

Nouvelles politiques éducatives

Défis pour la démocratie

Centre international de formation
à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix

**Collection
Thématique**

**N° 6
juin 1998**

textes de

Lynn Davies
Jean Hénaire
Juan Carlos Tedesco
Véronique Truchot
José Tuvilla Rayo

CIFEDHOP

Collection
Thématique

N° 6

juin 1998

**Nouvelles politiques éducatives:
défis pour la démocratie.**

textes de

Lynn Davies

Jean Hénaire

Juan Carlos Tedesco

Véronique Truchot

José Tuvilla Rayo

Centre international de formation à l'enseignement
des droits de l'homme et de la paix

CIFEDHOP

Le CIFEDHOP a été créé en 1983 par l'Association mondiale pour l'École instrument de paix (ÉIP). Il est animé par une équipe pédagogique internationale de formateurs et de chercheurs spécialisés dans l'éducation aux droits de l'homme et à la paix.

Chaque année, le CIFEDHOP organise, à Genève, une Session internationale de formation pour les enseignants et les enseignantes des écoles primaires, secondaires et professionnelles. Il tient également ailleurs dans le monde des sessions régionales et nationales.

CIFEDHOP

5, rue Simplon, CH-1207 Genève, Suisse

Guy-Olivier Segond, Président
Monique Prindezis, Directrice

Téléphone: (22) 736 44 52

Télécopieur: (22) 735 06 53

Courrier électronique: cifedhop@mail-box.ch

Site internet: eip-cifedhop.org

© **CIFEDHOP**, Genève, juin 1998

Tous droits réservés

ISBN 2-9700094-4-7

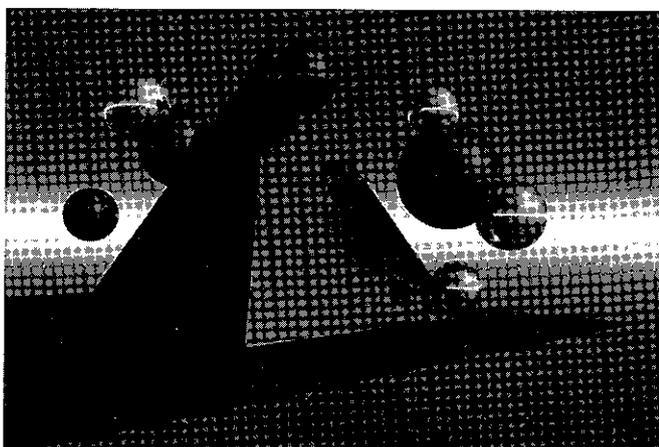
Collection **Thématique**

Direction: Jean Hénaire

Mise en pages: Serge Rochman

Impression: Alpha Offset

Les opinions émises dans les articles de cette collection n'engagent que leurs auteurs et non pas nécessairement le CIFEDHOP.



Autorité, convivialité, complexité: trois paradigmes des réformes éducatives.
Montage infographique de Serge Rochman.

Dans ce numéro...

AVANT-PROPOS 9
Monique Prindezis

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION
DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL: 11
INTENTIONS ET AMBIGUÏTÉS
Lynn Davies

L'école de demain en chantier.
QUELQUES ENJEUX POUR LA DÉMOCRATIE 23
Jean Hénaire

QUELQUES TENSIONS
DANS LA FORMATION DU CITOYEN 59
Juan Carlos Tedesco

LES ÉLÈVES EN TANT QU'ACTEURS:
SIMULACRE DE DÉMOCRATIE 73
OU VÉRITABLE PARTICIPATION?
Véronique Truchot

LES APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX
DANS LE NOUVEAU CURRICULUM: 101
POUR UNE FORMATION INTÉGRALE DE L'ÉLÈVE.
José Tuvilla Rayo

AVANT-PROPOS

Les nouvelles politiques éducatives qui se dessinent actuellement à l'échelle du monde nous amènent à nous interroger sur la place réservée à l'éducation aux droits de l'homme dans le nouveau curriculum et dans la vie scolaire dans son ensemble. Une question qui, pour nous, méritait d'être posée et qui fut l'objet des travaux de la 15^{ème} Session internationale de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix, animée par l'équipe pédagogique internationale du CIFEDHOP.

Comme le font observer les auteurs qui, d'ailleurs, participèrent également à cette Session, les orientations qui se dessinent dans le monde de l'éducation soulèvent des enjeux qui sont d'une haute importance pour la démocratie scolaire. Il en est ainsi, par exemple, du danger d'instrumentaliser la fonction éducative de l'école au profit des impératifs économiques de l'heure. D'autre part, ces mêmes politiques éducatives semblent reconnaître le rôle important qui peut être joué par les principaux intéressés qui agissent sur le terrain: les enseignants, les parents, les élèves et les membres de la communauté de proximité. Que résultera-t-il de ce discours, en apparence contradictoire?

En consacrant ce numéro aux réformes de l'éducation, nous voulons partager avec les lecteurs un questionnement qui nous paraît essentiel, parce qu'il concerne le présent et le futur de projets de sociétés démocratiques dont les nouvelles politiques éducatives doivent se faire le reflet.

Monique Prindezis

LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION DANS UN CONTEXTE INTERNATIONAL: INTENTIONS ET AMBIGUÏTÉS*

Par Lynn Davies



À la lumière des politiques éducatives des pays membres de l'OCDE et de pays en développement, l'auteure propose un cadre de réflexion en vue de l'analyse des effets possibles de ces réformes sur les droits de l'homme et la démocratie. Au-delà de la rhétorique officielle, l'auteure se demande quels sont les réels enjeux en cause et tente d'en montrer les conséquences possibles sur la vie scolaire et les acteurs en présence.

Les types de réformes

La première tâche qui nous incombe est de nous demander quelle sorte de réforme est en cours, donc de catégoriser les politiques éducatives en voie de mise en œuvre. Par exemple, l'OCDE (1995a) établit des distinctions entre les réformes du curriculum, de la structure administrative, de l'évaluation et du financement. Pour ma part, je propose la catégorisation suivante des politiques éducatives:

- structurelle, c'est-à-dire dans le sens du passage d'un ordre d'enseignement à l'autre (par exemple: du primai-

* Traduit de l'anglais.

- re au secondaire);
- curriculaire et évaluative, c'est-à-dire le contenu de l'enseignement proprement dit et les compétences attendues;
- le partage des pouvoirs et la prise de décision, dans la mouvance de la décentralisation et des types d'encadrement;
- «répartitive» et «distributive» de ressources.

Ces catégories doivent être mises en relation entre elles. Et en premier lieu, il importe de ne pas perdre de vue le contexte tel qu'il se présentait avant la réforme de manière à mieux en cerner les effets anticipés. Ainsi, pour illustrer notre propos, disons qu'une réforme du curriculum dans tel pays dont les écoles sont inégalement approvisionnées en ressources aura peu d'effet en termes d'équité si cette même réforme ne s'accompagne pas d'une redistribution des argents de manière à soutenir davantage les milieux défavorisés.

Deuxièmement, il convient de connaître les niveaux institutionnels qui sont concernés par la réforme, par exemple:

- au plan national (les autorités gouvernementales et ministérielles);
- au plan régional (les autorités intermédiaires);
- au plan local (l'école, la communauté de proximité).

D'autre part, on peut également se demander si les diverses composantes des politiques éducatives sont interreliées. Peut-on, par exemple, entreprendre une réforme institutionnelle tout en faisant l'économie de la communauté de proximité? Qui, à cet effet, sera chargé de la mise en œuvre? La réforme en cours nécessite-t-elle des fonds supplémentaires ou une redistribution des ressources financières actuellement disponibles? Pour mieux saisir le

portrait global de la situation, il peut être utile de distinguer les diverses orientations possibles des réformes:

- directives (l'État dicte la marche à suivre);
- procédurales (détermination des rôles respectifs des acteurs en cause);
- matérielles (mise à disposition des ressources);
- symboliques (prédominance de l'effet rhétorique);
- régulatrices (les comportements et les actions sont prescrits);
- redistributives (réallocation des ressources).

Une réforme par le haut ou par le bas

Il importe de se demander quels sont les mécanismes appropriés en vue de mettre en œuvre une réforme éducative. À cet égard, les propos d'Elmore (1980) apportent un éclairage utile: prendre en compte les choix individuels et organisationnels qui se trouvent au centre de la problématique à l'origine de la réforme de même que les règles, procédures et structures reliées à ces choix ainsi que les outils disponibles qui exercent une influence sur la réalisation des objectifs de la réforme.

Une réforme qui s'inspire des orientations proposées par la base, c'est-à-dire qui tient compte de la volonté des usagers, suppose une décentralisation des pouvoirs. Il s'agit là d'un défi direct lancé à la bureaucratie. Cette approche commande également que les droits et les responsabilités de chacun soient clairement établis. Dans cette perspective, les politiques nationales doivent faire preuve de souplesse nécessaire pour laisser aux écoles la marge de manœuvre suffisante afin qu'elles puissent définir sur leurs propres bases leurs orientations éducatives. Citons, à titre d'exemple, l'objectif visant à faire réussir autant les garçons que les filles en sciences et en langue d'enseignement. La dynamique induite par ce choix invite les autori-

tés supérieures à mettre en œuvre des moyens pour le soutenir tels qu'une formation adaptée des enseignants, la coopération entre les écoles, des ateliers à l'intention des parents des élèves concernés, etc.

À l'opposé, une réforme émanant des autorités au sommet peut ne pas être le reflet des réalités vécues par les éducateurs sur le terrain. Ce faisant, l'État peut très bien réformer les structures, le curriculum, la politique de l'évaluation des apprentissages et déterminer les niveaux de mise en œuvre dans un mouvement allant du haut vers le bas. Il peut même consulter les intéressés à ce sujet, mais l'objet reste défini par les pouvoirs centraux.

Par analogie, on peut dire qu'une réforme par le haut s'apparente à une vente en gros sur le champ cependant qu'une réforme émanant de la base est, par définition, «ouverte» et évolutive.

Dans le premier cas, la réforme est nationale et les corrections de parcours peuvent être aléatoires ou se limiter à de simples bricolage, mais peuvent aussi, dans certains cas, améliorer la situation, comme cela semble être le cas, du moins en partie, au Botswana. Dans ce pays, les autorités procédèrent à une réforme de l'éducation de base. La volonté d'éliminer les inégalités produites par l'existence de deux systèmes éducatifs parallèles -un pour les riches et un autre pour les démunis- se traduit par un meilleur financement de ce dernier et une meilleure répartition des enseignants et des élèves sur le terrain. Ce qui fut réalisé avec un certain succès (Marope,1996).

Dans le second cas, la réforme repose sur des projets pilotes évalués et appliqués à une plus grande échelle avec le temps si les résultats sont prometteurs, comme ce fut le cas en Colombie avec les programmes d'écoles nouvelles. Par ailleurs, il peut arriver que des États planifient le développement dans le temps de projets pilotes sans toutefois

prendre suffisamment en compte l'évaluation de ceux-ci. Il peut s'agir, dans ces cas, d'une décentralisation tronquée et essentiellement coordonnée, dans les faits, depuis le haut de la pyramide.

Enjeux des réformes

Dans les pays membres de l'OCDE, la qualité et la pertinence sont devenus les maîtres mots des réformes. Ayant atteint l'objectif de l'accès de tous à l'enseignement obligatoire, ces pays se penchent désormais sur la qualité de l'éducation et la capacité de celle-ci à répondre aux nouveaux besoins de la société à l'aube du troisième millénaire.

Dans ses travaux relatifs aux nouvelles politiques éducatives, l'OCDE (1995a) identifie deux grands courants allant de pair avec la qualité et la pertinence des formations offertes. Il s'agit des pouvoirs éducatifs dans la double perspective décentralisation/centralisation et de l'autonomie des établissements scolaires. Cela se traduit par un cadre de référence qui met l'accent sur:

- un renforcement de la «voix» des usagers;
- la compétition et le «libre-choix» des écoles;
- le transfert de responsabilités vers l'école;
- des politiques de reddition des comptes.

Ainsi s'opèrent des passages allant:

- du contrôle et des procédures bureaucratiques à des choix de profils de sorties et de cibles de performance;
- des moyens de contrôle rigides à leur allègement, processus s'accompagnant d'un soutien aux intéressés et de l'instauration de mécanismes favorisant la reddition des comptes;
- d'un démantèlement des grosses structures bureaucratiques vers des agences quasi-autonomes.

Et à ceci s'ajoutent l'influence des stratégies administratives du secteur privé ainsi que la réduction des coûts d'opération et la recherche d'une meilleure efficacité.

L'influence de la logique marchande

Les pays en développement sont souvent la cible des politiques d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international qui les incitent à couper dans les dépenses publiques. Cependant, le rendement attendu s'inscrit dans un cadre marqué par les différences culturelles et les inégalités. Inégalités entre les centres urbains et les milieux ruraux, entre groupes ethniques, tribaux ou religieux, entre hommes et femmes, entre langues d'usage. Ces questions s'inscrivent dans la problématique de la justice sociale, mais sont également sources de tensions et d'instabilité politique.

Outre le fait qu'elles s'intéressent à la qualité de l'éducation et à la pertinence de la formation, les réformes éducatives dans ces pays sont en même temps centrées sur la recherche de financement (dans une dynamique par laquelle s'opère le transfert des responsabilités du secteur public au secteur privé et où dominent les règles du marché) et d'un certain équilibre entre cet objectif et les inégalités plurielles de ces sociétés.

En Afrique du Sud, par exemple, la lutte aux inégalités doit en même temps tenir compte des différences culturelles qui façonnent ce pays. Et la volonté de garantir l'accès à tous à la formation ne dispose cependant pas d'un certain nombre d'autres obstacles, comme le souligne Francine de Clerq (1997):

- les critères d'évaluation des connaissances et des apprentissages sociaux s'avèrent difficiles à déterminer;
- l'enseignement et les styles d'apprentissages demeurent

- inchangés;
- les enseignants ne sont pas partie prenante à la réforme du curriculum;
 - la fonction sélective de l'éducation n'est pas remise en question («capital culturel» et réussite scolaire);
 - à moins que les ressources ne soient mieux redistribuées, l'égalité formelle des qualifications exercera peu d'influence sur l'égalité d'accès à des rôles institutionnels.

Parallèlement au fait que l'éducation gratuite ne soit pas réalisable à court terme dans ce pays, il est à prévoir qu'en raison des coûts d'accès à l'éducation, les Noirs continueront à être l'objet de discrimination par rapport aux Blancs. Avec la réforme en cours, les pouvoirs accordés aux autorités locales permettront, en effet, de déterminer les frais d'inscription aux cours et de sélectionner les élèves, ce qui, comme l'écrit Tikly (1997) favorisera vraisemblablement les Blancs. Ainsi l'exclusion de se pérenniser. D'autres questions peuvent être soulevées, notamment au plan du respect des différences culturelles. Bien qu'idéologiquement démocratique au plan discursif, le libre-choix des écoles sud-africaines de choisir la langue d'enseignement et d'accorder droit de cité à une religion plutôt qu'à une autre ne risque-t-il pas d'entraîner l'accès inégal à l'enseignement supérieur et au travail et, partant, d'entretenir les tensions raciales?

La Pologne offre un autre exemple de réforme éducative faisant suite à un changement de système politique. Les conséquences du passage du communisme au capitalisme se répercutèrent ostensiblement dans le domaine de l'éducation. C'est ainsi que, par voie de législation, les écoles se virent autorisées, en 1992, à ouvrir leurs propres comptes bancaires, à fonctionner, en quelque sorte, comme des entreprises et ce, en vue de pallier le manque de fonds provenant de l'État. Ces écoles se sont mises à louer leurs locaux, à donner en location des immeubles à des entreprises cinématographiques, à peindre et à réparer des voi-

tures. Certaines d'entre elles mirent sur pied des classes spéciales «innovantes» dont l'accès, en raison des coûts élevés d'inscription, fut réservé à une minorité pouvant se le permettre. Parallèlement, il fut d'ailleurs observé que les inégalités de revenus et d'accès aux soins de santé s'agrandirent dramatiquement, que les salaires des enseignants s'érodèrent cependant que les écoles privées poussèrent comme des champignons (Vulliamy et Webb, 1996).

Comme en font état plusieurs critiques, l'inégalité est un indicateur de «non-démocratie». À ce sujet, la réforme éducative sud-coréenne annoncée en 1995-1996 mérite d'être signalée (Kyu Hwan Lee, 1996). Réalisée par l'élite conservatrice, cette réforme propose deux voies d'accès à l'éducation supérieure («académique» et technique), une sélection des enfants de cinq ans à l'école primaire, des primes aux enseignants performants, la classification des élèves en fonction de leurs talents. Kyu Hwan Lee en conclut que l'on accorde peu d'importance à l'éducation démocratique dans ce pays, que les inégalités s'agrandissent, que le système se déshumanise et que le marché et la compétition dominent. Dans cette réforme, rien n'est dit au sujet de la place des droits de l'homme et de l'éducation aux valeurs dans le curriculum, de la formation des enseignants ou du système d'admission à l'enseignement supérieur. Aucun enseignant, ni parent, ni travailleur ne fut associée, semble-t-il, à cette réforme (1).

Cet esprit de commerce, qui s'étend désormais à tous les secteurs d'activités, est l'objet de plusieurs analyses (Ball,1994; Bines,1995). Selon Bines, le renforcement des pouvoirs des parents en tant que consommateurs de services éducatifs sera loin de réduire les inégalités qui se développent par le biais d'une approche-marché dans le domaine de l'éducation. L'éducation des adultes pourrait être également affectée par le tout-à-l'économie. Selon

l'OCDE (1995b) différentes voies peuvent être examinées: permettre une plus grande variété des missions des institutions post-secondaires; offrir plusieurs possibilités au plan des autoroutes de l'information et des technologies; diversifier les sources de financement des études. La question qui se pose dès lors est de savoir si les États doivent en devenir les maîtres d'œuvre ou s'ils devraient se limiter à jouer un rôle régulateur d'accès à ces services en vue d'assurer la meilleure allocation possible des ressources. Selon C. McDonald (OCDE, 1995b, p.41), le rôle de l'État sera (et devrait être probablement) limité. Si l'État, poursuit l'auteur, souhaite encourager l'accès à des contenus éducatifs, il le fera d'autant mieux s'il répond à la demande, favorisant du coup l'augmentation du nombre de ceux qui apprennent. À cet égard, ajoute-t-on, l'État pourrait autoriser les intéressés à accumuler de l'argent soustrait aux obligations fiscales et convertir celui-ci en «bons éducatifs» qui serviraient à financer diverses formations.

Réformes, droits de l'homme et démocratie

Les tensions et les ambiguïtés observées résultant des réformes éducatives peuvent être analysées sous l'angle des droits de l'homme et des enjeux pour la démocratie. À cet égard, notons que les enjeux majeurs tournent autour des tensions opposant centralisation et décentralisation, offre et demande, discrimination et non-discrimination, notamment. Dans plusieurs cas, les populations sont écartées des décisions à prendre. Toujours est-il que pour les fins de l'analyse, on peut qualifier les réformes en cours de «progressistes» ou de «régressives» à partir des critères comparés et présentés dans le tableau qui suit:

RÉFORMES	POSITIVES/PROGRESSISTES	NÉGATIVES/RÉGRESSIVES
Compétences à acquérir	Bonnes conditions d'apprentissage, accessibles à tous	Insistance sur la mesure des apprentissages; évacuation d'enjeux sociaux et des droits de l'homme
Autonomie financière de l'établissement	Démocratie participative des usagers	Compétition entre les établissements. Sélection/élimination des élèves. Absence de pouvoir des communautés locales
Reddition des comptes	Transparence; délégation d'autorité; partage équitable des ressources	Surveillance; pouvoirs occultes des autorités
Responsabilisation des acteurs	Plus grande participation de la communauté	Inégalités entre familles, savoir et pouvoir, hommes et femmes
Rendement	Redistribution équitable des ressources	Secondarisation des enfants et des écoles défavorisés
Décentralisation de la prise de décision	Droits et besoins de la communauté pris en compte	Ignorance de droits de catégories vulnérables
Curriculum national	Meilleure équité pour tous	Négation de l'autonomie professionnelle des enseignants et des caractéristiques particulières des élèves

L'analyse comparée des réformes exige que l'on prenne du recul face à la rhétorique qui les sous-tend. Dans la perspective d'une éducation aux droits de l'homme et à la démocratie, il importe de savoir le mieux possible comment s'articulent ces réformes et quels peuvent en être les effets anticipés. Cette démarche doit également faire place à l'auto-critique de manière à éviter d'être tributaires de nos seules représentations quant à la manière de vouloir changer l'ordre des choses.

NOTE

- (1). On peut dire que dans certains pays, les populations n'ont pas beaucoup de voix au chapitre. Dans des pays ex-communistes, le passage à l'économie de marché traduit-il un choix populaire? Au plan de la lutte à la discrimination cette fois, seulement huit des 21 États arabes ont signé la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (1979). Lors d'une récente conférence sur la démocratie en éducation (Davies, 1997), des participants formulèrent à notre Ministre de l'Éducation une demande visant à prendre davantage en compte les droits de l'homme à l'école, notamment en assurant une représentativité des élèves au sein des conseils d'établissement, comme on le fait au Danemark. La réponse fut de dire que ces questions devaient être laissées à la discrétion des écoles. Par analogie, un porte-parole officiel ougandais affirma que l'éducation à la sexualité et la prévention contre le SIDA devaient être laissées à la discrétion des écoles et ce, dans l'intérêt de la démocratie (nonobstant le fait qu'il y a dans ce pays un urgent besoin d'une éducation généralisée dans ce domaine). L'Espagne, par contre, dans la réforme éducative de 1992, a reconnu l'importance de favoriser l'exercice des droits de l'homme dans les écoles tout en accordant à ces dernières une grande marge d'autonomie dans leur façon de le faire. Ces quelques exemples montrent que les choix éducatifs s'inscrivent dans une relation de pouvoir.

RÉFÉRENCES

Bines, H. (1995). Special Educational Needs in the Market Place. *Journal of Educational Policy*, (10)2, 157-172.

Davies, L. (éd). (1997). *Democratic Discipline, Democratic*

Lives: Education Citizens for a Changing World. Birmingham Institute for Democracy in Education.

de Clerq, F. (1997). Policy Intervention and Power Shifts: an Evaluation of South Africa's Education Restructuring Policies. *Journal of Education Policy*, (12)3, 127-146.

Elmore, R. (1980). Backward Mapping: Implementations of Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, (94)4, 601-616.

Kyu Hwan Lee. (1996). Conservatism and Radicalism in Educational Reform: Focussing Discussions on the Case of South Korea. *Journal of Korean Educational Research*, (3)1, 51-58.

Marope, P. (1996). The Impact of Educational Policy Reforms on the Distribution of Educational Outcomes in Developing Countries: the Case of Botswana. *International Journal of Educational Development*, 157-172.

OCDE. (1995a). *Schools Under Scrutiny*.

OCDE. (1995b). *Learning beyond Schooling: New Forms of Supply and New Demands*.

Tikly, L. (1997). Changing South African Schools? an Analysis and Critique of Post-election Government Policy. *Journal of Education Policy*, (12)3, 177-188.

Vulliamy, G. et Webb, R. (1996). Education during Political Transition in Poland. *International Journal of Educational Development*, (16)2, 111-124.

Lynn Davies est professeure, School of Education, International Unit, Université de Birmingham, Royaume-Uni.

L'école de demain en chantier

QUELQUES ENJEUX POUR LA DÉMOCRATIE

Par Jean Hénaire



Dans son article, l'auteur tente de dégager les principales orientations qui sont à la base des réformes de l'éducation en cette fin de siècle. L'analyse tend à montrer que ces nouvelles politiques éducatives participent à un discours singulièrement homogène. Les enjeux qu'elles soulèvent invitent à une réflexion sur les valeurs démocratiques en cause et sur le rôle de l'éducation dans les sociétés en changement.

Vers un modèle unique?

Fait devenu courant, du moins en Occident du Nord, les États procèdent périodiquement à la réforme de leurs systèmes d'éducation. Maintenant que l'accès à tous à l'enseignement est assuré et ce, depuis un bon nombre d'années déjà, voilà que les gouvernements se tournent vers un «nouvel idéal», soit celui de la hausse espérée des performances scolaires des élèves par l'amélioration de la qualité et de l'«efficacité» de l'enseignement. La base argumentaire dictant ce choix est à peu près la même partout. En un mot, la mondialisation des marchés, l'explosion des

connaissances et la nécessaire adaptation aux changements commanderaient de réformer les systèmes éducatifs afin qu'ils s'adaptent à ces phénomènes.

Mais les sociétés sont inégalement préparées à répondre à cet impératif. Si certains pays de l'Asie du Sud-Est semblent emboîter le pas, du moins le prétend-on, plusieurs pays du Sud, par ailleurs, soumis aux politiques d'ajustement structurel et d'austérité budgétaire, sont encore loin d'avoir atteint l'objectif de l'accès à tous à l'enseignement primaire et secondaire. Mais ils se voient néanmoins invités à emprunter le ton et à calquer en conséquence leurs réformes sur des considérations d'excellence et de compétitivité. Du coup, cela les oblige à faire en même temps le double saut quantitatif et qualitatif, mais sans disposer nécessairement des moyens suffisants pour ce faire. En Europe de l'Est, les nouvelles structures éducatives qui se mettent en place progressivement traduisent la volonté d'atteindre les objectifs éducatifs obéissant aux lois de l'économie de marché, d'où une tendance observée à la privatisation des écoles. Les coûts des nouvelles réformes et l'adaptation des mentalités à de nouvelles réalités placent ces pays dans une situation de «transition» dont il est difficile aujourd'hui de prédire ce qu'il en sortira.

Les nouvelles politiques éducatives des États se révèlent très ressemblantes dans leur économie générale. Leurs objectifs sont déterminés à l'aide d'une grille de lecture transnationale singulièrement homogène. Des variantes apparaissent, certes, et qui tiennent d'un certain nombre de caractéristiques particulières comme, par exemple, la stabilité politique et la «santé» économique d'un État ou d'un continent par rapport à un autre. Mais ces «singularités» servent surtout à spéculer sur le temps de rattrapage qui sera nécessaire pour tel ou tel État de s'inscrire activement dans un processus de changement dont les orientations sont prescrites à un niveau qui les dépasse. La représentation qu'ont l'OCDE et la Banque mondiale des poli-

tiques éducatives transcende largement les particularismes nationaux et exprime une tendance vers le discours unique. Il indique le mode d'emploi d'un tracé qui semble déterminé à l'avance. À l'instar du nouvel ordre économique en voie de mondialisation (1), ces nouvelles politiques pourraient bien laisser présager, à leur manière, l'avènement d'un «nouvel ordre éducatif mondial».

Un scénario fortement médiatisé prépare l'opinion publique à accepter l'application des nouvelles politiques éducatives inspirées du pragmatisme ambiant: inadéquation de la formation aux impératifs du marché, plus ou moins grande efficacité des processus de rationalisation des dépenses publiques en éducation, taux d'échecs scolaires élevés faisant grimper les coûts des mesures de réinsertion, insuffisance du bassin de compétences scientifiques et technologiques pour répondre à la demande de l'industrie, mise en question de l'adéquation de la formation des maîtres aux nouvelles orientations, etc.

Ce même discours propose par ailleurs de concilier la notion de rentabilité annoncée des réformes éducatives et la promotion de valeurs démocratiques: affirmation du principe de l'égalité des chances, respect et promotion de la diversité culturelle, adaptation des cycles de formation aux aptitudes et aux capacités des élèves, valorisation de l'éducation à la citoyenneté et au sens des responsabilités sociales, promotion de la participation des parents et des citoyens aux orientations de l'école, développement de compétences éthiques dans l'enseignement des technologies, pour ne nommer que celles-là.

Ces nouvelles politiques annoncent-elles une société plus juste? Comment parviendront-elles à concilier les valeurs démocratiques qu'elles prétendent promouvoir à certains objectifs poursuivis dont une des conséquences est la réduction des ressources publiques en matière de financement? La place qu'y tiennent les droits de l'homme consti-

tue-t-elle un enjeu majeur? Quels sont les effets envisageables de ces réformes sur la démocratisation de l'éducation aux plans quantitatifs et qualitatifs de même que sur la reconfiguration des positions sociales des enseignés? Les réponses à ces questions ne sont pas simples car les réformes ne viennent qu'à peine de s'amorcer. Il s'agit d'abord et avant tout d'essayer d'en comprendre le sens, d'en prendre la mesure et de tenter d'en anticiper les effets.

Quelques grands paramètres des réformes en cours

On peut regrouper les réformes éducatives autour de cinq grandes intentions:

- a) le renforcement des compétences acquises dans le cadre du contrôle des dépenses publiques en éducation et ce, en vue d'une meilleure relance de l'activité économique dans un contexte de mondialisation;
- b) l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté;
- c) la réforme des programmes d'études et des chemine-ments professionnels adaptés aux progrès des connaissances et aux impératifs socio-économiques actuels;
- d) le partenariat éducatif en vue de susciter une coopération de proximité entre la famille, l'école et des organismes intéressés et à buts divers;
- e) le recours aux nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) dans l'enseignement.

L'esprit de concurrence et la réduction des dépenses publiques en éducation

À ce chapitre, il paraît se dégager une volonté ferme de contrôle des dépenses publiques en maintenant à un niveau stable les sommes consacrées à l'éducation en termes de PIB par habitant. Cela est particulièrement vrai pour les pays membres de l'OCDE où la part du PIB dans ce secteur se situait en moyenne, en 1995, autour des 6,1%, selon l'Organisation. Dans les pays du tiers monde, les dépenses publiques sont, certes, inférieures. Dans ce cas,

des institutions comme la Banque mondiale suggèrent une augmentation des investissements au niveau de l'enseignement primaire, bassin stratégique pour le développement des compétences futures. Une conjoncture économique plus favorable dont semblent bénéficier depuis peu certains de ces pays laisse entrevoir une amélioration de la situation. C'est ainsi que dans des pays africains, le développement économique serait parvenu à dépasser la croissance démographique et que le PIB enregistrerait une augmentation significative, du moins pour les années 1996 et 1997, selon le Programme des Nations Unies pour le développement (2).

D'autre part, qu'il s'agisse de contrôle ou d'augmentation des dépenses publiques, la préoccupation majeure est celle de la rentabilité par une production à meilleurs coûts possibles des compétences attendues des enseignés. La volonté de «rationaliser» les dépenses publiques trouve une de ses justifications dans le fait que le pourcentage du PNB consacré au remboursement de la dette publique a augmenté dans plusieurs pays. Toujours selon l'OCDE, au Canada, par exemple, ce pourcentage serait passé, de 1982 à 1992, de 16,5% à 45% (3). Les appels répétés des autorités politiques «à faire mieux avec moins» prépare les mentalités à la «nécessaire» réduction des dépenses des services publics. Un esprit «entrepreneurial» et «managérial» semble s'être emparé des réformateurs. Aussi, le cadre des nouvelles politiques est largement inspiré de théories micro-économiques appliquées à l'éducation, particulièrement celles du capital humain et de l'offre et de la demande. A cette polarisation économiste s'ajoutent des tentatives d'importation de pratiques de gestion jusqu'alors réservées aux domaines des entreprises et de l'administration comme, par exemple, celle de la «qualité totale» (4) et dont l'effet de mode émaille ostensiblement les propos des décideurs.

Pour rentabiliser les apprentissages, le système scolaire est appelé désormais à devenir plus performant et compétitif. Cette ligne de conduite invite avec insistance à mettre en question la compétence du secteur public de l'éducation à assurer à lui seul la réussite scolaire. Cette interrogation permet très souvent de légitimer l'idée de privatisation au moins partielle de l'enseignement (5), idée attrayante, notamment pour l'Europe de l'Est (6) où la qualité des services éducatifs publics semble en pleine déliquescence depuis l'éclatement de l'ex-URSS, mais aussi en Afrique, notamment, où la contribution du secteur privé est présentée comme un levier de décollage prometteur face à l'incapacité, voire à l'impuissance des gouvernements en place.

L'idéologie de la privatisation dessine maintenant une partie des politiques publiques en éducation. L'emprunt aux schémas libres-échangistes se traduit par un encouragement à la «saine» concurrence entre les écoles. Cette «libéralisation» du marché éducatif assimile dorénavant ce dernier à un lieu de développement de compétences productives et rentables, inscrivant par le fait même sa légitimité en tant que service public dans une logique instrumentale (7). Dans sa version «post-État-providence», l'intervention de l'entreprise privée dans l'enseignement public est présentée comme l'expression d'un partenariat stimulant et le fruit d'un consensus entre partenaires sociaux. Poussée à l'extrême, la privatisation se présente comme le rempart des droits individuels contre le «trop d'État» ou le «mal État». Teintée aux couleurs du néo-libéralisme, allergique à l'interventionnisme étatique, elle annonce un «réajustement» de la responsabilité de l'État face aux services collectifs.

Sous le couvert d'une volonté de transparence des services publics, la pratique de la reddition des comptes incite les autorités à publier notamment le palmarès des meilleurs établissements d'enseignement. Et les parents de se lancer

à la course aux meilleures écoles pour leurs enfants au nom de l'excellence et de la liberté de choix. Le fait de laisser jouer le «jeu de la concurrence» à ce niveau n'est pas sans susciter une certaine stigmatisation des écoles moins «performantes». Celles-ci, bien souvent, pour des raisons qui tiennent de la nature de l'environnement social des élèves, sont tenues de mettre davantage l'accent sur des stratégies d'inclusion sociale comme conditions préalables à la réussite proprement «académique» plutôt que de se concentrer au départ sur la transmission de connaissances. Mais dans l'opinion publique, ces écoles n'ont définitivement pas le profil du gagnant. La pénétration de cet esprit de concurrence dans le domaine de l'éducation a pour effet pervers de cristalliser l'intérêt porté à la formation sur des considérations d'ordre comptable. On peut y voir là un risque d'inféodation des savoirs acquis à des stratégies de mise en marché.

L'éducation aux valeurs et à la citoyenneté

Depuis un certain nombre d'années déjà, les sociétés occidentales, surtout, se sont employées à redéfinir leurs politiques éducatives sur la base de l'émergence d'un nouveau paradigme désigné par les termes de «pluralisme culturel». La pluralité des appartenances culturelles, linguistiques et religieuses des élèves soulèvent, comme on le sait, bien des questions. C'est dans ce contexte de «pluriculturalisation» des effectifs scolaires que le débat sur les valeurs communes et les moyens d'assurer la cohésion sociale a pris une importance considérable. L'apprentissage du «vivre-ensemble» est devenu un objet de préoccupation socio-éducative majeure.

Dans plusieurs États occidentaux, les autorités nationales se sont dotées de politiques d'éducation et de relations interculturelles, notamment en vue d'affirmer la nécessité de prendre en compte la diversité culturelle dans l'enseignement tout en veillant à la promotion de valeurs

publiques communes et ce, sans considérations fondées notamment sur l'origine ethnique, la langue ou la religion. De nos jours, la reconnaissance et l'acceptation du «pluralisme culturel» sont au nombre des attitudes associées à la représentation d'une citoyenneté démocratique.

Pourtant, le discours pluraliste n'est pas sans écueils. Il doit faire face aux revendications souvent opposées de ceux et celles qui, en apparence, revendiquent des droits égaux pour tous (8). Les débats sur la laïcité et la confessionnalité, la langue d'enseignement et les langues des minorités, l'opposition entre les valeurs scolaires et familiales, etc., en témoignent. En fait, plusieurs revendiquent au nom des mêmes droits de l'homme des valeurs dont certaines se trouvent en pleine opposition. D'où une question évidente: quelles politiques éducatives, quelles pédagogies et quels contenus peuvent répondre aux revendications «particularistes» tout en promouvant une adhésion consentie à des valeurs collectives?

Un autre aspect de cette question des valeurs et de la citoyenneté démocratique renvoie aux représentations sociales de l'«a-civisme» de la jeunesse (9). Nombreuses sont les lamentations à ce sujet. On pourrait avancer sans crainte qu'il s'agit là d'une constante d'un discours adulte sans grande originalité. Les jeunes sont souvent perçus, toutes catégories confondues, comme souffrant d'anomie. En témoigneraient leur indifférence, voire leur animosité, à l'égard des institutions en lesquelles ils auraient perdu toute confiance. Le portrait noirissant de leurs comportements vient conforter le manichéisme ambiant: toxicomanies, violence gratuite, indifférence face au savoir, refus d'obéissance parentale, consumérisme exacerbé, comme si cela relevait typiquement de la jeunesse. Cette litanie exprime à bien des égards un conflit intergénérationnel difficile à assumer de part et d'autre.

La parole revendicatrice des jeunes, parfois maladroite, n'est cependant pas sans fondements. L'abandon scolaire, les risques d'exclusion sociale, la stigmatisation ethnique et l'éclatement de la famille ne sont pas des phénomènes étrangers à cette situation de confrontation par laquelle s'exprime le malaise de la jeunesse. Mais aux dires de plusieurs, les repères traditionnels auraient été significativement bousculés par les nouvelles valeurs ambiantes telles l'esprit de consommation et la contestation de l'autorité des adultes (10). Dans ce contexte mouvant, l'éducation à la citoyenneté renvoie à la recherche et au difficile partage de valeurs communes.

Mais que sont les valeurs communes? La lecture d'une partie de l'abondante littérature sur le sujet n'autorise pas à proposer ici une réponse exhaustive. On s'aperçoit que le terme même de citoyenneté démocratique est un concept sujet à des interprétations diverses (11). Son caractère effectif s'appuie néanmoins sur un certain nombre de principes tels que l'égalité des chances pour tous, le respect des différences et la solidarité sociale. Au-delà du bien-fondé de ces valeurs et que nul ne semble contester, les voies empruntées par les nouvelles politiques éducatives ont à faire la preuve de leur capacité de les actualiser. Tout un débat à ce sujet est en voie d'amorce. Il concerne le lien entre la didactique et la politique où cette dernière doit être entendue au sens des affaires de la cité et donc, d'une «citoyenneté de terrain» incarnée dans un enseignement où la formation de l'esprit critique est un parti-pris de l'éducateur .

L'éducation à la citoyenneté appelle à la valorisation d'une morale sociale et individuelle et, pour emprunter à Habermas, à une éthique de la discussion (12). Dans l'espace public, les valeurs bonnes pour tous doivent l'être également pour chacun. Il s'ensuit que la discussion conduit, avec méthode, à traiter de la justice sociale et du bien commun. L'intellectualisation du débat permet d'as-

soir ses observations sur des bases rationnelles. Celles-ci s'avèrent essentielles pour empêcher de glisser paresseusement vers le consensus mou ou le compromis prêtant à équivoque. Mais l'exercice n'est pas sans risque pour toute forme d'autorité déléguée, quelle qu'elle soit. Il a néanmoins le mérite d'introduire dans la discussion, par des approches cognitives, l'idée qu'il est possible pour tous, dans une société démocratique, de faire progresser la justice et le respect mutuel par la raison.

Les nouveaux contenus de formation

La mise à jour des contenus des programmes d'études constitue un maillon fort des réformes en cours. On y observe principalement une double préoccupation qui se traduit, d'une part, par une volonté de «renforcer» la formation fondamentale de tous les élèves et d'en améliorer la qualité et, d'autre part, d'adapter les cheminements de la formation professionnelle en cours d'études secondaires, aux aptitudes des élèves et aux impératifs du marché.

Le premier axe de cette réforme obéit surtout à une volonté d'offrir aux élèves une formation générale centrée sur ce qu'il est convenu d'appeler la maîtrise des apprentissages fondamentaux, tels la langue maternelle, les sciences humaines, les mathématiques, les sciences et les technologies tout en favorisant, aux plans didactique et pédagogique, la transversalité des apprentissages. On peut y voir là une intention de vouloir assurer une «culture de base pour tous» dans la perspective d'un humanisme en phase avec l'éclosion de nouveaux savoirs et le développement personnel et social de l'élève. Un des buts sous-jacents de cette réforme des contenus d'enseignement est d'assurer à ceux et à celles qui se dirigeront -ou qui seront dirigés- vers le marché du travail le minimum de connaissances, d'aptitudes et d'habiletés leur permettant de comprendre l'univers social et culturel dans lequel ils évoluent.

Le recentrage de l'enseignement autour des matières de base mises à jour tend à vouloir se réaliser sur fond de remise en question des matières secondaires. En fait, l'emploi de cette terminologie a introduit une lecture dualiste des savoirs scolaires laissant entendre par là que l'école pouvait faire l'économie de certains d'entre eux. Pour plusieurs, l'école serait devenue un fourre-tout et son rôle essentiel de transmetteur de connaissances se serait vu diluer dans un ensemble de savoirs périphériques susceptibles d'édulcorer significativement sa mission première.

En ce qui concerne particulièrement l'enseignement des droits de l'homme, le fait d'observer qu'ils n'aient pas réussi à figurer au nombre des «matières» essentielles est un indice de la place fragile qu'ils occupent dans l'enseignement. On a pu, en pleine guerre froide, introduire leur enseignement à l'école, ne fut-ce que pour montrer que l'Occident du Nord était bel et bien le rempart des droits et libertés. Mais les temps ont changé. On semble aujourd'hui préférer parler de «sens civique». Ce glissement sémantique s'appuie sur une série d'observations plus ou moins fondées selon lesquelles le sens de la solidarité et des responsabilités sociales seraient en train de s'effriter, à en juger par le portrait souvent alarmiste de la violence des jeunes et de la montée de l'intolérance. Dans ce contexte, c'est l'«esprit civique» qu'il importerait désormais de développer avec encore plus de vigueur à l'école. Les droits de l'homme, continueraient, certes d'être abordés, mais cette fois dans le cadre d'une approche dont le but premier est de réconcilier le citoyen avec l'État: une sorte d'alphabétisation institutionnelle s'appuyant, entre autres, sur une géographie politique, c'est-à-dire: la Constitution nationale, les institutions parlementaires et judiciaires, les lois et les services de l'État. Mais cette approche ne garantit pas en soi une éducation effective aux droits de l'homme, pourtant vue comme essentielle chez plusieurs enseignants. Comme le souligne à ce sujet une analyste de cette question, c'est par l'enseignement des droits que les jeunes

apprendront des principes qui leur permettront de ne plus être à la fois effrayés et fascinés par le droit et de comprendre que le droit positif constitue l'ordonnement concret de la cité (13).

S'agissant par ailleurs de la formation professionnelle, les réformes en cours visent une meilleure qualification des élèves dans la perspective de la plus grande adéquation possible de la formation acquise aux exigences de l'entreprise dans une économie mondialisée fortement compétitive et concurrentielle. Cette réforme se présente également comme une mesure progressiste d'insertion socio-professionnelle, de lutte contre le décrochage scolaire, l'emploi non qualifié et le chômage des jeunes. D'autre part, elle laisse en suspens le débat sur la délocalisation des entreprises et des licenciements économiques, la précarité de l'emploi et des garanties minimales de réinsertion professionnelle. Analysé sous cet angle, ce silence illustre simplement la fragilité de la rénovation de l'enseignement professionnel en face de marchés et de la quasi totale autonomie de sa logique par rapport aux politiques nationales de l'éducation et, par conséquent, de l'État.

La réforme des cheminements de parcours de formation nous amène à soulever la question de l'égalité des chances et à situer celle-ci non plus dans le cadre étroit de la massification, mais dans celui, plus complexe, de la démocratisation qualitative de l'éducation. La thèse dominante à ce sujet soutient l'idée que la diversification des parcours de formation est une application concrète du principe de la démocratisation de l'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement professionnel, cette orientation devrait vraisemblablement conduire à une adaptation de la formation aux exigences du marché dans des créneaux diversifiés et passant par des métiers semi-spécialisés jusqu'aux compétences de pointe. Dans cet esprit, l'école n'aurait donc d'autre choix que de continuer à instituer des parcours asymétriques, ce qui laisse présager non pas seule-

ment, comme le veut l'euphémisme, des différences de qualification, mais bel et bien des inégalités de sorties (14). Vues de cette manière, les nouvelles politiques éducatives ne dénouent pas l'impasse à laquelle se sont heurtées les politiques précédentes: elles révèlent plutôt l'incapacité de l'école à elle seule de résoudre le problème des inégalités des positions sociales résultant en bonne partie des inégalités de formation. A cet égard, la valorisation de la formation continue et du recyclage -présentés comme des palliatifs prometteurs à la déqualification «normale» induite par la rapidité des changements dans laquelle évoluent les marchés- apparaissent dans bien des cas comme des mesures largement insuffisantes face à la dépendance par ailleurs annoncée de l'emploi à l'instabilité de ces mêmes marchés.

Il importerait dès lors d'introduire dans le débat sur le droit à l'éducation et sur l'égalité des chances des concepts qui le prolonge, soient le droit effectif au travail, le revenu minimum garanti et l'éthique des politiques économiques. Ces repères prennent tout leur sens dans une perspective de lutte contre le chômage structurel et la grande pauvreté qui n'épargnent pas non plus les pays occidentaux. Leurs effets se font ressentir nommément sur les jeunes qui ont justement décroché de l'école ou dont le parcours scolaire les reléguait, sur les bancs mêmes de l'école, vers des voies sans issues. Peut-on penser maintenant qu'il en sera autrement avec les réformes des filières de l'enseignement professionnel?

Le partenariat éducatif

La participation des parents a été surtout, à ce jour, associée à l'innovation pédagogique. C'est dans la mouvance des écoles nouvelles qu'elle put d'abord se développer, en marge des écoles publiques «traditionnelles» où la présence des parents dans l'école a souvent suscité la méfiance de la part du personnel de l'école, peu enclin à partager sa

«souveraineté» et craignant de voir ses compétences et méthodes mises en cause (15). Encore de nos jours, l'école publique réduit dans bien des cas la présence des parents dans l'école à un rôle d'observateur-participant. À cet égard, les réformes éducatives semblent vouloir se faire davantage l'écho d'une volonté de participation accrue des parents à la définition des politiques éducatives locales tout en élargissant le champ de la participation à d'autres intérêts catégoriels (16).

L'appel à la participation peut être analysé sous plusieurs angles. Il se présente tout d'abord comme une réponse aux critiques formulées à l'encontre de l'État centralisateur. La décentralisation du pouvoir de l'État par le biais du transfert de certains de ses attributs aux établissements locaux ou aux institutions régionales est vue par certains comme un signe de vitalité de la démocratie participative à un échelon davantage à portée de main. Dans cette optique, l'État reste le maître des grandes orientations d'ensemble cependant qu'il confie à des corps institués de proximité la charge de les mettre en œuvre. Cette politique a permis dans certains pays de rapprocher l'école à la vie de quartier ou de village puisqu'elle a incité d'autres regroupements de personnes à se joindre aux parents en vue de jeter des passerelles intégrées entre la vie scolaire, familiale et communautaire. Cette approche paraît prometteuse si elle s'apparente à une mise en place de relais qui permettent de lutter contre l'isolement des familles dont la situation influe directement sur le comportement de leurs enfants à l'école. Elle permet également d'amorcer un dialogue interculturel dans les centres urbains fortement pluriculturalisés. Elle est aussi profitable à l'école dans la mesure où cette participation rappelle qu'il existe «une vie après l'école» et que celle-ci a intérêt à mieux connaître les activités des jeunes hors du temps scolaire. Prise dans son sens politique, cette même approche donne aux acteurs une certaine prise sur des décisions qui les concernent à plus d'un titre.

Les parents ne sont pas les seuls à être invités à participer, voire à contribuer à la définition d'un projet éducatif local. Les groupes communautaires le sont aussi de même que les entreprises et les institutions financières. Dans cet esprit, l'incitation à la participation dépasse largement les intérêts éducatifs des parents et s'ouvre à l'ensemble des instances aux intérêts divers et parfois opposés. Il paraît clair que cette diversité n'est pas en soi un gage «d'harmonie participative». Il y a lieu de penser que cette participation se transformera à l'occasion en rapports de forces corporatistes. Des structures démocratiques de participation devront être mis en place de manière à assurer que les bonnes idées ne cèdent le pas à la tentation du pouvoir pour le pouvoir.

Les moyens réels de participation peuvent être examinés également sur d'autres plans, notamment ceux des caractéristiques socio-économiques du local et des compétences socio-professionnelles des ressources parentales et communautaires, au sens large. La question de l'inégalité des moyens dont disposent les acteurs locaux mérite d'être posée. Mais, dans un contexte de restriction budgétaire imposée par l'État, les possibilités d'équité sont minces. En outre, la décentralisation de pouvoirs en éducation pourrait bien procéder, sous certains aspects, d'une volonté de renvoyer tout bonnement au local la gestion de problèmes et de conflits devenus tout aussi embarrassants qu'ingérables pour les gouvernements centraux (17).

Le «partenariat éducatif» tel qu'annoncé donne déjà lieu dans ses applications diverses à des projet qui illustrent bien les enjeux démocratiques qui sont en cause. Dans certains cas, ce partenariat est une porte ouverte à la participation de l'entreprise à la définition des orientations de l'école et s'accompagne d'une incitation à la réussite dans un esprit de compétition et de concurrence. Dans d'autres, il semble avoir montré ses effets bénéfiques sur les apprentissages des enfants par la culture de dialogue entre les

parents et les enseignants et par la mise à profit des ressources de la communauté comme bassin de compétences d'encadrement des jeunes et de soutien au personnel de l'école.

Les nouvelles technologies

Les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) se sont intégrées dans le paysage éducatif pratiquement comme si elles en constituaient quasiment une seconde nature. À la différence de bien des débats récurrents sur les valeurs et les finalités éducatives à privilégier en éducation, les NTIC ont fait leur entrée à l'école bien avant que l'on s'interroge sur leur bien-fondé et que l'on décide dans certains milieux de se montrer un tant soit peu circonspects quant aux contenus qu'ils véhiculent et l'utilisation que l'on peut en faire en classe. Tenues pour acquises et pratiquement incontournables, déjà entrées dans les mœurs pédagogiques avant même qu'elles aient été suffisamment utilisées pour mieux en saisir les avantages et les inconvénients, ces technologies ont exercé un temps la force du mythe et de la fascination. L'enthousiasme pour les NTIC a quelque peu été tempéré à partir du moment où des observations critiques interrogeaient la portée et la limite de leur utilisation à des fins éducatives. Il était temps d'en arriver à cette étape pour ne pas reproduire, par analogie, l'erreur commise antérieurement face à l'engouement que suscita l'audio-visuel dans l'enseignement et qui se traduisit spontanément au départ par une utilisation tous azimuts. Outre le fait que la rationalisation de l'utilisation des NTIC en classe s'impose pour des raisons évidentes, les contenus qu'elles véhiculent et le vecteur potentiel d'ouverture au monde et de compréhension internationale qu'elles représentent doivent être examinés avec beaucoup d'attention.

Les technologies ont déjà permis des avancées remarquables dans le domaine des apprentissages scolaires et

ouvert la voie à des renouvellements des approches didactiques. En outre, elles ont introduit et démystifié la machine dans l'enseignement en en faisant un outil de recherches et d'exploration capable de soutenir et de développer l'intérêt des enfants. Elles créent de nouvelles conditions d'échanges et élargissent le champ de nos représentations culturelles. Mais le cyberspace est encore une jungle, bruisant de mille dangers, où l'on peut se perdre, écrit Joël de Rosnay dans *L'homme symbiotique* (18). Et, à ce propos, la question demeure ouverte quant à savoir si le recours grandissant à ces technologies ne risque pas de créer une programmation unique des sources d'information qu'elles véhiculent. Cette inquiétude peut se vérifier, du moins en partie, lorsqu'il s'agit d'effectuer une recherche sur la base des données fournies par les médias électroniques. Ceux-ci sont l'objet d'un contrôle monopoliste sans précédent. Les lois du marché visant la rentabilité de la presse à tout prix pose des entraves à la libre circulation de l'information. Celle-ci tend à s'évaluer à l'aune de sa valeur commerciale soumise aux intérêts de la publicité. Fonder dès lors un enseignement sur des sources tamisées à la recherche du spectaculaire n'a plus grand chose à voir avec un pilotage critique sur les sentiers de la communication.

Les nouvelles technologies n'autorisent pas seulement à penser qu'elles sont à la veille de déclencher une «révolution pédagogique» à bien des égards. Elles ouvrent également une perspective sur les moyens d'établir un dialogue solidaire à l'échelle planétaire. Ainsi nous apprend-t-on, dans *Le Monde diplomatique*, qu'«un peu partout dans les tiers monde, des réseaux télématiques se mettent en place avec, souvent, le soutien des ONG du Nord, pour échanger des informations sur les problèmes de développement et les aspirations de la société civile» (19). Bien qu'inégalement réparti sur la planète, le parc informatique et télématique permet déjà une circulation parallèle de l'information non soumise aux impératifs du marché. Il est possible

dès lors de recourir à ces réseaux pour favoriser dans les écoles des projets scolaires basés sur l'enseignement mutuel et la solidarité internationale. La volonté de démocratiser l'information et de s'en servir à des fins de changements sociaux fait penser étrangement à ce que proposait en substance Ivan Illich (20) il y a près d'un quart de siècle lorsqu'il insistait sur la constitution de réseaux conviviaux de communication grâce notamment...à l'ordinateur. Mais la solidarité par écran interposé pourrait bien devenir la nouvelle façade pseudo-conviviale des systèmes éducatifs si les réformateurs abandonnaient entre les mains des propriétaires des réseaux l'avenir d'une interdépendance planétaire dont ils ne cessent d'affirmer l'existence, peut-être un peu trop prématurément. L'effet enchanteur de cette rhétorique ne doit pas être tenue pour négligeable.

Un discours ambigu

Les nouvelles politiques éducatives proposent des changements qui traduisent une intention d'assurer une meilleure qualité de vie aux futures générations. D'autre part, ces mêmes politiques puisent dans la logique économiste un argumentaire qui, à certains égards, contredit cette volonté.

Les nouvelles politiques éducatives semblent avoir résolument amorcé un virage significatif face aux attentes des pouvoirs économiques. Si, en termes évocateurs, l'école a pu être associée il n'y a pas si longtemps à un lieu où l'on «apprend à apprendre», elle semble maintenant correspondre davantage à une vision utilitaire dont on s'attend à ce qu'elle incite les enseignés à devenir performants.

Par ailleurs, ces mêmes réformes plaident pour une meilleure adaptation des contenus de formation aux profils des élèves. De ce fait, l'égalité des chances serait mieux assurée. Au plan pédagogique, ces nouvelles orientations s'inspireraient d'approches «différenciées» plus aptes à

faciliter les apprentissages et à respecter les groupes scolaires comme les individus. L'attrait qu'exerce cet élan réformiste tient ainsi de sa revendication démocratique: ce que l'école d'hier pouvait reproduire en inégalités, l'école de demain s'emploiera à les réduire par de meilleures formations sur mesure, c'est-à-dire adaptées le mieux possible aux capacités et aux intérêts de chacun ainsi qu'aux besoins productifs de la société.

Au plan de la participation démocratique, parents, entreprises, organismes socio-communautaires sont conviés à s'asseoir autour d'une même table. Ainsi se renforcerait le pouvoir du local, lieu privilégié trop longtemps négligé de l'exercice démocratique, de l'efficacité collective et du bonheur individuel. Les laudes des concepteurs des nouvelles politiques éducatives à ce sujet en témoignent abondamment. L'avancée des valeurs participatives plurielles que Lipovetsky (21) qualifierait vraisemblablement de «différencialistes» interpelle la conception et la pratique de la citoyenneté démocratique des acteurs concernés. Ce faisant, les risques d'instrumentalisation des réformes éducatives devraient être objet de débats pour que la participation ne se résume pas à un simple ersatz de démocratie.

Les nouvelles technologies de l'information et des communications permettront, nous dit-on, de démocratiser l'accès aux savoirs, voire même de construire de nouvelles interdépendances. Mais on se garde par ailleurs de faire allusion au contrôle idéologique des contenus qu'exercent les grandes entreprises dans ce domaine, mais auxquelles on n'hésite cependant pas de proposer de faire appel pour meubler le «parc informatique» de l'école.

Les nouvelles politiques ne manquent pas non plus de souligner le rôle essentiel des enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles orientations éducatives. La reconnaissance de leur autonomie professionnelle s'accompagne de mesures visant à leur accorder davantage de res-

ponsabilités, notamment au plan des choix des matériels pédagogiques et didactiques, de l'évaluation de leurs élèves, de la place qu'ils doivent tenir dans la définition du projet éducatif de l'établissement scolaire. Mais il semble que cette reconnaissance n'empêche pas une révision, à un échelon supérieur, de leurs parcours professionnels, voire de leur sécurité d'emploi. C'est ainsi que la question du recrutement, de la formation des maîtres et de leur mobilité professionnelle se voit à son tour mise en question. Et l'OCDE de susciter à ce sujet une réflexion non équivoque: «Améliorer la structure des carrières exigera peut-être qu'on remette en question le modèle dominant des professeurs exerçant toute l'année à plein temps jusqu'à l'âge de la retraite. Pour les enseignants expérimentés, doser de façon plus souple l'enseignement dans la salle de classe et d'autres fonctions et responsabilités au sein de l'école, ou un travail à temps partiel pour le compte de l'administration de l'enseignement ou pour des entreprises extérieures peut paraître administrativement complexe, mais se révéler très utile » (22). Très utile pour qui? Par ailleurs, dans un ouvrage récemment publié, l'OCDE précise que «Dans la mesure où l'on reconnaît la nécessité et l'intérêt de diversifier les possibilités d'enseignement, l'intervention des pouvoirs publics dans l'égalisation des chances peut consister avant tout à éliminer ces disparités afin que l'accès aux différents types d'enseignement et le recrutement du personnel correspondant soulèvent beaucoup moins souvent un problème d'équité» (23).

Il est encore trop tôt, comme nous le disions au début, pour évaluer les effets de ces réformes en voie seulement d'application et ce, inégalement, selon les pays concernés. Mais il n'est pas prématuré d'insister sur des enjeux majeurs qu'elles soulèvent. Comme nous avons tenté de le souligner, c'est de l'école vue comme levier de la construction démocratique et de préparation à l'exercice de la citoyenneté libre et entière qu'il s'agit. L'économie, la formation intellectuelle et morale, la préparation profession-

nelle à la vie active, le pluralisme des cultures et des idées, la participation à la base des acteurs et la place que tiennent désormais dans nos vies la technologie et les communications sont des composantes majeures de la vie en société et du développement personnel. Elles constituent des repères essentiels à la concrétisation d'un projet de société dont on voudrait qu'il annonce un monde meilleur pour tous, sans exclusives.

NOTES

- (1). Le 20 janvier 1997, le quotidien *Le Devoir* (Montréal) rapportait les propos de Renato Rugerio, directeur de l'Organisation mondiale du commerce qui s'exprimait en ces termes: «Nous sommes en train d'écrire la constitution de l'économie globale unique».
- (2). Dans 33 pays, le développement économique parviendrait finalement à dépasser la croissance démographique. In: *Le Devoir* (1998). Mais il s'agit là de données globales qui, bien qu'encourageantes, ne permettent pas une analyse approfondie des situations diverses des États africains. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, certains pays africains doivent faire face à des disparités considérables, comme le souligne Gabrièle G. Duret (1996). Pour l'Amérique latine, malgré des progrès enregistrés, la situation demeure préoccupante (Caillods et Maldonado-Villar, 1996).
- (3). In: *Perspectives économiques de l'OCDE 1992*, juillet 1991.
- (4). Dans son *Rapport annuel* (1996), plus particulièrement au chapitre 3 consacré au développement du capital humain (HCD), la Banque mondiale s'exprime ainsi: «One of the important lessons from decades of experience in development is that there is no more direct

road to improving living standards in developing countries than investing in the well-being of people. Healthy, well-educated people will not only ensure better lives for themselves and their families but also contribute to the wealth and progress of their societies. That is what investing in people is about, and why «human capital» are the key words in today's development economics». Richard Prawat (1996), de l'Université d'État du Michigan, aux États-Unis, rappelle que la notion de qualité totale en éducation inspire l'élan réformiste en éducation dans son pays: «One approach, which appears to be gaining support, was originally developed for use in the private sector. Known as Total Quality Management (TQM), it resembles earlier reforms in the US in its assumption that education, with its «loosely-coupled» organizational system, has much to gain from adopting state-of-the-art corporate management and control techniques».

- (5). Stephen Heyneman (1993), de la Banque mondiale, affirme que «Tous les pays peuvent agir sur trois fronts parallèles. La première stratégie consiste à diversifier la base de financement par des moyens comme la privatisation des fonctions d'enseignement, la récupération des coûts auprès des utilisateurs et la recherche de sources de financement de substitution. La deuxième stratégie consiste à accroître l'efficacité des ressources actuelles par des mesures de gestion (salaires au mérite, gestion au niveau de l'établissement, allocations individuelles, etc.), amélioration de la répartition du temps (temps consacré à une tâche), etc. La dernière stratégie consiste à réduire: par exemple, faire moins, limiter les objectifs, abaisser l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, réduire la formation des enseignants, etc.». Cette approche n'est pas sans soulever de nombreuses questions dont celle, notamment, des risques

qu'elle pourrait faire peser sur l'accès à l'éducation. Ainsi, comme en témoigne David Atchoarena (1996), «A une époque marquée par la célébration universelle de la démocratie en tant que principe de légitimité politique et de respect des droits de l'homme, on ne peut que s'inquiéter des risques qui pèsent sur l'accès permanent à l'éducation et l'intégration durable au marché du travail, conditions indispensables à participation plus forte à la vie politique».

- (6). En République tchèque, la fin du monopole de l'État en éducation se caractérise, entre autres, par le retour des écoles confessionnelles et la privatisation d'écoles (OCDE,1996). En Pologne, les examinateurs de l'OCDE (1996b) observent la privatisation spectaculaire de l'activité économique du pays qui atteindrait un taux de 60%. Du côté de la Banque mondiale (1995), des spécialistes affirment: «The transition economy of Eastern and Central Europe have high primary and secondary enrollment ratios but need to adjust the entire education system towards the needs of the market economy». En Hongrie, observe Cathy Kaufman (1997), la croissance des écoles privées est rapide cependant qu'elle se déroule sur fond de divergences sociales quant aux buts assignés à l'éducation. Au Chili, selon Winkler et al (1996), les écoles privées recrutent parmi l'élite et exigent des frais de scolarité élevés.
- (7). Jarl Bengtsson (1993), conseiller au CERI/OCDE, écrit qu'«En ce qui concerne les valeurs et les attitudes, composante essentielle de l'acquisition de compétences, le programme d'étude doit viser à renforcer les attitudes et les valeurs chères en particulier aux employeurs du secteur des services».
- (8). Comme le fait observer Dwight Boyd (1996), l'affirmation du pluralisme ne dispose pas de l'inconfort

d'un choix de valeurs tentant de faire bon ménage à la fois avec des convictions personnelles et le seuil de tolérance permettant d'accepter celles des autres: «There is no neutral point of analysis from which the dilemma can be seen by everyone, regardless of where they are located within the interactions of differences just identified».

- (9). Dans une étude réalisée sur l'esprit critique des lycéens français, Alain Borredon (1996) fait remarquer justement que «Dans tous les champs et quels que soient les acteurs, on tend à assimiler la critique à quelque chose de négatif, confondant ainsi l'usage social dominant à un défaut d'apprentissage, ce qui condamne par le fait même à ne point chercher à en faire un sujet d'éducation». Dans son article, Marc-André Deniger (1997) écrit qu'«On est en train d'enfermer une partie de la jeunesse dans un modèle de classe dangereuse et cela, précisément, autorise des modes d'intervention très contrôlant». Dans le même numéro de la revue de la Centrale de l'enseignement du Québec, Madeleine Gauthier fait observer que «La tentation est forte, dans les périodes d'euphorie, d'accorder à la jeunesse un pouvoir de régénération qu'elle n'a pas totalement elle-même. Certaines contextes historiques sont plus favorables que d'autres à la promotion des attributs de dynamisme et d'enthousiasme dont on voudrait toujours la voir pavée. Mais ils sont rares». Pour l'auteure, la représentation souvent négative des adultes à l'endroit de la jeunesse tiendrait notamment d'une sorte de projection idéalisée que ces mêmes adultes entretiennent de leur propre temps de jeunesse. Ils occulteraient, ce faisant, les critiques dont ils étaient eux-mêmes l'objet de la part de la génération qui les avait vu naître.
- (10). Philippe Meirieu (1997) parle de «crispations identitaires» pour illustrer le fossé qui se creuse entre les

jeunes et les adultes: «À partir du moment où il n'y a plus de communication entre les générations, il y a une sorte de rupture entre ce qu'on pourrait appeler la «culture jeune» et la «culture adulte».

- (11). Dans des pays de l'ex-URSS, la question des valeurs paraît sensible. Ainsi, par exemple, s'agissant de la République tchèque, des observateurs de l'OCDE (1996) notent que «Les valeurs ne figurent pas dans leurs programmes et n'ont pas de place dans la philosophie de la majorité des enseignants. Au contraire, après le rejet du communisme, beaucoup répugnent à s'engager dans une refonte totale des idées et des principes. La méfiance à l'égard du passé joue, à coup sûr, un rôle dans ce rejet de tout ce qui peut ressembler à un endoctrinement, mais peut-être que cette absence de valeurs dans les écoles résulte de l'absence d'un «projet de société» autour duquel un consensus pourrait s'établir». En Pologne, «on souhaite passer d'un style paternaliste et parfois autoritaire de rapport avec les élèves à des relations plus personnalisées et moins formalistes qui donneraient aux élèves plus de latitude pour poser des questions, émettre des hypothèses et prendre des risques».
- (12). Pour fonder en raison le principe moral, comme l'écrit le philosophe.
- (13). Voir en références l'article de Régine Dhoquois (1998).
- (14). Cela, nous en convenons, est un débat récurrent que la sociologie de l'éducation a bien mis en évidence en analysant la fonction reproductrice de l'école et les processus d'instrumentalisation des savoirs. Et il est courant, au plan politique, de récupérer l'éclairage indispensable que fournit ce type d'analyses en donnant l'illusion d'un changement de logique des politiques éducatives.

- (15). S'inspirant d'une étude de Cléopâtre Montandon (1994) Michel Claes et Judith Comeau (1996) soulignent que l'image négative du rôle des parents s'accompagne d'une crainte d'être envahi et se traduit par la revendication de frontières nettes entre le rôle éducatif des parents et celui des enseignants. Ce désir de fixer les limites s'exprime à l'évidence dans des propos comme ceux-ci: «Les parents n'ont pas à mettre leur nez dans les classes pour donner leur opinion sur l'enseignement».
- (16). Cette idée n'est pas en soi nouvelle et déjà, au milieu des années soixante-dix, l'OCDE (1975) consacrait un ouvrage à la question.
- (17). Bernard Charlot et Jacky Beillerot (1995) écrivent que «Les politiques d'éducation et de formation dessinent certes un équilibre, tout au moins dans les sociétés qui posent comme impératif catégorique la nécessité d'éviter la guerre civile. Mais il s'agit d'un équilibre conflictuel, celui de la gestion des contradictions, celui des compromis entre les forces en présence. Ces politiques ne sont pas seulement celles de l'État, mais aussi, de plus en plus, celles d'instances «périphériques»: collectivités territoriales, entreprises, établissements scolaires et universitaires. Une des caractéristiques fortes des sociétés contemporaines, notamment de celles que l'on nomme post-industrielles ou post-modernes, est en effet de renvoyer vers la périphérie, mieux les périphéries, la gestion des contradictions qui sont devenues ingérables au niveau central».
- (18). Paris: Seuil, 1995, 166-167.
- (19). Juillet 1994.

- (20). Nous faisons référence à trois ouvrages d'Ivan Illich parus au début des années soixante-dix, dans lesquels il expose sa thèse et développe le concept moderne - qu'on lui doit- de convivialité: *Une société sans écoles, La Convivialité, Némésis médicale.*
- (21). *Le crépuscule du devoir.* Paris: Gallimard, 1992.
- (22). *L'enseignant aujourd'hui.* Paris, 1990, p. 69.
- (23). Voir: *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE.* Paris, 1997, p. 129.

RÉFÉRENCES

Altbach, Philip G. (1986). «Une nation en péril»: le débat sur la réforme de l'éducation aux États-Unis. *Unesco Perspectives*, (XVI) 3, 371-384.

Arnold, M. (1996). The High-Tech, Post-Fordist School. *Interchange*, (27) 3/4, 225-250.

Atchoarena, David. (1996). Les politiques éducatives face à la crise de l'État: essoufflement ou second souffle? Une réflexion. *Lettre d'information*, (XIV) 1, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Bacchus, M.K. (1995). Education, Social Justice and Development Within the North/South Context. *Education and Society*, (13) 1.

Banque mondiale. (1988). *L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissement.* Paris: Economica.

Banque mondiale. (1995). *Bank Urges Reforms to Meet Education Challenges.* Washington: 17 mai, 3-13.

Banque Mondiale. (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review* .

Bengtsson, J. (1993). *Rapport sur interaction entre éducation et économie*. Séminaire du Conseil de l'Europe sur «Éducation: Structures, Politiques et Stratégies» ouvert à tous les États participants à la CSCE, Strasbourg, 7-10 décembre. Thème 2: Éducation pour un monde du travail en mutation et à une économie de marché. CE.ED/CSCE (93) 9, 18.

Bennett, David. (1994). *Entrepreneurship: The Road to Salvation for Public Schools. Educational Leadership*.

Bernard, M et Lauzon, L-P. (1996). Quand les citoyens deviennent des clients. *Le Devoir*, 5 février, A-7.

Borredon, Alain. (1996). Les nouveaux acteurs lycéens: critique sociale et critique scolaire. *Revue française de pédagogie*, N° 116, 40.

Boyd, D. (1996). Dominance Concealed through Diversity: Implications of Inadequate Perspectives on Cultural Pluralism. *Harvard Educational Review*, (66) 3, 609-630.

Buffet, F. et Tschoumy, J.-A. (1995). *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Caillods, F. et Maldonado-Villar, M.-H. (1996). Les pays du Mercosur examinent comment adapter l'éducation à l'emploi et éviter l'exclusion. L'éducation au service de l'emploi et de la lutte contre la pauvreté. *Lettre d'information*, (14) 1, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Charlot, B et Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses universitaires de France, 14.

Comeau, J. et Claes, M. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et politique-RIAC*, N° 35, 79.

Conseil de l'Europe. (1993). *Enseigner la société, transmettre des valeurs*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (1994). *L'éducation aux droits de l'homme y compris l'éducation aux valeurs démocratiques au niveau scolaire et à celui de la formation des enseignants dans les pays d'Europe centrale et orientale. État des programmes existants et des besoins*. Strasbourg.

Correa, H. (1995). The Microeconomic Theory of Education. *International Journal of Educational Research*, New York et Oxford: Pergamon.

Davies, S. et Guppy, N. (1997). Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. *Comparative Education Review*, 41 (4), 435-459.

De Meulemeester et Rochat, D. (1995). A Causality of the Link Between Higher Education and Economic Development. *Economics of Education Review*, (14) 4, 351-361.

Deniger, M.-A. (1997). Crise et mutation de la jeunesse. *Options CEQ*, (16), 65.

Dhoquois, R. (1998). «Nul n'est censé ignorer les élèves». *Libération*, 14.01.

Dion, D. (1995). Brave New Reductionism: TQM as Ethnocentrism. *Education Policy Analysis Archives*, 3 (9).

Drabo-Kabore, R. (1997). Le partenariat école/famille en Afrique: cas du Burkina Faso. *La revue des Échanges*, (4), 13-17.

Englund, T. (1994). Education as a Citizenship Right. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (4), 383-399.

Epstein, J.L. (1996). New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform. *Sociology of Education*, extra issue, 6-23.

Gauthier, Madeleine. (1997). Les jeunes et les mouvements sociaux d'hier: mythes et réalité. *Options CEQ*, (16), 47.

Glavany, J. (1992). Les sirènes de la décentralisation. *Le Monde*, 14 janvier,15.

Göttelmann-Duret, G. (1996). Pour une gestion efficace des enseignants du primaire en Afrique. *Lettre d'information*, (14) 3, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Guichard, J. (1995). Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI^e siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24 (1), 55-67.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Cerf.

Halasz, G. (1993). The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration: Hungarian Changes in an East European Perspective. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 489-497.

Harvard Educational Review (1995). *A Dialogue with Noam Chomsky*. (65) 2,127-144.

Heyneman, Stephen. (1993). *Rapport sur le financement de l'éducation*. Séminaire du Conseil de l'Europe, CE. ED/CSCE (93) 14, 7-10 décembre,14.

Higgenson, F.L. (1996). *Le rôle de l'enseignant et le changement mondial: document d'orientation*. Paris: Unesco.

Hoernack, S.A. (1996). The Economics of Education in Developing Countries: An Assessment of the State of the Art. *Economics of Education Review*, (15) 4, 327-338.

Junghans, P. (1993). Le grand bond en arrière. *Le Monde de l'Éducation*, novembre, 50-51.

Kamens, David H., Meyer, J.W. et Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, (40) 2, 117-138.

Kaufman, C. (1994). De-Sovietizing Educational Systems, Learning from Past Policy and Practice. *Revue internationale de l'Éducation*, 40 (2), 149-158.

Kaufman, C. (1997). Educational Decentralization in Communist and Post-communist Hungary. *Revue internationale de l'éducation*, 43 (1), 25-41.

Kotasek, J. (1993). Visions of Educational Development in the Post-Socialist Era. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 473-487.

Kwong, J. (1997). Focus on Private Schooling in China. *Comparative Education Review*, 40 (3), 244-259.

Le Devoir (1997). *Le Colloque international de l'UQAM doit accoucher d'une «Déclaration de Montréal» visant à assurer une «protection spéciale» à l'éducation fondamentale en Haïti et en Afrique francophone de l'Ouest.* 4 février, A 7.

Le Devoir (1998). *Quelques bonnes nouvelles pour l'Afrique.* 30 janvier.

Le Monde de l'éducation (1997) *Tchéquie: vers une école à deux vitesses?* Février, p.85.

Le Monde de l'Éducation (1997). *Professeur à vie? C'est bientôt fini.* Mai , p. 87.

Le Monde de l'éducation (1997). *Le système éducatif à l'heure de la normalisation.* Juillet-août, p. 93.

Le Monde de l'Éducation (1997). *Menaces libérales contre l'école*. Novembre, p. 80.

Lee, S. et Brinton, M.C. (1996). Elite Education and Social Capital: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, (69), 177-192.

Maddux, C. D. (1994). The Internet: Educational Prospects and Problems. *Educational Technology*, 37-42.

Mc Ginn, N.F. (1996). Education, Democratization and Globalization: A Challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, (40) 4, 341-357.

Meirieu, P. (1997). L'éducation aux droits de l'homme. Quelques jalons, valeurs et pistes d'action. *Thématique*, No. 5, p.110.

Meyer, J.W. et Baker, D.P. (1996). Forming American Educational Policy with International Data: Lessons from the Sociology of Education. *Sociology of Education*, extra issue, 123-130.

Mitter, W. (1993). Education, Democracy and Development in a Period of Revolutionary Change. *Revue internationale de pédagogie*, (39) 6, 463-471.

Mok, K-H. (1997). Retreat of the State: Marketization of Education in the Pearl River Delta. *Comparative Education Review*, (41) 3, 260-276.

Montandon, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhension mutuelle. *Éducation et famille*, Bruxelles: De Boeck.

OCDE. (1975). *L'école et la collectivité*, Paris: CERI.

OCDE. (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*. Paris.

OCDE. (1994). The OECD International Education Indicators (Norberto Bottani). *Assesment in Education*, (1) 3, 333-350.

OCDE. (1995). Investir dans le capital humain (Riel Miller et Gregory Wurzburg). *L'observateur de l'OCDE*, (193), 16-19.

OCDE. (1996). *Examens des politiques nationales d'éducation. République tchèque*. Paris, 17, 128.

OCDE. (1996b). *Examens des politiques nationales de l'éducation. Pologne*. Paris, 13.

OCDE. *L'innovation dans l'enseignement*. Bulletin d'information.

OCDE. (1997). *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris.

OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Ohsako, T. (1994). Les objectifs politiques de l'éducation culturelle. *BIE, Annuaire international de l'éducation*, (XLIV), 59-85.

Ottone, E (1996). Mondialisation et rénovation de l'éducation. *Perspectives*, 26 (2), 243-251.

Pannu, R.S. (1996). Neoliberal Project of Globalization: Prospects for Democratization of Education. *The Alberta Journal of Educational Research*, (XLII) 2, 87-101.

Paris, D.C. (1995). *Ideology & Educational Reform. Themes and Theory in Public Education*. Oxford: Westview Press.

Perrenoud, P. et Montandon, C. (Travaux réunis par). (1988). *Qui maîtrise l'école?* Lausanne: Réalités sociales.

Prawatt, Richard. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Journal of Curriculum Reform*, (28) 1, 91.

Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles? *Revue française de pédagogie*, (97), 5-11.

Rul-Angenot, P. (1974). Pluralisme et environnement éducatif. *Le pluralisme*. Montréal: Fides, 143-152.

Schiller, D. (1997). Qui contrôlera les réseaux? Les marchands à l'assaut d'Internet. In: *Le Monde diplomatique*, mars, No. 516.

Sears, A. M. et Hughes, A.S. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, (21) 2, 123-142.

Sweetland, S.R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Iniquity. *Review of Educational Research*, (66) 3, 341-359.

Unesco. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard.

Unesco. (1991). *L'éducation face à la crise des valeurs*.

Unesco (1991). Colloque «Réussir à l'école». Rapport final. Lisbonne, 20-24 mai.

Unesco. (1994). *Conférence internationale sur l'éducation*, 44e session. Genève: Bureau international de l'éducation.

Unesco. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

Vignier, G. (1996). Politique éducative et croissance économique. *Diagonales*, (40), 14-16.

Winkler, D.R.et Rounds,T. (1996). Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice. *Economics of Education Review*, (15) 4, 365-376.

Jean Hénaire est membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.

QUELQUES TENSIONS DANS LA FORMATION DU CITOYEN

Par Juan Carlos Tedesco



L'auteur observe que les changements auxquels sont aux prises nos sociétés interpellent profondément la fonction éducative de l'école. Ne pouvant faire l'économie de ces transformations à l'échelle mondiale, l'institution scolaire se doit cependant d'entreprendre la mesure à l'aune d'un projet démocratique capable d'assurer à tous sans exclusives les bases d'une citoyenneté libre et responsable.

Les changements en cours

Le débat sur la formation du citoyen ne peut avoir lieu de manière abstraite. Il faut, au contraire, le situer dans un moment historique et dans un contexte social précis. S'il s'agit de le discuter dans le moment historique que les sociétés occidentales, en particulier, traversent actuellement, il est nécessaire d'admettre comme point de départ que nous nous trouvons au tournant de changements importants et de transition vers des formes d'organisations sociales différentes de celles que nous connaissons. L'énorme étendue des mutations qui s'annoncent -société de l'information, société post-capitaliste, etc.-, rend impossible un résumé de toutes leurs caractéristiques. Il existe, cependant, quelques lignes centrales qui préconfigurent la société du futur et qui constituent les bases sur lesquelles une certaine réflexion peut avoir lieu.

Mode de production et organisation du travail

La rapidité et la profondeur de la transformation technologique, tout comme la globalisation et la compétence exacerbée en vue de la conquête des marchés, modifient les schémas de la production et ceux de l'organisation du travail. Il y a, comme cela a toujours été le cas en ce qui concerne le système capitaliste, deux versions différentes de l'évolution du processus de production. Une version qui met l'accent sur la capacité de transformation du capitalisme et l'autre, au contraire, qui souligne sa capacité de destruction.

Mais ce qu'il y a de nouveau dans le processus de transformation actuel, c'est le rôle que jouent le savoir et l'information, tant en matière de production que de consommation. Le changement fondamental serait, dans ce sens, le passage d'un système de production pour la consommation de masse à un système de production pour la consommation diversifiée. Les nouvelles technologies fondées sur l'informatique permettent la production en petites quantités d'articles toujours mieux ciblés sur des clientèles différentes. Ainsi apparaît l'idée de **fabrication flexible**, adaptable à un marché changeant tant en volume qu'en spécifications, qui s'exprime -au niveau du personnel et de l'organisation de la production- par les notions de polyvalence, d'équipes à objectifs multiples, de fabrique à produits multiples, et où la capacité du personnel à travailler en équipe et à s'adapter à des conditions et à des exigences mouvantes sont valorisées.

Mais outre la flexibilité, la production moderne exige une distribution différente de l'intelligence. Le taylorisme et le fordisme de la production en masse impliquaient une hiérarchie pyramidale de l'organisation du travail, dans laquelle la créativité et l'intelligence étaient concentrées au sommet, alors que le reste du personnel devait exécuter mécaniquement les instructions reçues. Les nouvelles

formes d'organisation productive exigent, au contraire, une organisation plus horizontale et ouverte, accordant un grand pouvoir de décision aux unités locales et misant sur une distribution de l'intelligence beaucoup plus homogène. Le concept de «qualité totale», vulgarisé par les théories modernes de la gestion d'entreprise, engendre la nécessité d'introduire l'intelligence dans toutes les phases du processus de production.

L'innovation et l'amélioration permanente sont devenues une nécessité des entreprises modernes. Le cycle de vie des produits se raccourcit de plus en plus, ce qui nécessite un renouvellement constant des modèles. Il n'y plus d'optimum fixe, ce qui force à une stimulation de la formation permanente et de la créativité du personnel, ainsi qu'au travail en équipe, à l'association avec les autres secteurs, entreprises ou unités porteuses d'information et de connaissances indispensables au processus d'innovation.

Les études sur le fonctionnement réel des entreprises montrent que ces tendances vers l'innovation permanente, vers la flexibilité interne et la rupture des catégories figées contiennent, cependant, un important potentiel de destruction. Le renouvellement constant engendre une grande instabilité interne qui érode les possibilités de travail en équipe; les exigences de la compétitivité sont, souvent, des exigences à court terme qui réduisent les chances d'adopter des décisions stratégiques et, qui plus est, du point de vue social, les nouvelles conditions de production ont un potentiel d'exclusion très significatif.

En résumé, dans le cadre des modèles actuels d'organisation sociale, le système de production fondé sur l'utilisation intensive des connaissances ne peut permettre qu'à une minorité de travailleurs de se réaliser personnellement pleinement. Cette minorité pourrait avoir des garanties de sécurité de l'emploi, à condition qu'elle soit totalement disposée à se reconvertir et à s'identifier avec les exigences

de l'entreprise. Mais l'atteinte de ces objectifs pour une minorité entraînerait la création de conditions d'insécurité profonde pour le reste des forces laborieuses (Gorz, 1988).

Nouvelles technologies de l'information et des communications

Les changements, dans la société actuelle, sont étroitement liés aux nouvelles technologies de l'information. Ces technologies ont un impact important non seulement sur la production de biens et de services, mais également sur l'ensemble des relations sociales. L'accumulation d'informations, la rapidité de leur transmission, le dépassement des limites spatiales, l'utilisation simultanée des médias multiples (image, son, texte) sont, entre autres, les éléments qui expliquent combien ces nouvelles technologies sont fertiles en changement. Leur utilisation requiert la modification de concepts de base comme ceux du **temps** et de l'**espace**. La notion même de **réalité** commence à être repensée, compte tenu des possibilités d'élaboration de réalités «virtuelles» qui posent des problèmes de nature épistémologique inédits et interpellants.

Bien que seule une conception technocratique puisse envisager de faire reposer les fondements de la nouvelle société sur les technologies de la communication, en tant que technologies, il est indéniable que leur évolution a des effets puissants sur nos schémas de comportement. Neil Postman (1982), dans son ouvrage sur la disparition de l'enfance, cite une hypothèse de Harold Innis qui résume de façon appropriée la dimension de ces changements. Selon Innis, l'évolution des technologies de la communication a, invariablement, trois sortes d'effets: elle modifie la structure des intérêts (les objets de la pensée), le caractère des symboles (les auxiliaires de la pensée) et la nature de la communauté (le milieu dans lequel s'organise la pensée).

L'invention de l'imprimerie et ses impacts sont, par exemple, très similaires à ceux dont on fait actuellement état avec l'invention des moyens audiovisuels. En deux mois, Rabelais a vendu plus d'exemplaires de *Gargantua* que ne s'étaient vendus d'exemplaires de la Bible en dix ans. L'imprimerie a changé non seulement l'attitude des auteurs, mais également celle des lecteurs. Avant cette invention, la lecture des ouvrages était un acte collectif. En revanche, l'apparition du livre imprimé a permis de créer une nouvelle tradition: celle du lecteur seul et de sa lecture privée. Bien que le livre imprimé ait élargi de façon significative l'accès au savoir, il a également érigé une barrière importante: l'exigence de la maîtrise des codes de la lecture pour accéder aux informations les plus importantes. Dans ce sens, les nouveaux moyens de communication sont en train de modifier les bases de notre culture fondée sur la lecture. Un des éléments les plus importants de ces modifications consiste, précisément, en la diminution de l'importance de cette barrière et bien que les conséquences de ce changement ne soient pas encore très claires, leur ampleur ne peut être sous-estimée.

La citoyenneté, demain

Les changements du processus productif et des relations sociales qui découlent de l'utilisation des technologies de l'information ont un impact direct sur la vie politique. La fin de la démocratie, la démocratie virtuelle ou, plus prudemment, la question sur ce qu'est la démocratie, ou quelle sera la formule politique par laquelle s'exprimera cette nouvelle réalité sociale et économique, est aujourd'hui au premier plan des débats sur les formes de participation du citoyen du futur. Les identités politiques traditionnelles, fondées essentiellement sur la position de chaque acteur dans le processus de production, s'affaiblissent. Les frontières nationales s'estompent et les domaines d'action du citoyen tendent soit vers une citoyenneté sans frontières soit à se limiter au plan local.

La construction de l'identité

Les transformations des structures sociale, politique et culturelle ont érodé les bases sur lesquelles se construisent les identités. Les identités professionnelles, en raison de la prédominance de l'économie de services et de la nécessité de reconversion permanente, ont considérablement affaibli les identités qui étaient fondées sur la place occupée dans le processus de production et elles ont, en conséquence, également affaibli les identités politiques et idéologiques liées à l'appartenance de classe. Les analyses en fonction de la classe sociale ont fait place aux analyses en fonction de la personne, de l'individu comme sujet social. La crise des identités politiques et de la représentation politique a eu pour conséquence la crise de l'État et de toutes les formes d'expression de l'intérêt général. Qui garantit aujourd'hui l'intérêt général? Qui peut prendre des décisions à long terme? Qui s'engage pour une vision de la société allant au-delà des intérêts individuels ou sectoriels? La disparition de toute forme de réglementation fondée d'une certaine manière sur le concept de fins ultimes, du sens dans lequel devait s'orienter l'action sociale, rend la construction de l'identité plus complexe et plus difficile.

Quels sont les éléments les plus importants qui interviennent dans le processus de construction de l'identité? Il est impossible de prétendre donner une réponse exhaustive à cette question. Mais à titre indicatif, j'aimerais simplement énumérer quelques-uns et leurs principaux composants.

L'articulation entre le stable et le dynamique

En premier lieu, la construction de l'identité présuppose d'établir tant au niveau social qu'individuel, une articulation déterminée entre le stable et le dynamique, entre un noyau «dur» et un ensemble «souple» de valeurs et de

règles de conduite. La crise de la modernité paraît avoir réduit au minimum le cadre du stable, du «dur». En revanche, ces phénomènes ne provoquent pas de façon automatique et linéaire un élargissement du cadre de la liberté. La perte des éléments stables ou, autrement dit, la perte des points de référence, peut fréquemment entraîner, au contraire, un renforcement irrationnel de la demande de limites et de règles fixes. Les questions cruciales que ces situations impliquent sont, par exemple: combien de stabilité est nécessaire au changement? quelle confiance devons-nous avoir dans nos propres valeurs pour être tolérants? quel est le degré d'individualisme nécessaire pour être solidaire? combien de répétition faut-il pour être créatif?

Nous, les éducateurs, effectuons généralement une extrapolation directe entre l'objectif à atteindre et le processus pour le faire. La psychologie évolutive nous enseigne, au contraire, que pour atteindre certains résultats par des étapes déterminées, il faudra passer par l'expérience opposée. Les pratiques autoritaires généralisées des systèmes éducatifs nous ont rempli d'une méfiance totale envers les exigences des modèles de conduite immuable. Toutefois, il serait utile de se référer à nouveau à quelques-unes des conclusions des psychologues qui ont étudié les processus de construction des catégories morales et leurs liens avec les phénomènes de violence et d'autoritarisme. À ce sujet, par exemple, une des critiques les plus sérieuses faites aux actions pédagogiques traditionnelles est que l'éducation a cherché à dépasser le problème de la violence en éliminant son thème même des actes scolaires. Comme l'a dit un important psychologue contemporain, rien, dans l'éducation de nos enfants et adolescents, ne les a préparés à maîtriser leur violence parce qu'elle a été niée dans leur scolarité. Notre culture a cela de particulier qu'elle stimule un esprit extrêmement compétitif, favorise les sentiments agressifs qui excitent la rivalité, mais fait de l'agressivité elle-même un tabou. Nous sommes habitués à condamner

les actes de violence si fréquents dans les moyens de communication de masse, mais ce qui nous manque en réalité, tant dans nos systèmes éducatifs que dans les médias, c'est la promotion de modèles de comportement satisfaisants vis-à-vis de la violence (Bettelheim, 1979).

Le bien propre et celui d'autrui: l'identification de la frontière

En deuxième lieu, la construction de l'identité présuppose l'identification du «différent». L'identification d'une frontière, à un moment où la mondialisation de tous les domaines de la vie sociale se généralise, peut paraître un contresens ou une aspiration rétrograde, contraire à l'idéal éducatif de compréhension internationale et de tolérance. Cependant, l'idéal de tolérance et de compréhension n'implique pas tant la disparition des frontières que la disparition de la conception de «l'autre», du «différent», comme un ennemi. Les dangers que comporte une version ingénue ou «angélique» de l'éducation sans frontières sont de voir la définition de l'identité s'établir suivant des modèles rétrogrades, défensifs et traditionnels, dont les expressions actuelles sont les diverses formes de néo-communautarisme fanatique qui se répandent dans plusieurs régions ou la mainmise sur l'éducation par une élite -qu'elle soit financière ou technocratique- isolée du reste de la population. En plus de franchir les frontières géographiques, la globalisation a érodé les liens traditionnels de solidarité sans toutefois parvenir à donner naissance à d'autres formes de cohésion aussi solides.

La rupture des liens traditionnels de solidarité provoque de nouvelles formes d'exclusion, de solitude, de marginalité. Mais elle engendre aussi de nouvelles formes d'association dont les valeurs ne sont pas forcément positives du point de vue du développement individuel et social. Nous assistons actuellement, à la base de la société ou dans les secteurs exclus, à des phénomènes qui établissent l'inté-

gration et la protection de leurs membres sur des valeurs d'intolérance, de discrimination et d'exacerbation des particularismes du système. Au sommet, les élites qui participent à l'économie supranationale font courir le risque que leur propre manque d'intérêt pour la nation induise dans les autres secteurs de la société un sens des responsabilités très provincial, un esprit de clocher qui n'ira pas au-delà du simple voisinage. La solidarité devient une exigence pour la survie de tous.

L'optimisme généralisé d'il y a quelques années à l'égard de la construction d'entités politiques supranationales, comme l'Union européenne, par exemple, est rapidement retombé. Les difficultés ne doivent cependant pas signifier un retour à une situation précédente. Si l'État-Nation ne peut pour autant conserver sa forme traditionnelle, il ne peut non plus être effacé rapidement et facilement. Dans une perspective éducative, la question se pose de savoir comment promouvoir une identité nationale qui s'articule de façon cohérente avec l'ouverture et le respect envers les autres, envers les différents. Dans ce sens, le débat européen sur la construction d'un concept de citoyenneté fondé sur une communauté de nations a permis de saisir l'importance de la «rupture cognitive» qu'entraîne le dépassement du concept de citoyenneté fondé sur l'État-Nation. Le problème fondamental signalé en relation avec ce processus est chez la majorité des citoyens l'«absence d'expérience» de ce que pourrait constituer une citoyenneté européenne. D'après ce diagnostic, la construction politique serait beaucoup plus avancée que l'expérience collective, ce qui expliquerait la distance importante qui existe actuellement entre les élites et l'opinion publique dans la manière de percevoir ce processus (Wolton, 1993).

Dans ce contexte, il paraît opportun de se faire l'écho de l'appel de certains intellectuels concernant les dangers du nationalisme outrancier. Selon ces auteurs, l'intégration dans une entité élargie ne sera possible que si elle se fonde

sur une identité culturelle solide et sûre. La confiance en soi constitue, de ce point de vue, un fondement central de n'importe quelle stratégie d'intégration et de compréhension de «l'autre». La peur, l'insécurité, la dévalorisation de soi-même ne peuvent, en aucun cas, être la source d'une culture nouvelle du citoyen (Le Monde des débats, 1992).

Identité et aptitude au choix

Nous savons tous qu'une des caractéristiques centrales de la vie démocratique consiste à exiger du citoyen, pour résoudre un problème, qu'il exerce son aptitude à choisir entre diverses options possibles. Mais les conditions de la vie moderne ont provoqué une augmentation notable des domaines dans lesquels un citoyen doit prendre des décisions et de la gamme des options qu'il doit accepter comme légitimes. De ce point de vue, la démocratie, en tant qu'exercice de l'aptitude à choisir, a largement dépassé le simple cadre du choix des options politiques. À cet égard, il est important de signaler un phénomène qui a une répercussion directe sur notre compréhension des attitudes de la jeunesse. La capacité de choisir, en tant qu'action exercée sur le plan individuel, est une aptitude qui doit se développer de plus en plus tôt dans le processus de formation de la personnalité. Il est vrai que les décisions politiques et, dans certains cas, les décisions concernant l'incorporation au marché du travail sont maintenant prises par les jeunes de façon relativement plus tardive. Cependant, le moment de faire des choix dans des domaines qui appartiennent à la vie privée survient de plus en plus tôt, que ce soit sur les plans de la sexualité, des vêtements ou des activités (sports, loisirs, etc.). Les jeunes sont aujourd'hui appelés à choisir, à prendre des décisions qui, jusqu'à récemment, étaient déterminées par des autorités extérieures à l'individu: l'État, la famille, l'Église, et même l'entreprise. Enseigner à faire des choix constitue donc une tâche importante de l'éducation pour la paix et la démocratie. Mais ce défi s'adresse à la société

dans son ensemble et non pas seulement à l'école. Actuellement, nous nous trouvons face au paradoxe d'une situation dans laquelle nous exigeons de la part d'individus très jeunes de plus hauts niveaux de responsabilité tout en prolongeant leur période de dépendance. Cet asynchronisme est une source de conflits que la société ne parvient pas à résoudre.

Le développement de l'aptitude à faire des choix implique une pédagogie très différente de celle existant dans nos systèmes scolaires. Le travail en équipe, la solidarité active entre les membres du groupe et le développement de la capacité d'écouter constituent, entre autres, les éléments de cette pédagogie que nous devons développer sur les plans théorique et pratique (1).

Quelle école pour le futur?

Tous ces changements dans la structure sociale et dans les capacités qui déterminent la formation du citoyen nous obligent à nous demander quelles sont les formes institutionnelles les plus adéquates pour relever les défis que pose la formation des nouvelles générations. C'est un lieu commun de dire qu'il faut repenser l'école en fonction de ce nouveau contexte.

J'ai essayé, dans les points précédents, de présenter les problèmes et les orientations pour le changement du point de vue des contenus de l'éducation. Ici, j'aimerais brièvement signaler quelques-uns des aspects pertinents qui se réfèrent au modèle institutionnel de l'action éducative scolaire.

Une école qui socialise

En premier lieu, il faut mentionner la nécessité de rompre l'isolement institutionnel de l'école en ouvrant cette dernière aux demandes de la société et en redéfinissant ses

alliances avec les autres agents socialisateurs, particulièrement la famille et les moyens de communication.

L'École n'agit plus dans le même contexte institutionnel que par le passé. Les autres agences socialisatrices ont changé et cela l'oblige à modifier non seulement ses modalités d'action, mais encore son propre rôle dans l'ensemble du processus de socialisation. Il est indispensable qu'elle revoie son articulation, particulièrement avec la famille, les moyens de communication et les entreprises. Mais alors, quel sera donc son rôle?

Dans le contexte de l'analyse effectuée jusqu'ici, il paraît nécessaire de souligner l'idée que l'école doit assumer une partie importante de la formation aux aspects «durs» de la socialisation. Cela ne signifie pas qu'il faille revendiquer la rigidité, la mémoire, l'autorité, etc., mais plutôt accepter que la tâche de l'école est de mener à bien, d'une façon consciente et systématique, la construction des bases de la personnalité des nouvelles générations.

Une école qui éduque au sens critique et à la communication

Dans un monde où l'information et les connaissances s'accumulent et circulent par l'intermédiaire de moyens technologiques constamment plus sophistiqués et puissants, le rôle de l'école doit être définie en fonction de sa capacité à préparer l'individu à une utilisation consciente, critique et active des instruments qui accumulent et véhiculent l'information et les connaissances.

Dans ce contexte, il semblerait qu'une des voies de travail les plus prometteuses pour l'école soit celle qui tient justement à sa relation avec la convivialité, aux relations face à face, à la possibilité d'offrir un dialogue direct et un échange avec des personnes réelles et où l'instrument technologique ne soit que ce qu'il est, un outil et non une fin en soi.

Le climat des institutions scolaires, diversifiées selon les projets pédagogiques et dotées d'un niveau d'autonomie important qui leur permette d'être en contact avec leur milieu, est un élément central du développement d'un processus de socialisation efficace.

Une école sans exclusives

Finalement, il est nécessaire de souligner plus que jamais l'étendue universelle de l'éducation. Si par le passé le système éducatif pouvait s'organiser en niveaux croissants de complexité, où chaque palier correspondait à une catégorie sociale déterminée, à l'avenir, la démocratisation de l'accès aux niveaux supérieurs de l'analyse des réalités et des phénomènes complexes doit être universel. Cet accès universel à la compréhension des phénomènes complexes constitue la condition indispensable pour éviter la rupture de la cohésion sociale et les scénarios catastrophistes qui existent potentiellement dans les tendances sociales actuelles.

NOTE

(1). Michel Crozier (Paris, InterÉditions, 1995) a récemment insisté sur la capacité d'écouter comme un élément central d'une éducation pour la démocratie, qui dépasse les limites traditionnelles de l'instruction civique.

RÉFÉRENCES

Bettelheim, B. (1979). *Survivre*. Paris: Laffont

Gorz, A. (1988). *Métamorphose du travail..* Paris: Éd. Galilée.

Le Monde des débats (1992). Entrevue avec Julia Kristeva. N° 1, octobre.

Postman, N. (1982). *The Disappearance of the Childhood*. New York: Vintage Books.

Wolton, D. (1993). *La dernière utopie. Naissance de l'Europe démocratique*. Paris: Flammarion.

Juan Carlos Tedesco est Directeur du Bureau international de l'éducation, Genève.

LES ÉLÈVES EN TANT QU'ACTEURS: SIMULACRE DE DÉMOCRATIE OU VÉRITABLE PARTICIPATION?*

Par Véronique Truchot



Dans son projet de recherche dont elle fait ici état des grandes lignes, l'auteure soutient que la connaissance des représentations qu'ont les élèves de la liberté d'expression contribuerait significativement à enrichir le champ d'une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Dans cet esprit, le texte qui suit se veut une contribution à la recherche qualitative dans un domaine peu exploré à ce jour.

La cohérence du discours

Un mouvement de réforme éducative est en cours. Un peu partout dans le monde, le virage qui s'amorce fait écho aux orientations d'organisations internationales comme l'OCDE et la Banque mondiale, dont les intentions sont clairement annoncées: faire en sorte que les formations offertes par les systèmes éducatifs répondent aux impératifs du marché, que les dépenses publiques en éducation soient «rationalisées» et que le taux d'échec scolaire soit réduit pour diminuer les coûts des mesure en insertion. Il

* Cet article fait suite à un projet de mémoire déposé au Département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal.

s'agit pour le système public de réduire les dépenses en éducation, de s'ajuster aux impératifs d'un marché mondial où règne la concurrence, tout en promouvant les valeurs démocratiques. Telles sont les «grandes intentions» qui guident les orientations nationales des nouvelles politiques en matière d'éducation. Même si celles-ci ne sont pas sans comporter certaines ambiguïtés, essayons cependant d'y voir une occasion pour tous les acteurs éducatifs de contribuer à faire de l'école un instrument de la démocratie. Ainsi, retenons pour notre propos que les orientations des réformes de l'éducation semblent confirmer l'importance d'une éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans le cadre des réformes du curriculum, l'école se donne ainsi la mission de préparer les jeunes à l'exercice de leur rôle de citoyen libre et responsable. Au sens où nous l'entendons, cette préparation passe, notamment, par l'exercice de la parole: «il n'y a pas de société sans que l'on décide de poser les lances et de s'asseoir pour parler. C'est le fondement de la société civile [...or] permettre à des gens de ne pas se battre mais de se parler, cela se forme», nous rappelle Meirieu (1997, p.117). Qu'en est-il de cette formation dans les écoles secondaires et, surtout, qu'en pensent les élèves eux-mêmes? Une question à laquelle il nous semble utile de répondre.

Ce faisant, nous touchons un aspect encore peu exploré dans le domaine de l'éducation, soit celui des représentations des élèves en ce qui a trait aux questions abordées dans les recherches «sur» et «pour» l'éducation (Van der Maren, 1996). De fait, si bien des écrits portent sur les facteurs de réussite ou d'échec des élèves, rares cependant sont ceux qui se préoccupent de ce qu'en pensent ces derniers. Même si depuis quelques années, des sociologues de l'éducation (Coulon, 1988; Berthelot, 1982; Montandon, 1997) commencent à considérer l'élève en tant qu'acteur, c'est avant tout pour démontrer que le comportement de celui-ci n'est pas déterminé par ses seules caractéristiques sociales (1).

Nous nous proposons de fournir, ici, quelques pistes de recherche pour répondre à notre questionnement. La démarche que nous avons choisi d'utiliser pour rédiger le présent article s'inscrit dans une perspective constructiviste. Selon celle-ci, nous inventons à proprement parler nos réalités individuelles, sociales et scientifiques (Wastzlawick, 1988) à travers nos représentations. Dès lors, la connaissance est envisagée comme étant indissociable de l'expérience (Dewey, 1968) à partir de laquelle elle se construit, et c'est un va-et-vient constant entre les «savoirs d'action» et les «savoirs théoriques» qui permet de construire sa propre connaissance. Dans cette optique, nous partirons donc de notre expérience que nous alimenterons d'apports de la communauté scientifique pour cerner la problématique et élaborer le cadre conceptuel. Ensuite, nous définirons l'élément méthodologique central en le situant d'un point de vue épistémologique.

Une telle conception de l'accès aux savoirs nous renvoie à des approches pédagogiques qui mettent l'accent sur la construction du savoir par l'acteur. De ce point de vue, l'expérience de la prise de parole constitue un élément fondamental de l'apprentissage et, partant, de la libre expression.

Le problème et son contexte

Les observations qui fondent notre questionnement laissent entrevoir le peu de place réservée au «droit de parole» (2) des enfants et des adolescents dans plusieurs écoles (3). Ce constat soulève la question de la participation des élèves à la vie démocratique de l'institution, et plus spécialement celle de leur liberté d'expression. Celle-ci peut être vue, en tant que fondement d'une pratique démocratique, comme l'acte de participation par excellence. À cet égard, il nous semble essentiel que l'école y contribue.

Pour définir ce que nous entendons par liberté d'expression, nous référerons le lecteur à des instruments interna-

tionaux relatifs aux droits de l'homme. Selon la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 13), «Tout enfant [élève] a [devrait avoir] le droit d'exprimer son opinion sur toute question l'intéressant, ses opinions étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité». D'autre part, nous précisons les raisons pour lesquelles ce «droit» de parole nous apparaît fondamental, tant du point de vue de l'éducation à la démocratie que de celui du développement personnel et social de l'enfant.

Origine du questionnaire

Au cours de notre pratique d'enseignement, nous avons constaté, à de nombreuses occasions, que les élèves n'étaient pas autorisés à donner leur avis sur des décisions importantes qui les concernaient directement. L'administration scolaire «statuait» sans les consulter et, la plupart du temps, la décision était irrévocable.

Il existe cependant des moyens mis à la disposition des élèves dans les écoles pour qu'ils s'expriment et donnent leur avis sur les décisions qui les concernent. C'est précisément le rôle du Conseil étudiant (ou Association étudiante) de représenter l'ensemble des élèves sur ces questions; mais, dans bon nombre d'écoles, ceux-ci ne semblent pas intéressés à y participer. Cela signifie-t-il qu'ils ne souhaitent pas donner leur avis? Les données recueillies par une étudiante de CEGEP (4), dans le cadre d'une étude sur le respect de la *Convention relative aux droits de l'enfant* dans une école montréalaise, semblent confirmer cette observation. L'enregistrement de l'entretien collectif avec 12 jeunes de cette école secondaire de Montréal -dans laquelle il n'y a pas de Conseil étudiant- révèle que ceux-ci n'ont pas le moindre intérêt à s'associer à une structure de participation qui n'a aucun pouvoir auprès des adultes. Ne s'estimant ni écoutés, ni pris au sérieux, les élèves concluent que le Conseil étudiant ne «sert à rien».

Cet entretien nous donne quelques informations sur la façon dont ces jeunes se représentent l'importance accordée à ce qu'ils ont à dire. Dans ce cas précis, on est amené à penser que la façon dont les élèves perçoivent la place qui leur est réservée pour s'exprimer a pour effet de freiner leur participation à la vie de l'école. Cependant, les travaux consacrés aux caractéristiques des «bons» et des «mauvais» élèves (au primaire) font ressortir le fait que les «bons» élèves «demandent plus souvent la parole avec insistance, qu'ils prennent la parole spontanément beaucoup plus souvent que les autres» (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992, p. 184).

Fondements épistémologiques

D'un point de vue éducatif, l'expérience de la parole nous paraît fondamentale dans la formation de citoyens libres et responsables. Cette prise de parole renvoie également à des approches pédagogiques qui s'inspirent pour une bonne part du courant socio-constructiviste. À la différence de théories qui reposent sur une conception du savoir considéré comme le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil des générations, cette perspective redonne à l'«apprenant-acteur» une place centrale dans la production de ses connaissances. Dès lors, le point de vue de l'élève est de première importance, et il doit être entendu.

Nous ne reviendrons pas ici sur le débat récurrent qui oppose les partisans des «savoirs savants» ou «savoirs théoriques», aux tenants des «savoirs pratiques» ou «savoirs d'action». Rabelais et Rousseau ont, et continuent de trouver à ce sujet un écho dans les travaux de contemporains aussi opposés que Skinner (1968) et Rogers (1972), par exemple. Retenons simplement que, du point de vue socio-constructiviste, la connaissance ne peut exister sans être re-construite par celui qui connaît. Cela ne signifie en rien le rejet absolu de toute connaissance du patrimoine

historique, mais cette histoire continue de se construire et les représentations auxquelles elle se rattache ne manquent pas de participer à cette construction.

Étant le résultat d'un processus dynamique, la connaissance est toujours en devenir. Elle est le fruit d'expériences qui correspondent à l'univers dans lequel elle a pris corps, tant il est vrai qu'une connaissance est toujours la connaissance de quelqu'un. C'est-à-dire que pour qu'une information soit retenue, il faut qu'elle soit intégrée dans l'ensemble des informations déjà présentes. Face à de nouvelles informations, une personne doit reconfigurer ce qu'elle connaît afin d'inclure ce qui est nouveau. L'expérience, à partir de laquelle s'élabore la représentation, devient alors le point d'ancrage de toute connaissance. Cette représentation est envisagée comme un processus ancré dans l'expérience du sujet-acteur et inscrit dans les interactions que celui-ci vit avec son environnement, notamment social; il s'agit d'un va-et-vient constant entre ce qu'il est convenu d'appeler «la pratique» et «la théorie». Il convient de préciser que, de notre point de vue, comme de celui de plusieurs auteurs (Barbier, 1996; Morf, 1984; Pépin, 1994), il s'agit moins de dichotomiser ces deux pôles de la connaissance que de mettre l'accent sur la transformation qu'ils opèrent sur elle par leurs interactions.

Problématique eu égard à la «mission» de l'école

La participation des élèves par la prise de parole est un sujet complexe. Celui-ci renvoie à la mission de l'école au plan de la formation de citoyens responsables, capables de discernement, ayant l'esprit critique et possédant les habiletés à faire des choix fondés sur des valeurs démocratiques. On retrouve, dans plusieurs instruments internationaux, ce souci de mettre de l'avant une telle éducation. En témoignent les politiques de bon nombre d'organisations internationales dont l'Unesco (1974) (5), le BIE (1992), le Conseil des ministres des États-membres du Conseil de

l'Europe (1985), notamment. On retrouve également ces orientations dans les travaux qui traitent de la prévention du décrochage scolaire et de la violence à l'école de même que dans ceux qui s'intéressent à la lutte à l'exclusion (pauvreté, immigration). Ce souci de faire de l'école un lieu d'éducation à la citoyenneté est particulièrement prégnant dans les politiques ministérielles au Québec, tant au Ministère des Relations avec le citoyen et de l'Immigration qu'au Ministère de l'Éducation (1997). Comme l'indique le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 126): «L'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique».

Si l'on convient donc que l'école doit servir de levier de promotion d'une société démocratique, il devient clair qu'à sa mission d'instruire, vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. Cet apprentissage passe par une pratique de la participation dans cette micro-société qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique. La formation de citoyennes et de citoyens actifs et responsables, conscients d'appartenir à la «communauté humaine» est un long processus au cours duquel interviennent plusieurs éléments. Au nombre de ceux-ci, notons la place et le pouvoir accordés à la parole des élèves qui doivent pouvoir l'utiliser entre pairs en vue d'élaborer une réflexion collective. Pour que cette démarche exigeante devienne objet d'apprentissage, elle doit revêtir un sens pour eux.

C'est également sous cet angle qu'est envisagée la mission de l'école dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 29#D), ratifiée par le Canada: «préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples...» (voir aussi: le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*). Personne n'étant contre la vertu, qui

pourrait s'inscrire en faux contre des intentions aussi louables? Cependant, on peut s'interroger avec Clémence et al. (1995) sur le sens donné par chacun à ces notions de liberté, de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié; nous y reviendrons.

L'ensemble de l'organisation scolaire, des contenus et méthodes d'enseignement qui composent en grande partie le curriculum reflète les objectifs que se donne un système éducatif donné. Si l'on prend l'exemple du Québec, une recension des écrits traitant de la mission de l'école laisse apparaître un large consensus sur deux objectifs que devrait s'assigner l'école:

- viser au développement et au plein épanouissement de la personnalité de l'enfant comme être autonome et responsable;
- lui transmettre des valeurs en vue de son intégration dans une société libre et démocratique.

Qu'en est-il dans les faits? Si l'on prend en considération l'ensemble des composantes de l'expérience scolaire de l'élève, on doit également tenir compte des messages implicites véhiculés à travers les contenus d'enseignement, les types d'évaluation, l'organisation des services, les pédagogies privilégiées, les attitudes du personnel scolaire, le règlement intérieur, etc. Ce vaste champ recouvre la notion de «curriculum caché», cet *impedimenta* à la transparence, qui permet de dire le contraire de ce que l'on fait et de faire contrairement à ce que l'on dit: un discours ouvert, des pratiques autoritaires. S'interroger sur le curriculum caché, c'est chercher à savoir quel sont les messages transmis aux élèves. C'est, d'une certaine manière, ce que nous ferons en soulevant la question des représentations qu'ont les élèves de la place qui leur est accordée dans l'école pour exprimer leur point de vue.

Pourquoi la connaissance des représentations qu'ont les élèves de la liberté d'expression à l'école est un enjeu si important? D'une part -comme nous le verrons dans le

cadre conceptuel- parce que les représentations sont des grilles de lecture qui servent de guides d'action et que, comme telles, elles exercent une influence sur l'exercice de la parole et que l'action de prendre la parole nous semble un élément fondamental du développement personnel et social de l'enfant. D'autre part, parce que l'analyse des représentations des élèves peut apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour leur donner l'occasion de s'exprimer et, partant, favoriser leur participation. Les sociologues interactionnistes, nous rappellent que «la conscience de soi-même et du monde social est étroitement dépendante de la participation à des activités communes et des signes visibles sous lesquels ces activités se rendent mutuellement compréhensibles» (*Dictionnaire de la sociologie*, p. 126).

Comme nous l'avons déjà souligné, nous considérons la participation des élèves par la prise de parole comme essentielle dans l'apprentissage de la démocratie. En effet, pour vivre en société, «il faut apprendre à réguler la parole. Sans codes ni lois, personne ne peut apprendre de l'autre. Parler, certes, mais écouter aussi. C'est le fondement de la réciprocité, un des moteurs de l'éducation à la démocratie» (Hénaire, 1997, p.4); et cet apprentissage passe par l'expérience de la parole.

Qu'en est-il de cette expérience dans les écoles secondaires? Comment les élèves se représentent-ils l'espace qui leur est réservé pour s'exprimer à l'école? Quelle interprétation donnent-ils au droit à la liberté d'expression? Comprendre leurs représentations peut apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour préparer les élèves à assumer leur rôle de citoyen libre et responsable.

CADRE CONCEPTUEL

Les représentations sociales

Comme nous l'avons déjà souligné, notre propos s'inscrit dans une perspective qui place les représentations au cœur de toute activité humaine: l'homme se construit en construisant le monde. Liées aux croyances et aux valeurs, les représentations se situent à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif. Elles agissent comme des «grilles de lecture» et des «guides d'action» des systèmes d'interprétation de la réalité. Elles opèrent comme des systèmes de «référents mentaux» qui permettent de comprendre le monde et interviennent autant dans nos rapports aux autres et au monde que dans les processus de transmission et d'acquisition de connaissances. Elles permettent un accès au sens.

Proposée par Serge Moscovici (1961), le concept de représentations sociales s'avère d'une grande utilité pour étudier les processus interactionnels multiples. Au carrefour de concepts sociologiques et psychologiques, et dans la mouvance des travaux des psychologues sociaux, les représentations apportent un éclairage intéressant sur le lien entre la connaissance et la pratique sociale. C'est précisément sur ce lien que porte notre attention. À l'instar de plusieurs auteurs (Abric, 1994; Jodelet, 1991; Gilly, 1980; Rouquette, 1994), c'est sous l'angle psychosocial plutôt que cognitif que nous aborderons ce concept. Herrera nous rappelle que, selon Moscovici (1976), «toute représentation sociale peut être considérée comme une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements et de permettre la communication entre individus» (Herrera, 1996, p. 103).

La définition que donne Denise Jodelet des représentations montre à quel point le «social» est à l'origine même de toute représentation: «forme de connaissance sociale-

ment élaborée et partagée [...] concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 1991, p. 51). Il s'agit donc d'un champ qui recouvre tant les savoirs communs partagés par des ensembles sociaux que l'ancrage de ces savoirs dans le monde symbolique des individus dans leurs diverses insertions, soient-elles sociales, culturelles ou nationales. Les représentations sociales, nous dit Abric (1994), portent nécessairement sur des objets sociaux, les travaux sur les systèmes représentationnels ne devrait donc pas porter sur un objet isolé, mais sur différents aspects de cette sphère.

Le champ des représentations sociales, qui investit depuis trois décennies les sciences humaines (sciences de l'éducation, de la santé, de l'environnement, sociologie, économie, etc.) est, pour plusieurs chercheurs, devenu central pour toute étude des interactions entre les individus, les groupes et les institutions. Mais la diversité des approches et des méthodes utilisées pour aborder les représentations selon les champs disciplinaires, en a longtemps fait un concept «valise». Le pluralisme théorique des représentations sociales et la multiplicité des champs disciplinaires qui s'y sont intéressés, dont Doise (1989) a fait un inventaire, nous laisse facilement imaginer la complexité d'une théorisation qui transcende les différentes disciplines. S'il existe plusieurs écoles de pensée, elles s'entendent au moins sur un point que nous rappelle Rouquette (1997): pour qu'il y ait représentation sociale, il y a nécessairement héritage et altérité .

Pour aborder l'analyse des représentations sociales, il peut être utile de s'inspirer des travaux de Doise (1997) pour qui une étude exhaustive devrait intégrer les trois phases intellectuelles d'analyse, souvent isolées dans les recherches: l'étude d'un savoir partagé (sens commun), l'étude des différences entre individus (aspect inter-individuel) et l'ancrage social. En effet, d'une part, cet auteur a procédé à une analyse systématique des travaux existant dans différents domaines des représentations; d'autre part,

il s'est intéressé aux représentations sociales des droits de l'homme, ce qui rejoint notre sujet.

L'importance de la parole

Symbole de manifestation de l'intelligence dans le langage (*Dictionnaire des symboles*, p.582), la parole est à la base de la vie en société. L'importance que nous y accordons se fonde tant sur les théories piagétienues relatives à la construction du social chez l'enfant que sur des bases éthiques.

Selon la Commission (française) de réflexion sur l'école, «S'exprimer, questionner, communiquer, argumenter sont les outils indispensables de tout apprentissage scolaire et de toute vie sociale. Savoir lire, savoir écrire et d'abord savoir parler sont la première famille des savoirs fondamentaux» (Fauroux, R. 1996, p.61).

Pour les sociologues interactionnistes (Mead, 1971; Crozier, 1977), la formation de soi se fait à travers les interactions avec la communauté. Ces interactions, qui passent par la parole, les gestes, les symboles, permettent à l'individu d'intérioriser des normes, mais également de participer à l'autorégulation de la communauté. Autrement dit, l'individu ne peut construire sa personnalité qu'à travers les échanges avec une communauté sociale dont il a intériorisé les valeurs, les codes; en retour, cette communauté est le produit des interactions entre ses membres. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais un processus interactif de construction de cet environnement. Cela est exprimé par la formule de W.I. Thomas: «Si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences» (*Dictionnaire de la sociologie*, p.126). Une institution, par exemple, est la réponse commune apportée par les membres d'une communauté à une situation particulière. Cela suppose une communauté d'in-

interprétation des signes, la construction d'un «moi individuel» par le jugement des autres et le primat de l'action dans la connaissance. On doit donc porter une attention particulière à la pratique quotidienne de ces interactions.

Au plan philosophique, la parole a toute son importance si l'on se réfère à des auteurs tels Habermas (1981,1986), Kohlberg (1972), Ferry (1995), Reboul (1971), pour qui l'expérience de la communication entre humains et avec le monde est le point d'ancrage de tout apprentissage devant participer à la construction d'un référentiel éthique. Cette expérience communicationnelle, de laquelle Habermas a tiré une théorie, passe notamment par la prise de parole. Mais communiquer, c'est aussi comprendre et «comprendre ce qui est dit exige la participation et non simplement l'observation» (Habermas, 1986, p. 48). Il est ici question d'une éthique de la discussion qui engage chacun et chacune dans un processus d'écoute active, ce qui suppose qu'il existe un espace où cette parole peut s'exprimer et où elle est écoutée.

L'expérience de la communication est également fondamentale d'un point de vue psychologique. Dès qu'il vient au monde, le petit d'homme lance des appels indifférenciés vers l'extérieur. Les réponses, quand elles sont apportées, permettront progressivement à l'enfant de se différencier du monde qui l'entoure. C'est dans l'expérience de l'interaction que, par ajustements successifs, se sémantisent les gestes et les expressions et que, progressivement, émerge la conscience. La conscience de soi ne peut donc qu'être générée par une communication.

Que ce soit d'un point de vue philosophique, psychologique ou sociologique, la parole -ou toute forme d'expression qui permet de communiquer- est primordiale dans le développement tant personnel que social de l'enfant et de la personne, au sens large. Cette préoccupation d'instituer des «espaces de parole» rejoint celle des défenseurs d'une école démocratique (Dewey, 1968; Mendel, 1971; Rueff-

Escoubès et Moreau, 1987; Mogniotte, 1994; Meirieu, 1997), pour qui la mission première de l'institution scolaire est de contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre et responsable). On peut toutefois se demander comment éduquer démocratiquement à la démocratie? Sans répondre ici à cette question complexe, il convient de rappeler, même si cela peut paraître une évidence, que sans «droit» de parole, il ne peut y avoir de démocratie, même si, pour certains auteurs (Piaget, 1957; Glasersfeld, 1985; Morf, 1984), la démocratie a ses assises dans l'action. Si l'on considère la prise de parole comme une action en soi, nous rejoignons ces auteurs pour qui la participation active est une composante essentielle de la démocratie.

Le fait d'utiliser l'expression «droit de parole» nous amène à distinguer le droit international des droits de l'homme - qui nous sert de cadre de référence- des «droits» tels qu'ils sont perçus relativement à des coutumes (droit d'aînesse) ou à des privilèges (droit de cuissage), par exemple. S'agissant de notre objet, précisons que le «droit» de parole n'existe pas en droit international des droits de l'homme, alors que le droit à la liberté d'expression est souligné dans plusieurs instruments internationaux (6). Cependant, pour ne pas alourdir le texte, nous utilisons indifféremment les deux appellations.

Compte tenu de l'importance que revêtent les représentations dans l'agir de chacun, nous voulons, avec cette recherche, explorer celles d'adolescents vis-à-vis de leur «droit» de parole à l'école. Cet exercice de la parole, dont nous avons vu qu'il est essentiel dans la construction de la personnalité est influencé par les représentations au même titre que d'autres «actions». Une meilleure connaissance de leurs représentations pourrait apporter un éclairage sur les pistes à privilégier pour favoriser la participation des élèves. Notre recherche devrait permettre de connaître les représentations qu'ont les élèves de leur droit à la liberté d'expression et la prise en compte de ce droit à l'école secondaire.

MÉTHODOLOGIE

Cadre méthodologique

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'objet de notre recherche a été très peu étudié et il n'existe pas, à notre connaissance, de théorie qui nous permettrait d'explorer plus à fond les représentations des élèves de leur droit de parole. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire de type interprétatif. En effet, les travaux qui existent cherchent à apporter un éclairage sur le regard que portent les enfants sur leur propre socialisation (Montandon, 1997), ou à connaître la représentation sociale des droits humains chez des adolescents et des jeunes adultes (Clémence et al., 1995; Herrera, 1996). Mais, souvent ces recherches visent à établir des liens entre la perception des étudiants et des variables telles que le sexe, le statut socio-économique des parents, l'origine ethnique, etc..

La démarche exploratoire n'est pas synonyme de méthode qualitative, comme l'usage courant peut le laisser entendre. Il nous semble cependant juste de dire que les méthodes qualitatives conviennent particulièrement aux explorations qui se donnent comme but de générer des hypothèses en vue de construire une théorie (Cournoyer, 1986, p. 37). Le choix d'une méthode de type qualitatif correspond par ailleurs aux fondements philosophiques et épistémologiques sur lesquels nous fondons notre démarche et renvoie à l'axiologie qui sous-tend l'ensemble de notre recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans la perspective que nous privilégions, les connaissances ne sont plus considérées comme des «théories» rendant compte d'un «réel» existant en dehors de celui ou celle qui les produit. Nous serons donc amenée à «reconnaître» notre subjectivité afin de la prendre en compte au moment de l'analyse des données (Boutin, 1997). Cette orientation épistémologique nous conduira, d'autre part, à utiliser une méthode qui place le sujet dans l'univers social

et physique dans lequel il évolue. Ainsi, la recherche qualitative nous semble convenir davantage à l'objet de notre recherche que la recherche quantitative qui vise plus les résultats quantifiables et mesurables que le processus. De plus, la prise en compte des notions contextuelles et la reconnaissance de la subjectivité nous paraissent essentielles dans le cadre d'une recherche sur les représentations. Le chercheur n'est plus extérieur à son objet de recherche, lequel recouvre, avec une telle approche, son statut de sujet-acteur.

Cette place accordée à l'acteur, ne doit pas faire oublier que celui-ci vit dans un environnement social. Les jeunes, dont nous cherchons à comprendre les représentations qu'ils ont de leur «droit» de parole (7), évoluent dans plusieurs sphères: la famille, l'école, le quartier, les pairs, etc... Cela nous conduit à envisager la collecte de données sous un angle écosystémique. Cette approche -qui conduit à prendre en considération les différents milieux dans lesquels évolue l'adolescent et à envisager la problématique sous plusieurs angles- correspond, au plan théorique, à un modèle comprenant quatre sous-systèmes (Boutin, 1996, p. 138). Dans le cadre de notre recherche, ces sous-systèmes se définiraient comme suit:

- le microsystème qui correspond au milieu immédiat (climat familial, histoire de l'individu);
- le mésosystème qui renvoie aux lieux que fréquente l'adolescent (école, centres jeunesse);
- l'exosystème qui représente les lieux dont les activités ou les modifications exercent une influence sur l'adolescent (politiques gouvernementales, vie de quartier);
- le macrosystème qui réfère au contexte culturel (attitudes croyances, idéologies d'une société).

Pour reprendre la catégorisation proposée par Van der Maren (1995), on peut considérer que l'enjeu principal de notre démarche est avant tout nomothétique (faire avancer la connaissance).

Mode d'investigation et techniques de recherche

Couramment utilisée en recherche qualitative, l'entretien nous semble correspondre aux exigences de cette recherche. En effet, ce mode d'investigation représente «la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif» (Boutin, 1997, p.2). Nous envisageons donc des entretiens individuels centrés (*focused interview*) et des entretiens en petits groupes de 5 à 10 élèves chacun afin d'enrichir l'information recueillie.

Compte tenu de l'objet de notre recherche, nous procéderons à des entretiens individuels centrés sur le dialogue et au cours desquels le degré de liberté de l'interviewé sera cependant circonscrit par un cadre préétabli. Même si des thèmes seront préalablement retenus, ce sont les idées exprimées par les élèves qui permettront de structurer les entretiens. Les questions seront donc ouvertes et l'entretien non standardisé (ou non planifié). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, la prise en compte de la subjectivité du chercheur amène celui-ci à envisager l'entretien sous l'angle d'une construction par l'interaction dans laquelle l'interviewé joue un rôle actif. Ce type d'entretien, qu'on peut qualifier de constructiviste, permet de faire émerger des éléments dont la personne n'est pas toujours consciente. D'autre part, l'écoute active de l'interviewé a l'avantage de susciter la motivation de l'adolescent, ce que ne permet pas le questionnaire classique qui, en quelque sorte, rappelle l'examen.

Compte tenu de l'importance d'utiliser différentes techniques pour la collecte de données, nous prévoyons recourir à des entretiens individuels et à des entretiens de groupe. Le recours à ces deux types d'entretiens peut enrichir grandement le recueil de données et, associés à des techniques complémentaires, ces instruments garantissent une certaine validité à cette recherche. En effet, si l'entretien individuel s'avère être une technique incontournable en

raison du fait qu'il permet de cerner la pensée de l'interviewé et d'approfondir certains domaines, l'entretien de groupe présente, quant à lui, de nombreux avantages:

- il permet de plonger les élèves dans leur contexte habituel;
- le groupe crée une ambiance très favorable à l'expression chez les élèves, qui se sentent moins identifiés individuellement et, de ce fait, expriment leurs idées sans se préoccuper de censurer les émotions qui les accompagnent;
- cette technique offre également l'avantage de vérifier immédiatement l'information dans la mesure où les élèves se corrigent entre eux sur les faits qu'ils relatent;
- grâce au jeu de stimulations réciproques, l'entretien de groupe fait ressortir les différences d'opinion, de perceptions.

L'entretien de groupe peut cependant comporter certains risques de distorsion:

- se sentant plus forts en groupe, les jeunes risquent d'aller plus loin dans leur critique qu'en entretien individuel;
- l'influence des leaders naturels risque d'orienter le discours et de polariser les interventions autour des leurs.

Il s'agira, au moment de l'interview, d'identifier les leaders et le type d'influence qu'ils exercent dans le groupe et de prendre en compte ces éléments au moment de l'analyse des données.

Nous prévoyons de conduire les entretiens dans les locaux de «maisons de jeunes», lieux de rencontre mis à leur disposition dans certains quartiers de la ville. Au plan de la validité, le fait d'interviewer les élèves dans un lieu qu'ils fréquentent sur une base volontaire réduit les risques d'influence induite. En effet, n'étant pas dans le contexte scolaire, les jeunes auront moins tendance à répondre ce qu'ils pensent qu'on attend d'eux. Il va de soi que ces éléments devront être considérés au moment de l'analyse.

Pour avoir une vision aussi large que possible des représentations des adolescents, nous comptons également

recueillir des données auprès de personnes appartenant à leur environnement social (parents, membres du personnel de l'école, intervenants-jeunesse). Pour ce faire, nous aurons recours à des techniques complémentaires qui restent à définir, mais au nombre desquelles nous prévoyons déjà inclure des rencontres informelles avec des parents, des «intervenants-jeunesse» et des représentants du milieu scolaire. La triangulation ou confrontation des données recueillies à partir de plusieurs techniques représente, par ailleurs, une procédure de validation instrumentale et de validation théorique (Boutin, G., non daté, p. 50). À ce sujet, nous comptons soumettre notre interprétation des données à des chercheurs extérieurs de même qu'aux sujets interrogés.

L'étude multi-cas (deux écoles) nous semble être le plan de recherche le plus adapté à l'objet de notre recherche. Il s'agit, en effet, d'étudier de l'intérieur un phénomène de vie dans un contexte donné et de réunir des informations «aussi nombreuses et aussi détaillées que possible en vue de saisir la totalité d'une situation. C'est pourquoi elle [l'étude de cas] recourt à des techniques de collecte des informations variées (observations, interviews, documents)» (De Bruynes et al., cité par Boutin G. non daté, p. 112). L'étude de cas correspond, par ailleurs, au mode d'investigation le plus ouvert et, par conséquent, le moins contrôlable. La difficulté que représente cet aspect lié à l'ouverture ne nous semble pas insurmontable dans la mesure où nous connaissons les caractéristiques de l'adolescence et le contexte scolaire.

Les techniques que nous avons retenues pour réaliser cette recherche correspondent à l'angle écosystémique par lequel nous abordons la question; elles sont en lien direct avec notre début d'analyse de faisabilité. Ce choix correspond également à la façon de se situer en tant que chercheure (8). Ainsi que nous l'avons déjà souligné, nous estimons qu'il est vain d'essayer de s'abstraire de l'objet de sa recherche: «Quand je regarde un objet de recherche, je le

transforme dès le départ [...] le chercheur est [alors] son propre instrument» (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p.25). Dans l'état actuel de notre démarche, nous sommes en mesure de proposer, pour la collecte de données, le recours à des entretiens centrés auprès d'une dizaine d'élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaires (équivalent à 3^{ème} et seconde) fréquentant deux écoles de Montréal (5 dans chaque école); deux entretiens collectifs semi-dirigés (un dans chaque école, chaque école constituant un cas) et, peut-être, des saynètes à thème.

Nous projetons de conduire deux entretiens exploratoires avec des élèves qui terminent leur secondaire, ce qui devraient nous permettre de dégager les thèmes qui serviront de cadre aux interviews. Nous emprunterons à L'Écuyer son approche développementale pour l'analyse de contenu. Cette méthode d'analyse de contenu qui s'applique à l'étude d'un phénomène est, nous dit l'auteur, «suffisamment souple pour se prêter à l'étude de réalités elles-mêmes changeantes» (L'Écuyer, R. 1989, p.53). Cette méthode, qui comprend six étapes, commence par une première lecture de tout le matériel et l'établissement d'une liste d'énoncés. Une fois choisies et définies les unités de classification (codification), il s'agit de catégoriser. Dans notre cas, les catégories seront en partie induites et en partie prédéterminées, ce que L'Écuyer appelle les catégories objectivées. En effet, il semble difficile de fixer dès le départ le sens des mots sans tenir compte du contexte dans lequel les choses sont dites. Dans un quatrième temps, il s'agira de quantifier les données selon les catégories retenues avant d'en faire l'analyse quantitative et qualitative pour, enfin, terminer par l'interprétation des résultats.

Faisabilité

Si, dans un premier temps, nous avons pensé nous adresser aux écoles pour joindre les élèves, la légendaire lenteur -voire lourdeur- administrative du système scolaire, à

laquelle s'ajoutent les changements apportés par la réforme des commissions scolaires (au Québec), nous ont amenée à opter pour le réseau des organismes-jeunesse fréquentés par ces élèves. En effet, compte tenu de notre implication dans divers lieux de concertation de quartiers montréalais, il est tout à fait pensable de conduire en ces lieux des entretiens.

Bien sûr, les jeunes qui accepteront d'être interviewés sont déjà impliqués au plan social dans la mesure où ils fréquentent un centre de loisir ou une maison de jeunes. Mais leur représentation de l'espace qui leur est réservé à l'école pour qu'ils s'expriment sera d'autant plus intéressante qu'ils seront en mesure de comparer diverses expériences.

Considérations d'ordre éthique

C'est sur des considérations déontologiques que nous concluons cet article. Compte tenu de l'importance que nous accordons au respect des droits humains, il nous semble en effet important de porter une attention particulière aux dimensions éthiques de cette recherche. Gérald Boutin (1997, p.95-98) nous mentionne plusieurs éléments à considérer et dont nous tiendrons compte lors de la collecte de données:

- les questions posées à l'interviewé ne doivent en aucun cas le troubler ni nuire à son développement;
- le chercheur doit toujours tenir compte en premier lieu des «informants» et «veiller sur leur honneur, leur dignité et leur intimité»;
- les droits, les intérêts et la sensibilité des «informants» doivent être sauvegardés;
- les buts de la recherche doivent leur être communiqués le mieux et le plus tôt possible;
- le chercheur doit assurer la confidentialité des personnes interviewées;
- enfin, une dernière règle éthique vise à contrer l'exploitation possible des «informants».

Ces éléments sont par ailleurs pris en compte dans les demandes d'approbation déontologiques concernant les recherches portant sur des sujet humains.

Conclusion

À l'heure où les réformes en éducation invitent à une participation accrue des différents acteurs éducatifs, il nous semble primordial d'associer à cette démarche les premiers concernés: les élèves. Du côté de la recherche, si les enfants et les adolescents ont inspiré de nombreux travaux, notamment en sociologie de la famille et en sociologie de l'éducation, ils ont été très peu étudiés en tant qu'acteurs (Montandon, 1997, p.16). Considérés à travers leur carrière scolaire et les facteurs qui la détermine, les enfants ou les adolescents ont surtout été étudiés en tant qu'objet. Le fait de s'intéresser à la façon dont les jeunes se représentent ce qui leur est transmis nous semble être un moyen incontournable si l'on tient à favoriser leur participation et les préparer à l'exercice de leur rôle de citoyen libre et responsable.

Pour que l'école soit à la mesure de notre discours participatif et à la hauteur des attentes que nous plaçons dans la qualité de l'éducation, nous sommes tous invités à nous pencher sur les formes que pourraient prendre l'éducation à la citoyenneté et aux responsabilités sociales. Le cadre que nous proposons peut permettre aux élèves de participer réellement à cette éducation.

NOTES

- (1). Contrairement aux théoriciens de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), ces sociologues qui prônent des «théories de l'acteur» considèrent le fonctionnement de l'institution scolaire comme la résultante des actions quotidiennes des acteurs (élèves et enseignants).

- (2). Le terme «parole» est utilisé dans le sens d'expression de points de vue par le langage. Même si la parole n'est que l'un des moyens possibles pour s'exprimer, c'est à cette forme d'expression que nous nous attarderons au cours de cette recherche.
- (3). Il existe, bien sûr, des écoles alternatives qui bâtissent leur projet éducatif à partir du respect de la parole de l'enfant, mais nous parlons ici d'écoles «ordinaires».
- (4). Collège d'enseignement général et professionnel, équivalent du Lycée.
- (5). Voir notamment les paragraphes 5, 12, 13 et 16 de la *Recommandation* de 1974.
- (6). Notamment: le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (1966) et la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989).
- (7). Nous distinguerons le «droit» de parole, l'exercice de la parole et la prise de parole.
- (8). Voir la position du chercheur chez Van der Maren.

RÉFÉRENCES

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

Aubin, M. (1988). *Le partage du pouvoir de la parole à l'école, ça s'apprend*. Les Éditions de la Mer.

Barbier, J.-M. (1996). «Introduction», in: *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

Bokatola, I. O. (1996). «Le droit de l'ONU relatif aux droits

de l'homme», in: Valeurs démocratiques et finalités éducatives. *Thématique, Hors-série*. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 9-47.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Boutin, G. et Durning, P. (1994). *Les interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*. Montréal: Privat.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. et Truchot, V. (1997). «Les représentations comme ancrage pour éduquer aux droits de l'homme». In: Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. Des repères pour agir. *Thématique*. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 11-27.

Bureau international de l'éducation (BIE). (1992). *Recommandation n°78 aux Ministres chargés de l'éducation et de la culture, concernant la contribution de l'éducation au développement culturel*. Genève: BIE.

Clémence, A., Doise, W., de Rosa, A.S. et Gonzalez, L. (1995). «La représentation sociale des droits de l'homme: Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité». *Journal international de psychologie*, 30 (2), 181-212.

Conseil de l'Europe. (1985). *L'Europe des démocraties: humanisme, diversité, universalité*; la Recommandation N° R (85) adoptée en 1985 par le Conseil des Ministres des États membres du Conseil de l'Europe.

Cournoyer, M. (1986). *Dire l'école: Analyse du point de vue des élèves du secondaire sur l'école*. Mémoire de maîtrise en sociologie, UQAM.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

_____, 1968. *Democracy and education*, Quatrième édition. New York: The Free Press.

Dictionnaire de la sociologie. (1996). Édition originelle: 1993, Paris: Larousse.

Dictionnaire des symboles. (1982). Paris: Éditions Robert Laffont.

Doise, W., et Palmonari, A. (1996). *L'études des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Doise, W. et Herrera, M. (1997). Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme. Une étude à Genève. *Revue internationale de Psychologie Sociale*, 7, 87-107.

Doise, W. (1997). Conférence au Cirade sur les représentations sociales, le 10 mars.

Dossier «Les arcanes du savoir». *Sciences humaines*, n°32, octobre 1993.

Dossier «Apprendre». *Sciences humaines*, n°12, février-mars 1996.

Duru-Bellat, M. et Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Fauroux, R. et al. (1996). *Pour l'école. Rapport de la Commission*. Paris: Calmann-Lévy, La documentation française.

Ferry, J.-C. (1995). «Entretien avec Jean-Marc Ferry», in: *Entre-vues*, juin, n°26.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève; rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.

Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduction française: Ferry, J.-C. et Schlegel, 1986. Paris: Fayard.

_____, 1981. *Morale et communication*. Paris: Cerf.

_____, 1997. *Droit et démocratie - Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.

Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Ministère de l'Éducation.

Hénaire, J. (1997). «l'école du XXIème siècle. Nouvelles politiques éducatives: quelques enjeux pour la démocratie». *Les dossiers du Cifedhop*, Genève: Cifedhop.

Herrera, M. et Lavallée, M. (1996). «Les représentations sociales des droits de l'homme et les valeurs chez les étudiants francophones à Québec». *Service social*, (45) 2, 101-128.

Holmes, J. et Leslau Silverman, É. (1992). *J'ai des choses à dire... Écoutez-moi! Sondage auprès des adolescents du Canada*. Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, Ottawa.

Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 2ème édition.

Kohlberg, L. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, (42) 4, 448-495.

Lacout A., et Verges, P. (1973). «La place des représentations dans la formation économique». *Économie et Humanisme*, n°214.

L'Écuyer, R. (1989). «L'analyse développementale du contenu». *Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu. Actes du colloque de l'ARQ, mai 1988*. Painchaud, G. et Anadon, M. (éd.), 51-80.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (non daté). *La recherche qualitative, fondements et pratique*. Montréal: Éditions nouvelles.

Mendel, G. (1979). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris: Petite bibliothèque Payot. 1971, 2ème édition poche.

Meirieu, P. (1997). «L'éducation aux droits de l'homme, quelques jalons, valeurs et pistes d'action». In: Droits de l'homme et citoyenneté. Des repères pour agir. *Thématique*, n°5. Genève: Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, 107-121.

Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmatan.

Morf, A. (1984). «Expérience, connaissances et représentations: tentative d'unification». In: C. Bélisle et B. Schiel, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*. CNRS-Lyon et Université du Québec à Montréal, 418-428.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Mougnotte, A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Paris: Éditions du Cerf.

ONU. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*.

Pépin, Y. (1994). «Savoirs pratiques et savoirs scolaires». In: *Revue des sciences de l'éducation*, (XX) 1.

Piaget, J. avec le concours de onze collaborateurs. (1957). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF, 3ème éd.

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Préf. et trad. Daniel Le Bon -Freedom to learn, Paris: Dunod.

Rouquette, M.-L. (1994). *Chaînes magiques. Les maillons d'appartenance*. Paris: Delachaux et Niestlé.

_____ 1997. «Communication de masse et représentations sociales». Conférence au CIRADE, 1er mai.

Rueff-Escoubés, C. et Moreau, J.-F. (1987). *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros Alternatives.

Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Paris: Dessart.

Unesco. (1974). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Conférence générale, 19 novembre.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal, 2ème éd.

Vygotski, L.S., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge-London: Harvard University Press.

Wastzlawitz, P. (1988). *L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme*. Paris: Seuil.

Véronique Truchot est membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP, Vice-présidente de l'ÉIP-internationale et Présidente de l'ÉIP-Québec.

LES APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX DANS LE NOUVEAU CURRICULUM: POUR UNE FORMATION INTÉGRALE DE L'ÉLÈVE?*

Par José Tuvilla Rayo



Ces dernières années ont été les témoins de réformes des systèmes éducatifs dans de nombreux pays. Plusieurs d'entre eux ont introduit dans le nouveau curriculum national la notion de compétences transversales. Dans les lignes qui suivent, l'auteur nous fait une description analytique de ces compétences et il nous en montre la contribution au plan de la formation personnelle et sociale des élèves.

Introduction

Les réformes actuelles des systèmes éducatifs entreprises par de nombreux pays ces dernières années ont introduit formellement dans le curriculum (l'ensemble des activités éducatives, au sens large du terme, c'est-à-dire: toutes les possibilités d'apprentissage que le milieu scolaire offre aux élèves), ce qu'il est convenu d'appeler les compétences transversales. Cette notion suscite des réflexions qui, somme toute, ne sont pas nouvelles aux plans des idées

* *Traduit de l'espagnol.*

pédagogiques, de la didactique ou de la philosophie de l'éducation. Cependant, le fait d'insister sur la transversalité des apprentissages tend à exprimer une volonté de changement dans les pratiques éducatives ainsi que dans la représentation de l'éducation du futur citoyen, changement vu comme nécessaire aussi bien d'un point de vue théorique que pratique, compte tenu de l'évolution constante de nos sociétés. Mais il convient, par ailleurs, d'ajouter que le curriculum, dans l'ensemble, ne propose pas de définitions précises de ces compétences, de telle sorte qu'il est difficile d'en saisir toutes les dimensions et de mettre en pratique ces bonnes intentions.

Il semble cependant assez évident, du moins de prime abord, que la notion de transversalité confirmera, -fort heureusement- dans le contenu et le développement du curriculum, l'importance de la fonction morale et sociale de l'école aux prises avec la tension persistante qui oppose l'enseignement des connaissances à la formation personnelle et sociale des élèves. Selon Victoria Camps (1993, p.11) «l'enseignement est nécessairement normatif. Sa fonction ne se limite pas à instruire ou à transmettre des connaissances, mais à intégrer les élèves dans une culture qui comporte plusieurs aspects: une langue, des traditions, des croyances, des attitudes, une façon de vivre. Le tout ne pouvant pas et ne devant pas se passer en dehors de la dimension éthique, qui est, sans doute, l'objectif final et le plus important, non pas de telle ou telle culture, mais de la culture humaine universelle». Et l'auteure ajoute «qu'éduquer signifie donc **développer une personnalité**, au sens le plus large qui soit, de façon à réaliser un processus de socialisation indispensable invitant à promouvoir un monde plus civilisé, critique en regard des problèmes actuels et engagé dans le processus moral des structures et des attitudes sociales».

L.Stenhouse (1997) écrivait, dans *Proyecto Curricular de Humanidades* que «Si l'éducation doit préparer pour la vie,

il faut alors que les questions de valeurs fassent partie des contenus précis des cursus». Et pour illustrer sa pensée, il se demandait: «Comment les professeurs peuvent-ils traiter la question des valeurs d'une démocratie pluraliste dans leurs cours?». Il n'est pas aisé de répondre à cette question si l'on considère que les réformes entreprises dans l'enseignement doivent concevoir l'éducation en termes de valeurs et de citoyenneté, encore qu'il y ait d'autres paramètres à prendre en compte, tels que la réduction des budgets publics destinés à l'éducation, la réforme des programmes orientée vers une formation de base et fondamentale pour l'ensemble des élèves, l'amélioration de la qualité, ainsi que la diversification des parcours en formation professionnelle et ce, sans oublier les attitudes des élèves, les impératifs du marché, l'introduction des nouvelles technologies et la décentralisation des systèmes éducatifs (1).

De nouveaux rapports aux savoirs

Le terme de «transversalité» fait partie de la nouvelle conception du curriculum qui, face à la crise de la fonction normative de l'école qui visait des conduites formelles, neutres et susceptibles d'être généralisées, plaide pour un modèle dans lequel les programmes se constituent le long d'un axe qui structure des objectifs et des activités. Une conception soutenue, entre autres, par la théorie de l'apprentissage significatif, les apports du constructivisme et de l'influence de la rationalité communicative ou dialogique de Habermas.

Pendant longtemps, l'institution scolaire s'est trouvée presque exclusivement limitée à transmettre les connaissances scientifiques -ou techniques- dont les citoyens avaient besoin pour remplir les fonctions que la société attendait d'eux. Cela supposait que le savoir académique approprié découlait des connaissances scientifiques et était organisé à travers les différentes matières ou disciplines.

Or, la pensée scientifique -dont l'apparente «neutralité» est en soi discutable- a évolué et a cessé de caresser l'illusion de posséder des vérités absolues. Sa mise en cause par une vision globale (2) de la réalité impose une nouvelle conception du curriculum par laquelle les parcours transversaux -une des meilleures innovations- tendent à corriger les effets négatifs dont nous avons hérités de la culture traditionnelle. Un de ceux-ci est sans doute le fait que l'enseignement traditionnel ne prépare pas les élèves à devenir des citoyens de plein droit dans une société démocratique, étant donné qu'on ne leur propose pas des connaissances précises sur les problèmes sociaux du moment, qu'on ne leur permet pas de développer une autonomie morale, ni de construire leurs propres connaissances ou de participer à la solution des graves problèmes qui affectent l'humanité.

En fait, ni la science, ni l'éducation n'ont jamais été neutres. Par conséquent, l'école ne peut rester à l'écart des nouveaux courants dans le domaine de la philosophie des sciences et selon lesquels les théories scientifiques ne seraient que des modèles explicatifs partiels et provisoires de certains aspects de la réalité dans un contexte historique, social et culturel déterminé. Selon Montserrat Moreno (1993, p.30) «Les thèmes proposés par la transversalité ménagent un trait d'union entre le monde scientifique et le quotidien, à la condition de se donner comme objectifs les thèmes qu'elle propose et, comme moyens, les différentes matières qui deviennent ainsi des instruments dont l'utilisation et la maîtrise nous mènent à des résultats clairement perceptibles».

La notion de transversalité dans certaines réformes des systèmes éducatifs

L'objectif de l'éducation est de contribuer à développer chez les élèves les capacités jugées nécessaires pour qu'ils puissent s'émanciper en tant que citoyens de pleins droits

et de devoirs dans les sociétés dans lesquelles ils vivent. Des capacités qui ne sont pas seulement en rapport avec les connaissances que fournissent les différentes matières et disciplines, mais aussi avec un certain nombre de questions transcendantes d'aujourd'hui et pour lesquelles la société demande une attention particulière. L'éducation, par conséquent, doit permettre aux élèves de comprendre ces problèmes cruciaux -dont la communauté internationale se fait l'écho- et de porter un jugement critique à leur égard, tout en les rendant capables d'adopter des attitudes et des comportements fondés sur des valeurs assumées de façon rationnelle, libre et responsable. C'est cette réflexion qui a entraîné de nombreux pays à entreprendre des réformes du système éducatif. Celles-ci participent sensiblement à la même représentation du curriculum où le concept de transversalité constitue un des éléments de base. Ce concept introduit des aspects nouveaux dans les programmes et, surtout, reconstruit et reformule ceux qui existaient déjà et cela, d'un point de vue interdisciplinaire et intégrateur.

En Espagne

Un des aspects les plus novateurs de l'actuelle réforme du système éducatif espagnol (3) consiste en la promotion d'une formation intégrale pour l'ensemble des élèves qui tient compte, de façon harmonieuse, des aspects intellectuel et moral, tout en favorisant le développement de la personnalité des élèves dans le contexte social dans lequel ils vivent. C'est ce qui transparait dans la *Loi organique du droit à l'éducation* (LODE) du 3 juillet 1985, ainsi que dans la *Loi organique d'aménagement général du système éducatif* (LOGSE) du 3 octobre 1990. Ces deux lois ont pour but, entre autres:

a) la formation dans le respect des droits et des libertés fondamentales, ainsi que dans l'exercice de la tolérance et de la liberté selon les principes démocratiques de vie en commun;

b) la formation pour la paix, la coopération et la solidarité entre les peuples.

La réforme espagnole attribue deux fonctions à l'école:

a) une fonction sociale («L'école fait partie d'une société déterminée, et éduque pour cette société-là»);

b) une fonction libératrice («L'éducation participe à la formation de citoyens qui seront capables de modifier les relations sociales existantes»). Dans la proposition espagnole relative au curriculum, on entend par «contenus scolaires» les programmes d'études habituels, c'est-à-dire des «contenus conceptuels», mais aussi d'autres aspects qui ne figuraient pas dans les programmes antérieurs et qui ne sont pas pour autant moins importants, notamment des «contenus» qui sont en rapport avec les méthodes, les normes, les valeurs et les attitudes.

Cette tendance très claire de la réforme à humaniser l'école se concrétise dans l'actuelle conception du curriculum (*Diseño curricular*) sous une triple dimension: des contenus relatifs aux attitudes pour chaque «aire» du curriculum, quelques matières optionnelles et les parcours et thèmes transversaux. Ces derniers renvoient à l'ensemble des «programmes éducatifs de grande valeur qui répondent à un vrai projet de société et d'éducation, et qui, par conséquent, sont pleinement justifiés dans le cadre social dans lequel doit se développer l'éducation», et ils s'intéressent aux «aspects particulièrement importants pour le développement de la société, notamment la consommation, l'égalité, la paix, l'environnement, la santé, ...» (DCB, 1989). Cette approche englobe l'éducation morale et civique, l'éducation à la paix, l'éducation pour l'égalité des chances des deux sexes, l'éducation à la santé, l'éducation sexuelle, l'éducation à l'environnement, l'éducation du consommateur et l'éducation piétonnière. Il convient, par ailleurs, de souligner que certaines Communautés Autonomes utilisent leur grande marge de manœuvre décisionnelle en éducation pour ajouter d'autres thèmes

transversaux ou pour les orienter d'un point de vue international, comme c'est le cas en Andalousie dans le cadre des *Décrets* sur l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

Cette conception humaniste du nouveau curriculum, qui introduit des problèmes sociaux à travers les thèmes transversaux suppose, dans la pratique, que le système éducatif, outre sa fonction de formation scientifique, consente à reconnaître la dimension éthico-morale de l'enseignement. Souvent, ce sont des situations problématiques d'un point de vue social qui déterminent ces thèmes et qui deviennent prioritaires par rapport au **pourquoi** d'une éducation conçue en termes de valeurs et qui vise le développement intégral de la personne. D'un autre côté, ces thèmes permettent de définir l'identité d'un établissement scolaire eu égard à son projet éducatif. Et pour que ces thèmes puissent se développer, il faut que l'école collabore et soit en relation avec son entourage. Finalement, ces thèmes doivent être présents dans l'ensemble du processus éducatif. De façon générale, ils présentent les caractéristiques suivantes:

- la plupart des thèmes transversaux traitent de questions qui touchent différentes matières et sont complémentaires l'un à l'autre;
- ces thèmes doivent faire partie des programmes scolaires et tous les enseignants sont invités à les prendre en compte;
- parce qu'ils débordent le cadre strict de l'enseignement proprement dit, ils doivent toucher l'ensemble des activités de l'établissement;
- par définition, ils ouvrent la voie à de nouveaux types d'enseignement et doivent être constamment renouvelés, en raison même de leur caractère dynamique;
- entre eux, ils s'inscrivent dans un processus interactif;
- en toute logique, il faut en tenir compte tout au long du continuum de la pratique éducative, dans chacun des programmes d'études, dans la conception du projet édu-

catif de l'établissement, dans le travail quotidien en classe et à tous les ordres d'enseignement.

En France et au Québec

Dans le système français, les compétences transversales concernent les domaines du développement d'attitudes, de la construction et de la maîtrise de concepts fondamentaux et la capacité de recourir à de bonnes méthodes de travail. Les attitudes dont il est question sont celles qui aident au développement de la personnalité, à l'acquisition de l'autonomie et à l'apprentissage de la vie sociale, comme la responsabilité, le respect des règles, la tolérance, la coopération, l'accueil, la sensibilité esthétique, entre autres. Les compétences qui servent à construire des concepts fondamentaux, tels ceux du temps et de l'espace, impliquent le fait qu'elles doivent être présentes dans toutes les activités de l'école. Enfin, en ce qui a trait aux compétences méthodologiques, il faut signaler la culture de la mémoire, l'acquisition de méthodes de travail et le traitement de l'information.

Le rapport des experts qui ont élaboré le cadre de la réforme du curriculum québécois montre un lien de parenté de pensée avec l'approche française. La transversalité est également présentée comme un ensemble de compétences en rapport avec des attitudes et des valeurs. C'est une réponse au reproche que l'on fait à l'école de «se concentrer trop exclusivement sur la transmission des savoirs disciplinaires, et d'oublier par le fait même des approches transversales qui «doivent être présentes dans toutes les activités de l'école, disciplinaires ou non disciplinaires, et qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école. Elles ne peuvent être laissées à la discrétion de chaque éducateur, puisque, à notre avis, elles font partie des apprentissages essentiels et donc du bagage de formation offert à tout jeune par l'école» (*Réaffirmer l'école*, 1997, p.32). Le développement de ces compétences transversales «doit se faire à travers les apprentissages des différentes matières, et que ce dévelop-

pement est l'affaire de tous, de tous les enseignants et enseignantes, mais aussi de l'école tout entière, et qu'il peut inspirer le projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires» (p. 55). Ces compétences se décomposent de la manière suivante: 1) intellectuelles; 2) méthodologiques; 3) de socialisation; 4) linguistiques. Toutes quatre renvoient à l'ensemble des activités d'enseignement, aux services complémentaires et aux activités parascolaires. Elles permettent également d'aborder des thèmes dont l'école d'aujourd'hui ne peut faire l'économie: éducation à la consommation, éducation à la santé, éducation relative à l'environnement, éducation à la citoyenneté, éducation aux médias, information scolaire et professionnelle, éducation interculturelle, compréhension internationale, nouvelles technologies de l'information et des communications.

Indépendamment des controverses ou des débats que peut soulever le choix de classification des compétences ainsi que les difficultés et obstacles que toute réforme entraîne, il est intéressant de faire observer que la transversalité, telle que présentée dans les réformes française et québécoise, renvoie à la dynamique de l'apprentissage et s'inscrit dans l'ensemble du processus éducatif.

Les contenus transversaux dans la réforme argentine

En Argentine (4), par exemple, l'*Accord Marco*, numéro 8, définit comme transversaux «tous les programmes qui contiennent des demandes et des problématiques sociales, communautaires et/ou de travail qui soient en rapport avec des sujets, des méthodes et/ou des attitudes d'intérêt général. Leur traitement exige l'apport de différentes disciplines et d'une logique en spirale, étant donné qu'ils peuvent être abordés à différents niveaux de complexité et d'approfondissement, selon les connaissances préalables, les centres d'intérêts et autres questions que ne peuvent être précisées qu'en fonction de chaque établissement d'enseignement». Dans ce même *Accord*, on ajoute que «les

contenus transversaux sont clairement spécifiés dans le «Diseño Curricular», même si le travail se déroule ensuite selon des horaires prévus pour des ateliers interdisciplinaires ou autres genres d'activités, ou bien à travers des projets spéciaux».

Le pourquoi de ces contenus transversaux est expliqué dans la *Loi fédérale de l'éducation* (Loi 24.195); l'article 6 de cette loi concerne particulièrement la demande personnelle et sociale d'éducation: «Le système éducatif visera la formation intégrale et permanente de l'homme et de la femme avec une vocation nationale, une projection régionale et continentale et une vision universelle, pour qu'ils se réalisent pleinement dans les domaines culturel, social, esthétique, éthique et religieux, selon leurs capacités et guidés par les valeurs, telles que la vie, la liberté, le bien, la vérité, la paix, la solidarité, la tolérance et la justice. Ils seront capables d'élaborer leur propre projet de vie. Ils seront des citoyens responsables, protagonistes critiques, créateurs et agent de changement, à travers l'amour, la connaissance et le travail. Ils deviendront des défenseurs des institutions démocratiques et de l'environnement». Les valeurs telles que la vie en commun, la solidarité, la liberté, l'amour, le respect de la vie, le respect des différences, la paix, la justice, doivent être encouragées à tout moment dans la vie quotidienne de l'école à travers les différents programmes et activités proposés par le nouveau curriculum. Bien que cela fasse déjà systématiquement partie du programme de formation en éthique et en matière de citoyenneté, d'autres domaines de travail apportent également de nouvelles expériences qui favorisent l'apprentissage de ces valeurs. Selon les principes et critères de l'éducation cités dans l'article 5 de la Loi fédérale N° 24.195, trois axes sont proposés: 1) la citoyenneté; 2) la santé; 3) l'environnement. À l'intérieur de ces axes, on peut inclure d'autres sujets, tels que la démocratie, la paix, la non-discrimination, la consommation, le travail, l'éducation sexuelle, etc.

La réforme chilienne et les objectifs transversaux fondamentaux

Les objectifs transversaux fondamentaux sont exposés dans la *Loi organique constitutionnelle sur l'enseignement* (LOCE), promulguée en 1990, et s'inscrivent dans le cadre des orientations relatives à une formation générale de qualité pour tous, énoncées par la Commission nationale pour la modernisation de l'éducation (5). Celle-ci demande, entre autres, que l'enseignement secondaire (Educación Media) soit orienté principalement vers «la formation de la personnalité en termes d'attitudes et de valeurs».

Les objectifs transversaux fondamentaux contribuent de façon significative, à travers tous les secteurs que comprend le curriculum, au développement de la pensée créatrice et critique, à la formation éthique et à l'éducation aux valeurs, au renforcement du processus de développement et d'auto-affirmation personnelle cependant qu'ils insistent sur la manière dont une personne établit des liens avec d'autres êtres humains et le monde.

Les objectifs transversaux fondamentaux proposés pour l'enseignement secondaire, ainsi que ceux formulés pour l'enseignement primaire (Educación Básica, *Décret Suprême*, N°40) renvoient aux objectifs généraux de l'éducation, c'est-à-dire aux connaissances, facultés, attitudes, valeurs et comportements que l'on veut que les élèves développent d'un point de vue personnel, intellectuel, moral et social. Il s'agit d'objectifs formulés dans le curriculum et qui s'adaptent, d'un point de vue pratique, aux caractéristiques de l'élève pour chaque niveau d'études. D'un autre côté, ils renforcent les objectifs de formation générale et commune du système éducatif; ils mettent également en lien les différentes composantes disciplinaires du curriculum et tiennent compte des caractéristiques propres à la jeunesse. Ils introduisent aussi, dans l'enseignement secondaire, un champs spécifique qui couvre les technologies informatiques.

Bien que ce soit le Ministère de l'Éducation qui, à l'échelle nationale, détermine les objectifs et les contenus minima des programmes d'études obligatoires, les différents établissements scolaires ont la liberté de définir leurs propres projets et programmes éducatifs locaux. Les objectifs transversaux fondamentaux se concrétisent, pour l'enseignement obligatoire et secondaire, aussi bien dans les domaines du développement personnel que dans celui de l'éthique dans les créneaux suivants:

- le projet éducatif de chaque établissement;
- les objectifs fondamentaux et programmes minima du curriculum;
- la pratique de l'enseignement;
- l'organisation scolaire et les relations humaines;
- la qualité de la vie scolaire en général;
- les activités spéciales;
- la discipline et l'exemple quotidien que donnent les enseignants, la direction de l'établissement et le personnel de l'administration.

Transversalité et droits de l'homme

Le concept de transversalité présente les caractéristiques suivantes:

- il témoigne d'une préoccupation pour les problèmes sociaux;
- il établit un lien entre l'école et la vie;
- il pose l'éducation aux valeurs en termes de défi;
- il développe une vision sociale critique (Rafael Yús, 1997, pp.100-106);
- il correspond à un nouveau paradigme éducatif (Rodríguez Rojo, 1995);
- il repense le discours sur la connaissance globale et interdisciplinaire, ainsi que sur l'éducation éthico-morale (Carbonell, 1991, p.8);
- il propose un nouveau point de vue face aux différentes disciplines et matières du curriculum. Dans cet esprit, la transversalité est, sans aucun doute, un des concepts les

plus novateurs des réformes actuelles des systèmes éducatifs. Elle représente aussi l'élément de base de ce que l'on appelle l'«éducation globale», qui se traduit par l'intérêt particulier que l'on prête à la «globalisation» de la culture, à l'éducation intégrale de la personne, à l'organisation démocratique de l'école et à la prise en compte des problèmes sociaux et environnementaux dans l'enseignement (Yus, p.158).

Par ailleurs, les nouveaux contenus de programmes, objectifs ou thèmes proposés semblent traduire la volonté d'inscrire le curriculum dans l'esprit de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Étant donné que l'objectif essentiel de l'éducation est le développement intégral de la personne, les nouvelles politiques éducatives ne peuvent pas ignorer les valeurs concernant les droits de l'homme et doivent, en conséquence, les refléter dans leur globalité. Et ceci pour plusieurs raisons. La première, c'est que les droits de l'homme représentent une «éthique du consensus» qui gère la vie commune entre les personnes, qu'elles soient d'une même culture ou de cultures différentes. C'est pour cela que les droits de l'homme doivent faire partie du monde de l'éducation, puisque ce sont des éléments de base qui permettent la connaissance de l'apprentissage social. Deuxièmement, les droits de l'homme sont la base d'une culture démocratique fondée sur trois valeurs éthiques essentielles: la liberté, le débat -ou dialogue-, et la participation. Troisièmement, les droits de l'homme sont les principes de base qui doivent orienter le curriculum, la pratique pédagogique et l'organisation scolaire. Et, en dernier lieu, comme je l'ai déjà soutenu dans d'autres ouvrages (6), les droits de l'homme sont des éléments qui font partie de l'éducation au sens large et de l'éducation à la paix en particulier. Ils peuvent donc être non seulement les guides qui nous permettent de prendre la mesure des problèmes mondiaux à travers les thèmes transversaux, mais aussi un moyen d'utiliser les connaissances scientifiques et technologiques dans une perspective nouvelle.

Conclusion

Nous pouvons dire que les droits de l'homme sont la base d'une vie en commun et qu'on doit en tenir compte pour l'éducation morale, sans oublier qu'ils n'ont pas uniquement une dimension éthique, mais aussi philosophique, sociale et juridique.

Il faut ainsi accepter la tension que la transversalité provoque dans les systèmes éducatifs, aussi bien dans la méthodologie que dans les programmes. Il faut comprendre cette tension en tant que dynamique positive qui permet aux élèves de porter un jugement sur l'organisation de la société, de réfléchir sur les structures qui favorisent l'égalité dans les relations sociales et de construire l'avenir du monde.

NOTES

- (1). Voir l'analyse de Jean Hénaire: «L'école du XXIème siècle: Nouvelles politiques éducatives: quelques enjeux pour la démocratie», in: *Les dossiers du CIFED-HOP*, Genève, 1997. En complément de lecture, nous renvoyons le lecteur au rapport publié sous la direction de Jacques Delors (1996) et intitulé: *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Santillana, Madrid: Unesco.
- (2). L'ouvrage rassemble les interventions du Colloque de Tokyo (1996) . Il est publié sous le titre de *La Mutation du Futur*. Paris: Albin Michel.
- (3). Pour une meilleure compréhension des thèmes transversaux: Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. MEC, Madrid; María Victoria Reyzaal (1995). *Les axes transversaux, apprentissage pour la vie*, Madrid:Escuela Española; Rafael Yus (1996). *Thèmes transversaux: vers*

une nouvelle école. Barcelone: Éditions Grao; AA.VV. (1997). *Éducation aux valeurs et transversales du curriculum.* Almería: CEP.

- (4). Sur la réforme argentine, voir: *Autour de la transversalité des contenus*, un texte préparé par l'équipe de la Direction générale de la recherche et du développement éducatif du Ministère de la Culture et de l'Éducation, présenté dans le cadre du VIe Séminaire fédéral de coopération pour l'élaboration de «Diseños Curriculares Compatibles», Chapadmalá, octobre 1997. Voir aussi: *Contenus de base communs pour l'éducation*, Ministère de la Culture et de l'Éducation; López, Daniel (1995). *Formation éthique et de la citoyenneté, La Obra*, n° 8, Buenos Aires.
- (5). Voir deux publications du Ministère de l'Éducation: *Programmes des études de première et deuxième années de l'enseignement primaire.* Santiago de Chile, 1996; *Objectifs fondamentaux et contenus minima obligatoires de l'éducation secondaire*, consultation nationale sur le nouveau curriculum. Santiago de Chile, 1997.
- (6). Voir: Tuvilla, José. (1996). Pour une approche globale des valeurs en cause: droits de l'homme et éducation à la paix. *Thématique*, n° 4, 101-117, Genève: Cifedhop. Quelques autres ouvrages portant sur l'éducation globale, l'éducation à la paix et aux droits de l'homme et les compétences transversales: *Droits de l'homme: proposition d'éducation pour la paix fondée sur les droits de l'homme et des enfants* (1993). Séville: Consejería de Educación; *Éduquer aux droits de l'homme* (1995). Madrid: CCS; *Éducation pour la paix et les droits de l'homme. Proposition de curriculum* (1997). Séville: Consejería de Educación y Ciencia; *L'éducation à vocation internationale. Vers une perspective globale de l'éducation aux droits de l'homme et à la paix*, in: *Éducation aux valeurs et thèmes transversaux du curriculum.* Almería: Centre des enseignants.

RÉFÉRENCES

Camps, V. (1993). *Les valeurs de l'éducation*. Madrid: Éditions Alauda/Anaya.

Carbonell, J. (1994). *L'invention du classique*. *Cahiers de Pédagogie*, n°227, juillet/août, Barcelone.

DBC. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec: Ministère de l'Éducation.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Cerf.

Moreno, M. (1993). *Les thèmes transversaux. Un enseignement qui regarde de l'avant*. In: *Les thèmes transversaux: clés pour la formation intégrale*. Madrid: Éditions Santillana.

Rodriguez, R.M. (1995). *L'éducation pour la paix et les relations interculturelles comme thème transversal*. Barcelone: Éditions Oikos-Tau.

Stenhouse, I. (1997). *Culture et Éducation*. Séville: MCFP.

Yus Ramos, R. (1997). *Vers une éducation globale à partir de la transversalité*. Madrid:Alauda/Anaya.

José Tuvilla Rayo est membre de l'équipe pédagogique du Cifedhop, membre du Comité directeur de l'ÉIP-internationale et Président de l'ÉIP-Espagne.
