

ÉTUDE COMPARATIVE DE MANUELS SCOLAIRES

DANS LE CADRE
DU DIALOGUE
EURO-ARABE



2013-2022



INTERNATIONAL DECADE
for the RAPPOEMENT OF CULTURES
du RAPPOEMENT DES CULTURES

ÉTUDE COMPARATIVE DE MANUELS SCOLAIRES

DOCUMENT DE TRAVAIL
DANS LE CADRE
DU DIALOGUE
EURO-ARABE

Rapport de synthèse

par Jacqueline Costa-Lascoux
et Janine d'Artois

Ce document de travail a été publié grâce au généreux soutien de la Fondation MBI Al Jaber.

Les auteurs sont responsables du choix et de la présentation des faits contenus dans ce document et des opinions qui y sont exprimées, qui ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO et n'engagent pas l'Organisation.

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

Ce document est publié sous la direction de :

Nada Al-Nashif
Sous-Directrice générale
Secteur des sciences sociales et humaines
UNESCO

Auteurs :
Jacqueline Costa-Lascoux et Janine d'Artois

Révision:
Amina Hamshari assistée de Maïté Batina et de Candice Altmayer

Couverture : © Shutterstock/Nataliya Hora

© UNESCO 2015

Tous droits réservés

SHS-2015/WS/7

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I. Finalités du projet :	6
II. Problématique et domaines d'investigation :	6
1 Un projet ambitieux	9
1. La construction du Dialogue euro-arabe	10
2. Le choix d'étudier les manuels scolaires	12
3. Un contexte international troublé	15
2 Des difficultés et des objectifs communs	17
1. Comprendre les valeurs de l'Autre	18
2. Un objectif partagé : éduquer à la citoyenneté démocratique	21
3. L'École : un acteur primordial	23
3 Les apports de l'étude comparative	25
1. Les différences culturelles et politiques	27
2. Des convergences croissantes	31
3. La persistance et l'ambivalence des stéréotypes	33
4 Les recommandations	37
1. Lever les obstacles à une éducation à la citoyenneté	38
2. Construire des outils conceptuels et méthodologiques	40
3. Proposer des mesures opérationnelles à long terme	43
Annexes	49
Annexe 1 : Méthodologie commune	51
Annexe 2 : Recommandations adoptées le 14 mars 2003 à Rabat lors du colloque « Apprendre à vivre ensemble : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? »	63

INTRODUCTION

En référence à la Charte des Nations Unies et à l'Acte constitutif de l'UNESCO appelant à la paix entre les peuples et au respect de la diversité culturelle, plusieurs commissions nationales pour l'UNESCO ont pris l'initiative de construire les conditions du Dialogue euro-arabe dans le domaine de l'éducation. Les commissions nationales française et marocaine, notamment, ont décidé de lancer des études qui mettent en évidence les stéréotypes, les malentendus et les « non-dits » véhiculés par les manuels scolaires à propos des pays arabes dans les manuels européens et des pays européens dans les manuels des pays arabes.

Dans un premier temps, ces études devaient être réalisées par des chercheurs faisant porter leurs investigations sur les manuels de leur pays afin d'analyser les représentations que ceux-ci ont de l'histoire des pays de « l'autre rive de la Méditerranée ». Dans un second temps, une méthodologie commune a été élaborée pour permettre des « regards croisés » qui favorisent le Dialogue euro-arabe. Il s'agissait de relever les préjugés ou les représentations erronées qui peuvent exister dans les deux régions, l'une vis-à-vis de l'autre, puis de débattre ensemble des moyens de les prévenir et de les combattre. L'originalité de la démarche consistait à faire l'analyse critique des manuels publiés dans chaque pays pour ensuite engager une étude comparative qui soit le support de préconisations communes.

I. Finalités du projet :

Trois objectifs principaux ont été définis par les participants au projet initié par les commissions nationales pour l'UNESCO :

1. renforcer le dialogue pour établir les bases d'un « vivre ensemble » fondé sur le respect mutuel ;
2. développer la capacité de travailler ensemble des commissions nationales pour l'UNESCO, des experts, des institutions, des organisations non gouvernementales (ONG), sur des problématiques de recherche d'intérêt commun ;
3. contribuer aux travaux de l'UNESCO dans l'élaboration de sa stratégie sur les manuels scolaires en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour la promotion de la paix, des droits de l'Homme, de la compréhension mutuelle et du dialogue interculturel.

II. Problématique et domaines d'investigation :

Les manuels scolaires jouent un rôle essentiel dans la formation des futurs citoyens. Or, parfois, ils ne sont pas exempts de stéréotypes ou de clichés, notamment quant à la représentation d'aires géographiques et culturelles avec lesquelles des liens de coopération ou de commerce ont été tissés, mais aussi avec lesquelles les périodes de conflits et de colonisation ont laissé des traces durables. Les contenus des manuels peuvent, aujourd'hui encore, recéler des préjugés qui agissent au détriment d'une compréhension mutuelle plus ouverte et soucieuse d'objectivité.

La révision des livres de classe et, plus largement, du matériel d'enseignement constitue un objectif prioritaire pour l'UNESCO. La production scientifique est abondante mais elle est inégalement répartie selon les régions.

Il a donc été décidé de faire un inventaire des travaux déjà réalisés sur le thème de « la représentation de l'Autre », dans chacun des pays participants, et d'établir une problématique commune pour traiter des événements qui, dans l'histoire, ont mis en relation les deux aires culturelles.

La synthèse ici présentée tend à montrer la richesse des apports des commissions nationales pour l'UNESCO et des débats qui ont eu lieu à plusieurs reprises entre experts et entre les représentants des commissions et les experts.

1

UN PROJET AMBITIEUX

Coordonné par les commissions nationales française et marocaine pour l'UNESCO, le projet « Dialogue euro-arabe : étude comparative de manuels scolaires » s'est déroulé sur une période de plus de dix ans. Son ambition était de répondre à la volonté stratégique d'apprendre à travailler ensemble pour construire le Dialogue euro-arabe. Il s'agissait d'appréhender les différences d'approche et de conception des méthodes d'enseignement, de pratiques pédagogiques, d'élaboration des programmes et de rédaction des manuels scolaires.

Plusieurs aspects du champ de l'éducation étaient ainsi envisagés afin de :

- ♦ tisser des liens entre des pays aux traditions culturelles et éducatives, aux données démographiques, économiques et politiques très différentes ;
- ♦ traiter de l'éducation dans les divers domaines de la transmission d'un patrimoine culturel et des représentations de soi et des autres à travers les échanges ou les conflits entre des aires géographiques qui ont entretenu des relations sur plusieurs siècles ;
- ♦ proposer une étude comparative à partir d'une grille d'analyse commune portant sur les manuels scolaires, outils privilégiés de l'éducation formelle.

1. La construction du Dialogue euro-arabe

a) Une coopération en plusieurs étapes

Le Dialogue euro-arabe sur le thème « Apprendre à vivre ensemble » a été lancé par les commissions nationales pour l'UNESCO lors de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation (Genève, septembre 2001). Un groupe de travail composé des représentants de neuf commissions nationales de chacune des deux régions a été constitué.

Des représentants de l'UNESCO, de l'ALECSO (Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences) et du Conseil de l'Europe ont été invités à participer aux travaux du groupe, dont la coordination a été assurée successivement par les commissions nationales allemande et tunisienne pour l'UNESCO, les commissions nationales française et des Émirats arabes unis. Le relais a été pris ensuite par les commissions nationales slovène et du Sultanat d'Oman.

Plusieurs réunions ont eu lieu, notamment à Abu-Dhabi (10-13 avril 2002), à Strasbourg (28-29 octobre 2002), au Caire (18-19 juin 2003), et des réunions de coordination plus restreintes se sont tenues à Tunis et à Tripoli. Ces dernières ont abouti entre autres à l'élaboration d'une stratégie interrégionale « Apprendre à vivre ensemble », adoptée par les réunions statutaires des commissions nationales arabes (Rabat, 3-8 juin 2002) et européennes (Budapest, 17-18 juin 2002).

Cette stratégie a permis de créer un cadre de coopération euro-arabe, ouvert à toutes les commissions nationales des deux régions, et, à travers elles, à la société civile dans ces divers pays. Elle a également contribué à renforcer la coopération entre l'UNESCO et les organisations intergouvernementales concernées, notamment l'ALECSO, le Conseil de l'Europe, et plus récemment l'ISESCO (Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture). Un ensemble de recommandations et de propositions a été formulé (communiqué du Caire).

b) Des actions diversifiées

Le cadre général du Dialogue euro-arabe étant défini, la mise en œuvre conjointe de projets concrets par des commissions nationales des deux régions s'est développée dans plusieurs directions :

- ◆ Allemagne : formation d'enseignants des pays arabes sous forme de participation à des séminaires sur les thèmes « conflits ou dialogue entre les cultures et les civilisations » ou « comment lutter contre la violence à l'école » ;
- ◆ Hongrie : programme « Béla Bartók et la musique arabe » – échange d'étudiants et de professeurs ;
- ◆ Liban : atelier interrégional pour le Réseau des écoles associées à l'UNESCO, dans le cadre du projet « Patrimoine mondial » ;
- ◆ Slovaquie : séminaire d'un réseau d'instituts pédagogiques d'Europe et de la région arabe ;
- ◆ Tunisie conjointement avec la France : séminaire euro-arabe sur « La diversité culturelle et linguistique dans la société de l'information », dans la perspective de la deuxième phase du Sommet mondial de Tunis, en 2005.

A ces initiatives se sont ajoutées diverses actions entreprises par des ONG que les commissions nationales ont appuyées, avec la volonté affirmée de développer la coopération entre les deux régions, y compris au niveau de la société civile.

2. Le choix d'étudier les manuels scolaires

a) L'initiative « Apprendre à vivre ensemble »

Du 10 au 14 mars 2003, les commissions nationales française et marocaine pour l'UNESCO ont organisé conjointement un colloque sur le thème « Apprendre à vivre ensemble : quelle éducation pour quelle citoyenneté ? ».

Cette rencontre a réuni 70 experts européens et arabes issus de 39 pays et organisations. La rencontre était inspirée par le rapport Delors sur *L'Éducation au XXI^e siècle*. Le thème « Apprendre à vivre ensemble » posait, en effet, avec les trois autres piliers du rapport Delors (« Apprendre à connaître, Apprendre à faire, Apprendre à être »), les enjeux majeurs de la redéfinition de l'éducation dans la mondialisation.

Pour la première fois, la rencontre interrégionale bénéficiait d'une large convergence multilatérale : outre les commissions nationales pour l'UNESCO des pays européens et arabes, elle était soutenue par l'UNESCO, le Conseil de l'Europe, l'ALECSO, l'ISESCO, le Bureau international de l'éducation (BIE) et l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF).

Trois thèmes furent abordés :

- 1- Europe/Monde arabe : comprendre les valeurs de l'Autre
- 2- Eduquer à la citoyenneté démocratique
- 3- Que faire ?

Ces trois thématiques ont été précisées lors des réunions ultérieures relatives à l'étude comparative des manuels scolaires. Dans un premier temps, il s'agissait de surmonter les incompréhensions réciproques, puis de souligner les convergences sur lesquelles il était possible de s'appuyer, et enfin, de formuler des préconisations communes¹.

De cette rencontre est née l'idée d'une étude comparative de manuels scolaires dans différentes disciplines. Plusieurs commissions nationales se sont impliquées en collaboration avec des centres de recherche pédagogique des deux régions. L'Allemagne, l'Égypte, Les Émirats arabes unis, la France, la Hongrie, le Koweït, le Maroc, le Qatar, la Pologne, la Slovénie, la Suisse et la Tunisie se sont engagés

1 Voir en annexe les recommandations élaborées lors de ce colloque

dans ce projet, avec le concours à divers titres de l’ALECSO, l’ISESCO, le Conseil de l’Europe et l’UNESCO (secteur de l’Éducation, Bureaux régionaux de Rabat et du Caire).

b) L’élaboration d’une méthodologie commune

L’ensemble des travaux étant piloté par les commissions nationales marocaine et française pour l’UNESCO, deux réunions d’experts ont eu lieu à la suite du colloque de Rabat.

- ♦ La première rencontre s’est tenue à Lyon, en juin 2005, pour définir une problématique et une méthodologie communes, proposées par les experts marocains et français. L’idée était de recenser les stéréotypes, les malentendus ou les contresens et les silences ou lacunes, que les chercheurs relèveraient dans les manuels édités dans leurs pays respectifs. Il s’agissait, en effet, d’éviter les biais d’interprétation dus à la langue, chaque expert travaillant dans sa langue maternelle, et de faciliter l’accès aux sources.
- ♦ La seconde réunion s’est déroulée à Rabat en septembre 2006. Elle a permis de faire le point sur l’avancement des travaux ainsi que sur le déroulement de la recherche, en prévoyant certains ajustements.

Dès lors, il a été convenu que l’étude porterait à la fois sur les contenus textuels et iconographiques et sur les divers contextes de production, d’utilisation et de réception des manuels. Elle serait effectuée à partir de repères communs et concernerait des ouvrages s’adressant à des élèves de 12 à 16 ans, manuels d’histoire, de géographie, de lecture, les anthologies littéraires et les manuels d’éducation à la citoyenneté. *(Voir en annexe le document de travail définissant la méthodologie adoptée).*

La réunion finale a eu lieu à Strasbourg en mars 2010 à l’invitation du Conseil de l’Europe qui, par ailleurs, inscrivait cette étude comme contribution à un nouveau projet sur « L’image de l’Autre dans l’enseignement de l’histoire ».

La première contribution à l’étude comparative fut celle présentée, au nom de la commission nationale suisse, par Elisabetta Pagnossin, de l’Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel. La méthode rigoureuse d’analyse et la volonté d’aborder la pluralité des dimensions de l’histoire des pays arabes (religieuse, politique et militaire, sociale, économique et commerciale, scientifique et artistique), ouvrirent la voie aux recherches ultérieures. L’étude française, pilotée par Alain Choppin (Institut national de recherche pédagogique, INRP), spécialiste

des manuels scolaires, puis par Jacqueline Costa-Lascoux, directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), introduisit la comparaison entre non seulement les manuels d'histoire et ceux d'éducation civique, mais aussi avec les manuels de géographie et les manuels de français. La représentation du monde arabo-musulman y apparaît ainsi d'autant plus diverse et valorisée à travers un jeu de correspondances et de complémentarités dans des disciplines différentes. Pour la Slovénie, sous la direction de Danijela Trškan, le panorama de l'histoire des pays arabes porte sur plusieurs niveaux d'enseignements : l'école élémentaire, le second degré et l'enseignement technique. L'étude polonaise, diligentée par le Dr Marek Pawelczak de l'Institut d'histoire de Varsovie, s'est concentrée sur l'analyse factuelle, idéologique, linguistique et graphique des manuels des lycéens. Pour la commission nationale marocaine, le rapport présenté par Hassan Idrissi montre comment les trois principales réformes de l'enseignement de l'histoire au Maroc se sont traduites par une évolution de la perception de l'Europe, en tournant progressivement le dos à l'histoire événementielle au profit d'une histoire plus ouverte sur les approches socio-économiques et socioculturelles, plus ouverte aussi sur une Europe moins « politisée ».

Chacun des auteurs a procédé à la fois à des études quantitatives sur la place réservée à l'autre région (nombre de pages, de paragraphes, de titres, d'illustrations...) dans les manuels scolaires nationaux et à des analyses qualitatives, linguistiques et iconographiques, pour déceler les représentations contenues dans les mots, les images, les consignes pédagogiques. Les réunions entre les experts et les représentants des commissions nationales ont permis de clarifier et de préciser de nombreux points.

c) Une expérience inédite

Le fait d'adopter une méthodologie commune pour l'étude comparative et que chaque pays s'engage dans une recherche sur ses propres manuels scolaires était une expérience inédite, relativement contraignante mais enrichissante. Contraignante, car elle supposait de s'entendre sur les définitions et sur les objectifs, sur les thématiques et sur le choix du traitement des données. Les spécificités linguistiques des trois langues utilisées dans le projet (l'anglais, l'arabe, le français) et la diversité des langues dans lesquelles étaient écrits les manuels scolaires compliquaient la tâche. Mais l'étude s'est révélée riche de résultats qui ont, précisément, bousculé bien des idées reçues. Elles ont notamment souligné les efforts manifestes, dans chaque pays, pour faire évoluer la conception même de l'enseignement de l'histoire et du regard porté sur les échanges avec d'autres régions, d'autres civilisations.

L'étude comparative avec une grille d'analyse commune répondait à une double volonté stratégique : – apprendre à travailler ensemble pour construire le dialogue euro-arabe ; – appréhender les différences d'approches et de conception des méthodes d'enseignement, des pratiques pédagogiques et d'élaboration des programmes et des manuels scolaires.

Ainsi furent abordés plusieurs aspects du champ de l'éducation avec trois objectifs :

- ♦ contribuer à relier des traditions culturelles et éducatives apparemment éloignées dans une démarche interculturelle ;
- ♦ envisager l'éducation en tant que transmission d'un patrimoine, ensemble de représentations de soi et des autres à travers les échanges ou les conflits entre des aires géographiques qui ont entretenu des relations sur plusieurs siècles ;
- ♦ proposer une grille d'analyse commune des manuels scolaires en tant qu'expression privilégiée de l'éducation formelle.

L'étude comparative s'inscrivait donc bien dans les priorités de l'UNESCO pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Elle témoignait de la volonté de renforcer le Dialogue euro-arabe et de lutter contre les préjugés et les représentations erronées qui peuvent exister dans les deux régions vis-à-vis de l'Autre. Elle a aussi été l'occasion d'une coopération fructueuse entre les commissions nationales, qui ont appris à mieux travailler ensemble, malgré un contexte international qui ne cessait d'évoluer.

3. Un contexte international troublé

La situation géopolitique du Proche et du Moyen-Orient, et celle des pays du Maghreb, ont rendu l'entreprise interrégionale difficile, mais d'autant plus nécessaire. Le ministre marocain de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, Khalid Alioua, soulignait « l'accélération de l'histoire, la montée de valeurs rétrogrades et les menaces que font peser les conflits sur le système international construit à partir des valeurs prônées par l'ONU, l'exacerbation d'une fracture économique, politique et religieuse entre l'Europe et le Monde arabe. » Il est à noter que plusieurs représentants des commissions nationales impliquées dans le Dialogue euro-arabe ont souligné le caractère récurrent de la difficulté à traiter de la question de la Palestine dans les manuels.

L'étude comparative sur les manuels scolaires s'est donc trouvée au cœur des évolutions des rapports internationaux au Proche-Orient et, ensuite, lors des *Printemps arabes* aux conséquences politiques et institutionnelles majeures. En arrière-plan de ces bouleversements, la mondialisation s'imposait à une échelle et à un rythme jusque là inconnus, entraînant une globalisation économique concurrentielle, des crises financières, des migrations transfrontières massives, l'usage des technologies de communication dans des réseaux sociaux difficiles à réguler... tout cela contribuant à alimenter des troubles internes et internationaux.

Or, ces transformations, profondes et rapides, accroissent les inégalités : la mondialisation ne signifie pas l'universalité ni une humanité réconciliée ; à l'inverse, elle risque d'aggraver les conflits. Désormais, dans l'impossibilité de rester repliées sur elles-mêmes, les sociétés prennent une conscience aiguë de leur fragilité, des rapports de domination et des formes agressives de ce qu'il est convenu d'appeler « la modernité », souvent entendue comme une modernité « à l'occidentale ». Les jeunes générations y sont particulièrement sensibles, soit pour se conformer à des formes artificielles de modernité soit pour combattre un modèle imposé de l'extérieur. Les systèmes éducatifs ne sauraient, dès lors, rester indifférents à ces réalités. Certains pays ont ainsi été freinés dans l'analyse des manuels scolaires qu'ils avaient entamée, et ils n'ont pu la mener à terme.

2

DES DIFFICULTÉS ET DES OBJECTIFS COMMUNS

Les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'étude comparative des manuels scolaires entre les deux régions du Dialogue euro-arabe étaient nombreux et de natures différentes :

- ♦ visions stéréotypées dans les représentations entre Europe et Monde arabe, avec des images simplistes et, parfois, caricaturales ;
- ♦ valeurs de référence qui apparaissent très éloignées, parce qu'elles sont présentées sous des formes contrastées ou en opposition ;
- ♦ changements de politiques éducatives dans la majorité des pays concernés, ce qui oblige à de constantes actualisations ;
- ♦ différence dans la production des manuels scolaires selon que celle-ci est le fait des autorités publiques (dans les États arabes, le plus souvent) ou d'éditeurs privés comme dans les pays européens ;
- ♦ diversification des supports d'enseignement (écrit, iconographie, médias, Internet..) qui rend la comparaison des seuls écrits insuffisante et leur analyse d'autant plus complexe. Si chacun se félicite de l'usage d'internet et des nouveaux médias dans les apprentissages scolaires, tous soulignent la difficulté à s'assurer de la fiabilité des sources.

Ces écueils ont été clairement identifiés et ils ont fait l'objet de nombreux débats lors des rencontres successives. Ils ont pu être en partie dépassés grâce aux objectifs communs qui avaient été fixés par les participants au projet.

1. Comprendre les valeurs de l'Autre

a) Un arrière-plan d'images stéréotypées

Modélisés par une longue histoire d'interactions souvent asymétriques ou conflictuelles, les mémoires et représentations collectives d'une rive à l'autre de la Méditerranée font encore trop souvent place aux clichés, aux visions stéréotypées ou fantasmées.

- ♦ Du côté du Monde arabe, l'Europe est souvent évoquée à travers les croisades, la colonisation, l'impérialisme, la dissolution des mœurs, la fascination pour la prospérité matérielle et les biens de consommation, mais aussi le développement économique, les progrès technologiques ou scientifiques, la reconnaissance des libertés et des droits fondamentaux de la personne, la création artistique. Le

rapport de la commission marocaine est ici particulièrement éclairant dans son analyse des perceptions de l'Europe rapportée à différentes périodes - celle de l'Antiquité, celle du Moyen-Âge, les périodes moderne et contemporaine. Il décrit l'émergence d'une dimension méditerranéenne, dont la place croissante dans les manuels « vise à bâtir des ponts entre les rives nord et sud de la Méditerranée de façon à ce que l'Europe ne paraisse ni lointaine ni étrangère ».

- ♦ Du côté de l'Europe, le Monde arabe peut être perçu comme conquérant (les « invasions arabes »), anachronique (le statut minorisé de la femme, la non-sécularisation des institutions, la faible reconnaissance des libertés publiques) ou obscurantiste (Dante place Mahomet dans l'avant-dernier cercle de l'enfer), mais aussi, à l'inverse, comme la source de civilisations florissantes, inventives et créatrices comme le fut la culture arabo-andalouse. Tous les manuels scolaires traitent non seulement la naissance de l'Islam dans ses étapes historiques, mais ils développent désormais l'importance de ses productions intellectuelles et artistiques, l'ampleur de son rayonnement scientifique et économique.

Les stéréotypes constituent une dimension symbolique, qui ponctue l'histoire de toute société et influence son imaginaire. Dévoiler ces stéréotypes est un préalable à une étude comparative afin de repérer les différences et les convergences, telles qu'elles ont été étudiées dans les manuels. Chaque cliché est autant une représentation de l'autre qu'un regard porté sur soi et, parfois, il se produit un jeu de miroir où chacun voit dans l'autre ce que l'autre ne veut pas voir en lui : les images des invasions et de l'impérialisme, par exemple, se font de part et d'autre, à front renversé. Quant aux échanges commerciaux et aux emprunts culturels réciproques, ils sont parfois minimisés alors qu'ils ont duré pendant des siècles.

b) Des valeurs qui ne sont pas exactement superposables

Pour une large majorité des représentants des pays arabes, « il ne peut exister de société sans religion ». L'islam constitue un socle identitaire, une tradition partagée, un fondement institutionnel, une référence politique, une éthique collective et individuelle. Il a vocation à régir et à sacraliser les divers aspects de l'existence, y compris ceux de la vie quotidienne. Une question se pose alors « *de quel islam parle-t-on ?* » – en l'occurrence, les intervenants ont insisté sur un islam recentré sur ses valeurs fondamentales d'hospitalité et de tolérance. Ces dernières années, les manuels montrent une volonté manifeste d'éclairer les civilisations musulmanes sous un jour plus ouvert sur l'extérieur afin d'enseigner une histoire plus dynamique dans ses interactions avec les autres régions du monde.

De nombreux intervenants du Sud, cependant, ont posé un regard critique sur l'exercice effectif de la citoyenneté et des droits de l'Homme dans leurs pays, du fait d'une instrumentalisation idéologique du religieux, qui les éloigne des enseignements fondamentaux de l'islam. L'ignorance des sources et de la philosophie humaniste de l'islam, notamment chez des populations insuffisamment scolarisées, entrave la mise en œuvre de la démocratie. Les manuels marocains se sont positionnés souvent sur cette voie d'équilibre entre la nécessaire évolution des institutions et de la société, notamment par référence à des sources internationales, tout en affirmant la fidélité à une histoire et à une identité marocaines. Comment évoluer sans reniement de soi, est un défi majeur de l'éducation des jeunes.

Du côté européen, les traditions chrétiennes, l'humanisme des Lumières, la philosophie des droits de l'Homme, le développement économique et social, constituent les quatre piliers historiques fondateurs d'une modernité qui s'est construite sur l'idée de progrès. Depuis plus de 20 ans, selon des enquêtes européennes effectuées en 1980, 1990, 2000 et 2010, la hiérarchie des valeurs s'établit dans l'ordre décroissant suivant; et non, après la famille, le travail, les amis, les loisirs, la religion vient ensuite, avec une influence en net recul (moins de 10 % de la population dans la majorité des pays européens se considèrent comme ayant des pratiques religieuses régulières). Au dernier rang des valeurs, se situe la politique, au sens partisan du terme. L'effacement de l'engagement politique chez les plus jeunes, qui se traduit notamment par un fort taux d'abstention aux élections, soulève inévitablement la question de l'efficacité pédagogique des cours d'histoire et d'éducation civique.

Notons que la laïcité instituée en France depuis plus d'un siècle, en prônant la liberté de conscience et la liberté de culte, la neutralité de l'État et du service public (notamment de l'Éducation nationale), l'égalité de traitement des personnes, quelles que soient leurs origines ou leurs appartenances religieuses ou philosophiques, « sans en privilégier aucune », est souvent mal comprise dans les pays où il existe une religion officielle, inscrite dans la Constitution ou bien une liste de religions « établies ». Toutefois, il est remarquable que l'étude des manuels scolaires atteste que les droits de l'Homme, le pluralisme démocratique, l'État de droit, sont des fondamentaux unanimement revendiqués et enseignés, dans les pays à l'est comme à l'ouest de l'Europe.

Il reste que, dans tous les pays européens, le « *chauvinisme du bien-être* » (Jürgen Habermas) peut endormir les consciences, amoindrir les solidarités et le civisme. La mise en acte de la démocratie n'est pas toujours exemplaire, malgré un effort évident des programmes et des manuels scolaires pour enseigner des connaissances, des

savoir-faire et des savoir-être, qui contribuent au développement des libertés et, conjointement, de la responsabilité individuelle.

En vérité, aujourd'hui, « ce qui rassemble l'Europe et le Monde arabe demeure plus important que ce qui les sépare », était-il remarqué lors de la rencontre de Rabat, notamment en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique.

2. Un objectif partagé : éduquer à la citoyenneté démocratique

a) Une citoyenneté en actes

- ◆ Dans une première approche, la citoyenneté peut s'entendre comme une communauté d'appartenances, de mémoires, de valeurs et de modes de vie. Mais ainsi définie, elle se confond avec une identité collective, ethnique, linguistique ou religieuse.
- ◆ Or, la citoyenneté implique d'abord la reconnaissance de la personne en tant que « sujet de droit » et un ensemble cohérent de droits et de devoirs garantis par les institutions démocratiques. En ce sens, elle ne constitue aucunement « un acte de consommation », ni une simple donnée de fait, mais un contrat assorti d'obligations réciproques. Parce qu'elle repose sur le respect mutuel, l'éducation à la citoyenneté démocratique requiert savoirs, savoir-faire et savoir être.
- ◆ Par cercles concentriques, pour un jeune d'aujourd'hui, la citoyenneté s'élargit de l'individu à la famille, à l'école, au pays et – de plus en plus fréquemment – au monde. Toutefois, cette pluralité d'appartenances peut aussi être source d'angoisse, avec la tentation du repli sur soi et sur son environnement proche. La construction démocratique de la citoyenneté est alors d'autant plus indispensable. Elle s'inscrit dans la coopération internationale et les échanges avec des jeunes d'autres pays, comme l'y invitent les clubs UNESCO.

b) Devenir « citoyen »

- ◆ Le « *contrat social* » (au sens de Jean-Jacques Rousseau), qui forme le socle de la citoyenneté et qui fonde les droits fondamentaux, y compris celui de tout enfant à l'éducation, trouve son ancrage dans l'histoire des États-nations. Ainsi,

les programmes scolaires à destination des futurs citoyens reflètent-ils les représentations que chaque peuple se fait de ses racines, de son histoire, de son identité, de sa relation au monde. C'est pourquoi certains pays hésitent à revisiter leurs manuels d'histoire, et, plus encore, à les soumettre à un regard étranger. A l'inverse, après le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale, les historiens allemands et français ont, non sans difficultés, conçu et écrit en commun un manuel d'histoire. De même, la collaboration entre l'Allemagne et la Pologne a permis de réfléchir à une présentation commune d'une histoire certes conflictuelle, mais qui a été marquée par les mêmes événements. Toutefois, les États sont, aujourd'hui, pris eux-mêmes dans la tourmente de la mondialisation.

- ♦ La mondialisation et l'exigence d'un « *dialogue fondé sur la sagesse et la raison* » requièrent une vision élargie de la citoyenneté, celle aussi d'une société civile globale fondée sur la confiance, qui fait entendre sa voix, participe à l'avenir des institutions et aux choix de société, notamment aux évolutions du système éducatif. La démocratie représentative ne suffit pas, en effet, à créer un espace commun. D'où les débats sur la démocratie participative, avec notamment la place des ONG et de la société civile dans la délibération publique. Ces questions sont soulevées de part et d'autre de la Méditerranée.
- ♦ L'Europe a construit une citoyenneté européenne sur le fondement de la Convention européenne des droits de l'Homme, avec des institutions propres et un droit communautaire. En ce sens, certains y ont vu la préfiguration d'une citoyenneté qui ne s'arrête pas aux frontières. Au-delà de la souveraineté nationale dans les domaines régaliens de l'État et des spécificités culturelles et institutionnelles de chaque pays, une communauté édifée sur les fondements de la citoyenneté démocratique correspond à la devise européenne : « L'unité dans la diversité ». Dans le meilleur des cas, l'Europe concrétise une « *intelligence à plusieurs voix* » (François Cheng), qui privilégie la personne et ses choix, à l'inverse des communautarismes identitaires repliés sur leurs intérêts propres au risque de générer des conflits.

Toutefois, l'équilibre fragile d'une citoyenneté conçue comme un projet collectif, construit sur une base contractuelle, requiert un vouloir vivre ensemble. Au-delà des origines ou des appartenances qui, historiquement, ont pu séparer les populations, c'est notamment le rôle de l'École que de susciter une telle aspiration au partage des savoirs et à la circulation des idées. Mais, comme l'ont souligné les rapports des commissions nationales, les programmes et les manuels scolaires ne peuvent pas tout. Ils ne portent leurs fruits que si les méthodes d'enseignement s'accompagnent d'une pédagogie active de la citoyenneté.

3. L'École : un acteur primordial

- ♦ « Au 20^e siècle, les guerres ont tué 180 millions d'êtres humains. La plupart de leurs responsables étaient fort instruits. Jamais on a eu autant d'éducation et jamais on a eu autant de guerres » a souligné Cécilia Braslavsky, directrice du Bureau international de l'éducation. Ce constat désenchanté relativise l'automatisme des vertus de l'éducation ou, du moins, d'une certaine éducation. Il indique aussi que l'École n'est pas en position de réparer tous les maux de la société. De même, l'École ne constitue que l'un des pôles de l'environnement des jeunes : selon une enquête citée par César Birzéa, directeur de l'Institut pour les sciences de l'éducation de Bucarest, l'École ne compterait que pour 26 % des influences éducatives, après la famille et les médias. Toutefois, une fois posées ces réserves essentielles, il est tout aussi vrai que la citoyenneté démocratique suppose un citoyen instruit et éclairé. La scolarisation joue un rôle primordial dans l'apprentissage du pluralisme, de la diversité, de l'acceptation des différences.
- ♦ Si l'ambition de « *vivre ensemble* » signifie plus qu'une simple cohabitation ou qu'une acceptation factuelle de l'Autre, l'éducation demeure, tout au long de la vie, l'axe privilégié d'un travail contre les visions stéréotypées des autres régions du monde, contre les attitudes discriminatoires, contre les relations de domination ou de rejet. C'est une tâche sans cesse à réinventer sur le long terme.

Les commissions nationales pour l'UNESCO qui ont, de bout en bout, mené le travail sur les manuels scolaires ont fait avancer la réflexion sans la fermer sur des réponses factuelles aux questions posées. Elles se sont délibérément inscrites dans les orientations de l'UNESCO développées dans le Rapport général de 2009 *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* : « C'est là une nouvelle compétence de base, tout aussi importante que la lecture, l'écriture ou la maîtrise du calcul : l'alphabétisme culturel, qui est devenu une clé de voûte du monde d'aujourd'hui, une ressource fondamentale pour mettre à profit les multiples formes que peut prendre l'éducation – depuis la famille et la tradition jusqu'aux médias, anciens ou nouveaux, et aux groupes et activités informels – ainsi qu'un outil indispensable pour surmonter le « choc des ignorances ».

3

LES APPORTS DE L'ÉTUDE COMPARATIVE

Le travail collectif mené sur les manuels, quelles que soient les orientations qu'il ait prises selon les pays, a dépassé la didactique de la discipline et les aspects purement techniques ou formels de l'enseignement de l'histoire. Il a engagé un processus ouvert à une lecture critique et suffisamment cohérente pour permettre d'élaborer, dans un second temps, une vision comparative et des propositions communes.

Des avancées ont été constatées sur les questions de fond comme celle de la place respective des manuels par rapport aux programmes, l'impact de l'accélération récente des réformes sur le contenu des manuels. Ces questions ont été éclairées par des exemples significatifs : l'importance du thème de « l'accès à la modernité » dans les chronologies proposées, l'importance des représentations de la religion dans l'histoire du monde arabo-musulman, les périodes « oubliées » lorsque les relations entre l'occident et l'orient se sont faites moins fréquentes, l'évolution du choix des événements clés et des documents illustratifs retenus, le lien privilégié à telle aire géographique en fonction de relations bilatérales antérieures, mais aussi, la faible présence des femmes dans l'histoire enseignée.

Des avancées ont également été soulignées quant aux méthodes, à l'analyse des sources, à l'organisation des chapitres et des périodes, à la différence dans la façon de les aborder, à la prise en compte de la concurrence entre la culture académique et les médias, au décalage avec ce que perçoivent les élèves du monde via internet, à la nécessité de partir d'un travail sur les stéréotypes pour éviter les malentendus et les « fausses vérités ».

Ces échanges de points de vue ont révélé des pistes de réflexion sur les enjeux stratégiques des systèmes éducatifs : le manuel comme produit culturel entrant dans les politiques éducatives, la prise en compte du marché et de la concurrence entre les éditeurs, en Europe. Mais ils ont également montré la nécessité d'aider les élèves à une approche scientifique de l'histoire, Celle-ci ne peut que favoriser une démarche interculturelle tout en prenant en compte les traces qui se sont imprimées dans la mémoire des peuples. Le travail comparatif a ainsi encouragé la réflexion critique sur la transmission des savoirs et celle des valeurs à des générations déjà entrées dans un monde globalisé.

Les différentes contributions nationales ont fait apparaître des divergences selon les régions ou les pays concernés, mais aussi de nombreuses convergences, qu'il s'agisse des études européennes entre elles ou de la comparaison avec l'étude marocaine et les interventions des représentants des pays arabes aux rencontres d'experts.

1. Les différences culturelles et politiques

L'étude comparative montre plusieurs différences, les unes liées au système éducatif proprement dit, les autres à des conceptions plus fondamentales de la relation à « l'étranger » dans les apprentissages scolaires :

a) L'édition des manuels

Une première différence marquante est celle qui concerne l'éditeur des manuels, selon que celui-ci est le ministère qui définit les curricula ou selon que les ouvrages sont publiés par des éditeurs privés, en général nombreux et en concurrence (huit éditeurs principaux, par exemple, en France). L'étude marocaine signale qu'avant la réforme de 2002, le manuel était un manuel unique avec un discours préconstruit, auquel s'est substituée « une approche par compétences qui, loin d'être des « prêts à porter » que l'élève endosserait (...) opte résolument pour la formation intellectuelle et la préparation à l'autonomie de la pensée de l'élève ».

La pluralité d'éditeurs privés change évidemment les conditions de rédaction des manuels. Même si tous les auteurs de manuels, qui travaillent souvent en équipe, sont fidèles à l'architecture du programme officiel, ils ont une relative liberté dans le choix des sources, des argumentaires, des illustrations, en fonction de leurs propres interprétations et en fonction de la politique éditoriale de la maison d'édition. Cette question ne se pose pas dans les pays où ceux qui décident des contenus du programme sont aussi ceux qui éditent les manuels.

Chaque rapporteur des commissions nationales a donc, d'entrée de jeu, établi un tableau descriptif de l'organisation du système éducatif de son pays en soulignant le rôle que jouent les manuels scolaires dans le système. Cela a été un apport important à la compréhension des transformations récentes de l'enseignement, notamment en faveur d'une vision pluraliste de l'histoire. La possibilité de confronter des sources, des documents, et des points de vue éditoriaux différents, à partir d'une trame programmatique commune, favorise, en effet, l'esprit critique ou du moins, une certaine distance critique. En France, par exemple, il est courant que les enseignants travaillent leur cours à partir de plusieurs manuels scolaires.

b) La place de la religion

L'importance accordée à la religion et au fait religieux constitue un marqueur significatif. C'est manifestement un point de clivage sensible entre des pays où la religion est partie intégrante de l'éducation formelle, souvent en faveur d'une religion officielle ou majoritaire, et, à l'inverse, des pays fortement sécularisés voire laïques où les religions sont présentées dans leur pluralité, sans en privilégier aucune et sans esprit de catéchèse ni de morale confessionnelle.

Les relations entre islam et chrétienté sont propices à des représentations contrastées, notamment lorsque les croisades sont au programme. Tous les manuels scolaires donnent une large place à ce moment de l'histoire. Or, cette période conflictuelle est aussi celle qui frappe le plus l'imagination des élèves et pour laquelle l'historien dispose d'une importante documentation et d'une riche iconographie, souvent dans le registre de la « chanson de geste héroïque » et guerrière.

L'étude marocaine montre comment la période des croisades a été, dans des générations antérieures de manuels, l'occasion d'user d'adjectifs dépréciatifs et violents pour qualifier les « Croisés » jugés « sauvages », impies et barbares. Des exemples similaires pourraient être cités dans les premiers manuels européens à l'égard des « Sarrasins ». Aujourd'hui, les manuels ont renoncé à cette dramatisation pour utiliser des termes qui ne soient pas stigmatisants et pour introduire l'analyse des facteurs économiques, politiques, démographiques, sociaux... Les propos se sont apaisés et font appel à l'explication plus qu'à la théâtralisation.

Dans les manuels européens, les auteurs tentent aujourd'hui de présenter « les deux côtés de l'histoire ». Par ailleurs, ils décrivent la naissance de l'islam, ses sources sacrées et l'originalité de son message. Mais c'est dans un pays laïque comme la France, qui accueille, selon diverses estimations plus de cinq millions de musulmans (dans une société qui compte par ailleurs, moins d'un million de juifs, 900 000 protestants, 700 000 bouddhistes), que les religions y sont délibérément présentées comme des faits historiques et des faits de civilisation, dans leur grande diversité (actuellement, tous les établissements français de l'enseignement public sont régis par une « Charte de la laïcité »). Tous les personnels de l'enseignement public, parce qu'ils assurent une mission de service public de l'éducation, doivent rester neutres par respect pour la liberté de conscience des élèves et de leur famille. C'est évidemment une différence observable avec d'autres pays où, par exemple, des cours de religion sont dispensés.

La place de l'islam dans l'histoire et dans la culture des peuples peut donc faire l'objet d'un traitement différencié. Mais les manuels européens lui accordent tous des développements importants. En France, par exemple, l'enseignement d'histoire de la classe de 5^e (enfants de douze ans) consacre ses premiers cours à la naissance de l'islam et au développement des civilisations musulmanes, thème qui sera repris à d'autres moments du cursus et dans différentes disciplines. Les manuels de français en sixième (enfants de 11 ans) sont notamment consacrés à l'art du conte, les contes arabes et persans fournissant une part essentielle de la matière enseignée. La volonté d'insister, par ailleurs, sur les inventions scientifiques, les avancées technologiques, médicales, le développement des réflexions philosophiques et des arts sous toutes leurs formes (architecture, calligraphie, enluminure, contes et poésie) valorise la dimension intellectuelle et esthétique de la religion en tant que fait de civilisation. En cela, le parallèle avec les manuels marocains récents est particulièrement instructif : à partir de sociétés aux histoires dissemblables, le souci de présenter la religion dans son contexte et dans toutes ses dimensions, pas seulement celle de la sacralité, conduit à des manuels qui se rapprochent de plus en plus dans le choix et le traitement des sources.

Finalement, c'est sur la période moderne et contemporaine que les différences s'accroissent. Les manuels européens font « un saut à pieds joints » du Moyen Âge à la période de la colonisation, alors que l'histoire européenne se déroule dans une continuité où se succèdent autant les étapes de la conquête des libertés que les guerres et les révolutions, les évolutions économiques que les transformations des mœurs et des mentalités. L'aire arabo-musulmane apparaît, en revanche, comme « une histoire par morceaux », marquée par de longues périodes d'ombre, celles où le contact avec l'Occident est moindre. Cela n'est pas sans problème de compréhension des sociétés arabo-musulmanes. La religion semble ainsi être un frein à la démocratisation, à l'introduction d'un statut égalitaire entre l'homme et la femme, au respect des droits des « minorités religieuses », à la liberté de création artistique ou de l'invention scientifique... Ici, les stéréotypes utilisés, de façon plus ou moins explicite, mériteraient un débat Nord/Sud, notamment quant à la place des intellectuels, des artistes, des mouvements populaires d'opposition. Les sociétés arabo-musulmanes apparaissent en filigrane comme homogènes et immobiles, peu favorables à des évolutions sociétales.

c) L'importance accordée aux sources étrangères

Les pays européens donnent une place prééminente au droit international et aux conventions européennes. Ce double fondement juridique intéresse évidemment

moins les pays dont ce n'est pas l'histoire. Mais, là aussi, un changement s'opère notamment grâce au Dialogue euro-arabe. Ainsi, l'ouverture sur l'étranger se traduit par la prise en compte d'autres aires culturelles avec la reconnaissance des sources internationales qui les régissent. Par ailleurs, l'évolution d'une Europe plus critique sur elle-même favorise un mouvement de réciprocité et le développement du droit international, planétaire ou régional, est désormais mentionné dans la majorité des manuels.

La relation à l'Autre s'enrichit d'apprentissages disciplinaires plus diversifiés avec l'enseignement des langues étrangères, l'accès à des centres de ressources ouverts sur les cultures étrangères, des échanges et des stages avec l'étranger. Les représentants des pays arabes regrettent que l'arabe (considéré comme difficile, relativement peu parlé internationalement en dehors du monde arabo-musulman) ne soit pas plus présent en Europe, alors que l'anglais et le français, plus attractifs par leur diffusion internationale, leur utilité économique et l'influence médiatique, sont massivement enseignées au sud de la Méditerranée. Par ailleurs, de nombreux pays européens possèdent des centres universitaires et de recherche de grande qualité sur la langue et les civilisations arabes. S'il n'est pas évident d'intégrer l'essentiel des résultats de la recherche scientifique dans les manuels scolaires, il reste que l'ouverture au monde arabo-musulman par des documents, des articles de revue, des sites Internet, des émissions de télévision, des musées et des expositions, favorise la curiosité des élèves et facilite l'accès à des lieux dédiés : citons par exemple, en France, le département permanent du Louvre sur Les Arts de l'Islam, les expositions et activités de l'Institut du Monde arabe à Paris, les nombreux ateliers de calligraphie, de tissage, d'enluminure, les centres de documentation et d'information qui sont attachés à chaque établissement scolaire. L'attention apportée aux échanges avec l'étranger, aux apports réciproques suppose un fonds muséographique et documentaire, artistique et scientifique important.

d) Une certaine distance critique

Selon la place accordée à la « critique de soi », au regard distancié sur sa propre histoire, on observe certains décalages entre les manuels scolaires. Les manuels scolaires français, par exemple, traitent de l'esclavage ou de la colonisation avec le versant inacceptable de l'atteinte aux droits fondamentaux des personnes, de la spoliation des biens, en présentant des sources venues des pays anciennement colonisés ainsi que des textes, discours, affiches, des abolitionnistes ou des militants anticolonialistes – la figure d'Abdel Kader est traitée dans tous les manuels, de même que des organisations comme le Front de libération nationale (FLN) ou le Mouvement

national algérien (MNA), présentées avec leur doctrine et leurs principaux dirigeants. Il ne s'agit pas seulement de répéter un propos moralisateur condamnant des exactions qui ont ponctué l'histoire des peuples, mais d'expliquer les logiques et les mécanismes à l'œuvre. Des textes comme ceux de Frantz Fanon, d'Aimé Césaire ou de Léopold Sédar Senghor sont en bonne place dans tous les manuels scolaires français, côtoyant ceux de l'Abbé Grégoire ou de Condorcet. Le fait que les manuels scolaires ne se contentent plus des discours d'autojustification ou de glorification de l'histoire nationale est, désormais, un mouvement que l'étude comparative, tout en permettant de mesurer les différences, met clairement en lumière.

2. Des convergences croissantes

Les convergences sont observables dans tous les manuels européens et, semble-t-il dans les manuels produits dans des pays arabes, notamment le Maroc. Il y a là une évolution notable, depuis une dizaine d'années, non seulement dans les contenus d'enseignement mais aussi dans les moyens et les méthodes pédagogiques, dans la conception même d'un enseignement lié à une éducation à la citoyenneté.

a) Une succession de réformes

Les pays concernés par l'étude comparative, dans leur très grande majorité, ont connu plusieurs réformes de leur système éducatif depuis le début des années 2000. La refonte des manuels qui les a accompagnées a partout été l'objet de commissions, de concertations, d'expérimentations. Le sens des réformes est celui d'une décentration de l'histoire nationale, autrefois trop ethnocentrée et magnifiée (sous la forme d'un « récit national »). Désormais, une place plus importante est accordée aux échanges et aux influences des pays étrangers. Les apports réciproques entre aires culturelles différentes sont plus systématiquement développés, les influences unilatérales étant corrigées par une perspective multilatérale dans tous les domaines de l'économie, du commerce, des relations politiques, de l'art et de la culture.

La contribution marocaine souligne ce changement : « Le discours sur le volet « civilisationnel », qui était exclusivement consacré aux influences de la civilisation musulmane sur l'Occident chrétien semble aujourd'hui soucieux de donner la réplique à l'auteur du « choc des civilisations » (Samuel Huntington) en développant l'idée de « dialogue des civilisations ». Ces remarques croisent l'évolution de l'enseignement

de l'histoire dans plusieurs pays européens soucieux de donner une représentation à la fois plus exacte et plus riche des pays du Sud.

b) La sortie de l'histoire évènementielle

Les manuels scolaires des « deux rives » révèlent une évolution qui tend à abandonner une histoire purement évènementielle, celle des rapports de pouvoir, des guerres et des personnages héroïques ou des chefs politiques. Il s'agit d'étudier les aspects économiques, sociaux, culturels, autrement dit une histoire civilisationnelle. La présentation même des ouvrages est significative, mettant en regard de nombreux documents artistiques, littéraires ou traitant de la vie quotidienne avec des illustrations, ponctuant les données factuelles de statistiques démographiques et économiques.

Les travaux et recommandations de l'UNESCO semblent, sur ce point, avoir eu une influence positive. Des documents de qualité ont été produits par l'UNESCO et le Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique (l'adjectif « démocratique » a été ajouté à la demande des pays d'Europe de l'Est pour se différencier de l'éducation civique de la période communiste) et sur l'éducation à la diversité culturelle. Ainsi, une attention particulière a été portée aux richesses patrimoniales. Par ailleurs, on note un plus grand équilibre entre la représentation homme/femme, la présence de minorités et la prise en compte de la pluralité des visions du monde, des croyances, des arts de vivre. Tout se passe comme si la logique classique d'une dichotomie entre le centre et la périphérie laissait la place à une plus grande complexité du monde et à une circulation accélérée des hommes et des idées. Ainsi, tous les manuels scolaires citent les migrations internationales comme étant l'une des données majeures des trente dernières années, mais aussi d'une histoire séculaire.

Les rapports des commissions nationales pour l'UNESCO contiennent un grand nombre d'initiatives qui constituent un véritable capital de savoirs et d'expériences. Toutefois, le désir d'étudier d'autres aires culturelles, le recours à de nouvelles sources et à un plus grand nombre de références ne saurait effacer totalement les stéréotypes, les malentendus et les non-dits. Avec « la meilleure volonté du monde », des images dépréciatives, des remarques condescendantes ou paternalistes peuvent se glisser dans les détails d'une expression ou d'une illustration. Le même type de référence utilisé dans des manuels différents peut être présenté de telle manière que sa lecture en sera modifiée voire inversée. Il s'agit donc de comparer l'usage qui est fait des informations contenues dans les manuels, car les stéréotypes sont souvent

ambivalents dans la façon même de les présenter, de les mettre en scène ou de les assortir de silences « éloquentes ».

3. La persistance et l'ambivalence des stéréotypes

La relation à l'Autre est souvent empreinte de préjugés. Lorsque les représentations font appel à des époques au cours desquelles les échanges et les conflits se sont succédés, la superposition des images, loin d'effacer les stéréotypes, est souvent l'occasion de les renforcer. L'Autre est identifié à travers des représentations qui gommant les contradictions et les nuances. L'histoire des relations complexes entretenues pendant des siècles entre l'Europe et le Monde arabo-musulman participe de ce jeu de miroirs réfléchissant des images qui influencent la compréhension et les interprétations. L'exemple des croisades traitées dans tous les manuels scolaires en est, nous l'avons vu, un exemple.

Les manuels, nécessairement succincts et contraints à des choix pédagogiques, ne sont pas exempts de représentations à larges traits qui caractérisent des civilisations ou des peuples. Cela est d'ailleurs une des conditions de la mémorisation par les élèves des événements politiques, économiques ou culturels situés dans un monde qui ne leur est pas familier et auquel ils ne s'identifient pas de prime abord. Par ailleurs, les autorités publiques des États concernés, les puissances économiques, les peuples eux-mêmes se réfèrent volontiers à des représentations stéréotypées pour marquer leur différence, pour exprimer leur spécificité voire leur attractivité commerciale ou touristique, pour vendre des produits ou pour se reconnaître comme membre d'une communauté avec ses signes d'origine et d'appartenance, comme des signes de ralliement.

Nombreux sont les commentateurs européens qui sont prêts à critiquer les illustrations des manuels scolaires, à les juger simplistes ou archaïques, alors que celles-ci ressemblent singulièrement à des affiches, des films, des témoignages photographiques qui les font rêver... celles-là même qui sont mises en avant pour vanter les pays du Sud de la Méditerranée aux touristes et aux investisseurs. Peut-on critiquer le fait que l'islam soit toujours représenté par une mosquée, des foules en prière tournées vers la Mecque, par la Kaaba, par un Coran enluminé ? Le débat sur les représentations de soi et les représentations de l'Autre reste inachevé.

L'imaginaire de l'Orient ne s'efface pas si facilement. Par ailleurs, les clichés peuvent traduire une part de la réalité, tels ces chameaux et ces puits de pétrole dans le désert ou ces foules où les élèves reconnaissent des hommes portant djellabas et keffieh, des femmes portant le voile, pour signifier le Monde arabo-musulman. Une photographie de la place Tahrir parue dans plusieurs journaux occidentaux, début février 2011, reproduisait une scène qui aurait pu se passer à une autre époque dans le même lieu, celle de chameaux chargeant les manifestants sur la place emblématique de la capitale égyptienne. Certaines permanences subsistent au milieu des grands bouleversements. La question essentielle est peut-être celle du respect de la diversité des expressions, des supports, des productions pour éviter de figer dans les esprits ce qui serait reçu comme des archaïsmes, des différences fondamentales dressant une barrière entre le « eux » et « nous ».

L'analyse comparée des manuels scolaires a fait surgir des évolutions notables dans l'éducation des jeunes générations à travers une histoire plus complexe, plus internationale, plus multidimensionnelle que cela ne l'était encore il y a une vingtaine d'années dans certains pays. La réflexion collective, quelles que soient les orientations prises dans les différents pays, a permis de dépasser la didactique et les aspects techniques ou formels de l'enseignement de l'histoire. Elle a engagé un processus ouvert à une lecture critique et suffisamment cohérente des manuels pour élaborer, dans un second temps, une grille d'analyse comparative.

Des avancées ont été constatées sur les questions de fond comme celle du contenu des manuels au regard des programmes officiels, l'impact de l'accélération récente des réformes sur le contenu des manuels. Ces questions sont éclairées par des exemples significatifs : l'importance du thème de « l'accès à la modernité » dans les chronologies proposées, la place de la religion dans l'histoire du monde arabo-musulman, la signification des périodes « oubliées », lorsque les relations entre l'Occident et l'Orient ont été moins fréquentes, l'évolution du choix des événements clés et des documents illustratifs retenus, le lien privilégié à telle aire géographique en fonction de relations bilatérales antérieures, mais aussi, la faible présence des femmes dans l'histoire enseignée.

Des avancées ont également été soulignées quant aux méthodes, à la façon de citer et d'analyser les sources, à l'organisation des périodes en chapitres distincts, à la place donnée aux ruptures ou aux continuités, et la prise en compte de la concurrence récente des cultures médiatiques vis-à-vis de la culture enseignée, au rôle d'internet et au décalage de ce que perçoivent les élèves à l'égard du travail en classe, à la

nécessité de partir d'une critique des stéréotypes pour éviter les malentendus et les « fausses vérités »

Les échanges de points de vue ont révélé des pistes de réflexion sur les enjeux stratégiques des systèmes éducatifs : le manuel comme produit culturel entrant dans les politiques éducatives, la prise en compte du marché et de la concurrence entre les éditeurs (dans les pays européens). Mais ils ont également montré la nécessité d'aider les élèves à une approche scientifique de l'histoire, à une démarche interculturelle tout en prenant en compte les traces – y compris avec le poids de la culpabilité – qui se sont imprimées dans la mémoire des peuples. L'approche comparative a ainsi encouragé la réflexion sur la transmission des savoirs et celle des valeurs à des générations déjà entrées dans un monde globalisé.

Les participants au projet euro-arabe ont soulevé des questions fondamentales : quelles empreintes de l'histoire conservons-nous dans les programmes et les manuels ? Qu'est-ce qui fait sens aujourd'hui chez les jeunes? Quelle distance les autorités académiques ont-elles par rapport à leur histoire nationale? Quelle maîtrise l'enseignant a-t-il dans sa façon d'enseigner l'histoire de peuples éloignés de ses propres références ? Quelle conséquence sur la formation des enseignants ? Que faut-il privilégier, la lutte contre les stéréotypes, la diversité des méthodes et des contenus, l'histoire sociale, celle des mentalités, l'histoire événementielle ? Comment aborder le fait religieux en respectant les phénomènes minoritaires et la diversité des convictions?

Il restait à penser certains changements de paradigmes dans une perspective d'éducation à la citoyenneté démocratique. Celle-ci suppose, en effet, que chacun accepte de se voir dans le regard de l'autre et de débattre des valeurs fondamentales. A l'issue de l'étude comparative sur les manuels scolaires dans le cadre du Dialogue euro-arabe, il convenait dès lors de formuler des préconisations pour aller au-delà d'un descriptif et d'une analyse de l'existant.

4

LES RECOMMANDATIONS

L'étude comparative sur les manuels scolaires dans le cadre du Dialogue euro-arabe a permis d'explorer les évolutions des politiques éducatives quant à leurs objectifs, aux contenus et aux méthodes d'enseignement. Mais il restait à réfléchir aux moyens d'en améliorer la réception par les jeunes eux-mêmes. Or, pour construire un ensemble de méthodes et d'outils favorisant l'éducation à la citoyenneté démocratique, il était nécessaire de lever préalablement les obstacles qui s'y opposent et de poser les conditions qui en favorisent la pratique.

1. Lever les obstacles à une éducation à la citoyenneté

a) La relation perturbée à l'histoire

En premier lieu, ce qui semble troubler la relation des jeunes à la citoyenneté relève, dans les pays européens, d'une relation culpabilisée au passé. Le projet *Connect* sur « La citoyenneté européenne », auquel des lycéens de quatre pays européens (Italie, France, Pays-Bas, Portugal) avaient participé pendant les années 2000-2002, avait déjà fait apparaître un point qui sera souligné dans des enquêtes ultérieures : la non-inscription des jeunes dans une histoire collective, jugée trop lourde à porter (colonisation, guerres mondiales, shoah). Lors de l'enquête auprès des lycéens du projet *Connect*, les questions étaient posées : « Quel est pour vous l'évènement qui a le plus marqué l'histoire de l'Europe ? » et « Quel personnage historique vous semble avoir marqué l'histoire de l'Europe ? » : 83 % à 87 % des adolescents citaient la Seconde Guerre mondiale et la Shoah et, dans les mêmes proportions, Hitler ! L'Europe est assimilée à une histoire de guerres et de souffrances, qui conduit à des repentances successives. En revanche, les questions qui permettaient d'imaginer l'Europe à travers une fiction - « Si vous aviez un roman à écrire, un film ou une vidéo, quel lieu, quel personnage choisiriez-vous ? » - révélaient une tout autre vision des élèves. Ils citaient l'Agora d'Athènes, Erasme, les voyages de Marco Polo, Léonard de Vinci, Darwin, le général de Gaulle et l'appel du 18 juin, Churchill, la chute du mur de Berlin.... une Europe créative, inventive, libre. À force de jouer sur la culpabilité au lieu de proposer des projets, on induit chez certains jeunes un sentiment de fatalité. Les crises économiques et la « tyrannie du marché » ont accentué le phénomène chez ceux qui se sentent exclus.

En second lieu, l'idée que la citoyenneté permet à chacun de s'inscrire dans un destin commun, quelles que soient les origines ou les appartenances, n'est pas partagée par tous. L'essentialisation des identités l'emporte souvent. Toutefois, lorsque l'enseignant recourt à des témoins « qui ont fait l'histoire », tels d'anciens résistants ou des réfugiés politiques, lorsqu'il passe un film documentaire, lorsqu'il accompagne des élèves sur un lieu de mémoire, il retient l'attention et suscite la réflexion. Les témoignages incarnent l'histoire et la rendent crédible ; ils font réfléchir à l'engagement pour la défense des libertés et permettent de retrouver une chronologie dans laquelle s'enchaînent les événements. Aujourd'hui, la tâche des professeurs est d'autant plus ardue que la « naturalisation » des appartenances ethniques et religieuses exerce une emprise croissante ; des mémoires antagonistes et des revendications identitaires contrarient l'idée même d'une co-existence pacifique, et l'embrigadement dans des mouvements radicaux, sectaires ou intégristes, donnent l'illusion d'une dignité retrouvée.

Pour les jeunes vivant dans les pays arabes, actuellement, les problèmes se posent également, mais les troubles causés par les « révolutions » et les guerres qui ont déstabilisé le Maghreb et le Machrek, induisent des relations contradictoires à l'histoire et à la citoyenneté. Du militantisme au sentiment d'impuissance, de l'engagement au désir de fuir vers l'étranger, les jeunes tentent de trouver des échappatoires à une situation héritée, dont ils ne veulent plus.

b) Un processus de victimisation et de révolte

Les enseignants, les éducateurs, l'attestent : la relation à la loi et au droit s'est détériorée chez les adolescents. La loi est entendue comme l'expression de la domination d'une autorité arbitraire et souvent injuste ; on cherche soit à l'enfreindre soit à négocier son application. On assiste à une perte de légitimité des institutions... et de l'histoire dite « académique » entendue comme « officielle ». Il n'est, certes, pas facile de croire en la démocratie, lorsqu'on est discriminé et dans une situation sociale défavorisée, lorsque des réalités violentes contredisent les principes du droit, mais le sentiment de « victimisation » est un obstacle majeur à l'éducation à la citoyenneté ; tout événement, toute parole est interprétée en terme de rapport de domination et d'injustice, voire d'humiliation². Se sentir victime efface la responsabilité personnelle et justifie une réparation, un dû, une dette à l'égard de la société. Comme l'a analysé le sociologue Erving Goffman (à propos notamment des Africains-Américains), le

2 Cf Jacqueline Costa-Lascoux, *L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique*. Paris, éditions de l'Atelier, 2011

processus d'identification au rôle de victime va jusqu'à « la revendication du stigmata » pour exister : en arborant la figure du dominé, de l'exploité, de l'exclu, on renvoie au dominant sa culpabilité et on refuse de s'approprier l'histoire des « autres ».

Alors quelle éducation à la citoyenneté peut-on mettre en œuvre, dans ces conditions, et peut-on la construire sur la base d'une solidarité internationale ?

2. Construire des outils conceptuels et méthodologiques

Si les élèves expriment un vif intérêt pour le débat sur les libertés, la justice ou l'égalité, ils semblent méconnaître les outils conceptuels et méthodologiques qui, théoriquement, leur ont été enseignés à l'école : l'esprit critique, le comparatisme, la mise en perspective contextuelle, pour mieux comprendre les évolutions et la conquête des droits. En vérité, ils sont parfois plus proches des stéréotypes que de l'argumentation.

Lorsque les fonctions parentales et sociales ne sont plus légitimes, lorsque la représentation n'est plus rapportée à la compétence mais au « *look* », lorsque les expressions communautaires l'emportent, la démocratie ne fait plus sens et l'histoire cède devant l'instant présent. Accueillir des jeunes, dont les cultures familiales sont, pour des raisons diverses, éloignées de la culture scolaire et des valeurs enseignées, nécessite une véritable pédagogie de la citoyenneté démocratique. Le déni de la dimension culturelle des inégalités favorise chez les élèves des comportements de « décrochage » ou de rejet, notamment dans les pays nantis où la signification du droit à l'éducation est entendue comme « le devoir d'aller à l'école ». Le décalage entre ce que dit l'enseignant et ce qui est entendu par l'élève est parfois très grand. Les adultes découvrent combien les adolescents sont dans des processus de repliement sur le groupe des pairs. Ils ont leurs mots, leurs images, leurs codes, leurs réseaux sociaux : « C'est comme si nous n'avions pas regardé le même film », déclarait un professeur qui traitait de la colonisation en Algérie à partir d'un film britannique tourné dans les Aurès : les commentaires des élèves lui semblaient surréalistes.

La relation pédagogique ne saurait ignorer la dimension anthropologique de la culture. Le travail de discussion critique, avec les élèves, sur les stéréotypes et sur le vocabulaire qu'ils utilisent, permet notamment de mesurer le degré de réception des cours dispensés, les glissements de sens qui se produisent et, parfois, les formes

d'opposition qu'ils suscitent. En partant de leurs représentations, il ne s'agit pas simplement de « se mettre à leur portée », mais de s'assurer de leur appropriation des savoirs. Il s'agit aussi d'encourager la réflexion sur les processus qui sont à l'œuvre au-delà des événements factuels. Et lorsque les enseignants prennent en compte les méthodes d'une éducation inclusive, la proximité avec les élèves n'est pas familiarité mais échange. Lorsqu'ils essaient de développer des compétences interculturelles, le travail sur les stéréotypes devient moins abstrait et plus opérationnel.

A partir de ces constats, de nouveaux objectifs peuvent désormais être posés. Au-delà de l'étude comparative des manuels scolaires, il s'agit d'en comprendre la réception par les élèves eux-mêmes et d'envisager des méthodes d'éducation complémentaires à l'éducation formelle.

a) La dimension culturelle de la démocratie

L'éducation à la citoyenneté répond à une éthique de la responsabilité. Pour prévenir les tensions, l'éducation mobilise un patrimoine culturel et un corpus de règles, mais elle enseigne aussi des procédures de dialogue et de médiation³. Or, l'idée même d'une construction progressive de la démocratie est étrangère à nombre de nos contemporains et l'école a tendance à pratiquer l'injonction plutôt qu'à débattre. Les élèves tournent en dérision le culte académique de l'écrit, à l'heure où les médias interactifs et les réseaux sociaux tiennent une place essentielle. Lorsque les savoirs se font argument d'autorité, le message est rejeté.

La défiance accrue des adolescents à l'égard des institutions est préoccupant. Dans le même temps, les jeunes ont un intérêt marqué pour les activités associatives et les projets collectifs de solidarité ou de lutte contre les discriminations. L'éducation a pâti de l'idée, longtemps répandue chez les enseignants, que les règles de la démocratie étaient choses acquises alors qu'il reste beaucoup à construire ou à reconstruire. Combien d'adolescents ne confondent-ils pas la démocratie avec l'État-providence dispensateur d'allocations et de services ou avec la société de consommation ?

3 Signalons, par exemple, que la loi du 15 mars 2004 relative à l'interdiction du port ostensible (pour manifester, faire pression, menacer) de signes religieux à l'école, en France, a instauré un dialogue obligatoire avant toute décision concernant l'élève ; les parents et un avocat ont le droit d'assister l'élève. Des milliers de « procédures de dialogue » ont ainsi permis de trouver des solutions amiables réduisant les cas litigieux à quelques dizaines sur 11 millions d'élèves.

b) La distinction entre identité et citoyenneté

La personne se construit dans une dialectique identité/citoyenneté – tel le buste de Janus, dont les deux visages constituent la personne. Les deux aspects sont complémentaires : le premier rappelle l'héritage, la filiation, les liens du sang, la communauté, le terroir ou la terre des ancêtres, le lignage, l'*ethnos* ; le second est celui du contrat social, de la volonté, du choix, de la solidarité, du territoire, du suffrage, du *demos*... On pourrait décliner plus avant ces deux registres en montrant à quel point ils sont distincts et se répondent dans le jeu croisé de la mémoire et de l'histoire. Or, nombre d'adolescents sont enfermés dans leur groupe de pairs ; la ressemblance y fait office d'égalité, l'isomorphisme l'emporte sur l'isonomie.

Il est regrettable que la culture politique, notamment pour ce qui est de l'histoire des idées, soit si peu présente dans les enseignements, que les droits fondamentaux des personnes soient enseignés de façon si abstraite. La faiblesse de l'histoire des idées et des sciences est tout aussi flagrante. De même, il ne suffit pas de faire quelques heures de cours sur les religions, quand le travail de réflexion sur la relation des croyances au politique, à la vie familiale, à la liberté de conscience, au savoir scientifique est si peu abordé.

Le pluralisme démocratique requiert la pluralité des sources, encourage la confrontation des visions du monde et des réponses apportées par les différents courants de pensée. En cela, il démontre combien le lien politique est fédérateur parce qu'il relie la diversité des expressions aux principes fondamentaux. Les œuvres artistiques, les inventions scientifiques, les productions intellectuelles parlent davantage aux élèves. En cherchant à appliquer une didactique des disciplines, l'École a minimisé l'histoire des idées, des spiritualités, des sciences et des arts. Le « froid savoir » a éloigné les jeunes du « gai savoir », qui leur aurait donné le goût d'apprendre. Si on ne donne pas à découvrir une histoire avec ses lignes de force, ses avancées et ses contradictions, comme cela a été fait avec le manuel franco-allemand d'histoire du XXe siècle, comment demander aux élèves des marques d'intérêt ? Alexis de Tocqueville et Lamartine avaient montré combien la confiance dans une démocratie pénètre les relations individuelles, comment elle incline les citoyens à se faire crédit, à anticiper la réalisation des obligations en vertu du contrat passé. Pourquoi être si timides dans l'enseignement des valeurs contenues dans les grands textes historiques ?

c) Un patrimoine commun

Derrière le rejet de l'histoire, se cache en fait une logique de séparation entre le « eux et nous ». C'est souvent à partir d'un bien commun, du patrimoine commun, qu'il devient possible d'abandonner l'enfermement dans des identités closes. L'évolution des manuels scolaires d'histoire est significative à la fois d'une volonté d'ouverture sur le monde et de valorisation des emprunts réciproques entre des cultures apparemment très éloignées. Ainsi, la façon de traiter l'histoire du monde arabo-musulman, même si elle n'est pas exempte de stéréotypes et de lacunes, insiste sur la densité des relations dans le pourtour méditerranéen. La recherche comparative menée sous l'égide de l'UNESCO dans le cadre du Dialogue euro-arabe fournit un exemple remarquable de l'intérêt que des élèves de toutes origines expriment pour un enseignement d'histoire dans lequel les peuples sont décrits avec leurs diversités et leurs complémentarités.

3. Proposer des mesures opérationnelles à long terme

L'éducation à la citoyenneté requiert de travailler sur le temps long et dans plusieurs contextes ; le cadre scolaire, correspondant à l'éducation formelle; et non, les actions hors cadre scolaire mais en relation avec les programmes, à l'éducation non formelle ; des activités éducatives hors de l'école, à l'éducation informelle. De façon complémentaire à ce projet d'éducation à la citoyenneté en direction des élèves, il s'agit de penser un programme de formation des enseignants et des éducateurs. Enfin, les moyens d'une mobilisation plus large peuvent être envisagés pour favoriser une implication des jeunes et des adultes dans des formes de participation démocratiques innovantes.

a) L'éducation formelle

L'éducation formelle est celle à laquelle pensent en priorité les États et les enseignants lors des réformes successives du système éducatif. Dans la perspective du développement de la citoyenneté démocratique et de l'acquisition de compétences interculturelles, tout un ensemble de mesures peut être proposé :

- ♦ **la généralisation dans les programmes de l'éducation à la citoyenneté démocratique.** Déjà présente dans de nombreux pays, cette matière

bénéficie d'une approche pluridisciplinaire sur des thèmes transversaux. Elle fait appel à une pluralité de supports pédagogiques autour du livre, de l'image, de l'internet, du recours à diverses formes d'expression des élèves, afin que ceux-ci acquièrent une plus grande autonomie et le goût du débat dans la rencontre avec d'autres. Elle s'appuie en premier lieu sur l'histoire qui permet de mesurer les évolutions et relativise les pensées dogmatiques ;

- ♦ **la définition d'un référentiel de compétences transversales et interculturelles** pour découvrir les correspondances entre des données, des connaissances, des interprétations différentes et avec la mise en place de parcours d'apprentissage ouverts à des échanges ;
- ♦ **la révision des manuels scolaires, en particulier d'histoire, pour y débusquer les stéréotypes, combler les lacunes, expliciter les non-dits**, afin d'intégrer une vision plus ouverte sur le monde, permettre des regards croisés entre pays ayant connu des évènements communs, étudier les emprunts, les échanges, les inspirations réciproques, la circulation des personnes, des idées, des biens ;
- ♦ **la sensibilisation à la diversité religieuse et culturelle** du monde pour en montrer la richesse et encourager des attitudes de plus grande tolérance, inviter les jeunes à exprimer leurs convictions personnelles, éviter l'embrigadement par ignorance dans des mouvements totalitaires ou sectaires;
- ♦ **la valorisation de la production intellectuelle et artistique de divers courants de pensée** en montrant autant leur originalité que leurs points communs ;
- ♦ **l'extension de l'enseignement des langues étrangères** pour que soient mieux prises en compte les langues les plus largement diffusées dans les pays du Sud, par exemple l'arabe, et les langues des populations migrantes en Europe ;
- ♦ **le transfert des apports de la recherche dans les programmes et les activités scolaires**, en favorisant l'accessibilité aux informations des centres de ressources, notamment sur les civilisations des pays étrangers, l'accessibilité à des rencontres, des expositions, des films ou vidéo, des sites ;
- ♦ **l'éducation aux médias** pour une étude critique et pluraliste de l'information et pour une production par les élèves eux-mêmes de journaux scolaires écrits ou audiovisuels, de sites Internet. Tous les acquis des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) contribuent à une éducation du futur citoyen attentif à ce qui se passe dans le monde;

♦ **La création d'un Observatoire des politiques éducatives, des programmes et des manuels scolaires** avec un triple objectif :

- 1- repérer les principales évolutions et innovations dans les différents pays du Dialogue euro-arabe sur la façon de traiter les relations avec les autres pays ;
- 2- promouvoir des études comparatives sur des thèmes communs choisis par les partenaires aussi bien quant aux contenus enseignés qu'aux méthodes pédagogiques ;
- 3- faire le recensement des bonnes pratiques allant dans le sens de compétences interculturelles.

b) L'éducation non formelle, hors du cadre scolaire, mais en liaison avec les programmes

Cette éducation hors de l'école est une façon de motiver les élèves en leur montrant les prolongements des apprentissages scolaires dans « la vraie vie ». Elle se caractérise par une démarche dans laquelle le choix des activités, en lien avec les programmes scolaires, est ouvert, adapté aux réalités sociales et respectueuse du rythme des élèves. Elle se traduit par une diversité de découvertes concrètes :

- ♦ **rencontre avec des élus, des associatifs, des chercheurs** (dans le cadre de manifestations, de portes ouvertes ou de présentation d'outils de vulgarisation de la recherche), visites des grandes institutions démocratiques, assistance à des instances délibératives, participation au Parlement des enfants... à chaque fois, avec une préparation sur l'histoire du lieu, des instances, des idées qui seront débattues... ;
- ♦ **découverte des œuvres d'artistes du Nord et du Sud**, pour une initiation à leurs cultures respectives, à travers des rencontres, des débats, le partage de certaines activités, la visite d'ateliers, création de résidences d'artistes dans les écoles ;
- ♦ **approfondissement de la vie démocratique dans les établissements scolaires**, en invitant des personnes extérieures pour des conférences, des fêtes, des rencontres ;
- ♦ **traitement et régulation des conflits de la vie scolaire** qui offrent de multiples opportunités d'apprendre à vivre ensemble, à accepter l'Autre, l'étranger, le différent... ;
- ♦ **ouverture d'activités avec les parents** en encourageant leur information et leur participation à des activités communes ;

- ♦ **jumelages, voyages, échanges et correspondances scolaires** notamment par le biais d'Internet qui, au moins virtuellement, rapproche l'Autre et le lointain ;
- ♦ **engagements associatifs « du local au mondial »** avec les organismes amis de l'UNESCO par exemple (clubs, chaires, écoles associées...)

c) L'éducation informelle, hors école

- ♦ **utilisation des diverses formes de socialisation et de modes d'expression** (radio, télévision, lectures de contes ou de poésies, théâtre forum, activités associatives bénévoles, groupes de musique, ateliers...) qui établissent des liens avec le monde des adultes dans l'environnement proche ou plus lointain ;
- ♦ **amélioration de la qualité d'accueil des jeunes** pour « *une société, une école, de l'hospitalité, de l'épanouissement personnel, de la diversité culturelle et de la solidarité* », pour un environnement de bienveillance à l'égard des jeunes ;
- ♦ **parrainage intergénérationnel** et activités entre générations différentes ;
- ♦ **activités favorisant la mixité fille/garçon et la mixité sociale** ;
- ♦ **récits de parcours migratoires** dans l'histoire et actuellement entre des pays éloignés ;
- ♦ **témoignages et récits de « témoins de l'histoire »** pour une incarnation de l'histoire au quotidien et avec des points de vue exprimant des idées ou des visions différentes ;

d) La formation des enseignants et des chefs d'établissement

- ♦ **création de modules spécifiques** à l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux compétences interculturelles ;
- ♦ **préparation des enseignants à un rôle de régulateur et de médiateur** pour prévenir des intolérances conflictuelles, pour déjouer des agressivités racistes et des attitudes de discrimination, pour reconnaître et éviter des formes de radicalisation ;
- ♦ **formation des enseignants à la relation aux parents** et aux familles, pour que la culture scolaire ne soit pas considérée comme étrangère à la leur et leur favorise la découverte d'autres espaces, d'autres façons de vivre, d'autres conceptions ou convictions dont il est possible de discuter ;
- ♦ **échanges et stages entre professionnels du Nord et du Sud** pour développer des partenariats, des actions sur des thématiques communes ;

- ♦ **diffusion de bonnes pratiques** sous des formes variées (textes écrits, vidéos, matériels pédagogiques, échanges sur le net...) ;
- ♦ **publication d'un guide de l'enseignant sur le Dialogue euro-arabe**, illustré par des exemples pris dans des études comme celle sur les manuels scolaires.

Face au « désenchantement » du politique, et au temps long des transformations sociales, l'enseignement suppose une exigence intellectuelle et une éthique qui obligent à travailler sur les contresens ou les non-dits, à favoriser la délibération collective et l'esprit critique, à découvrir ce qui est commun au-delà des différences culturelles. L'École, aujourd'hui plus qu'à une autre époque, a la mission de devenir un lieu d'hospitalité et de citoyenneté démocratique qui ouvre à des compétences interculturelles, en explorant l'histoire des idées, des sciences et des arts, au-delà des données démographiques, économiques ou institutionnelles. L'éducation à la citoyenneté démocratique est le moyen de retrouver le désir et le plaisir d'apprendre.

Les contributions nationales à l'étude des manuels scolaires dans le cadre du Dialogue euro-arabe ont permis, à partir de traditions diverses, de travailler chacun sur sa propre image, sur l'image de l'Autre et celle de l'Autre sur soi. Cette réflexion croisée a libéré la parole et levé de nombreux malentendus. C'est là une façon de poser un autre regard sur les histoires enseignées pour construire un nouvel humanisme.

ANNEXES

1. Méthodologie commune

2. Recommandations adoptées le 14 mars 2003 à Rabat lors du colloque « Apprendre à vivre ensemble : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? »

Annexe 1 : Méthodologie commune

Commission Nationale Marocaine pour l'Education, la Culture et les Sciences

Méthodologie commune

« ÉTUDE COMPARATIVE DE MANUELS SCOLAIRES DANS LE CADRE DU DIALOGUE EURO-ARABE »

Coordonnée conjointement par les Commissions nationales française et marocaine pour l'UNESCO

Un document a été élaboré conjointement par les Commissions nationales marocaine et française pour l'UNESCO.

Ce document ne doit en aucun cas être considéré comme un programme préétabli.

Il s'agit d'un document de travail destiné à faciliter et à avancer le travail de la première rencontre des experts, rencontre au cours de laquelle sera élaboré le programme de travail définitif. On trouvera donc évoqués dans les pages qui suivent un certain nombre de points ainsi que quelques pistes de réflexion sur lesquels pourront porter les discussions. Des décisions devront être prises collégialement par le groupe d'experts pour le lancement de l'étude, chaque expert aura pour tâche de faire les investigations sur les manuels de son propre pays.

I. Rappel des objectifs

1. Renforcer le dialogue et développer la capacité de vivre ensemble
 - en favorisant l'évolution des contenus d'enseignement fondés sur la connaissance et la compréhension des sociétés européennes et arabes pour mieux appréhender le dialogue entre celles-ci ;
 - en favorisant l'amélioration de la formation des enseignants dans la perspective de construire le dialogue pour que les élèves puissent acquérir une image réciproque plus favorable, une vision ouverte et concrète dans le respect de toutes les formes de différences et dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles ;

2. Développer la capacité de travailler ensemble des Commissions nationales pour l'UNESCO, des experts ou des institutions sur les problématiques de recherche d'intérêt commun
3. Contribuer aux travaux de l'UNESCO dans l'élaboration de sa stratégie sur les manuels scolaires en vue d'améliorer la qualité de l'éducation pour la promotion de la paix, des droits de l'homme, de la compréhension mutuelle et du dialogue interculturel

II. État des lieux

Même si, de nos jours, les sources d'accès à la connaissance se sont considérablement diversifiées, les manuels scolaires passent pour jouer encore un rôle important, voire prépondérant, dans la formation des mentalités. En proposant à l'ensemble de la jeunesse les mêmes contenus, en usant de la même langue, en diffusant le même système de valeurs, les mêmes références historiques, littéraires, voire religieuses, les manuels contribuent à préserver ou entretenir les traditions culturelles, à façonner le sentiment identitaire, à promouvoir l'uniformisation linguistique et à maintenir la cohésion nationale.

Dès sa fondation en 1945, l'Unesco s'assigna comme objectif prioritaire la révision des livres de classe et, plus largement, du matériel d'enseignement¹; de nombreuses actions furent également entreprises en faveur de la compréhension internationale par le Conseil de l'Europe à partir de 1949, ou encore à l'initiative d'associations d'historiens. Depuis les années 1970, les recherches portant sur l'analyse du contenu des livres de classe se sont également considérablement multipliées dans les milieux universitaires².

La production scientifique est donc extrêmement abondante. Elle est cependant très inégalement répartie suivant les nations.

Il convient donc que soit dressé, préalablement au lancement de la recherche, un inventaire des travaux déjà réalisés sur le domaine dans chacun des pays participants : il s'agit de recenser les publications scientifiques portant sur les stéréotypes dans l'éducation, en se focalisant tout particulièrement sur celles qui s'intéressent à l'image ou à la représentation de « l'Étranger » ou de « l'Autre » dans les ouvrages d'enseignement. Cet inventaire pourrait être effectué par les Commissions nationales et il est essentiel que les experts disposent des premiers résultats de cette investigation à l'occasion de leur première réunion.

III. Problématique et domaine d'investigation

1. La recherche sur les livres scolaires

Les modifications des conditions d'enseignement ont affaibli dans de nombreux pays le lien entre les contenus d'enseignement proposés et les acquisitions réelles. Par ailleurs, la recherche ne peut plus désormais se cantonner aux seuls livres scolaires : elle s'intéresse à tous les moyens d'enseignement qui le complètent, le concurrencent ou le remplacent. La cohabitation de l'enseignement scolaire et d'informations provenant d'autres sources comme les frontières de l'école et rend toute appréciation plus délicate. Mais la diversification de l'offre dans le domaine des instruments éducatifs n'est pas seulement la conséquence des évolutions techniques : elle est l'expression d'une évolution pédagogique. Dans un certain nombre de cas, le manuel ne fournit plus aux élèves appréciations et jugements, mais leur permet de se forger une opinion personnelle par le biais de discussions contradictoires ou de la confrontation d'analyses et d'opinions diverses.

Cette mutation conceptuelle porte à la fois sur les méthodes, sur la définition du champ d'investigation et sur les problématiques. En définitive, ce que l'on appelle « la recherche sur les manuels scolaires » n'apparaît pas comme une discipline académique : ce ne sont pas les méthodes qui fondent son unité, c'est son objet. Elle vise à appréhender le manuel dans son environnement global, et notamment à recontextualiser son « discours ». La complexité du manuel et la nécessité de prendre en compte l'ensemble des approches et des perspectives impliquent en effet que son étude fasse simultanément appel à diverses disciplines, et partant à des problématiques et des méthodes d'investigation très différentes. Il s'agit d'une approche holistique ou encore écosystémique.

Il apparaît donc théoriquement juste d'affirmer que l'analyse du contenu des manuels scolaires n'a de sens que si l'on prend en compte l'ensemble des contextes dans lesquels ils sont conçus, produits et diffusés, dans lesquels ils sont consommés et dans lesquels ils sont « reçus ». Cependant, les objectifs de l'étude et les conditions de sa mise en œuvre s'inscrivent dans une conjoncture régionale et internationale difficile dont il faudra tenir compte

2. Le contexte éducatif global

L'organisation du système éducatif a nécessairement une forte incidence sur l'existence et la nature des productions de l'édition scolaire. Parmi les points qui devraient être précisés, citons notamment :

- l'organisation du système éducatif est-elle centralisée ou décentralisée ?
- le système éducatif est-il uniformisé ou plusieurs systèmes coexistent-ils ? Quelles sont alors leurs particularités (public / privé ; laïc / confessionnel(s) ; etc.). Dispose-t-on alors de manuels spécifiques ?
- les manuels doivent-ils être conformes à des programmes officiels ? Comment ces programmes sont-ils élaborés ? Sont-ils édictés au niveau national ? au niveau régional ? au niveau local ? Dispose-t-on alors de manuels spécifiques ?
- la langue d'enseignement est-elle uniforme ? Si non, dispose-t-on de manuels spécifiques dans chacune des langues ?
- l'enseignement est-il obligatoire ? Jusqu'à quel âge ou jusqu'à quel niveau ? Pour les deux sexes ?
- l'enseignement des filles et des garçons est-il distinct ? Les contenus d'enseignement sont-ils différents ? Y a-t-il des manuels spécifiques à l'enseignement de l'un ou de l'autre sexe ?

Sur tous ces points, la collecte d'informations apparaît nécessaire, voire indispensable, ne serait-ce que pour le choix des manuels à analyser.

3. La production et le marché éditorial

- qui rédige les manuels ? des auteurs indépendants dont c'est la profession ? des enseignants et/ou des formateurs pour lesquels cela constitue une activité occasionnelle ? des représentants es qualité de l'institution (inspecteurs, fonctionnaires spécialisés, ...) ?
- la production des manuels est-elle assurée par l'institution ? Est-elle le fait de maisons d'édition privées (indépendantes, subventionnées, ... ?) ? Le système est-il hybride ?

- les manuels en usage sont-ils tous des manuels produits dans le pays même ou bien utilise-t-on également des manuels produits à l'étranger ou encore des manuels co-produits ?
- existe-t-il des procédures d'admission, d'autorisation, d'approbation ou de labellisation des productions scolaires ? Si oui, comment s'exercent-elles et à quel(s) moment(s) de la chaîne de production et de diffusion ?
- dispose-t-on d'un manuel par discipline et par niveau d'enseignement ou bien un même ouvrage couvre-t-il plusieurs disciplines et/ou plusieurs années de scolarité ?
- y a-t-il un seul manuel disponible ou bien une offre éditoriale plurielle pour une même discipline et un même niveau d'enseignement ?
- qui finance l'acquisition des manuels ?
- les manuels sont-ils ou deviennent-ils la propriété des élèves ou bien leur sont-ils prêtés pendant le temps de leur scolarité ?

4. L'introduction dans les classes et les usages

- en cas de pluralité de l'offre éditoriale, qui choisit les manuels qui seront introduits dans les classes ? les autorités administratives (nationales, régionales) ? des responsables locaux ? le chef d'établissement ? les enseignants (décision individuelle ou collégiale ?) ? selon quelles procédures ?
- quelles sont les stratégies et les méthodes pédagogiques encouragées par l'institution ? Sont-elles mises en œuvre systématiquement dans les manuels en usage ?
- les enseignants reçoivent-ils (et reçoivent-ils tous ?) une formation professionnelle initiale et/ou continue ? cette formation leur permet-elle de prendre le recul nécessaire vis-à-vis du manuel pour en adapter l'utilisation aux spécificités de leurs publics scolaires ?
- les enseignants et les élèves disposent-ils de sources d'information certifiées ou d'outils susceptibles de compléter ou de remplacer les manuels ? Si oui, quels sont-ils ? Y recourent-ils ? Si oui, dans quels cas ?

- quel est ou quels sont le(s) mode(s) d'utilisation du manuel dans les classes ? à la maison ? par les enseignants ? par les élèves ? par les parents ?

Cette dernière question, très complexe, ne peut être éludée car, comme tout outil, un manuel ne prend sens que par l'usage qui en est fait. Trop d'études « académiques » consacrées à l'analyse des manuels perdent ainsi une grande partie de leur validité dans la mesure où elles s'intéressent seulement aux contenus sans tenir compte de leur mise en œuvre effective dans l'environnement scolaire.

5. L'objet manuel

Il convient d'abord de rappeler que les manuels sont susceptibles d'exercer quatre fonctions dont les proportions peuvent varier considérablement suivant les époques et les lieux.

- une fonction idéologique et culturelle ;
- une fonction référentielle (on parle parfois pour les programmes d'enseignement de « curriculum formel » et, pour les manuels, de « curriculum réel ») ;
- une fonction instrumentale ;
- une fonction documentaire.

L'analyse du contenu d'un manuel ne peut donc se restreindre au relevé des éléments factuels qui le composent. Ces éléments s'insèrent dans une théorie scientifique, même si celle-ci n'est pas toujours clairement explicitée ; ils répondent à une certaine conception des savoirs disciplinaires ; leur mobilisation obéit à une certaine stratégie didactique ; la mise en page, la typographie, le « design » participent de plus en plus étroitement du discours didactique ; etc.

D'un point de vue opératoire, un certain nombre de points devraient rester présents à l'esprit lors de la phase de recueil comme lors de la phase d'interprétation des informations.

a) Le statut accordé aux manuels

Il est fonction de l'évolution historique des pays de chaque région entrant dans le champ de l'étude. Au cours des 40 dernières années, la priorité a sans doute été accordée par les pays arabes à la mise en place et au fonctionnement de leurs systèmes éducatifs, ce qui a des incidences sensibles sur l'élaboration et l'utilisation des manuels.

b) La place respective du texte et de l'iconographie dans les manuels

Le texte est de moins en moins aujourd'hui la seule composante du manuel. L'iconographie est, notamment dans les pays européens, devenue essentielle avec le développement de la fonction documentaire. Cette omniprésence des iconographies va aussi de pair avec la diversité de leur nature (gravure, photographie, dessin, etc.), de leur statut et de leurs fonctions.

c) L'approche de la réalité

Pour des impératifs pédagogiques, les manuels – notamment ceux qui sont destinés aux élèves les plus jeunes – présentent nécessairement une vision succincte, incomplète, voire schématique de la réalité. Devraient également être abordée l'analyse de la structure interne des manuels, de même que celle des index ou des lexiques éventuels.

d) L'influence de l'auteur

Le manuel révèle souvent davantage sur les intentions de l'auteur par ce qu'il ne dit pas que par ce qu'il dit. Dans le cas d'une analyse croisée, une attention particulière devrait donc être accordée aux coupures éventuelles effectuées dans les textes d'auteurs ou encore aux « silences », notamment dans le traitement des « rencontres » ou des événements historiques communs aux diverses parties.

e) La référence à une société idéalisée

Les manuels présentent toujours, pour des raisons diverses mais concordantes, une vision décalée, aseptisée, épurée et, le plus souvent, idéalisée de la société à laquelle ils se réfèrent ; de même, par un effet de miroir, la représentation de l'« Autre » est aussi une représentation – en négatif le plus souvent – de « Soi-même ».

f) L'importance du langage

Le langage des manuels, souvent révélateur des présupposés des auteurs (récurrence de certains mots ou expressions, présence de qualificatifs péjoratifs ou mélioratifs, ambiguïtés sémiotiques [jeu entre sens dénoté et sens connoté], etc.) mériterait également un examen attentif.

g) Les aspects formels

Une attention particulière devrait également être apportée aux variations typographiques et à la mise en page qui induisent des hiérarchies entre les notions ; la même vigilance devrait s'appliquer aux interrelations entre textes, entre images, ou encore entre textes et images qui sont susceptibles d'en infléchir, la signification originale.

6. La réception des manuels

Cette question qui concerne les réactions attendues ou provoquées sur le(s) public(s) visé(s) s'est longtemps réduite au rôle que les manuels pouvaient exercer sur la formation des mentalités. Des études récentes ont cependant amené à relativiser l'« efficacité » des manuels, en fonction notamment de la fréquentation scolaire effective, du mode d'utilisation des livres scolaires et de la possibilité d'avoir accès à d'autres sources d'information.

Le manuel est investi d'un fort statut symbolique : le manuel renvoie à l'école, et par-delà à la société dans sa globalité. C'est ce qui explique les polémiques qu'il suscite ou les critiques dont il est périodiquement la cible dans un certain nombre de pays.

IV. Champ d'application

1. Niveau(x) d'enseignement

Il semble opportun, dans le cadre du programme d'étude conjointe coordonnée par les Commissions marocaines et françaises pour l'UNESCO, de s'intéresser aux ouvrages qui à la fois s'adressent à la population scolaire la plus large, celle qui est concernée par la scolarité obligatoire, et qui ne présentent pas des notions par trop schématiques. Les manuels destinés aux élèves de la fin du primaire ou du début du secondaire sembleraient a priori les plus adaptés à cette double exigence.

2. Discipline(s) d'enseignement

Les manuels de toutes les disciplines participent de la formation des mentalités, les ouvrages des disciplines scientifiques comme les manuels d'histoire ou de géographie. La différence est de degré, non de nature.

Cela posé, il est bien établi que c'est dans le domaine des sciences littéraires et sociales (donc dans les manuels d'histoire, de géographie, de lecture, de littérature, de langues vivantes, ... ou encore de chant) qu'on est susceptible de rencontrer le plus grand nombre de stéréotypes ou de préjugés mettant en cause des groupes sociaux. Sous réserve que l'enseignement de la discipline soit assuré au niveau d'étude retenu dans tous les pays participants, on pourrait s'intéresser aux manuels d'histoire et aux manuels de lecture (aux anthologies, notamment).

3. La question de l'échantillonnage

L'étude des manuels peut se faire suivant deux axes : soit du point de vue de la production, soit du point de vue de la réception.

Dans le premier cas, les manuels « pèsent » du même poids : un ouvrage qui n'a eu que très peu de succès a autant d'importance qu'un manuel qui a connu une très large diffusion. La diversité des manuels peut ainsi refléter des « écoles » scientifiques concurrentes, des courants de pensée différents, des options didactiques diverses, des options éditoriales particulières, etc.

Dans le second cas, si l'on s'intéresse à l'« efficience » du manuel, c'est le critère quantitatif qui devient primordial : les ouvrages qui ont connu la plus large diffusion « pèsent » davantage que les autres. D'un point de vue méthodologique, on peut alors soit retenir l'ensemble des ouvrages concernés, et effectuer une pondération lors de l'analyse, soit, si la production est pléthorique, ne s'intéresser qu'aux ouvrages les plus abondamment répandus. Mais l'expérience montre qu'il est souvent difficile de déterminer les taux de diffusion réels des ouvrages scolaires.

4. Les méthodes d'analyse

Le choix d'une méthode d'investigation commune et la description précise des procédures de collecte et de traitement de l'information feront l'objet d'une large discussion pour aboutir à une position commune, condition essentielle de

la faisabilité de travaux comparatifs, mais aussi de leur validité. Des décisions devraient notamment être prises sur :

- la prise en compte différenciée des diverses sources d'information présentes dans les manuels (les textes, les iconographies – reproductions de documents, schémas, graphiques, etc. -, mais aussi – ce qui est trop souvent négligé – les composants paratextuels) ;
- la prise en compte de la spécificité de leurs fonctions didactiques (faut-il mettre sur le même plan une information issue d'un texte littéraire et une question rédigée par l'auteur, par exemple) ;
- la prise en compte des informations issues des instruments pédagogiques « alternatifs » ou complémentaires dont peuvent disposer les enseignants ou les élèves ;
- la part relative de l'analyse herméneutique, de l'analyse qualitative et de l'analyse quantitative. Il faudra notamment se déterminer sur la manière dont seront catégorisées (analyse qualitative) et quantifiées (analyse spatiale, analyse de fréquence, ...) les informations recueillies, un sujet qui a suscité une abondante littérature critique notamment chez les linguistes et les sociologues ;

V. Résultats attendus

L'objectif de l'étude étant d'attirer l'attention des responsables éducatifs et de l'ensemble des éducateurs sur les messages d'incompréhension culturelle que peuvent véhiculer les manuels, on s'attachera à :

- 1) Evaluation du contenu des manuels : esquisse des différences d'approche concernant les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques ;
- 2) Diagnostic et approche du type de messages pouvant être sources de malentendus, d'incompréhension ou de préjugés ;
- 3) Echange d'éléments méthodologiques et factuels susceptibles de favoriser une évolution des contenus des programmes, des manuels scolaires et de la formation des enseignants ;
- 4) Mise à profit des résultats des analyses des pays participants pour encourager d'autres à effectuer des travaux similaires.

VI. Proposition d'échéancier

Les tâches à accomplir, successivement ou conjointement pour certaines, pourraient être les suivantes, les délais de réalisation précis restant à déterminer :

1. Inventaire de l'existant dans chaque pays (« l'état de l'art ») (les résultats, même partiels, devraient être disponibles pour la première réunion des experts) ;
2. Définition du champ d'investigation (discipline(s), niveau(x)) et mise au point d'une méthodologie et de procédures d'analyse communes (lors de la première réunion des experts) ;
3. Mise en évidence des divers contextes nationaux (voir II). Il faudra, dans le cas où on ne dispose pas de données récentes, prévoir d'effectuer une enquête sur le terrain pour caractériser les usages ;
4. Recensement des manuels et des outils alternatifs ou complémentaires susceptibles d'entrer dans le cadre de la recherche ; analyse de leur contenu et collecte des informations factuelles ;
5. Première interprétation des résultats dans le cadre du contexte national. Première phase rédactionnelle (provisoire) par chacun des partenaires ; envoi des contributions de chacun à l'ensemble des participants ;
6. Mise en commun des contributions des divers partenaires (restitution des travaux) ; confrontation des résultats ; enrichissement et approfondissement de la problématique (seconde réunion des experts) ;
7. Seconde phase rédactionnelle (définitive) de chacun des partenaires ;
8. Synthèse rédactionnelle en vue de la production d'une publication trilingue (version papier et électronique).

La réalisation effective de l'opération nécessite, en dehors des deux rencontres prévues (printemps 2005 et début 2006), des échanges réguliers et fréquents entre les participants, notamment par courrier électronique. L'opération se conclura sur une rencontre interrégionale de responsables des systèmes éducatifs, d'organismes spécialisés et d'institutions concernés (UNESCO, Conseil de l'Europe, ALECSO, ISESCO).

Annexe 2 :

Recommandations adoptées le 14 mars 2003 à Rabat lors du colloque « Apprendre à vivre ensemble : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? »

Après une discussion approfondie des différents thèmes du colloque « Apprendre à vivre ensemble : Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? » organisé à Rabat du 10 au 14 mars 2003, les participants à ce colloque se sont mis d'accord sur les recommandations suivantes :

1. Nous réaffirmons notre volonté de développer et renforcer le dialogue euro-arabe et nous souhaitons que différentes réunions impliquant les commissions nationales pour l'UNESCO soient organisées pour approfondir les thèmes abordés lors de cette réunion.
2. Nous demandons que la coordination de l'ensemble des projets soit confiée à l' « Equipe spéciale », constituée depuis la 31^e session de la Conférence générale de l'UNESCO pour le suivi du dialogue euro-arabe⁴. Cette équipe devra s'assurer de la bonne circulation de l'information au sein des Commissions nationales et des organismes concernés comme l'UNESCO, l'ISESCO, l'ALECSO, le Conseil de l'Europe. Elle veillera à la constitution de différents comités techniques et groupes d'experts chargés de la mise en œuvre de projets qu'elle adoptera.

Sur ces bases :

3. Les systèmes éducatifs devraient être invités à renforcer l'éducation aux droits de l'homme, en l'intégrant notamment dans les activités périscolaires ;
4. L'accent devrait être mis sur la formation initiale et continue des enseignants et des autres personnels d'éducation, comme les chefs d'établissement, dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme tout au long de la vie ;

4 L'équipe spéciale est composée des secrétaires généraux des commissions nationales pour l'UNESCO des pays suivants : Allemagne, Canada, Egypte, Emirats arabes unis, France, Hongrie, Koweït, Liban, Maroc, Oman, Pays-Bas, Qatar, Royaume-Uni, Slovénie, Syrie, Turquie, Tunisie, Ukraine ainsi que des représentants de l'ALECSO, de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe.

5. Les parents et les acteurs sociaux devraient être davantage associés à l'élaboration et à la mise en œuvre des activités concernant l'éducation à la citoyenneté ;
6. L'accent devrait être mis sur les échanges d'enseignants et d'élèves, sur les jumelages, sur des projets pilotes conjoints, en particulier dans le cadre du réseau des écoles associées à l'UNESCO ;
7. Des rencontres telles que des universités d'été devraient être organisées entre les pays des deux régions ;
8. Un ensemble d'études comparatives devrait être entrepris, avec une vision croisée, sur les manuels scolaires de quelques pays, portant sur une ou deux disciplines, afin de recenser les stéréotypes, les malentendus et les « non-dits ». L'étude des valeurs devrait également être prise en compte. Ces études devraient être menées par des instituts de recherche ou par des chercheurs indépendants ;
9. La création d'une Banque de données concernant les travaux déjà menés sur les manuels devrait être envisagée ainsi que la publication d'un guide de l'enseignant permettant une utilisation des résultats des études comparatives.
10. Un guide des bonnes pratiques concernant l'éducation à la citoyenneté devrait être élaboré ;
11. Une enquête sur les différentes valeurs pourrait être entreprise dans les pays arabes, éventuellement par l'ALECSO, sur le modèle de celle qui a été réalisée par le Conseil de l'Europe et présentée lors du colloque ;
12. Il conviendrait de créer un Forum des Centres de recherche et des Instituts pédagogiques, notamment par une meilleure mise en réseau. Des chaires de langues et cultures européennes et arabes pourraient être constituées ou mises en réseau ;
13. L'idée est proposée de lancer une traduction mutuelle des proverbes, dictons, contes, légendes et chansons à l'attention des enseignants et des élèves ;
14. Un glossaire sur les mots souvent utilisés et qui ont une connotation discriminatoire ou raciste pourrait être élaboré ;
15. L'idée est retenue d'utiliser les nouvelles technologies de l'information pour lancer des bibliothèques virtuelles ou des fiches de connaissance des pays

(par exemple des pays arabes pourraient établir quelques fiches en arabe sur les pays d'Europe centrale et orientale et vice-versa) ;

16. L'apprentissage de la communication devrait être renforcé notamment en mettant l'accent sur une éducation aux médias ;
17. Des programmes audiovisuels destinés à promouvoir l'éducation à la citoyenneté et le dialogue interculturel devraient être développés, et la création d'une chaîne télévisée éducative euro-arabe pourrait être envisagée ;
18. L'accent doit être mis sur un apprentissage mutuel des langues des deux régions. En particulier un effort doit être fait dans la région Europe pour développer l'apprentissage de la langue arabe et la connaissance de la culture arabe pour les jeunes générations mais également pour les adultes, ainsi que l'apprentissage des langues européennes moins connues telles que celles d'Europe centrale et orientale ;
19. Les pays de la région arabe devraient utiliser l'expertise de leurs Centres d'enseignement de l'arabe pour étrangers afin de développer l'enseignement de l'arabe dans les pays européens ;
20. Les pays des deux régions devraient s'attacher à renforcer le rôle de leurs Centres culturels afin de développer le dialogue interculturel ;
21. La communication et l'interaction avec les ONG pour la mise en œuvre des projets, dans les deux régions, devraient être renforcées, notamment par le biais des clubs UNESCO ;
22. Le suivi de l'ensemble du projet devrait être assuré, notamment en organisant des séminaires réguliers permettant à chaque pays de présenter ses réalisations et de procéder à une évaluation des difficultés rencontrées et des progrès accomplis ;
23. Des financements doivent être recherchés auprès des organismes nationaux et des fondations, ainsi qu'auprès des organisations internationales, des institutions régionales et des fonds de financement intéressés par le projet ;
24. Un projet de résolution portant sur la promotion du dialogue euro-arabe devrait être préparé par les pays concernés dans le cadre du débat sur le projet de programme et de budget lors de la prochaine Conférence générale de l'UNESCO.

ÉTUDE COMPARATIVE DE MANUELS SCOLAIRES DANS LE CADRE DU DIALOGUE EURO-ARABE



2013-2022

INTERNATIONAL DECADE
for the RAPPROCHMENT OF CULTURES
DÉCADE INTERNATIONALE
du RAPPROCHMENT DES CULTURES

