

Synthèse de l'ensemble des travaux

Claude Durand-Prinborgne



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2581>

DOI : [10.4000/ries.2581](https://doi.org/10.4000/ries.2581)

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2000

Pagination : 93-99

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Claude Durand-Prinborgne, « Synthèse de l'ensemble des travaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 25 | 2000, mis en ligne le 01 mars 2003, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2581> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2581>

Synthèse de l'ensemble des travaux

*Claude Durand-Prinborgne
Professeur émérite à l'Université de Paris I
Ancien recteur d'académie*

En guise d'introduction à la présentation des synthèses des quatre tables rondes, je dirai qu'éviter de reprendre ce qui a été dit par les rapporteurs relèverait de la politesse, mais qu'omettre d'en parler, au profit d'autres remarques, relèverait de l'abus de pouvoir. J'illustrerai mon propos par deux systèmes, celui de la fleuriste et celui du cuisinier.

Le système de la fleuriste consiste à prendre des fleurs et à faire un bouquet ; le bouquet n'est pas seulement la somme des fleurs, quelque chose de plus entre dans sa composition. Mais pour autant, chaque fleur est restée la même quant à sa forme, sa couleur, son odeur. Le cuisinier lui, va un peu plus loin, puisqu'il part de composantes mais change le goût de chacune d'entre elles.

Les quatre tables rondes portaient sur les droits de l'homme, la citoyenneté et les contenus de l'enseignement ; l'éducation de base confrontée aux préoccupations culturelles et sociales ; l'évolution des sciences et des technologies et les savoirs fondamentaux ; nouveaux contenus, méthodes pédagogiques et formation des maîtres. Ma présentation des quatre documents de synthèse comportera quatre points : un constat, une interrogation sur l'adéquation des travaux à leur finalité, un essai de synthèse, une interrogation un peu plus « pertinente ».

93

Le constat

Les travaux ont été placés sous le signe d'une espèce d'alternance ou d'oscillation entre une aspiration à une traduction internationale et un attachement à des particularismes, qui se retrouvent au travers de deux grands problèmes de société : la traduction nationale de choix internationaux et les marges de tolérance qui, dans un système humain donné, peuvent exister face à la différence. C'est ainsi que j'ai perçu l'ensemble des travaux du point de vue de la philosophie politique.

Il n'y a rien là qui puisse surprendre et encore moins inquiéter.

Dans le domaine de l'éducation, la société internationale reste une société jeune dont le système normatif s'attache seulement à de grands principes, système dont la finalité n'est pas de réaliser une uniformisation mais de faire admettre certaines valeurs communes. Cette société reste donc subsidiaire, d'une

certaine manière, par rapport aux traditions nationales souvent anciennes et éprouvées. Elle ne prend en compte l'éducation que pour autant que celle-ci doit et peut contribuer à la compréhension des peuples et à la paix.

Au surplus le réalisme impose au plan international de ne pas faire violence aux différentes traditions pour de nombreuses et bonnes raisons. Ces traditions bénéficient souvent d'un attachement national. Elles sont porteuses de culture et la diversité des cas de culture est une richesse mondiale. Enfin, l'efficacité même des effets des choix internationaux dépend largement de leurs mises en œuvre nationales, lesquelles s'inscrivent tout naturellement dans les histoires nationales de l'éducation, dans les expériences de formation et prennent en compte les spécificités sociales, économiques, géographiques, ethniques.

Le rôle que l'UNESCO entendait que nous jouions

Le travail est resté dans le cadre convenu qui était de fournir des matériaux qui pourraient servir de base à l'élaboration d'un rapport et au-delà, sans doute, à d'éventuelles futures recommandations. Pour autant, et en admettant que nous soyons restés dans le cadre, les attentes ont-elles été satisfaites ? Sur la notion de droit à l'éducation, de nombreuses remarques ont été faites mais en filigrane, à partir d'autres concepts. La question de l'éducation de base a été évoquée de façon sous-jacente et indirecte. L'éducation tout au long de la vie, en revanche, a été beaucoup plus largement abordée.

Un certain nombre d'explications seront avancées pour expliquer ces constats qui peuvent sembler désabusés même s'ils ne le sont pas. Il y a d'abord les limites inhérentes à l'exercice lui-même : la durée limitée d'un colloque regroupant des participants et des intervenants, tous experts, soumis au strict encadrement de leur intervention. Il y a, ensuite, l'ampleur même des questions posées qui ouvraient la voie à des choix privilégiant tel ou tel axe même si, en définitive, et tout à fait logiquement, la démarche a été d'aller vers ce qui est « nouveau » ou en relation plus étroite avec la question des contenus. Il était alors normal de passer rapidement sur le droit à l'éducation de base pour pousser davantage la réflexion sur le couple éducation tout au long de la vie – contenus. Ceci s'explique d'autant plus facilement, s'il faut encore avancer une explication, que les discours politiques, les avertissements des économistes, les propositions des sociologues évoquent tous et avec insistance l'idée d'éducation tout au long de la vie parce qu'elle apparaît comme exigible pour permettre les adaptations individuelles et collectives aux progrès scientifiques et techniques.

Ces accords sur les constats sont tout à fait explicables et normaux. Ils nous semblent être l'expression des résultats des travaux d'une communauté scientifique internationale bien réelle et vivante, celle du domaine des sciences de l'éducation. Ils traduisent les réponses des analyses de sociologues, d'écono-

mistes, spécialistes de l'éducation, dont les méthodes se sont internationalisées, qui croisent leurs observations, les confrontent et donnent des réalités éducatives des images réalistes. Il faut aussi, sans doute, avancer une explication supplémentaire selon laquelle les procédures d'évaluation des politiques publiques d'éducation ont fait des progrès considérables tant dans les appareils nationaux de gestion des systèmes éducatifs que dans les structures internationales de formation (IIPE) ou de financement (BM, BAD, BDSEA...).

Mais les accords sur les constats si importants qu'ils puissent être ne sont réellement intéressants pour l'avenir que s'ils fondent des politiques de progrès.

Essai de synthèse

Ce qui se dégage des quatre rapports, et qui est bien normal dans un colloque, c'est que la question des contenus engendre trois types de situations : des accords, des divergences, des questionnements.

Les accords, nombreux et très importants, sont de deux ordres. Il y a d'abord des accords sur des constats, que ce soit l'évolution sociale, économique, technique, ou sur certains aspects de la condition enseignante (pourtant très contrastée entre ceux qui sont payés et ceux qui ne le sont pas), ou encore sur la difficulté, dans un système d'éducation, à faire prendre en compte le changement et à le gérer. Mais ces types d'accord ne constituent pas l'essentiel des attentes.

Les accords sur les réponses aux défis qui sont lancés à l'école et à l'éducation en général sont plus intéressants. Ils sont communs à toutes les tables rondes et à toutes les synthèses. Sans reprendre celles-ci intégralement, il est cependant intéressant, ce qui est capital pour répondre à la problématique de départ « le droit à l'éducation, vers de nouveaux contenus pour le XXI^e siècle », de lister les différents points de convergence :

- au cœur des responsabilités de l'éducation figurent la tolérance, l'ouverture au dialogue, la qualité du rapport à l'autre,
- l'attente d'un système éducatif qui donne aux élèves une connaissance des fondements de la société internationale,
- le rôle de l'école dans la construction d'une société multiculturelle,
- l'importance soulignée de la collaboration de l'école avec d'autres acteurs sociaux,
- l'éducation scientifique et technique comme enjeu de la citoyenneté,
- la réduction des inégalités d'accès aux connaissances scientifiques,
- l'obligation pour l'école de développer la créativité de l'élève, de le faire accéder à l'autonomie, de lui faire acquérir le sens des responsabilités,
- la nécessité de permettre à l'élève une véritable appropriation de la technologie et, notamment, de l'ordinateur.

Parallèlement à ces points d'accord, on constate l'existence de certaines divergences qui n'impliquent pas obligatoirement des conflits. Quand bien

même il y aurait conflits, ils s'inscrivent dans l'ordre naturel des choses dans une société d'hommes et contribuent à faire avancer les débats.

La première des divergences relève des situations fondamentalement différentes entre les systèmes éducatifs, selon les continents, les États, les nations. Je souhaiterais relever deux autres exemples qui sont pertinents pour la suite des travaux. Tout d'abord, plusieurs tables rondes ont fait état de la différence de statut des connaissances scientifiques et techniques et du rapport qu'elles ont avec l'enseignement et l'éducation dans les sociétés nationales. Ensuite, et cela va plus loin, je soulignerai l'opposition entre deux démarches dans l'approche des droits et des devoirs sociaux : l'une descendante, l'autre ascendante, l'une allant de l'universel vers le petit groupe, l'autre procédant de la démarche inverse de la solidarité de la famille et du village, vers les espaces progressivement élargis jusqu'au monde.

Reste enfin, au-delà des accords et des divergences, une troisième situation, dans laquelle nous nous trouvons au terme des travaux des tables rondes qui se sont achevés sur des questionnements. Un questionnement n'est pas une réponse, c'est un engagement dans une réflexion.

Ces questionnements sont de deux sortes. Premièrement, certains d'entre eux tournent autour des questions de méthodologie éducative. On peut en citer trois :

- le souhait de clarification des notions de contenus, de compétences, de profils,
- l'interrogation sur les standards,
- la recherche du mode d'intégration des approches qui impliquent plusieurs champs disciplinaires (environnement, étude des civilisations).

On pourrait ajouter l'éducation tout au long de la vie, la formation continue, la formation permanente.

Deuxièmement, d'autres questionnements portent sur le fond, sur le contenu même. Il serait impossible, voire inutile et dangereux, de les hiérarchiser. Un certain désordre s'impose même si ceux-ci relèvent de préoccupations qui touchent à l'essentiel dans les systèmes éducatifs.

Il conviendrait de poursuivre la réflexion sur le statut des connaissances scientifiques, sur le type de compétences à développer, sur l'attitude que l'école doit adopter entre la défense d'identités culturelles fortes et l'acceptation de l'universel, en donnant aux élèves les clés d'un positionnement face à la mondialisation et à la globalisation ; deux extrêmes entre lesquels les systèmes éducatifs oscillent, sans opter délibérément pour l'un ou l'autre (et je pense qu'ils ne le feront pas). Toute la difficulté réside dans l'opposition fondamentale entre ces deux réalités.

Enfin, une dernière réflexion sur la place à accorder à l'international, c'est-à-dire à l'action de l'UNESCO à la fois comme contenu et agent d'action dans le domaine des droits et des libertés, s'impose.

L'interrogation

Le rôle de l'UNESCO a fait l'objet, au cours des débats, de remarques parfois assez vives. Deux courants, que je n'opposerai pas, se sont exprimés. Le premier demandait à l'UNESCO de manifester une plus grande autorité à l'égard des États, de leur imposer des contraintes. Cette requête était fondée sur des attitudes d'impatience suscitées par la lenteur des réformes de certains systèmes éducatifs. La deuxième interrogation procède davantage de l'idée d'un changement de rôle, lié à la fois aux évolutions sociales, techniques et économiques que nous avons évoquées, et auxquelles la problématique de départ nous incitait à réfléchir.

C'est au nom de ces interrogations, et en espérant ne pas les trahir, que je m'autorise une autre approche à laquelle je sacrifie peut-être par déformation de juriste. La tradition, la conception juridique dominante, et partant communément admise dans l'ordre international, veut que les institutions internationales, qu'elles soient mondiales ou sur des espaces plus réduits (européens ou autres), ne connaissent que les États. Ceci n'empêche nullement ces organisations d'intervenir en faveur des sujets des États (j'emploie le terme sujet à dessein) – et c'est la construction initiale – et d'imposer au profit de ces sujets un certain nombre d'obligations pour les États qu'ils consentent d'ailleurs. Le droit à l'éducation relève bien de cette démarche initiale, et de ce que les juristes appelleraient une stipulation pour autrui. Deux partenaires, l'organisation internationale et l'État, s'entendent au profit de bénéficiaires. Ceci, bien entendu, est motivé par le souci de créer les conditions de la tolérance, de la paix dans le monde, etc.

Le droit à l'éducation se traduit, initialement sous la forme de deux exigences. La première, dont on parle moins maintenant qu'il y a quelques années, concerne l'éducation des adultes par le biais de politiques de lutte contre l'illettrisme et d'alphabétisation. La deuxième relève de l'obligation de généralisation de la scolarisation pour tous les enfants. En fait c'est dans ce domaine-là que des progrès considérables ont été enregistrés en cinquante ans, en dépit des 100 millions d'enfants encore exclus du système.

Mais à la faveur de notre colloque, et à cause de notre colloque, il semble qu'une question se pose, que j'avais soulevée dans ma conférence introductive : l'UNESCO n'est-elle pas en train de passer de la notion de « contenus-valeurs » à la notion de « contenus-matières » ? Ou si tel n'est pas le cas, les choses ne vont-elles pas évoluer dans ce sens ?

C'est en tout cas ce que je crois. Les travaux, ainsi que de nombreux propos, n'ont fait que me conforter dans cette analyse. Nous avons entendu évoquer ici le droit de tout être humain à recevoir non pas une éducation dont le contenu serait laissé à la discrétion des décisions étatiques, mais une éducation qui comporterait un certain nombre d'éléments fondés sur des prises en compte de droits :

- le droit à la vie,
- le droit à un environnement propre,
- le droit de participer à la gestion des affaires de la collectivité.

Une telle démarche constitue-t-elle un acte engagé ? Dans quelles conditions a-t-elle lieu ? Voici quelques remarques à ce sujet.

Il serait sans doute audacieux, et peut-être risqué, d'affirmer brutalement face aux États, que l'UNESCO pourrait aller dans le sens d'une évolution consistant à se donner le droit (d'aucuns diraient « s'arroger » le droit) de déterminer avec précision des contenus – la précision n'allant pas jusqu'à s'intégrer dans les définitions de programmes, de modules et de contenus disciplinaires. Mais l'on constate qu'un certain nombre de facteurs vont dans ce sens, et je relèverai deux exemples.

Premièrement, aux côtés de l'UNESCO existent, au sein des Nations Unies, un certain nombre d'organisations qui oeuvrent chacune dans le cadre du principe de spécialité qui précise leurs fonctions. Or, de plus en plus, certaines d'entre elles formulent des propositions qui touchent à la fonction d'éducation, et qui peuvent poser institutionnellement le problème de la relation inter-organisation. Mais au-delà, c'est la fonction d'éducation qui doit nous faire réfléchir. Je citerai le cas de la FAO, de l'OMS, de l'UNICEF. Par le biais de ces organisations, l'éducation est incontestablement invitée à prendre en considération un certain nombre de facteurs, que j'ai précédemment évoqués, notamment le droit à la santé, le mode de fonctionnement des relations avec l'enfance et l'adolescence, etc.

Deuxièmement, force est de constater que la société internationale (mondiale et régionale) prend de plus en plus directement en compte la situation de l'individu. Au travers, par exemple, du droit à la santé (début d'engagement de lutte contre les pollutions lorsqu'elles présentent un caractère international), droit d'ingérence humanitaire (on impose à l'État de supporter certaines choses), responsabilité pénale internationale, début de fonctionnement des procédures de protection des individus contre l'arbitraire.

De même, je citerai l'exemple de l'Union européenne, dans laquelle on perçoit très bien cette tendance. L'éducation est classée dans le secteur réservé aux États, ce qui introduit le principe de la subsidiarité en vertu duquel l'Union n'est fondée à intervenir que pour autant que l'État ne remplit pas les fonctions qui lui sont assignées. C'est le contenu même du traité de Maastricht. Mais dans les faits, au travers de l'obligation d'admettre la libre circulation des personnes, au travers de travaux qui sont conduits sur les équivalences des titres de diplômes, au travers des projets Erasmus, Tempus, etc. tendant à faciliter les formations des étudiants de différents pays, et même maintenant des lycéens, au travers d'évaluations qui ne sont pas uniquement de l'Union européenne (mais parfois de l'OCDE), on assiste progressivement à un rapprochement des contenus des systèmes éducatifs, quand ce n'est pas de leur structure. Cette analyse traduit assez fidèlement le sens général de nos travaux.

*
* *

Par ailleurs, si l'on retient un certain nombre des grands textes en matière de droits et de libertés des Nations Unies, il est impossible de leur nier des conséquences dans l'ordre de l'éducation même s'ils n'évoquent pas celle-ci directement. Qui prétendrait que l'éducation ne doit pas prendre en compte et enseigner la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948, ou la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale adoptée par l'Assemblée générale le 21 décembre 1965, ou le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels du 16 décembre 1966, ou le Pacte international relatif aux droits civils et politiques du même jour ?