

---

**APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE :  
AVONS-NOUS ÉCHOUÉ ?**

**Synthèse des réflexions et des  
contributions issues de la  
46<sup>e</sup> SESSION DE LA CONFÉRENCE  
INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION  
DE L'UNESCO**

**GENÈVE, 5-8 SEPTEMBRE 2001**



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION



Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué ? Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, Genève, 5-8 septembre 2001 est un ouvrage collectif, réalisé sous la responsabilité du Secrétariat général de la 46<sup>e</sup> CIE.

En complément, le BIE-UNESCO a publié deux cédéroms. Le premier regroupe l'ensemble des documents de la 46<sup>e</sup> CIE, les Messages des ministres ainsi que les 99 rapports nationaux préparés par les Etats membres. Le second contient la base de données BRIDGE (100 bonnes pratiques sur les thèmes de la conférence) ainsi que les documents vidéo d'introduction aux ateliers et des extraits de l'émission « Demain l'éducation... » réalisée durant la CIE avec la chaîne genevoise « Léman bleu TV ».

Ces deux cédéroms peuvent être commandés au BIE, C.P 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Le présent ouvrage est également édité en anglais, espagnol et arabe.

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

Sauf mention contraire, pour toutes les photos : copyright UNESCO.

La publication de ce livre a été financée par le Ministère français des affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, Service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation.

---

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	6
Présentation	9
<b>Introduction : L'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle : nécessité, hypocrisie ou utopie ?</b>	<b>11</b>
Les paradoxes de la mondialisation et les défis de l'éducation au « vivre ensemble	15
L'actif et le passif de l'éducation au « vivre ensemble »	18
Intensifier le dialogue et choisir les meilleurs leviers du changement	21
<b>Chapitre 1 : Répondre aux besoins éducatifs</b>	<b>23</b>
Une conception renouvelée et enrichie de l' « Éducation pour tous » (EPT)	24
Apprendre à vivre ensemble, clé de voûte de l'éducation pour le XXI <sup>e</sup> siècle	28
Nouveaux besoins éducatifs, nouveaux défis pour l'éducation	30
Un point essentiel sur l'agenda des réformes	33
<b>Chapitre 2 : Vers une vision partagée de l'éducation pour vivre ensemble</b>	<b>35</b>
-	
<b>Chapitre 3 : Contenus et stratégies éducatives pour apprendre à vivre ensemble</b>	<b>47</b>
L'éducation à la citoyenneté : apprendre à l'école et dans la société	49
L'éducation pour la cohésion sociale : la lutte contre l'exclusion et la violence	53
Éducation et diversité culturelle	57
Stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication	60
L'apprentissage des sciences : culture de base, interdisciplinarité et questions éthiques	64
L'éducation, les TIC et la fracture numérique	67
Rénover les curricula, les manuels et les méthodes pour apprendre à vivre ensemble	69
Repenser les curricula	69
Flexibilité, décentralisation, évaluation	71
L'éducation : un service pas comme les autres	73
La qualité globale	73
Apprentissage informel et effets de la réforme des programmes	75

<b>Chapitre 4 : Quelques conditions externes pour enseigner et apprendre à vivre ensemble</b>	77
La valorisation, la formation et la mobilisation des enseignants et formateurs	78
Les partenariats avec la société civile	84
Le dialogue politique	87
Humaniser la mondialisation	89
<b>Chapitre 5 : Un consensus sur les orientations pour apprendre à vivre ensemble</b>	93
Conclusions et propositions d'action issues de la 46 <sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE)	94
<b>Postface : « Apprendre à vivre ensemble » : avons-nous échoué ?</b>	101
La conception de politiques visant la qualité de l'éducation : un défi	103
Les politiques de promotion de la qualité de l'éducation et les nouvelles tensions dans le domaine de l'éducation	105
L'importance de la recherche et du dialogue politique dans l'élaboration des politiques de promotion de la qualité de l'éducation	107
<b>Annexe 1 : Composition du bureau de la 46<sup>e</sup> session de la CIE</b>	110
<b>Annexe 2 : Participants aux deux grands débats et aux six ateliers</b>	111
Grand débat I	111
Grand débat II	112
Atelier 1	113
Atelier 2	114
Atelier 3	115
Atelier 4	116
Atelier 5	117
Atelier 6	118
Références bibliographiques	119



*Ce qui s'est passé le 11 septembre 2001 signifie-t-il que nous avons échoué, que notre idéal n'est qu'une utopie, que tout effort est vain ? Certainement pas. C'est une raison de plus pour renforcer notre action, pour éradiquer les causes profondes qui sont aux sources du terrorisme, parmi lesquelles figurent la pauvreté, l'ignorance, le préjugé, la discrimination. Ce sont des missions qui sont communes au système des Nations Unies dans son ensemble, et qui sont inscrites au cœur de l'Acte constitutif de l'UNESCO. Elles sont aujourd'hui placées au plus haut niveau de l'agenda mondial. C'est une raison de plus pour resserrer nos forces, qui sont des forces de paix, et réfléchir à la manière dont nous pouvons les déployer.*

Koïchiro Matsuura  
Directeur général de l'UNESCO

### REMERCIEMENTS

L'idée de la réalisation de ce livre est née de la volonté de répondre à une préoccupation souvent formulée à l'égard des conférences internationales. Celles-ci ne touchent en effet qu'un certain nombre d'« initiés » – les participants – et leurs résultats restent généralement confinés dans les bureaux des administrations ministérielles. Pourtant, les travaux entrepris avant et pendant ces conférences sont souvent d'une grande richesse et d'une excellente qualité. Ce fut le cas pour la 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO (CIE) et c'est avec un plaisir particulier que le BIE-UNESCO présente cet ouvrage destiné à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

À l'heure des remerciements, c'est tout d'abord aux artisans de la réussite de la 46<sup>e</sup> CIE que je souhaite m'adresser :

- au Conseil intergouvernemental du Bureau international d'éducation, à son Président durant le biennium, **M. Pieter de Meijer** (Pays-Bas) et à tous ses membres mais spécialement ceux de son Groupe de travail et son secrétaire exécutif, **M. Jean-Pierre Regnier** (France) pour leur vision, leur engagement constant, leur dévouement et leur professionnalisme, en particulier dans l'élaboration finale des Conclusions et propositions d'action de la 46<sup>e</sup> CIE. Je remercie également les membres du Conseil du BIE qui ont assumé les tâches de rapporteurs dans les divers ateliers ;
- au Président de la 46<sup>e</sup> session, **S. E. M. Abraham Babalola Borishade**, Ministre de l'éducation du Nigéria et au Président sortant, **S. E. M. Andrés Delich**, Ministre de l'éducation de l'Argentine ; aux membres du Bureau de la CIE ainsi qu'à tous les ministres et chefs de délégation et à l'ensemble des participants du monde entier qui ont échangé leurs expériences et leurs pratiques et contribué à l'enrichissement de la réflexion sur la thématique d'« apprendre à vivre ensemble » ;
- aux États membres qui nous ont offert des contributions intellectuelles et financières pour l'organisation des ateliers : l'Allemagne, l'Argentine, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas, la Suisse. Mes remerciements s'adressent aussi au Japon, qui a financé la session spéciale présidée par le Directeur général de l'UNESCO, ainsi qu'à tous ceux (Afrique du Sud, Canada,

Cuba, Canton de Genève, Malaisie, Oman, République tchèque), qui ont permis la réalisation des documents vidéo, grâce auxquels une dynamique nouvelle a pu être introduite dans les débats, en rappelant toujours la réalité de la vie quotidienne des écoles ;

- au pays hôte, la Suisse, et tout spécialement à **Mme Martine Brunshawig Graf**, Ministre de l'éducation de la République et canton de Genève et à **M. Charles Kleiber**, Secrétaire d'Etat à la Science et à la Recherche, pour leur appui constant et le soutien matériel apporté à l'émission « Demain l'éducation... » réalisée durant la CIE avec la chaîne genevoise « Léman bleu TV » ;
- au Rapporteur général, **M. Philippe Renard** (Belgique), aux intervenants principaux, animateurs et rapporteurs des ateliers, dont la liste figure dans l'annexe 2 ;
- au Directeur général de l'UNESCO, **M. Koïchiro Matsuura**, pour son engagement permanent, sa présence tout au long de la Conférence et pour l'initiative de la session spéciale qu'il a présidée sur l'implication de la société civile dans la promotion de l'Éducation pour tous qui a été particulièrement appréciée par tous les participants ;
- au Sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, **M. John Daniel**, pour son engagement à nos côtés et le soutien inestimable qu'il nous a apporté en mettant à notre disposition une équipe compétente de collègues du Siège qui ont rempli toute une série de tâches avec professionnalisme et collégialité ;
- aux collègues des services centraux du Siège de l'UNESCO à Paris, qui ont assumé de nombreux travaux d'organisation et de logistique (interprétation, traduction, secrétariat, gestion des salles, relations avec la presse, etc.) ;
- aux membres du collège de spécialistes du BIE et du comité éditorial de la revue Perspectives et spécialement à **MM. Norberto Bottani, François Audigier, Fernando Reimers, Uri Trier et Albert Motivans** qui nous ont apporté de précieux conseils avant la conférence et pour la rédaction de ce livre ;
- à **M. Jacques Hallak**, ancien Directeur du BIE et à **M. Victor Adamets**, ancien Secrétaire du Conseil, qui avaient entamé les premiers préparatifs de la 46<sup>e</sup> session de la CIE ainsi qu'à **M. Juan-Carlos Tedesco**, ancien Directeur du BIE, qui nous a transmis sa riche expérience de Secrétaire général des deux précédentes CIE ;

- à tous mes collègues du BIE, qui ont travaillé sans relâche durant de nombreux mois, avec générosité, compétence et enthousiasme pour faire de cette CIE, à tous les niveaux, un succès.

La publication de ce livre, en français, anglais, espagnol et arabe a été rendue possible grâce à une contribution financière généreuse du Ministère français des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, Service de la stratégie, des moyens et de l'évaluation, à qui j'exprime ici ma profonde reconnaissance.

J'adresse aussi des remerciements particuliers à **M. Guy Haug**, consultant, pour sa précieuse contribution à la rédaction de cet ouvrage.

Mes remerciements vont enfin à mes collègues du BIE – **Pierre Luisoni**, Secrétaire du Conseil du BIE et coordinateur de la CIE ; **Massimo Amadio**, Spécialiste du programme et **John Fox**, Chef de l'Unité des publications – qui m'ont assistée plus directement dans ma tâche de Secrétaire générale de la 46<sup>e</sup> CIE et pour la réalisation de cette publication qui, je l'espère, intéressera un large public d'acteurs de l'éducation et les aidera à poursuivre, approfondir et enrichir la réflexion et l'action pour mieux « apprendre à vouloir vivre ensemble ».

**Cecilia Braslavsky**

Directrice du BIE

Secrétaire générale de la  
46<sup>e</sup> session de la CIE





---

# PRÉSENTATION

Ce livre se base principalement sur les travaux de la 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation (CIE) organisée par le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO à Genève du 5 au 8 septembre 2001. Son thème était « L'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage – Problèmes et solutions ». Sauf indication contraire, les nombreuses citations choisies pour illustrer les thèmes de ce livre sont extraites des documents et présentations de la CIE. Les Conclusions et propositions d'action adoptées par la CIE de 2001 figurent au chapitre V.

La CIE reste le seul lieu régulier de rencontre de tous les ministres de l'éducation du monde et constitue de ce fait un forum international unique pour un dialogue à haut niveau sur les enjeux éducatifs et leurs implications en termes de politiques.

La CIE de 2001 a réuni plus de 600 participants de 127 pays, dont 80 ministres et 10 vice-ministres de l'éducation et des représentants d'organisations intergouvernementales et non gouvernementales. Les sujets abordés étaient et restent d'une grande importance partout dans le monde : tous ceux qui sont en charge de l'éducation ont pris conscience de la nécessité et de la complexité de l'impératif de vivre ensemble, ainsi que du rôle et des limites de l'éducation à cet égard.

Pour aborder les principaux points de débat, la CIE s'est inspirée d'une abondante littérature :

- rapports préparatoires ;
- rapports nationaux soumis par les pays membres ;
- exemples d'initiatives et de « bonnes pratiques » (y compris celles projetées lors de la Conférence sous forme d'études de cas vidéo) ;
- messages transmis par les Ministres avant la Conférence ;
- contributions de nombreux chercheurs, experts, éducateurs et décideurs à tous les niveaux des systèmes éducatifs qui ont également participé au NetForum du printemps 2001.

D'autres informations et opinions sur le vaste thème de l'« Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble » sont venues s'ajouter pendant la Conférence elle-même, lors des allocutions, des présentations et des débats des deux sessions plénières, des six ateliers thématiques et de la session spéciale consacrée aux partenariats avec la société civile.

Ce livre puise dans ce terreau riche d'expériences, de

recherches, d'opinions, d'idées et de visions de l'avenir. Il vise à contribuer à la poursuite et à l'approfondissement du débat sur l'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble parmi tous les acteurs de la communauté éducative mondiale. En présentant brièvement les principaux enjeux et les lignes d'action proposées et en les illustrant d'exemples, de citations et d'un certain nombre d'interrogations, cet ouvrage s'adresse en particulier aux formateurs d'enseignants, aux enseignants eux-mêmes et à leurs organisations professionnelles, ainsi qu'aux acteurs de la société civile qui s'engagent à améliorer la qualité de l'éducation, à favoriser le dialogue et, partant, la capacité de tous à vivre ensemble.

Ni « rapport de conférence » ni ouvrage scientifique ou académique, ce livre constitue en quelque sorte une « galerie de photographies » de la 46<sup>e</sup> CIE, de son climat de dialogue, des thèmes de ses débats, des témoignages et des expériences échangées à cette occasion. Ainsi, loin de prescrire des normes ou des standards qui devraient s'imposer à travers le monde, il souhaite simplement partager des informations, des réflexions, des idées et des pratiques diverses, dans un esprit d'échange et de dialogue.



---

## INTRODUCTION :

L'ÉDUCATION POUR TOUS POUR  
APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE  
AU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE : NÉCESSITÉ,  
HYPOCRISIE OU UTOPIE ?

## INTRODUCTION

### L'ÉDUCATION POUR TOUS POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE AU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE : NÉCESSITÉ, HYPOCRISIE OU UTOPIE ?

Il y a environ dix ans, Joseph Ki-Zerbo, historien, penseur et enseignant, a posé le dilemme de l'Afrique contemporaine (et de l'ensemble du monde), dans un ouvrage au titre provocateur : « Éduquer ou périr »<sup>1</sup> : « il n'y a pas d'autre choix que d'éduquer, et de le faire vite et bien ». « L'entrée dans le troisième millénaire est marquée par des bouleversements qui remettent en cause les certitudes d'hier, et vont donc contraindre les sociétés à réinventer le sens de la vie et à mettre en place les bases d'un monde viabilisé »<sup>2</sup>. Nous sommes désormais entrés dans ce troisième millénaire. Le dilemme a-t-il été résolu ? En paraphrasant J. Ki-Zerbo, on pourrait écrire aujourd'hui « Mieux vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle ou disparaître. N'est-ce pas là le meilleur pari qu'une éducation de qualité devrait avoir l'ambition de gagner ? »

Le thème autour duquel l'UNESCO a rassemblé les participants à la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'Éducation (CIE) a de fait mis la problématique du « vivre ensemble » au cœur du débat international deux ans avant que les attentats du 11 septembre 2001 ne la placent en première page de tous les journaux de la terre. C'est en effet en 1999 que la CIE a été convoquée par la Conférence générale de l'UNESCO, et elle s'est déroulée à Genève du 5 au 8 septembre 2001. De nombreux participants rentraient dans leur pays lorsque que l'on a annoncé les explosions du 11 septembre.

Les représentants de tous les États membres de l'UNESCO avaient ainsi souligné qu'ils étaient confrontés à des problèmes susceptibles de mettre en péril la possibilité pour l'humanité de vivre ensemble en paix.

Ils ont fait valoir que le premier pas dans la recherche des solutions consiste à reconnaître, à accepter et à partager les problèmes. Le partage et la diffusion des meilleures pratiques, l'évaluation de leurs résultats, afin d'analyser les possibilités de transfert à d'autres contextes constituent des priorités indiscutables dans toutes les régions du monde.

---

<sup>1</sup>Éditions UNESCO-UNICEF, 1990.

<sup>2</sup>Haïdara B.H. ; Adotevi S.S. Préface de l'ouvrage cité ci-dessus.

Le premier et principal problème est que l'éducation d'hier, celle que nous avons héritée du Siècle des Lumières, et qui promettait la paix, à condition que l'on enseigne la lecture, l'écriture et le calcul, les mécanismes de la raison et les lois, n'a pas pu atteindre l'un de ses objectifs. En effet, comme cela a été dit à plusieurs reprises lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE, jamais auparavant l'humanité n'avait réussi à offrir à un si grand nombre de ses membres autant d'éducation. Cependant, jamais auparavant ses membres n'avaient tué intentionnellement un si grand nombre de leurs pairs. On a calculé qu'au cours du XX<sup>e</sup> siècle, ont ainsi péri plus de 180 millions de personnes. Ce qui apparaît nouveau, c'est la prise de conscience du fait que les initiateurs et les exécutants de ces crimes – dans leurs formes les plus traditionnelles et dans d'autres qui le sont moins – sont des personnes qui avaient passé une grande partie de leur vie dans des systèmes éducatifs de pays pauvres ou riches.

Les ministres, les vice-ministres et leurs équipes qui ont participé à la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation sur le thème « L'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : problèmes et solutions » n'ont cessé d'osciller, pendant toute la durée des travaux préparatoires et celle de la Conférence, entre, d'une part, la présentation d'évidences et la recherche de raisons qui expliqueraient ce que tant de sociologues de l'éducation envisagent comme un échec total – ou une conséquence directe du type d'éducation dispensée – et, d'autre part, la recherche de solutions qui ont permis et qui permettent d'avancer dans plusieurs domaines. Tous ces participants n'ont jamais cessé de porter un regard à la fois critique et positif sur la situation.

Ce regard lucide a permis de présenter, dans les documents généraux de la Conférence et dans de nombreuses interventions et rapports nationaux, une série de problèmes éducatifs, socio-économiques et politiques qui sont à l'origine des limites de la contribution de l'éducation au « vivre ensemble ». L'attitude positive des participants, caractéristique de la politique, les a poussés à s'informer sur les « bonnes pratiques » et à les analyser en profondeur, à les présenter avec enthousiasme et à élaborer des conclusions à partir d'un travail inductif inspiré d'expériences très diverses qui ont lieu, pour certaines, depuis plusieurs décennies.

L'ouvrage présenté aujourd'hui constitue, fondamentalement, un témoignage des aspects positifs de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, et il s'appuie sur le devoir qu'ont les responsables politiques de fonder l'action sur l'optimisme et la volonté. Par conséquent, il met l'accent sur la présentation de témoignages, de réflexions ou d'images qui nous incitent à percevoir, savoir, vouloir et pouvoir éduquer au « vivre ensemble ». Les enseignants, les décideurs de haut niveau et les



autres acteurs qui évoluent au sein de l'action quotidienne doivent sentir qu'il est possible d'éduquer au « vivre ensemble », savoir que certaines expériences permettent d'y parvenir, vouloir avancer sur cette voie et posséder les capacités nécessaires pour transformer leur désir en réalité.

Cependant, il ne faut pas négliger le regard analytique et profondément critique qui va de pair avec cet optimisme car nous devons tous reconnaître les origines du problèmes et les limites de notre action. C'est une perspective nouvelle, plus réaliste, qui a permis d'étudier sans équivoque, au cours de cette session de la conférence, la tension qui existe entre les facteurs externes à l'éducation qui constituent des obstacles à l'apprentissage et à l'enseignement du « vivre ensemble », et les facteurs intrinsèques des institutions éducatives qui ont permis de constater l'existence d'une « crise de paradigme », d'une limite des types d'éducation hérités du passé lorsqu'il s'agit d'atteindre les objectifs fixés ou espérés.

Cette tension adresse un message très clair au mouvement de l'Éducation pour tous : il ne s'agit plus de poursuivre cette éducation qui n'a pas apporté au monde la paix et la cohésion sociale que l'on espérait au XVII<sup>e</sup> siècle ou dans les décennies de l'après-guerre et de la décolonisation au XX<sup>e</sup> siècle. Il devra s'agir d'une éducation nouvelle, qui saura tirer le meilleur parti des traditions humanistes de toutes les cultures et qui s'érigera en un pôle

de contre-culture face à certaines forces centripètes qui agissent au cœur même des sociétés et menacent l'avenir de l'humanité. Ces forces centripètes paraissent liées à ce que l'on pourrait appeler les paradoxes de la mondialisation et de l'éducation traditionnelle.

### LES PARADOXES DE LA MONDIALISATION ET LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION AU «VIVRE ENSEMBLE »

Le **premier paradoxe** naît de l'ouverture à un développement partagé et, en même temps, de la destruction simultanée des potentiels de développement dans certains contextes spécifiques, en particulier dans le Sud et dans l'Est de la planète. L'intensification du commerce international et les échanges constituent de fait un socle matériel pour la vie ensemble. Cependant, la mondialisation prend des formes telles qu'elles entraînent l'apparition de graves problèmes partout dans le monde : destruction de l'environnement, détérioration de la qualité de la vie de millions de personnes sur tous les continents, approfondissement du fossé qui sépare les riches des pauvres.

Le **deuxième paradoxe** est issu du développement exponentiel des connaissances scientifiques et technologiques et des déséquilibres qu'elles induisent dans les domaines où elles s'appliquent. Les types de production et de consommation de l'énergie du XX<sup>e</sup> siècle, le transfert de la « modernisation » du Nord vers le Sud, la croissance démographique dans de nombreuses régions du monde, ou des éléments moins connus, tels que la détérioration de grands centres urbains, pratiquement laissés à l'abandon en de nombreux endroits, ont engendré des préjudices graves pour l'environnement. Dans de nombreux cas, l'on dispose des solutions techniques, – par exemple la cuisine à l'énergie solaire dans des pays aussi vastes que la Chine – mais l'on ne produit pas l'équipement nécessaire, ni son mode d'emploi. En matière de biotechnologie, la construction des connaissances progresse et elle permet de résoudre des problèmes très divers ; cependant, si dans certains cas les applications se développent à grande vitesse, dans d'autres, comme la production de nourriture dans les pays les plus peuplés de la terre, elles se développent beaucoup plus lentement.

Par conséquent, le **troisième paradoxe** tient au fait que, si les connaissances et les instruments qui permettraient d'améliorer considérablement la qualité de la vie de l'ensemble de l'humanité sont disponibles, l'on n'applique pas les seconds, et l'on

n'enseigne pas non plus les premières avec un souci d'équité. Ainsi, 968 millions de personnes n'ont pas accès à l'eau potable, 2,4 milliards de personnes n'ont pas accès aux infrastructures sanitaires de base, 2,2 millions de personnes meurent tous les ans de la pollution de l'environnement et 34 millions sont atteintes du VIH/sida (PNUD, 2001).

En deux ans à peine, le pourcentage de population qui utilise l'Internet est passé de 2,4 à 6,7 ; cependant, si en Scandinavie, aux États-Unis et dans d'autres pays occidentaux ce chiffre dépasse 50 %, en Chine, en Afrique du Sud et au Brésil, il est inférieur à 10 % ; dans de nombreuses régions de grands pays, comme Uttar Pradesh en Inde ou dans les pays les plus pauvres du monde, ce chiffre est proche de zéro. La fracture numérique est cumulative; elle résulte de l'addition de la fracture qui caractérise l'accès à l'électricité, à la mécanisation agricole, au téléphone et à de nombreuses technologies du XX<sup>e</sup> siècle. De plus, c'est une phase, qui s'inscrit dans une certaine continuité (PNUD, 2001).

Nous en arrivons ainsi à un **quatrième paradoxe**, à savoir la mondialisation dans sa forme actuelle. Jamais auparavant dans l'Histoire, l'humanité n'a produit autant de richesses, et jamais non plus elle n'a engendré de telles inégalités. En 1990, 2,7 milliards de personnes (soit 45 % de la population mondiale) vivaient avec moins de 2 dollars par jour. En 1998, on estimait que ce chiffre atteignait plus de 2,8 milliards de personnes (Banque Mondiale, 2000). On estime aussi que 1,2 milliards de personnes vivent avec moins de 1 dollar par jour.

Dans ces conditions, un nombre toujours croissant de personnes, et notamment des jeunes qui ont reçu une éducation, abandonnent leur lieu d'origine pour trouver – ou non – une qualité de vie meilleure là où elle semble possible. Les migrations enrichissent le monde et les personnes, mais elles créent de nouveaux problèmes et de nouveaux défis, liés au **cinquième paradoxe** de la mondialisation, à savoir que les possibilités de connaître « l'autre » sont toujours plus nombreuses mais que les dangers qui menacent l'identité se multiplient simultanément et conduisent au repli sur soi et à la protection du « je ». La mondialisation, qui est en principe synonyme d'ouverture, menace le monde d'uniformité culturelle, laquelle menace à son tour la diversité des cultures. Les populations ont alors tendance à se replier sur leur identité et leur nationalité, avec comme conséquences inévitables l'intolérance et le rejet des autres cultures. Il en va parfois de même avec les langues, si importantes pour la construction et l'expression de l'identité culturelle, et si précieuses en tant qu'instruments de communication.



Le **sixième paradoxe**, qui se fait jour au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, est sans doute l'expansion et la consolidation des démocraties nationales, face à la force des institutions et des mécanismes de gouvernance supranationale. Depuis 1980, 81 pays ont beaucoup progressé vers la démocratie, et 33 régimes militaires ont été remplacés par des gouvernements civils. La présence et l'implication des organisations non gouvernementales ont beaucoup gagné en transparence, ainsi que leur interaction avec les milieux gouvernementaux (PNUD, 2002). Cependant, des voix s'élèvent, de plus en plus nombreuses, qui dénoncent les difficultés ou les faiblesses de nombreux gouvernements nationaux face au poids des organisations et des mécanismes supranationaux (Stiglitz, 2002) et face aux tendances au repli identitaire des peuples qui vivent à l'intérieur d'un même pays. En Europe et en Afrique, contre toute attente, des génocides se sont produits. Entre 1992 et 1995, environ 200 000 personnes ont péri en Bosnie, et en 1994, plus de 500 000 au Rwanda. Le terrorisme est revenu en force dans le monde, et cette fois, au niveau international.

Face à ces paradoxes, qui dans tous les cas se manifestent aussi à l'intérieur de chaque pays – au Nord comme au Sud – deux tentations se font jour. La première est celle de la toute-puissance. L'éducation, et elle seule, pourrait apporter la solution. Une éducation meilleure pour tous, et le monde est sauvé ! La seconde tentation est celle de l'impuissance. À cet égard, l'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble serait une prétention hypocrite. Comment enseigner le « vivre ensemble », par exemple, à ceux qui ont beaucoup plus que ce dont ils ont besoin, et à ceux qui n'ont pas assez pour survivre ?

La 46<sup>e</sup> session de la CIE n'a cédé à aucune de ces deux tentations. Elle a opté pour la reconnaissance de la complexité, de la diversité, de la nécessité d'agir à tous les niveaux (international, régional, national et local), en coopération et en synergie avec les tendances prometteuses, pour faire barrage au potentiel conflictuel de chacun des paradoxes mentionnés. En outre, elle a réaffirmé que, dans ces conditions, il est plus que jamais nécessaire que les personnes aient la volonté de vivre ensemble et trouvent les moyens de le faire. Nombre de ministres de l'Éducation, de représentants syndicaux et de chercheurs universitaires se sont mis d'accord sur le fait qu'il faut éviter de créer ou d'entretenir l'illusion que l'éducation pourra résoudre, à elle seule, les problèmes issus des paradoxes de la mondialisation dans sa forme actuelle. Cependant, si l'éducation ne participe pas à la création d'une dynamique de « l'humanisation de la mondialisation », rien ne sera résolu non plus.

### L'ACTIF ET LE PASSIF DE L'ÉDUCATION AU « VIVRE ENSEMBLE »

Sans aucun doute, le XX<sup>e</sup> siècle et notamment sa dernière décennie, ont engendré d'importants progrès en matière d'éducation. Mais le passif reste encore très lourd et sa disparition sera également fonction de notre capacité d'éduquer au « vivre ensemble ».

La décolonisation, puis la démocratisation ont amené la législation de nombreux pays de tous les continents à prendre en compte la nécessité d'instaurer la scolarité obligatoire. Actuellement, la plupart des pays sont dotés d'une législation prévoyant le caractère obligatoire de l'éducation primaire ou de l'éducation de base. Ces lois obligent les Etats et la communauté internationale à redoubler d'efforts pour garantir à tous et à chacun la possibilité de recevoir une éducation.

Le concept même de l'éducation en tant que droit inaliénable de la personne occupe à nouveau une position centrale. Les conceptions essentiellement utilitaristes de l'éducation ont progressivement cédé le pas à des visions plus humanistes. L'on a pris conscience du fait qu'une éducation orientée vers le seul but de la participation à l'économie, ignorante des valeurs de la solidarité et de la nécessité de l'intégration constitue en fait une menace contre l'économie elle-même, qui ne pourrait résister aux forces centrifuges des lacunes de la gouvernance dérivées de la violence, de la course aux armements et au réinvestissement postérieur indispensable en infrastructures de base.

Sur le plan quantitatif, l'éducation a beaucoup progressé. Le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, passant de 127 millions en 1990 à 113 millions en 1998. Cependant, si ces progrès sont importants dans certains pays et régions, dans d'autres en revanche, la croissance démographique, associée à des facteurs complexes de nature sociale, économique et pédagogique rend difficile l'accès à l'éducation. Comme l'a rappelé le Forum de Dakar, le passif en la matière touche surtout les filles, et notamment celles qui vivent dans les populations les plus pauvres; ainsi, deux tiers des 110 millions d'enfants qui ne vont pas à l'école sont des filles.

Partout, l'on s'accorde à reconnaître qu'il est essentiel que la scolarisation ait lieu dès le plus jeune âge et qu'une période de scolarité minimale soit garantie à tous, notamment aux pauvres, aux enfants de migrants dans les pays riches (OCDE, 2001), ainsi qu'aux adolescents et aux jeunes vivant dans des zones frappées par un taux de chômage élevé.

Selon les informations dont on dispose, certains pays et régions ont réussi à réduire les inégalités en matière d'éducation. Nous connaissons mieux maintenant les politiques qui ont permis de réduire les inégalités et nous sommes à la recherche de solutions de rechange pour dispenser davantage d'éducation et offrir davantage de ressources d'apprentissage à ceux qui en ont le moins. Au cours des dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, la mise en œuvre de politiques éducatives de compensation dans des pays aussi divers que le Brésil, l'Ouganda ou la France a, par exemple, beaucoup progressé.

Mais des déséquilibres importants subsistent encore, qui touchent en premier lieu les communautés pauvres et isolées, les minorités culturelles et les « nouveaux pauvres », dans les sociétés en transition ou dans des pays comme l'Argentine, où l'application décontextualisée de « recettes » internationales et l'absence de réflexion politique approfondie sur les processus de bonne gouvernance se sont avérées catastrophiques.

Des résultats positifs proviennent du fait qu'à la fin du siècle, de nombreux pays ont investi davantage que par le passé dans l'éducation, même si, dans certains d'entre eux, la diminution du PIB, associée à d'autres facteurs structurels et conjoncturels et à l'établissement d'autres priorités politiques, ont réduit à néant les efforts d'accroissement de la part des budgets nationaux destinée à l'éducation. Certains pays, dont des pays pauvres, ont accompli des progrès considérables dans l'optimisation de l'utilisation des ressources financières disponibles, ou le transfert vers l'éducation des ressources issues de la remise de la dette. Cependant, en dépit de tous les efforts déployés et dans la majorité des cas, les ressources demeurent insuffisantes.

Ainsi donc, malgré les progrès et les investissements réalisés, la qualité de l'éducation et la pertinence de l'apprentissage restent des problèmes préoccupants dans toutes les régions du monde. Pendant la 46<sup>e</sup> session de la CIE, un élément a particulièrement retenu l'attention, à savoir la similarité des discours critiques concernant l'éducation, aussi bien celle des pays riches ou celle des pays pauvres que celle des pays multiculturels et celle des pays plus homogènes, ou encore celle des pays victimes du plus grand nombre d'inégalités et celle d'autres pays, où l'on en dénombre moins. Face à cette homogénéité du discours, il existe deux hypothèses : soit les analyses sont erronées, soit il existe des problèmes transversaux inhérents aux modèles éducatifs hérités du passé, appliqués avec plus ou moins d'efficacité et avec des variantes considérables sous presque toutes les latitudes. Dans certains cas, il faudra probablement procéder à des analyses plus

***Éduquer pour vivre ensemble, n'est-ce pas simplement éduquer mieux ?***

différenciées et plus contextualisées. Cependant, et sans aucun doute, il existe un paradigme éducatif transnational, associé à la modernité, qu'il est absolument nécessaire de repenser et de changer.

Nous avons notamment pris conscience du fait que l'amélioration de l'accès à l'éducation est une impasse – ou une « victoire creuse » – si elle ne va pas de pair avec l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'abandon et l'échec scolaires, le taux élevé des redoublements, l'inadéquation des contenus, des méthodes et des structures, le nombre insuffisant des enseignants, leur préparation professionnelle inadaptée et les conditions matérielles difficiles dans lesquelles ils exercent leur métier, la pénurie de manuels scolaires ou de matériels d'enseignement, le manque ou l'insuffisance d'une évaluation sérieuse des résultats de l'apprentissage, l'inefficacité de l'administration sont autant de facteurs qui déterminent la médiocrité de l'éducation dans le monde.

Les ministres qui ont participé à la 46<sup>e</sup> session de la CIE et leurs équipes ont évoqué les problèmes qui concernent leurs curricula, les manuels scolaires, la vie scolaire, la rigidité et le faible impact des méthodes d'enseignement traditionnelles dans le nouveau contexte international. Ils ont mentionné aussi la présence, dans les programmes et les livres de textes de certains pays, de stéréotypes discriminatoires à l'égard des pays voisins et des minorités nationales.

Le renouvellement, sur une période de cinq ans, de la plupart des contenus scientifiques oblige à trouver de nouvelles formes d'enseignement permettant la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie, et à mettre au point un nouveau profil d'enseignants, à même de tirer profit de la vocation et du dévouement de l'immense majorité des 60 millions d'entre eux qui travaillent dans le monde. De nombreux intervenants ont conforté les conclusions de la recherche, selon lesquelles l'expansion éducative de la fin du XX<sup>e</sup> siècle a été possible dans de nombreux pays grâce à l'investissement invisible des enseignants. Leur pouvoir d'achat, qui est fonction de leur salaire, a baissé dans de nombreux cas mais ils ont continué à faire leur travail. Cependant, la reconnaissance de la dette que l'on a envers eux doit aller de pair avec la prise en compte de nouvelles questions et de nombreux problèmes qui seront évoqués au chapitre IV.

### INTENSIFIER LE DIALOGUE ET CHOISIR LES MEILLEURS LEVIERS DU CHANGEMENT

Les documents préparatoires de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation mentionnent que, compte tenu de ces réalités et de questions aussi préoccupantes pour l'avenir de l'humanité, l'éducation est directement concernée car elle peut et elle doit « faire la différence ». Il serait possible d'améliorer sa qualité en s'attaquant énergiquement et rapidement aux véritables causes des lacunes de son fonctionnement et de ses insuffisances.

Parmi ces éléments, l'on peut citer en premier lieu le renforcement des compétences des éducateurs et l'amélioration de leurs conditions de travail. Mais l'on n'arrivera à rien si l'on ne procède pas d'abord à une *réforme profonde des contenus, des programmes, des méthodes, des structures et des moyens d'enseignement*. Si l'on progresse sur le plan du dialogue politique, afin d'établir un lien plus étroit entre l'éducation et les politiques de développement et d'adopter une pédagogie plus appropriée, l'on progressera aussi, petit à petit, en matière de mobilisation des ressources financières nécessaires à l'amélioration d'une éducation de qualité pour tous.

Durant toute la Conférence, l'on a cherché à définir des orientations qui puissent être génératrices de progrès. Ainsi, l'on a établi que, pour combler le déficit de l'éducation dans le domaine de l'apprentissage du « vivre ensemble » en vue de garantir le bonheur des peuples et des individus, il semble nécessaire de prendre en compte la complexité des relations entre l'éducation et la société, et celle qui existe entre la réflexion et l'action éducatives. Les chercheurs qui ont participé au dialogue insistent sur le fait qu'il est important de reconnaître que tous les enfants, garçons et filles, peuvent être excellents dans quelque chose (Trier, 2001) ; d'inclure la perspective historique dans l'apprentissage des sciences pour comprendre son impact (Mittelstrass, 2001) ; de combiner l'apprentissage des connaissances, des valeurs et des normes (Benavot, 2002; Tiana, 2002 et Mokus, 2002) ; et de passer à des formes d'apprentissage plus actives (Wiltshire, 2001).

Le message le plus important de la conférence est peut-être la reconnaissance de cette tension qui existe entre, d'une part, les expériences concrètes, tributaires de leur contexte, les efforts des politiques nationales aussi indispensables aujourd'hui que lorsque les interdépendances entre les pays n'étaient pas aussi clairement reconnues et, d'autre part, le fait qu'il faut promouvoir un nouveau paradigme pour le XXI<sup>e</sup> siècle, afin de mieux orienter l'action. Sans



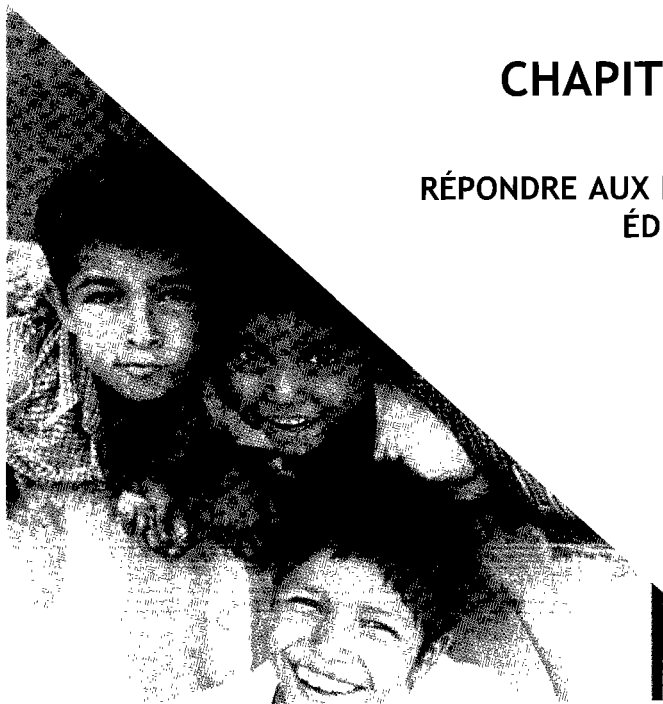
aucun doute, l'une des principales différences de ce nouveau paradigme de l'éducation par rapport au précédent est la prise en compte d'une nouvelle tension entre l'angoisse et l'ambition. L'angoisse de savoir que, par moments et dans certains contextes, l'appel lancé ressemblera plutôt à un problème. L'ambition de vouloir répondre à ce besoin d'apprendre à vivre ensemble. Ainsi, il est probable que ce nouveau paradigme prenne des airs d' « utopie modeste » que, tout simplement mais très fermement, nous voulons réaliser tous ensemble.

À travers les nombreux témoignages recueillis à l'occasion de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation, les pages qui suivent tendent à démontrer que la dimension « apprendre à vivre ensemble » devient une préoccupation majeure des responsables de l'éducation, partout dans le monde. Qu'est-ce que l'éducation peut apporter pour apprendre à vivre ensemble ? Quelles sont les conditions locales et globales qui doivent être créées autour de l'école pour qu'elle soit en mesure de produire ce qui est attendu d'elle ?

---

# CHAPITRE I :

## RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS



Dans le domaine de l'éducation, l'héritage laissé par le XX<sup>e</sup> siècle constitue en partie un chantier inachevé et compliqué par des interrogations croissantes sur les finalités et les moyens des services éducatifs. [...] L'un des défis les plus importants que nous devons affronter [est] d'apprendre à vivre ensemble.

[..] Il nous rappelle que les progrès de la connaissance et de la compréhension du monde sont gravement compromis lorsqu'ils sont mis au service de la haine, des préjugés, de la violence et de l'égoïsme. Une éducation qui oublierait de nous préparer à vivre ensemble en paix ne mériterait pas de véritable label de qualité

**Koichiro  
Matsuura,  
Directeur  
général de  
l'UNESCO**

## CHAPITRE I : RÉPONDRE AUX BESOINS ÉDUCATIFS

Apprendre à vivre avec les autres n'est certainement pas une préoccupation nouvelle de l'éducation. Depuis les temps anciens et dans toutes les parties du monde, le concept même d' « éducation » tourne autour de la préparation des individus à vivre au sein du groupe et de la société et à y apporter leur contribution. Mais la notion d' « apprendre à vivre ensemble » telle qu'elle est conçue maintenant n'a été forgée que très récemment, par la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle (présidée par Jacques Delors). Elle s'appuie sur l'expérience acquise au cours des dernières décennies d'efforts en faveur de l'Éducation pour tous et est apparue en réponse à l'existence d'un fossé inacceptable et à l'émergence de nouvelles inégalités au sein des différentes sociétés du monde et entre elles.

### UNE CONCEPTION RENOUVELÉE ET ENRICHIE DE L'« ÉDUCATION POUR TOUS » (EPT)

En 1990 à Jomtien (Thaïlande), la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous a souligné que chaque enfant, chaque jeune et chaque adulte a droit au moins à une éducation de base et que cela constitue un droit humain fondamental. La Conférence avait fixé comme objectif de faire de l'Éducation pour tous une réalité pour le début du nouveau millénaire. Elle avait, en particulier, fixé comme objectif principal de l'éducation de base pour tous de « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, qui concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre ».

Au cours de la décennie des années 1990, les nations et la communauté internationale dans son ensemble ont pris de nombreux engagements visant à atteindre l'objectif d'Éducation pour tous fixé à Jomtien.



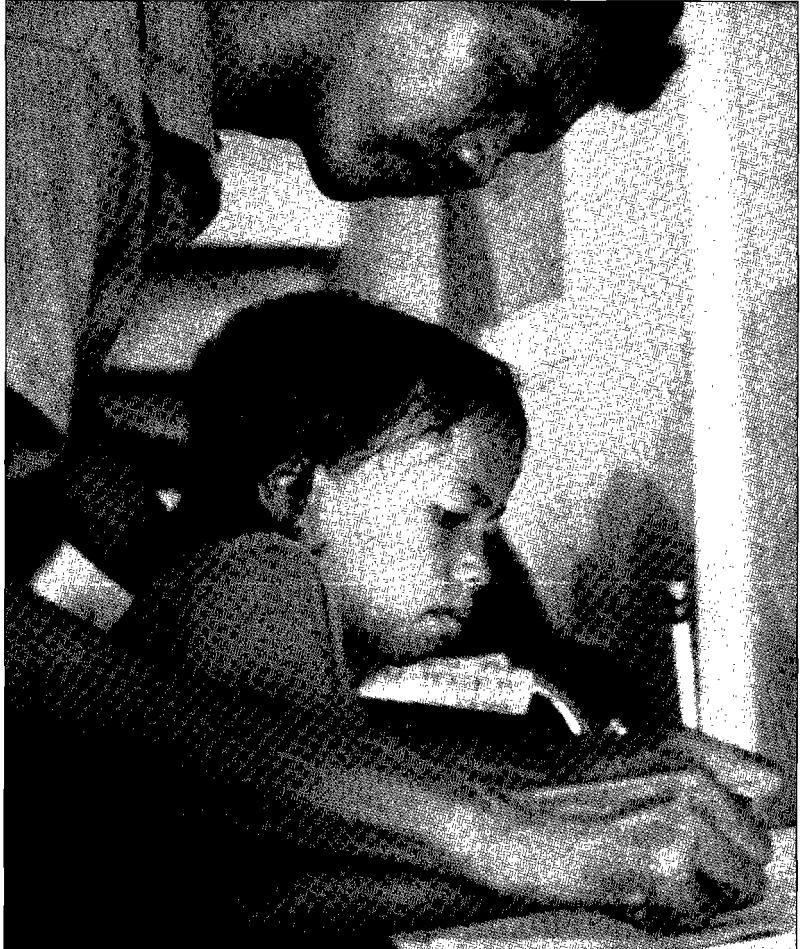
En avril 2000, dix ans après la conférence de Jomtien, le Forum Mondial de l'Éducation réuni à Dakar (Sénégal) a fait le bilan des réalisations, des leçons et des échecs de la décennie. Sa conclusion principale a été que, malgré d'importants progrès dans de nombreux pays, des conditions inacceptables continuent à prévaloir de par le monde quant à la disponibilité, la qualité et l'équité des services éducatifs :

- 113 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement primaire ; 60 % d'entre eux sont des filles ;
- 875 millions d'adultes restent analphabètes ; 65 % d'entre eux sont des femmes ; une femme sur quatre et un homme sur sept ne sait ni lire ni écrire ;
- la discrimination de genre reste répandue dans les systèmes éducatifs ;
- avec la primauté accordée à l'universalisation de l'enseignement primaire, la qualité de l'enseignement a été sacrifiée à la quantité et l'acquisition nécessaire de valeurs et de compétences est loin de correspondre aux espoirs et aux besoins des individus et de la société ;
- dans de nombreux pays, la piètre qualité de l'éducation a comme conséquence directe des taux d'échec et de redoublement très élevés ;
- la condition des enseignants (en termes de statut, de salaire, de formation, etc.) ne s'est pas beaucoup améliorée ; des enseignants de talent, dont l'éducation a le plus grand besoin, quittent leur métier pour d'autres emplois mieux rémunérés ;
- la pauvreté est la principale raison pour laquelle les objectifs éducatifs ne sont pas atteints : elle empêche la scolarisation, ce qui relance la spirale de la pauvreté.

Le Forum mondial de l'éducation a adopté le Cadre d'action de Dakar (avril 2000). Il souligne que la vision dessinée à Jomtien dix ans plus tôt reste pertinente et efficace, mais que la progression vers l'Éducation pour tous doit être accélérée pour que les objectifs nationaux et internationaux de réduction de la pauvreté puissent être réalisés et pour que les inégalités au sein de la société et entre les pays cessent de s'accroître. Le Cadre d'action de Dakar met l'accent non seulement sur l'accès à l'éducation, mais encore davantage sur la qualité nécessaire de cette éducation par rapport aux besoins des individus, des communautés et des nations. Il réaffirme que l'éducation n'est pas seulement un droit humain fondamental. Elle est aussi la clé du développement durable, de la paix et de la stabilité au sein des pays et dans le monde. Elle est enfin indispensable pour une véritable participation active dans la société et l'économie du XXI<sup>e</sup> siècle.

Le Cadre d'action de Dakar a fixé de nouveaux objectifs

collectifs et de nouveaux engagements pour 2015. Il demande en particulier à tous les pays de développer ou de renforcer leurs politiques éducatives nationales en intégrant l'éducation dans des plans plus larges de réduction de la pauvreté et de développement social. Il préconise la participation de toutes les parties intéressées et de la société civile et recommande des stratégies cohérentes pour surmonter les problèmes particuliers qui se posent à ceux qui sont actuellement exclus des possibilités qu'offre l'éducation. Il se confronte au problème du sous-financement chronique de l'éducation de base et affirme que « aucun pays véritablement prêt à s'engager pour l'Éducation pour tous ne sera entravé dans ses efforts par un manque de ressources », ce qui exige que les gouvernements nationaux et la communauté internationale remplissent leurs engagements collectifs et que la volonté politique manifestée soit soutenue par des ressources suffisantes.



### **PAR RAPPORT À LA CONFÉRENCE DE JOMTIEN (1990), LE FORUM DE DAKAR (2000) :**

- confirme le nécessaire changement de paradigme remplaçant une approche par le haut (« top down ») par une autre mieux fondée sur les réalités du terrain et les réseaux (« bottom up ») et plus attentive au partenariat avec les communautés et à leurs demandes ;
- consolide l'importance de la notion de « compétences pour la vie courante », qui élargit le concept de besoins éducatifs de base de Jomtien ;
- porte une attention particulière aux TIC, qui étaient encore absentes de l'ordre du jour en 1990 ;
- réaffirme la primauté de la responsabilité nationale dans la mise en œuvre des politiques éducatives, tout en insistant sur l'engagement international pour le soutien, par delà les projets isolés, aux nécessaires réformes des systèmes ;
- conditionne l'aide internationale à l'existence de plans fondés sur les objectifs de l'Éducation pour tous ;
- accorde beaucoup plus d'importance à la dimension régionale, en particulier à travers les six cadres d'action régionaux pour l'Éducation pour tous, qui affinent et adaptent la stratégie globale de Dakar aux situations et aux besoins des pays de grandes parties du monde ;
- identifie les domaines les plus cruciaux, tels que l'éducation de la petite enfance, la santé, l'éducation des filles et des femmes, les conséquences du VIH/SIDA, l'alphabétisation des adultes et l'éducation dans les situations de crise et d'urgence ; cette approche ne s'intéresse pas seulement à l'éducation mais aussi aux facteurs qui, dans l'environnement, lui sont contraires et l'empêchent de produire ce qu'elle doit être en mesure de réaliser ;
- affirme que l'éducation pour tous va au-delà de la scolarisation généralisée et demande des politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation ; la qualité dans ce contexte signifie l'acquisition effective des compétences requises pour vivre et travailler au sein de la communauté et dans le monde ;
- insiste sur le besoin de soutenir les politiques éducatives par des stratégies globales pour l'éradication de la pauvreté et pour le développement des individus dans le domaine politique, social et culturel ; cela souligne le lien étroit qui existe entre l'éducation, le développement durable et la paix et, partant, le caractère multidimensionnel du concept d' « Éducation pour vivre ensemble ».

## APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE, CLÉ DE VOÛTE DE L'ÉDUCATION POUR LE XXI<sup>e</sup> SIÈCLE

### LE « RAPPORT DELORS » ET LES QUATRE PILIERS DE L'ÉDUCATION

La Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, composée de spécialistes de l'éducation, de philosophes et de décideurs politiques de toutes les régions du monde et présidée par Jacques Delors, a rédigé en 1996 un document sur le rôle essentiel de l'éducation tout au long de la vie pour le développement des individus, des nations et de l'humanité. Elle a souligné que dans l'éducation se cachait un « trésor » et a élaboré une vision (une « nécessaire utopie ») de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle basée sur quatre piliers :

- **Apprendre à connaître** signifie principalement acquérir des connaissances générales larges, combinées le plus souvent avec un savoir plus complexe dans certains domaines ; cette notion inclut celle d'« apprendre à apprendre » qui est la condition pour être apte à bénéficier d'autres possibilités d'éducation et de formation plus tard dans la vie ;
- **Apprendre à faire** ne recouvre pas seulement l'acquisition de savoir-faire professionnels, mais aussi celle de compétences plus larges nécessaires pour pouvoir s'adapter à des situations différentes et changeantes et travailler en équipe. Certaines de ces compétences peuvent s'acquérir dans l'enseignement formel mais elles s'acquièrent aussi de manière informelle, au cours des diverses expériences sociales et professionnelles que traversent les jeunes et les adultes au cours de leur vie ;
- **Apprendre à être** fait référence à la capacité de développer sa personnalité sur la base d'un ensemble de valeurs et d'agir personnellement avec autonomie, jugement et responsabilité (Rapport Faure, 1972). Cela signifie que l'éducation ne doit négliger aucune facette du potentiel d'une personne, qu'il s'agisse de la mémoire, du raisonnement, du sens esthétique, de l'intelligence émotionnelle, des capacités physiques ou de l'aptitude à communiquer ;
- **Apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres** signifie le développement de la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix. Son point central est la prise de conscience, grâce à des activités telles que des projets

[L'expansion récente du système éducatif du Mexique] représente sans aucun doute une réalisation importante dans les domaines de la disponibilité, la croissance et la diversification de l'offre éducative. Néanmoins, en grande partie comme conséquence de la manière dont s'est effectuée cette expansion (des régions plus riches vers les plus pauvres, des villes vers les campagnes, de la majorité culturelle vers les minorités), le système éducatif mexicain se trouve aujourd'hui confronté à toute une série d'insuffisances [...]. Les principaux problèmes sont de trois ordres : l'équité, la qualité et la gestion publique du système éducatif dans la perspective des besoins de développement nationaux.

Reyes Tamez Guerra, Secrétaire à l'éducation publique, Mexique

communs ou la gestion de conflits, de l'interdépendance croissante (écologique, économique, sociale) des individus, des communautés et des nations dans un monde devenu plus petit, plus fragile et de plus en plus interconnecté.

De ces quatre piliers, les trois premiers avaient été formulés antérieurement et se réfèrent principalement (mais pas exclusivement) au niveau de l'individu ou de la communauté : apprendre à connaître, à faire et à être sont des dimensions essentielles pour le développement des personnes, des communautés ou des nations prises individuellement. Le quatrième pilier, « apprendre à vivre ensemble », est d'une nature différente et plus globale : son omission pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation, de la santé et du développement, du fait des conflits inter-étatiques, des guerres civiles, du terrorisme sous toutes ses formes, des trafics, de la dilapidation des ressources humaines, financières et naturelles, des pandémies, etc.

Ainsi le « trésor caché dans l'éducation », reste encore pour une bonne part à découvrir.



Au Vietnam l'éducation aborde le XXI<sup>e</sup> siècle après des progrès très considérables accomplis au cours des 50 dernières années. Par exemple, 94 % des adultes savent maintenant lire et écrire et l'inégalité entre les genres a disparu dans l'éducation au niveau local. Mais pour une éducation équitable, il faut plus que l'égalité dans l'accès à l'école. Pour atteindre une éducation de qualité pour tous [...], la priorité doit aller au niveau local de l'enseignement, c'est-à-dire aux régions désavantagées [...] et aux enfants des minorités ethniques et des familles pauvres.

**Nguyen Minh Hien, Ministre de l'éducation, Vietnam**

## NOUVEAUX BESOINS ÉDUCATIFS, NOUVEAUX DÉFIS POUR L'ÉDUCATION

En Hongrie, les différences sociales ont augmenté de façon importante [...]. Les handicaps économiques et sociaux s'accumulent dans les vies des familles et se transmettent inévitablement à leurs enfants. De nouvelles lignes de fracture se creusent entre les gagnants et les perdants du changement qui s'accélère [...]. L'un des moyens les plus importants de surmonter les dangers menaçant la cohésion sociale est le développement de l'éducation et de la formation qui seront à long terme les déterminants de la position politique et économique du pays dans le contexte international.

**Jozsef Palinkas,**  
Ministre de  
l'éducation,  
Hongrie

Le rythme de changement rapide du monde et l'entrée dans une « nouvelle civilisation » ont créé de nouveaux besoins éducatifs dans des domaines où des évolutions largement similaires se sont produites un peu partout :

- éduquer et former des personnes actives, flexibles et créatives, capables de suivre les évolutions rapides du monde du travail, d'une économie de plus en plus basée sur les services, de la société de la connaissance et de tout le champ où se forgent les destinées individuelles et professionnelles ;
- contrecarrer la croissance des inégalités et ses conséquences sur la pauvreté et l'exclusion, qui sont autant de facteurs importants qui mettent en péril le développement économique, la vie en commun et la démocratie. Cela exige des structures et des méthodes éducatives prenant en compte la diversité des points de départ des apprenants afin d'éviter que les destinées scolaires ne soient prédéterminées très tôt par des facteurs externes, y compris par le manque d'accès aux TIC ;
- considérer la diversité comme une ressource précieuse et non seulement comme un facteur d'inégalité. Dans de nombreux pays, l'attention accordée à la diversité culturelle a augmenté et a permis, entre autres, d'offrir plus de possibilités aux minorités et aux groupes migrants d'apprendre leur propre langue comme partie intégrante du programme scolaire ;
- former des personnes capables de s'engager en politique et d'en faire respecter les principes, en particulier les valeurs et les pratiques démocratiques ;
- préparer chacun à assumer une gamme de plus en plus étendue de décisions affectant non seulement les choix de vie personnels, mais prenant également en compte les conséquences éthiques, sociales et environnementales de ces décisions.

La plupart des pays doivent faire face à un ensemble de problèmes et de défis éducatifs qui sont de plus en plus communs, même s'il y a des variations considérables dans leurs caractéristiques et leur acuité :

- rénover les curricula, les contenus et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage vers une plus grande

qualité globale de l'éducation, davantage de pertinence par rapport aux besoins des apprenants et de la société ;

- combler la fracture numérique qui grandit entre les pays, groupes et individus riches en information et les autres, par la diffusion et l'utilisation intelligente des TIC dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- réduire les taux d'échec, d'abandon, de redoublement et d'absentéisme et améliorer les taux de scolarisation trop bas et les performances trop faibles de l'école, qui entraînent le gaspillage de ressources financières et pédagogiques rares et précieuses ;
- ouvrir l'école à tous les acteurs éducatifs (parents, collectivité locale, associations) et au monde environnant.

L'éducation est la base principale pour surmonter les inégalités sociales. En même temps qu'un droit des citoyens, l'éducation est aussi une exigence pour le développement

**Milagros Ortiz Bosch, Vice-Président et Ministre de l'éducation, République dominicaine**



Les nouveaux défis qui apparaissent ont des effets à la fois positifs et négatifs sur notre mode de vie. La réforme éducative en Thaïlande est [...] basée sur le double concept de l'Éducation pour tous et de tous pour l'éducation. [Les nouveaux programmes] seront suffisamment flexibles pour permettre à chaque communauté d'y faire des ajustements en fonction des besoins locaux.

**Thaksin Shinawatra,**  
Premier Ministre et Ministre de l'éducation, Thaïlande

La fracture numérique existe. Alors que dans les pays développés, plus de 70 % des établissements scolaires ont un accès permanent à l'Internet, ce taux est inférieur à 1 % dans mon pays.

**Nicolas Javier Lynch Gamero,**  
Ministre de l'éducation, Pérou

[..] À l'âge de la globalisation, l'accès physique à l'école n'est qu'une des priorités. L'autre fossé qu'il faut combler, c'est celui de l'accès aux TIC. La disponibilité de possibilités d'apprentissage grâce aux TIC est influencée par la distribution des ressources économiques. Dans le monde d'aujourd'hui, il n'y a pas de pays riches et pauvres, il n'y a que des pays éduqués et des pays ignorants. [...] Et ce qui est encore plus important, c'est que le capital intellectuel des pays moins développés doit être conservé et optimisé au moyen de la technologie.

**Raul S. Roco,**  
Secrétaire de l'éducation, Philippines

Il est regrettable [que] par manque de finances les institutions éducatives et les organismes administratifs n'aient accès ni aux données méthodologiques et scientifiques internes ni à l'Internet [...]. Seulement 8 % des écoles moldaves ont accès à l'Internet. N'étant pas connectées, les écoles ne peuvent pas bénéficier de l'information nécessaire à l'éducation, ni de la possibilité de partager les valeurs culturelles mondiales.

**Ilie Vancea,**  
Ministre de l'éducation, Moldavie

L'introduction des TIC [dans l'éducation est une] priorité absolue [...] à la fois pour répondre aux besoins de l'économie et [à ceux] du processus éducatif, mais [aussi en raison de leur rôle] pour réduire l'écart entre les pauvres et les riches dans la société chypriote. Cette priorité est perçue comme un catalyseur [pour] la cohésion sociale, car elle devrait fournir aux citoyens de demain les moyens de leur mobilité sociale.

**Ouranios Ioannides,**  
Ministre de l'éducation et de la culture, Chypre



### UN POINT ESSENTIEL SUR L'AGENDA DES RÉFORMES



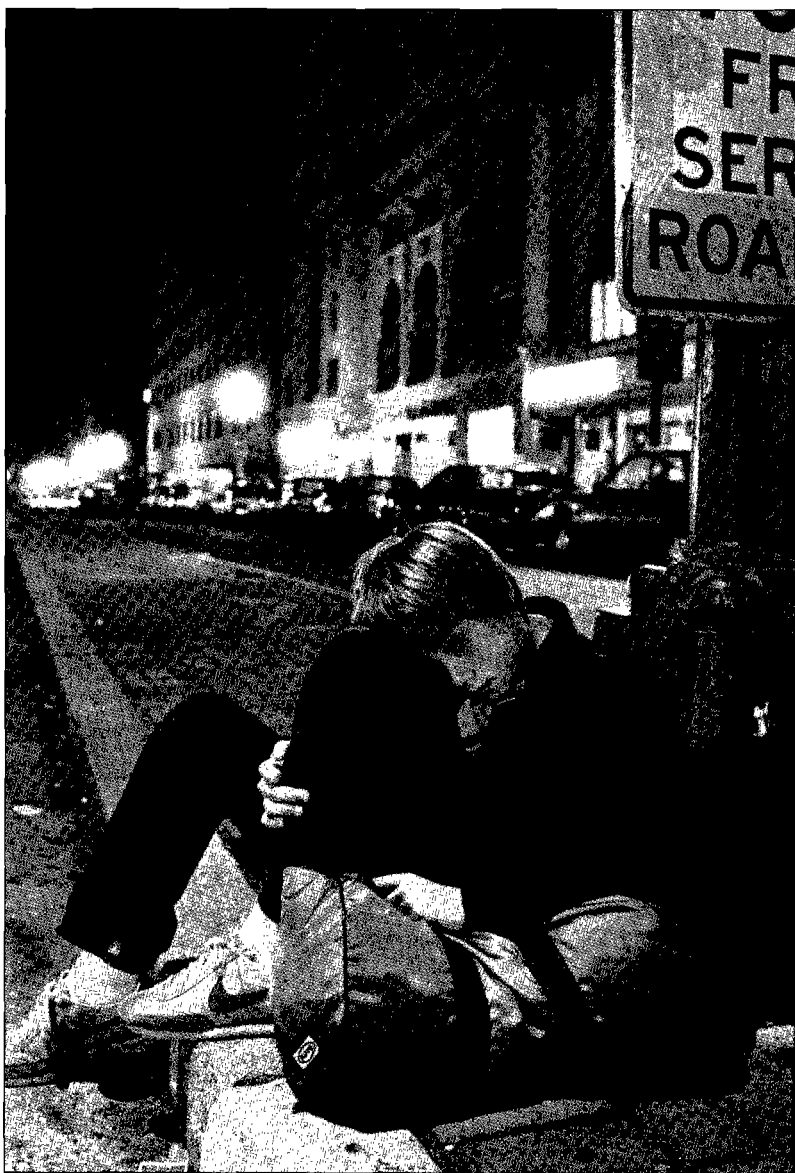
© W.C.C. Photo : Peter Williams

Au cours de la dernière décennie, de Jomtien à la Commission Delors et de Dakar à la Conférence internationale de l'éducation de 2001, deux évolutions majeures complémentaires se sont produites. Les défis éducatifs, et plus généralement les défis sociaux liés à l'Éducation de qualité pour tous, ont été reconnus comme des enjeux importants au niveau mondial, et non seulement à l'échelon local et national. Par conséquent, simultanément, il est devenu de plus en plus clair aux yeux des décideurs et de la communauté éducative que ces questions vitales pour l'éducation et la société ne pouvaient être résolues par des pays agissant isolément. Elles exigent au contraire une action au niveau international et une grande cohérence entre les efforts entrepris aux niveaux mondial, national et local.

Le message de l'Éducation pour vivre ensemble diffusé au niveau international à la CIE de 2001 a été intégré dans les agendas de politique éducative aux niveaux régional et national et a ainsi gagné en visibilité et en force.

Le thème de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation coïncide fort bien avec celui de la politique [éducative] de la Côte d'Ivoire. L'éducation à la citoyenneté [...] est un pilier essentiel de l'Éducation pour tous visant à apprendre comment vivre ensemble [en tant que nation].

**Michel Amani N'Guessan,**  
**Ministre de l'éducation nationale, Côte d'Ivoire**



©WCC Photo . Rock Reinhard

[..] La Prévention de l'alcoolisme, de la drogue, du SIDA et du tabagisme [est] de la responsabilité de l'État [..] malgré les difficultés de l'économie nationale [..]. Mais tous ces problèmes sont par nature globaux et il est impossible de les résoudre par les efforts consentis par un seul pays ou un seul système éducatif.

Vladimir Filippov,  
Ministre de l'éducation, Fédération de Russie

## CHAPITRE 2 :

VERS UNE VISION PARTAGÉE  
DE L'ÉDUCATION  
POUR VIVRE  
ENSEMBLE



## CHAPITRE 2 : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉDUCATION POUR VIVRE ENSEMBLE

Un certain nombre de questions et de problèmes viennent à l'esprit lorsqu'on parle d'apprendre à vivre ensemble et des meilleurs moyens de relever ce défi—car il s'agit en effet d'un défi considérable.

La première question concerne notre conscience de ce que représente vraiment ce défi et de son importance dans la vie de tous. Le fait que l'éducation n'est [pas] la cause immédiate et directe des guerres [...] ne devrait pas conduire à sous-évaluer son rôle. Il ne faut pas oublier que l'éducation joue un rôle non-négligeable dans la manière dont les sociétés transmettent et dessinent les croyances, les valeurs, les perceptions et les interprétations de nombreux aspects de notre existence, y compris les questions touchant les conflits, la paix et la violence.

[...] On pourrait faire plus pour augmenter la prise de conscience du rôle que joue l'éducation dans la passation de messages qui affaiblissent ou renforcent notre capacité à vivre ensemble. [...] L'éducation formelle peut être appelée à contrecarrer certains des messages de violence véhiculés par la société, mais nous avons besoin de mieux comprendre comment cela peut être réalisé. [...]

En même temps [...], nous devons reconnaître les limites de l'éducation. Il ne faut pas attendre de l'éducation ce que nous ne demandons pas, ou ne pouvons pas demander, de la société dans son ensemble. Les messages éducatifs peuvent-ils être efficaces s'ils ne sont pas confirmés, ou sont même contredits, par les conditions objectives qui régissent la paix et la justice au sein de la société ? [...] Nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les écoles soient des havres de paix si elles sont cernées par la violence et des troubles dans la société.

[Une autre] préoccupation est de savoir jusqu'ou on devrait promouvoir l'éducation pour apprendre à vivre ensemble. Dans un monde de plus en plus global, apprendre à vivre avec les autres ne peut pas se réduire aux relations avec les voisins immédiats. [...] L'éducation pour l'environnement, qui est une dimension importante de toutes les pédagogies pour apprendre à vivre ensemble, peut offrir de nombreux exemples montrant comment un événement qui se déroule dans l'une des régions du monde peut provoquer des conséquences dans d'autres zones, même très éloignées.

Apprendre à vivre ensemble ne devrait pas se baser sur l'hypothèse erronée qu'un monde sans conflits pourrait exister ou

## CHAPITRE 2 : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉDUCATION

qu'aucune forme de différence n'appellera de réaction négative. Nous devons mieux comprendre la nature des conflits et acquérir de meilleures compétences pour les gérer en évitant qu'ils dégèrent en violence ou en oppression. Nous devons apprendre à accepter la réalité de la différence des autres, et la réalité est qu'ils sont peu susceptibles de changer juste pour nous faire plaisir. Apprendre à vivre avec les autres implique la reconnaissance du droit des autres à rester « autres ».

**John Daniel,**

**Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO**

Au cours des dernières décennies, la notion de « droit à l'éducation » a considérablement évolué.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme proclame que chacun a droit à l'éducation. La Déclaration adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 rappelle que chaque personne – enfant, adolescent ou adulte – devrait bénéficier d'une éducation répondant à ses besoins éducatifs de base. Ainsi, à partir de Jomtien, la notion de droit à l'éducation n'est plus centrée sur l'offre éducative (ce que la société devrait mettre à disposition) mais sur la demande (ce dont les individus ont besoin et la satisfaction de ces besoins).

L'unité nationale a été le principal objectif du gouvernement de Malaisie dans ses efforts d'intégration d'une société multiethnique et multiculturelle. L'éducation a été utilisée pour rapprocher les Malais, les Chinois et les Indiens dès leur plus jeune âge. [...] L'enseignement des langues des différents groupes garantit la pérennité des traditions et des identités culturelles des différentes communautés. [...] Des valeurs telles que la tolérance, l'humilité, la courtoisie, l'amour, l'honnêteté, le sens du devoir public et la compréhension sont enseignées tout au long de la scolarité. Ces valeurs sont communes aux religions, traditions et cultures [de la Malaisie] et sont en accord avec les valeurs universelles.

**Seri Musa bin Mohamad,**

**Ministre de l'éducation, Malaisie**

Vivre, c'est vivre ensemble. C'est pour cela que la capacité à vivre ensemble est certainement l'une des plus importantes pour le développement humain. [...] Apprendre à vivre ensemble, c'est apprendre à vivre, et cela peut effectivement s'apprendre. Le grand défi de l'éducation pour apprendre à vivre ensemble est de mobiliser la participation de tous les acteurs.

**Mariana Aylwin,**

**Ministre de l'éducation, Chili**

Même si l'être humain a été défini comme un « animal sociable », « vivre ensemble » n'apparaît pas comme naturel, inné ou même acquis une fois pour toutes.

Un certain consensus semble émerger sur le fait qu'apprendre à vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle comporte non seulement la dimension de « comment vivre ensemble », mais aussi une autre, tout aussi essentielle, qui concerne le « vouloir vivre ensemble » pacifiquement.

Vouloir et savoir vivre ensemble demande :

- **des connaissances**, car l'intolérance et le rejet de l'autre proviennent souvent, d'une part, de la peur qui se nourrit de l'ignorance et, d'autre part, de l'injustice insupportable dans l'accès aux droits individuels et au développement humain ;
- **des émotions et de la sensibilité**. Elles influencent les connaissances nécessaires à la construction et la formulation des valeurs, des attitudes et des croyances, qui ne sont pas héritées « naturellement » par les êtres humains ;
- **l'estime de soi**, dans ses dimensions individuelle et sociale, qui favorisent l'écoute des autres, le dialogue, la résolution pacifique des conflits et l'inclination vers la coopération plutôt que vers la confrontation. Les psychologues, les didacticiens et les praticiens de l'éducation savent qu'une image positive de soi-même, de sa culture et de sa communauté sont des conditions prérequis au développement de l'acceptation, du respect et de la compréhension des autres et donc de la solidarité ;
- **des attitudes et des comportements**. Un certain nombre de codes élémentaires fondent la vie en société, comme le respect de soi et des autres, du bien commun, du cadre de vie et des règles de la vie communautaire. C'est donc tout d'abord une « éducation civile » qui doit être développée et parfois reconstruite.

Face à cela se pose la question de la responsabilité de l'école dans la formation d'attitudes et d'opinions qui favorisent ou contrarient la vie en commun. L'éducation seule n'est ni responsable des guerres, de la violence ou de l'exploitation, ni capable de les prévenir dans l'avenir. L'histoire et l'actualité montrent que des gens éduqués sont capables d'utiliser leur savoir pour promouvoir l'intolérance politique ou religieuse, la guerre ou d'autres formes de domination. Malgré cela, l'éducation a un rôle important à jouer dans l'analyse et la critique des informations, des valeurs et des attitudes contraires à la vie en commun, et dans la formulation de propositions alternatives positives.

L'éducation est un instrument très puissant qu'on pourrait utiliser pour former des attitudes positives chez la jeune génération. [...] Il faut aiguïser chez les enfants la conscience des similitudes et de l'interdépendance de tous les êtres humains [...]. Nous essayons de promouvoir la vision d'un monde sans conflits et d'une vie dépourvue d'attitudes négatives, non seulement au sein de la communauté nationale mais aussi par rapport aux autres nations, groupes linguistiques, minorités et cultures. Nous souhaitons être en mesure d'accepter et de respecter les différences, même considérables, parmi les peuples et les cultures de notre monde interdépendant d'aujourd'hui.

**Eduard Zeman,**  
Ministre de l'éducation, République tchèque

Apprendre à vivre ensemble est l'un des plus grands défis de la région des Balkans. La mission de nos écoles est de préparer la nouvelle génération à devenir les citoyens d'une société démocratique, possédant les notions qui conviennent à la coexistence avec différents groupes et minorités dans le respect des autres nations et des autres cultures.

**Ethem Ruka,**  
Ministre de l'éducation, Albanie

Le Burundi veut renouer avec les valeurs de paix, de tolérance et de convivialité [...]. Ce sont ces valeurs-là que la nouvelle école [...] doit véhiculer. Réapprendre à vivre ensemble apparaît comme un impératif éducatif et une remédiation nécessaire au virus qui a si profondément fracturé le tissu social du Burundi.

**Prosper Mpawenayo,**  
Ministre de l'éducation, Burundi

Il apparaît ainsi nécessaire de réfléchir à la capacité de l'éducation de transmettre des messages différents de ceux qui prévalent dans la société environnante et/ou dans les médias. Cela est particulièrement important dans les pays ou les régions qui ont souffert de conflits entre Etats ou de guerres civiles et qui ont besoin de restaurer la paix avec leurs voisins ainsi qu'à l'intérieur de la société.

A une époque d'interdépendance et d'interaction globales, apprendre à vivre ensemble ne concerne pas que la vie avec les voisins les plus proches. La démographie, les problèmes de l'environnement, l'aspiration à la paix, des économies orientées vers l'exportation et la possibilité de communiquer instantanément avec le monde entier font que tous les peuples sont en train de devenir des voisins. Le nombre rapidement croissant des migrants

## APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE : AVONS-NOUS ÉCHOUÉ ?

de longue durée (qui sont estimés à plus de 150 millions de personnes en 2000) transforme des gens qui étaient lointains en des voisins proches, avec toutes les potentialités d'enrichissement mutuel mais également de conflits liés aux différences culturelles. L'éducation pour apprendre à vivre ensemble concerne donc en premier lieu la vie quotidienne au sein d'un groupe, d'une communauté et d'une société où existent des situations et des aspirations différentes.



Vivre ensemble n'est pas un sujet nouveau pour l'école, mais son attention s'est déplacée de la paix internationale vers la paix civile au sein des pays.

**François Audigier,**  
Professeur à l'Université de Genève



## CHAPITRE 2 : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉDUCATION

[..] L'un des grands défis de l'éducation est de trouver et de préserver un équilibre dynamique entre les différences et les similitudes humaines. Inévitablement, les deux [..] feront toujours partie de la vie des êtres humains. Nous devrions bâtir nos efforts de collaboration sur nos similitudes, tout en respectant pleinement nos différences en même temps.

**Yahya A. Muhaimin,**  
Ministre de l'éducation nationale, Indonésie

Je crois que pour que les nations apprennent à vivre harmonieusement ensemble à l'âge de la mondialisation, la quête de valeurs universellement partagées et la promotion du pluralisme, en particulier par le soutien à la diversité culturelle et linguistique, sont toutes deux d'une importance cruciale.

**Atsuko Toyama,**  
Ministre de l'éducation, Japon

Apprendre à vivre ensemble n'est qu'un aspect particulier d'une discipline plus large, à savoir « l'éducation aux valeurs humaines ». L'UNESCO devrait travailler activement à l'élaboration d'un code commun des valeurs universelles qui serait accepté partout dans le monde [..] et qui tenterait d'harmoniser les différences des participants dans les domaines des croyances religieuses, de la pensée économique et sociale, des systèmes de connaissances, des styles de vie et ainsi de suite. [Ceci permettrait] de promouvoir dans la réalité le droit de chaque être humain de choisir entre différentes alternatives [..] sans avoir à craindre un choix imposé par la force.

**Délégation de l'Inde à la CIE**

L'éducation pour apprendre à vivre ensemble peut se trouver tiraillée entre deux directions apparemment opposées. D'un côté, elle peut estimer que son principal objet est d'identifier et de promouvoir un ensemble de valeurs fondamentales que partageraient en commun tous les individus, toutes les communautés et nations du monde. D'un autre côté, elle peut considérer que sa mission est d'apprendre aux individus à apprécier et respecter les différences des autres, qu'elles soient linguistiques, ethniques, religieuses, sociales, etc. La vision partagée à la CIE de 2001 ne se fonde pas exclusivement sur l'une ou l'autre de ces deux conceptions : pour apprendre à vivre ensemble, il faut bâtir sur toutes les bases de compréhension commune qui peuvent exister, mais il faut aussi respecter et promouvoir la diversité et la solidarité entre différents groupes et nations.

## APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE : AVONS-NOUS ÉCHOUÉ ?

Le respect de la diversité ne peut évidemment pas signifier apprendre à accepter toutes les idées, les croyances et les comportements comme égaux. L'éducation, en particulier celle pour apprendre à vivre ensemble n'est pas un terrain neutre pour

Dans la société de la connaissance, l'éducation au sens le plus large est en même temps le principal instrument pour préparer aux nouvelles professions, une protection contre l'exclusion sociale et professionnelle, la clef donnant accès à la communication et l'outil qui façonne les identités personnelles et culturelles agissant contre l'uniformisation et le nivellement. Les frontières entre ces différentes dimensions deviennent de plus en plus floues, mais leur poids respectif comme ingrédients de l'éducation varie. Les aspects culturels et la formation professionnelle ne sont plus vus comme deux alternatives éducatives mutuellement exclusives, mais plutôt comme deux dimensions complémentaires, et les passerelles entre l'école et le monde de l'emploi se multiplient. Les nouvelles demandes provenant du marché de l'emploi vont plus loin que les connaissances professionnelles spécialisées et recouvrent des aptitudes et des compétences qu'il est possible d'acquérir et de pratiquer à l'école, telles que l'autonomie, l'aptitude au travail en équipe, le sens des responsabilités, la communication en anglais et dans une deuxième langue nationale, etc.

**Adapté du Rapport national de la Suisse**

L'accès aux technologies numériques constitue une condition préliminaire pour les politiques visant l'égalité des chances pour tous (dans l'accès au marché du travail, l'accès à l'information, etc.) ; en réalité, l'égalité d'accès aux technologies devient équivalente au droit de participation démocratique, [c'est à dire] celui de participer pleinement à la vie économique, politique et sociale du monde. Les technologies peuvent transformer radicalement la façon dont les enseignants enseignent et dont les élèves apprennent. Les écoles sont ainsi [...] les agents privilégiés de la promotion de l'égalité d'accès de tous, afin de transformer la fracture numérique en potentialités nouvelles.

**Efthimiou Petros, Ministre de l'éducation et des affaires religieuses, Grèce**

[Comblé] le fossé entre les nations qui produisent du savoir et les autres [est un] défi formidable. Longtemps notre politique éducative a été marquée par la préoccupation essentielle de la scolarisation universelle - ce qui a effectivement été réalisé, même avant Jomtien. Aujourd'hui, notre souci premier est d'assurer, par une formation de qualité pour tous, l'égalité des chances à la sortie de l'école.

**Moncer Rouissi,  
Ministre de l'éducation, Tunisie**

## CHAPITRE 2 : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉDUCATION

---

ce qui concerne les valeurs. Son objet n'est pas de promouvoir indistinctement toutes les valeurs possibles, mais de choisir celles qui favorisent la solidarité, la vie en commun en paix et le respect des droits individuels et collectifs.

Apprendre à vivre ensemble vise plusieurs objectifs et présente diverses facettes, notamment : l'acquisition de connaissances, de valeurs et d'attitudes nécessaires pour une citoyenneté active; la préparation à la vie professionnelle conçue comme un moyen d'entrer dans la société et d'y apporter sa contribution ; la prise de conscience des interdépendances globales et des possibilités de gérer positivement la diversité ; la promotion des valeurs éthiques et de la solidarité comme moyens de lutter contre l'exclusion et donc la violence, etc.



## APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE : AVONS-NOUS ÉCHOUÉ ?

L'éducation dans la famille, à l'école et dans la société est le chemin permettant d'élaborer les connaissances et les valeurs sur lesquelles se fonde la vie en commun. Éduquer pour apprendre à vivre ensemble, c'est simplement éduquer mieux.

**Francisco José Lloreda Mera,**  
Ministre de l'éducation nationale,  
Colombie

Toutes ces dimensions sont essentielles pour le développement durable économique et social aussi bien dans les pays riches que les pauvres. La reconnaissance du lien qui existe nécessairement entre éducation, cohésion sociale et développement durable constitue une avancée décisive pour l'élaboration d'un plan éducatif qui concerne l'ensemble du monde.

Apprendre à vivre ensemble n'est pas une nouvelle discipline qui doit venir s'ajouter aux programmes existants. C'est au contraire une notion qui doit pénétrer les systèmes éducatifs dans leur intégralité. Les structures éducatives inventées dans le passé pour sélectionner une élite adaptée à une économie stratifiée, mais intégrative, et les programmes scolaires conçus pour conserver la culture et reproduire tout un système de civilisation ont atteint leurs limites. De nouvelles orientations sont nécessaires pour éduquer des individus qui soient capables de conduire des changements dans le long terme, d'agir contre les inégalités et de combattre la violence, en acceptant le progrès technique tout en réduisant ses conséquences les plus paradoxales.



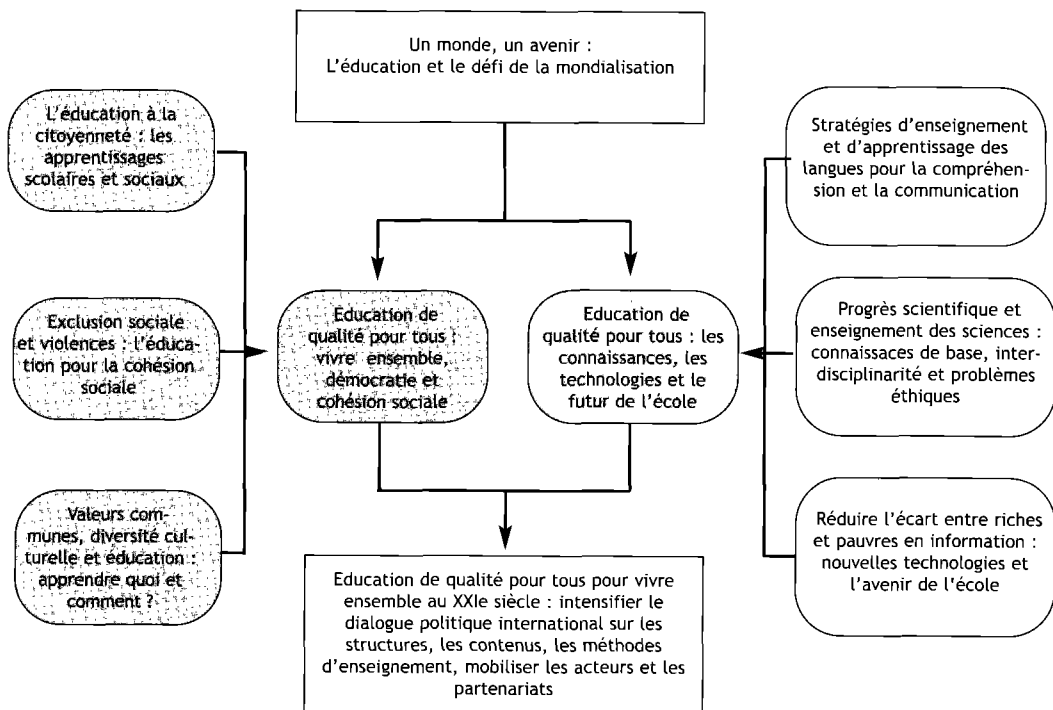
## CHAPITRE 2 : VERS UNE VISION PARTAGÉE DE L'ÉDUCATION



©UNICEF/5669/Jeanny Hartley

Il est seulement possible d'apprendre à vivre ensemble si les besoins des individus et des groupes qui sont les plus exposés au risque d'exclusion de l'éducation et de la société reçoivent une attention spéciale. Cela concerne en particulier les jeunes et les adultes qui ne sont pas intégrés dans le monde du travail, ce qui entraîne souvent l'exclusion d'autres activités sociales (comme par exemple la culture) et de systèmes de protection (comme par exemple les soins médicaux). La CIE de 2001 a insisté sur le fait que l'exclusion génère la violence - quelles que soient ses causes ou ses raisons. Une des exigences de base pour apprendre à vivre ensemble est l'égalité pour tous des chances d'accès à une éducation de qualité adaptée à leurs besoins spécifiques – un défi devenu encore plus essentiel et plus difficile au cours des dix dernières années, en particulier pour ce qui concerne l'égalité d'accès aux technologies de l'information et de la communication.

« ÉDUCATION POUR TOUS POUR APPRENDRE  
À VIVRE ENSEMBLE » :  
CONTENUS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE –  
PROBLÈMES ET SOLUTIONS



---

## CHAPITRE 3 :

### CONTENUS ET STRATÉGIES ÉDUCATIVES POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

## CHAPITRE 3 : CONTENUS ET STRATÉGIES ÉDUCATIVES POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

À la Conférence internationale de l'éducation (CIE) de 2001, les Ministres et le monde de l'éducation ont souligné l'importance et l'acuité des défis mentionnés au chapitre précédent et ont exprimé leur volonté de les relever. Ils ont aussi reconnu que cela exige de profonds changements dans les contenus et les méthodes de l'éducation. La CIE a permis de partager et de diffuser une expérience considérable acquise dans les diverses régions du monde. Elle a ainsi contribué à mieux identifier les composantes de l'éducation pour apprendre à vivre ensemble et tenté de les assembler en un système paradigmatique cohérent pour l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle (voir schéma page 46).

Apprendre à vivre ensemble concerne ainsi plusieurs domaines :

- la citoyenneté ;
- la cohésion sociale: la lutte contre l'exclusion et les violences ;
- la diversité culturelle ;
- les stratégies d'apprentissage des langues ;
- l'éducation scientifique et ses dimensions éthiques;
- l'éducation aux TIC pour réduire la fracture numérique.

Chacune des six sections qui suivent traite du contenu éducatif de l'un de ces domaines. Ces sections présentent les principales orientations pour l'avenir, en se basant surtout sur le travail de l'atelier thématique correspondant de la CIE (voir Annexe 2) et en les illustrant de témoignages, d'exemples de « bonnes pratiques » ou de réformes, ainsi que de citations extraites de Messages des ministres, d'interventions lors de la conférence, de rapports nationaux et de documents d'experts.

La septième et dernière section fait la synthèse des six domaines thématiques et traite des stratégies globales de rénovation des curricula pour apprendre à vivre ensemble (en termes de contenus, de matériels et de méthodes pédagogiques).

Ces orientations peuvent servir à guider les efforts pour améliorer l'éducation au niveau de chaque école, chaque communauté et chaque pays ainsi qu'au niveau international. Elles



constituent l'essence de la vision (ou de la « nécessaire utopie »), de ce que les nations du monde attendent de l'éducation et pour l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle.

### L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : APPRENDRE À L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ

Les développements individuel et collectif ont régulièrement été privilégiés de manière exclusive, alors qu'ils constituent un tout indissociable dans notre monde actuel. Le premier concept renvoie à l'avènement de la société de la connaissance, le second recouvre l'éducation pour la citoyenneté. [...] L'école est le premier lieu où se joue l'apprentissage de la solidarité et des droits et devoirs qui lient chaque individu aux autres. La citoyenneté ne se décrète pas, mais on peut la susciter.

Hervé Hasquin,  
Ministre-Président,  
Communauté française de Belgique

Nouveaux manuels d'histoire : l'enseignement de l'histoire joue un rôle important dans la formation de la vision du monde qu'ont les citoyens; le Conseil de l'Europe prévoit de renforcer son aide pour l'élaboration de nouveaux programmes d'histoire et la création de nouvelles normes de qualité pour l'enseignement de l'histoire, y compris pour la préparation de nouveaux manuels dans la Fédération de Russie, les pays du Caucase, le Sud-Est de l'Europe et la région de la Mer Noire

Réunion de la Conférence permanente des ministres de l'éducation  
du Conseil de l'Europe,  
Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000

La lutte contre la pauvreté est [...] le point de départ obligé pour apprendre à vivre ensemble. Les plans pour éliminer l'illettrisme et enseigner aux adultes sont [...] importants : ces adultes illettrés (qu'ils soient homme ou femme) sont ceux qui transmettent les valeurs à leurs enfants [...].

ALECSO, Organisation éducative,  
culturelle et scientifique de la Ligue Arabe

Apprendre à vivre ensemble demande que soit développée l'éducation à la citoyenneté démocratique. Ce thème a pris de plus en plus d'importance dans tous les systèmes éducatifs et devrait être vu à la lumière des progrès réalisés au cours des dernières décennies par la démocratie et par l'égalité des genres à travers le

monde. Cette éducation « civique » ou « citoyenne » se fonde sur l'acquisition de connaissances, la formation des attitudes et la construction de valeurs, ce qui requiert beaucoup de temps et d'efforts.

Comment mettre en œuvre, dans la pratique, l'éducation à la citoyenneté dans des contextes sociaux et économiques très diversifiés ? Comment la communauté éducative peut-elle contribuer le plus efficacement possible à l'éducation à la citoyenneté ? Ces questions posent des défis spécifiques, en particulier en ce qui concerne :

- les nouveaux rôles et responsabilités des enseignants ;
- la participation et la pratique directe de la vie civique dans diverses situations pédagogiques ;
- une convergence des messages éducatifs et des valeurs transmises par l'école et par la société en général (et les médias en particulier) ;
- les possibilités et les limites de l'utilisation des TIC ;
- l'importance à accorder à l'édification de réseaux de citoyenneté accessibles.

Selon les principales orientations de la CIE, l'éducation en général et l'école en particulier devraient :

- promouvoir la participation des élèves aux décisions internes de l'école ainsi que les associations d'étudiants ;
- développer une éthique institutionnelle qui encourage le dialogue, la coopération et les relations démocratiques et coopérer avec les familles, les communautés et l'environnement social ;
- promouvoir, au niveau de chaque établissement scolaire, une éducation à la citoyenneté démocratique centrée non seulement sur la transmission de valeurs mais aussi sur l'acquisition de connaissances et la possibilité de vivre quotidiennement des expériences de pratiques démocratiques.

Quel peut être le rôle de l'éducation dans le développement d'une forme de citoyenneté globale ? Celle-ci requiert un partage des responsabilités et un sentiment d'appartenance à une même entité globale et à un « avenir commun ». Mais il n'est pas toujours aisé de réconcilier cette vision avec l'histoire qui s'est accumulée et les réalités quotidiennes auxquelles sont confrontés plusieurs pays ou certaines communautés. Les conclusions de la CIE (voir Chapitre 5) apportent quelques éléments de réponses.

Le « sentier civique », France : Alors que l'instruction civique était traditionnellement un sujet pour les professeurs d'histoire et de géographie, elle tend de plus en plus à devenir un thème dans toutes les disciplines, pour tous les enseignants et à tous les niveaux. Deuxièmement, un nombre grandissant de journées à thème (tels que les droits des femmes, ceux des enfants, la faim dans le monde, les questions liées à l'environnement, la lutte contre le racisme, la liberté de la presse, etc.) ont tendance à impliquer l'ensemble des professeurs et sont souvent co-organisées avec les médias locaux ou avec d'autres partenaires. Troisièmement, les règlements intérieurs adoptés par chaque école ont été révisés dans le sens d'une plus forte participation formelle des élèves par le biais d'organes représentatifs démocratiques. Enfin, le « projet scolaire » que doit élaborer chaque école contient toujours un volet sur l'éducation à la citoyenneté qui a recours à des activités impliquant tous les acteurs locaux concernés, tels ceux de la santé, la police, des juges, des travailleurs sociaux et des organisations d'éducation populaire et de jeunesse. Ce « sentier civique » depuis l'école maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire vise à donner aux élèves les aptitudes, les attitudes et l'expérience nécessaires pour devenir des citoyens critiques et actifs.

**Adaptation du Rapport national de la France**

Une meilleure égalité des genres et la co-éducation : le Sultanat d'Oman assure un service d'enseignement à tous les citoyens sans distinction de genre une situation qui n'existait pas avant 1970. Les élèves sont inscrits dans les écoles sans aucune condition. Depuis 1991, l'accent a été mis plus fortement sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'éducation générale pour tous, ainsi que sur l'élimination des disparités entre les régions et entre les genres. Les matériels pédagogiques intègrent les conceptions internationales pour le XXI<sup>e</sup> siècle, les besoins de la société omanaise et les buts éducatifs généraux, notamment: l'éviction de la violence et de l'extrémisme ; l'instauration de la compréhension et de la co-existence avec les autres; le renforcement du rôle actif des citoyens dans le maintien de la paix et dans le développement sur une base de coopération et de compréhension mutuelles ; la garantie des droits des individus et des enfants.

**Adapté du Rapport national du Sultanat d'Oman**

Le Parlement des élèves, Lituanie : Après la restauration de l'indépendance de la Lituanie [...] un programme d'instruction civique a été inauguré en 1991. Nous avons décidé qu'[il] devait être à plusieurs niveaux, c'est à dire que les questions de civisme doivent être intégrées dans le plan de cours de toutes les disciplines et également enseignées comme une discipline à part entière. Nous plaçons beaucoup d'espoirs dans le Parlement des élèves créé en 2000. Les élèves ont la possibilité de rédiger des propositions de loi et de les soumettre à notre Parlement. Notre Parlement des élèves a maintenant noué des liens avec des institutions similaires dans d'autres pays.

**Vaiva Radasta Vebraitė,**  
Vice-ministre de l'éducation, Lituanie



Le réseau APNIEVE rassemble des participants de nombreux pays de la région Asie-Pacifique qui se sont engagés pour l'enseignement des valeurs nécessaires pour vivre ensemble dans un monde globalisé. Le réseau a publié des manuels de référence pour les enseignants et organise des ateliers sur l'enseignement des valeurs, des principes et de l'éthique au moyen de méthodes hautement participatives. L'expérience du réseau APNIEVE a montré : que la formation des maîtres est une condition absolue, parce qu'ils doivent d'abord apprendre à explorer de manière critique leurs valeurs, leur identité et leur culture propres ; que la méthode d'enseignement et d'apprentissage des valeurs est plus importante que le savoir intellectuel ; et que les valeurs pour vivre ensemble doivent de préférence être intégrées à travers l'ensemble du cursus plutôt que comme une discipline séparée.

**Vice-Président de APNIEVE,**  
Australie

Le système scolaire suédois n'est pas un terrain neutre pour ce qui concerne les valeurs. L'idée est que le programme scolaire doit clairement donner le système de valeurs de base [...] qui est partie intégrante de toutes les activités à l'école [...] : le respect de la dignité, la liberté individuelle et l'intégrité physique de chacun, l'égalité des genres, l'attention particulière donnée aux enfants qui ont des besoins spéciaux, une perspective interculturelle et l'acceptation de la responsabilité de ses actes sont de telles valeurs fondamentales. Le défi de l'équité est de fournir à tous les élèves, quels que soient leurs origines et le lieu où ils vivent, un environnement scolaire qui les mette en mesure d'atteindre les objectifs nationaux concernant les valeurs et les connaissances. Les cours portant sur les lois, les règlements, les valeurs et les attitudes ne peuvent pas à eux seuls faire passer le message de la démocratie vécue. Les élèves doivent pouvoir la pratiquer eux-mêmes dans la vie quotidienne de l'école et dans l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières.

**Adapté du Rapport national de la Suède**

L'enrichissement de l'éducation morale est une priorité de l'enseignement élémentaire et secondaire au Japon. Elle vise à nourrir chez les enfants un sens moral qui leur donnera une base saine pour une vie meilleure fondée sur leur propre conscience de la manière dont les humains devraient vivre. Ces dernières années, le milieu entourant les enfants a changé, et l'éducation morale devrait être encore enrichie pour rendre les enfants conscients de la valeur de la vie, de la considération des autres et des notions de bien et de mal, de juste et de faux, ainsi que pour cultiver leur sociabilité. Pour cette raison, le nouveau programme scolaire pour l'enseignement moral a été amélioré, afin que les enfants apprennent par leur expérience personnelle avec l'aide de leur famille et la communauté.

**Rapport national du Japon**

### **L'ÉDUCATION POUR LA COHÉSION SOCIALE : LA LUTTE CONTRE L'EXCLUSION ET LA VIOLENCE**

Le « Projet des 40 écoles » en Afrique du Sud : Le Centre pour les Survivants de la Violence et la Réconciliation gère en Afrique du Sud un programme visant à prévenir et prendre en charge la violence à l'école dans la période instable qui a succédé à l'abolition de l'apartheid. Les activités impliquent les enseignants aussi bien que les élèves et incluent entre autres du théâtre, l'entretien et l'amélioration des locaux scolaires par ceux qui y vivent et les soins prodigués aux victimes de violences physiques aussi bien que psychologiques.

**Document vidéo d'introduction à l'atelier 2 de la CIE**

« Traiter la violence à l'école » (Norvège et Union européenne) : dans la lutte contre la violence, l'école joue un rôle essentiel [car elle] est le meilleur moyen d'atteindre les jeunes et leurs parents. Un programme ou une campagne spécifiques ne peuvent pas résoudre les problèmes de comportement à l'école. Le travail contre le comportement violent, y compris l'intimidation, le racisme et la discrimination demande un effort persévérant et à long terme. Les directeurs d'école jouent un rôle clé dans la création d'un climat positif dans leurs établissements. Mais il faut aussi des actions plus ciblées. La violence est un phénomène international qui s'accroît: la coopération internationale devient [corrélativement] de plus en plus nécessaire. Un exemple en est le projet de l'Union Européenne « Traiter la violence à l'école » qui a démontré qu'une approche d'ensemble combinant l'école, les parents, la communauté locale et les activités des élèves avait des effets positifs

**Fiche de référence sur la lutte contre la violence scolaire,  
Ministère de l'éducation, Norvège**

Le projet « Comunidade Solidária » est engagé dans la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale dans les régions les plus pauvres [du Brésil] par la coordination de la société civile avec l'administration publique. Le projet inclut en particulier un programme d'action contre l'illettrisme (« Alfabetização Solidária ») fondé sur l'éducation communautaire et un plan de mobilisation de milliers d'étudiants des universités pour aller travailler dans les communautés défavorisées.

**Universidade Solidaria, Brésil**

La CIE de 2001 a traité la question de savoir comment les contenus et les méthodes de l'éducation formelle sont reliés au processus d'exclusion sociale et aux manifestations de violence associées à l'effondrement de la cohésion sociale. Ce thème est devenu une préoccupation majeure des responsables politiques et des spécialistes de l'éducation au cours des dix dernières années. Pourtant, le rôle de l'éducation dans le renforcement de la cohésion sociale reste interprété de diverses manières : pour certains, la cohésion sociale est avant tout une question de politique économique et sociale posée à la société dans son ensemble ; d'autres pensent que, même si l'éducation seule ne suffit pas, l'objectif de cohésion sociale fait partie de ses missions les plus importantes et que les politiques éducatives devraient servir de contrepoids à l'influence des origines familiales et sociales qui restent, de loin, le déterminant le plus puissant des destinées scolaires des élèves dans la plupart des systèmes éducatifs.

Les orientations pour l'avenir issues des travaux de la CIE concernent 3 questions principales :

- Quelles sont les conséquences de la violence sociale sur l'éducation ? Si de nombreux pays sont d'avis que la cohésion sociale ne peut pas exister sans paix préalable, il y a aussi un consensus assez large pour dire que la paix, quant à elle, ne peut être fondée que sur la justice. L'institution scolaire n'est plus une « tour d'ivoire » et, dans de nombreux cas, la « violence à l'école » est le reflet du climat de violence et d'injustice qui caractérise son environnement.
- Quelle est la place de l'éducation formelle dans les processus plus larges de l'exclusion sociale ? La famille, le foyer, l'entourage immédiat ainsi que les médias jouent un rôle central dans la socialisation dès le plus jeune âge. La télévision, en particulier la télévision « globalisée » par satellite, pèse de plus en plus dans l'éducation des jeunes dans toutes les sociétés d'aujourd'hui. Les limites de la scolarisation doivent ainsi être reconnues. Il n'existe pas de preuve convaincante montrant que les compétences et les attitudes individuelles et interpersonnelles transmises par l'éducation (formelle et informelle) façonnent les comportements de groupe, en particulier dans des situations de fortes tensions sociales et politiques.
- Comment l'éducation peut-elle contribuer au renforcement, voire à la restauration de la cohésion sociale ? L'axe principal des plans d'éducation pour la cohésion sociale est constitué des efforts pour réduire l'échec et les abandons scolaires, en raison de la pleine prise de conscience que l'exclusion de l'école entraîne dans la plupart des cas celle d'autres domaines de la vie sociale (à commencer le plus souvent par l'emploi) et que l'exclusion est génératrice de violence.





©Christian Lutz

Il existe des exemples d'initiatives réussies, basées sur une stratégie de complémentarité combinant des approches culturelles, économiques et politiques. Leur point commun est qu'elles développent une culture civique en provoquant la prise de conscience de la nécessité de règles minimales pour vivre ensemble, et qu'elles s'appuient simultanément sur des approches formelles et non formelles incluant la scolarisation, l'alphabétisation des adultes (et des parents), une éducation primaire spéciale accélérée pour ceux qui en ont dépassé l'âge et un soutien psychosocial dans les sociétés qui émergent de conflits violents.

Les facteurs de réussite les plus importants concernent la création de réseaux de dialogue efficaces et le partage d'expérience entre les institutions éducatives, entre les enseignants, entre les enseignants et les parents, entre l'école et les organisations communautaires ainsi qu'avec les agences d'aide au développement. C'est grâce à de tels partenariats que l'éducation peut effectivement renforcer la cohésion sociale et prévenir (ou du moins réduire) l'exclusion sociale.



### ÉDUCATION ET DIVERSITÉ CULTURELLE

L'identité culturelle multiple ressemble à un accordéon, qu'il faut ouvrir et fermer successivement pour qu'il puisse jouer une phrase musicale mélodieuse ; de la même façon, l'identité culturelle dans le monde d'aujourd'hui ne consiste pas à choisir entre des racines locales et l'ouverture sur le monde, mais plutôt à avoir la capacité de combiner les deux d'une manière adaptée.

**Cecilia Braslavsky,**

**Directrice du Bureau international d'éducation de l'UNESCO**

Selon Fleming (1993), trois grandes valeurs éducatives et sociales qui ignorent les frontières provinciales et territoriales ont façonné l'attitude des Canadiens envers l'éducation publique : la première est l'élimination des obstacles à l'entrée liés à la langue, au genre, à la race ou à un handicap physique ou mental ; la deuxième est que le choix et la qualité de l'éducation devraient être les mêmes quels que soient l'endroit où l'on vit et le niveau des ressources disponibles localement ; la troisième est le pluralisme culturel, qui a été adopté dans les années 1970 et a entraîné pour les Premières nations du Canada la fin de la sombre période des « écoles résidentielles » au cours de laquelle le système scolaire a été utilisé comme un instrument d'assimilation.

**Adapté du Rapport national du Canada**

L'estime de soi comme socle pour la multiculturalité : L'importance accordée actuellement au dialogue international sur l'éducation pour vivre ensemble [...] montre qu'on s'est rendu compte que [...] ce pilier de l'éducation est crucial pour l'établissement d'un ordre social durable. Il y a une demande toujours plus forte pour que nos concitoyens relèvent leur niveau de connaissances et de compréhension des autres sociétés et cultures, tout en se sentant rassurés de la valeur et la viabilité des leurs propres.

**Bruchell Whiteman,**

**Ministre de l'éducation, Jamaïque**

Dans de nombreux de pays, la transition d'une monoculture vers la diversité culturelle et la confrontation à d'autres valeurs n'ont eu lieu que récemment comme conséquences de la globalisation, des migrations, des TIC et de la plus grande mobilité des personnes et des idées. L'éducation pour la diversité culturelle est de ce fait, à bien des égards, à la fois un défi nouveau et une urgente nécessité. La CIE de 2001 s'est concentrée sur une question essentielle : ce qu'il faut enseigner et comment.

Dans quelle mesure l'éducation doit-elle se concentrer sur

les valeurs communes que partagent les cultures ou au contraire sur la capacité de cultures diverses à coexister et à s'engager dans un dialogue ? Si l'harmonisation semble à la fois non souhaitable et irréalisable, l'interdépendance croissante entre les régions, les pays et les communautés devrait être mise en relief dans les programmes scolaires, notamment en histoire, en géographie, en éducation civique, dans les sciences sociales, dans l'éducation religieuse ou morale ainsi que dans l'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères. Cela, d'une part, pourrait se résoudre par la production de nouveaux manuels et matériels pédagogiques donnant les diverses interprétations d'un même événement dans différents pays ou communautés plutôt qu'une version unique, le plus souvent ethnocentrique et, d'autre part, par l'élaboration de programmes scolaires et de méthodes pédagogiques adaptés à la diversité des contextes culturels et sociaux. Cependant, cela ne répond pas à la question de fond concernant la valeur de certains aspects culturels : sont-ils tous positifs, méritent-ils tous le respect, valent-ils tous la peine d'être transmis à la génération suivante comme facteurs favorables à la vie ensemble ? Comment peut-on promouvoir des valeurs communes dans des contextes de peur ou de discrimination ?

Le contenu de l'éducation pour la diversité culturelle devrait mettre l'accent sur: la transmission du patrimoine culturel ; une certaine autonomie par rapport à la globalisation ; des apprentissages utiles à la communauté et aux apprenants ; la promotion de l'égalité des genres et surtout l'apprentissage de la langue maternelle. Cet apprentissage apparaît comme une priorité nouvelle ou renouvelée dans un nombre considérable de pays. Mais il n'est pas structuré partout de la même manière : parfois, la tendance est au renforcement des droits des cultures minoritaires à une identité culturelle propre, combiné avec l'apprentissage de la langue et de la culture majoritaires. D'autres pays veulent au contraire ouvrir un accès aux diverses cultures à tous leurs citoyens, qu'ils soient de la majorité ou d'une minorité, afin de leur permettre de partager la même diversité culturelle et linguistique et de coexister d'une façon harmonieuse. Cela implique en particulier l'absence d'une hiérarchie entre les diverses langues parlées dans un pays.

Dans l'éducation interculturelle, les frontières entre éducation formelle et non formelle devraient s'estomper. On ne peut pas attendre de l'école seule qu'elle résolve les problèmes et les conflits résultant de facteurs politiques, économiques, historiques et sociaux. Par conséquent, l'implication dans les pratiques éducatives de tous les acteurs et partenaires de l'école (enseignants et formateurs, apprenants, parents et familles, groupes d'appartenance, communauté proche ainsi que les autorités locales, régionales et nationales) devrait être encouragée à tous les niveaux.

La nouvelle mission de l'éducation au Nunavut, Canada : En tant que dernier-né des territoires autonomes du Canada, le Nunavut a introduit en 1999 un nouveau programme scolaire basé sur un équilibre entre les valeurs et le savoir traditionnels des Inuits et les exigences de la vie moderne. Il vise à construire une identité communautaire forte par l'enseignement de la langue, la culture et les traditions Inuits combiné avec une implication active des familles. Le principe de base est que le renforcement du respect de soi par un plus grand respect de sa propre culture est le meilleur moyen de développer une conscience positive de l'impact des technologies sur la vie locale et d'intégrer les deux dimensions.

Document vidéo d'introduction à l'atelier 3 de la CIE

Du noir et blanc à la couleur : Des recherches menées en Belarus ont exploré les facteurs qui peuvent entraver le développement de l'aptitude des élèves à la compréhension internationale. Parmi les nombreux facteurs psychologiques qui interviennent, il y a la tendance des enfants à se forger une notion simplifiée du monde, en « noir et blanc », qui divise les peuples et les nations en « bons » et en « méchants », en idéalisant leur comportement propre et en rejetant en bloc les opinions des autres.

Lucie-Mami Noor Nkaké,

*L'Éducation pour la compréhension internationale, une idée qui fait son chemin*, Genève, BIE-UNESCO, 1996



### STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DES LANGUES POUR LA COMPRÉHENSION ET LA COMMUNICATION

La plupart des pays [...] sont confrontés aux mêmes problèmes et aux mêmes exigences, quels que soient leur niveau de développement économique et les conditions politiques et sociales qui prévalent dans leur région du monde. L'apprentissage des langues [est] un instrument précieux pour vivre ensemble. [Pour le développement de la citoyenneté] dans des sociétés de plus en plus multiculturelles et diversifiées, [...] la langue maternelle, la langue locale, la langue du voisin [et] la langue de communication universelle sont autant de défis à relever si on accepte l'idée qu'une langue ne constitue pas qu'un véhicule de communication mais qu'elle comporte une composante culturelle forte à laquelle s'ajoute l'élément identitaire.

**Martine Brunschwig Graf, Conseillère d'État,  
Ministre de l'éducation de la République  
et Canton de Genève, Suisse**

Dans l'enseignement primaire en Lettonie, il y a un modèle éducatif proposé pour les écoles qui utilisent le letton comme langue d'enseignement et quatre modèles d'éducation bilingue proposés aux écoles des minorités pour que leurs élèves puissent acquérir dans leur langue maternelle, en deux langues ou en letton, le même contenu éducatif que les élèves des écoles « lettones » et puissent débiter leur éducation [secondaire] dans la langue lettone.

**Adapté du Rapport national de la Lettonie**

L'importance fondamentale de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues et de la communication dans ces langues dans « L'éducation pour vivre ensemble » a été soulignée par la CIE de 2001.

Durant la conférence, un grand nombre de pays ont reconnu que l'enseignement dans la langue maternelle est d'une importance cruciale pour des raisons pédagogiques, sociales et culturelles. La position monopolistique d'une seule langue « globale » (ou les positions d'un petit nombre de langues « internationales ») dans la communication internationale est perçue soit comme une menace envers la diversité linguistique et culturelle parce qu'elle décourage l'apprentissage des autres langues, soit comme un simple instrument de communication dont le danger ne doit pas être exagéré puisque la ou les langues en question ne sont en général utilisées que pour des usages spécifiques ou dans un nombre

restreint de situations communicatives. La CIE a souligné qu'il n'existait pas de langues supérieures ou inférieures pour la transmission du savoir et des valeurs ou pour la création d'un dialogue.

La langue maternelle, les langues nationales et internationales sont plus qu'un simple moyen de communication: elles servent aussi à se comprendre et à s'apprécier soi-même et à être ouvert aux différences ; elles permettent donc un dialogue avec les autres et contribuent à la résolution pacifique des conflits. Cela est tout particulièrement important pour l'apprentissage de la langue maternelle, qui est devenu une priorité de premier rang dans de nombreux systèmes éducatifs. Une question politiquement très sensible subsiste principalement dans les pays où coexistent de nombreuses langues ; il est parfois difficile d'obtenir un consensus national pour le choix des langues d'enseignement et l'adhésion des parents nécessite de larges campagnes de sensibilisation et d'information. Il apparaît néanmoins que la priorité accordée à la langue maternelle constitue une meilleure base pour les apprentissages ultérieurs (y compris l'apprentissage d'autres langues) et une source d'émotions positives qui contribuent à la construction d'une identité personnelle et culturelle solide, ainsi que le sentiment d'appartenance à la communauté.

Comment les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues peuvent-elles devenir plus efficaces ? La CIE a souligné la nécessité d'envisager l'apprentissage des langues tout au long du cursus éducatif. L'utilisation de méthodes privilégiant la communication donne des résultats intéressants mais l'on a aussi regretté le manque relatif de recherche pédagogique sur l'efficacité comparée des diverses méthodes et stratégies d'apprentissage des langues. Cette question se pose en particulier en ce qui concerne l'âge auquel il convient le mieux d'introduire l'apprentissage d'une langue étrangère dans les programmes scolaires et l'impact de l'apprentissage précoce de langues étrangères, y compris sur l'apprentissage par les enfants de leur propre langue maternelle.

« Celui qui parle plus de langues est plus humain » (Proverbe tchèque) : Les priorités de la République tchèque dans l'apprentissage des langues sont : de garantir que les enfants sont capables de communiquer dans leur propre langue ; d'éveiller leur intérêt pour d'autres langues à un âge précoce (en commençant l'enseignement de l'anglais dès l'enseignement maternel et les premières années du cycle élémentaire) ; et d'offrir un vrai choix entre un nombre assez important d'autres langues étrangères plus tard dans la scolarité, notamment celles des pays voisins, des minorités nationales et de l'Union Européenne. L'enseignement des langues étrangères accorde aussi une attention considérable aux aspects culturels, tels que la musique, etc.

**Document vidéo d'introduction à l'atelier 4 de la CIE**

Valoriser la langue des enfants migrants : L'apprentissage interculturel devrait aussi inclure une gamme complète de langues étrangères proposées. L'apprentissage des langues étrangères [...] a été encouragé et intensifié au cours des dernières années par leur intégration croissante dans les programmes de l'école primaire dans l'intention de fournir aux élèves l'occasion d'une première rencontre avec une langue étrangère. Il y a aussi des enseignements bilingues où certaines matières sont abordées en langue étrangère. L'examen de fin d'études secondaires (Abiturprüfung) ne peut être passé que par ceux qui ont étudié au moins deux langues étrangères pendant une durée minimale de temps. Les enfants qui arrivent en Allemagne durant les premières années du cycle secondaire, qui doivent de toute façon apprendre l'allemand de façon intensive et ne peuvent pas se mettre à niveau dans la seconde langue étrangère obligatoire, par exemple l'anglais ou le français ont la possibilité de choisir la langue de leur pays d'origine ou obtenir une équivalence. Les élèves qui entrent directement dans le cycle secondaire supérieur peuvent remplacer une langue obligatoire par celle de leur pays d'origine ou par le russe. Ainsi, en 1998 en Rhénanie du Nord-Westphalie, 7000 élèves étrangers ont passé avec succès l'examen dans leur langue maternelle au lieu d'une seconde langue étrangère. Des examens se sont tenus dans 35 langues au total.

**Rapport national de l'Allemagne**

La Croatie s'est engagée sur le chemin d'une réforme de son système éducatif - sa structure, ses standards, ses programmes et ses méthodes - afin de mettre en place un système compatible avec ceux des démocraties développées, basé sur les principes de pluralisme, de co-existence, de tolérance et sur des critères démocratiques.

**Vladimir Strugar,  
Ministre de l'éducation, Croatie**



©Thoro W.C.C.: Peter Williams

La pédagogie convergente accorde la priorité à la langue de l'enfant, qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité.

L'introduction de la deuxième langue n'est souhaitable que lorsque les plus importants comportements, ceux concernant l'écrit notamment, sont acquis dans la langue maternelle. La langue maternelle de l'enfant est, à notre avis, la seule susceptible de développer chez lui les comportements, attitudes et aptitudes favorables à tous les apprentissages. En effet, la langue maternelle crée une confiance et une harmonie entre les élèves et leurs maîtres et eux-mêmes. Elle permet aux élèves de mieux percevoir et d'interroger le monde qui les entoure. Elle les libère de leurs inhibitions, développe leur imagination et leur créativité. L'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue, utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue qui, à son tour, lui permet de mieux prendre conscience de sa langue, de sa culture et du monde qui l'entoure. Tout enseignement qui se veut authentique et efficace doit être construit en tenant compte de la connaissance que les enfants ont du monde qui les entoure. Sans cela, l'enfant se trouverait dans une situation où il ne pourrait pas se servir de ses acquis préalables et pourrait être confronté à des contenus d'apprentissage qui n'ont aucun sens pour lui. La pédagogie convergente préconise que les premiers apprentissages partent du vécu de l'enfant et s'appuient sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel. L'ouverture vers le monde extérieur est faite au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Tout cela permet une meilleure intégration de l'école aux réalités de l'apprenant.

Adapté de : Samba Traoré, *La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif*, Genève, BIE-UNESCO, 2001, Monographies Innodata No 6

## L'APPRENTISSAGE DES SCIENCES : CULTURE DE BASE, INTERDISCIPLINARITÉ ET QUESTIONS ÉTHIQUES

Le développement technologique [...] réalise et favorise la communication et la convergence. D'un autre côté, il inonde la terre d'une quantité effroyable et révoltante de toutes sortes d'armes de destruction massive, qui mènent le monde au bord de l'autodestruction. La science est un bienfait ambigu. Mais l'éducation — dans la mesure où ses moyens et ses effets sont utilisés convenablement — peut mettre la science au service de l'humanité [...].  
**Mohammed A. Rasheed,**  
Ministre de l'éducation,  
Arabie saoudite

La CIE de 2001 a souligné que l'universalité de la science, tant par son contenu que par sa méthode de raisonnement, est une dimension importante de l'éducation pour vivre ensemble. Elle développe un concept commun du monde et des valeurs telles que le partage, la coopération et l'interdépendance. L'accès au savoir scientifique universel est un droit pour tous, riches et pauvres, garçons et filles, quelle que soit leur appartenance ethnique ou religieuse, et se trouve de ce fait étroitement lié à la citoyenneté et à la démocratie. En même temps, la science est un facteur déterminant de la croissance économique et du développement durable et l'écart dans l'apprentissage des sciences qui existe entre pays développés et pays pauvres constitue un obstacle à une vie en commun plus harmonieuse sur la planète.

Le développement de l'éducation scientifique est gêné par une série de facteurs tels que :

- des méthodes d'enseignement inadaptées et des programmes scolaires de sciences naturelles obsolètes ;
- le manque de ressources et la piètre qualité de l'enseignement scientifique qui en résulte dans de nombreux pays ;
- la perception, qui existe dans de vastes régions du monde, de la science comme un instrument de domination ou d'exploitation des pauvres par les riches ;
- le peu d'intérêt porté aux disciplines scientifiques par les jeunes — et spécialement les filles ;
- le manque généralisé d'enseignants dans ces disciplines à tous les niveaux des systèmes éducatifs.

Quel genre d'éducation scientifique et pour quoi faire ? L'acquisition de compétences scientifiques doit permettre aux citoyens de mieux comprendre le monde et de savoir comment y agir pour la croissance économique et le développement social durable, en prenant en compte les dimensions de l'éthique et de la citoyenneté liées au progrès scientifique et à ses conséquences.

Les principales orientations identifiées pour l'avenir soulignent que l'apprentissage des sciences a besoin d'être rénové en profondeur et devrait notamment :

- répondre au besoin d'améliorer la qualité de l'éducation scientifique à tous les niveaux et éviter la discrimination entre les genres ou envers les groupes défavorisés ;
- adopter des méthodes actives qui partent de la réalité comme source d'apprentissage ;



- stimuler chez les garçons comme chez les filles la pensée critique et la curiosité comme sources de découverte intellectuelle de l'univers ;
- alléger les programmes scientifiques surchargés et les adapter à ce que les étudiants sont effectivement capables d'apprendre ;
- lier les programmes au contexte humain et social en soulignant la dimension éthique de la science en termes de valeurs humaines, de responsabilité envers les autres, l'environnement et les nouvelles générations ;
- favoriser une approche interdisciplinaire (contextualisation) ;
- développer la capacité d' « apprendre à apprendre avec les autres » et les liens entre l'apprentissage formel et l'apprentissage en dehors de l'école (médias, multimédia, musées, parcs scientifiques, etc.) ;
- considérer que les TIC ont un rôle important à jouer dans l'éducation scientifique, mais ne peuvent pas et ne doivent pas se substituer à l'apprentissage à partir de la réalité et à l'expérimentation de terrain.

La CIE considère que la possibilité de réaliser les orientations ci-dessus dépend avant tout des enseignants des sciences. En tant qu'acteurs essentiels du processus, ils devraient bénéficier d'un meilleur statut dans la société et avoir le temps et les ressources pour une formation permanente de qualité afin d'être informés des dernières découvertes et des nouvelles méthodes. Ils ont aussi un rôle tout particulier à jouer dans la lutte contre le SIDA dans les pays et les communautés qui en souffrent.





Conscience de l'énergie et énergies renouvelables, Cuba: Cette expérience menée par le Ministère de l'éducation cubain en collaboration avec une ONG, Cubasolar, vise à sensibiliser les enfants à l'utilisation des énergies renouvelables et au respect de l'environnement. L'équipement des écoles rurales de panneaux photovoltaïques permet maintenant de regarder la télévision le soir et cela a permis d'établir un lien net entre l'effort d'investissement réalisé et le bénéfice qui en a résulté pour les individus et la communauté; le rôle des enseignants est essentiel pour expliquer que tout développement durable repose sur le respect de l'environnement, qui est la condition rendant possible la vie ensemble.

**Document vidéo d'introduction à l'atelier 5 de la CIE**

L'apprentissage à partir du réel (« La main à la pâte » ), France : La pédagogie des sciences est en voie de renouvellement à la lumière d'une expérience introduite il y a quelques années sur l'initiative de Georges Charpak, prix Nobel, avec le soutien de l'Académie des Sciences : « La main à la Pâte ». Elle consiste principalement à développer l'expérimentation raisonnée à partir de l'observation d'objets ou de procédés de la vie ou de la technologie. Elle demande une approche globale et multidisciplinaire de la science et doit servir de stimulation pour attiser le désir de savoir et d'apprendre. Elle marque une mutation importante de l'approche traditionnelle de l'enseignement des sciences en France, plus volontiers basé sur le raisonnement abstrait que sur l'expérimentation pragmatique. Outre sa plus grande efficacité, la nouvelle approche devrait aussi se révéler plus démocratique, en offrant une alternative à la sélection traditionnelle des élites sur la base exclusive de leur capacité à jongler avec l'abstraction.

**Adapté du Rapport national de la France**

### L'ÉDUCATION, LES TIC ET LA FRACTURE NUMÉRIQUE

L'information est une chose, l'éducation en est une autre. L'accès à l'information à lui seul n'est pas suffisant. Le coût du matériel et des logiciels pose un problème majeur.

**Elie Jouen,**  
« Internationale de l'éducation »

Des partenariats avec les entreprises privées : le matériel et les logiciels sont chers et très vite dépassés. D'où le recours indispensable à des partenariats avec des entreprises privées pour pouvoir équiper les écoles. Mais l'équipement et l'accès aux données ne sont pas suffisants ; le véritable enjeu est le développement de la pensée critique et de la dimension éthique.

**Vaiva Radasta Vebraitė,**  
Vice-Ministre de l'éducation, Lituanie

Le projet BEST (Technologie éducative pour l'école des Bahamas) est basé sur un accord contractuel avec Fujitsu-ICL [...] et sera appliqué [...] dans les 110 écoles primaires que comptent les îles des Bahamas. La technologie doit permettre de réaliser l'« équité dans l'éducation de qualité », en particulier pour les étudiants et les enseignants de nos îles et atolls les plus éloignés [et pour] les étudiants les moins performants et les moins motivés.

**Dion Foulkes,**  
Ministre de l'éducation, Bahamas

Notre but est d'offrir à tous les citoyens des possibilités d'acquérir les compétences de base en TIC [nécessaires pour la société de l'information, par exemple par] la formation professionnelle sur le lieu de travail [ainsi que dans] les bibliothèques, dans les centres d'éducation pour adultes et dans les associations de bénévolat. Le vaste réseau finlandais de bibliothèques publiques, qui est très utilisé, est devenu une importante source d'accès aux réseaux d'information en ligne. Cette stratégie est le seul moyen de garantir que les nouvelles technologies profitent à tous, sans considération d'âge, de genre, de niveau éducatif et culturel, etc.

**Délégation de la Finlande**

Le message principal de la CIE de 2001 dans ce domaine a été que le rôle futur de l'éducation comme facteur pour apprendre à vivre ensemble est étroitement lié à sa capacité à aider à réduire l'écart entre ceux qui sont riches et ceux qui sont pauvres en information. L'impact des TIC devrait être mesuré en fonction de l'efficacité de leur contribution à l'expansion de la base de connaissance de l'humanité de par le monde.

Si toutes les sociétés disposent d'une grande richesse d'information et de bases de connaissances qui sont les leurs, le pouvoir de posséder, structurer et contrôler la technologie du codage, de la transmission et de l'utilisation de l'information est souvent conditionné par des ressources économiques. L'immense déséquilibre dans l'accès aux TIC est porteur du risque inhérent d'augmenter les inégalités entre pays, communautés et postes de travail, et cette « fracture numérique » entre ceux qui disposent du savoir et ceux qui n'en disposent pas suit la même ligne de partage que la division plus ancienne entre les possédants et ceux qui n'ont rien.

L'unité mobile Internet (IMU), Malaisie : Le projet IMU a été conçu comme un moyen de réduire l'écart entre ceux qui sont riches en information et ceux qui sont pauvres en information, afin de démocratiser l'accès aux TIC en Malaisie. Le projet a commencé en 1999 lorsqu'on a équipé un « cyberbus » en centre d'apprentissage de l'Internet capable de se rendre même dans les régions rurales les plus reculées du pays et offrant aux enfants une possibilité d'utiliser un ordinateur. Le projet a d'abord visé les élèves et leurs enseignants qui furent invités à utiliser l'Internet et à préparer une page d'accueil (« homepage ») à leur nom, pour qu'ils soient plus que de simples utilisateurs ». Depuis 2001, les familles et les communautés ont également été impliquées, dans l'intention d'augmenter les bénéfices que les communautés locales retirent de l'IMU.

**Document vidéo d'introduction à l'atelier 6 de la CIE**

L'Inde a développé le SIMPUTER, un appareil informatisé qui permet de porter l'éducation de base dans les villages éloignés et les sphères désavantagées de la société, en s'appuyant sur l'éducation et l'auto-apprentissage.

**Commentaire de la Délégation de l'Inde**

### RÉNOVER LES CURRICULA, LES MANUELS ET LES MÉTHODES POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Parmi les éléments susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation, le Forum de Dakar a souligné l'importance d'« organiser les contenus de l'éducation de base pour atteindre les besoins et les valeurs de la société » :

*« Les changements économiques, sociaux et autres qui ont affecté la société ces dernières années ont obligé à reconsidérer quelles connaissances, compétences et valeurs sont nécessaires pour une vie réussie. Le mouvement vers des sociétés plus ouvertes et démocratiques a créé des besoins en matière d'apprentissage qui vont au-delà des programmes académiques et des savoirs factuels et qui concernent davantage la résolution de problèmes ou les questions ouvertes. L'expansion des technologies de la communication et de l'information nécessite des formes d'apprentissage plus interactives et exploratoires ; et la rapidité toujours plus grande des changements a fait de la nécessité de s'engager dans des apprentissages tout au long de la vie un impératif. Il y a également urgence à garantir que l'éducation à tous les niveaux et partout renforce une culture de la paix, de la tolérance et du respect des droits de l'Homme ».*

La rénovation du contenu de l'éducation à la lumière des nouveaux besoins de l'apprentissage pour vivre ensemble entraîne des changements dans les programmes, les manuels et autres matériels pédagogiques et, inévitablement, dans les méthodes d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et de notation. Ce changement peut consister en de simples ajustements ou mises à jour dans certains pays ou certaines disciplines, mais dans de nombreux cas, un changement beaucoup plus profond et plus radical est indispensable et il s'agit d'une véritable « rénovation », voire d'une « refondation » des systèmes éducatifs et des curricula.

### REPENSER LES CURRICULA

Les réformes de programmes scolaires manifestent une tendance générale à introduire des changements dans quatre directions convergentes :

- centrer les curricula sur l'acquisition de compétences ;
- diminuer leur fragmentation en disciplines par davantage de travail transdisciplinaire ;

- laisser plus de choix aux étudiants plutôt que de conserver des programmes monolithiques ;
- promouvoir les méthodes d'apprentissage actives et par projet.

Contrairement aux réformes structurelles et quantitatives qui sont parfois « imposées » aux systèmes d'éducation, les réformes de type « qualitatif » (c'est à dire celles qui concernent l'éducation dans son essence même) se caractérisent par le fait qu'elles ne peuvent réussir que si elles sont capables de convaincre et de mobiliser les enseignants.

[..] Comment pouvons-nous [enfin laisser de côté les] versions mal appliquées de l'encyclopédisme du XVIII<sup>e</sup> siècle, qui ont souvent créé un abîme entre le contenu de l'éducation et les besoins des individus [?] ;  
[..] Comment pouvons-nous éviter une focalisation exagérée sur le développement cognitif au détriment des aspects émotionnels et sociaux de la construction de la personnalité ?

[..] Quel genre d'organisation du programme scolaire et de pratiques pédagogiques peuvent le mieux nous permettre de traiter de la forte composante émotive des préjugés et des clichés qui encombrant souvent le chemin de la vie en commun ?

John Daniel,  
Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO



### FLEXIBILITÉ, DÉCENTRALISATION, ÉVALUATION

L'enseignement secondaire en tant que sous-système éducatif n'a pas réussi à [clarifier] les finalités et les objectifs qu'il poursuit. Il est reconnu qu'autrefois [il] s'est incliné devant les demandes de l'enseignement supérieur et a fait de même plus récemment devant celles du marché du travail. [Cela] n'est plus considéré comme une approche satisfaisante. L'enseignement secondaire a [ses propres] buts qu'il doit réaliser, tels que le développement personnel et social des jeunes et leur éducation pour la citoyenneté, la démocratie, la tolérance, l'acceptation et la compréhension des autres. [Un] vaste débat qui a eu lieu entre 1997 et 1999 a révélé :

- un écart considérable entre le programme officiel proposé par le Ministère, celui qui est enseigné dans les faits dans les écoles et celui qui est effectivement appris et su par les élèves ;
- un manque d'ajustement entre le contenu des matières et les méthodes d'évaluation des élèves [..] ;
- un déséquilibre dans le développement des programmes, qui font la part belle à l'enseignement et à l'apprentissage des notions purement scolaires, au détriment de l'acquisition de compétences, en particulier celles qui demandent un suivi tout au long de la scolarité, comme l'éducation à la citoyenneté.

**Adapté du Rapport national du Portugal**

Les programmes d'enseignement devraient pouvoir être réajustés périodiquement et épurés de tout ce qui pourrait éventuellement constituer des fardeaux inutiles et inhibiteurs. Ces programmes devraient être souples, constitués de notions pratiques, suffisamment digestes pour les apprenants parce qu'ayant des applications directes dans leur vie quotidienne. Ce sont là autant de facteurs susceptibles de fouetter la soif d'apprendre et la curiosité de l'enfant.

**Jean Bio Chabi Orou,**  
**Ministre de l'éducation, Bénin**

L'un des points clés des réformes de l'éducation [en cours au Pakistan] est d'augmenter la qualité de l'éducation par un plan massif de révision des programmes scolaires et de formation des maîtres. En outre, nous voulons mettre sur pied une méthode pour mesurer les résultats de ces réformes par un système de tests objectifs [..] à deux étapes de la scolarité: à la fin de l'enseignement primaire et pendant l'enseignement secondaire.

**Tariq Farook,**  
**Chef de la délégation du Pakistan**

Le principal enjeu de la réforme des curricula qui ressort des débats de la CIE est celui de leur flexibilité. La flexibilité est généralement considérée comme une dimension importante de

l'éducation pour apprendre à vivre ensemble. Son rôle a augmenté au fur et à mesure de la décentralisation de l'administration scolaire, en particulier lorsqu'elle inclut la possibilité d'adapter certains aspects du cursus scolaire. Un large consensus semble exister sur l'idée que les curricula devraient comprendre une forme de tronc commun défini au niveau national et d'autres éléments laissés suffisamment flexibles pour que les autorités régionales et communautaires ou les écoles elles-mêmes puissent les adapter aux besoins spécifiques de leurs apprenants. La flexibilité des programmes peut concerner à la fois les contenus et les méthodes.

Cela a entraîné partout une croissance de l'intérêt pour l'évaluation de l'école et des systèmes scolaires, à la fois par évaluation interne et externe. Cet appel à une « culture de l'évaluation » infiltrant tous les aspects et toutes les institutions du système éducatif est directement lié au besoin de garantir que plus de flexibilité mène à plus de qualité et non à une dégradation du niveau. Un certain nombre d'exemples, au cours des dernières décennies, montrent en effet que la décentralisation ou une large autonomie accordée aux établissements a parfois abouti à un appauvrissement et non à un enrichissement de l'éducation.

Il est intéressant de remarquer que, dans de nombreux pays, le dilemme entre flexibilité et cohérence semble se poser avec une acuité particulière pour les premières années de l'enseignement secondaire. Les expériences basées sur un programme unique pour tous semblent atteindre leurs limites à mesure que les enseignants se trouvent confrontés en classe à « un défi impossible » : la diversité croissante des élèves.



© WCC Photo: Peter Williams



### L'ÉDUCATION: UN SERVICE PAS COMME LES AUTRES

En dépit de progrès réels, la qualité des apprentissages et l'acquisition de compétences et de valeurs [...] restent très loin des attentes et ne peuvent répondre aux besoins et aux aspirations des individus et des sociétés. De nouveaux enjeux cruciaux sont apparus [avec] la globalisation et nous devons tous faire davantage attention à [...] la protection du Service public de l'éducation, afin d'éviter que son contenu et sa substance soient dévoyés par l'effet des conséquences les plus négatives de la globalisation. Il existe un risque véritable que l'éducation devienne juste un service comme les autres. [...] Notre « Stratégie 2020 » est fondée sur les principes suivants : l'éducation concerne toute la société et doit en conséquence s'appuyer sur le socle d'une forte participation de la société dans sa planification, son administration et son financement. Cela nécessite un véritable partenariat [...] entre les institutions éducatives et les autres cercles de la société.

**Ali Abdul Aziz Al Shartan,  
Ministre de l'éducation, Émirats arabes unis**

La plupart des pays continuent de considérer l'éducation comme une responsabilité majeure des gouvernements, profondément ancrée dans leur culture et leur société. Un certain nombre d'entre eux ont souligné ce point en affirmant que l'éducation est et doit rester un service public ; elle ne doit pas devenir un service comme les autres, ou s'acheter et se vendre comme une marchandise.

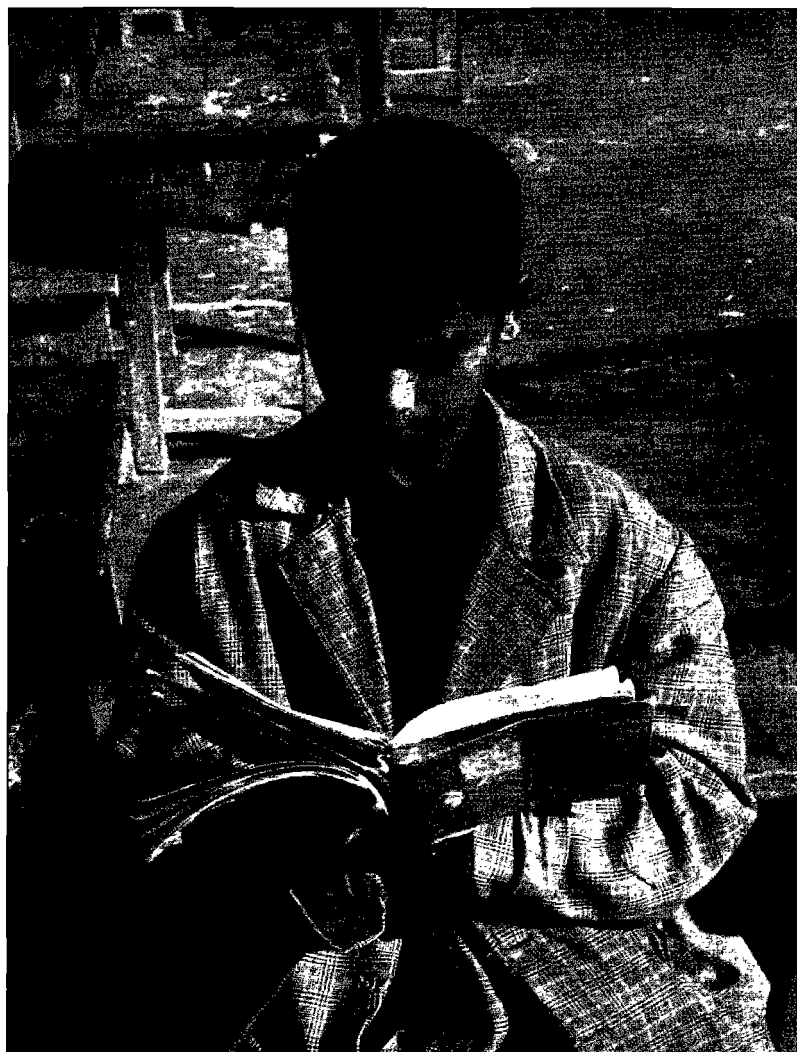
### LA QUALITÉ GLOBALE

Une éducation de qualité pour vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle n'est certainement pas une éducation qui se cantonne à reproduire les structures et programmes existants [...]. La qualité de l'éducation doit être mesurée à l'aune de sa capacité à intégrer les connaissances scientifiques et les compétences technologiques aux valeurs universelles et humanistes et à préparer [les élèves] au bien-être moral et culturel tout aussi bien qu'au bien-être matériel.

**Najib Zerouali Ouariti,  
Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Maroc**

La rénovation des programmes pour apprendre à vivre ensemble, ainsi que toutes les innovations introduites pour prévenir les échecs, les abandons prématurés, les inégalités et l'exclusion sont la source d'inquiétudes concernant leur impact sur la « qualité »

d'ensemble de l'éducation. La qualité de l'éducation est une notion relative qui est par conséquent difficile à évaluer et à surveiller. Dans le domaine de l'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble, la notion de « qualité » doit être comprise comme la qualité « globale » : elle doit tenir compte non seulement du « niveau scolaire » atteint par un groupe d'élèves, mais aussi de la pertinence de ce qu'ils ont appris par rapport aux besoins des apprenants, de leur point de départ (en fonction duquel on peut déterminer la « valeur ajoutée » de l'éducation) et de toute une série d'effets indirects de nature « non scolaire », tels que la diminution de la violence ou une meilleure acceptation de la diversité culturelle.



### APPRENTISSAGE INFORMEL ET EFFETS DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES

Les éléments probants plutôt minces, provenant de travaux d'éducation comparée peu nombreux, rendent sceptiques devant les affirmations que les manuels scolaires ont des effets non cognitifs significatifs. Les manuels, si toutefois ils sont disponibles, définissent peut-être les espaces de la vie scolaire, mais ne représentent pas nécessairement un outil de socialisation crédible qui façonne les attitudes et la vision du monde des élèves. Dans le monde en développement, la disponibilité des manuels est plus limitée. Dans ces conditions, les pouvoirs extérieurs [tels que les éditeurs de manuels étrangers] exercent un effet puissant sur les programmes scolaires.

Aaron Benavot,  
Chercheur en éducation, Israël

La libéralisation du marché des livres scolaires en Pologne a ouvert un choix beaucoup plus large de manuels et provoqué une amélioration générale de leur qualité. Les éditeurs offrent maintenant des ensembles complets incluant un livre d'exercices, un guide méthodologique pour les enseignants et souvent un logiciel informatique, un CD-ROM ou des cassettes.

Avec de nouveaux manuels et matériels scolaires, les élèves et les enseignants se trouvent contraints [...] d'utiliser des méthodes d'enseignement et d'apprentissage plus actives. Les élèves sont encouragés à chercher des solutions par eux-mêmes au lieu de lire les réponses toutes prêtes. De cette façon, la rénovation des manuels scolaires a contribué à promouvoir l'innovation pédagogique, qui a souvent précédé une réforme des programmes eux-mêmes, par exemple grâce à l'enseignement intégré (sans division en matières) dans l'enseignement élémentaire. L'innovation a également été provoquée par la coopération de plus en plus intensive des éditeurs avec les enseignants, qui agissent maintenant à la fois comme auteurs et comme réviseurs de nouveaux manuels.

Dans les manuels d'histoire et de géographie, le travail d'une commission bilatérale spéciale germano-polonaise a permis d'éliminer des passages qui étaient contraires à la vérité historique. Cela a contribué de manière notable au rétablissement d'une coopération plus étroite entre les deux pays. Suivant cet exemple, d'autres commissions bilatérales similaires ont été créées. Ces efforts ont été couronnés de succès dans le cas de la Commission israélo-polonaise.

Adapté du Rapport national de la Pologne

Dans ce monde de plus en plus interconnecté et complexe, où les différences doivent être respectées et où le mélange des cultures a besoin de compréhension et d'acceptation, apprendre à vivre ensemble requiert plus de coopération internationale et d'échanges. Comme il est beaucoup plus difficile de pratiquer des expériences dans le domaine de l'éducation que dans d'autres, il faudrait voir le monde comme un laboratoire éducatif permettant de comparer les performances de différents systèmes éducatifs et d'analyser les facteurs qui les expliquent. Une telle approche comparative au niveau du monde constitue un puissant instrument pour évaluer les positions des divers pays dans le domaine de l'éducation. Bien que chaque pays puisse apprendre par lui-même, le processus d'apprentissage sera bien meilleur s'il est partagé avec d'autres.

**Adapté d'une présentation d'Alejandro Tiana,  
Professeur, Faculté d'éducation, UNED, Madrid**

Si les décideurs politiques ont tendance à espérer que les changements de curriculum et de manuels provoquent des résultats directs et positifs, les conséquences réelles de ces changements ne sont pas clairement confirmées par la recherche en éducation. Cela peut être interprété comme une confirmation de l'importance cruciale des apprentissages informels, qui ne sont pratiquement pas touchés par les changements dans les programmes ou les manuels officiels. Cela peut aussi signifier que les effets d'un changement des curricula sont plus indirects que directs, par exemple lorsque la rénovation des manuels amène les enseignants à adopter des méthodes pédagogiques plus innovantes ou à travailler en équipe.



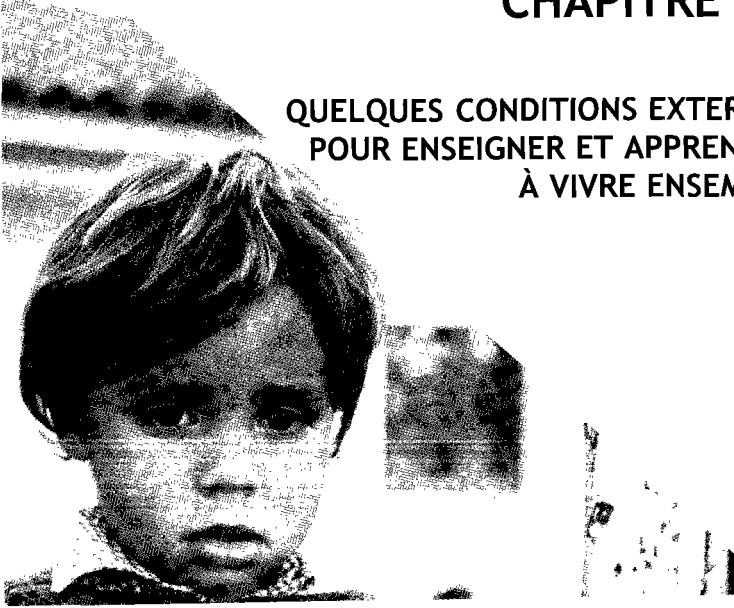
©WCC Photo : Peter Williams

---

## CHAPITRE 4 :

### QUELQUES CONDITIONS EXTERNES POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

©WCC Photo: Peter Williams



## CHAPITRE 4 : QUELQUES CONDITIONS EXTERNES POUR ENSEIGNER ET APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Les sections précédentes ont présenté les visions, les contenus et les résultats attendus de l'éducation pour apprendre à vivre ensemble. La réforme des contenus, méthodes et pratiques éducatives constitue un élément important de ce qui fera la différence entre une éducation qui enseigne à apprendre à vivre ensemble et une autre qui ne le fait pas. Mais l'éducation ne peut réaliser ce qui est attendu d'elle que si certaines conditions clés existent pour qu'elle soit en mesure de jouer pleinement son rôle. Le présent chapitre traite de quelques-unes de ces conditions essentielles : la formation, la valorisation et la mobilisation des enseignants ; le développement de partenariats avec la société civile ; le dialogue politique ; la nécessité d'humaniser la globalisation. Tout cela ne pourra se concrétiser qu'au travers de visions et de politiques qui dépassent largement le cadre de l'éducation elle-même et exigent une mobilisation internationale renouvelée.

### LA VALORISATION, LA FORMATION ET LA MOBILISATION DES ENSEIGNANTS ET FORMATEURS

Partout dans le monde, les enseignants constituent une espèce très exposée, menacée non pas d'extinction mais d'épuisement lorsqu'ils s'efforcent d'accomplir leur travail normal tout en répondant aux changements pratiquement continuels qui résultent des réformes, des plans d'amélioration et des nouvelles initiatives politiques. En bref, leurs « poteaux de but » bougent sans cesse. Mais il faut faire la différence, car certains déplacements des poteaux de but sont nécessaires et bénéfiques, comme ceux concernant un meilleur accès à l'éducation [...] et l'amélioration de sa qualité et de sa pertinence. Au cours des décennies récentes, il s'est produit une prise de conscience croissante de la nécessité de mobiliser et rassembler tous les acteurs sociaux [...]. On a admis que des réformes des programmes scolaires échouent parfois parce qu'elles n'ont pas bénéficié d'un soutien suffisant de la part de la société en général et des enseignants en particulier. Parmi les contenus et les méthodes des programmes scolaires, apprendre à vivre ensemble est un thème particulier qui exige une approche entièrement consultative et participative impliquant toutes les parties prenantes.

John Daniel,  
Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO

L'internationalisation et la globalisation, l'explosion du savoir et des communications, le rythme du progrès technologique et la complexité de la vie en commun dans une société organisée sont autant de défis pour l'avenir. Le monde va bientôt exiger de nos enfants une formidable capacité à gérer le changement, à communiquer, à résoudre des problèmes et à innover. D'où la nécessité de rénover les programmes scolaires actuels. [...] De nombreuses initiatives concernant ces programmes sont prises et mises en œuvre à la hâte, sans [assez de] consultation des enseignants et des parties prenantes. En outre, le temps et les ressources manquent souvent pour offrir aux enseignants la formation qu'il leur faudrait pour les mettre en œuvre.

**Adapté du Rapport national du Canada**

Pour qu'une réforme des programmes soit efficace, elle doit être combinée avec une réforme des structures. Dans le cas contraire, les enseignants les plus conservateurs qui s'opposent à la réforme peuvent faire fi des propositions de changement pédagogiques et continuer à enseigner à leurs élèves, comme ils l'ont fait depuis de longues années, en suivant exactement les mêmes modèles. Au contraire, une réforme de structure peut difficilement passer inaperçue. Il serait difficile de continuer à enseigner avec les vieilles méthodes dans une école rénovée. Ainsi, la logique [de la réforme polonaise] a consisté à donner une impulsion forte à une réflexion approfondie dans la collectivité enseignante et de provoquer des changements réels dans le contenu et les styles d'enseignement. Les écoles ont dû construire leurs propres programmes en respectant un cadre général prédéfini et en dosant trois dimensions de l'éducation : l'acquisition des connaissances, le développement de compétences et la formation des attitudes. [Au-delà du] changement des contenus et des méthodes, la réforme des programmes a été conçue surtout dans l'optique de changer la philosophie et la culture dans les écoles. Au lieu de suivre passivement les instructions des autorités éducatives, les enseignants ont dû élaborer leurs propres programmes pour qu'ils correspondent au mieux aux besoins de leurs élèves. Ils se sont ainsi trouvés confrontés à des tâches totalement nouvelles.

**Rapport national de la Pologne**

La CIE de 2001 a accordé une attention toute particulière au rôle décisif des enseignants dans la promotion de la qualité de l'éducation, en particulier, dans la formation pour vivre ensemble. Les mythes selon lesquels, grâce à la planification, des manuels scolaires « à l'épreuve de mauvais enseignants » ou les TIC, l'éducation pourrait désormais se passer d'enseignants, doivent être combattus. Les processus d'innovation systématique et continue ainsi que les réformes qualitatives de l'éducation, comme celles qui sont

nécessaires pour apprendre à vivre ensemble, requièrent le soutien actif des enseignants et de leurs formateurs et sont voués à l'échec si l'on est incapable de s'en assurer. Cependant, un tel soutien ne peut être obtenu que si les enseignants sont associés, dès le début, aux processus de réflexion et de réformes éducatives, s'ils participent à ces processus et, par conséquent, comprennent les raisons du changement, au lieu d'en subir les conséquences, ressenties comme des perturbations et des désagréments.

Mobiliser les enseignants, ainsi que tous les autres formateurs (au vu de la grande importance de l'éducation non formelle pour apprendre à vivre ensemble) constitue l'une des clefs de l'efficacité des efforts de transformation entrepris. Lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE, il a été souligné que l'éducation est très loin de se réduire à la simple transmission de savoirs et que, si le rôle des enseignants est en train de changer, il reste plus indispensable que jamais pour aider les jeunes à passer de l'information à la connaissance et développer leur sociabilité, leurs valeurs et leur volonté d'affronter les nombreux défis, en particulier celui de vivre ensemble. La mobilisation des enseignants et son orientation dépendent fondamentalement de trois aspects : leur formation, leurs conditions de travail et de vie et la reconnaissance de leur statut social.

La formation des enseignants reste traditionnellement orientée vers la transmission de l'information, dans laquelle prédominent des pédagogies de l'homogénéité et du travail dans une seule langue, la langue nationale ou l'une de celles-ci. La CIE a mis l'accent sur la nécessité des changements à apporter dans la formation tant initiale que continue, et le cas échéant de la « re-formation » ainsi que sur la nécessité de prévoir des processus radicaux de transformation de la profession, qui dépassent largement la conception des cours et des politiques partielles de soutien aux enseignants. Pour que la transformation professionnelle puisse constituer un réel point d'appui à la qualité et à la pertinence de l'éducation, il faut envisager un processus d'« auto-transformation » consciente et systématique, dans lequel tous les enseignants puissent devenir, dans un esprit humaniste, des agents d'innovation éducative, et dans lequel également les familles, les communautés et les élèves acceptent les nécessaires changements.

C'est donc dans ce sens qu'il est impératif pour les enseignants de tous les niveaux de renforcer leur capacité de gérer à la fois les caractéristiques des cultures locales et leur ouverture à des valeurs et des horizons universels. La CIE a également insisté sur l'importance de renforcer le capital culturel des enseignants et sur celle de faire progresser la pédagogie des langues dans le cadre de leur formation, afin qu'ils puissent ainsi répondre au double



défi de cultiver à la fois l' « identitaire » et l'ouverture à l'universel.

La formation de ceux qui seront chargés d'enseigner l'art de vivre ensemble doit prendre en compte des défis nouveaux et variés, comme le manque d'enseignants pour faire face à une croissance démographique récurrente dans un grand nombre de régions du monde ; les pertes occasionnées par le SIDA ; la préparation pour une auto-formation ; l'empathie envers les gens différents et les transformations continues des technologies éducatives à disposition. La nécessité de changements radicaux dans les curricula et les pratiques pédagogiques des enseignants et des formateurs, afin qu'ils puissent envisager l'éducation tout au long de la vie, revêt une importance cruciale.

La question des conditions de travail des enseignants ne se réduit pas uniquement à leur rémunération. Dans maints pays du monde, les salaires des enseignants sont plus qu'insuffisants. Néanmoins, certaines preuves empiriques démontrent qu'il n'existe aucune corrélation directe positive et univoque entre le niveau des salaires des enseignants et leur capacité d'enseigner davantage et mieux. Il y a sans aucun doute un seuil salarial minimum qui doit assurer la dignité des enseignants et leur permettre de mener à bien leur travail mais il existe surtout des corrélations positives avec d'autres domaines, comme : la justice en matière de barèmes salariaux ; la possibilité pour l'enseignant de « faire carrière », sans être obligé de quitter la salle de classe pour exercer une autre activité afin d'améliorer son salaire ; l'existence de mesures incitatives ; des politiques qui attirent les meilleurs maîtres vers des populations d'élèves et d'étudiants les plus pauvres, en zones rurales et dans les premières années de l'enseignement primaire. Mais il existe également des constatations empiriques fondées qui montrent l'importance de la reconnaissance sociale des enseignants, y compris de leur capacité d'enseigner à vivre ensemble.

Enseigner à vivre ensemble est une action de formation qui contribue à la dignité humaine et à la reconnaissance des autres. En conséquence, quiconque ne sent pas sa propre dignité reconnue ne peut apporter une contribution significative à cet édifice. La reconnaissance sociale des enseignants est imprescriptible, aussi bien pour l'appréciation de la somme d'efforts déployés que pour la qualité de leur enseignement. Mais, en même temps, une approche critique est nécessaire à l'égard d'une partie des enseignants dont les représentations et les pratiques peuvent aller à l'encontre des exigences d'une éducation au « vivre ensemble ». Les enseignants ne sont certes pas étrangers aux faiblesses et aux

difficultés humaines mais leurs ressources professionnelles pour affronter les nouvelles situations sont jusqu'à présent plutôt limitées.

[Le Ghana cherche à] améliorer les compétences et les conditions de travail des enseignants par des réformes des contenus, des programmes, des méthodes, des structures et des moyens de l'enseignement. Les enseignants ont besoin d'être motivés pour enseigner efficacement. En plus d'augmenter les salaires des enseignants, nous sensibilisons nos concitoyens à leur donner plus de reconnaissance. La mise à disposition d'un logement et le prononcé d'éloges lorsque le travail est bien fait pourraient contribuer à cette reconnaissance nécessaire, [par exemple par] le « prix du meilleur instituteur » [ou] par un avancement accéléré pour récompenser d'excellentes performances pédagogiques.

**C. Ameyaw Akumfi,**  
Ministre de l'éducation, Ghana

Une responsabilité essentielle du système éducatif chinois est d'améliorer le niveau de qualification des enseignants. Parmi les mesures prises dans cette intention, on peut citer :

- les efforts pour améliorer le statut social des enseignants, en transformant progressivement l'enseignement en une profession hautement respectée et admirée et en stimulant une tradition sociale de respect des enseignants et de l'enseignement. La Chine a proclamé le 10 septembre la Fête annuelle des enseignants. Elle a permis à toute la société de manifester son respect aux enseignants et pour l'éducation et a été vécue comme un véritable encouragement par les enseignants ;
- des manifestations nationales pour récompenser des enseignants et des éducateurs remarquables ;
- un nouveau système de rémunération pour rendre le revenu des enseignants plus attractif, au moyen d'une augmentation générale des salaires et de la création de diverses allocations pour des charges spéciales ou des activités supplémentaires ;
- un programme accéléré de construction de logements pour améliorer les conditions d'hébergement des instituteurs des écoles primaires et moyennes et du personnel scolaire administratif ;
- un effort considérable de formation continue dans le domaine des TIC, disponible dans tous les centres de formation des maîtres, y compris par la diffusion, à distance, de cours de démonstration choisis pour leur qualité pédagogique.

**Adaptation du Rapport national de la Chine**

Les enseignants indiens, qui ont traditionnellement prôné la fraternité universelle et l'unité par-delà la diversité, inspirées de la pensée de Gandhi, ont joué un rôle crucial dans les efforts de réduction des disparités sociales et économiques [...]. Cela ne peut être réalisé que si les institutions éducatives constituent un environnement favorisant l'intégration des attitudes, valeurs, aptitudes et compétences qui permettent de réduire la discrimination, la ségrégation et l'inégalité. Le rôle des enseignants est crucial. Ils sont 4,5 millions en Inde, dont près de 3 millions dans l'enseignement primaire. Le succès de l'ensemble de l'effort éducatif dépend de son acceptation et de sa crédibilité dans la communauté et parmi les apprenants. L'éducation pour l'inclusion sociale en Inde [est basée sur] la flexibilité, l'universalité et la tolérance. L'imposition d'un programme homogène dans les plans de formation des maîtres dans tout le pays est une mesure contre-productive. Elle a provoqué des déperditions énormes et la stagnation en Inde et dans d'autres pays. Un grand nombre d'abandons et d'échecs peuvent être attribués à cette approche mal fondée mais bien ancrée. Le nouveau programme pédagogique de formation des maîtres est un programme cadre [qui] ne contiendra que des lignes directrices générales, les programmes détaillés étant définis par les formateurs de chaque institut de formation des maîtres. Ils prévoient d'ajouter au rôle conventionnel des enseignants les rôles complémentaires suivants :

- [...]
- faire accepter l'importance d'un engagement sur les valeurs, leur évaluation et leur transmission ;
- comprendre l'importance de la relation croisée entre culture et éducation et entre "culture et personnalité";
- comprendre les aspirations et les attentes de la communauté et établir des relations permettant à l'école et à la communauté de se soutenir mutuellement.

Adaptation de l'article « La formation des enseignants en vue de la cohésion sociale », J.S. Rajput et K. Walia, *Perspectives No 119*, BIE-UNESCO, septembre 2001, p. 391-399

Dans certains cas ils font preuve de préjugés et rencontrent des problèmes pour mettre en œuvre des pédagogies d'inclusion sociale, de médiation et de résolution pacifique des conflits, de débat respectueux et de « multiperspectivité ». Le travail des organisations associatives et professionnelles apparaît à cet égard fondamental pour contribuer à surmonter ces difficultés.

## LES PARTENARIATS AVEC LA SOCIÉTÉ CIVILE

Au cours des années 90, on a découvert qu'il était plus productif d'impliquer les communautés dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes pour répondre aux besoins éducatifs de base en tenant compte du contexte, plutôt que de recourir à la planification centralisée assortie d'une mise en œuvre décentralisée. En Inde, on a lancé le programme Sarva Shiksha Abhiyan, un nouveau mouvement d'éducation pour tous ayant des ambitions à l'échelle du pays. Ses objectifs sont [...] que tous les enfants puissent bénéficier de 5 années d'éducation primaire de bonne qualité d'ici 2007 et de 8 années de scolarité d'ici 2010, sans distinction de genre ou de catégorie sociale. Dans cette conception, l'éducation devient un bien communautaire, et les programmes éducatifs des villages seront consolidés dans ceux des districts éducatifs. Ce plan accorde la plus haute priorité au suivi par la communauté [...] et à une approche pédagogique conçue comme une mission à accomplir. [...] La mobilisation sociale dans le sillage de l'alphabétisation produit un effet d'entraînement très fort sur d'autres domaines sociaux, notamment la promotion des femmes et la prise de conscience des problèmes de santé et d'environnement.

**Adaptation du Rapport national de l'Inde**

Le Botswana a augmenté ses dépenses d'éducation jusqu'à environ 30 % du budget national. Bien que nous soutenions l'idée que l'éducation est un droit humain fondamental et devrait à ce titre être gratuite et obligatoire, nous sommes aussi conscients que notre effort pour une éducation de qualité ne pourra s'inscrire dans la durée que si les coûts sont partagés entre tous les intéressés, notamment le gouvernement, les parents ou gardiens des enfants et le secteur privé. Ce partage des coûts sera introduit [selon des modalités] en tenant compte de la situation des pauvres.

**Kgeledi George Kgoroba,  
Ministre de l'éducation, Botswana**

Le Sénégal, appuyé par ses partenaires au développement, a mis en place un important programme décennal de l'éducation et de la formation. [Sa réalisation] réclame la participation active de toutes les catégories de la population, c'est-à-dire un transfert réel de la responsabilité de l'éducation vers les communautés de base. Au mythe d'un savoir standardisé, dispensé à tous les enfants d'un même pays, se substitue une école différenciée selon les besoins divers des milieux, adaptée selon la demande scolaire de chaque communauté de base.

**Moustapha Sourang,  
Ministre de l'éducation, Sénégal**

À l'école de Rinkeby en Suède, 98 % des 400 élèves proviennent de milieux non suédois. Au moment où fut créée une association parents-enseignants, en 1989, l'école était confrontée à des problèmes graves. Les parents répondirent à l'invitation et demandèrent une école calme, terminée, propre et un climat positif propice à l'apprentissage. Ces points les intéressaient déjà auparavant, mais ils n'avaient alors pas de possibilité d'exprimer cet intérêt autrement que par des manifestations d'insatisfaction. Il ne fut pas difficile d'obtenir que les parents aident à l'école le soir et en fin de semaine. Pendant un an et demi, les élèves, les parents, les enseignants et le principal travaillèrent à nettoyer, chauler et repeindre tout l'intérieur de l'école et les parents dirent qu'ils commençaient à aimer leur école. En même temps que l'on travaillait à améliorer l'apparence extérieure de l'école, les enseignants ont développé le travail en équipe, en mettant toujours un groupe d'enfants avec un groupe d'adultes. Des conseils de classe et un conseil d'école furent ré-institués et des adultes furent présents à chaque réunion pour apporter leur soutien. Maintenant les élèves voient davantage les enseignants comme des adultes et des responsables, et l'école est ouverte non seulement le jour pour le travail en classe mais aussi le soir pendant les heures de loisir des jeunes. Dans cet exemple, le concept de ce qu'est l'école a subi un changement : elle est devenue l'endroit où les adultes de la communauté rencontrent les activités scolaires et voient ce que peuvent signifier la solidarité et le respect.

**Adaptation du Rapport national de la Suède**

L'expérience de Madagascar, en matière de mobilisation des acteurs et des partenariats, a montré que les activités entreprises dans le cadre des « Contrats-Programmes » établis avec la communauté ont permis d'améliorer l'accès des enfants à l'école. Cette participation est d'autant plus intéressante qu'elle permet de stimuler l'appropriation des projets d'éducation par les communautés et de réduire de ce fait leurs besoins d'aide extérieure, qui peuvent constituer un facteur de dépendance.

**Simon Jacquit Nivoson Rosat,  
Ministre de l'éducation de base et secondaire, Madagascar**

Lors de la Session spéciale qu'il a présidée durant la 46e CIE et qui était consacrée aux relations entre les politiques éducatives et la société civile, M. Koïchiro Matsuura, Directeur général de l'UNESCO a déclaré :

« Il n'est pas question que les organisations de la société civile se substituent à l'État dans ses responsabilités et prérogatives en matière d'éducation. Mais leur rôle ne devrait pas non plus se borner à servir d'appoint à l'action des pouvoirs publics ; une conception aussi étroite ne pourrait que desservir le mouvement en faveur de l'éducation pour tous. Le nouveau consensus [atteint à Dakar] reconnaît quatre rôles principaux aux organisations de la société civile : intervenir pour le compte des autorités là où celles-ci ne sont pas en mesure d'assurer le service de l'enseignement formel ou informel ; servir d'agents d'innovation qui adaptent la théorie et la pratique de l'éducation aux besoins et au potentiel réels des communautés et des nations ; être une voix critique et proactive stimulant le débat sur l'éducation en le centrant sur les questions les plus importantes ; mais désormais aussi, être des interlocuteurs stratégiques dans le processus décisionnel ».

Le débat engagé durant cette session spéciale a permis de conclure une fois de plus que, pour enseigner et apprendre à vivre ensemble, la mobilisation de tous les acteurs est aussi importante que le contenu des réformes proposées. Le Forum de Dakar (avril 2000) a appelé les pays à aller au-delà de la simple reconnaissance de l'importance de la société civile dans la formulation des politiques éducatives et l'enseignement. L'implication de la société civile – et non seulement des enseignants – devrait être entière et active, dans tous les domaines et à toutes les étapes des réformes, par le biais de « partenariats rénovés ».

La participation de la société civile, en particulier celle des parents et des organisations communautaires, ne contribue pas uniquement à accroître la pertinence et la qualité de l'enseignement. Elle est aussi déterminante pour le fonctionnement démocratique des établissements scolaires et pour apporter un témoignage de dialogue pacifique non seulement aux enfants, mais aussi à leurs parents et leur famille. Elle est également essentielle pour progresser vers une meilleure cohérence entre l'acquisition de valeurs au sein et en dehors de l'école. En effet, le partenariat entre l'école et les familles ouvre des portes à un partenariat plus large, qui inclut entre autres les médias. Les enfants et les jeunes passent de nombreuses heures en compagnie des médias, anciens et nouveaux ; une alliance plus forte entre l'école et les familles peut permettre une meilleure approche des médias et d'autres produits culturels et engendrer

une demande plus forte pour que les messages scolaires et les messages médiatiques soient plus cohérents et puissent avoir un meilleur impact sur l'éducation pour apprendre à vivre ensemble.

Les fêtes locales, les entreprises privées, les services sociaux, les pratiques religieuses et autres événements communautaires peuvent, de leur côté, offrir d'excellentes occasions de pratiquer l'empathie et la solidarité, accompagnant ainsi les efforts de l'école pour apprendre à vivre ensemble.

Ces « partenariats rénovés » au niveau local ou communautaire semblent se développer au fur et à mesure de la décentralisation croissante de la gestion des établissements scolaires, tant pour les tâches administratives que pour les aspects pédagogiques et les pratiques éducatives. Ils semblent aussi favoriser l'ouverture éducative de l'école vers la communauté, par exemple pour l'alphabétisation des adultes et l'intégration des familles de migrants.

### LE DIALOGUE POLITIQUE

Le rôle des écoles est important et complexe, mais elles ne peuvent le remplir correctement que si elles coopèrent également avec d'autres agents sociaux: les parents, les associations sociales, les établissements de santé et d'autres partenaires du tissu environnant. L'éducation [est] en particulier capable de promouvoir la cohésion sociale ; mais les mesures gouvernementales nécessaires et un financement suffisant ne sont pas tout : il faut aussi que le dialogue social s'organise.

**Jozsef Palinkas,**  
**Ministre de l'éducation, Hongrie**

L'école ne peut garantir la qualité éducative souhaitable si elle se contente de transmettre des connaissances. Elle doit aussi jouer son rôle dans l'apprentissage des valeurs sociales et morales et doit être activement engagée dans la communauté. [...] L'éducation au sens large n'est pas seulement la mission de l'école, elle est aussi celle des autorités et de la société en général. [...] Seul le dialogue peut garantir que tous les partenaires et les parties prenantes de l'éducation sont bien impliqués. Le dialogue politique ne consiste pas à adopter des résolutions : le véritable dialogue requiert un partenariat tout au long du processus de prise de décision visant à dégager un consensus.

**Najib Zerouali Ouariti,**  
**Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Maroc**

L'Éducation pour tous [exige] le renforcement du dialogue sur les politiques et les stratégies éducatives. Le Cambodge vient de réviser avec ses fournisseurs d'aide au développement et les ONG son Plan stratégique pour l'éducation et son programme de soutien au secteur de l'éducation. Leur préparation a impliqué un grand nombre de parties prenantes dans la formulation des priorités, des stratégies et des programmes.

**Im Sethy,**  
**Ministre de l'éducation, Cambodge**

Pendant les années 70, la tendance était de considérer que la mobilisation des organisations de la société civile, et en particulier des communautés, pouvait se substituer aux pouvoirs publics dans leurs responsabilités et prérogatives en matière d'éducation. L'expérience de nombreux processus de décentralisation intervenus entre 1960 et nos jours a démontré qu'il n'en a pas été ainsi. En réalité, les processus de décentralisation qui avaient minimisé la nécessité d'intervention des pouvoirs publics à tous les niveaux (national, provincial ou municipal) et dans tous les secteurs (exécutif, législatif et judiciaire) se sont avérés incapables de mieux répondre aux besoins éducatifs des populations.

La CIE de 2001 a souligné que, conjointement à la promotion de nouvelles alliances avec la société, les politiques éducatives ne peuvent que contribuer à promouvoir de nouvelles formes de dialogue politique, qui s'intègrent dans la société sans pour autant abandonner le défi de construire et de poursuivre à long terme des politiques éducatives au niveau national.

Lors de la CIE, le concept de dialogue politique a été mis en exergue avec beaucoup plus d'insistance qu'en d'autres occasions, renforçant ainsi l'idée de la nécessité de promouvoir un échange argumenté et permanent entre les responsables des politiques publiques à un haut niveau, les organisations sociales et leur représentation nationale, ainsi que les communautés locales et leurs représentants.

Une meilleure articulation entre les pratiques scolaires, de nouveaux partenariats entre les écoles et les communautés, ainsi qu'une rénovation des politiques publiques soucieuses de prendre en compte les dimensions technique, sociale et politique dans la quête d'une meilleure qualité de l'éducation pour tous – et en particulier dans les aspects de cette qualité qui sont décisifs pour apprendre à vivre ensemble – apparaissent clairement comme une nécessité.





### HUMANISER LA MONDIALISATION

La pauvreté, surtout la pauvreté extrême, est le moyen le plus efficace que nous avons inventé pour ruiner le droit à l'éducation et empêcher [des gens] de profiter des possibilités de l'éducation.

**John Daniel,**  
Sous-Directeur général pour l'éducation, UNESCO

Partout dans le monde, l'humanité est hantée par des problèmes et des défis qui sont, en réalité, des effets de la pauvreté – le problème le plus mortel parmi ceux de l'humanité. La pauvreté ne se définit pas seulement par le manque de revenus ou par une consommation réduite, elle a aussi des dimensions non monétaires : manque d'accès aux services publics et aux possibilités de se faire entendre, manque de possibilités, vulnérabilité, insécurité, impuissance, etc. Notre [politique éducative] ne peut pas être mise en œuvre efficacement sans l'implication des masses rurales – en particulier celle des pauvres et des femmes. Un système éducatif tourné vers l'agriculture est nécessaire en Éthiopie, non seulement pour augmenter la productivité agricole, mais aussi pour limiter le chômage urbain et ainsi soulager la pauvreté.

**Gennet Zewdie,**  
Ministre de l'éducation, Éthiopie

Comment faire comprendre à une bonne partie des enfants du village planétaire d'aller à l'école alors qu'ils meurent de faim, de maladie, de sécheresse ? Le fossé est incommensurable entre les réalités vécues par une partie de l'humanité et les concepts fondamentaux développés par la Commission Delors; ce fossé se creuse encore davantage avec l'introduction des TIC au niveau de l'éducation. Apprendre à vivre ensemble ne peut être un enjeu réalisable que s'il est permis à chaque pays de se développer économiquement. Apprendre à vivre ensemble n'est objectivement réalisable que si chaque individu du village planétaire peut jouir d'une vie décente. Apprendre à vivre ensemble exige aussi qu'aucune culture n'en domine une autre et qu'aucune civilisation n'en exclue une autre.

**Boubakeur Benbouzid,  
Ministre de l'éducation nationale, Algérie**

Le Kenya est une société multiraciale et multiethnique. [...] Comprendre et estimer la diversité de notre culture [avec 42 groupes ethniques] enlève les préjugés et la peur des autres, mettant ainsi nos enfants en mesure d'apprendre à vivre ensemble. [...] L'impact du SIDA sur l'éducation peut se mesurer à la perte d'enseignants expérimentés, au nombre croissant d'enfants orphelins et à la moindre capacité des parents de soutenir l'éducation. C'est pour cela que l'information sur le SIDA a été incluse dans nos programmes scolaires.

**Henry Kosgey,  
Ministre de l'éducation, Kenya**

Quel genre d'avenir en commun peut-on envisager quand certains vivent dans un contexte de pauvreté généralisée ? Rien de bien, ni rien de durable ne semble réalisable ensemble tant qu'on ne trouvera pas une solution à la misère grandissante qui accable les pauvres.

**Ibrahim Ary,  
Ministre de l'éducation nationale, Niger**

L'une des préoccupations de l'UNESCO et de la communauté des Nations Unies est de trouver sous quelle forme l'ouverture internationale pourra contribuer à améliorer la qualité de vie de tous.

La 46<sup>e</sup> session de la CIE ne s'est pas préoccupée de savoir si la mondialisation est souhaitable ou non, mais de trouver des voies pour que la l'accroissement de la création de richesses, la science, la technologie et les communications puissent être au service du monde dans sa totalité et non pas seulement d'une petite partie des habitants de ses régions les plus riches et les plus puissantes.

C'est dans cet esprit que le **Rapporteur général de la CIE, Philippe Renard (Belgique)**, retranscrit le message des participants en affirmant :

« Il y a un modèle que nous ne voulons pas promouvoir, c'est celui des empires économiques, y compris ceux de l'information, qui dominant le marché et creusent le fossé entre les pays du Nord et du Sud, qui provoquent la fuite des cerveaux et parfois [fixent des conditions financières] provoquant ainsi la baisse de la qualité de l'éducation dans certains pays. Ce n'est pas de cette mondialisation-là que nous voulons. La priorité doit être d'abord d'éduquer l'homme au « vivre ensemble », de le rendre capable d'analyser et de penser son unicité et de s'enrichir de ce que les autres ont de différent ».

La *Conférence* a souligné que l'éducation est cruciale pour donner à la mondialisation un visage humain et contribuer ainsi à la paix et à la croissance. Elle a aussi souligné que la mondialisation pouvait potentiellement ouvrir la voie vers des échanges plus intenses et plus ouverts entre les cultures, à condition que soit inversée une certaine tendance à ce que l'on appelle la « force brutale de l'indifférence ».

En effet, comme on l'a souligné dans l'introduction et le premier chapitre de cet ouvrage, le fossé qui sépare les nations et les communautés ne cesse de s'élargir et de s'approfondir, divisant l'humanité en plusieurs mondes, qui se développent à des vitesses diverses, partageant parfois des problèmes communs, mais souvent aussi très différents. Certains de ces problèmes jouissent parfois d'une visibilité plus grande et d'autres, en revanche, risquent de devenir une simple « toile de fond » face à laquelle les gens ont tendance à demeurer de plus en plus indifférents.

À peine la 46<sup>e</sup> session de la CIE était-elle achevée, le 11 septembre 2001, que plus de 3000 personnes ont été tuées en un jour dans l'attaque terroriste sur New York. Mais, certains chiffres indiquent que, le même jour, environ 35 000 enfants sont morts de maladie ou de faim, plus de 7 500 personnes sont mortes du SIDA et environ 14 000 ont été infectées par le virus, en majorité dans des pays accablés par la pauvreté. La possibilité de pouvoir enseigner et apprendre à vivre ensemble dépend donc aussi de la reconnaissance de tous et de chacun de ces problèmes, de la capacité de les présenter les uns à côté des autres et de progresser dans la compréhension de leurs spécificités et, également, de leurs interconnexions.

Tout cela souligne les défis pédagogiques, économiques, sociaux et politiques posés à chacun des groupes professionnels, des communautés et du monde dans sa globalité. Dans cet esprit,

parmi les messages les plus significatifs de la 46<sup>e</sup> session de la CIE apparaît la nécessité de mieux partager le développement, de financer solidairement une éducation de qualité pour tous comme élément indispensable – mais non suffisant – de la paix, de la compréhension internationale et du développement, de trouver et de partager des stratégies pour un financement au niveau international, qui respecte la nécessité d'identifier des modèles et des stratégies propres à améliorer la qualité éducative, au lieu de promouvoir, pour des réalités différentes, des modèles ou des recettes toutes faites.

Les « Conclusions et les propositions d'action » qui sont présentées dans le chapitre suivant montrent sous quelle forme la 46<sup>e</sup> session de la CIE a tenu compte de la complexité de la réalité et des actions susceptibles de l'améliorer.

La Postface propose enfin de poursuivre la réflexion, une année plus tard.

Les perspectives d'avenir de ceux qui subissent les oppressions de notre monde actuel sont loin d'être brillantes. Malheureusement leur situation ne s'améliorera pas, sauf si les notions de solidarité et la coopération internationale cessent de s'exprimer uniquement dans les discours pour se traduire enfin concrètement, donnant un véritable sens à notre conscience de notre destinée commune.

**Abraham B. Borishade,**  
Ministre de l'éducation, Nigéria

Il n'y a pas de recette prête à servir dans toutes les circonstances, mais il y a des idées, des expériences et des innovations qu'on peut utiliser – à condition que nous apprenions à écouter et à réfléchir ensemble.

**Koïchiro Matsuura,**  
Directeur général, UNESCO



---

## **CHAPITRE 5 :**

**UN CONSENSUS SUR LES  
ORIENTATIONS POUR  
APPRENDRE À VIVRE  
ENSEMBLE**

## CHAPITRE 5 : UN CONSENSUS SUR LES ORIENTATIONS POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Les Conclusions et propositions d'action adoptées à l'unanimité par la 46<sup>e</sup> session de la CIE constituent de précieux jalons pour un projet de rénovation de l'éducation qui prenne en compte la nécessité de mieux apprendre à vivre ensemble. Les réformes du curriculum et des structures qui y sont prônées ne constituent bien sûr que des orientations pour le changement. Elles peuvent néanmoins largement inspirer les initiatives que prendront les autorités gouvernementales ainsi que les autres acteurs des systèmes éducatifs, aussi bien au niveau national qu'international.

Les conclusions de la CIE ne représentent pas une voix isolée : elles s'inscrivent dans la continuité des efforts entrepris depuis toujours pour que l'éducation serve la paix, le « vivre ensemble » au niveau national et international et l'amélioration de la qualité de la vie de tous.

### CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS D'ACTION ISSUES DE LA 46<sup>e</sup> SESSION DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION (CIE)

#### *PRÉAMBULE*

- 1 Le Bureau international d'éducation, en tant que centre spécialisé de l'UNESCO sur les contenus, les structures et les méthodes de l'éducation, a organisé la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation à Genève du 5 au 8 septembre 2001.
- 2 Plus de six cents participants, dont quatre vingt ministres et dix vice-ministres de l'éducation provenant de cent vingt sept États membres de l'UNESCO ont pris part aux débats, aux côtés de représentants de neuf organisations intergouvernementales, de treize organisations non gouvernementales et de trois fondations.
- 3 L'objectif d'intensifier et d'enrichir le dialogue au niveau des politiques de l'éducation sur les problèmes et les perspectives de solution en vue d'améliorer la qualité de

l'éducation pour apprendre à vivre ensemble a été largement atteint. Les conclusions et les propositions d'action qui suivent présentent les points saillants des débats et des travaux préparatoires (Netforum, messages des ministres, rapports nationaux, bonnes pratiques, etc.). L'ensemble sera mis en valeur dans le rapport général, les rapports des ateliers ainsi que dans les autres documents qui seront publiés après la Conférence.

- 4 Ces conclusions, adoptées le 8 septembre 2001, sont issues des grands débats, des sessions plénières et des six ateliers organisés au cours de la Conférence. Elles sont destinées aux gouvernements, aux organisations internationales intergouvernementales et non gouvernementales, aux enseignants et aux organisations de la profession enseignante, aux médias et à tous les acteurs dans la Société civile qui déploient des efforts pour améliorer la qualité de l'éducation, favoriser le dialogue et développer la capacité de vivre ensemble.

### A. LES DÉFIS

- 5 Étant donné l'énorme complexité des problèmes auxquels font face toutes les sociétés, notamment la mondialisation, des inégalités intolérables entre et au sein des pays, apprendre à vivre ensemble, concept forgé par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, s'impose comme une nécessité dans toutes les régions du monde.
- 6 L'un des défis majeurs posés aux systèmes éducatifs reste celui d'assurer et de respecter le droit à l'éducation pour tous. Cependant le droit pour les enfants d'accéder librement aux écoles est loin d'être respecté partout dans le monde, spécialement dans les pays qui vivent des situations de guerre, d'occupation, de violences et d'intolérance.
- 7 L'appel à l'éducation pour résoudre les défis qui se posent aux sociétés n'est pas un phénomène nouveau. En revanche, les attentes se font aujourd'hui beaucoup plus pressantes, donnant le sentiment que l'éducation peut, à elle seule, résoudre les problèmes rencontrés dans les pays et sur le plan international.
- 8 L'éducation formelle et l'éducation non formelle sont des outils indispensables pour engager et promouvoir des processus de construction durables de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme, mais elles ne peuvent, à elles seules, apporter des solutions à la complexité, aux tensions, voire aux contradictions du monde actuel.

- 9 Il s'avère cependant essentiel, comme l'ont souligné la Déclaration de Jomtien et le Cadre d'action de Dakar, d'accompagner les efforts de développement de l'éducation aux niveaux national et international par des stratégies globales pour l'éradication de la pauvreté et pour la participation à la vie politique, sociale et culturelle.
- 10 La réalisation de l'objectif d'éducation pour tous va au-delà de l'effort de scolarisation universelle. Dans le contexte de chaque pays, la recherche de la cohésion sociale, la lutte contre les inégalités, le respect de la diversité culturelle et l'accès à une société du savoir, que peuvent faciliter les technologies de l'information et de la communication, seront réalisés grâce à des politiques focalisées sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.
- 11 Ces politiques doivent surmonter les obstacles dus aux inégalités d'accès et aux risques d'exclusion dans le domaine des langues et celui des sciences et des technologies.
  - En ce qui concerne les langues, on constate que la réalité, dans de nombreux pays, est plurilingue, bien qu'une seule langue figure comme langue officielle de communication.
  - S'agissant des sciences et des technologies, spécialement celles de l'information et de la communication, le fossé se creuse du fait de l'inégalité d'accès aux avancées les plus récentes.

### ***B. POLITIQUES ET PRATIQUES ÉDUCATIVES***

- 12 Partout dans le monde, se manifeste la volonté de nombre de gouvernements et d'enseignants d'adapter les contenus, les structures et les méthodes de l'éducation aux défis évoqués ci-dessus.
- 13 Les expériences des politiques et des pratiques éducatives, mettent en lumière la nécessité de considérer les réformes davantage comme des processus que des produits. Ces dernières peuvent naître aussi bien des décisions gouvernementales que des initiatives des autres parties prenantes. La manière dont elles sont mises en œuvre, par la mobilisation de tous les acteurs, est aussi importante que leur contenu.
- 14 Des accords fondamentaux au sein de la communauté internationale existent quant aux lignes d'action susceptibles de promouvoir la capacité et la volonté de vivre ensemble. Les responsables nationaux des politiques éducatives affirment clairement leur détermination à poursuivre la mise en œuvre de ces accords.



- 15 L'évaluation des processus de réformes et des « bonnes pratiques », si elle fait ressortir les conditions propres à chaque contexte culturel, permet également de dégager certaines caractéristiques communes.

### *C. PROPOSITIONS D'ACTION*

- 16 Le large éventail des pratiques didactiques et pédagogiques relatives au « vivre ensemble » appellent à être davantage connues, plus largement diffusées et exploitées en vue de renforcer les capacités endogènes des pays.
- 17 Un effort important de formation au dialogue politique s'avère indispensable pour atteindre l'objectif majeur de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.
- 18 Les processus de réforme devraient être poursuivis ou entrepris dans les domaines suivants :

#### *LES CONTENUS*

- En adaptant les curricula et en mettant à jour les contenus, de manière à tenir compte :
  - des changements économiques et sociaux engendrés, en particulier, par la mondialisation, les migrations, et la diversité culturelle ;
  - de la dimension éthique des évolutions scientifiques et technologiques ;
- de l'importance croissante de la communication, de l'expression, de la capacité d'écoute et de dialogue, tout d'abord dans la langue maternelle, puis dans la langue officielle du pays ainsi que dans une ou plusieurs langues étrangères ;
- de l'apport positif que peut apporter l'intégration des technologies dans les processus d'apprentissage ;
- En développant non seulement des approches disciplinaires – mais aussi interdisciplinaires – et des compétences ;
- En encourageant et en accompagnant les innovations ;
- En cherchant, dans le développement des curricula, à assurer leur pertinence à la fois sur les plans local, national et international.

#### *LES MÉTHODES*

- En privilégiant les méthodes actives d'apprentissage et le travail en équipe ;

- En favorisant un développement complet et équilibré de la personnalité préparant l'individu à la pratique d'une citoyenneté active et ouverte sur le monde.

### *LES ENSEIGNANTS*

- En facilitant une réelle participation des enseignants à la prise de décision au sein de l'établissement, à travers la formation et d'autres moyens.
- En améliorant la formation des enseignants afin qu'ils puissent développer chez les élèves des comportements orientés vers des valeurs de solidarité et de tolérance, de manière à les préparer à prévenir et à résoudre pacifiquement les conflits ainsi qu'à respecter la diversité culturelle. En faisant évoluer la relation entre enseignant et élève, compte tenu de l'évolution de la société.
- En améliorant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants et dans la pratiques de la classe.

### *LA VIE QUOTIDIENNE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES*

- En créant à l'école un climat de tolérance et de respect favorisant le développement d'une culture démocratique.
- En offrant un mode de fonctionnement de l'école qui stimule la participation des élèves à la prise de décision.
- En proposant une définition partagée des projets et des activités d'apprentissage.

### *LA RECHERCHE EN ÉDUCATION*

- En développant des recherches qui clarifient le concept d'Apprendre à vivre ensemble et ses répercussions sur les politiques et les pratiques éducatives.
- En promouvant les recherches sur l'évolution des contenus et les méthodologies relatives à Apprendre à vivre ensemble.
- En stimulant la réalisation d'études comparatives à mettre en œuvre dans un cadre sous-régional, régional et trans-régional.

### 19 Les partenariats

- L'éducation n'étant pas la seule réponse au défi d'Apprendre à vivre ensemble, son amélioration exige l'engagement non seulement de l'école mais aussi celui de tous les acteurs concernés. Elle implique donc la mise en place ou le renforcement de véritables partenariats avec l'ensemble de la société : les enseignants, les collectivités publiques, les familles, le secteur de l'économie, les médias, les ONG, les autorités intellectuelles et spirituelles.
- Les partenariats sont également nécessaires pour élargir l'accès aux technologies de l'information et de la communication et assurer leur utilisation efficace.

20 Apprendre à vivre ensemble requiert des politiques de développement de l'apprentissage tout au long de la vie qui commence dès la petite enfance et porte une attention particulière à la période de l'adolescence (12-18 ans).

### *D. LA COOPÉRATION INTERNATIONALE*

21 Le développement des activités de la coopération internationale en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous pour Apprendre à vivre ensemble devrait s'articuler autour de six axes principaux :

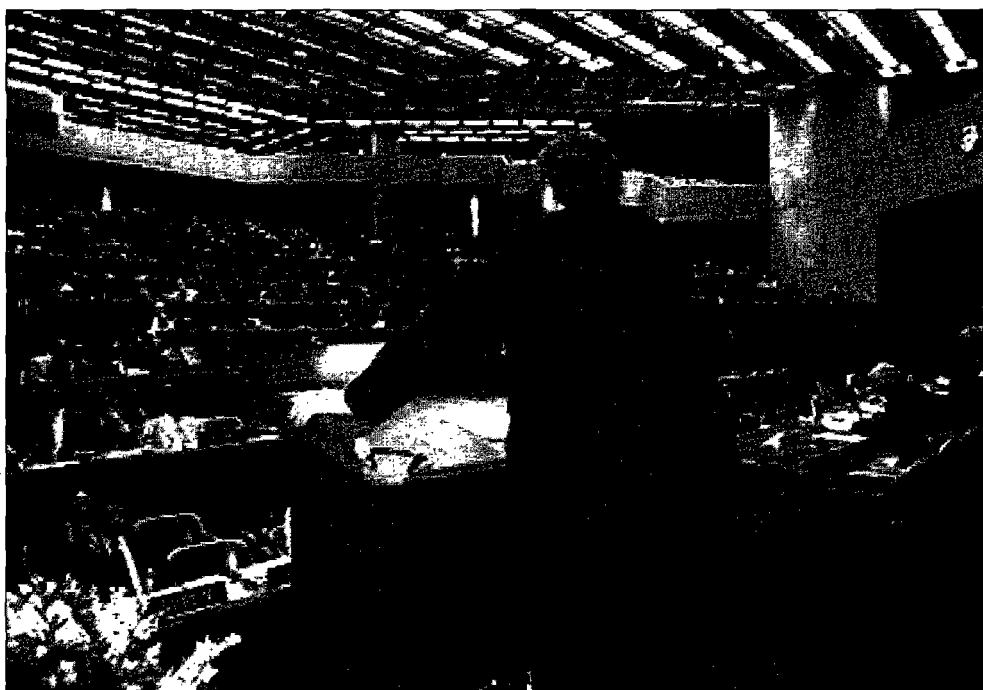
- le renforcement du Bureau international d'éducation en tant qu'observatoire des tendances ainsi que de son rôle dans le développement de banques de données et de systèmes d'information facilement accessibles ;
- la collecte des résultats de la recherche en éducation sur l'évolution des contenus, la promotion d'études comparatives aux niveaux sous-régional et régional et leur diffusion dans le cadre international ;
- la création de réseaux de coopération au niveau international, régional et sous-régional permettant l'échange d'expériences et la réalisation de projets communs afin de renforcer les capacités endogènes ;
- la formation au dialogue politique pour les décideurs des systèmes éducatifs, favorisant la définition d'objectifs convergents, la recherche de consensus et la mobilisation des acteurs ;
- le renouvellement des modalités d'assistance technique fournies par les agences de coopération bi-ou multilatérales, afin de prendre mieux en compte

non seulement la dimension Nord-Sud mais également Sud-Sud;

- le renforcement des partenariats entre l'UNESCO et les autres organisations intergouvernementales concernées.

### *E. LE RÔLE DE L'UNESCO ET SES INSTITUTIONS SPÉCIALES*

- 22 Les conclusions de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation sont transmises à la 31<sup>ème</sup> session de la Conférence générale de l'Organisation afin d'être prises en compte pour enrichir la réflexion et renforcer, à court, moyen et long termes, les programmes d'action de l'UNESCO, de son Bureau international d'éducation et de ses autres instituts spécialisés en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.



---

# POSTFACE

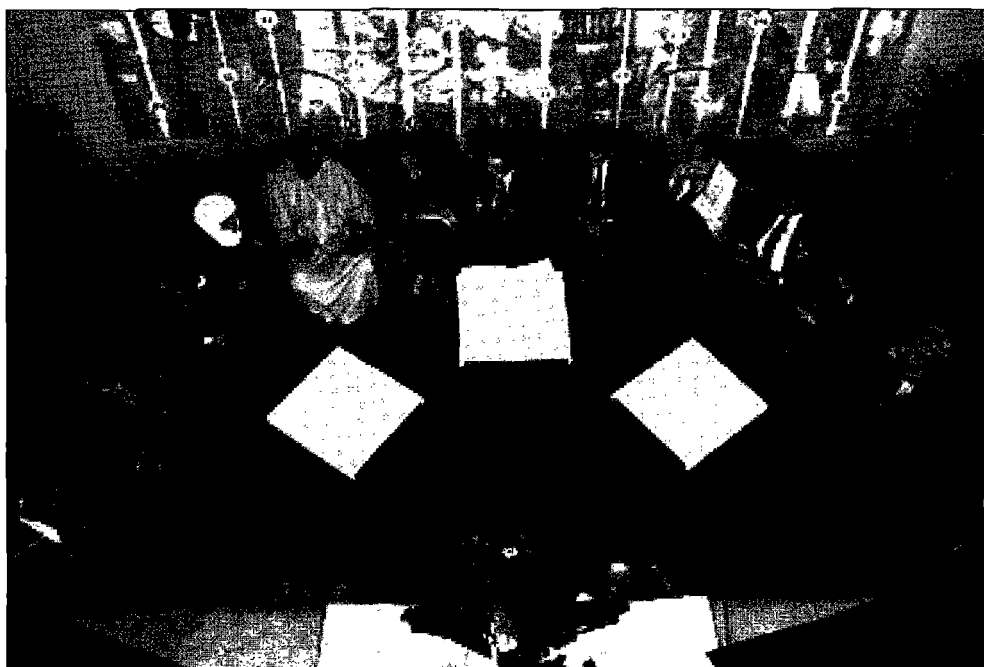
## « APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE » : AVONS-NOUS ÉCHOUÉ ?

La question s'adresse en priorité aux responsables politiques et à tous les acteurs nationaux de la communauté éducative. Et la réponse doit sans conteste être nuancée : oui, nous avons en partie échoué, ou pas encore réussi ? Non, nous n'avons pas complètement échoué, du moins pas partout. Il existe dans le monde de nombreux exemples de politiques et de pratiques positives et prometteuses. Il y a des millions d'enseignants qui s'engagent au quotidien pour faire de leur classe un endroit où l'on apprend réellement à vivre ensemble.

La question s'adresse également aux organisations internationales et à l'UNESCO en particulier. L'action menée est-elle appropriée et répond-elle aux préoccupations contemporaines ? Dans son introduction aux travaux de la Commission II, lors de la 31<sup>e</sup> Conférence générale, John Daniel, Sous-Directeur général pour l'éducation rappelait : « Les événements du 11 septembre nous amènent à reconsidérer l'importance relative des buts ultimes de notre travail. En particulier, nous nous demandons si l'aspiration à apprendre à vivre ensemble n'est pas maintenant plus fondamentale que la construction de la société du savoir. »

Un consensus semble se dessiner assez nettement : plus de la même éducation ne suffit pas à améliorer la qualité et il faut sans doute revoir en profondeur les orientations mêmes de l'action éducative, partout dans le monde.

Les Conclusions et propositions d'action de la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation mettent en lumière les progrès accomplis ces dernières années par les ministères de l'Éducation de nombreux pays. En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'on constate l'émergence d'un nouveau consensus concernant les caractéristiques du paradigme à même de contribuer à la promotion de l'éducation pour la paix, le développement et la cohésion sociale, piliers du « vivre ensemble ». Des contenus visant la compréhension internationale, dans une interaction dynamique, la construction de l'identité de groupe et celle de l'identité locale, l'élaboration de méthodes et de pratiques institutionnelles actives promouvant la citoyenneté et diverses formes de participation sociales et démocratiques constituent maintenant un patrimoine solide d'affirmations et de propositions éducatives dans un vaste ensemble de pays et au sein de la communauté mondiale des ministres de l'éducation. Et même si, lors de cette conférence, la participation de la société civile n'a pas pu être aussi active qu'on



l'aurait souhaitée, des organisations non gouvernementales très importantes, comme l'Internationale de l'éducation y ont largement contribué.

Par ailleurs, pendant la 46<sup>e</sup> session de la CIE, il est apparu clairement qu'il existe sur tous les continents une capacité novatrice de progresser dans la direction souhaitée et que cette capacité est considérable. Elle se reflète dans les politiques, les programmes et les projets à divers niveaux de la réalité éducative, qu'ils soient national, provincial ou local. Cependant, cette capacité novatrice reste encore l'apanage de quelques établissements d'enseignement trop peu nombreux. Même si, dans un grand nombre d'entre eux, on détecte quelque trait novateur correspondant au type d'éducation que les conclusions de la 46<sup>e</sup> session de la CIE proposent de promouvoir, la très grande majorité de ces établissements font encore prévaloir les caractéristiques d'une éducation conçue au XIX<sup>e</sup> siècle, et dont le XX<sup>e</sup> a fait apparaître les limites. En effet, aucun participant à la 46<sup>e</sup> session de la CIE ne se refuserait à reconnaître la distance considérable qui sépare le consensus exprimé sur certaines caractéristiques de l'éducation au « vivre ensemble » de l'avènement concret de ce nouveau type d'éducation.

---

## LA CONCEPTION DE POLITIQUES VISANT LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION : UN DÉFI

La première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle doit relever un défi : trouver le moyen de faire une réalité du consensus sur l'« utopie éducative » qui s'est édifié au cours des dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Il apparaît ainsi nécessaire de mettre à jour les contenus, de leur donner une ouverture à la fois mondiale et locale, de pratiquer des méthodes actives qui reconnaissent l'importance des processus d'apprentissage et celle de l'intervention active des enseignants, de promouvoir une vie scolaire dynamique, basée sur la citoyenneté, et de développer des établissements éducatifs qui travaillent avec les communautés locales, sans en dépendre.

Certes, les débats de la 46<sup>e</sup> session de la CIE ont permis de mieux expliquer le consensus portant sur l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle pour apprendre à vivre ensemble, et de constater les progrès que l'on peut désormais considérer comme acquis à cet égard. Cependant, la pratique politique et éducative de ce début de siècle permet de supposer que l'universalisation du type d'éducation dont l'humanité a besoin pour survivre et se développer exige que l'on comprenne et que l'on gère mieux ce que l'on pourrait appeler les politiques de promotion de la qualité de l'éducation.

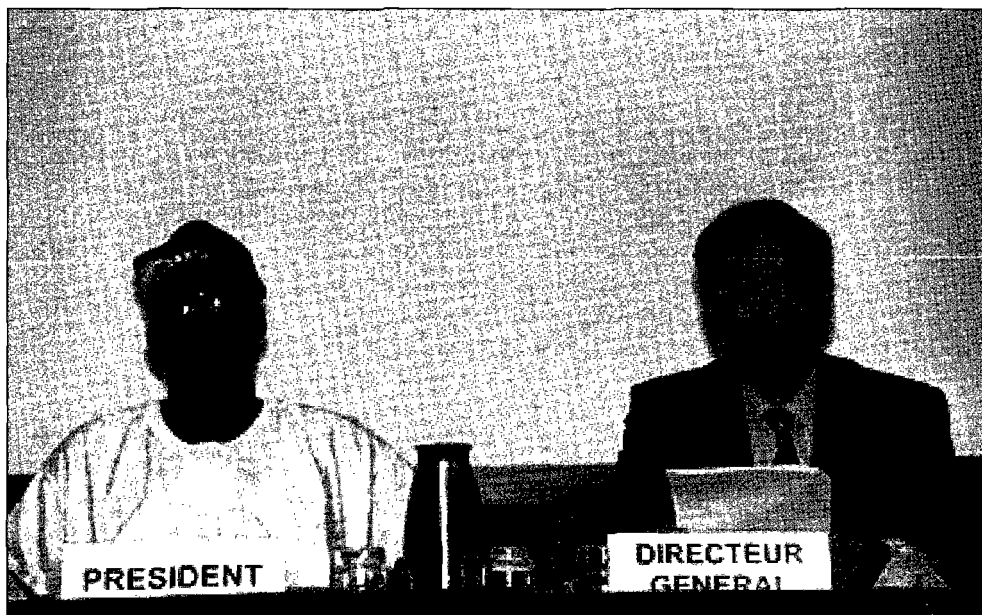
Ces politiques sont très variées. Lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE, on en a présenté quelques-unes, et les rapports nationaux en ont décrit d'autres. Parmi celles qui ont été présentées à la conférence, on peut citer certains processus de réforme curriculaire, les politiques de participation des élèves et des enseignants à la vie quotidienne des établissements, la promotion de pédagogies d'accès à la connaissance scientifique qui prennent en compte sa dimension éthique, l'apprentissage de méthodes de travail et celui de la production économique, les politiques de promotion de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication, associées à des pédagogies interactives et collectives – au lieu de la promotion de l'interaction de chaque élève avec son écran –, l'intégration des pratiques artistiques et culturelles des divers groupes d'enfants et de jeunes, la promotion du multilinguisme, et bien d'autres encore.

Certes, il est important de connaître les politiques de promotion de la qualité de l'éducation pour apprendre à vivre ensemble qui réussissent mais il est tout aussi important, ou peut-être davantage, de comprendre comment elles progressent et de

savoir à quels obstacles elles sont confrontées. L'action quotidienne en vue de l'Éducation pour tous, à travers la promotion d'une éducation intégratrice et l'amélioration de la qualité de l'éducation, exige une persévérance et une énergie sans limites. C'est pourquoi les gestionnaires ne sont pas toujours en mesure de transmettre systématiquement davantage d'informations, ni d'analyser ce « comment ».

Certains rapports nationaux présentés à la 46<sup>e</sup> session de la CIE, les résultats de quelques travaux de recherche – encore très rares – sur la dynamique du changement de l'éducation (Tyack et Cuban, 1995) et de nombreux dialogues entre les participants permettent d'avancer l'hypothèse selon laquelle la conception, la mise en œuvre et le soutien durable et systématique des politiques de promotion de la qualité de l'éducation demandent beaucoup plus de temps qu'on ne l'imagine généralement. Les spécialistes de la politique éducative, qui ont accumulé des années d'expérience, savent bien que – comme l'expliquent les conclusions de la 46<sup>e</sup> session de la CIE – les changements relatifs à la qualité de l'éducation, et notamment à ceux de ses éléments les plus étroitement liés à la possibilité d'apprendre à vivre ensemble, sont beaucoup plus lents que ne le voudrait l'humanité.

Ces experts savent aussi que la mise en œuvre et le soutien permanent et systématique des politiques de promotion de la qualité de l'éducation pour vivre ensemble exigent une grande capacité de navigation sur un océan tourmenté par une multitude de tensions, anciennes et nouvelles.





## LES POLITIQUES DE PROMOTION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION ET LES NOUVELLES TENSIONS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

En fait, les politiques éducatives qui visent la promotion de la qualité de l'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble présentent la particularité d'être confrontées à une série de tensions différentes de celles qui relèvent de l'expansion des systèmes d'éducation. Cette nouvelle série de tensions peut, en fait, être divisée en trois groupes. Le premier est celui des tensions « institutionnelles », le deuxième, celui des tensions « pédagogiques », et le troisième, celui des tensions « culturelles ».

Les tensions institutionnelles sont liées aux attentes et à la promotion de l'innovation dans un système et dans un ensemble de pratiques et de dispositifs qui ont été inventés pour être reproduits. Lorsque le sociologue Emile Durkheim définit l'éducation comme étant l'activité intentionnelle des générations adultes pour transmettre la culture aux jeunes générations, il part de l'hypothèse que les connaissances, les valeurs et les pratiques sociales sont durables ; cette définition illustre parfaitement la nature « reproductive » de l'éducation et des systèmes d'éducation traditionnels. Ainsi, les organes chargés de la gestion et du contrôle de l'éducation ont été créés pour veiller sur la qualité de la reproduction de pratiques et de contenus considérés comme permanents, dans des systèmes clos. Or voici que, désormais, on demande à ces mêmes systèmes d'innover, de se montrer créatifs, de s'ouvrir à la diversité et de ne pas se refermer sur eux-mêmes. Dans certains pays, on demande à des maîtres formés pour donner chaque année les mêmes cours, conformément à des programmes d'enseignement rigides visant à transmettre le concept de pays ou de nation, de se conformer désormais à des programmes d'enseignement flexibles, dont l'ouverture est à la fois mondiale et locale, et dans lesquels le monde et la communauté acquièrent une nouvelle dimension, dans un équilibre instable et complexe avec le pays ou la nation. En revanche, dans les contextes post-coloniaux ou dans les pays en transition, on demande aux systèmes d'éducation de participer à la création de nouvelles nations, et de ressusciter les traditions de peuples asservis par des hégémonies politiques qui les ignoraient, tout en favorisant, là encore, l'interaction avec des contenus locaux et mondiaux. Ces tensions institutionnelles sont intrinsèquement liées aux tensions pédagogiques et culturelles.

Les tensions pédagogiques, quant à elles, sont liées à l'importance évidente des connaissances mais aussi à leur rapide caducité. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle déjà, l'information se renouvelait

à une vitesse beaucoup plus grande que celle qui était nécessaire à l'acquisition de l'information déjà disponible. Or, il n'y a pas d'acquisition possible de connaissances sans gestion rigoureuse de l'information actualisée. L'éducation doit donc à la fois faciliter l'accès à l'information, sensibiliser à sa caducité, et encourager l'exercice de pratiques d'apprentissage qui soient plus durables que l'information elle-même. En outre, ces pratiques d'apprentissage diffèrent selon les âges, les individus et les cultures, et elles doivent devenir sans cesse plus autonomes. À cet égard, les appels lancés en faveur d'un recentrage de l'éducation sur les apprenants méritent d'être entendus, ainsi que les mises en garde selon lesquelles il n'y a plus d'accès possible à la connaissance sans l'intervention professionnelle d'un nouveau type de maîtres et d'enseignants.

Les tensions culturelles constituent la toile de fond des précédentes. Elles sont liées au changement de civilisation qu'impliquent la diversité, la qualité et la profondeur nouvelles des interdépendances mondiales. Les processus d'éducation formelle, qui étaient au cœur de la 46<sup>e</sup> session de la CIE, constituent l'un des axes de la relation entre les générations. De l'affirmation de Durkheim, on peut déduire aussi qu'en principe, ces processus ont été créés à une époque où les générations adultes souhaitaient et pouvaient transmettre leur culture et celle de leurs ancêtres à leurs enfants, et à travers eux, à leurs petits-enfants et à leurs arrière-petits-enfants. Les générations adultes étaient alors convaincues que cette transmission garantirait une meilleure qualité de vie aux générations futures. Cette conviction leur conférait l'énergie nécessaire à l'action éducative, et les politiques de l'éducation capitalisaient cette énergie et s'en servaient pour justifier leurs propositions d'expansion.

Cependant, au début du XXI<sup>e</sup> siècle, la tendance à la marginalisation, voire à la « dualisation » sociale et aux problèmes croissants, liés au travail et évoqués dans l'introduction, remettent en cause l'efficacité de l'éducation pour améliorer la qualité de la vie. En d'autres termes, une grande partie de la population mondiale se demande actuellement si l'amélioration de la qualité de sa vie est possible, et elle se demande aussi si elle devrait s'instruire, et instruire ses enfants. Or, la réalité montre que même si l'éducation ne peut garantir le progrès éternel auquel elle aspirait, il est impossible sans elle de s'intégrer à des types de vie qui favorisent le développement et la paix. Une éducation de qualité pour apprendre à vivre ensemble apparaît, par conséquent, une condition nécessaire, bien que non suffisante, à la survie de l'humanité.

---

Pour construire une éducation au « vivre ensemble », nous devons donc naviguer à la boussole, et posséder certaines compétences. La boussole représente la vision, et la capacité de naviguer repose sur certaines compétences permettant de diriger l'action. Cependant, la vision sera plus riche et plus pertinente si elle est élaborée par le biais d'une action spécifique, le dialogue politique.

## L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE ET DU DIALOGUE POLITIQUE DANS L'ÉLABORATION DES POLITIQUES DE PROMOTION DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

L'avant-dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle s'est distinguée par la confiance que l'on a placée dans les dispositifs de réglementation et de contrôle de l'éducation, censés favoriser l'élaboration d'une éducation de qualité. Les années 80 ont en effet mis l'élaboration de normes et l'évaluation des résultats de l'apprentissage des élèves, notamment en matière de langue et de mathématiques, au cœur des projets d'éducation. Toute la décennie a été très fortement marquée par l'idée que l'amélioration de la qualité de l'éducation passe par l'établissement de davantage et de meilleures définitions quant à la qualité et la quantité des connaissances qu'il convient d'acquérir, et par la mise au point de davantage et de meilleurs examens, permettant de mesurer avec exactitude si ces connaissances sont – ou non – acquises.

Il est intéressant de noter que, du moins pendant la 46<sup>e</sup> session de la CIE, les délégations ministérielles présentes aient semblé s'intéresser beaucoup moins à ce type de questions. Des présentations académiques de haut niveau ont mis l'accent sur l'importance de s'appuyer sur les résultats de la recherche (Audigier et Bottani, 2002). Cependant, les délégués ont réservé la priorité à d'autres thèmes. Il semble, en effet, qu'au moment où elles ont placé au cœur de la définition de la qualité de l'éducation sa contribution au « vivre ensemble », les questions de normalisation et d'évaluation aient perdu beaucoup de leur importance en tant que tremplins de la promotion du changement.

La recherche, les bonnes pratiques, et surtout le dialogue concernant les politiques éducatives sur les plans national et international font un peu concurrence aux approches empiriques, ou les complètent. Sans aucun doute, la priorité que leur ont accordée les délégations ministérielles est, d'une part, proportionnelle à la faible attention qu'on leur avait prêtée aux cours des décennies précé-

dentes, et résulte, d'autre part, du fait que la vision développée lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE présente une orientation universelle et donc assez générale.

En effet, une vision qui insiste sur l'importance de la diversité et du caractère local, c'est-à-dire sur l'importance de chaque contexte, exige une grande capacité de reconstruction et de réappropriation créatrice. Elle exige également de solides connaissances historiques et une grande capacité de comparaison contextualisée, pour éviter des transferts « a-critiques » de modèles inadéquats. Or, on atteint ce degré de connaissance historique et cette capacité élevée de comparaison contextualisée que si les résultats de la recherche sont connus et si l'on est capable de dialoguer dans un esprit à la fois critique et respectueux.

S'il faut en croire une étude récente de l'OCDE (2001), le rôle de la recherche dans le domaine de la promotion de l'innovation dans le secteur de l'éducation se situe très en deçà, par exemple, de celui qu'elle connaît dans le secteur de la santé. Ainsi, dans le secteur de l'éducation, les données disponibles, vérifiées et comparables en vue de l'analyse des tendances qualitatives, la recherche concernant les processus, la promotion d'« expériences conçues » (De Corte, E. et Verschaffel, L., 2002), l'évaluation de programmes et de projets et les bases de données relatives à des « bonnes pratiques » évaluées en fonction de critères validés, systématisés, et accessibles à tous, restent très rares. Leur mise à disposition dans les écoles, leur utilisation dans le cadre de la formation initiale des enseignants ou d'activités de formation organisées par les associations professionnelles, ne sont pas non plus suffisamment fréquentes. Dans ces formations, l'approche normative continue de prévaloir sur une approche visant à l'autonomisation des acteurs (« empowerment ») grâce à la diffusion d'une information riche et bien sélectionnée et d'instruments propices à la réflexion.

En matière d'éducation, le dialogue politique n'est rien d'autre qu'un échange sur les thèmes de l'éducation, suffisamment pertinent pour engendrer des accords et pour préciser les désaccords, non seulement sur ce qu'il convient de faire dans chaque contexte en particulier, mais aussi et surtout, sur la manière de le faire : dans quel ordre doit-on aborder les différentes dimensions du changement, et par quelle méthodologie ? Quelles sont les implications de chaque décision, et quel prix chacun est-il prêt à payer pour réaliser des progrès communs ? Les échanges sont de plus en plus fréquents, concernant la promotion de la qualité de l'éducation pour apprendre à vivre ensemble, entre les acteurs spécifiques de l'éducation (enseignants, parents et élèves) et les

---

acteurs qui ont une influence sur elle (responsables politiques, chefs d'entreprises, dirigeants syndicaux et religieux, notamment).

Pourtant, ces échanges ne sont pas encore aussi féconds qu'on pourrait le souhaiter. Parfois, les processus sont très lents, et en dépit de la bonne volonté de tous les participants, ils ne débouchent pas sur des accords solides à long terme. La nouveauté de la 46<sup>e</sup> session de la CIE est une reconnaissance partagée de la nécessité d'une formation pour améliorer la qualité de ce dialogue. Cette reconnaissance, ainsi que la mise en lumière des limites du changement de l'éducation, et du besoin de changements sociaux comme condition préalable, constituent une preuve d'humilité et d'équilibre de la part des participants. Il s'agit en outre d'une démonstration de cohérence entre la demande de promotion de l'éducation tout au long de la vie et l'acceptation de la nécessité d'une formation au niveau le plus élevé de la prise de décision en matière d'éducation.

Pour construire des partenariats plus solides, il faut absolument améliorer les capacités de concertation, de communication et de négociation, en tenant compte des résultats de la recherche et grâce à une meilleure connaissance de l'innovation. Ainsi, la communication, la négociation et la construction de partenariats deviennent des composantes indispensables de la capacité de naviguer entre les tensions, sans perdre de vue la boussole de la vision, qui est soumise elle aussi à un processus constant de construction et de reconstruction.

Par rapport aux conférences précédentes, les Conclusions et les propositions d'action de la 46<sup>e</sup> session de la CIE sur le thème de « L'Éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle : Problèmes et solutions » peuvent paraître plus modestes. Cependant, elles constituent un défi beaucoup plus important en identifiant et rappelant tout ce qu'il faudra entreprendre pour que les éléments qui orienteront l'action se reflètent dans des changements qui permettront d'éviter que le XXI<sup>e</sup> siècle ne produise un bilan de morts, de préjudices et de souffrances semblable à celui du XX<sup>e</sup>.

**ANNEXE 1 :  
COMPOSITION DU BUREAU DE LA 46<sup>e</sup>  
SESSION DE LA CIE**

Président : S.E. Prof. Abraham B. BORISHADE (Nigéria)

Vice-présidents :

M. Pieter De MEIJER (Pays-Bas)

S.E. M. Eduard ZEMAN (République tchèque)

S.E. M. Radu DAMIAN (Roumanie)

S.E. Mme Mariana AYLWIN OYARZUN (Chili)

S.E. M. Burchell WHITEMAN (Jamaïque)

S.E.M. Im SETHY (Cambodge)

S.E. M. Xinsheng ZHANG (Chine)

S.E. M. Henry KOSGEY (Kenya)

S.E. Pr. Najib ZEROUAZLI OUARITI (Maroc)

S.E. M. Moncer ROUISSI (Tunisie)

Rapporteur général : M. Philippe RENARD (Belgique)

**ANNEXE 2 :  
PARTICIPANTS AUX DEUX GRANDS DÉBATS  
ET AUX SIX ATELIERS**

**MAJOR DEBATE I / GRAND DÉBAT I / GRAN DEBATE I**

One world, one future : education and  
the challenge of globalization

Un monde, un avenir : l'éducation et  
le défi de la mondialisation

Un mundo, un futuro : la educación y el  
desafío de la mundialización

Moderator/Animateur/Moderador :  
Mr Pablo LATAPI ORTEGA, Journalist,  
TV Azteca, Mexique

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Dr Mohammed J.K. AL GHATAM, Minister of Education, Bahrein
- H.E. Prof. Abraham BORISHADE, Minister of Education, Nigéria
- H.E. Mr Burchell WHITEMAN, Minister of Education, Youth and Culture, Jamaïque
- H.E. Dr Sirikorn MANEERIN, Deputy Minister of Education, Thaïlande
- Mr Aaron BENAVID, Professor, Department of Sociology and Anthropology, Hebrew University of Jerusalem, Mt. Scopus, Israël
- Mr Alejandro TIANA, Professor, Faculty of Education, UNED, Madrid, Espagne

**MAJOR DEBATE II / GRAND DÉBAT II /  
GRAN DEBATE II**

Quality education for all for living together in the twenty-first century : intensifying the international policy dialogue on structures, contents, methods and means of education, and mobilizing the actors and partnerships

Éducation de qualité pour tous pour vivre ensemble au XXI<sup>e</sup> siècle : intensifier le dialogue politique international sur les structures, les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement, mobiliser les acteurs et les partenariats

Educación de calidad para todos para vivir juntos en el siglo XXI: intensificar el diálogo político internacional sobre las estructuras, los contenidos, los métodos y los medios de enseñanza, y movilizar los actores y los asociados

Moderator/Animateur/Moderador :

M. Daniel BERNARD, Directeur, Léman Bleu Télévision, Suisse

Key Speakers/Intervenants/Participantes

- H.E. M. Najib ZEROUAZLI OUARITI, Ministre de l'enseignement supérieur et de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Maroc
- Sr. Ricardo SANTOS, Senador, Brésil
- M. Pierre THENARD, Conseiller technique au Cabinet du Ministre-délégué à la Coopération et à la Francophonie, France
- M. Thomas BEDIAKO, Chef Coordinateur pour la région Afrique, Education Internationale, Ghana
- M. Moncef GUITOUNI, Président de la Fédération internationale pour l'éducation des parents, Montréal, Canada
- Mrs Michèle RIBOUD, Manager, Human Development Division ; Banque mondiale, Washington
- Mr Kazimier KORAB, Director, Department of Strategy and Development, Ministry of Education, Pologne
- Dr. Ella YULAELOWATI, Head, Curriculum Division of Primary School, Ministry of Education, Indonésie



## WORKSHOP 1 / ATELIER 1 / TALLER 1

Citizenship education : learning at school and in society

L'éducation à la citoyenneté : les apprentissages scolaires et sociaux

La educación para la ciudadanía : aprendizajes escolares y sociales

Elaboration of Discussion Paper  
Élaboration document de débat  
Autor del documento de debate

Danish Research and  
Development Center for  
Adult Education,  
Copenhagen, Denmark

Co-organization and financing  
Co-organisation et financement  
Coorganización y financiación

Danish Ministry of Education

Moderator/Animateur/Moderador :

Mr. Sveinn EINARSSON,  
Counsellor of Culture,  
Islande

Rapporteur/Rapporteur/Relator :

Mr. Cesar BIRZEA, Directeur,  
Institut des sciences de  
l'éducation, Roumanie

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Ms Mariana AYLWIN OYARZÚN, Minister of Education, Chili
- H.E. Ms Margrethe VESTAGER, Minister of Education, Denmark
- Mr. Benali BENZAGHOU, Recteur de l'Université des Sciences et de Technologie, Algérie
- Mr. Samuel LEE, Director, Asian-Pacific Centre of Education for International Understanding, Séoul, République de Corée
- Mr. Cliff OLIVIER, Co-ordinator, The Life Science Project, Namibie

Introductory Video :

Citizenship practices : school and  
social learning (Geneva)

Vidéo d'introduction :

Pratiques de la citoyenneté : l'école  
et l'apprentissage social (Genève)

Videocinta de presentació :

Prácticas de la ciudadanía : apren  
dizaje escolar y social (Ginebra)

**WORKSHOP 2 / ATELIER 2 / TALLER 2**

Social exclusion and violence : Education for social cohesion  
Exclusion sociale et violences : L'éducation pour la cohésion sociale  
Exclusión social y violencia : la educación para la cohesión social

Elaboration of Discussion Paper  
Élaboration du document de débat Mr. Sobhi TAWIL (IUED)  
Autor del documento de debate

Co-organization Institut universitaire d'études  
Coorganisation du développement (IUED),  
Coorganización Genève

Financing  
Financement Ministerio de Educación de Argentina  
Financiación

Moderator/Animateur/Moderador : M. Jean-Pierre GONTARD,  
Directeur Adjoint de l'IUED

Rapporteur/Rapporteur/Relator : Mr. Joo-Seok KIM, Minister, Deputy  
Permanent Delegate to UNESCO,

**Key Speakers/Intervenants/Participantes :**

- S.E. M. Pierre NZILA, Ministre de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur de la Rép. du Congo
- Sr. Antanas MOCKUS, Alcalde de Bogotá, Colombie
- Excm. Sra. Isabel COUSO TAPIA, Secretaria General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Espagne
- M. Ivan IVIC, Professeur Universitaire, Filozofski fakultet, Belgrade, Serbie et Monténégro
- Mme Pari ZARRABI, Sociologue, Genève

Introductory Video : Forty School Project (South Africa)  
Vidéo d'introduction : Projet des 40 écoles (Afrique du Sud)  
Videocinta de presentación : Proyecto de las cuarenta escuelas (Sudáfrica)

### WORKSHOP 3 / ATELIER 3 / TALLER 3

Common values, cultural diversity and education : what  
and how to teach?

Valeurs communes, diversité culturelle et éducation :  
qu'apprendre et comment apprendre ?

Valores comunes, diversidad cultural y educación : ¿qué y cómo  
aprender?

Elaboration of Discussion Paper

Élaboration du document de débat

Autor del documento de debate

Sr. Luis Enrique LOPE  
(PROIEB-ANDES)

Co-organization

Coorganisation

Coorganización

Programa de Formación en Educación  
Intercultural Bilingüe para los Países  
Andinos (PROIEB-ANDES)

Co-financing

Cofinancement

Cofinanciación

German National  
Commission for UNESCO

Moderator/Animateur/Moderador :

Sr. Luis Enrique LÓPEZ  
(PROIEB-ANDES)

Rapporteur/Rapporteur/Relator :

M. Mohamadou Aly SALL,  
Directeur de l'Enseignement  
élémentaire, Dakar (Sénégal)

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Ms Lucija COK, Minister of Education & Sport, Slovénie
- Mr. Bodo RICHTER, Secretary of State, Kultusministerium des Landes Sachsen-anhalt, Magdeburg, Allemagne
- M. Abdeljalil AKKARI SCKELL, Professeur, Université de Fribourg, Suisse
- Dr Geraldine CASTLETON, Research Fellow, Griffith University, Brisbane, Australie
- Mr. Tesfamichael GERAHTU, Director-General, Department of Education, Ministry of Education, Érithrée

Introductory Video :

A new meaning for the education  
system (Nunavut, Canada)

Vidéo d'introduction :

Une nouvelle orientation pour le  
système éducatif (Nunavut,  
Canada)

Videocinta de presentación :

Nuevo sentido para el sistema  
educativo (Nunavut, Canadá)

## WORKSHOP 4 / ATELIER 4 / TALLER 4

Language(s) teaching and learning strategies for understanding and communication

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication

Estrategia de enseñanza y de aprendizaje de los idiomas para la comprensión y la comunicación

Elaboration of Discussion Paper  
Élaboration du document de débat  
Autor del documento de debate

Prof. Dr. Theo J.M. VAN ELS,  
Professor Emeritus, University of  
Nijmegen, The Netherlands

Co-organization and financing  
Coorganisation et financement  
Coorganización y financiación

Ministry of Education, The  
Netherlands

Moderator/Animateur/Moderador :

Prof. Dr. Theo J.M. VAN ELS

Rapporteur/Rapporteur/Relator :

Prof. Antonio GUERRA CARABALLO,  
Uruguay

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Mr Jeff LANTZ, Minister of Education, Prince Edward Island, Canada
- Mr Abbas SADRI, Consultant to the Minister and Director General for the Office of Higher Technical-Vocational Schools, République islamique d'Iran
- M. Gabor BOLDISZAR, Conseiller général d'administration, Ministère de l'éducation, Hongrie
- Mrs. Blanca Estela COLOP ALVARADO, Co-ordinator, Mayan Education Unit, UNESCO/PROMEM, Guatemala
- M. Abou DIARRA, Directeur général, Centre national de l'Education, Bamako, Mali

Introductory Video :

Language Education (Czech Republic)

Vidéo d'introduction :

L'enseignement des langues  
(République tchèque)

Videocinta de presentación :

Enseñanza de idiomas (República  
Checa)

## WORKSHOP 5 / ATELIER 5 / TALLER 5

Scientific progress and science teaching : basic knowledge, interdisciplinarity and ethical problems

Progrès scientifique et enseignement des sciences : connaissances de base, interdisciplinarité et problèmes éthiques

Progreso científico y enseñanza de la ciencia : conocimientos básicos, interdisciplinaridad y problemas éticos

Elaboration of Discussion Paper  
Élaboration du document de débat  
Autor del documento de debate

M. Jean-Marie SANI,  
Cité des sciences et de  
l'industrie, La Villette, Paris

Co-organization  
Coorganisation  
Coorganización

Cité des sciences et  
de l'industrie, La Villette, Paris

Financing  
Financement  
Financiación

Norway and Finland (from the Dakar  
Follow-up Special Account)

Moderator/Animateur/Moderador :

M. Jean-Marie SANI,  
Cité des sciences et de  
l'industrie, La Villette, Paris

Rapporteur/Rapporteur/Relator :

Mme Naima TABET,  
Secrétaire générale, Commission  
nationale marocaine pour l'UNESCO

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Dr S.C. MUMBENGEGWI, Minister for Higher Education and Technology, Zimbabwe
- Prof. Jaak AAVIKSOO, Rector, Professor, University of Tartu, Estonie
- Dr Pablo LATAPI SARRE, Profesor, Universidad Nacional Autónoma de México D.F., Mexique
- Mr. Shigeo YOSHIKAWA, Senior Curriculum Specialist, Ministry of Education, Japon
- Mme Doris JORDE, Senior Lecturer, Oslo University, Norvège

Introductory Video :

Awareness of solar energy and  
renewable energy (Cuba)

Vidéo d'introduction :

Sensibilisation à l'énergie solaire et  
aux énergies renouvelables (Cuba)

Videocinta de presentación :

Sensibilización a la energía solar y  
las energías renovables (Cuba)

## WORKSHOP 6 / ATELIER 6 / TALLER 6

Narrowing the gap between the information rich and the information poor : new technologies and the future of the school

Réduire le fossé entre ceux qui sont riches et ceux qui sont pauvres en termes d'accès à l'information :

Les nouvelles technologies et l'avenir de l'école

Reducir la brecha entre ricos y pobres en información : las nuevas tecnologías y el futuro de la escuela

Elaboration of Discussion Paper :

Élaboration du document de débat : Mr. Vis NAIDOO, Commonwealth of Learning, Vancouver, Canada,

Autor del documento de debate :

Co-organization

The Commonwealth of Learning (COL)

Coorganisation

Coorganización

Financing

Norway and Finland (from the Dakar Follow-up Special Account)

Financement

Financiación

Moderator/Animateur/Moderador :

M. Vis NAIDOO, The Commonwealth of Learning

Rapporteur/Rapporteur/Relator :

Mme Marie-Lison FOUGÈRE, Directrice, Direction des politiques et des programmes, Ministère de l'éducation de l'Ontario, Canada

Key Speakers/Intervenants/Participantes :

- H.E. Mr. Louis Steven OBEEGADOO, Minister of Education and Scientific Research, Maurice
- Dr. Johanna LASONEN, Professor, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finlande
- Mrs Heba RAMZY, Director, Regional Information Technology & Software Engineering Center (RITSEC), le Caire, Égypte
- Prof. Alexey SEMENOV, Rector, Moscow Institute of Teacher Development, Moscou, Fédération de Russie
- M. Siva SUBRAMANIAN, Secrétaire Général de NUTP, Education Internationale, Kuala Lumpur, Malaisie

Introductory Video :

Internet mobile unit (Malaysia)

Vidéo d'introduction :

L'Unité Mobile Internet (Malaisie)

Videocinta de presentación :

Unidad móvil Internet (Malasia)

---

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F.; Bottani, N., (dir. publ.). 2002, *Éducation et vivre ensemble*, Actes du colloque « La problématique du vivre ensemble dans les curricula » (Learning to live together and curricular content), Genève, 3-4 septembre 2001, Genève, Service de la recherche en éducation.
- Banque mondiale. 2001. *World development report 2000/2001. Attacking poverty*, New-York, Oxford University Press. (Version en ligne, format PDF : <http://www.worldbank.org/>; section « Documents & Reports »)
- Benavot, A. 2002. « Une analyse critique de la recherche comparative en éducation », dans : *Perspectives*, vol. XXXII, n° 1, mars, Genève, BIE-UNESCO.
- BIE-UNESCO. 2001. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*, Document de référence, ED/BIE/CONFINTED 46/3, Genève, BIE-UNESCO. (Version en ligne, format PDF : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46docsumf.htm>)
- BIE-UNESCO. 2001. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*, Document d'aide aux débats, ED/BIE/CONFINTED 46/4, Genève, BIE-UNESCO. (Version en ligne, format PDF : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46docsumf.htm>)
- BIE-UNESCO. 2001. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*, Conclusions et propositions d'action, ED/BIE/CONFINTED 46/6, Genève, BIE-UNESCO. (Version en ligne, format PDF : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46conclus.htm>)
- BIE-UNESCO. 2001. *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble : contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*, Messages des Ministres de l'éducation, Genève, BIE-UNESCO. (Version en ligne, format PDF : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46miniss.htm>)
- BIE-UNESCO. 2001. *Information et Innovation en éducation*, Numéros 107, 108 et 109, Genève, BIE-UNESCO. (Version en ligne, format PDF : <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Innovation/innohome.htm#fre>)
- BIE-UNESCO. 2001. *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 119, Dossier : « Apprendre à vivre ensemble », juin 2001, et n° 121, Dossier : « L'éducation pour apprendre à vivre ensemble », mars 2002, Genève, BIE-UNESCO
- Commission inter-agences Conférence Mondiale sur L'Éducation pour tous : PNUD ; UNESCO ; UNICEF ; Banque mondiale. *Répondre aux besoins éducatifs de base : une nouvelle vision pour les années 90, Rapport Final*, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, 1990. New York.

- De Corte, E. ; Verschaffel, L. 2002. « Communautés d'apprentissage hautement performantes : expériences d'intervention visant à combler l'écart entre la théorie et la pratique ». *Perspectives*, vol. XXXII, n° 4, décembre, Genève, BIE-UNESCO.
- Delors, J. et al., 1996. *L'Éducation: un trésor est caché dedans*, Rapport de la Commission internationale pour l'Éducation au 21ème Siècle, Paris, UNESCO
- Faure, E. 1972. *Apprendre à être*, Paris, Fayard-UNESCO
- Ki-Zerbo, J. 1990. *Éduquer ou périr*, Paris, Editions UNESCO-UNICEF.
- Mittelstrass, J. 2001. « Nouveaux défis pour l'éducation et la recherche dans une économie mondiale ». *Perspectives*, vol. XXXI, n° 3, septembre, Genève, BIE-UNESCO
- Mockus, A. 2002. « La coexistence en tant qu'harmonisation du droit, de la morale et de la culture ». *Perspectives*, vol. XXXII, n° 1, mars, Genève, BIE-UNESCO.
- Morin, E. 2001. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, UNESCO. (Version en ligne : <http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>).
- OCDE, 2001. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris, OCDE. (Version en ligne, formats HTML et PDF : <http://www.pisa.oecd.org>).
- PNUD. 2000. *Rapport mondial sur le développement humain 2000. Droits de l'Homme et développement humain*, New-York, PNUD.
- PNUD. 2001. *Rapport mondial sur le développement humain 2001. Mettre les nouvelles technologies au service du développement humain*, New-York, PNUD. (Version en ligne, format PDF : <http://www.undp.org/hdr2001/french/>)
- PNUD. 2002. *Rapport mondial sur le développement humain 2002. Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*, New-York, PNUD. (Version en ligne, format PDF : <http://www.undp.org/hdr2002/french/>)
- Stiglitz, J.E. 2002. *La grande désillusion*, Paris, Librairie Arthème Fayard.
- Tiana, A. 2002. « Les jeunes sont-ils préparés ? ». *Perspectives*, vol. XXXII, n° 1, mars, Genève, BIE-UNESCO.
- Trier, U. P. 2001. « Scénarios d'avenir pour l'éducation : une fenêtre sur l'inconnu ». *Perspectives*, vol. XXXI, n° 3, septembre, Genève, BIE-UNESCO.
- Tyack, D. ; Cuban, L. 1995. *Tinkering toward utopia*, Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.
- UNESCO. 2000. *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*, Paris, Éditions UNESCO.
- UNESCO. 2000. *Cadre d'action de Dakar. Éducation pour tous : respectons nos engagements collectifs*, Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar (Sénégal), 26-28 avril 2000, Paris, UNESCO.
- Watkins, K. 2001. *The Oxfam Education Report*, Londres, Oxfam, Royaume-Uni. (Version en ligne, format PDF : <http://www.oxfam.org.uk/educationnow/edreport/report.htm>)
- Wiltshire, W. 2001. « L'éducation pour promouvoir la cohésion sociale et une culture de la non-violence ». *Perspectives*, vol. XXXI, n° 3, septembre, Genève, BIE-UNESCO.