-nous la négociation en tant que fonction contextuelle ? Comment pouvons-nous enseigner la science et l'art de la négociation ? Puisque négociation est synonyme de pratique, comment pouvons-nous évaluer les apprenants en tant que praticiens ? Sont-ils à même de transférer la pratique acquise en cours à d'autres contextes ? Et, sous l'angle de la recherche, quelles sont les méthodes convenant le mieux à l'évaluation de la négociation en tant que pratique ? Ces méthodes vont-elles dans le sens du domaine considéré lors du processus commun de mise en place d'un corpus de connaissances débouchant sur l'action ?

Ces multiples questions laissent entendre qu'il existe toujours un énorme champ d'investigation. Les conclusions tirées de cette étude allaient dans ce sens. Néanmoins, plusieurs tendances concernant les différences et les similitudes au sein de ces domaines professionnels et d'un domaine à l'autre ont été définies.

Il n'est pas surprenant que les différences établies soient étroitement liées à la complexité du domaine lui-même. En voici quelques-unes (Cobb *et al.*, 2000, p. 5) :

- entre la priorité donnée aux aptitudes et la priorité donnée à la compétence analytique ou théorique ;
- entre l'attachement à la pratique de la réflexion et l'attachement à la doctrine analytique ;
- entre la priorité donnée à l'analyse structurelle et stratégique et la priorité donnée à la gestion des processus relationnels.

De même, plusieurs similitudes ont été établies, notamment (Cobb *et al.*, 2000, p. 6) :

- l'emploi généralisé des cas et des simulations ;
- l'emploi généralisé de concepts comme « BATNA » [*Best Alternative To a Negotiated Agreement*, le meilleur substitut d'un accord négocié], ce qui suppose l'existence d'un vocabulaire commun pour enseigner la négociation ;
- une attention généralisée au rôle de la réflexion, tant dans le processus de négociation que dans l'enseignement de la négociation ; il est souvent demandé aux apprenants de tenir un journal de bord.

Le chapitre suivant relate la rédaction et l'expérimentation d'un module de négociation reposant sur le Programme de Harvard et adapté au contexte latino-américain. Comme ces efforts appelaient la mise au point et l'examen de nouvelles simulations, une attention spéciale est accordée aux aspects pédagogiques de l'enseignement de la négociation. Comme Susskind et Coburn (1999, p. 25) l'indiquent à juste titre, « la mise au point et l'expérimentation de nouvelles simulations représentent un autre domaine qui, à notre sens, demande à être approfondi ».

La rédaction et l'expérimentation du module de formation à la négociation : les expériences réalisées dans le cadre de PROEIBAndes et de l'Université du Panama

Ce chapitre porte sur mes expériences en tant que formateur à la négociation au sein du programme PROEIBAndes et de l'Université du Panama. J'y ai ajouté un certain nombre d'impressions et de réflexions personnelles qui s'inscrivent dans le cadre d'un domaine encore expérimental mais en plein essor.

Le programme PROEIBAndes est une expérience visant à étayer les fondements d'une éducation interculturelle bilingue dans la région andine. Pour atteindre cet objectif, le programme se concentre essentiellement sur la préparation d'enseignants autochtones. Cette nouvelle forme d'éducation est nécessaire pour pouvoir dépasser le stade des projets expérimentaux et pilotes⁵.

Le programme PROEIBAndes comporte cinq axes d'action : un programme de maîtrise en éducation interculturelle bilingue, des recherches, des stages de courte durée, ainsi que la consultation, la documentation et la publication. Le programme élargi s'étend aux cinq nations andines (Bolivie, Colombie, Chili, Équateur et Pérou), et son principal objectif consiste à promouvoir et à resserrer l'éducation interculturelle grâce à un réseau regroupant les ministères de l'éducation, les universités et les organisations autochtones pertinentes.

Le programme de maîtrise, dans les deux spécialisations qu'il propose — « formation de formateurs » et « planification et gestion de l'éducation interculturelle bilingue » —, a prévu que le cours sur la gestion des conflits aurait lieu pendant le dernier semestre des programmes en quatre semestres.

La première fois que le module pour la gestion des conflits a été enseigné, il suivait dans l'ensemble les principes du Programme relatif aux négociations de la Faculté de droit de Harvard, auxquels j'ai été formé. Après plusieurs visites et grâce à la rétro-information des étudiants, le module a été modifié de façon à mieux s'adapter au contexte latino-américain.

Le calendrier fixé pour l'élaboration et l'expérimentation du module était le suivant :

- Mars 2000 : enseignement de la première version au premier groupe d'étudiants à la fin de leur dernier semestre.
- Mai 2000 : présentation et validation du module avec les étudiants.
- Août 2000 : rééchelonnement des activités. Suite à l'évaluation et à la rétro-information, les activités ont été rééchelonnées comme suit :
 - février 2001 : enseignement du module en début de programme à un nouveau groupe d'étudiants⁶ ;
 - mars 2001 : réception des évaluations des étudiants. Deux éléments ont été évalués à ce moment-là : 1) l'adoption des stratégies initiales qui permettraient aux participants d'avoir une démarche plus constructive et mieux adaptée à l'égard des conflits ; 2) l'évaluation diagnostique des représentations que les étudiants ont des conflits ;

- septembre 2001 : deuxième séminaire élargi visant les objectifs pédagogiques suivants : 1) valider de nouveaux cas à partir de situations éducatives (utilisant les exemples présentés dans l'évaluation des étudiants lors de la phase précédente) ; 2) évaluer l'utilisation des outils de négociation dans la vie quotidienne des étudiants ; et 3) recueillir des informations avec le concours des étudiants concernant les problèmes rencontrés couramment dans la gestion de l'éducation aux différents échelons (établissement scolaire, municipalité ou district, État ou province, nation) dans le but d'élaborer des cas à valider et à incorporer dans le module ;
- septembre-décembre 2001 : systématisation des expériences et rédaction effective du module ;
- août 2002 : expérimentation du module à l'Université du Panama.

L'approche pédagogique

L'approche pédagogique se fonde sur le modèle de Harvard et mise principalement sur l'utilisation des simulations. Elle fait aussi appel à d'autres outils pédagogiques comme les jeux, la réflexion, les discussions dirigées et, en particulier, les études de cas. On peut donner du module le bref descriptif suivant :

LE MODULE

Le module commence par une auto-évaluation effectuée par les participants. Cette auto-évaluation doit être recueillie et conservée par le formateur jusqu'à la fin, puis restituée aux participants une fois leur *auto-évaluation finale* remplie. Cette démarche permet aux étudiants de réfléchir à leurs performances, points forts et points faibles en tant que négociateurs. La réflexion est généralement considérée par les théoriciens et les praticiens comme un outil pédagogique important. Même si je souscris pleinement à la nécessité d'offrir davantage de possibilités de réflexion — comme la rédaction et la tenue d'un journal de bord —, j'ai trouvé qu'elle était difficile à mettre en œuvre avec les étudiants de premier cycle en Colombie et lors de l'élaboration et de l'expérimentation de ce module.

Revenant à l'atelier, après le moment de réflexion initial, vient l'heure du jeu. Exploitant le dilemme du prisonnier (théorie du jeu), cet exercice en plusieurs étapes vise à faire vivre aux étudiants l'expérience de la découverte — *Euréka ! J'ai trouvé*⁷ —, « ce moment décisif où le participant tire un enseignement fondamental de l'exercice » (Susskind ; Coburn, 1999, p. 18).

Une fois le jeu terminé, un lien est établi avec les exercices qui suivront en expliquant que chacun d'eux insistera sur une composante de la méthode de négociation qui leur permettrait d'éviter des situations analogues à celles qui se sont produites au cours du jeu.

- Au-delà, la méthodologie est assez uniforme et comprend essentiellement :
- une simulation insistant sur chacune des étapes de la négociation : 1) aspects relationnels (perceptions, émotions et communication) ; 2) intérêts et positions ; 3) options ; 4) normes ou critères objectifs ; et 5) le meilleur substitut d'un accord négocié — BATNA ;
 - un compte rendu oral au cours duquel les conclusions du groupe sont corrélées avec les concepts et la théorie de la négociation. Conformément à l'opinion de plusieurs formateurs⁸, j'estime aussi que ce compte rendu est le moment crucial de l'apprentissage. Bazerman (Susskind et Coburn, 1999, p. 20) insiste sur le fait que les formateurs devraient avoir une idée extrêmement précise des enseignements qu'ils souhaitent voir les étudiants en tirer. Il dit :

Si je devais intervenir de façon musclée dans le compte rendu qui est fait, je le ferais. J'essaierais de procéder par induction pour que l'étudiant exprime ce qu'il a à dire mais, en cas d'insuccès, je ne ferais pas de cadeau. J'ai tendance à avoir quelques phrases clés très précises qui doivent découler des cas dont je me sers. Je sais toujours quand j'entre en cours les enseignements que doivent tirer les étudiants en partant. J'exploite généralement les dernières vingt minutes de cours. Il ne faut pas que les étudiants restent perplexes quant au pourquoi du cas étudié, ni aux éléments qu'ils sont censés acquérir.

Outre la corrélation entre les résultats et expériences des étudiants et les concepts théoriques, j'ai aussi estimé qu'à ce stade le recours aux études de cas aiderait énormément les apprenants aussi bien à appréhender le concept qu'à établir un lien avec la réalité. C'est là que démarre ma propre expérience, à partir de ce qui est couramment employé dans les autres scénarios de formation à la négociation.

Afin d'expliquer le mieux possible le processus d'élaboration, d'expérimentation et, par-dessus tout, d'évaluation de l'efficacité d'un exercice donné, j'apporte des précisions concernant la définition des études de cas et les simulations sur lesquelles j'ai fondé mes travaux.

Bien que les termes *simulation* et *études de cas* semblent être utilisés de façon interchangeable, comme il ressort de l'extrait tiré de Bazerman, précédemment cité, pour ma part, je les considère comme différents et servant des objectifs différents⁹.

ÉTUDES DE CAS

Bien qu'il ne semble pas y avoir d'accord sur l'origine de la méthode de l'étude de cas¹⁰, le fait est qu'aujourd'hui il est utilisé dans la plupart des écoles supérieures de commerce et des facultés de droit, par exemple. À la Faculté de droit de Stanford, les « dossiers de cas » sont considérés comme englobant à la fois les études de cas et les simulations. D'une part, une étude de cas est « un récit qui raconte l'histoire factuelle d'un événement ou de plusieurs événements »¹¹. D'autre part, les simulations sont un ensemble de faits, de rôles et de règles qui définit le cadre d'un exercice dirigé de type participatif.

Me fondant sur la définition qui précède, j'estime que les études de cas rendent compte de réalités concrètes. En ce sens, je m'en sers généralement pour illustrer un concept théorique précis. C'est similaire à ce que l'on peut lire dans les livres de négociation, où les auteurs qui se trouvent en dehors de leurs classes, et donc privés des expériences de leurs étudiants pour valoriser un schéma théorique, doivent recourir à d'autres situations et tirent le plus souvent des exemples de la vie pratique. Dans ma pratique personnelle d'enseignante, les études de cas se sont révélées être des outils efficaces pour aider les apprenants à établir des corrélations. L'important consiste donc à trouver les études de cas appropriées qui correspondent le mieux aux expériences effectives des participants, et je ne saurais trop préconiser la nécessité de procéder à des recherches ultérieures dans ce sens. En d'autres termes, il importe de trouver des exemples concrets tirés du cadre éducatif (l'élaboration des politiques dans le cas de ce module spécifique).

SIMULATIONS

Susskind et Coburn (1999, p. 1) donnent une définition approfondie de ce qu'est la simulation.

En règle générale, les simulations modélisent une réalité complexe. Elles assignent aux participants un rôle précis dans une situation donnée et les mettent au défi de trouver les moyens de faire face aux circonstances et aux conséquences susceptibles de découler de différentes stratégies. Les simulations peuvent se fonder sur des situations de la vie réelle ou sur des postulats purement hypothétiques. Il peut s'agir de progiciels d'information ou non, généralement utilisés dans le cadre d'un dialogue face à face, bien que l'interaction asynchrone, laquelle suppose une communication assistée par ordinateur, gagne en popularité. Les simulations offrent à l'apprenant un cadre sûr où les erreurs ne sont pas dramatiques et où l'expérimentation est encouragée.

La définition susmentionnée est aussi conforme à celle donnée par Stanford au sens où elle définit un cadre pour l'exercice dirigé participatif.

Il convient d'insister sur certains points concernant l'utilisation des simulations :

Complexité et séquence

Il est généralement recommandé de commencer par des cas simples. Pour reprendre Fuller et Susskind (Cobb *et al.*, 2000, p. 38), « ils sont séquencés de façon à ce que les enseignements fondamentaux soient tirés des premiers jeux et que chaque simulation ultérieure augmente le degré de complexité et de technicité des enseignements envisagés ».

Ressemblance avec les situations correspondant à la vie réelle des participants

D'après Roger Fisher (Susskind ; Coburn, 1999, p. 24), les cas fonctionnent généralement mieux « lorsqu'ils ne sont pas en phase avec la situation que

connaissent les participants ». Autrement dit, plus les leçons initiales sont abstraites ou généralisables, meilleures elles sont. Si les simulations de départ sont trop connues des participants, ils ont tendance à « les mettre en cause et les combattre ».

Je note qu'au cours de la rédaction du module une bonne partie des discussions a porté sur ce point. Bien que le débat ne soit pas clos, j'ai réalisé dans la pratique que l'argument de Fisher est tout à fait exact. Dans la phase d'expérimentation du module à Panama et suite à certaines demandes formulées par l'équipe de recherche, j'ai expérimenté une simulation mettant en situation un professeur d'histoire et un étudiant au sujet d'une note. Les étudiants se sont tellement impliqués dans cette affaire qu'ils ont été incapables d'en tirer les conclusions visées.

Évaluation et suivi

Les praticiens s'accordent tous à reconnaître qu'il est impératif d'élaborer un cadre pour l'évaluation. Avec une formation basée sur les aptitudes, les étudiants risquent d'avoir du mal à formuler ce qu'ils ont appris au sortir d'un cours. Ils risquent en fait de ne pas prendre conscience de leurs acquis jusqu'à ce qu'ils se trouvent confrontés à une situation difficile. Comme l'ont écrit Susskind et Coburn (1999, p. 26), « l'idée consiste à mettre au point un indicateur permettant de mesurer la pérennité des compétences acquises et à mieux appréhender comment les simulations peuvent contribuer au maintien des acquis » (Susskind ; Coburn, 1999, p. 26).

Conclusion

Malgré le potentiel de recherche ultérieure qui existe dans le domaine de la négociation conçue comme un outil permettant d'améliorer l'efficacité du dialogue sur les politiques à mener, et dont le présent article fournit certains exemples, nous avons montré que, au cours de ces dernières années, la négociation était de plus en plus reconnue comme un mécanisme influent dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives. Une formation appropriée à la théorie et à la pratique de la négociation semble avoir des effets positifs sur les résultats des négociations menées.

Compte tenu des adaptations pertinentes pour les rapprocher du scénario latino-américain, les simulations ont bien fonctionné dans les contextes éducatifs où elles avaient été conçues et expérimentées. Certaines spécificités devraient être prises en considération lors de la rédaction et de l'expérimentation de simulations nouvelles. Des aspects tels que la complexité, l'approche séquentielle et le lien avec la vie réelle des participants jouent un rôle singulier dans le processus d'apprentissage. En fait, les simulations fonctionnent mieux quand elles ne sont pas trop complexes, en particulier dans les phases introductives, quand elles

suivent un ordre précis, et quand elles ne sont pas trop proches des situations vécues.

Bien que les théoriciens utilisent des terminologies différentes pour évoquer le dialogue sur les politiques à mener, affirmer que l'amélioration de la démocratie et de son efficacité passe par une plus grande qualité du processus de délibération de la société est une banalité pour la théorie actuelle des sciences politiques.

Notes

1. Le terme « module » ne s'entend pas au sens que l'américain lui donne. Dans le présent contexte, le module se rapporte à la totalité des matériels didactiques conçus et expérimentés, contrairement à la notion américaine qui s'applique à « une partie du tout ».
2. Ce chapitre repose principalement sur les travaux de Cecilia Braslavsky et Felicitas Acosta (2004) dans l'introduction générale aux modules.
3. Cette tension est explicitée par Robert Bordone et Robert H. Mnookin dans *Negotiation teaching in law schools* ; document de travail publié dans *Negotiation pedagogy : a research survey of four disciplines*, n° 11, 2000. En rédigeant la conclusion des entretiens qu'ils ont eus avec une dizaine de professeurs enseignant la négociation dans des facultés de droit américaines de premier plan, ils ont déclaré ce qui suit :
 « Plusieurs professeurs nous ont spontanément proposé d'évoquer certains des enjeux qui seront associés à l'enseignement de la négociation dans les facultés de droit au cours du prochain millénaire. L'enjeu n° 1 consistera avant tout à intégrer la négociation dans le cursus classique des facultés américaines. Bien que des progrès importants aient été enregistrés au cours des trente dernières années, bon nombre de formateurs ont estimé que leur établissement, de même que la plupart des facultés de droit américaines considéraient toujours leur discipline comme de second ordre. Étant axée sur les aptitudes, elle est jugée comme insuffisamment théorique. Le défi résidera dans l'amélioration des fondements théoriques du domaine, tout en conservant sa spécificité qui mise précisément sur les aptitudes. Il sera difficile de trouver de jeunes universitaires qui soient à la fois axés sur la recherche et dotés d'un solide bagage interpersonnel pour pouvoir devenir des formateurs hors pair en matière de négociation. Par conséquent, il importe que les facultés de droit élargissent l'interprétation qu'elles donnent au mot "théorique" ou "doctrinal" afin d'y incorporer des activités faisant appel aux aspects interpersonnels et émotionnels de "l'intelligence".
 Les trois autres disciplines étudiées — relations internationales, politique et planification publique et commerce et gestion — ont abouti à des conclusions analogues, mais formulées avec moins de clarté. »
4. Tout au long de cet article, les termes « gestion des conflits » et « négociation » sont employés de façon similaire. Comme l'explique le chapitre 2, la négociation jette les fondements de la méthode basée sur la conciliation des intérêts, préconisée ici.
5. Tiré du site <http://www.proeibandes.org>
6. Nous fondant sur l'évaluation et la rétro-information antérieures, nous avons décidé d'enseigner une version abrégée du cursus au début du programme. En général, les étudiants ont estimé que les outils acquis les aideraient énormément à gérer les conflits internes qui sont courants dans un programme comme celui-ci.

7. À la fin du jeu, les étudiants ont réalisé que, en dépit des avantages que la coopération leur avait apportés, la plupart d'entre eux choisissaient des stratégies compétitives, abandonnant ainsi un nombre considérable « d'enseignements possibles ».
8. Pour un débat plus approfondi sur l'importance de la séance de compte rendu, voir Susskind et Coburn, 1999.
9. La déclaration ci-après de Roger Fisher illustre cette utilisation « synonymique » des expressions « étude de cas » et « simulation » (Susskind et Coburn, 1999, p. 25) :
« Nous pouvons mieux faire avec ces exercices. Je pense qu'il convient d'appréhender plus clairement la nécessité et l'intérêt de ces exercices. Nous devrions avoir une théorie plus solide sur le bien-fondé des simulations et appliquer le concept plus largement. Nous serions tentés de compliquer les simulations. Je souhaite que les cas soient simples. Il est plus facile de tirer des enseignements de *cas* simples » (les italiques sont de moi).
10. La Faculté de droit de Stanford estime que la méthode des études de cas a été élaborée dans les écoles supérieures de commerce (voir <http://www.lawschool.stanford.edu/casestudies/about/shtml>). Par ailleurs, d'aucuns pensent qu'elle a été utilisée par les premiers philosophes chinois et remise en vigueur dans les années 1880 par Christopher Langdell, doyen de la Faculté de droit de Harvard, lequel considérait que les étudiants pouvaient acquérir davantage de connaissances juridiques en étudiant des décisions de justice concrètes qu'en lisant des textes juridiques (voir <http://www.nwlink.com/~donclarck/hrd/history/history1.html>).
11. <http://www.law.stanford.edu/casestudies/about/.shtml>.

Références

- Braslavsky, C. ; Acosta, F. 2004. *La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza* [Formation à la gestion et à la politique éducatives : concepts fondamentaux et principes directeurs pour l'enseignement]. Dans : IIPE-UNESCO Buenos Aires, *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos, Buenos Aires*, IIPE/UNESCO.
- Breslin, J. W. ; Rubin, J. Z. (dir. publ.). 1995. *Negotiation theory and practice* [Théorie et pratique de la négociation]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- Cobb, S. et al. 2000. *Negotiation pedagogy : a research survey of four disciplines* [Pédagogie de la négociation : étude prospective portant sur quatre disciplines]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- Davis, A. M. 1995. « An interview with Mary Parker Follett » [Entretien avec Mary Parker Follett]. Dans : Breslin, J. W. ; Rubin, J. Z. (dir. publ.). *Negotiation theory and practice*. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires. 2004. *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos* [Projet de mise à jour de formateurs de gestion et politique éducative. Modules]. Buenos Aires : IIPE-UNESCO.
- Raiffa, H. 1982. *The art and science of negotiation : how to resolve conflicts and get the best out of bargaining* [L'art et la science de la négociation : comment résoudre les conflits en tirant le maximum d'atouts]. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Susskind, L. E. ; Coburn, J. 1999. *Using simulations to teach negotiation : pedagogical theory and practice* [Le recours aux simulations pour enseigner la négociation : théorie et pratique pédagogiques]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- Susskind, L. E. ; Ozawa, C. 1995. « Mediated negotiation in the public sector » [Négociation avec médiation dans le secteur public]. Dans : Breslin, J. W. ; Rubin, J. Z. (dir. publ.). *Negotiation theory and practice* [Théorie et pratique de la négociation]. Cambridge,

Massachusetts, Program on Negotiation Books.

- Ury, W. L. 1993. *Getting past no : negotiating your way from confrontation to cooperation* [Dépasser le « non » : de la confrontation à la coopération grâce à la négociation]. New York, The Bantam Books.
- Ury, W. L. ; Brett, J. M. , Goldberg, S. B. 1993. *Getting disputes resolved : designing systems to cut the cost of conflict* [De la résolution des conflits : concevoir des systèmes tendant à réduire le coût des conflits]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE AU MAROC :

DÉFIS ET PERSPECTIVES

Hayat Diyen

Les défis d'une réforme dans les pays en développement

À mesure que nous avançons vers un monde globalisé, l'ancien système éducatif officiel dans le monde arabe fait face à des défis et des difficultés. Comment le nouveau système peut-il préserver notre culture islamique et arabe tout en y intégrant des stratégies visant à appréhender le nouveau monde globalisé ? Cet article tente de répondre à certaines de ces questions en étudiant le cas du Maroc. L'un des défauts de l'ancien système éducatif du Maroc réside dans son incapacité à offrir aux élèves les choix et la souplesse nécessaires pour s'adapter au monde moderne. Si le marché du travail d'aujourd'hui offre des possibilités illimitées, ces dernières existent principalement dans le secteur du travail moderne. L'enseignement secondaire doit s'adapter à ces exigences. La réforme de l'enseignement secondaire au Maroc comporte néanmoins beaucoup de difficultés et de risques. Dès lors que l'on s'attaque au calendrier de la réforme, on rencontre d'énormes problèmes économiques, sociaux et culturels.

Le long combat qu'a mené le Maroc pour son indépendance face à la France a pris fin en 1956. Des réformes politiques ont été progressivement mises en place tout au long des années 90 et ont conduit à l'établissement d'un Parlement qui, en 1997, avait deux chambres. La population se compose des groupes ethniques

Langue originale : anglais

Hayat Diyen (Maroc)

Doctorat de recherche à l'Université du Sussex, Royaume-Uni. Actuellement, professeur d'anglais à l'Université Mohamed I, à Oujda. Elle a également été visiteuse scientifique à l'Université du Sussex et lectrice/enseignante en anglais à l'Université d'Ibn Zohr au Maroc, et à l'Université King Saud en Arabie saoudite. Poète et écrivain arabe, elle est l'auteur de nombreuses publications sur le XVIII^e siècle. Courriel : hdiyen@hotmail.com

suiuants : Arabes-Berbères, 99,1 % ; autres, 0,7 % ; Juifs, 0,2 %. Les langues parlées sont l'arabe (langue officielle), les dialectes issus du berbère, et le français qui est souvent la langue utilisée pour les affaires, au gouvernement et dans le monde diplomatique. Le taux d'alphabétisation de la population totale est de 43,7 %.

L'économie marocaine est confrontée à des problèmes propres généralement aux pays en développement. Suite aux programmes d'adaptation structurelle soutenus financièrement par le Fonds monétaire international, la Banque mondiale et le Club de Paris, la monnaie marocaine (dirham) est désormais entièrement convertible en vue de transactions de compte courant, et les réformes du secteur financier ont été appliquées. La sécheresse a conduit à une baisse d'activité dans le secteur agricole, et a contribué à une stagnation de l'économie en 1999 et 2000. Les pluies ont permis une croissance de 1 % en 2001. Les défis considérables de la réforme à long terme sont les suivants : s'attaquer à la dette extérieure ; préparer l'économie à plus d'échanges commerciaux avec l'Union européenne ; améliorer le système éducatif ; et, enfin, attirer les investissements étrangers pour accroître le niveau de vie et améliorer les perspectives d'emplois des jeunes marocains. En 1993, le Maroc est entré dans une nouvelle phase de son programme de privatisation. Ce programme a complété les mesures adoptées dans les années 80 pour libéraliser l'économie et l'industrie du pays.

Les difficultés que pose la réorganisation du système éducatif dans les pays en développement sont considérables, l'aspect financier constituant le plus grand obstacle. Comment les pays qui sont dans l'incapacité subvenir aux besoins de leurs habitants (au Maroc, 50 % de la population vit avec 1,5 dollar par jour) peuvent-ils financer l'enseignement secondaire ? Les ressources de l'État dans ces pays sont déjà insuffisantes pour financer l'enseignement primaire. Dans des pays où pauvreté et absence de démocratie cohabitent, comment peut-on parvenir à une réforme de l'éducation fondée sur l'égalité des chances ? Quelles sont les stratégies les plus efficaces pour pouvoir proposer un enseignement secondaire de qualité pour tous, et pour s'attaquer aux problèmes tels que le redoublement et l'abandon, souvent répandus parmi les populations défavorisées ? D'autres difficultés sont liées au changement de la nature du travail et aux schémas internationaux de sa répartition. Comment doter les élèves des compétences qui les aideront à entrer dans le monde du travail et comment développer au maximum leur adaptabilité et leur mobilité ? Le monde évolue rapidement, mais les structures et les systèmes d'éducation dans les pays en développement, plusieurs siècles après leur conception, n'ont pas changé quant à eux.

Le système éducatif marocain

Selon l'UNESCO, le taux de scolarisation au Maroc a diminué en 1998, comparativement à celui d'autres pays en développement. La baisse était de 20 % pour l'éducation de base et de 10 % pour l'éducation secondaire (COSEF, 2000a,

p. 9). Le système éducatif entre actuellement dans une nouvelle phase de réforme dans le pays. Le système éducatif a connu différentes réformes, destinées à réduire les différences entre les régions et à garantir une répartition égale de l'enseignement. En 1963, l'éducation est devenue obligatoire pour tous les Marocains, garçons et filles, de 7 à 13 ans. En septembre 1990, le système éducatif a été restructuré pour avoir une période d'enseignement élémentaire étalée sur neuf ans et une d'enseignement secondaire étalée sur trois ans.

Les réformes de la formation professionnelle lancées en 1985 avaient pour objectif d'élargir les possibilités et les structures de formation, d'élaborer de nouveaux curriculums de formation, d'adapter la formation aux réalités économiques et sociales et aux besoins des secteurs productifs, ainsi que d'améliorer la qualité de la formation pour la rendre plus efficace. L'Office de la formation professionnelle et de la promotion du travail regroupe 166 institutions à travers le Royaume, dont 55 instituts de technologie appliquée, 86 centres de qualification professionnelle et une vingtaine de centres de formation. Le nombre total d'inscriptions pour la période 1993/1994 était de 118 500 stagiaires, dont 74 800 venaient du secteur public et 43 700 du secteur privé. Le nombre de diplômés était de 49 217 en 1994, 15 735 d'entre eux ayant reçu une formation spécialisée (32 %), 17 900 ayant obtenu une qualification professionnelle (36 %) et 15 582 ayant suivi une formation de techniciens (32 %).

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Qui lit les publications sur le thème de la réforme au Maroc remarquera que beaucoup de choses ont été dites sur l'ancien système éducatif et que, bien qu'il soit flou, un modèle concret de réforme a été avancé. Si l'on examine ce qui a été dit sur la réforme de l'éducation, on s'aperçoit malheureusement que peu d'éléments ont trait aux futurs programmes. En outre, il y a peu de documents écrits sur le sujet, ce qui pose problème au chercheur. Cela révèle la principale faiblesse de la réforme de l'éducation au Maroc.

L'enseignement secondaire est une phase vitale du secteur de l'éducation, car c'est une phase durant laquelle les répercussions des mesures nationales visant à rehausser la qualité de vie des habitants sont importantes. Un système d'enseignement secondaire correctement élaboré et financé peut avoir des répercussions sur bien des aspects de la société, notamment sur l'efficacité et la performance de l'enseignement primaire comme de l'enseignement postsecondaire, sur le développement de l'économie, ainsi que sur le développement général et la réussite professionnelle de l'élève. La fonction de l'école secondaire est fondamentale car c'est là où l'on oriente les élèves vers une future formation ou vers l'enseignement supérieur, ou encore vers le monde du travail.

Partout dans le monde, les pays réorganisent leur système éducatif. Ils sont entraînés par le rythme des mutations économiques et sociales. Dans tous les pays, l'éducation est considérée comme la principale voie permettant aux

individus de faire face à ces mutations. Les écoles sont aujourd'hui confrontées à des défis sans précédent. Les élèves diplômés de l'enseignement secondaire sont censés être préparés au monde du travail et prêts à s'adapter aux changements économiques survenant à l'échelle mondiale.

L'enseignement secondaire au Maroc est une phase intermédiaire du système éducatif. Il accueille les élèves ayant achevé le cycle élémentaire et les prépare à l'enseignement postsecondaire ou à la vie professionnelle. Les études durent trois ans. L'enseignement secondaire est accessible aux élèves à partir de la neuvième année d'enseignement élémentaire, qui sont orientés vers des études générales, techniques ou « originales » (un terme équivalant au mot arabe *alaseel*). Durant ce cycle, les élèves ont entre 16 et 18 ans.

Avec environ 430 000 élèves en 1997/1998 et environ 443 272 en 1998/1999, l'école secondaire accueille environ 7,3 % des jeunes. Elle emploie 30 000 enseignants, soit 14 % de l'ensemble du corps enseignant du système éducatif. Le budget alloué au système était de 4,2 milliards de dirhams marocains en 1998/1999. Ce qui représente plus de 20,6 % du budget total que l'État accorde à l'éducation, y compris à l'enseignement supérieur (COSEF, 2000b). L'enseignement secondaire est structuré en cinq grandes catégories : 1) programme scolaire de base de trois ans ; 2) programme de littérature moderne de trois ans ; 3) programme de sciences expérimentales de trois ans ; 4) programme de sciences et mathématiques de trois ans ; et 5) programme technique de cinq ans.

Les problèmes de base que pose la restructuration de l'enseignement secondaire au Maroc sont les suivants :

- La répartition des élèves par filière — comment y parvenir et comment les élèves doivent être orientés vers les différentes filières.
- Les curriculums et les méthodes d'enseignement doivent d'urgence être réformés.
- L'enseignement technique et l'image que les jeunes en ont doivent d'urgence être réorganisés. Les établissements techniques n'ont pas réussi à attirer des candidats, étant donné que les jeunes diplômés se retrouvent au chômage, en particulier dans les secteurs qui ont perdu tout attrait.
- Les élèves qui suivent des programmes techniques sont également confrontés au problème de l'absence de manuels et de livres scolaires.
- D'autres problèmes rencontrés dans l'enseignement technique résident dans le manque d'information et dans l'absence de relations entre écoles et entreprises susceptibles de fournir des informations d'ordre professionnel aux écoles.

En 1998/1999, 414 108 élèves étaient inscrits à l'école secondaire publique (soit +3,7 %), parmi lesquels 8 294 suivaient le programme général, et 22 768 le programme technique. Dans les écoles privées, ils étaient 29 164. D'après le tableau 1, on peut voir que le nombre d'élèves inscrits a été multiplié par six environ au cours des années 70, et par 1,3 entre 1981 et 1991 et par 1,2 entre 1991 et 1997. L'inscription dans le secondaire en Égypte (Megahed, 1999) est un exemple comparatif d'un autre pays arabe d'Afrique (tableau 2).

TABLEAU 1. Inscriptions dans le secondaire au Maroc

Enseignement secondaire public	1970/1971	1980/1982	1990/1991	1997/1998
Total	42.915	247 540	315 325	414 108
(y compris les filles)	(21 %)	(36 %)	(40 %)	(45,2 %)
Première année	–	95 138	128 601	173 314
Deuxième année	–	72 255	97 535	131 719
Troisième année	–	180 147	89 189	109 075
Bacheliers	5 380	32 382	59 800	66 698
(taux de réussite)		(36,1 %)	(59,6 %)	(66,9 %)
Élèves résidents	–	–	31 469*	28 931
Boursiers	–	–	31 199*	28 458

* = 1991/1992.

Source : COSEF, 2000b, p. 105.

TABLEAU 2. Inscriptions dans le secondaire en Égypte

Enseignement secondaire	1985/1986		1991/1992		1995/1996		1999/2000	
	Inscription	%	Inscription	%	Inscription	%	Inscription	%
1. Général	173 000	35,4	174 273	30,6	270 198	32,7	353 858	35,0
2. Technique	295 600	60,6	394 717	69,4	556 014	67,3	656 167	65,0
2.1 Professionnel	106 400	21,8	177 932	31,3	251 111	30,4	293 187	29,1
2.2 Commercial	151 200	31,0	168 421	29,6	248 071	30,0	297 212	29,4
2.3 Agricole	38 000	7,8	48 364	8,5	56 832	6,9	65 768	6,5
3. Formation enseignant	19 400	4,0	–	–	–	–	–	–
Total	488 000	–	568 990	63,0*	826 212	96,7*	1 010 025	96,7*

Source : Centre national de recherche et de développement pour l'éducation. 1986. *Development of education in the Arab Republic of Egypt : 1984/1985 and 1985/1986*. Le Caire, Ministère de l'éducation. 1993. *Statistics of education 1991/1993*. Le Caire, Ministère de l'éducation. 1996. *Statistics of pre-university education 1995/1996*. Le Caire, Ministère de l'éducation. 2000. *Statistics of pre-university education 1999/2000*. Le Caire, Ministère de l'éducation. (Cité dans l'article de Megahed, 1999, p. 11.)

Selon le Ministère de l'éducation, depuis 1981, le nombre de titulaires du diplôme du secondaire, à savoir le baccalauréat, a évolué lentement. Au cours des années 70, ce chiffre a été multiplié par six, mais par 1,8 seulement pendant les années 80 et par à peine 1,14 entre 1991 et 1997. Cela indique clairement que le système est en crise. Nombre de jeunes élèves quittent l'école sans avoir de diplôme. Le tableau 3 indique la répartition des titulaires du baccalauréat par filière du cycle secondaire marocain.

TABLEAU 3. Titulaires du baccalauréat par filière du cycle secondaire marocain

Année	Taux de réussite	Littérature	Sciences expérimentales	Mathématiques	Technique
1981	32 382 36,15 %	60 %	28,9 %	4,3 %	6,6 %
1987	54 535 30,75 %	42,8 %	46,9 %	4,4 %	5,7 %
1991	59 800 59,58 %	40,1 %	45,4 %	6,3 %	8,0 %
1997	68 374 58,00 %	46,9 %	37,8 %	8,6 %	6,5 %
1998	71 936 59,00 %	43,8 %	41,2 %	7,8 %	7,2 %

Source : COSEF, 2000b, p. 106.

Quant au personnel enseignant dans le secondaire, selon les statistiques fournies par la Commission spéciale de l'éducation et la formation (COSEF), en 2000, ses effectifs ont augmenté depuis 1970. Mais les matières et les programmes n'ont jamais changé pour répondre aux besoins de développement du pays. Le tableau 4 indique les matières et les programmes enseignés dans le secondaire au Maroc.

TABLEAU 4. Nombre d'enseignants et rapport étudiants/enseignant dans les écoles secondaires au Maroc

	1970/1971	1981/1982	1990/1991	1998/1999
Enseignants	2 611	12 868	23 423	31 707
Rapport enseignants/étudiants	16,4:1	19,2:1	13,4:1	13:1

Source: COSEF, 2000b, p. 106.

Au Maroc, c'est le roi qui a appelé à la réforme de l'éducation en 1999. Ce processus est comparable à celui de l'Égypte par exemple, où la réforme a été progressive, et soutenue en particulier par une conférence nationale en 1999. Le roi Hassan II a adressé une lettre dans laquelle il a demandé instamment à son conseiller, Abdelaziz Meziane Belfquih, devenu président de COSEF par la suite, de mettre au point un programme de réforme de l'éducation. L'une de ses déclarations principales est la suivante :

La première [attente] consiste à assurer l'égalité des chances et dispenser les savoirs fondamentaux à chacun de Nos fidèles sujets, pour l'arracher à l'ignorance, lui éviter l'analphabétisme et le doter d'une éducation de base qui le prépare à l'exercice de ses devoirs religieux, moraux et nationaux, et le rende utile à lui-même, à sa famille et à sa patrie (voir COSEF, 2000a, p. 8).

TABLEAU 5. Matières et programmes enseignés dans le secondaire au Maroc

Lettres	Sciences expérimentales	Mathématiques	Technique	Original
Arabe	Maths	Maths	Ingénierie agricole	<i>Olom al koran</i>
Français	Physique et chimie	Physique et chimie	Ingénierie électrique	<i>Tafssir</i>
Anglais/espagnol	Sciences naturelles	Sciences naturelles	Ingénierie mécanique	<i>Alfikh</i>
Philosophie	Arabe	Arabe	Ingénierie civile	<i>Al ossul</i>
Études islamiques	Français	Français	Ingénierie chimique	<i>Al hadith</i>
Histoire et géographie	Anglais/espagnol	Anglais/espagnol	Ingénierie de la gestion	<i>Al tawkit</i>
Sports	Philosophie	Philosophie	Maths	Arabe et grammaire
	Études islamiques	Études islamiques	Arabe	Histoire et géographie
	Histoire et géographie	Histoire et géographie	Français	Philosophie et pensée islamique
	Sports	Sports	Anglais/espagnol	Sciences naturelles
			Études islamiques	Français/anglais
			Histoire et géographie	Sports
			Sports	

Le roi Mohamed VI a affirmé que les « Institutions marocaines de l'éducation devaient être rationnelles et en parfaite harmonie avec l'environnement » (COSEF, 2001, p. 13). La décision du roi Mohamed VI de faire appliquer le calendrier de la réforme par le Parlement date du 8 octobre 1999. À l'inverse, l'examen de Nagwa Megahed de la situation en matière d'éducation en Égypte montre que :

Une politique éducative s'inscrivant dans un cadre démocratique implique que l'on veuille à ce que la population participe à la prise de décisions (concernant le plan de réforme de l'éducation du gouvernement), en organisant et en tenant des conférences nationales. La préparation d'une conférence comprend l'organisation d'ateliers et la sélection de représentants de différents secteurs nationaux (à savoir les entreprises des secteurs public et privé, les conseils politiques, les médias, le personnel de l'université et de l'école, et les parents). Tous participent aux discussions ayant trait à l'éducation afin de cerner les problèmes et de faire des recommandations qui orienteront le plan de réforme de l'éducation du gouvernement (Megahed, 1999, p. 11).

Dans les pays développés, les défis de la réforme ne sont pas les mêmes. Comme l'indique Alison Cook-Sather dans son article de 2001, les mesures de réforme prises aux États-Unis ont manqué d'accorder aux élèves un rôle à jouer dans l'élaboration de la politique. L'auteur revendique un partage du pouvoir et de l'autorité dans les discussions et les décisions concernant les établissements et les pratiques scolaires. « Apprendre des élèves [...] requiert un changement majeur de la part des enseignants quant à leur mode de relations et leur façon de penser et d'appréhender le savoir, le langage et l'individu » (Oldfather, 1995, p. 87, tiré de Cook-Sather, 2002, p. 9). Mais quel est l'échange que nous pouvons attendre entre chercheurs de l'éducation, enseignants et élèves dans des pays où la démocratie n'est qu'un luxe ? Il est évident que le dialogue et la communication entre ces groupes ne seront pas à l'ordre du jour de la réforme.

L'enseignement secondaire au Maroc est dispensé dans trois types d'établissements : général, technique et original. Le secondaire au Maroc n'affiche pas les mêmes taux de redoublement et d'abandon que ceux de l'école élémentaire. En 1996/1997, environ 60 000 élèves avaient quitté l'école sans avoir obtenu leur baccalauréat (voir tableau 6). Ces élèves sont évidemment confrontés au chômage. Nombre d'entre eux tentent leur chance en émigrant en Europe pour chercher un travail manuel, alors que d'autres tombent dans la délinquance, la toxicomanie ou deviennent la proie de gangs. Un petit nombre d'élèves ayant des parents riches échappent à cette vie peu réjouissante en trouvant une place dans le service public ou dans des entreprises privées.

TABLEAU 6. Réduction naturelle des effectifs au cours de l'enseignement secondaire

	Première année	Deuxième année	Troisième année	Total
Redoublement %	18,6	14,7	18,0	17,1
Abandon %	15,7	12,7	18,8	15,6

Source : COSEF, 2000c, p. 44.

Dans le système éducatif marocain actuel, le choix des filières n'est pas équilibré ; après l'école élémentaire, la plupart des élèves choisissent les lettres (au Maroc, les lettres sont appelées « littérature ») ou les sciences expérimentales. Les critères d'entrée ne se fondent que sur le niveau obtenu lors de la dernière année d'école élémentaire. Quelque 5,5 % des élèves s'orientent vers des écoles techniques et 3,2 % vers des écoles scientifiques (1998/1999).

Le problème des écoles techniques réside principalement dans l'inégalité des inscriptions entre écoles secondaires générales et techniques. Ce problème se pose également en Égypte, à en croire l'article de Nagwa Megahed :

La structure et la politique d'admission de l'enseignement secondaire et postsecondaire en Égypte font de l'enseignement général et de l'université une culture de grand prestige contrairement à l'école professionnelle et technique. Cela met également en évidence l'inégalité d'accès à l'université (Megahed, 1999, p. 22).

L'auteur ajoute que moins de 5 % des diplômés des écoles techniques sont admis à l'université, alors que plus de 80 % des diplômés de l'enseignement secondaire général y accèdent.

Les écoles techniques au Maroc ont perdu leur attrait au fil du temps et ce parce que l'on ne propose pas aux élèves d'enseignement technique supérieur. Et aussi parce qu'il existe peu d'écoles techniques. Par exemple, pour l'ensemble de la région orientale du Maroc, il n'y a qu'une seule école technique, à Oujda. L'absence de coordination entre enseignement technique et professionnel est une autre raison qui explique ce phénomène.

La réforme de l'éducation dans le secondaire vise à restructurer le curriculum et la méthodologie d'évaluation. L'ancien système, où l'évaluation finale débouchait sur l'obtention du baccalauréat, n'était pas cohérent. Selon la COSEF, les élèves estimaient que le système reposant sur l'examen unique et le contrôle continu avait peu d'intérêt, étant donné que ce dernier ne compte pas pour beaucoup dans l'évaluation globale de fin d'année scolaire. Par ailleurs, la COSEF a démontré qu'il y avait une fraude importante lors des examens sous l'ancien système, et que les chances n'étaient pas égales pour tous. Et ce parce qu'il n'y avait pas d'examens uniformisés. Le manque de motivation pour l'école a constitué également l'une des raisons du fort taux d'absentéisme pendant les cours. Durant la préparation des examens, les enseignants du secondaire et les administrateurs ont passé beaucoup de temps à organiser le planning et la notation. Ils se sont plaints d'être surchargés de travail. Les élèves se sont plaints aussi d'avoir perdu du temps avant et après les examens. En 1999, les cours se sont achevés le 22 janvier pour ne recommencer que le 8 mars. Au total, il y a eu six semaines de vacances pour des examens qui n'ont duré que trois jours.

La COSEF a critiqué le contenu du curriculum et a jugé qu'il était « inadéquat » et « peu attrayant ». Le système éducatif ne présente pas d'attrait pour les élèves. Il n'existe nulle part dans le pays des programmes de technologie de l'information ou d'enseignement informatique de base. Les méthodes pédagogiques d'enseignement et d'évaluation sont obsolètes et sont incapables de suivre le rythme de la révolution des technologies de l'information et de la communication. On a également critiqué le fait que l'ancien système éducatif n'offrait pas de stratégies visant à développer la personnalité, la confiance et des projets cohérents après la scolarité des élèves. Comme le montre un rapport du Comité national de conseil pour une éducation créative et culturelle (NACCCE) du Royaume-Uni :

Les jeunes passent leurs années les plus formatrices et les plus sensibles à l'école. Leurs besoins ne sont pas uniquement scolaires. Ils sont aussi d'ordre social, spirituel et émotionnel. Tous les jeunes ont besoin d'une éducation qui les aide à trouver une signification et un sens à eux-mêmes et à leur vie (NACCCE, 1999, p. 24).

Quelque 77 % des élèves et 80 % des enseignants du secondaire, à qui on a demandé s'ils étaient satisfaits du système éducatif actuel au Maroc, ne l'étaient pas (COSEF, 2000c, p. 50). Toutes les personnes interrogées avaient également

des doutes et des incertitudes quant à leur avenir devant un taux de chômage très élevé et les tentatives d'émigration des jeunes vers l'Europe sur ce que l'on appelle « les radeaux de la mort ». Face à une telle situation, nombre de jeunes se sentent désespérés et perdent toute confiance en l'éducation et le gouvernement.

Le programme de réforme au Maroc devrait combler les lacunes des précédents efforts de restructuration du système éducatif. Les objectifs de l'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) sont les suivants : renforcer les compétences acquises à l'école élémentaire et diversifier les domaines d'apprentissage et de connaissance pour permettre aux élèves de se préparer à la vie active et de maîtriser leur propre vie sociale. Le projet de réforme vise à réduire la période nécessaire à l'acquisition de compétences dans les écoles professionnelles. L'enseignement général, technique et professionnel est en cours de restructuration, apparemment sur le modèle des pays développés. En effet, la COSEF s'est rendue dans un certain nombre de pays pour observer leur système éducatif respectif. Tout permet d'espérer que l'école secondaire offrira un cycle initial d'un an pendant lequel les matières essentielles seront étudiées, suivi d'un cycle de deux ans menant au baccalauréat. Ce cycle se fondera sur deux programmes : programme général et programme technique/professionnel.

Les élèves sortant des écoles professionnelles seront titulaires du baccalauréat à la fin de leurs études. Cela modifie la vision que l'on avait précédemment de l'enseignement professionnel, étant donné que le diplôme octroyé donnera accès à l'université. Les écoles professionnelles pourront alors contribuer à préparer des travailleurs capables de s'adapter aux besoins du marché du travail et dotés des compétences de base pour exercer des métiers dans divers secteurs et services, les emplois créés récemment requérant une main-d'œuvre toujours plus compétente et bien informée.

Mais la question fondamentale qui se pose ici est de savoir de quelle façon l'enseignement secondaire pourrait-il être mieux adapté au marché du travail ? Quelles sont les relations devant être établies entre écoles et employeurs pour faciliter la transition entre école et travail, et quel est le rôle que joue l'enseignement technique et professionnel en la matière ? La *Charte nationale pour l'éducation* n'offre aucune proposition pratique pour s'attaquer à cette question.

Selon la Commission chargée de la *Charte*, au cours de la première année d'enseignement secondaire, les élèves devraient étudier des matières obligatoires et en choisir d'autres comme options. Les objectifs de la *Charte*, tels qu'établis dans le document présenté par la COSEF (1999, p. 36), sont les suivants :

1. des processus d'argumentation, de communication et d'expression.
2. Encourager la recherche méthodologique et développer des outils pour organiser l'apprentissage.
3. Développer l'apprentissage et les capacités personnels pour pouvoir s'adapter au marché du travail.

Les études dureront un an. Au premier trimestre, les apprenants devront suivre un tronc commun et choisiront au second semestre, avec l'aide d'assistants, des

modules correspondant à leur propre spécialité. Une fois ces exigences accomplies, ils entreront dans le cycle du baccalauréat qui durera deux ans. À la suite de ce cycle, les titulaires du baccalauréat technique ou professionnel pourront entrer sur le marché du travail, ou dans des instituts technologiques, dans des écoles spécialisées ou encore à l'université.

Comme pour l'enseignement général, le programme offrira aux apprenants des cours de littérature, de science, d'économie et de sociologie. Ceux qui ont terminé le cycle pourront entrer soit dans des écoles spécialisées, soit à l'université ou encore dans des institutions supérieures (COSEF, 1999, p. 37).

Les défis d'une réforme au Maroc

Les défis d'une réforme dans les pays arabes sont immenses. Le premier obstacle redoutable à la restructuration de l'éducation est financier. Pour pouvoir appuyer les mesures de réforme et les soutenir à long terme, la plupart des pays arabes devront rembourser leur lourde dette extérieure afin de parvenir à une indépendance financière. La pauvreté dans certains pays arabes a contribué à la propagation de l'analphabétisme. Comment la réforme pourrait-elle être financée alors que la population n'a pas suffisamment à manger et qu'il n'y a déjà pas assez d'écoles primaires ? Par exemple, dans certaines régions du Maroc, il n'y a pas d'écoles primaires, inutile donc de parler des écoles secondaires. Aussi faut-il commencer par construire des écoles pour pouvoir s'attaquer à l'immense problème de l'analphabétisme.

Le second défi se pose lorsque justement on en vient à s'attaquer à la réforme de l'enseignement secondaire. Il nous faut trouver les moyens d'agir en équipe de la manière la plus efficace qu'il soit afin de procéder à la recherche qui s'impose. La recherche sur la réforme de l'éducation peut prendre de nombreuses années. Dans le cas du Maroc, la décision de réformer l'ensemble du système éducatif, y compris l'enseignement secondaire, a été prise en 1999 et la prétendue application de la réforme aurait démarré en 2002 pour tous les niveaux, à l'exception de l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, dans les écoles, les enseignants et les élèves subissent le changement du calendrier scolaire et courent après les manuels et les livres scolaires, ceux-ci n'ayant pas été prêts à temps pour le début de la réforme !

Le troisième défi que le Maroc doit relever concerne les langues dans lesquelles l'enseignement est dispensé. Si la réforme éducative vise à imposer l'arabe comme langue officielle du pays, le berbère et le français rivalisent pour se faire officiellement reconnaître. La *Charte* évite toute référence à l'emploi de l'arabe ou du français comme moyen d'instruction afin de minimiser les risques de conflit entre les différents groupes ethniques. Selon Berdouzi, l'enseignement de la science et de la technologie en arabe au Maroc conduit à couper des millions de jeunes marocains du monde des affaires, de l'administration et des communications. Il soutient que la concurrence dans un monde globalisé exige

d'employer le français plutôt que l'arabe (Berdouzi, 2000, p. 21). Quant à la présence du berbère et au conflit relatif à son statut, la COSEF a été attentive à la question des groupes ethniques au Maroc et a accepté que le berbère soit intégré dans le système éducatif (COSEF, 1999, p. 52).

Conclusion

« Pour que l'apprentissage des élèves soit de meilleure qualité, le contenu et l'instruction qui leur sont offerts doivent changer, tout comme la structure organisationnelle des écoles » (Smith *et al.*, 1996, p. 27). Cela ne pourra se faire que lorsque les responsables politiques et les autorités chargées de l'éducation connaîtront directement la vie scolaire. Ceux qui planifient et appliquent la restructuration de l'éducation ne doivent pas être régis par leur propre idéologie politique dans l'objectif de séduire leur électorat. La réforme de l'éducation doit être appliquée dans un souci d'améliorer les normes d'apprentissage et d'enseignement. Une réelle amélioration des résultats en matière d'éducation ne sera probable que lorsque les responsables politiques se décideront à faire directement l'expérience des problèmes auxquels les apprenants, les enseignants, les proviseurs et les parents sont confrontés.

Il y a beaucoup à dire actuellement sur la nécessité de communiquer et de dialoguer, et, lorsque la réforme de l'éducation a été planifiée au Maroc, les responsables politiques et les autorités chargées de l'éducation ont oublié de consulter les élèves et leurs parents. D'après les expériences que l'on peut tirer des pays développés, l'appel à la réforme de l'éducation ne prend tout son sens que lorsque toutes les parties concernées par le système éducatif sont impliquées dans le processus. Les élèves devraient avoir la possibilité de prendre aussi part à l'élaboration des politiques. Autrement dit, lorsque des décisions touchant leur future vie scolaire sont prises, les élèves ne devraient pas être considérés comme de simples sujets soumis à l'apprentissage, mais comme des sujets indépendants à qui on donne la possibilité d'exprimer leur avis. En d'autres termes, ils devraient avoir le droit de participer aux prises de décisions. En outre, les élèves devraient pouvoir jouer un rôle après la classe ; ils devraient ainsi pouvoir participer de manière active et responsable à la construction de leur propre savoir. Si tous ces aspects ne sont pas pris en compte, la réforme de l'éducation restera incohérente et incomplète. Dans les pays développés, comme l'expliquent Pascoe et Pascoe :

La réforme de l'éducation, intervenant jadis de manière isolée dans les écoles, est de plus en plus une entreprise à l'échelle du système au sein duquel les initiatives de petite envergure ouvrent la voie à d'ambitieux et profonds changements en matière de droits, de rôles et de responsabilités. Les politiciens transforment les enseignants en des architectes et des planificateurs stratégiques du changement. Les appels à la rationalité, au choix et à la responsabilité se font entendre. Les initiatives à petite échelle s'attachant au curriculum et à l'instruction n'ont plus leur place, les responsables politiques dans les pays anglophones réécrivent les règles pour le financement, l'organisation et la dispense de l'enseignement (1998, p. 3).

Dans les pays en développement, les défis de l'éducation sont plus grands que ceux des pays industrialisés. Alors que nous entrons dans un siècle nouveau, nous assistons à la convergence entre économie et éducation. Les principales corporations et les entreprises transnationales sont des acteurs de plus en plus importants dans les domaines de la communication, de l'information, de la science, de la technologie et des services. Dès lors, « devant les exigences toujours croissantes du monde du travail, les formes d'éducation et de formation doivent développer les ressources humaines et, en particulier, l'aptitude à la communication, à l'innovation et à la créativité » (NACCCE, 1999, p. 19). Comment les pays en développement qui en sont toujours à lutter contre la pauvreté et l'analphabétisme pourraient-ils être les architectes d'un système éducatif qui développe les compétences de créativité, d'adaptabilité et de communication ?

Le magnétisme du monde technologique ne doit pas nous amener toutefois à occulter les dangers et les risques de la réforme de l'éducation dans le contexte mondialisé dans lequel nous vivons aujourd'hui. La réforme de l'enseignement secondaire au Maroc doit également développer les attaches que les élèves ont à leur culture et à leur héritage islamique afin de leur permettre de faire face au monde globalisé en toute confiance et avec un bagage de connaissances. La réforme doit développer des compétences fondamentales pour les aider à mener des vies satisfaisantes et déterminées. La culture mondiale, régie par les forces des intérêts commerciaux, doit être contrebalancée par un système d'éducation visant à développer le sens de l'identité et de la culture des jeunes gens.

Références

- Berdouzi, M. 2000. *Rénover l'enseignement : de la Charte aux actes*. Rabat, Renouveau.
- Commission spéciale de l'éducation et la formation (COSEF). 1999. *La Charte nationale de l'éducation*. Rabat, COSEF.
- . 2000a. *Auditions des ministres en charge de l'éducation et de la formation sur le diagnostic et les perspectives du secteur*. Rabat, COSEF.
- . 2000b. *Contribution du réseau d'experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et la formation*. Rabat, COSEF.
- . 2000c. *Regards sur le système d'éducation, formation au Maroc : réalisations, problématiques, dysfonctionnement*. Rabat, COSEF.
- . 2001. *Recueil des documents juridiques relatifs à la réforme de l'enseignement*. Rabat, COSEF.
- Cook-Sather, A. 2002. « Authorizing students' perspectives : toward trust, dialogue, and change in education » [Autoriser les élèves à exprimer leur point de vue : vers la confiance, le dialogue et le changement dans l'éducation]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 31, n° 4, p. 3-14.
- Megahed, N. 1999. *Secondary education reforms in Egypt : rectifying inequality of educational and employment opportunities* [Les réformes de l'enseignement secondaire en Égypte : redresser les inégalités des chances en matière d'éducation et d'emploi.]. Consulter : <www.ginie.org>

- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). 1999. *All our futures : creativity and education* [Notre avenir à tous : créativité et éducation]. Sudbury, United Kingdom, DFES. (Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport.)
- Pascoe, S. ; Pascoe, R. 1998. *Education reform in Australia : 1992-1997* [Réforme de l'éducation en Australie : 1992-1997]. Washington, D.C. The World Bank. (Education Reform and Management Publication Series, 1, 2). Voir : <www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/pascoe.pdf>
- Smith, M. *et al.* 1996. « Research-based school reform : the Clinton Administration's agenda » [Réforme scolaire fondée sur la recherche : calendrier de l'Administration Clinton]. Dans : Hanusheck, E. ; Jurgensen, D. (dir. publ.). *Improving America's schools : the role of incentives*. Washington, D.C. National Academy Press.

KUNIYOSHI OBARA

1887-1977

*Makoto Kobayashi*¹

« Être le premier à se charger du travail le plus déplaisant, le plus amer, le plus ardu, le plus difficile et le moins profitable qui soit et le faire avec le sourire. » Telle est la devise de la Tamagawa Gakuen (l'école Tamagawa) fondée en 1929 par le réformateur de l'école japonaise Kuniyoshi Obara. Le nom de Kuniyoshi Obara est bien connu au Japon, en particulier pour sa théorie de l'« éducation zenjin » (éducation de l'homme complet) et le campus de la Tamagawa Gakuen qui est fondé sur ces principes. Obara a été le chef de file du mouvement de l'éducation nouvelle au Japon, et sa théorie et sa pratique ont exercé une influence considérable sur l'éducation dans ce pays depuis le début du XX^e siècle, spécialement dans les domaines de la philosophie de l'éducation, l'éducation libérale, l'éducation artistique et la formation professionnelle. En tant qu'éditeur, Obara a également contribué à la diffusion de la pédagogie de Pestalozzi et de Fröbel parmi les intellectuels japonais et le grand public.

La Tamagawa Gakuen est située dans la banlieue ouest de Tokyo, à Musashino, une région boisée et entourée de collines. Tous les visiteurs peuvent lire la devise de l'école gravée sur un panneau à l'entrée, planté au milieu d'un étang. De nombreux Japonais ont entendu cette devise, mais ils ignorent

Langue originale : anglais

Makoto Kobayashi (Japon)

Depuis 1999 professeur associé de psychologie à la Faculté d'éducation, Université Tamagawa, Tokyo. Il a fait ses études à l'Université Keio (B.A. et M.A.) et achevé son doctorat à l'Université de Constance, Allemagne, au bénéfice d'une bourse du *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Office allemand d'échanges académiques — DAAD). Après un stage à l'UNESCO, Paris, il a dirigé un programme d'échange d'étudiants au DAAD. Il a enseigné à l'Université de Constance, l'Université de Keio, l'Université de Kyoto et l'Université féminine Koka de Kyoto. En coopération avec la Fédération nationale des clubs et associations UNESCO au Japon (NFUAJ), il a préparé du matériel pédagogique mis au point par l'UNESCO pour les écoles japonaises. Ses principaux domaines de recherche sont le développement personnel et moral de la jeunesse dans une comparaison transculturelle et des travaux en psychologie sur les conditions préalables à la tolérance interculturelle. Courriel : benedict@dream.ocn.ne.jp ; makoto@edu.tamagawa.ac.jp

probablement qu'elle vient du principe chrétien qui conseille de ne pas ménager ses efforts, fondé sur l'enseignement de Jésus dans l'Évangile selon saint Mathieu (chapitre V, verset 41) : « Si quelqu'un te force à faire un mille, fais-en deux avec lui. ». Obara était un fervent chrétien, et l'esprit éducatif de la Tamagawa Gakuen est étroitement lié à la foi chrétienne. En même temps, Obara possédait une claire identité culturelle en tant que Japonais et Asiatique, et il tenait beaucoup au respect de la diversité culturelle dans les valeurs humaines, en particulier l'héritage des religions et des traditions culturelles asiatiques dans la pédagogie.

Cette orientation syncrétiste ou universaliste de l'éducation selon Obara peut être observée symboliquement sur la colline du campus où une statue d'Avalokitesvara-Bodhisattva s'élève derrière la chapelle du collège. Il est tout aussi révélateur que la célèbre phrase *Egenkenshin* [« Les yeux de la sagesse pénètrent la vérité »] tirée du soutra bouddhiste *Daimuryōjukyō* [le plus grand soutra sur Amitayus] soit gravée dans une stèle près d'un message évangélique devant l'école d'ingénieurs de l'Université Tamagawa.

Dans les sections suivantes, nous examinerons la vie de cet éducateur singulier, les principales lignes de sa conception de l'éducation, l'influence des initiatives d'Obara sur les mouvements pédagogiques au Japon, avec une brève description de quelques-unes des caractéristiques de la Tamagawa Gakuen qui concrétisent les idées d'Obara sur l'éducation. Nous nous intéresserons tout spécialement à l'orientation syncrétiste/universaliste d'Obara, au respect qu'il vouait à de nombreuses traditions religieuses du monde qui faisaient selon lui partie de l'héritage culturel commun de l'humanité. Cette position pourrait provoquer des débats philosophiques et théologiques acharnés — et les apparentes contradictions dans les déclarations d'Obara ne facilitent pas la discussion. Mais l'orientation syncrétiste/universaliste de la théorie d'Obara donne des pistes utiles pour les fondements d'une éducation internationale visant à la tolérance interculturelle, à notre époque de mondialisation où le dialogue entre les civilisations dans le respect et la compréhension mutuelle est de plus en plus important pour la citoyenneté planétaire.

Biographie de Kuniyoshi Obara

Kuniyoshi Obara naît le 8 avril 1887 dans le village de Kushi, préfecture de Kagoshima, au sein d'une famille traditionnelle de samourais (guerriers) appartenant à la classe dirigeante du système féodal japonais. La famille Obara est très cultivée. Le grand-père de Kuniyoshi, célèbre éducateur dans une *terakoya* (école attachée à un temple), est aussi maître de peinture, de calligraphie et de musique. Les *terakoya* étaient des instituts d'enseignement semi-formels, principalement destinés aux enfants des classes populaires, qui ont contribué à relever considérablement le taux d'alphabétisme au Japon pendant l'époque féodale jusqu'à la restauration Meiji au XIX^e siècle. Très tôt, Obara perd ses parents et le jeune orphelin est adopté par la famille Ajisaka.

Kagoshima est située à la pointe méridionale de Kyushu, la principale île au sud de l'archipel japonais. La préfecture de Kagoshima était gouvernée par le clan Satsuma, dont les membres ont joué un rôle décisif dans le renversement du régime des shoguns Tokugawa et dans la restauration Meiji qui a suivi en 1868. De nombreux dirigeants politiques, économiques et culturels qui ont participé au processus de modernisation du Japon étaient originaires de Kagoshima. Bien qu'Obara n'ait pas eu de rapports personnels étroits avec les chefs politiques et économiques, ce souffle de progrès a influé sur son développement.

Adolescent, Obara travaille comme opérateur du télégraphe au Centre télégraphique sous-marin de Kagoshima, puis son goût pour les études le pousse à entrer à l'École normale de Kagoshima, puis à l'École normale supérieure d'Hiroshima. Pendant son séjour à l'École normale de Kagoshima, il rencontre Mme Lansing (1868-1930), une missionnaire américaine, dont il suit le cours sur la Bible anglaise. Maître assistant, il se révèle un disciple actif de Mme Lansing et cette rencontre conduit Obara à embrasser la foi chrétienne, à laquelle il demeurera fidèle sa vie durant. Bien que la foi chrétienne ait certainement représenté son fondement spirituel, il n'a pour autant exclu aucune des valeurs personnelles découlant d'autres traditions religieuses, en particulier le bouddhisme et le confucianisme. Obara a toujours souligné combien il était important d'alimenter la religiosité dans l'esprit des enfants au lieu de recourir au dogme religieux.

Obara commence sa carrière pédagogique comme professeur d'anglais, d'éducation et de psychologie à l'École normale de Kagawa à Shikoku. Outre ses activités pédagogiques, il est également actif dans les domaines extrascolaires, en qualité de directeur du club nautique et surveillant de l'internat. En 1915, âgé de 28 ans, Obara entre au Département de philosophie de l'Université impériale de Kyoto (aujourd'hui Université de Kyoto). Kyoto, ancienne capitale du Japon, est le centre de la culture traditionnelle et l'École de Kyoto, sous la conduite du philosophe Kitaro Nishida (1870-1945), est à cette époque à la pointe de la formation de la philosophie japonaise moderne qui recherche l'intégration créative des traditions philosophiques occidentales et orientales. Obara étudie intensivement la philosophie et l'éducation avec d'éminents professeurs de l'École de Kyoto, notamment Kitaro Nishida ; le philosophe kantien Sanjuro Tomonaga (1871-1951) dont le fils Shin'ichiro Tomonaga obtiendra le prix Nobel de physique ; l'esthéticien Yasukazu Fukada (1878-1928) ; le philosophe des religions Seiichi Hatano (1877-1950) qui sera plus tard le premier président de l'Université Tamagawa ; et le philosophe de l'éducation Shigenao Konishi (1875-1948). Ce dernier était président de l'Université impériale de Kyoto et deviendra conseiller principal à la Tamagawa Gakuen. Sous l'influence de Seiichi Hatano, Obara présente sa thèse sur « Le salut de l'éducation par la religion » (*Shûkyô ni yoru Kyôiku no Kyûsai*) à l'Université impériale de Kyoto en 1918, à l'âge de 31 ans. La thèse révisée paraît la même année sous un titre différent : « La religion, problème fondamental de l'éducation » (*Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Shûkyô*). C'est le premier livre publié par Obara et c'est aussi le fondement de sa

conception de l'éducation. Jusqu'à la fin de sa longue vie, Obara ne cessera jamais de croire que l'éducation religieuse doit être la base de toutes les autres activités éducatives.

Après avoir obtenu son diplôme, Obara est invité à l'école élémentaire attachée à l'École normale supérieure d'Hiroshima comme directeur du Département des affaires éducatives. Il y développe son intérêt théorique et pratique pour le rôle crucial de l'enseignement primaire dans le développement humain et se concentre sur sa réforme. De plus, Obara crée une « école de théâtre » comme outil éducatif. Ces pièces jouées par les écoliers contribueront notablement au renouvellement de l'éducation artistique au Japon.

En 1919, Obara est invité par Masataro Sawayanagi (1865-1927), ancien président de l'Université impériale de Kyoto, à prendre le poste de directeur de l'école élémentaire de Seijyo, qui vient d'être fondée en 1917. Seijyo est un centre du mouvement de l'éducation nouvelle qui souhaite réformer l'éducation sous l'initiative de Sawayanagi, et Obara s'efforce de promouvoir les objectifs du mouvement par différentes activités expérimentales. Obara devient alors un dirigeant du mouvement de l'éducation nouvelle, et c'est à cette époque qu'il conçoit sa théorie éducative.

En 1920, Kuniyoshi Obara épouse Nobu Takai. Nobu, que les enfants et les étudiants appellent « Tante Nobu ». Éducatrice compétente, elle contribuera efficacement à la création de la Tamagawa Gakuen. Nobu épaulera et conseillera Obara dans tous ses travaux et restera fidèlement à ses côtés jusqu'à la dernière année de sa vie, s'éteignant seulement six mois avant lui.

Au-delà de la théorie et de la pratique de l'éducation, Obara montre des dons d'administrateur. Pour promouvoir le développement des enfants conformément au mouvement de la nouvelle éducation, Obara fonde à Seijyo une deuxième école d'enseignement secondaire du premier cycle² en 1922, une école maternelle en 1925 et une école secondaire du second cycle en 1926. Pour bénéficier d'un meilleur environnement, il transfère toutes les écoles du centre de Tokyo dans le village de Kinuta dans la banlieue ouest pour former le complexe scolaire de la « Seijyo Gakuen ». C'est ainsi que Seijyo devient un campus complet fournissant une continuité éducative depuis l'école maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

À cette époque, Obara est connu dans tout le Japon comme disciple de l'éducation nouvelle, mais il ressent profondément le besoin de fonder sa propre école afin d'appliquer sa théorie de manière encore plus fondamentale. Cela le conduit à créer la Tamagawa Gakuen en 1929 — l'œuvre de sa vie comme institution d'enseignement. Il commence par une école élémentaire. Avec l'ajout d'une école maternelle, d'une école secondaire du premier cycle, d'une école secondaire du second cycle et d'une université, la Tamagawa Gakuen donne la possibilité de suivre des études complètes sur la base de l'idéal de l'éducation zenjin. Ainsi, Obara a créé deux ensembles scolaires dans la banlieue ouest de Tokyo : Seijyo et Tamagawa. Il ne s'est néanmoins pas arrêté là, puisqu'il a ouvert des établissements sur le modèle de la Tamagawa Gakuen à Los Angeles (1930),

à Kugenuma (1933), dans sa ville natale de Kushi (1948) et sur le campus de Nanaimo au Canada (1976).

Outre la gestion de la Seijyo Gakuen et de la Tamagawa Gakuen, Obara est aussi actif comme éditeur. En 1923, il fonde la maison d'édition Idea Shoin, qui publiera de nombreux ouvrages sur les théories de l'éducation, du matériel pédagogique, des œuvres littéraires pour enfants, des guides pour les enseignants et les parents, des encyclopédies et des revues. Obara accordait une grande importance à la publication comme véhicule efficace de son message éducatif. En particulier, il considérait que les encyclopédies étaient des outils d'apprentissage précieux pour les enfants. Stimulé par les vingt volumes de la *Children's encyclopedia* d'Arthur Mee, Obara achève l'« Encyclopédie des enfants » en trente volumes en 1932-1934, la première encyclopédie pour les enfants japonais. Plus tard, Obara rédigera d'autres encyclopédies.

Obara considérait que le contact personnel n'était pas moins important pour les enfants que l'apprentissage dans les livres. Après la création de la Tamagawa Gakuen, Obara demande à des personnalités du monde entier de donner des cours à ses élèves. Par exemple, en 1924, il invite Helen Parkhurst, responsable du Plan Dalton. En 1930, Hannes Schneider (1890-1955), le moniteur et pionnier du ski alpin, vient à la demande des étudiants d'Obara et, en 1963, c'est au tour de l'instructeur de ski autrichien Stefan Kruckenhauser. En 1931, Niels Bukh (1880-1950) initie la jeunesse japonaise à la gymnastique danoise. Inspiré par Bukh, Tamagawa Gakuen créera sa propre forme de gymnastique de groupe. Le philosophe allemand Eduard Spranger (1882-1963) se rend également au Japon à l'invitation d'Obara. La conférence de Spranger au cours de la Conférence internationale sur l'éducation nouvelle en 1937 orientera la réforme de l'éducation au Japon après la seconde guerre mondiale.

Ainsi que ces exemples le montrent, c'est essentiellement dans l'intérêt des enfants qu'Obara invitait ces experts étrangers à la Tamagawa Gakuen. Mais au-delà de leur but premier, ces échanges stimulaient la pratique éducative dans d'autres écoles japonaises. L'impact plus large de ces contacts est la raison pour laquelle Obara a reçu des décorations japonaises et étrangères. Ainsi, en 1975, la reine du Danemark a élevé Obara, alors âgé de 88 ans, au rang de chevalier commandeur de l'ordre de Danneberg.

Obara vivait sur le campus de Tamagawa Gakuen, derrière la chapelle. (C'est maintenant le musée Obara.) S'il avait choisi de rester sur le campus c'est qu'il voulait éduquer les enfants et les étudiants vingt-quatre heures sur vingt-quatre. Après la seconde guerre mondiale, Obara continue de publier de nombreux livres et revues, de donner des cours et d'organiser diverses conférences, agrandissant petit à petit la Tamagawa Gakuen.

En 1967, Obara est nommé président de la section japonaise de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN), poste qu'il conservera jusqu'en 1974. Pour Obara, qui s'était engagé dans le mouvement depuis sa jeunesse, ce mandat était un aboutissement naturel. Il a souligné l'importance de l'éducation internationale comme contribution à la paix mondiale. En 1973, la Conférence

internationale de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle est organisée à Tokyo avec l'appui de l'UNESCO et du Ministère japonais de l'éducation, et le discours liminaire d'Obara sur la vocation des enseignants impressionne les participants venus du monde entier. Ce discours sera publié dans le livre « La voie des enseignants » (*The way of teachers*), (Shidô, 1974).

Malgré son âge avancé, Obara continue de prononcer des conférences pour ses étudiants. Depuis toujours, son vœu était de mourir dans sa salle de classe. La conférence sur l'éducation zenjin aux cours d'été pour l'enseignement par correspondance en 1977 est diffusée à la télévision et fait grande impression sur le public japonais. À l'automne de cette année, Obara entre à l'hôpital pour une maladie du pancréas. Il y meurt le 13 décembre 1977 à l'âge de 90 ans, six mois seulement après sa compagne de toute une vie, Nobu.

En plus de la parution séparée de ses principaux ouvrages, ses œuvres complètes ont été publiées en quarante-sept volumes et une sélection dans six volumes.

La théorie d'Obara : l'éducation zenjin

La théorie d'Obara est l'éducation zenjin. Le mot japonais *zenjin* signifie « homme complet » ou « personne complète ». C'est pourquoi cette théorie a souvent été appelée « éducation de l'homme complet » ou « éducation de la personne complète », mais, ces dernières années, on a pris l'habitude d'utiliser l'expression « éducation zenjin » afin de conserver la nuance délicate du concept original. L'éducation zenjin d'Obara recherche le développement optimal de la personnalité humaine, représenté de manière équilibrée et harmonieuse par six valeurs essentielles.

Obara définissait ces six valeurs essentielles comme : la vérité (*veritas*), la bonté (*bonum*), la beauté (*pulchritudo*), la sainteté (*sanctitas*), la santé (*sanitas*) et la richesse (*copia*). Ces six valeurs correspondent aux activités culturelles de l'humanité, à savoir : 1) la vérité comme idéal de l'étude ; 2) la bonté comme idéal de la moralité ; 3) la beauté comme idéal de l'art ; 4) la sainteté comme idéal de la religion ; 5) la santé comme idéal du corps ; et 6) la richesse comme idéal du travail. La culture est donc reconnue comme la recherche des valeurs humaines dans ces domaines. En vertu du concept de *zenjin*, chaque individu devrait atteindre ces six valeurs au plus haut degré de ses possibilités, en harmonie avec autrui et avec lui-même. Pour Obara, l'éducation revient donc à développer pleinement cette personnalité zenjin pour chacun d'entre nous. Il croyait profondément au potentiel de l'éducation pour y parvenir et cette confiance a orienté ses activités comme éducateur. Néanmoins, Obara ne recherchait aucunement l'uniformité dans la poursuite de ces valeurs. Au contraire, il attachait la plus grande importance au développement libre de chaque individu, parce que ces valeurs humaines universelles ne pouvaient, d'après Obara, être atteintes que par nos caractéristiques uniques. Il n'y a pas de personne « normale » ou

« moyenne ». Chaque individu est unique et spécifique dans sa manière de penser, de ressentir, dans ses motivations, son comportement, ses jugements de valeur et sa personnalité, et c'est dans cette singularité irremplaçable de l'individu que ces valeurs universelles trouvent leur véritable expression. En cela, Obara était un individualiste convaincu.

Obara divise ces six valeurs en deux catégories : les valeurs absolues et les valeurs instrumentales. Du point de vue philosophique, cette notion découle de la tradition dualiste selon laquelle l'être humain est formé d'un corps et d'un esprit. Depuis sa jeunesse, Obara a construit sa pensée philosophique sous l'influence de l'idéalisme platonicien (il convient de noter que le nom de sa première maison d'édition était « Idea »). Cette orientation a été encore renforcée au cours de ses études à l'Université impériale de Kyoto. Dans cette perspective idéaliste, Obara jugeait que l'esprit domine le corps de l'être humain : c'est-à-dire que le corps sert l'esprit pour réaliser des activités mentales qui font le sens de l'existence humaine. La vérité, la bonté, la beauté et la sainteté sont considérées comme des valeurs absolues parce qu'elles concernent directement les aspects mentaux et spirituels de l'humanité et sont donc des valeurs intrinsèques. Au contraire, la santé et la richesse sont des valeurs instrumentales car elles sont nécessaires ou « utiles » uniquement pour réaliser les valeurs absolues. En tant qu'éducateur, Obara insistait sur l'éducation physique au nom de la santé et sur la formation professionnelle pour acquérir la richesse. Dans son célèbre livre « Théorie de l'éducation zenjin » (Zenjin Kyôiku-ron, 1969), Obara écrit :

Il est dit, dans la Bible, « L'homme ne vit pas que de pain ». Néanmoins, ainsi que nous avons besoin d'être en bonne santé pour mener une activité mentale, nous avons besoin de pain pour vivre. Divers moyens sont nécessaires pour rendre nos activités mentales influentes et efficaces : l'innovation, la technologie, la politique, la diplomatie, l'industrie, les transports, les lois, l'information, etc. (p. 28).

Obara n'a jamais dédaigné ni critiqué la richesse ; au contraire, il encourageait ses élèves à acquérir une certaine aisance financière afin de développer leurs activités mentales et culturelles. Ce n'est probablement pas une coïncidence si beaucoup de diplômés de la Tamagawa Gakuen ont bien réussi dans le monde des affaires. En même temps, néanmoins, Obara comprenait que la richesse n'a pas de signification en elle-même et ne peut être utile que comme instrument pour atteindre des valeurs absolues. En raison de l'ordre ultime entre l'absolu et l'instrumental, Obara mettait en garde ses élèves contre le danger de devenir les victimes ou les esclaves de la richesse.

Obara considérait les trois fonctions psychologiques de l'esprit humain, c'est-à-dire l'intellect, l'émotion et la volonté, comme le noyau des activités culturelles visant à la réalisation des trois valeurs absolues de la vérité, de la beauté et de la bonté. L'étude est une construction intellectuelle à la poursuite de la vérité, alors que l'art (l'esthétique) est la recherche de la beauté dans laquelle l'émotion joue un rôle central. La moralité est en essence concernée par la bonne

volonté, ainsi que cela a été affirmé dans l'éthique kantienne. Ces trois fonctions psychologiques de l'esprit humain correspondent donc aux trois domaines des activités culturelles, qui sont à leur tour orientées vers la réalisation de trois valeurs absolues. C'est pourquoi Obara estimait que l'éducation artistique et l'éducation morale étaient tout aussi essentielles que l'éducation intellectuelle. L'accent placé sur l'éducation esthétique et morale parallèlement à l'éducation intellectuelle est une caractéristique fondamentale de Tamagawa, et cette forte priorité morale et esthétique est à l'origine de la théorie d'Obara (voir figure 1).

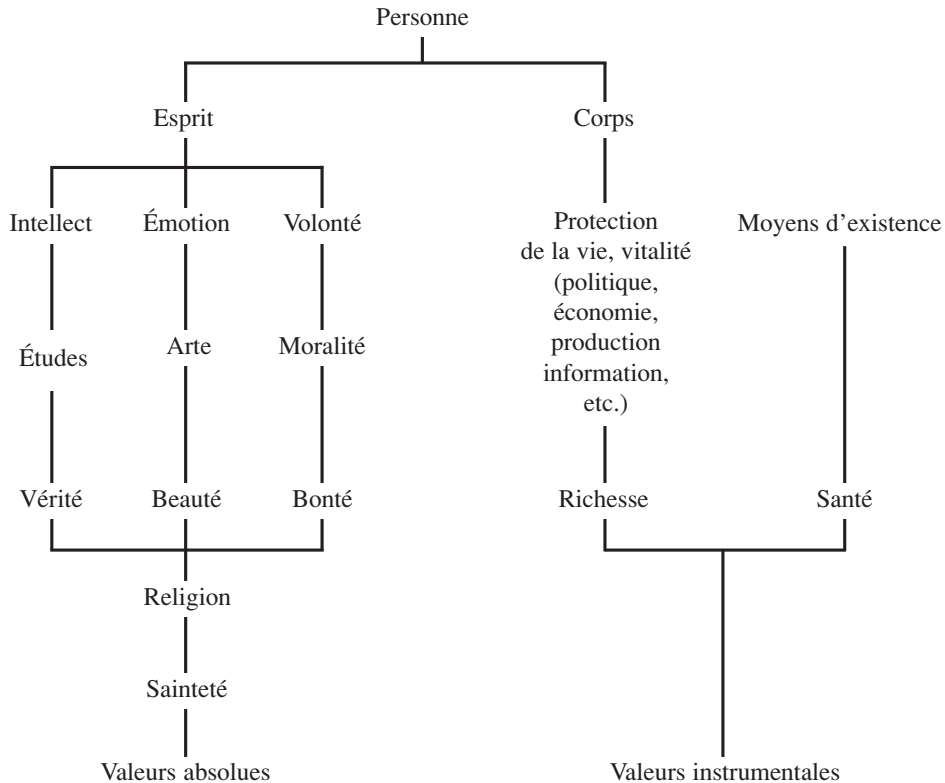


FIGURE 1. Tableau de la théorie d'Obara sur les systèmes des valeurs.

K. Obara, *Zenjin-Kyôiku-ron* [Théorie de l'éducation zenjin], p. 30. Tamagawa. Tamagawa University Press, 1969. Copyright de Tamagawa University Press.

Néanmoins, ainsi que nous l'avons indiqué, Obara pensait que la religion était le siège ultime de toutes les activités culturelles et éducatives. La religion est orientée vers la valeur de la sainteté et, dans sa théorie, Obara a estimé que la sainteté était la valeur suprême. Obara n'opposait pas la religion à la science, à la moralité ou à l'art. Au contraire, il pensait que la science, la moralité et l'art, quand leurs valeurs atteignent une qualité extrasensorielle et transcendantale, seront sublimés dans la religion. La sainteté est la valeur qui légitime toutes les autres valeurs humaines, et

cette idée a donné à Obara le fondement théorique de sa critique de l'éducation laïque sans religion qu'il jugeait dangereuse pour la pleine réalisation de la personnalité humaine. Car, pour Obara, la recherche des valeurs humaines et leur développement étaient l'essence même de l'éducation, et toute éducation qui refuse la valeur transcendante de la sainteté aboutit obligatoirement à l'annihilation de toutes les valeurs humaines. La critique de la laïcité moderne constitue un aspect essentiel de la théorie pédagogique d'Obara et elle n'a rien perdu de son actualité. La laïcité radicale qui a suivi la seconde guerre mondiale semble révéler son échec dans le contexte actuel de l'éducation japonaise, avec un accroissement spectaculaire des graves problèmes éducatifs, sociaux et autres parmi les jeunes d'aujourd'hui.

Dans la formation de sa théorie de l'éducation zenjin, Obara a été particulièrement influencé par trois concepts philosophiques. Le premier, ainsi que nous l'avons indiqué, était l'« idée » de Platon. L'idéalisme de Platon a contribué fortement à la formation de la théorie des systèmes des valeurs d'Obara. Cela va au-delà de l'influence théorique : Obara avait un sentiment d'intimité profonde avec Platon et les Grecs anciens en général, qui attachaient de l'importance à l'éducation physique et esthétique parallèlement à la formation intellectuelle. Il avait été impressionné par le fait que, dans l'Athènes antique, la musique et la gymnastique étaient au centre de l'éducation. Le second courant dans l'histoire de la philosophie à avoir influencé Obara est l'humanisme de la Renaissance représenté par Érasme. Les chefs de la Réforme, comme Luther et Calvin, incluaient également le *Zeitgeist* de l'humanisme dans leur pensée philosophique concernant le développement humain. La notion d'*Homo totus*, la personnalité pleinement développée et profondément cultivée, a inspiré Obara dans sa théorie de l'éducation zenjin. C'est néanmoins le pédagogue suisse Pestalozzi qui a permis à Obara de mettre la dernière touche à sa théorie. Depuis sa jeunesse, Obara s'est acquis une réputation de chercheur sur Pestalozzi, et c'est en particulier grâce à Obara que Pestalozzi est devenu aussi populaire au Japon. La pédagogie de Pestalozzi a profondément influencé l'éducation japonaise, particulièrement en ce qui concerne le mouvement de l'éducation nouvelle.

À cet égard, on sait qu'Obara a publié les « Œuvres complètes de Pestalozzi » (*Pestalozzi Zenshû*) dans sa maison d'édition Idea Shoin en 1928. Pestalozzi préconisait l'éducation de l'humanité véritable grâce au développement harmonieux de l'intellect, de la moralité et du corps. La célèbre triade de la méthode de Pestalozzi — la tête, le cœur et la main — a trouvé une grande résonance au Japon, en particulier grâce aux efforts d'Obara.

Les enseignements de Pestalozzi ont bien sûr de nombreux autres aspects. Il est probable qu'Obara a trouvé des affinités particulières avec sa théorie sur le développement harmonieux de l'être humain dans son intégralité. Beaucoup de chercheurs en éducation japonais et étrangers qui travaillent sur l'éducation japonaise moderne étudient l'influence de l'interprétation d'Obara sur la diffusion de la méthode de Pestalozzi au Japon depuis le début du XX^e siècle et comment la théorie du pédagogue suisse est liée au développement théorique et pratique de l'éducation zenjin.

La contribution d'Obara au système éducatif japonais

Kuniyoshi Obara est sans nul doute l'un des éducateurs les plus influents du Japon moderne. La plupart des Japonais associent son nom au concept d'éducation zenjin et à l'éducation libérale dispensée à la Tamagawa Gakuen. Obara a défendu énergiquement les mérites d'une éducation aux valeurs fondée sur la religiosité, et il a exercé une profonde influence par ses publications, ses conférences et les ateliers qu'il a organisés dans tout le Japon, ainsi que par la pratique éducative dans ses deux écoles privées.

Il est impossible d'expliquer l'influence d'Obara sur l'éducation japonaise sans se replacer dans le contexte du mouvement de l'éducation nouvelle pendant la période Taisho. À partir de la restauration Meiji en 1868, qui avait aboli le système féodal, le Gouvernement japonais décide de moderniser le pays. Il souhaite mettre en place un système scolaire moderne afin de relever l'alphabétisme de la population grâce à l'enseignement obligatoire et de former des bureaucrates et des cadres compétents dans les domaines des sciences et de la technologie. Sous la devise *Fukoku Kyohei* (enrichissement national et renforcement du pays), de 1870 à 1889, le Gouvernement japonais développe un système éducatif orienté vers la méritocratie et animé par le nationalisme. Ouvert à tous, sans distinction de classe sociale ou d'origine, il donne aux étudiants des chances égales d'améliorer leur condition socio-économique, en fonction de leurs résultats scolaires. Un système aussi moderne parvient à relever le niveau général d'instruction de la population. (Au début du XX^e siècle, le taux d'alphabétisme dépassait déjà 90 % au Japon.) Les possibilités de mobilité sociale sont également favorisées par l'éducation. Par ailleurs, cette orientation méritocratique renforce le caractère compétitif de l'éducation formelle, résultant dans l'uniformité des critères d'évaluation pour tous les écoliers.

Pendant la période 1912-1926, durant le règne de l'empereur Taisho, un nouveau mouvement critique contre cette éducation uniforme et compétitive apparaît dans un certain nombre d'écoles privées et plusieurs écoles élémentaires attachées à des instituts de formation des maîtres à Tokyo. Ce mouvement regrette la méthode autoritaire d'enseignement employée à l'époque et fustige l'obsession du progrès dans l'échelle sociale. Pour la remplacer, les partisans de ce mouvement croient au développement libre d'activités selon les intérêts naturels et intrinsèques des enfants. Ce mouvement est appelé le mouvement de l'éducation nouvelle Taisho. Son principal objectif est de redonner humanité à l'enseignement en reconnaissant les différences individuelles, et les défenseurs du mouvement, qui insistent sur une éducation centrée sur l'enfant, tentent d'introduire plusieurs activités libres de nature non compétitive, non dirigée et créative dans le programme d'études.

Au niveau mondial, la création de la Ligue pour l'éducation nouvelle par Beatrice Ensor (1885-1974) en 1921 au Congrès de Calais marque une date dans le développement du mouvement. Mû par l'esprit de la Ligue, le pionnier Entarô

Noguchi (1868-1941) fonde en 1930 la Société de l'éducation nouvelle comme section japonaise de la Ligue. Le mouvement de l'éducation nouvelle au Japon s'inspire de celui qui existe dans les pays occidentaux, et la création de la Société de l'éducation nouvelle par Noguchi renforce ses liens avec le réseau mondial. En 1947, l'UNESCO a accordé le statut d'ONG à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle et a développé ses activités en coopération avec elle pendant tout l'après-guerre. En 1966, l'organisation a changé de nom pour devenir la Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle (LIEN).

Obara adhère au mouvement de l'éducation nouvelle après avoir été invité à la Seijyo Gakuen en 1918 et il y assume des responsabilités de plus en plus vastes. Obara est considéré comme l'un des huit principaux protagonistes du mouvement de l'éducation nouvelle, avec Choichi Higushi (promoteur de l'éducation en auto-apprentissage), Kiyomaru Kohno (éducation autoprogressive), Kishie Tezuka (éducation libre), Kinshichi Inage (éducation créative), Meikichi Chiba (éducation par la satisfaction impulsive), Heiji Oikawa (éducation dynamique) et Noburu Katakami (éducation par l'art et la littérature). En août 1921, l'année de la création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, ces huit éducateurs organisent la « Conférence de plaidoyer éducatif de huit éducateurs » dans la salle de conférences de l'École normale supérieure de Tokyo, et c'est là qu'Obara formule pour la première fois son concept d'éducation zenjin. Cet événement coïncide avec l'épanouissement du mouvement démocratique au Japon.

Néanmoins, le krach boursier du 29 octobre 1929 déclenche la grande dépression qui frappe tous les pays dans les années 30 ; le Japon se tourne alors rapidement vers un nationalisme militariste. En conséquence, le mouvement démocratique est placé sous contrôle, puis violemment interdit. Dans une telle situation, le mouvement de l'éducation nouvelle s'affaiblit et l'éducation zenjin d'Obara est l'un des rares éléments à avoir survécu. Cela montre que la pertinence du message éducatif d'Obara ne se limite pas au contexte du mouvement de l'éducation nouvelle, mais qu'il a des conséquences plus générales pour la réforme de l'éducation.

L'influence de l'éducation zenjin d'Obara sur l'éducation moderne japonaise est multiple. Trois aspects, parmi d'autres, semblent particulièrement importants : 1) Obara comme enseignant de l'éducation libérale ; 2) Obara comme avocat de l'éducation artistique et physique ; et 3) Obara comme cosmopolite qui a recherché une éducation mondiale favorisant le respect et la compréhension mutuelle entre les cultures.

UN ÉDUCATEUR ÉCLAIRÉ

La principale raison d'être de l'éducation zenjin était de promouvoir l'éducation libérale pour tous. Même si le taux d'alphabétisme était déjà élevé au Japon au début du XX^e siècle, l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur était restreint. Outre les questions institutionnelles, Obara se plaignait particulièrement

de la disponibilité de l'éducation culturelle et libérale. À son sens, la diffusion de l'éducation libérale pour le plein développement d'une personnalité authentique et cultivée — *zenjin* — était l'une de ses principales missions. C'est dans ce dessein qu'il a fondé la maison d'édition Idea Shoin en 1923. Elle a pris le nom de Tamagawa University Press quand l'université a été fondée en 1947. Ses publications étaient largement lues par les enfants, les parents, les éducateurs, les chercheurs en pédagogie et les experts en politique éducative, par exemple le personnel du Ministère de l'éducation. Elles ont amplement contribué à l'amélioration du niveau général des connaissances culturelles et elles ont permis à beaucoup d'enfants de découvrir les œuvres classiques de la littérature mondiale. Aujourd'hui, la Tamagawa University Press est considérée comme l'une des maisons d'édition les plus actives dans le domaine des livres éducatifs.

Le message d'Obara a parfois eu un impact sur la définition des politiques au niveau national. On sait que l'ancien ministre de l'éducation, Michita Sakata (en poste de 1968 à 1971), qui a été profondément influencé par les idées d'Obara, a déclaré à la conférence des directeurs de lycée : « La dégénérescence de l'éducation japonaise d'aujourd'hui tient à ce que nous avons oublié l'éducation *zenjin*. » Depuis lors, le concept d'éducation *zenjin* est présent dans les directives générales de l'éducation formelle publiées par le Ministère de l'éducation.

Un autre ministre de l'éducation, Michio Nagai (en poste de 1974 à 1976), a aussi été inspiré par Obara. Nagai, qui était professeur à l'Université de Kyoto et est ensuite devenu vice-président de l'Université des Nations Unies (UNU), ainsi que membre de la Commission nationale pour l'UNESCO, était un expert de l'enseignement supérieur et il a joué un rôle central dans la réforme de l'université au Japon. Il a contribué à restaurer l'éducation libérale. Dans la discussion par Nagai du développement harmonieux de la personnalité humaine, nous pouvons clairement reconnaître l'idéal d'Obara. On est en droit de dire que l'impact d'Obara influence le processus de la réforme de l'enseignement supérieur au Japon aujourd'hui.

En 2002, le Ministère japonais de l'éducation a introduit une nouvelle discipline appelée « cours intégrés » dans le programme officiel des écoles élémentaires et des écoles secondaires du premier cycle. Allant au-delà du cadre des disciplines traditionnelles, cette activité tente de promouvoir les *ikiru chikara* (compétences essentielles pour la vie quotidienne) des écoliers. Il ne fait aucun doute qu'une source de cette nouvelle initiative est la théorie de l'éducation *zenjin*. En particulier, l'accent sur l'*Arbeitserziehung* (éducation au travail) dans l'éducation *zenjin* doit avoir influencé le concept de « l'apprentissage empirique », une caractéristique importante des « cours intégrés ».

En ce qui concerne l'esprit des Lumières, il ne faut néanmoins pas oublier que l'enthousiasme d'Obara était fondé sur ses motivations religieuses. Pour Obara, l'éducation (l'éducation libérale) doit être aussi orientée vers le plein développement de la raison humaine, un aspect important de l'être humain, mais cette raison doit être inspirée par la religiosité dans son fondement. L'une des caractéristiques de l'éducation libérale d'Obara est que le raisonnement rationnel

et la religiosité ne sont pas jugés contradictoires, mais plutôt hiérarchiques dans le système de valeurs pour l'ensemble de l'humanité.

UN ADEPTE DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET PHYSIQUE

Sur la base de sa théorie des systèmes des valeurs — au cœur de la structure de l'éducation zenjin —, Obara a toujours souligné l'importance de l'éducation esthétique par la pratique de la musique, du théâtre et des arts visuels, d'une part, et l'importance de l'éducation physique, de l'autre. En coopération avec Obara, les enseignants à la Tamagawa Gakuen ont mis au point plusieurs méthodes d'éducation artistique et physique. L'héritage didactique de la Tamagawa Gakuen a été repris par de nombreuses écoles privées et publiques au Japon, non seulement avec des livres et des ateliers, mais aussi par le biais des enseignants qui avaient eux-mêmes été formés à la Tamagawa Gakuen.

Au-delà de la pratique éducative unique aux niveaux primaire et secondaire de la Tamagawa Gakuen, l'Université Tamagawa a très bien réussi comme institut de formation des maîtres. Un grand nombre d'enseignants y ont passé une partie de leur vie et y ont appris différentes techniques d'enseignement en éducation artistique et physique en rapport avec les programmes de l'éducation libérale, tels que le programme d'aventures de Tamagawa, le programme de renforcement de l'esprit ou le programme d'instauration de meilleures relations humaines. Ils ont ensuite été nommés dans des écoles et ont influencé le développement du programme scolaire de ces établissements.

Le Département de l'enseignement par correspondance, inauguré en 1950 afin de mettre l'éducation zenjin à la disposition du grand public, a exercé une influence considérable dans la formation des maîtres. C'était le premier programme par correspondance de niveau universitaire au Japon menant au certificat de maître de l'enseignement primaire. Depuis 1950, plus de 200 000 étudiants ont suivi cette formation et de nombreux diplômés travaillent dans des écoles primaires, des écoles maternelles et d'autres instituts d'éducation dans le pays. Cette fonction de l'Université Tamagawa comme institut de formation des maîtres est certainement l'une des conséquences les plus visibles de l'éducation zenjin, dont le message semble être particulièrement efficace au niveau primaire.

L'ÉDUCATION COSMOPOLITE

L'éducation internationale n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite dans les précédentes recherches sur l'éducation zenjin. Mais former des citoyens du monde à l'esprit international dans le but de développer l'amitié avec toutes les nations est un aspect non négligeable de l'éducation d'Obara. Dès le début de sa carrière professionnelle comme éducateur, Obara a accordé une grande place aux échanges internationaux ; il n'hésitait pas à inviter des étudiants étrangers à la Tamagawa Gakuen et à envoyer ses élèves à l'étranger pour y suivre des études dans une perspective internationale. Pour le bien de ses étudiants, Obara invitait

des experts spécialisés dans divers domaines et venant de tous les continents. Il convient de noter que ces experts ont eu une influence considérable sur le développement des sports et de la culture au Japon en général.

L'éducation zenjin consiste en douze préceptes et « l'éducation mondiale » est l'un d'eux. Ces préceptes sont les suivants : 1) éducation zenjin ; 2) respect de l'individualité ; 3) étude autonome, autonomie ; 4) éducation très efficace ; 5) éducation érudite ; 6) respect de la nature ; 7) trinité (enfants, parents et enseignants) dans l'éducation ; 8) éducation rosaku (*Arbeitserziehung*) ; 9) réunion des contraires ; 10) effort et innovation ; 11) éducation vingt-quatre heures sur vingt-quatre ou éducation juku³ ; et 12) éducation mondiale.

Même si Obara possédait une forte identité culturelle japonaise et était fier de son pays, il était opposé à toute forme de nationalisme qui entrave la promotion de la compréhension internationale fondée sur le respect mutuel entre les nations. Cette conviction est déjà apparente dans l'un de ses premiers livres « Problèmes de pensée et éducation » (1919), écrit peu de temps après la fin de la première guerre mondiale. Dans cet ouvrage, Obara se félicite de l'initiative de paix de la jeune Société des Nations et affirme que le maintien de la solidarité humaine est la condition la plus indispensable à l'instauration de la paix. Obara ne considérait pas la solidarité humaine comme opposée à une conscience de l'identité nationale ; au contraire, il estimait que l'une des tâches de l'éducation était de développer pleinement l'identité nationale des élèves et la solidarité interculturelle. Cette intégration ne peut être possible que par le pouvoir de la culture. Dans ce sens, la théorie éducative d'Obara pourrait être qualifiée de « culturalisme ».

Dans le Préambule de l'Acte constitutif de l'UNESCO, nous trouvons la fameuse phrase : « ... par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité... ». L'esprit de cette « solidarité intellectuelle et morale » semble conforme à la notion du culturalisme d'Obara qui recherche la solidarité humaine en cultivant différentes valeurs humaines sur la base du respect de l'héritage culturel du monde comme « la propriété de chacun ». Obara, qui fondait de grands espoirs sur la Société des Nations pour atteindre une paix fondée sur la solidarité humaine, a dû être amèrement déçu par le déclenchement de la seconde guerre mondiale. Après le conflit, Obara s'est intéressé aux nouvelles initiatives de paix de l'Organisation des Nations Unies et de l'UNESCO. En tant que président de la section japonaise de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, Obara a évoqué la tâche de l'éducation qui doit renforcer la solidarité au niveau mondial pour le bien commun de l'humanité. Si l'on en juge par l'orientation fondamentale de l'éducation zenjin, le message éducatif d'Obara et les principes de l'Acte constitutif de l'UNESCO ont beaucoup en commun. C'est l'héritage que tout citoyen conscient du monde d'aujourd'hui peut et doit partager pour la construction de la solidarité intellectuelle et culturelle de la famille humaine face au terrorisme, aux conflits régionaux et à d'autres problèmes socio-économiques et éducatifs qui menacent la paix et le bien-être de notre village planétaire.

Conclusion

Ainsi que nous l'avons vu, la théorie de Kuniyoshi Obara est quelquefois complexe, mais elle préconise une éducation libérale adaptée au contexte moderne, qui permet à chaque individu de développer pleinement et librement une personnalité humaine bien équilibrée. Son éducation zenjin porte la marque de sa personnalité singulière, mais elle a eu une influence durable sur l'éducation japonaise en général.

Obara est évidemment l'un des auteurs éducatifs les plus lus au Japon. Cela vient du fait que sa théorie maintient une sorte de neutralité à l'égard de toute idéologie, ce qui n'est cependant pas synonyme d'indifférence. Obara connaissait parfaitement les théories philosophiques, les traditions religieuses et les idéologies politiques occidentales et orientales, anciennes et modernes. Il ne s'est identifié avec aucune au sens strict. Néanmoins, il n'a pas non plus adopté une attitude d'exclusion à leur égard. En fait, toute théorie philosophique et idéologique était pour Obara source d'enrichissement des perspectives humaines. Il a appliqué la même attitude à la foi religieuse. Obara était un fervent chrétien, mais il n'appartenait à aucune Église particulière, pas plus qu'il ne rejetait les messages d'autres religions. Il a utilisé les enseignements du bouddhisme, du confucianisme et d'autres croyances comme matériel d'enseignement dans ses cours d'éducation religieuse et morale pour les enfants. Pourtant, cette attitude syncrétiste ou globale n'a pas fait s'effondrer son système théorique. En effet, Obara, qui conservait une certaine distance à l'égard de toute orientation idéologique, considérait toute théorie religieuse, philosophique et idéologique du passé, bien évidemment avec des degrés divers de sympathie de sa part, comme un élément de l'héritage culturel commun de l'humanité ; à son sens, il fallait utiliser tous ces éléments de manière positive dans les environnements éducatifs pour nous sensibiliser aux problèmes fondamentaux de l'humanité. Cette position peut facilement prêter à la critique, mais il est indéniable que l'éducation zenjin d'Obara a inspiré de nombreux enseignants et des personnes s'intéressant aux problèmes éducatifs concernant le développement d'une pratique créative dans l'éducation, en particulier grâce à son orientation vers la personne complète. Compte tenu de la situation critique que connaît actuellement l'éducation formelle au Japon, notamment en raison de la violence scolaire, de la délinquance juvénile, des brimades, des suicides, des abandons, de l'absentéisme, de l'éclatement de l'école et de différents types de syndromes psychosomatiques chez les enfants, nous préconisons la réintroduction sans délai de l'éducation libérale à l'école, car cette crise est de toute évidence le résultat du manque de l'idéal de l'*Homo totus* (zenjin) comme but ultime et réel de l'entreprise éducative. En ce qui concerne l'éducation pour la compréhension internationale dans le contexte de la mondialisation, la perspective d'Obara, qui considérait les religions comme l'héritage culturel commun de la famille humaine, semble aller dans le sens de la construction de la tolérance interculturelle dans l'esprit des

gens, parce que cette perspective contient une occasion philosophique de synthétiser les différences culturelles et religieuses qui provoquent l'incompréhension interculturelle et les conflits.

Comme c'est généralement le cas pour une personnalité moderne, il reste encore beaucoup de points à explorer dans la théorie d'Obara. Il nous appartient d'étudier les conséquences potentielles de l'éducation zenjin sur la mise au point d'une éducation pour la paix efficace, dont le but sera le développement d'une nouvelle identité mondiale des enfants comme citoyens de notre monde commun.

Notes

1. L'auteur souhaite exprimer sa gratitude à ses collègues, en particulier au professeur Yoshiaki Obara, président de la Tamagawa Gakuen, et au professeur Tetsunari Ishibashi, doyen de la Faculté d'éducation, Université Tamagawa, qui lui ont apporté un soutien précieux pendant la rédaction du présent article. L'auteur aimerait aussi remercier le directeur du Bureau international d'éducation, le docteur Cecilia Braslavsky, qui lui a donné l'occasion de faire connaître Kuniyoshi Obara à un public international.
2. L'école secondaire Seijyo a été créée en 1926 pour assurer les sept années de l'enseignement secondaire ; l'école secondaire du premier cycle Seijyo a été rattachée à cet établissement, qui est ainsi devenu une partie de la Seijyo Gakuen comme école intégrée en 1927.
3. L'idée d'une éducation permanente (éducation juku) est étroitement liée à la tradition de l'éducation de la personnalité, telle que pratiquée dans les écoles privées juku gérées par des samouraïs éclairés pendant l'ère féodale Edo.

Références

Ouvrages de Kuniyoshi Obara (japonais)

Obara Kuniyoshi Zenshû [Œuvres complètes de Kuniyoshi Obara]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1950-1978. (48 volumes.)

Obara Kuniyoshi Senshû [Œuvres choisies de Kuniyoshi Obara]. Tokyo, Tamagawa University Press. 1980. (6 volumes.)

Les œuvres suivantes de Kuniyoshi Obara sont toutes incluses dans les « Œuvres complètes ».
Les références suivantes sont incluses dans les « Œuvres choisies » : 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14 et 17.

1. *Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Shûkyô* [La religion comme problème fondamental de l'éducation]. Tokyo, Shûsei-sha, 1919.
2. *Kekkon-ron* [Du mariage]. Tokyo, Idea-Shoin. 1919.
3. *Shisô Mondai to Kyôiku* [Problèmes de pensée et éducation]. Tokyo, Shûsei-sha, 1919.
4. *Kyôiku Kaizô-ron* [De la réforme de l'éducation]. Tokyo, Shûsei-sha, 1920.
5. *Shûshin Kyôju Kakushin-ron* [Essai sur la révolution de l'éducation morale]. Tokyo, Shûsei-sha, 1920.
6. *Dôtoku Kyôiku no Jissai* [Pratique de l'éducation morale]. Tokyo, Shûsei-sha, 1921. (2 volumes.)
7. *Jiyû Kyôiku-ron* [Théorie sur l'éducation libérale]. Tokyo, Idea-Shoin, 1923.
8. *Gakkô-Geki-ron* [Essai sur le théâtre scolaire]. Tokyo, Idea-Shoin, 1923.

9. *Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Tetsugaku* [La philosophie comme problème fondamental de l'éducation]. Tokyo, Idea-Shoin, 1923.
10. *Risô no Gakkô* [L'école idéale]. Tokyo, Naigai-Shuppan-sha, 1924.
11. *Haha no tame no Kyôiku-gaku* [La pédagogie à l'usage des mères]. Tokyo, Idea-Shoin, 1925.
12. *Ijin no Haha* [La mère de grands hommes]. Tokyo, Tamagawa Gakuen Press, 1930.
13. *Tamagawa Juku no Kyôiku* [L'éducation à l'École Tamagawa]. Tokyo, Tamagawa Gakuen Press, 1931.
14. *Kyôiku Rikkoku-ron* [L'éducation construit l'État]. Tokyo, Fukumura-Shoten, 1946.
15. *Sekai Kyôiku Angya* [Voyages éducatifs autour du monde]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1956.
16. *Dôtoku Kyôiku-ron* [De l'éducation morale]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1957.
17. *Zenjin-Kyôiku-ron* [Théorie de l'éducation zenjin]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1969. (Traduction en anglais : Kuniyoshi Obara's Theory of Zenjin Education. Traduit par Douglas A. Trelfa. Publié sous la direction de Yoshiaki Obara et Tamagawa Gakuen, Institut de recherche sur l'éducation zenjin, 2003.)
18. *Shûkyô Kyôiku-ron* [De l'éducation religieuse]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1972.
19. *Shidô* [La voie des enseignants]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1974.

Biographies d'Obara (en japonais)

- Obara, K. *Obara Kuniyoshi Jiden — Yume-miru Hito* [Un rêveur : autobiographie de Kuniyoshi Obara]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1960.
- Obara, K. *Kyôiku Ichiro* [Cap sur l'éducation : autobiographie]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1980.
- The Minami-Nippon Shimbun (dir. publ.). *Kyôiku to waga Shôgai* [L'éducation et ma vie]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1977.
- Yamazaki, R. *Ima Yomigaeru Zenjin- Kyôiku — Obara Kuniyoshi* [Renaissance de l'éducation zenjin : Kuniyoshi Obara]. Tokyo, The Kyoiku Newspaper Co., 2001.

Ouvrages sur Obara

- Ajisaka, T. *Education by Dr. Obara* [L'éducation par le Dr Obara]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1960.
- Ishibashi, T. *Obara Kuniyoshi ni okeru Gutaiteki Zenjin-zô no Hensen Shiron* [Essai sur le changement de l'idée concrète de l'éducation zenjin par Kuniyoshi Obara]. Dans : Obara, T. (dir. publ.). *Zenjin-Kyôiku no Tegakari* [Aspects de l'éducation zenjin], p. 70-76. Tokyo, Tamagawa University Press, 1985.
- Ishibashi, T. *et al. Zenjin Kyôiku Tsûron* [Présentation générale de l'éducation de l'homme complet, III, IV]. Tokyo, Université Tamagawa, Département de l'enseignement par correspondance, 1989.
- Ishida, S. *Tamagawa-Gakuen : Zenjin-Kyôiku — Yume e no Chôsen* [Tamagawa-Gakuen : l'éducation zenjin — un défi pour un rêve]. Tokyo, Nikkei Custom Publishing Center, 2002.
- Mitsui, Z. *et al. Zenjin Kyôiku Tsûron* [Présentation générale de l'éducation de l'homme complet, I, II]. Tokyo, Université Tamagawa, Département de l'enseignement par correspondance, 1988.
- Mitsui, Z. *Zenjin Kyôiku ni okeru Zenjin-kan ni tsuite* [Sur l'idée de « l'homme complet » dans l'éducation zenjin]. *Bulletin de l'École des humanités* (Tokyo), 1994.

- Mitsui, Z. *Zenjin Kyôiku ni okeru Kosei-Sonchô ni tsuite* [Sur le respect de l'individualité dans l'éducation zenjin]. Bulletin de l'École des humanités (Tokyo), 1994.
- Obara, T. (dir. publ.). *Zenjin-Kyôiku no Tegakari* [Aspects de l'éducation zenjin]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1985.
- Obara, T. (dir. publ.). *Tamagawa Kyôiku* [L'éducation de Tamagawa]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1993.
- Yonayama, H. Dr. Kuniyoshi Obara und sein Lebenswerk 'Tamagawa-gakuen' [Dr Kuniyoshi Obara et son œuvre « Tamagawa-gakuen »]. Tokyo, Tamagawagakuen Academy-Education Institute, 1988.
- Yoneyama, H. *Zenjin Kyôiku Tsûron* [Présentation générale de l'éducation de l'homme complet, III]. Tokyo, Université Tamagawa, Département d'enseignement par correspondance, 1989.
- Yoneyama, H. *et al.* (dir. publ.). *S. Kyôshi-ron* [De l'enseignant]. Tokyo, Tamagawa University Press. 2001.

Œuvres traduites/éditées par Obara

- Pestalozzi Zenshû* [Œuvres complètes de Pestalozzi]. Tokyo, Idea-Shoin, 1928.
- Jidô Hyakka Dai-Jiten* [L'encyclopédie des enfants] Tokyo, Tamagawa Gakuen Press, 1932-1934. (30 volumes.)
- Gakushû Hyakka Dai-Jiten* [Grande encyclopédie pour l'apprentissage]. Tokyo, Seibundo-Shinkosha, 1950-1951. (32 volumes.)
- Tamagawa Kodomo Hyakka* [L'encyclopédie Tamagawa pour les enfants]. Tokyo, Seibundo-Shinkosha, 1951-60. (100 volumes.)
- Tamagawa Hyakka Dai-Jiten* [Encyclopédie Tamagawa]. Tokyo, Seibundo-Shinkosha, 1959-1963. (31 volumes.)
- Reiwa Dai-Zenshû* [Recueil d'épisodes et d'anecdotes]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1960.
- Tamagawa Yôji Kyôiku Handbook* [Manuel Tamagawa de l'éducation dans la petite enfance]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1974-1975. (4 volumes.)
- Tamagawa Katei Kyôiku* [Manuel Tamagawa de l'éducation familiale]. Tokyo, Tamagawa University Press, 1979. (5 volumes.)
- Flöbel Zenshû* [Œuvres complètes de Fröbel]. Éditées et traduites par Kuniyoshi Obara et Masako Shôji. Tokyo, Tamagawa University Press, 1976-1981. (5 volumes.)

ÉDITORIAL

Éditorial

Koïchiro Matsuura

POSITIONS/CONTROVERSES

Position ministérielle sur

« la qualité de l'éducation »

Mary Joy Pigozzi

DOSSIER :

DIALOGUE POLITIQUE ET ÉDUCATION

Introduction : tour d'horizon et perspectives

Pierre Luisoni

L'école de demain :

quel avenir pour nos écoles ?

Pierre Luisoni, David Istance

et Walo Hutmacher

Scénarios pour l'éducation du XXI^e siècle :

résumé d'un dialogue inachevé

Bureau international

et interrogations quant à sa continuité

d'éducation

L'importance de la négociation pour le dialogue politique :

expériences de formation en Amérique latine

María Clara Jaramillo

TENDANCES/CAS

La réforme de l'enseignement secondaire au Maroc :

défis et perspectives

Hayat Diyen

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Kuniyoshi Obara (1887-1977)

Makoto Kobayashi

ISSN 0304-3045

Vol. XXXIV, n° 2, juin 2004