

[Print](#) [Send](#) [Site en français](#)

21st session of the Standing Conference of European Ministers of Education, "Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy", Athens, Greece, 10-12 November 2003 ▲

(French version)

Education à la démocratie: politiques éducatives au Conseil de l'Europe - César Bîrzéa

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 7

I. Education à la démocratie: un défi pour l'éducation européenne

- a. Contexte juridique et politique 10
- b. Valeurs et principes 10
- c. Activités et projets 10
- 2. Contribution des organismes partenaires 11
 - a. Union européenne 11
 - b. Unesco 12
 - c. OCDE 13
 - d. Banque mondiale 14
 - e. Unicef 15
- 3. Thèmes politiques communs 16
 - a. Une approche globale 17
 - b. Apprendre tout au long de la vie 17
 - c. Réagir aux problèmes de société 18

II. Politiques éducatives ou philosophie de l'éducation? 20

- 1. Orientation et objectifs politiques 20
 - a. Le modèle d'éducation à la démocratie au Conseil de l'Europe 20
 - Education centrée sur les valeurs 21
 - Compétences civiques pour tous 21
 - Pratique directe de la démocratie 21
 - Approche responsabilisante du droit à l'éducation 22
 - Dimension européenne 23
 - b. Objectifs fixés par les ministres européens de l'Education 23
- 2. Activités, projets et réalisations (1997-2003) 25
 - a. Les grands thèmes 25
 - b. Les activités 26
 - c. La valeur ajoutée 27

III. Priorités futures en matière d'éducation 29

L'apprentissage de la diversité 29

L'égalité des chances 30

La justice sociale 31

Les droits de l'Homme 33

L'éducation interculturelle 35

L'apprentissage par les différences 38

L'apprentissage par les controverses et les conflits 40

L'apprentissage interactif 43

La qualité de l'éducation 45

Assurance qualité 47

Indicateurs et critères de la qualité 48

Amélioration de la qualité 53

IV. Former des citoyens européens: un programme politique pour le 21e siècle 55

Annexe - Résumé des projets, des activités et des résultats (1997-2003) 61

Introduction

Le présent document est destiné à répondre aux interrogations exprimées ces dernières années par de nombreux experts et

responsables politiques.

D'une part, il est nécessaire de définir l'identité éducative du Conseil de l'Europe dans le contexte de l'Europe élargie. Depuis plus de cinquante ans, le Conseil de l'Europe encourage sans relâche l'éducation à la démocratie, et ses activités dans ce domaine influencent directement les politiques éducatives et la pratique sur le terrain en Europe. Il faut traduire en concepts cette expérience particulièrement riche et, avant tout, la définir par rapport à l'expérience d'autres organisations et institutions.

D'autre part, notre étude se concentre sur le futur programme éducatif du Conseil de l'Europe. Les sociétés démocratiques de l'Europe élargie sont d'une grande complexité, et les citoyens attendent beaucoup de l'éducation: il est donc souhaitable de donner un nouvel élan aux activités du Conseil de l'Europe en matière d'éducation au cours des prochaines années.

Afin de répondre à ce double objectif, notre analyse prend en compte les activités du Conseil de l'Europe ainsi que les évolutions récentes des systèmes éducatifs européens. Elle se concentre sur l'éducation à la démocratie en tant que mission spécifique du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation. Nous identifierons les tendances et les dilemmes actuels, les problèmes qui demandent à être résolus et les choix politiques possibles. De cette manière, nous espérons inciter les parties concernées, et en particulier les responsables politiques, les experts et les différents praticiens de l'éducation, à s'engager dans un débat plus large sur les points soulevés dans cette étude.

Ce débat devrait selon nous partir de cinq messages clés, mis en avant dans notre étude:

Le Conseil de l'Europe est un acteur majeur sur la scène éducative européenne.

Sa contribution spécifique se fonde sur un modèle particulier d'éducation à la démocratie.

Selon ce modèle, toutes les activités sociales donnent lieu à un éducation à la démocratie.

Les systèmes éducatifs ont un rôle décisif à jouer, en particulier à travers les programmes, le mode de gouvernance mis en place dans les écoles, la gestion de l'éducation et le travail des professeurs.

Les grands thèmes du futur programme éducatif du Conseil de l'Europe pourraient être les suivants: gestion de la diversité, éducation interculturelle et éducation de qualité.

Tout en soulignant ces thèmes, nous reconnaissons qu'ils ne recouvrent pas tous les problèmes possibles. Ce sont plutôt des champs d'analyse qui permettent de soulever d'autres questions pertinentes.

I. L'éducation à la démocratie: un défi pour l'éducation européenne

La démocratie est un projet continu; elle est la référence à l'aune de laquelle on mesure le progrès, un peu comme le bonheur en philosophie ou l'infini en mathématiques.

La forme concrète de l'«idée démocratique» sera toujours perfectible et incomplète. La dichotomie naturelle de la démocratie en tant que mode de vie entraîne une tension constante entre le projet et la réalité¹. Selon Bobbio², il s'agit de la tension qui apparaît toujours entre une structure symbolique («démocratie formelle») et la réalité quotidienne («démocratie positive»). D'une part, et avant tout, la démocratie est une valeur, un modèle de société auquel les générations futures continueront à aspirer. D'autre part, c'est un régime politique et un mode de gouvernement; elle suppose donc des réalités sociales qui peuvent s'éloigner de la situation idéale.

Pour rapprocher projet et réalité, pour que l'«idée démocratique» soit réalisable, les nouvelles générations de citoyens doivent assumer aussi bien les valeurs démocratiques que l'action sociale liée à ces valeurs. Ce processus de construction et de reconstruction constant suppose un effort d'apprentissage soutenu. Les démocraties ne peuvent pas fonctionner sans citoyens. De plus, pour être un citoyen, il ne suffit pas d'être né dans une société démocratique: il faut apprendre à exercer et améliorer la participation, la représentation, la transparence et l'obligation de rendre compte.

L'éducation à la démocratie est devenue l'un des principaux objectifs politiques en Europe au cours des années 1990. Cet objectif a reçu une impulsion particulière après le premier Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (Vienne, octobre 1993), où pour la première fois dans l'histoire tous les États européens ont choisi le même régime politique: la démocratie.

Depuis ce moment historique, la notion de «éducation à la démocratie» occupe une bonne place sur l'agenda politique européen. D'une part, la plupart des démocraties établies sont confrontées à l'apathie politique, le découragement et la baisse de la participation active des citoyens³. D'autre part, les pays d'Europe orientale et de la CEI se battent pour mettre en place des démocraties viables, dans l'espoir d'améliorer leurs conditions économiques⁴.

La recherche et les données empiriques confirment ces préoccupations. Elles montrent, aux Etats-Unis⁵ et en Europe, un déficit démocratique. Selon l'Eurobaromètre 2001⁶, seul un jeune sur deux s'engage dans la société civile et seulement 16% des jeunes s'intéressent aux droits civiques.

C'est la European Values Study (EVS, enquête sur les valeurs des Européens) qui fournit les données les plus complètes sur le déficit démocratique en Europe. EVS est une fondation indépendante qui réalise des études sur les valeurs tous les dix ans depuis 1970, avec l'aide de plusieurs organismes d'enquête renommés. L'étude menée à la fin des années 1990 a abouti aux conclusions suivantes⁷:

L'évolution des valeurs a été relativement stable au cours des trente dernières années, depuis 1970.

Il existe un degré élevé de cohérence des valeurs dans toute l'Europe; les différences Est-Ouest et Nord-Sud ne sont pas significatives.

Dans chacune des trois vagues d'enquêtes, l'ordre de préférence est resté le même:

la famille (86% en 1999);
 le travail (54%);
 les amis et les relations sociales (47%);
 les loisirs (37%);
 la religion (17%);
 la politique (8%).

On est cependant surpris par le faible intérêt pour la politique. C'est dans ce domaine que les différences entre l'Est et l'Ouest ou entre les pays protestants et catholiques, sont les plus visibles⁸. En général, on note un déclin de l'intérêt pour la vie politique et de la participation aux élections, en même temps qu'une montée de la contestation ou citoyenneté critique. C'est dans la tranche des 18-26 ans qu'on enregistre le plus faible taux d'intérêt pour la politique (38%). 54% des personnes interrogées ne sont impliquées dans aucune forme de vie associative et seulement 37% font confiance aux institutions politiques. Environ 14% (11% chez les jeunes) manifestent des attitudes xénophobes ou racistes.

Dans ce contexte, il n'est pas très étonnant que l'éducation à la démocratie soit sans cesse affirmée comme une priorité politique dans toute l'Europe. Les gouvernements, les citoyens et la société civile souhaitent que plus d'efforts soient faits pour consolider la démocratie dans la vie quotidienne.

Depuis plus de cinquante ans, le Conseil de l'Europe possède la plus grande expérience en matière de développement de l'éducation à la démocratie. Organisme spécialisé dans les droits de l'Homme, il a construit son approche de l'éducation sur l'idée que la démocratie est un processus d'apprentissage plus qu'un héritage politique. C'est pourquoi notre étude insistera sur l'apport du Conseil de l'Europe à l'éducation à la démocratie. Nous nous concentrerons donc sur l'éducation à la démocratie en tant qu'objectif des politiques éducatives affirmé et reconnu dans la majorité des documents du Conseil de l'Europe. Cet objectif a pris une place particulièrement importante après 1989, suite à l'extension substantielle du Conseil de l'Europe et au choix généralisé de la démocratie en Europe.

Notre analyse ne se limitera cependant pas aux déclarations politiques. Nous tenterons, dans la plus grande part de cette étude, de comprendre comment le Conseil de l'Europe et ses Etats membres appliquent cet objectif commun. Cette partie de l'analyse nous aidera, nous l'espérons, à identifier les priorités en matière d'éducation en ce début de siècle. Pour être précis, nous essaierons de redéfinir l'objectif général de l'éducation à la démocratie dans le contexte d'aujourd'hui, dominé par trois points au moins:

l'élargissement progressif de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe;
 la persistance de conflits régionaux à proximité de l'Europe;
 l'ouverture du Conseil de l'Europe sur le monde.

1. Le Conseil de l'Europe, acteur majeur sur la scène éducative

Le Conseil de l'Europe est avant tout chargé d'une mission politique: réaliser une union plus étroite entre ses Etats membres et renforcer la démocratie en Europe. Le Conseil de l'Europe traite donc toutes les grandes questions de la société européenne, à l'exception des problèmes de défense. Parmi elles, l'éducation, considérée comme l'un des piliers de la démocratie, représente une activité majeure.

a. Contexte juridique et politique

Les activités du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture sont gérées par la Convention culturelle européenne à laquelle adhèrent quarante-huit pays européens. Elle est assistée dans la mise en œuvre de ses programmes par quatre comités directeurs spécialisés (éducation, enseignement supérieur et recherche, culture, patrimoine culturel). Les comités se composent de représentants de chaque Etat membre.

b. Valeurs et principes

L'identité et l'organisation du Conseil de l'Europe reposent sur les trois valeurs fondamentales d'une vraie démocratie:

Les droits de l'Homme;
 la démocratie pluraliste;
 l'Etat de droit.

Ces valeurs de référence sont communes à toutes les activités du Conseil de l'Europe depuis sa création en 1949.

Conformément à ces valeurs fondamentales, trois questions se posent à propos de l'éducation:

comment l'éducation peut-elle aider à promouvoir les droits de l'Homme et à renforcer la démocratie pluraliste?
 comment peut-elle rapprocher les peuples européens et établir une plus grande confiance et une meilleure compréhension mutuelle?
 comment peut-elle aider les gouvernements et les citoyens européens à relever les défis que nos sociétés rencontrent?

c. Activités et projets

Les activités du Conseil de l'Europe en matière d'éducation ont évolué avec l'Europe et les sociétés qui la constituent. Nous

reviendrons sur cet aspect dans le deuxième chapitre de notre étude. Les activités s'organisent autour de cinq grands thèmes (voir annexe):

politiques et réformes de l'éducation;
éducation à la citoyenneté démocratique;
langues vivantes;
enseignement de l'histoire;
dimension européenne.

2. Contribution des organismes partenaires

Nous nous intéresserons maintenant aux principaux organismes partenaires du Conseil de l'Europe: l'Union européenne, l'Unesco, l'OCDE, la Banque mondiale et l'Unicef, pour comprendre en quoi ils contribuent aux politiques éducatives en Europe.

a. Union européenne

Contrairement aux organisations des Nations Unies et à d'autres organisations de coopération, l'Union européenne est la seule institution d'intégration. Sur la base du droit communautaire, les Etats membres ont volontairement renoncé à plusieurs de leurs prérogatives nationales en faveur du marché commun, de la monnaie unique et de politiques communes.

Traditionnellement, l'éducation ne faisait pas l'objet d'une politique commune. Cependant, depuis la réunion du Conseil européen à Lisbonne (mars 2000), l'éducation et la formation sont devenues des priorités stratégiques au sein de l'Union. L'objectif politique affirmé à Lisbonne, «devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde» d'ici à 2010, implique de nouveaux investissements en ressources humaines. Suite à cette décision historique, le Conseil européen de Stockholm (mars 2001) a fixé trois objectifs stratégiques. Chacun de ces objectifs s'accompagne de buts concrets, définis dans le «Programme de travail détaillé»⁹ adopté en 2002:

Objectif stratégique 1: Améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'Union européenne
améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs;
développer les connaissances nécessaires dans la société de la connaissance;
permettre à tous d'avoir accès aux TIC;
augmenter le recrutement dans les filières scientifiques et techniques;
optimiser l'utilisation des ressources.

Objectif stratégique 2: Faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation
créer un environnement propice à l'apprentissage;
rendre l'éducation et la formation plus attrayantes;
favoriser la citoyenneté active, l'égalité des chances et la cohésion sociale.

Objectif stratégique 3: Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'éducation et de formation
renforcer les liens avec le monde du travail, la recherche et la société dans son ensemble;
développer l'esprit d'entreprise;
améliorer l'enseignement des langues étrangères;
accroître la mobilité et les échanges;
renforcer la coopération européenne.

Ce programme mérite d'être mentionné en lien avec le Conseil de l'Europe, au moins pour les raisons suivantes:

le but de ces approches est de créer «un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie»¹⁰ impliquant tous les Etats intéressés (au travers de la «méthode ouverte de coordination») et d'autres organisations, comme le Conseil de l'Europe.

le Conseil de l'Europe possède une expérience et des compétences avérées dans le travail menant à certains de ces objectifs (par exemple l'éducation à la citoyenneté, les langues, l'éducation non formelle, la mobilité et les échanges, l'enseignement supérieur, la dimension européenne). Une coopération est à prévoir au moins dans ces domaines.

En 2004, l'Union européenne comptera vingt-cinq membres. Tous font déjà partie du Conseil de l'Europe. Cette double adhésion représentera une base solide pour lancer des projets en commun. Comme la Conférence ministérielle d'Athènes est la première à se tenir dans le contexte du récent élargissement, elle donnera probablement un nouvel élan aux futures activités communes Union européenne/Conseil de l'Europe.

b. Unesco

La principale mission de l'Unesco dans le domaine de l'éducation est de transformer un droit individuel en impératifs sociaux et économiques. En abordant l'éducation dans le contexte du développement, l'Unesco s'est fait connaître sur la scène internationale comme le défenseur de deux grandes causes¹¹:

le droit à l'éducation pour tous;
le recours à l'éducation pour bâtir un monde plus humain.

L'Unesco soutient donc de grandes idées telles que l'éducation universelle, la démocratisation, l'éducation à la paix et à la compréhension internationale, l'alphabétisme fonctionnel, l'éducation pour tous, l'apprendre à vivre ensemble. Entre autres actions, l'Unesco est à l'origine des analyses les plus convaincantes des politiques éducatives dans le monde: le rapport Faure¹² et le rapport Delors¹³. Ce dernier est particulièrement remarquable, car il a lancé un nouveau paradigme éducatif («apprendre à vivre ensemble») partagé par toutes les organisations européennes et internationales et parce que ses choix politiques sont très proches de la notion d'éducation interculturelle développée par le Conseil de l'Europe.

Suite à ces travaux, et surtout après la 46e Conférence internationale sur l'éducation (Genève, septembre 2001), apprendre à vivre ensemble est devenu un projet global de société¹⁴. Cette idée de la société, comme celle de la société du savoir lancée en Europe dans les années 1970, repose sur la réalisation entière du droit à l'éducation.

Ces dernières années, l'Unesco s'est intéressée de plus en plus à l'éducation interculturelle et aux questions liées à la diversité. On peut citer, à cet égard, les travaux du Forum de Dakar (2000), le rapport de la Commission mondiale sur la culture et le développement («notre diversité créatrice», 1995) et la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2001). Dans le même ordre d'idées, la Stratégie à moyen terme (2002-2007) souligne que les principaux objectifs stratégiques de l'Unesco sont le droit à l'éducation, la qualité de l'éducation et l'innovation pédagogique; ils s'inscrivent dans le cadre d'une aspiration générale à une «mondialisation humaine».

c. OCDE

Consacrée à la croissance économique, à l'emploi et au commerce international, l'OCDE possède une solide expérience en matière de développement des ressources humaines. Vingt-trois des trente pays membres de l'OCDE sont aussi membres du Conseil de l'Europe. Depuis sa création en 1960, l'OCDE a fourni une contribution solide et unique en développant des indicateurs¹⁵ et en menant des études thématiques, des enquêtes comparatives et des analyses de l'éducation. Parmi les concepts caractéristiques de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, il faut noter le capital humain¹⁶, la qualité, l'accès et l'équité, l'apprentissage tout au long de la vie et pour tous¹⁷.

Deux des enquêtes internationales de l'OCDE sont particulièrement proches des activités du Conseil de l'Europe. La première est consacrée aux compétences transdisciplinaires et au savoir-être¹⁸. Destinée à compléter les indicateurs de l'OCDE sur la performance des systèmes éducatifs (projet INES), l'enquête a dégagé quatre domaines de savoir-être et de compétences transdisciplinaires:

connaissances politiques, économiques et civiques;
résolution des problèmes;
perception et conception de soi;
communication.

La seconde est le programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)¹⁹. L'étude PISA a évalué dans quelle mesure les élèves approchant de la fin de l'enseignement obligatoire avaient acquis certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la société (lecture, mathématiques et sciences). Les résultats de l'enquête (on a parlé du «choc PISA») montrent qu'il y a encore beaucoup à faire pour que les jeunes citoyens participent vraiment à la société, et que dans certains pays, l'environnement socio-économique des élèves et des écoles affecte encore le niveau des connaissances.

Comme d'autres organisations internationales, l'OCDE est en train de redéfinir son identité éducative. Partant de l'idée que l'éducation peut être un atout pour la compétitivité des Etats, l'OCDE ne cesse de souligner sa mission en matière d'éducation. Ainsi, lors de la récente réunion des responsables de l'éducation de l'OCDE (Dublin, février 2003), les participants ont proposé que l'OCDE:

développe des données sur la contribution de l'éducation au développement économique et social général et sur ses conséquences positives sur la santé et le niveau économique et social des individus, afin de faciliter l'engagement des responsables de l'éducation en proposant des débats plus larges.
identifie quelles compétences une personne doit posséder pour être pleinement active aujourd'hui dans la société du savoir, et développe une stratégie pour prévoir comment ces compétences pourraient évoluer.
identifie des moyens de mieux relier les politiques éducatives et les autres politiques nationales.
examine le rôle du gouvernement et des marchés dans l'introduction de changements dans les systèmes.

d. Banque mondiale

La Banque mondiale est à la fois une banque et un organisme intergouvernemental²⁰. Son principal objectif est de garantir l'ajustement structurel et la stabilité économique dans le monde. Les politiques d'ajustement structurel à long terme de la Banque mondiale et les politiques de stabilisation à court terme du Fonds Monétaire International visent à obtenir une croissance économique reposant sur l'équation suivante²¹:

politique d'ajustement → prêts d'ajustement structurel → meilleure répartition des ressources → niveau plus élevé de rendement et de revenus → plus d'économies → usage plus efficace des investissements → taux de croissance plus élevé.

A partir du milieu des années 1980, afin de limiter les effets adverses des politiques d'ajustement sur les secteurs de développement humain comme l'éducation, la Banque mondiale a créé les prêts d'ajustement sectoriel²². Ces derniers sont étroitement liés aux programmes «macroéconomiques» ou «d'ajustement structurel» et visent à soutenir des réformes en profondeur des systèmes d'éducation nationaux. Par exemple, en Europe, beaucoup de pays en transition ont eu recours à ces prêts pour financer leurs réformes de l'éducation dans les années 1990.

Les prêts d'ajustement sectoriel ne sont pas qu'un instrument de financement. Ils s'accompagnent d'une certaine philosophie de l'éducation, fondée sur l'idée néolibérale selon laquelle l'éducation est un segment du marché. L'éducation n'est pas seulement un droit fondamental ou un service social que les Etats doivent rendre accessible à tous. C'est aussi un investissement, et les investissements doivent être rentables.

Les ressources publiques destinées à l'éducation devraient donc être utilisées de façon à obtenir la meilleure rentabilité possible. Pour appliquer ce principe, la Banque mondiale propose un schéma de politique de frais et de dépenses efficaces dans le secteur public²³.

En tant qu'instruments des politiques d'éducation, les prêts d'ajustement sectoriel s'adressent aux trois piliers des systèmes d'éducation²⁴: l'accès, la qualité et la prestation.

Accès

Des élèves prêts à apprendre
logement, nutrition, santé;
soutien des parents et environnement familial;
environnement propice à l'apprentissage.

Environnement d'apprentissage

dirigeants s'intéressant à l'éducation;
objectifs et attentes clairs en matière d'éducation;
accès à l'éducation.

Accès pour tous

accès équitable à tous les niveaux de l'éducation;
offre décente, à une distance raisonnable;
matériel adéquat.

Qualité

Programmes pertinents
compétences nécessaires pour se développer dans l'économie mondiale;
contributions au développement social et à la richesse;
programmes flexibles et adaptables aux changements.

Personnel motivé

formation initiale solide, suivie de mises à jour régulières;
salaire adéquat et opportunités professionnelles.

Processus d'enseignement et d'apprentissage

bien adapté aux besoins;
orienté vers les résultats;
suivi, forte garantie de qualité.

Prestation

Gouvernance
responsabilités claires et obligation de rendre compte;
capacité de planification et d'analyse politique;
décentralisation appropriée des prises de décision.

Ressources

dispositif approprié de contributions privées;
répartition et allocation de fonds publics;
pression en faveur d'un usage efficace des ressources.

Evaluation

système d'information suffisant (non excessif);
suivi et retour d'informations pour ajuster les projets.

Les fonds d'ajustement sectoriel peuvent soutenir ces trois grands domaines à la fois ou un seul si le déséquilibre est limité.

e. Unicef

Comme l'Unesco, l'Unicef est un organisme intergouvernemental spécialisé dépendant des Nations Unies. Son principal instrument juridique est la Convention internationale des droits de l'enfant (1989). La contribution de l'Unicef aux politiques de l'éducation insiste sur une école axée sur les droits, adaptée aux enfants et non sexiste. Ce type d'école présente les caractéristiques suivantes²⁵:

reflète et concrétise les droits de chaque enfant dans la collectivité;
considère et comprend l'enfant dans un contexte large;
est centrée sur l'enfant;
respecte l'égalité des sexes, encourage l'éducation des filles;
encourage la qualité des résultats de l'apprentissage;
fournit une éducation fondée sur la réalité de la vie des enfants;
est flexible, s'adapte à la diversité;
agit pour garantir l'intégration, le respect et l'égalité des chances pour tous les enfants;
encourage la santé physique et mentale;
met l'accent sur les capacités, la moralité, l'engagement et le statut des professeurs;
est centrée sur la famille;
est intégrée à la collectivité.

Sur la base de ces principes, l'Unicef mène des programmes d'éducation auprès des enfants réfugiés, déplacés, handicapés et traumatisés. Il s'agit dans la plupart des cas de programmes d'urgence dans des régions touchées par la guerre, la famine ou les catastrophes naturelles²⁶.

3. Thèmes politiques communs

L'éducation est une question beaucoup trop vaste et trop important pour être couverte par une seule organisation ou institution. Nos sociétés placent de grands espoirs dans l'éducation et dans la contribution des praticiens de l'éducation à la résolution des problèmes sociaux. La plupart des projets de société récents considèrent l'éducation comme le levier principal: la société apprenante, la société du savoir, la modernisation réflexive et l'apprentissage de la vie en société ne reposent plus sur la manipulation, l'endoctrinement ou l'ingénierie sociale, comme c'était le cas dans des utopies dépassées: elles passent désormais par l'émancipation et le développement personnel par l'éducation.

Placés devant ces espoirs, les principaux acteurs internationaux tendent à se spécialiser et à améliorer la qualité de leurs services. Aucune des institutions citées plus haut ne prétend couvrir à elle seule toutes les questions liées à l'éducation. Chacune d'entre elles cherche à se bâtir une identité claire, et chacune s'efforce de compenser la maigreur des budgets en s'organisant de façon différente. Leurs objectifs sont les suivants:

définir une philosophie de l'éducation, centrée sur un concept-clé comme le développement équitable (Unesco), l'ajustement structurel (Banque mondiale), le développement du capital humain (OCDE), la société de la connaissance (Union européenne), les droits des enfants (Unicef), l'éducation à la démocratie (Conseil de l'Europe);

créer ses propres structures opérationnelles (par exemple des institutions et des centres spécialisés dépendant de l'Unesco, du Conseil de l'Europe et de l'OCDE);

tirer le meilleur parti de ses atouts compétitifs (par exemple l'expérience, l'image publique, le marketing, l'expertise spécialisée);

améliorer la coopération entre organismes (par exemple dans les situations d'urgence, les programmes communs à grande échelle, les campagnes);

adopter des rôles nouveaux et plus différenciés, remplaçant le rôle classique de prestataire de services (par exemple catalyseur, facilitateur, médiateur, groupe de pression, conseiller, groupe de travail, partenaire);

encourager la coordination entre donateurs (il y a encore de grands progrès à faire dans ce domaine);

participer à toutes les étapes du cycle politique (conception, mise en œuvre, évaluation) et travailler avec les partenaires nationaux, régionaux et locaux;

expérimenter des méthodes innovantes, essentiellement au niveau de la mise en œuvre (par exemple la méthode ouverte de coordination ou la coalition de pays intéressés dans l'Union européenne; les projets transdisciplinaires de l'Unesco; l'étude internationale pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE; les projets intégrés du Conseil de l'Europe).

Malgré les différences et les spécialisations, les similitudes et les préoccupations communes sont assez nombreuses. Les ressemblances entre ces institutions représentent un cadre prometteur pour une meilleure coordination à venir entre les programmes éducatifs en Europe. Nous présentons dans ce qui suit les thèmes communs les plus marquants.

a. Une approche globale

Chacune des organisations et des institutions mentionnées ci-dessus possède une perspective globale, perspective qui va au-delà d'un système éducatif, d'un type d'institution ou d'un groupe d'acteurs en particulier. Sans ignorer toutefois les aspects spécifiques et individuels, on note que les programmes éducatifs de ces institutions se concentrent tous sur des politiques, des tendances, des problèmes et des solutions d'intérêt général en matière d'éducation. L'Unesco considère la région européenne comme une composante d'un système mondial dans lequel l'éducation est le levier majeur du développement durable. La Banque mondiale se concentre sur le marché mondial, dans lequel l'éducation apparaît comme un secteur des politiques générales d'ajustement. L'OCDE se concentre sur les pays industrialisés, où l'éducation et la formation sont des priorités pour les investissements en capital humain. L'Unicef se préoccupe des droits de l'enfant, perçu comme une personne vulnérable qui a besoin d'aide et de protection quelle que soit la situation géographique. L'Union européenne ambitionne de devenir la société du savoir la plus compétitive, dans laquelle l'éducation et la formation sont les nouvelles priorités. Enfin, le Conseil de l'Europe voit l'Europe comme une grande démocratie, et l'éducation et la culture comme des moyens privilégiés de garantir l'unité dans la diversité.

b. Apprendre tout au long de la vie

L'éducation permanente ou «éducation tout au long de la vie», est l'un des dénominateurs communs des politiques éducatives en Europe. Même si elle se concrétise de façon inégale, c'est le principe fondamental de toutes les réformes de l'éducation en Europe.

D'abord lancée par le Conseil de l'Europe dans les années 1960, instituée en projet mondial par l'Unesco dans les années 1970 (Rapport Faure, 1972), l'éducation permanente est le paradigme principal du monde éducatif contemporain.

Les institutions européennes et internationales encouragent ce modèle commun en fonction de leurs priorités et de leurs moyens respectifs. L'OCDE lui a ajouté l'idée d'équité (l'éducation permanente pour tous). L'Unesco l'a intégré aux politiques de développement. Le Conseil de l'Europe le considère comme un droit fondamental dont tous les gouvernements européens sont responsables. Enfin, l'Union européenne l'associe à une réflexion sur la vie tout entière (Mémorandum européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, octobre 2000), qui implique de valoriser des modes de prestation non formels et informels dans le cadre des politiques éducatives.

c. Réagir aux problèmes de société

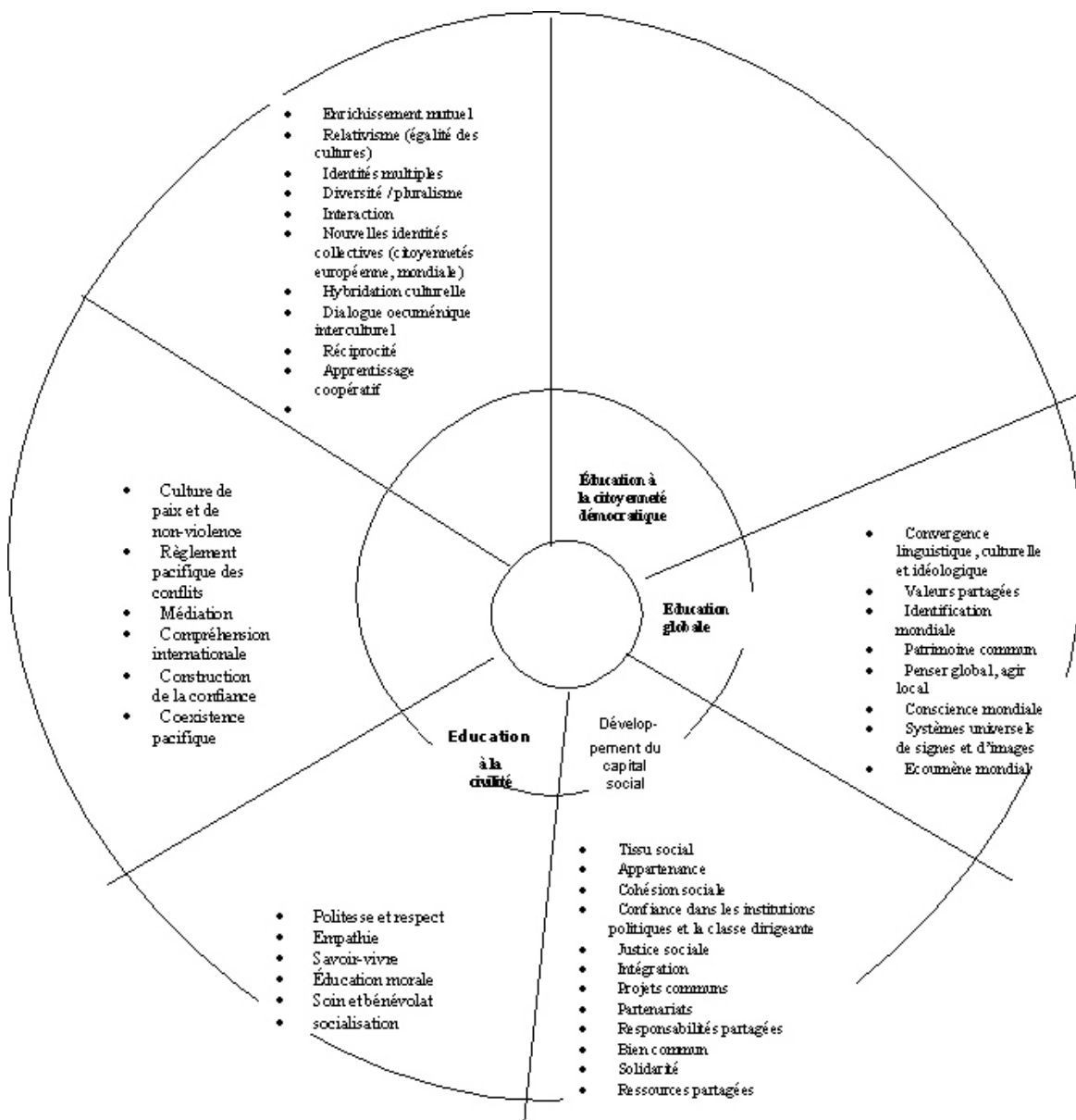
Les programmes éducatifs des institutions européennes et internationales se caractérisent aussi par un souci commun des problèmes de société. L'éducation n'est pas considérée en soi, mais comme une réalité liée à des questions plus générales. Le but de l'investissement dans l'éducation n'est pas seulement de rendre l'enseignement et la formation plus efficaces; il s'agit aussi de

renforcer la capacité des individus à agir en tant que citoyens, travailleurs, consommateurs, décideurs, membres d'une famille ou d'une société, personnes qui ne cessent jamais d'apprendre.

Les institutions et organisations européennes abordent presque tous les grands problèmes de société: la paix et la compréhension internationale, la sécurité et la stabilité régionale, le développement durable, l'emploi et la cohésion sociale, la gouvernance publique, la violence, l'apathie politique, etc. La plupart de ces problèmes ne sont que les conséquences de problèmes de civilisation ou de facteurs qui ne sont pas directement liés à l'éducation. C'est pourquoi il serait irréaliste d'attendre de l'éducation qu'elle les résolve à elle seule. L'éducation est une composante indispensable, quoique non suffisante, de tout projet de développement ou de changement social.

Enfin, le Conseil de l'Europe et ses organisations partenaires partagent un même projet de société: apprendre à vivre ensemble. Lancé à l'origine par l'Unesco (Rapport Delors, 1996), ce projet est partagé par tous les acteurs internationaux et européens. La société dont il est question est hautement interdépendante; les individus, les groupes et les collectivités y apprennent à utiliser les droits de l'Homme comme un critère de vie en commun. Ce projet de société post-moderne présuppose six processus d'éducation (voir le schéma ci-dessous):

l'éducation à la civilité;
 l'éducation à la paix;
 l'éducation à la citoyenneté démocratique;
 l'éducation interculturelle;
 l'éducation globale;
 le développement du capital social.



- Participation
- Adhésion
- Autonomie
- locale
- Appropriatio
- Pratique
- des droits et des
- responsabilités
- Éducation
- aux droits de l'homme
- Éducation
- politique
- Citoyenneté

Éducation inter- culturelle

- Participation
- Adhésion
- Autonomie locale
- Appropriation
- Capacité à
- intervenir
- Pratique des droits
- et des responsabilités
- Éducation aux
- droits de l'Homme
- Éducation
- politique

Éducation à la paix

Apprendre à vivre ensemble

Éducation inter- culturelle

Cette vision globale débouche en pratique sur une société plus humaine et plus solidaire, capable d'atténuer les effets négatifs de l'individualisme, de la marginalisation et de l'exclusion sociale. C'est une société centrée sur les droits et les responsabilités, sur l'équilibre entre la qualité et l'équité et sur un haut niveau de capital social. Dans cette société, la démocratie n'est pas qu'une organisation politique ou une forme de gouvernance. On la considère comme un mode de vie ou, comme le dit Dewey, «une vie associative» (associative living) fondée sur la collectivité, la communication et l'interdépendance.

Ce projet de société met l'accent sur l'apprentissage interculturel, la gestion de la diversité et le renforcement de la démocratie, qui seront aussi les thèmes principaux de la Conférence ministérielle d'Athènes.

II. Politiques éducatives ou philosophie de l'éducation?

Les politiques éducatives des pays européens dépendent de chaque Etat souverain, mais elles font aussi l'objet d'une coopération internationale. Le Conseil de l'Europe ne plaide pas pour le développement d'une politique éducative unique valable dans tous les pays, objectif absolument impossible à atteindre. Cependant, il définit dans ce domaine des lignes directrices et des principes communs conformes à ses valeurs fondamentales.

A cet égard, le mandat confié au Conseil de l'Europe après le deuxième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (Strasbourg, octobre 1997) est tout à fait caractéristique. L'éducation et la culture sont des instruments indispensables au développement de la démocratie et au maintien de l'unité et de la diversité européennes.

Dans les limites de son mandat, l'action entreprise par le Conseil de l'Europe est plus une philosophie de l'éducation qu'un cadre politique commun. Dans les recommandations du Comité des Ministres, les résolutions de l'Assemblée parlementaire et les déclarations des Conférences permanentes des ministres européens de l'Éducation, il est question de principes communs ou d'objectifs politiques partagés plutôt que d'une politique éducative unique. C'est ce qu'un auteur reconnu²⁷ a appelé la visée politique (intended policy), par opposition à la réalisation politique (actual policy): la première consiste en déclarations politiques, tandis que la seconde prend la forme concrète de lois, de programmes et de séries d'actions. D'une part, les activités du Conseil de l'Europe aident à concevoir des objectifs communs en fonction du contexte politique européen ou d'une certaine forme d'«orientation politique». Ces objectifs découlent d'une philosophie particulière de l'éducation ou d'un modèle d'éducation à la démocratie spécifique au Conseil de l'Europe. D'autre part, à travers ses projets opérationnels, le Conseil de l'Europe aide à transformer ces objectifs communs en actions concrètes. Enfin, ce sont évidemment les Etats membres qui décident comment traduire dans leurs politiques nationales cette expérience de travail en commun.

1. Orientation et objectifs politiques

L'éducation à la démocratie suppose tout d'abord un choix politique: choix de certaines valeurs, d'un certain type de gouvernance et d'un régime politique. Ce choix découle d'une certaine manière d'exercer le pouvoir: l'orientation politique. Cette orientation

s'exprime à travers des énoncés politiques et un discours idéologique.

Pour être opérationnel, le discours idéologique doit donner un sens aux activités inspirées par la politique qu'on a choisie. En d'autres termes, le discours politique doit générer des objectifs et des séries d'actions. Dans le cas du Conseil de l'Europe, ce passage de l'orientation aux objectifs repose sur un modèle implicite d'éducation à la démocratie, modèle composé des principes suivants: éducation centrée sur les valeurs, compétences civiques pour tous, pratique directe de la démocratie, approche responsabilisante du droit à l'éducation et dimension européenne.

a. Le modèle de l'éducation à la démocratie au Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe élabore et applique depuis des dizaines d'années son propre modèle d'éducation à la démocratie.

Ce modèle repose sur les principes suivants:

Education centrée sur les valeurs

Les objectifs politiques du Conseil de l'Europe sont définis en fonction de valeurs. Ils s'appuient sur les trois valeurs fondamentales du Conseil de l'Europe: les droits de l'Homme, le pluralisme politique et la primauté du droit. Les politiques éducatives encouragées par le Conseil de l'Europe soutiennent donc explicitement ces valeurs démocratiques. Cette approche mène à des objectifs spécifiques tels que l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation plurilingue et interculturelle, l'étude critique de l'histoire, la construction de la confiance, la sécurité démocratique etc.

Les valeurs explicites affirmées dans les projets éducatifs deviennent donc les critères et le but des actions entreprises.

Compétences civiques pour tous

La démocratie ne se limite pas à un ensemble de valeurs communes aux sociétés européennes. Il faut que chaque génération de citoyens comprenne et assume ces valeurs. C'est pourquoi, quels que soient les objectifs et les contenus (langues, histoire ou éducation civique), le Conseil de l'Europe ne perd jamais de vue les compétences nécessaires pour que des citoyens à part entière participent activement à la vie publique. Ces compétences sont indispensables pour consolider et améliorer la démocratie en tant que projet historique. Elles font partie de la culture civique de chacun d'entre nous et s'acquièrent tout au long de la vie.

Pratique directe de la démocratie

La démocratie ne se transmet pas en bloc à une classe, par une transmission didactique similaire à celui qu'on utilise pour les matières classiques. Au contraire, elle naît de l'expérience personnelle et d'une pratique directe dans la vie quotidienne.

Les programmes imposés d'en haut (par exemple l'éducation civique et autres matières comparables) n'ont donc qu'une influence limitée sur le comportement démocratique des élèves. L'éducation à la démocratie a peu de chances de réussir dans un environnement d'apprentissage standardisé, fortement formalisé²⁸²⁹. Pour découvrir et réinventer la démocratie, les élèves doivent participer à des prises de décisions collectives, s'organiser en groupes autonomes, négocier et communiquer, faire valoir des arguments et tenir compte de ceux des autres, exercer leurs droits et leurs libertés sans empiéter sur ceux des autres. Il s'agit donc de pratiquer directement la démocratie dans les établissements scolaires à travers la participation active, l'appartenance, la négociation collective, la pensée critique, la résolution de problèmes et l'implication dans la collectivité.

Les politiques éducatives doivent donc se fixer des objectifs en rapport, tels que: pratiquer la démocratie participative dans les établissements scolaires, promouvoir l'application des droits de l'Homme dans l'environnement scolaire, développer une culture d'organisation démocratique, encourager l'équité (y compris l'égalité des sexes), promouvoir l'éducation à la démocratie à l'échelle de l'école entière, etc.

Approche responsabilisante du droit à l'éducation

Dans les documents internationaux comme européens, le droit à l'éducation est considéré comme un droit fondamental. Nous nous référons en particulier à la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948, art. 26), au Protocole additionnel à la Convention européenne des Droits de l'Homme (1952) et à la Convention internationale des droits de l'enfant (1989, art. 1-3). Concernant l'application du droit à l'éducation, la formulation la plus complète se trouve dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966, art. 13-14), qui stipule les obligations suivantes:

reconnaître le droit de toute personne à l'éducation;
promouvoir le plein épanouissement de la personnalité humaine et le respect des droits de l'Homme;
favoriser la pleine participation à la société, la compréhension, la tolérance et l'amitié;
prendre des mesures concrètes pour garantir le droit à l'éducation:

l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous;
l'enseignement secondaire doit être généralisé et rendu accessible à tous (par l'instauration progressive de la gratuité);
l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous, en fonction des capacités et du mérite;
les personnes qui n'ont pas reçu une instruction primaire complète doivent avoir accès à l'éducation de base;
assurer les conditions matérielles adéquates pour les élèves et les enseignants;
respect de la liberté des parents de placer leurs enfants dans l'établissement de leur choix.

Même s'il n'a pas codifié le droit à l'éducation (à l'exception des tentatives de réglementation des droits culturels²⁹²⁸ au milieu des années 1990), le Conseil de l'Europe va au-delà de ces dispositions minimalistes. Dans ses activités, le droit à l'éducation apparaît comme un droit à être responsable (empowerment right), au sens où ce droit permet d'exercer un contrôle sur sa propre vie et, en particulier, sur l'Etat. Ce droit donne aux individus le pouvoir d'influencer les décisions, de participer entièrement à la vie démocratique et de l'améliorer.

Dans cette perspective, le droit à l'éducation est un droit à jouer un rôle (enabling right), car la plupart des compétences sociales, économiques et politiques qu'une personne possède reposent sur une responsabilisation issue de la pleine application de ce droit. De plus, le droit à l'éducation ouvre la voie vers d'autres droits fondamentaux comme le droit au travail, à l'identité et à des conditions de vie décentes. Ainsi, l'exercice du droit à l'éducation contribue à la cohérence et à la réalisation de tous les droits fondamentaux.

Dans la pratique, cela signifie que les objectifs politiques promus par le Conseil de l'Europe ne comprennent pas que des aspects quantitatifs (scolarisation obligatoire, accès et inscription): ils insistent aussi sur la qualité de l'éducation:

droit à des standards élevés d'enseignement et d'apprentissage;
droit à participer à la vie des établissements scolaires et aux associations d'élèves;
droit à l'éducation non formelle;
droit à l'orientation scolaire et professionnelle;
droit à la mobilité universitaire;
droit à une reconnaissance appropriée des études;
droit à sa propre identité culturelle.

En d'autres mots, le Conseil de l'Europe défend l'idée que le droit à l'éducation ne signifie pas l'accès général à n'importe quel type d'éducation. Il signifie atteindre certains standards de qualité.

Dimension européenne

La dimension européenne est un concept trompeur. Lancé en 1983 par la Recommandation R (83) 4, cet aspect pourrait être compris comme un nouveau but des systèmes nationaux d'enseignement ou comme une nouvelle matière dans les programmes scolaires traditionnels. En fait, notamment après l'adoption de la Charte pour une nouvelle Europe (Paris, 1993), la «dimension» couvre trois aspects distincts: elle suppose clarté des objectifs, autonomisation des partenaires et responsabilisation:

l'éducation en Europe;
l'éducation sur l'Europe;
l'éducation pour l'Europe.

Le premier point renvoie à l'adhésion et l'appartenance communes au même espace culturel. Le deuxième renvoie à la place de l'Europe dans les programmes scolaires, à travers toute une série de matières et de dispositions (y compris les aspects non formels des programmes). Le troisième est lié à l'identité européenne en tant que construction personnelle et éducative.

Pendant les premières années d'existence du Conseil de l'Europe, avant que l'expression «dimension européenne» n'apparaisse, cet aspect se limitait à des initiatives spontanées d'enseignants et d'élèves en faveur de la réconciliation et de la coopération transfrontalière. Dans les années 1980, l'attention s'est portée sur l'identité européenne, légitimée par les valeurs démocratiques promues par le Conseil de l'Europe.

L'évolution la plus spectaculaire de l'éducation européenne a eu lieu dans les années 1990. La «dimension» s'est alors divisée en trois: la dimension temporelle (l'histoire), la dimension spatiale et communicative (les langues) et la dimension citoyenne (l'éducation à la citoyenneté démocratique). À ces activités traditionnelles du Conseil de l'Europe sont venus s'ajouter des projets ambitieux, comme l'équivalence des diplômes universitaires, la mobilité universitaire, les jumelages et les échanges entre écoles, les programmes de formation d'enseignants européens, la coopération entre universités pour mener des réformes communes (par exemple le processus de Bologne).

Enfin, avec l'ouverture du Conseil de l'Europe sur un monde plus vaste, la «dimension européenne» a pris une signification mondiale. L'approche égocentrique et limitée des années 1960 et 1970 a peu à peu laissé place à une conscience mondiale et à une ouverture aux problèmes de démocratie dans le monde entier. Le dialogue euro-arabe, le développement mondial, les questions Nord-Sud (par exemple à travers le Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe à Lisbonne) et l'ouverture à des observateurs d'autres continents (Etats-Unis, Canada, Mexique, Japon, Israël) auront sans aucun doute des conséquences sur la forme future de la «dimension européenne» au Conseil de l'Europe.

b. Objectifs fixés par les ministres européens de l'Éducation

Les Conférences permanentes des ministres européens de l'Éducation sont déjà devenues un forum reconnu, avec son identité et ses objectifs. Organisées régulièrement par le Conseil de l'Europe, les Conférences permanentes présentent les priorités et les choix des politiques éducatives. Dans les années 1980 par exemple, les thèmes prioritaires étaient les suivants:

l'accès à l'éducation;
l'investissement dans le capital humain;
l'égalité des chances.

En conséquence, le terme vague de démocratisation, utilisé pour décrire l'ensemble des objectifs politiques des années 1980, recouvrait plusieurs tendances hétérogènes:

extension et diversification des possibilités d'apprentissage (par exemple, allongement de la durée de l'enseignement obligatoire, établissements scolaires polyvalents, environnements pédagogiques flexibles, etc.);
gratuité de l'éducation et de la formation;
émancipation des individus par l'éducation, partant du principe que toute connaissance est source de développement social et personnel.

A cette époque, les politiques éducatives présentaient une combinaison étonnante des idéaux de justice sociale, d'efficacité économique et de développement personnel.

Dans les années 1990, le thème dominant est le rapport entre éducation et démocratie. Les changements politiques de 1989 (Europe centrale et orientale) et 1991 (ex-URSS) relancent les activités du Conseil de l'Europe. Ses valeurs fondamentales influencent donc tous les systèmes éducatifs européens.

Cette évolution relance encore une fois le débat sur le terme de «démocratisation», même si c'est sous une forme beaucoup plus étendue et diversifiée. Le trio traditionnel accès – capital humain – et développement personnel est remplacé par des mesures plus pragmatiques, mieux adaptées à des clients de plus en plus exigeants:

accent mis sur la qualité (critères d'enseignement plus élevés, renforcement de la formation des professeurs, éducation centrée sur les compétences, investissement dans l'innovation et la recherche, usage des TIC etc.);
extension horizontale des possibilités d'éducation (éducation multiple/lifewide education ou intégration d'apprentissages formels, non formels et informels) et apprentissage permanent (lifelong learning);
exclusion de toutes les formes de discrimination (ethnique, linguistique, sexuelle, sociale, religieuse).

En bref, la question de l'accès est complétée par de nouvelles priorités: la qualité des prestations éducatives, la participation, l'éducation permanente et multiple et la non-discrimination.

En examinant les objectifs fixés par les Conférences permanentes des ministres européens de l'Education (voir liste ci-après)³⁰, on remarque deux tendances:

jusqu'à 1977, les Conférences permanentes ne se concentraient sur aucun thème particulier;
à partir de 1989, les thèmes débattus sont devenus plus complets et d'intérêt plus général, afin de couvrir une plus grande diversité d'Etats membres.

Thèmes principaux des conférences permanentes des ministres de l'Education antérieures

- No 10: L'école dans ses relations avec la communauté (Strasbourg, 28-30 juin 1977)
- No 11: Egalité des chances des jeunes filles et des femmes (La Haye, 10-13 juillet 1979)
- No 12: L'éducation des enfants de trois à huit ans (Lisbonne, 3-4 juin 1981)
- No 13: L'enseignement secondaire obligatoire (Dublin, 10-12 mai 1983)
- No 14: Education et formation des jeunes de 16 à 19 ans (Bruxelles, 7-9 mai 1985)
- No 15: Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation (Helsinki, 5-7 mai 1987)
- No 16: La société de l'information: un défi pour les politiques de l'éducation (Istanbul, 11-12 octobre 1989)
- No 17: La dimension européenne de l'éducation (Vienne, 16-17 octobre 1991)
- No 18: Education à la démocratie, aux droits de l'Homme et à la tolérance (Madrid, 23-24 mars 1994)
- No 19: Education 2000: tendances, convergences et priorités pour la coopération paneuropéenne (Kristiansand, 22-24 juin 1997)
- No 20: Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale (Cracovie, 15-17 octobre 2000)
- No 21: Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie (Athènes, 10-12 novembre 2003)

2. Activités, projets et résultats (1997-2003)

Dans cette partie de notre étude, nous passerons en revue les activités du Conseil de l'Europe en matière d'éducation entre le deuxième Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement (octobre 1997) et la 21e Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Athènes, novembre 2003). Le Sommet a désigné l'éducation comme une des activités prioritaires du Conseil de l'Europe. La Conférence est significative, avant tout dans le contexte de l'élargissement européen et de ses conséquences pour les politiques éducatives.

a. Les grands thèmes

Au cours des six années de référence (1997-2003), les orientations thématiques sont restées relativement constantes. Elles se concentrent sur cinq grands axes (pour plus de détails, voir l'annexe I):

Politiques et réformes de l'éducation
Les questions suivantes ont été abordées:

problèmes communs rencontrés par les responsables politiques;
politiques éducatives dans des régions particulières (par exemple dans les régions venant de connaître un conflit, dans les nouvelles démocraties);
politiques ciblées et besoins spécifiques en éducation pour les populations vulnérables (Roms/Tsiganes, adultes non alphabétisés, minorités, personnes en situation d'exclusion etc.);
réformes par le bas et pédagogies alternatives;
réformes législatives;
partenariats entre les responsables, la société civile et les praticiens;
politiques orientées vers une éducation permanente;

apprendre et enseigner dans la société de la communication;
politiques de réforme de l'enseignement supérieur (processus de Bologne);
transparence et reconnaissance des qualifications;
responsabilité du secteur public dans l'enseignement supérieur;
gouvernance démocratique des établissements éducatifs.

Education à la citoyenneté démocratique

concepts et définitions;
compétences indispensables à la citoyenneté démocratique;
droits et responsabilités;
sites de citoyenneté;
politiques d'ECD;
participation des élèves.

Langues vivantes

instruments des politiques linguistiques;
qualité et définition de normes pour l'apprentissage des langues;
apprendre et enseigner des stratégies pour encourager la diversité linguistique;
politiques en faveur du plurilinguisme.

Enseignement de l'histoire

enseignement des questions controversées;
usage de sources et d'approches variées pour l'apprentissage de l'histoire;
manuels d'histoire et matériel pédagogique communs;
élaboration de nouveaux curricula d'histoire

Dimension européenne

identité et citoyenneté européennes;
mobilité des élèves, jumelages et échanges entre établissements;
éducation non formelle;
éducation interculturelle;
dialogue interreligieux;
formation continue des enseignants.

La constance des thèmes abordés garantit la stabilité des programmes et souligne l'identité du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation.

b. Les activités

Les méthodes de travail des institutions intergouvernementales sont assez répétitives. Elles se composent traditionnellement de quatre grandes activités:

les conférences – réunissent les hauts responsables;
les colloques – rassemblent un public varié (responsables politiques, acteurs et experts);
les séminaires – ce sont des réunions thématiques, destinées le plus souvent à une certaine catégorie d'experts (par exemple des spécialistes de la législation en matière d'éducation);
les ateliers – ce sont des réunions orientées vers les résultats concrets, destinées en général aux praticiens.

Suivant les recommandations du deuxième Sommet, le Conseil de l'Europe a diversifié ses activités et ses méthodes de travail à travers trois politiques de mise en œuvre:

Décentralisation

Certaines responsabilités ont été transférées vers des centres spécialisés (par exemple le Centre européen pour les langues vivantes de Graz, le Centre Nord-Sud de Lisbonne) ou des réseaux thématiques (par exemple les coordinateurs nationaux de l'ECD, les agents de liaison du Programme pour la formation continue des enseignants, les correspondants nationaux de l'Année européenne des langues). En outre, les gouvernements et la société civile sont de plus en plus impliqués dans la gestion et l'utilisation directe des activités.

Priorité aux activités ayant un impact direct

La plupart des réalisations ont un effet direct sur les politiques et les réformes de l'éducation: cadre législatif, instruments politiques, lignes directrices destinées aux praticiens. Quant aux activités entreprises, elles sont conçues pour influencer directement les pratiques et les politiques (par exemple: définition des mesures à prendre, aide directe aux processus de réforme, formation, sensibilisation, renforcement des capacités, création de réseaux, systèmes de soutien, projets pilotes).

Activités ciblées et adaptables

En raison de son élargissement progressif, le Conseil de l'Europe couvre un large éventail de systèmes éducatifs. Le public intéressé est très hétérogène. Les activités sont donc centrées sur les clients et diversifiées en fonction des besoins spécifiques. Certaines régions ont reçu une aide particulière (par exemple situations d'urgence dans les régions venant de connaître un conflit,

Processus de Graz élargi, Partenariat pour le renouveau de l'éducation). Le Conseil de l'Europe a souvent soutenu des initiatives et des partenariats ad hoc (par exemple le Processus de Bologne, le jumelage de sites de citoyenneté en Europe du Sud-Est, l'Initiative de la mer Noire, l'Initiative de Tbilissi, le soutien aux politiques d'ECD dans les pays de la CEI).

c. La valeur ajoutée

Comme nous l'avons vu plus haut, le Conseil de l'Europe n'est pas seul sur la scène européenne. Plusieurs organisations s'efforcent d'être aussi utiles que possible aux Etats membres et de servir la cause commune de la dignité humaine. Pour éviter les doubles emplois et convaincre leur public, les institutions intergouvernementales se sont de plus en plus spécialisées et centrées sur des résultats tangibles.

En d'autres termes, chaque institution européenne tire le meilleur parti possible de son avantage compétitif et de son expertise. Le Conseil de l'Europe peut mettre en avant sa valeur ajoutée dans deux domaines: en tant qu'acteur européen et en tant que prestataire spécialisé de services éducatifs.

Comme organisation intergouvernementale, le Conseil de l'Europe possède les avantages suivants:

c'est l'institution européenne la plus ancienne (créée en 1949) et la plus étendue (quarante-huit Etats signataires de la Convention culturelle);

il peut mobiliser le plus grand forum paneuropéen sur l'éducation (la Conférence permanente des ministres européens de l'Education, un réseau de plus de 400 ONG ayant un statut consultatif etc.);

il possède un mandat politique clair (unité et diversité, renforcement de la démocratie) réaffirmé régulièrement au plus haut niveau politique;

il est ouvert au reste du monde et à la coopération entre organismes.

Comme prestataire spécialisé, le Conseil de l'Europe possède une identité éducative qui découle de son mandat politique. Il a conçu et appliqué son propre modèle d'éducation à la démocratie. Ce modèle repose sur les cinq principes que nous avons décrits plus haut.

Ces principes, appliqués par le biais de projets et d'activités concrètes, s'organisent traditionnellement autour de cinq grands thèmes: les politiques et les réformes éducatives, l'éducation à la citoyenneté démocratique, les langues vivantes, l'enseignement de l'histoire et la dimension européenne.

Aujourd'hui, à l'approche de la Conférence ministérielle d'Athènes, le Conseil de l'Europe s'attache à redéfinir son programme d'activités pour les années à venir. Comme toutes ses organisations partenaires, il cherche des réponses appropriées aux futurs défis que devront relever nos sociétés européennes. En accord avec les choix déjà exprimés par les organismes politiques reconnus, les comités spécialisés, les experts de haut niveau et les responsables politiques des Etats membres, le programme éducatif du Conseil de l'Europe doit prendre une nouvelle orientation thématique.

Ces thèmes doivent refléter les besoins futurs de l'Europe élargie. Ils doivent tirer le meilleur parti de l'expérience passée et donner un nouvel élan aux activités du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation. Ces thèmes doivent être d'intérêt général, tout en laissant place à des ajustements et à des réponses spécifiques.

Ces exigences nous amènent en fait aux thèmes cités dans le titre de la Conférence ministérielle d'Athènes: «L'éducation interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie». Ce titre comprend trois thèmes susceptibles d'orienter le futur programme éducatif du Conseil de l'Europe:

l'éducation interculturelle;
la diversité et le pluralisme de l'éducation;
l'éducation de qualité.

Nous nous proposons d'examiner de près ces trois axes thématiques, ainsi que leurs implications pour les activités futures du Conseil de l'Europe en matière d'éducation.

III. Priorités futures en matière d'éducation

La diversité, l'interculturalité et la qualité sont des concepts étroitement liés. Ils représentent trois aspects du même processus, qui favorisent l'éducation à la démocratie.

La diversité est l'état naturel de nos sociétés. Afin de préserver cette dimension importante de la vie en société, il faut que les élèves apprennent à vivre dans un environnement social pluraliste, multiculturel et pluridimensionnel. Par conséquent, ils doivent être capables d'exercer leur droit à la différence.

L'interculturalité est la dimension active de la diversité. Elle présuppose, outre le multiculturalisme et le pluralisme, l'interaction des individus, des groupes et des communautés. En tant qu'instrument de l'éducation à la démocratie, l'éducation interculturelle crée délibérément des situations d'échange, d'influence réciproque et d'enrichissement mutuel. Elle a pour but d'accroître la diversité par le biais d'une dynamique culturelle continue.

La qualité signifie l'adéquation au but recherché. Dans la mesure où beaucoup d'objectifs d'éducation sont directement liés à l'éducation à la démocratie (par exemple la participation des élèves, la socialisation et l'éducation à la citoyenneté), il est bien naturel de considérer la qualité également sous l'angle des droits de l'Homme. De ce point de vue, l'éducation de qualité désigne la réalisation électorale des objectifs d'éducation liés à la démocratie.

Les trois concepts ci-dessus ne sont pas complètement nouveaux au sein du Conseil de l'Europe. Au contraire, en tant que principal spécialiste de l'éducation à la démocratie, le Conseil de l'Europe a une longue expérience dans les domaines liés à ces concepts. La question qui se pose n'est pas tant de savoir comment mettre en évidence un nouvel ensemble de thèmes, mais plutôt de savoir comment rechercher de nouvelles solutions aux problèmes d'éducation liés à l'élargissement de l'Europe. Celles-ci pourraient découler des principes de diversité, d'interculturalité et de qualité.

1. L'apprentissage de la diversité

La diversité est la substance même de la nature et de la culture. C'est un attribut intrinsèque de la vie, que les nouvelles générations doivent conserver et améliorer. De plus, sachant que la diversité des compétences et des dons fait partie de la condition humaine, toute société devrait chercher à tirer parti de ce potentiel et à le mettre en valeur par des politiques de développement humain.

En tant qu'objectif de politique éducative, la diversité implique principalement des possibilités d'apprentissage non discriminatoires, accessibles et appropriées. Les individus, les groupes et les communautés ayant des besoins variables en matières d'éducation, l'offre dans ce domaine doit être souple, différenciée et spécialisée. Elle doit contribuer à préserver le caractère unique de chaque élève tout en faisant la promotion des valeurs communes et de la cohésion sociale. Comme Durkheim l'a souligné dans ses ouvrages devenus des classiques³¹, c'est l'éducation qui doit être la première à se diversifier et à se spécialiser, pour pouvoir ensuite assurer la diversité dont la société a besoin:

«En résumé, bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible. L'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant. Elle consiste donc, sous l'un ou l'autre de ses aspects, en une socialisation systématique de la jeune génération.»

Aujourd'hui, le défi de l'unité dans la diversité représente ce que Coulby et Jones³² ont appelé le paradoxe de la diversité. D'un côté, tout système éducatif doit contribuer à former des citoyens loyaux et unifiés. Cette exigence se traduit par des besoins communs en matière d'éducation, une éducation de base pour tous, des standards minimaux pour les services d'éducation, un curriculum national et un enseignement de masse. D'un autre côté, les politiques éducatives doivent prendre en compte des besoins d'éducation spécifiques et des attentes individuelles, ainsi que le contexte social, culturel et économique dans lequel ceux-ci s'inscrivent.

Pour faire face à ce paradoxe, les responsables politiques ont généralement trois choix: l'approche de l'égalité des chances, la perspective de la justice sociale et l'impératif des droits de l'Homme. Le premier choix se rapporte aux conditions propres à l'éducation formelle. Le second concerne les incidences du contexte socio-économique sur les conditions d'apprentissage. Le troisième, qui est celui du Conseil de l'Europe, consiste à percevoir le droit à l'identité comme bloc transversal dans l'édifice des droits de l'Homme.

a. L'égalité des chances

Les politiques motivées par l'efficacité impliquent de mettre en place un choix de possibilités pour des élèves qui n'ont pas le même potentiel. Etant donné que les élèves sont très différents, afin d'exploiter au maximum les capacités et les dons individuels, il faut que le curriculum formel offre un environnement d'apprentissage optimal pour chacun. Le choix privilégié est celui d'un traitement explicitement différencié, plutôt que des résultats égaux (le même niveau pour tous) ou des ressources égales (par souci d'équité). Il présuppose que chaque individu recevra l'éducation la mieux adaptée à ses capacités, ses intérêts et sa situation. C'est ce que Winch³³ appelle la «justice de procédure» («procedural justice»), à savoir le fait d'attribuer des possibilités d'apprentissage et des ressources éducatives en fonction de la diversité des élèves. Contrairement à la «justice sociale» (qui consiste à effectuer une différenciation entre les groupes), la justice de procédure garantit un traitement équitable des individus faisant partie d'un groupe de référence. Cette approche, dans laquelle on cherche la façon d'exploiter au maximum le potentiel de chacun, permet d'obtenir des résultats élevés, même s'ils sont inégalement répartis.

Le choix de la justice de procédure est à l'évidence celui qui convient le mieux aux niveaux sélectifs de l'enseignement formel (dernières classes de l'enseignement secondaire et enseignement supérieur). Néanmoins, la question de l'égalité des chances dans l'éducation a été soulevée initialement dans le contexte du débat sur les établissements à recrutement sélectif et les établissements polyvalents ou «comprehensive schools» (Husén en Europe et Coleman aux Etats-Unis). On est parvenu à la conclusion générale que le fait d'étendre simplement la durée de scolarisation obligatoire présentait peu d'intérêt si l'on continuait à soumettre les élèves au même traitement. «School doesn't make much difference» («L'école ne change pas grand-chose»), avait-on l'habitude de dire pour résumer les préoccupations en matière de sociologie de l'éducation dans les années 1960 et 1970.

Par la suite, l'«égalité des chances» est devenue une valeur fondamentale des démocraties libérales. Dans les années 1980 et 1990, elle a été la source d'inspiration pour les politiques motivées par l'efficacité, qui ont pour fondements les thèses suivantes:

Il existe des différences naturelles sur le plan des capacités d'apprentissage. Elles s'expriment par une très grande hétérogénéité des aptitudes, des dons, des besoins et des intérêts.

La diversité des apports doit être entretenue par le biais d'un traitement différencié impliquant une diversité de structures et de programmes (pédagogie de la maîtrise, modules d'enseignement, programmes accélérés et d'enrichissement, accès à l'enseignement supérieur, groupes de niveau facultatifs et programmes flexibles comprenant des voies d'accès et de continuation multiples, par exemple).

Le traitement différencié est un moyen d'assurer la qualité. Il présuppose un enseignement adapté à chaque individu, une évaluation formative, des programmes définis en fonction des compétences, des choix institutionnels, une planification souple, une orientation scolaire et professionnelle, une sélection, une spécialisation et une gestion de l'école centrée sur la compétitivité.

La cohésion et l'unité sont assurées en introduisant des cadres de référence communs tels qu'un curriculum national, des compétences de base, des standards éducatifs, ainsi que des systèmes d'évaluation externes et des systèmes d'accréditation au niveau national.

b. La justice sociale

Selon Husén³⁴, il existe trois visions de l'égalité dans le domaine de l'éducation:

la vision conservatrice: dans une société régie par la métaphysique, le destin de chaque individu est prédéterminé, c'est-à-dire qu'il dépend des capacités dont ce dernier hérite;

la vision libérale, axée sur le potentiel de chaque individu: une fois que les obstacles externes, économiques et géographiques, ont été surmontés, il appartient à chacun d'entrer dans la compétition et de faire ses preuves.

la vision de l'égalitarisme réparateur ou vision éthique de l'égalité: pour atteindre l'égalité dans les résultats, il faut développer la prise en charge et traiter les défavorisés de façon appropriée.

La première vision est dépassée dans le contexte de la présente étude. La seconde présuppose l'égalité des chances, c'est-à-dire un traitement différencié visant à exploiter au maximum les capacités et la motivation de chaque individu. De ce point de vue, l'égalité découle du droit de chaque individu à être traité différemment, en fonction des atouts dont il dispose.

La troisième vision de l'égalité correspond à ce qu'on appelle l'«égalitarisme réparateur» ou l'«égalitarisme rédempteur» dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Sans rejeter l'usage rationnel de la compétence, cette approche a pour but d'obtenir des résultats appropriés ou équivalents pour tous au moyen d'une prise en charge spécifique et d'un soutien des individus défavorisés et faibles.

L'égalitarisme réparateur s'inspire de la théorie de la justice sociale de Rawls³⁵ et du projet de société post-industrielle de Bell³⁶. Le «principe de différence» («difference principle») de Rawls et le souci de «nouvelle éthique» («new ethics») de Bell justifient des mesures visant à compenser les inégalités, les désavantages sociaux et l'exclusion sociale.

Cette combinaison entre un principe moral (la justice) et un objectif politique (la justice sociale) a récemment donné naissance à un choix politique important, celui de l'équité³⁷.

Dans le domaine de l'éducation, ce choix se traduit par les principes suivants:

Assurer une répartition équitable des ressources, y compris les possibilités d'apprentissage. Cela implique des mesures particulières en faveur des personnes qui souhaitent bénéficier d'une seconde chance, des régions éloignées et pauvres, des quartiers défavorisés, ainsi que des écoles et des populations négligées sur le plan social.

Promouvoir la mobilité sociale par l'éducation et la formation. Cela implique de venir en aide aux familles dont les revenus sont faibles, d'offrir un accès libre aux différents types d'établissements d'enseignement, ainsi que de mettre en valeur la formation durant la vie professionnelle et la promotion sociale.

Offrir des moyens d'apprentissage appropriés aux groupes défavorisés: pauvres, minorités linguistiques et ethniques, nomades, réfugiés, enfants des rues et handicapés physiques et mentaux.

Mettre en œuvre des mesures de discrimination positive pour s'attaquer aux inégalités ou aux conséquences de la discrimination exercée dans le passé: soit de manière préférentielle (quotas, niveaux d'entrée inférieurs ou études gratuites, par exemple), soit dans l'optique d'un développement (bourses, classes préparatoires, formation de rattrapage, programmes d'orientation).

Assurer une éducation de qualité pour tous. Par exemple, les politiques éducatives en Europe se heurtent à un nouvel obstacle auquel on a donné le nom de «fracture numérique». Cette situation est celle qui menace les personnes qui ne peuvent pas utiliser les TIC et qui risquent ainsi d'être encore plus marginalisées dans la société du savoir.

Permettre à chacun de se former tout au long de la vie en faisant tomber les obstacles, surtout ceux auxquels se heurtent les personnes qui ont un faible niveau d'éducation formelle. Une attention particulière doit être accordée à l'usage du temps d'apprentissage en dehors du temps de travail (loisirs et retraite, par exemple).

c. Les droits de l'Homme en tant qu'impératif

Les deux choix que nous venons de décrire ne répondent pas complètement aux besoins. La perspective de l'efficacité encourage l'avantage concurrentiel de chaque individu, mais elle risque d'accroître les inégalités et de renforcer l'exclusion sociale. D'un autre côté, la vision fondée sur la justice sociale favorise l'équité et le traitement compensatoire, mais elle se limite à une réponse générale. Appliquée de façon unilatérale, chaque option ne fait que répondre de façon partielle aux exigences de la diversité.

C'est pourquoi nous faisons le choix d'une troisième voie, celle des droits de l'Homme en tant qu'impératif. En fait, toute tentative de mise en œuvre du droit à l'éducation naît du principe que chaque individu doit pouvoir bénéficier du type d'éducation qui convient le mieux à ses aspirations et à ses besoins. Le droit à l'éducation devient ainsi un droit à la diversité: c'est le droit au développement de soi, le droit d'être différent, de faire des choix personnels et de bénéficier d'un traitement approprié.

De ce point de vue, la diversité est à l'origine de trois principes:

Le principe de la non-discrimination

Ce principe requiert l'élimination de toute forme de discrimination manifeste, institutionnalisée ou structurelle, ainsi que des

formes moins évidentes, telles que les attentes des enseignants ou le climat qui règne dans une école, fondées sur des clichés et des préjugés. Il faut par conséquent s'assurer que l'accès à l'éducation ne sera pas refusé à quiconque sous prétexte qu'il est pauvre ou de sexe féminin, qu'il appartient à une minorité ethnique, qu'il vit dans une région éloignée ou qu'il a un handicap mental ou physique.

Il va sans dire que le Conseil de l'Europe possède une expérience unique en la matière (citons par exemple la campagne européenne «Tous différents – Tous égaux») et dispose de tous les instruments juridiques et pédagogiques nécessaires pour une mise en œuvre appropriée.

Le principe du choix

Contrairement à l'«inégalité», qui a une connotation négative (les différences conduisent à des statuts qui ne sont pas égaux), la notion même de «diversité» évoque une attitude plus positive. Elle présuppose une offre variée en matière d'éducation, permettant aux divers individus, groupes et communautés de trouver les structures, les programmes ou les qualifications les mieux adaptés. Ainsi, la diversité se présente comme un ensemble de possibilités d'apprentissage (définies en tant que possibilités réelles) qui tentent de refléter fidèlement la diversité du potentiel humain.

Le droit de choisir est stipulé dans les premiers documents internationaux qui traitent du droit à l'éducation. Il reste cependant plusieurs questions à approfondir, comme celles-ci par exemple: qui choisit au nom des enfants et des adolescents, et comment s'y prendre? Dans quelle mesure les élèves ont-ils leur mot à dire et dans quelle mesure d'autres décident-ils à leur place? Quels sont les critères à la base des choix de programmes, des contenus éducatifs et des standards éducatifs? Comment les Etats observent-ils leurs obligations relatives au droit à l'éducation, à savoir les obligations de respect, de protection et de réalisation?

Le principe du pluralisme

Ce principe revêt de multiples aspects: des politiques non discriminatoires et un accès ouvert; un processus de décision démocratique; des établissements d'enseignement polyvalents; l'intégration dans la vie scolaire normale des élèves qui ont des besoins particuliers, des possibilités d'apprentissage différenciées; l'engagement d'acteurs multiples; une citoyenneté critique, la décision commune et la participation; la confiance mutuelle et l'instauration de la confiance, etc.

Avant de concevoir des projets et des activités concrets sur la base de ce principe, il faut par conséquent faire des choix méthodologiques clairs. Ainsi, considérant le contexte actuel et le potentiel du Conseil de l'Europe, nous estimons que les lignes de conduite suivantes méritent d'être examinées dans le cadre d'une approche plus élaborée du pluralisme en tant que dimension du droit à l'éducation:

Reconnaître le pluralisme culturel et social au niveau des programmes et des institutions, sans pour autant rompre l'équilibre entre communauté et diversité. Malgré leur souci de diversité et de non-discrimination, les responsables politiques ne doivent pas oublier que le but ultime n'est pas de niveler les résultats, mais d'obtenir une éducation de qualité pour tous.

Encourager les enseignements pluralistes (écoles appliquant des méthodes nouvelles, éducation non formelle et informelle, universités virtuelles, formation en ligne («e-learning»), centres d'apprentissage pluridisciplinaire, partenariats institutionnels, «centres d'expertise alternatifs», curricula multiculturels et ouverts, etc.).

Promouvoir la gouvernance démocratique dans les établissements d'enseignement. Les implications sont les suivantes: autonomie, prise en charge des actions d'amélioration, résolution des problèmes à l'école, participation des élèves, processus de décision collectifs, évaluations comparatives et responsabilité publique, gouvernance en réseau.

Susciter l'intérêt de la collectivité pour l'éducation et inciter sa participation en impliquant des acteurs multiples: entreprises, secteur privé, médias, communautés locales, organisations bénévoles, organismes politiques, agences pour l'emploi, services de santé et autres établissements publics.

Pour conclure cette partie de notre étude, notons que l'apprentissage de la diversité pourrait être l'un des leviers permettant de donner un nouveau sens et un nouvel élan à l'engagement du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation. La diversité répond à la condition naturelle de l'homme, mais c'est également un moyen concret de mettre en œuvre le droit à l'éducation. Pour examiner cette question de plus près, nous pouvons nous référer au plan des quatre A (4-A scheme) proposé par le Rapporteur spécial des Nations unies sur le droit à l'éducation³⁸. Ce plan comporte quatre critères étroitement liés en vue d'assurer la diversité dans les politiques éducatives, à savoir:

Disponibilité – Des établissements et des programmes d'enseignement opérationnels doivent être disponibles en quantité suffisante sur le territoire de l'Etat. L'offre institutionnelle doit être suffisante sur le plan quantitatif. De plus, elle doit être variée et spécialisée de façon à répondre aux divers besoins d'apprentissage.

Accessibilité – Les établissements d'enseignement doivent être accessibles à chacun sans discrimination, conformément à la loi et de facto. Cela concerne particulièrement les catégories vulnérables.

Acceptabilité – Les moyens éducatifs doivent être en rapport avec les besoins complexes de la société. Par conséquent, l'éducation doit être adaptée au marché du travail, significative sur le plan culturel, appropriée sur le plan politique et acceptable sur le plan social.

Adaptabilité – L'adaptabilité représente la capacité de réformer et d'adapter les systèmes éducatifs face à de multiples changements. Cette autorégulation prend la forme d'innovations ponctuelles mises en œuvre par la base, ou bien de vastes réformes menées de façon régulière et contrôlées par le pouvoir politique. Plus les systèmes éducatifs sont diversifiés, plus grande est la capacité de changement et d'adaptation en fonction des différents défis.

Selon les termes du Conseil de l'Europe, le plan 4A implique ceci:

une éducation non discriminatoire,
des environnements d'apprentissage ouverts et accessibles,
un enseignement riche de sens,
des établissements d'enseignement qui s'améliorent.

2. L'éducation interculturelle

Gérer la diversité ne signifie pas seulement rapprocher les individus ou contempler passivement la richesse du monde. Afin d'éviter la discrimination, l'exclusion et les conflits, les hommes doivent apprendre à établir des relations fondées sur les principes énoncés dans les droits de l'Homme.

Dans le langage de tous les jours, la distinction entre multiculturalité et interculturalité n'est pas toujours claire. Les deux notions sont associées à des idées très symboliques telles que l'identité, l'appartenance, l'affiliation ou le particularisme culturel. Il s'agit pourtant de deux notions distinctes³⁹. La multiculturalité est davantage un terme descriptif. Elle désigne l'état naturel de la société qui ne peut qu'être diverse, c'est-à-dire multilingue, multiethnique, multiconfessionnelle, etc. Ce sens particulier met en évidence la dimension comparative, la coexistence de différentes entités qui peuvent se manifester en tant que telles dans une sphère publique commune (par exemple dans une société multiculturelle).

L'interculturalité, en revanche, met l'accent sur la dimension interactive et la capacité des entités à bâtir des projets conjoints, à assumer des responsabilités partagées et à créer des identités communes. Selon Fennes et Hapgood⁴⁰, l'interculturalité est en fait un processus créatif:

«L'apprentissage interculturel est plus qu'une rencontre avec une autre culture et plus qu'un choc culturel. Il est fondé sur l'idée que la peur de l'étranger n'est pas un destin naturel et que le développement culturel a toujours été le résultat de la rencontre de cultures différentes. Le préfixe inter suggère qu'il est possible de surmonter cette peur et les obstacles historiques. Il suggère également une relation et un échange entre les cultures. Mieux encore, l'apprentissage interculturel est fondé sur la volonté de faire en sorte que la rencontre avec d'autres cultures soit productive, de mieux percevoir sa propre culture, d'être capable de la relativiser et d'explorer de nouvelles voies de coexistence et de coopération avec d'autres cultures...

Il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de connaissances et de compétences (par exemple, comment communiquer verbalement et gestuellement, comment saluer ou comment manger), mais aussi d'un état d'esprit qui développe une plus grande capacité de tolérance et d'ambiguïté, une ouverture à d'autres valeurs et à d'autres comportements.»

En d'autres termes, l'interculturalité est une meilleure compréhension de sa propre culture à la lumière de différents systèmes de référence, en plus de la connaissance d'autres cultures.

Prenons un exemple pour mieux saisir la distinction. Cet exemple se rapporte à la similitude entre interculturalité et interdisciplinarité. Les approches monodisciplinaires sont très rares, tout comme les situations monoculturelles. Le savoir est essentiellement spécialisé et il est divisé en disciplines indépendantes. Les disciplines peuvent rester indépendantes ou coexister au sein d'un même département universitaire (sciences politiques, par exemple).

Un cadre multidisciplinaire peut toutefois stimuler la recherche interdisciplinaire, les échanges de méthodes et de concepts, l'élaboration d'argumentaires partagés et la réalisation d'applications communes. C'est ce que Piaget⁴¹ a appelé l'«interdisciplinarité structurelle», un processus d'interaction interdisciplinaire de structures mentales débouchant sur de nouveaux cadres de conception, voire de nouvelles disciplines (comme par exemple l'écologie, l'intelligence artificielle ou l'informatique).

Il existe des interactions semblables dans tous les domaines culturels. Au travers d'échanges, d'activités communes, de transferts et de processus d'enrichissement mutuel, les parties prenantes subissent une transformation et apparaissent sous la forme de nouvelles identités collectives ou d'autres entités culturelles. Ainsi, selon Pieterse⁴², la mondialisation n'est rien d'autre qu'une «hybridation culturelle» permanente.

Selon Rey⁴³, l'interculturalité n'est pas une situation donnée mais quelque chose à acquérir. Elle comprend trois niveaux:

- le niveau des faits et des rencontres quotidiennes;
- le niveau des images et des représentations;
- le niveau des identités individuelles et sociales.

Nombre de ces interactions ont lieu spontanément, au travers de rencontres interculturelles. Durant les deux dernières décennies cependant, l'éducation interculturelle est devenue un objectif politique majeur. Les nouvelles sources de diversité apparues en Europe (comme, par exemple, les grandes migrations humaines des années 1990, l'accroissement de la mobilité professionnelle, l'émergence de nouvelles minorités et l'ouverture aux réseaux mondiaux) ont fait que l'éducation interculturelle s'est trouvée de plus en plus souvent à l'ordre du jour des politiques éducatives. Une action systématique et une prise en charge appropriée sont donc nécessaires.

À l'origine, le terme «éducation interculturelle» a été employé en Amérique du Nord pour désigner la formation interculturelle des personnes souhaitant étudier ou travailler à l'étranger⁴⁴. Par la suite, l'intérêt pour l'éducation interculturelle s'est fortement développé, surtout en relation avec la diversité culturelle, l'intégration et l'assimilation.

Le Conseil de l'Europe a été et demeure le principal promoteur de l'éducation interculturelle en tant que politique. Nous pouvons même dire, comme le font Perotti⁴⁵ et Leclercq⁴⁶, que l'évolution du contenu de l'éducation interculturelle reflète fidèlement celle des politiques éducatives au sein du Conseil de l'Europe.

Nous pouvons en fait distinguer les phases suivantes:

L'éducation interculturelle en tant que corollaire de l'éducation des migrants (dans les années 1970 et 1980)

L'intérêt pour l'éducation interculturelle n'est pas apparu dans le milieu académique; il a été le résultat de la confrontation des responsables politiques à un nouveau défi européen, à savoir l'éducation à donner à la population des migrants. Sans faire explicitement référence à l'éducation interculturelle, les différentes activités entreprises dans les années 1970 visaient à trouver de nouvelles solutions pour éduquer les enfants des migrants. Les «classes expérimentales» (1972-1984) en sont un exemple. Dans le cadre de ce programme orienté vers la compensation et l'intégration, les enfants des familles immigrées étaient décrits comme étant «différents sur le plan culturel», plutôt que «handicapés sur le plan culturel», comme on le disait initialement.

L'éducation interculturelle a été formulée pour la toute première fois en tant que principe des politiques éducatives en 1983, lors de la 13e Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation. Pour lui donner une perspective dans le contexte des droits de l'Homme, le Conseil de l'Europe a lancé le projet «Education et développement culturel des migrants» (également connu sous le nom de Projet numéro 7).

L'éducation interculturelle et les droits des minorités (dans les années 1990)

Dans les années 1990, le paradigme courant des politiques éducatives au sein du Conseil de l'Europe a été celui des droits des minorités. Suite aux changements politiques qui ont eu lieu en 1989 (en Europe centrale et orientale) et en 1991 (disparition de l'URSS et de la Yougoslavie), de nouvelles minorités et de nouveaux Etats-nations ont vu le jour.

De même qu'à la fin de la première guerre mondiale les grands empires multinationaux ont été démantelés, des populations naguère majoritaires sont devenues minoritaires dans certains des nouveaux Etats-nations. Après avoir reçu des libertés politiques, les minorités ont réclamé leurs droits. Des problèmes qui dans le passé avaient été soigneusement occultés ont resurgi (comme par exemple les questions concernant les Roms/Tsiganes, les langues et les cultures menacées de disparition, ainsi que les demandes de droits collectifs).

Au niveau politique, les pays européens ont adopté la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales (en 1993). À la même époque, le Conseil de l'Europe a mis en œuvre un vaste programme intitulé «Démocratie, droits de l'Homme, minorités: aspects éducatifs et culturels». Avec les divers projets spécifiques (comme ceux consacrés aux langues, à l'enseignement de l'histoire, à l'éducation à la citoyenneté, à la dimension européenne et à l'enseignement supérieur), ce programme a ouvert de nouvelles perspectives sur l'éducation interculturelle, comme par exemple les droits culturels, les communautés culturelles (terme remplaçant le terme délicat de minorité) et les identités multiples.

L'éducation interculturelle et apprendre à vivre ensemble (après 2000)

A partir de la fin des années 1990, l'éducation interculturelle a acquis une dimension plus large, dans la perspective d'apprendre à vivre ensemble. Elle ne s'est plus appliquée de façon stricte aux relations entre la population visée et les populations immigrées, ou entre la culture dominante et la culture minoritaire.

Elle est désormais perçue comme quelque chose de quotidien, qui vaut dans toutes les situations, dans tous les environnements sociaux et culturels, et pour tous les âges et toutes les catégories de populations. Dans cette dimension plus large, l'éducation interculturelle pénètre toute la société et concerne toutes les catégories d'apprenants. En fait, l'éducation interculturelle consiste à préparer les enfants et les adolescents, ainsi que les adultes, à apprendre à vivre ensemble dans une société multiculturelle.

Les principes de cette conception plus large ont été établis dans le cadre de projets menés par le Conseil de l'Europe entre 1997 et 2003. Le nouveau projet, «Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe», lancé en 2002, a introduit la dimension religieuse de l'éducation interculturelle (cf. Batelaan, 2003).

La Conférence ministérielle d'Athènes (en novembre 2003) représente un tournant dans cette évolution. Consacrée explicitement à l'éducation interculturelle, elle doit confirmer celle-ci en tant qu'objectif politique général et fournir des lignes de conduite claires dans ce domaine.

Dans cette perspective, nous estimons que la conception élargie de l'éducation interculturelle que le Conseil de l'Europe défend peut se traduire sur le plan concret par trois lignes de conduite:

a. L'apprentissage par les différences

Comme nous l'avons vu précédemment, l'éducation interculturelle est un processus créatif. Elle ne vise pas seulement à préserver la diversité et le multiculturalisme, mais également à les enrichir au moyen de nouvelles expériences d'apprentissage. À l'exemple de ce qui se produit dans le cas de l'interdisciplinarité structurelle, les parties s'influencent entre elles à tel point qu'elles modifient leurs identités et leurs comportements.

Parmi les études approfondies qui ont été menées sur le dynamisme interculturel, il en est deux qui ont particulièrement retenu notre attention. La première est la théorie de la «différenciation» selon Bennett⁴⁷. Ce dernier pense que le développement culturel implique un processus progressif de «différenciation»: les différences culturelles engendrent de nouvelles différences qui à leur tour deviennent la source de nouveaux enrichissements culturels. Ainsi, l'éducation interculturelle doit être concentrée sur une compréhension mutuelle des différences, grâce à la «sensibilité interculturelle».

La seconde, plus complexe, est la théorie du capital culturel, élaborée par Bourdieu⁴⁸. D'après Bourdieu, l'activité sociale des hommes a lieu dans un espace culturel organisé par «champs». Dans chaque champ, les agents sont définis selon leurs relations et disposés de façon hiérarchique. Le résultat est une configuration de pouvoir, un «capital culturel». Bourdieu⁴⁹, distingue trois formes de capital culturel:

les styles, les manières, les modes de conduite, d'interaction et d'expression, ainsi que les préférences et les affinités culturelles;

les choses produites et appropriées, désignées sous le nom de «culture» (littérature, musique, art, musées, bibliothèques, lieux historiques, etc.);

les qualifications universitaires qui accréditent la distinction culturelle.

Les distinctions inhérentes au capital culturel (à savoir la configuration culturelle et la répartition symbolique du pouvoir au sein d'une société) sont absolument arbitraires. Elles ne proviennent pas des caractéristiques intrinsèques des signes eux-mêmes, ni de principes universels, mais de l'«ordre culturel» de nos sociétés.

Pour éviter que le capital culturel se reproduise d'une génération à une autre, il convient d'établir des distinctions symboliques. Même si Bourdieu n'emploie pas le terme d'éducation interculturelle, son idée est de multiplier les «producteurs de culture» et de redistribuer l'«autorité symbolique», autrement dit de redéfinir ou de remplacer les frontières et les identités symboliques existantes (comme par exemple la majorité et la minorité, les cultures indigènes et les cultures étrangères, les clivages Nord-Sud, la Vieille Europe et la Nouvelle Europe) par une perspective plus dynamique et plus large. Concrètement, cela se traduit par un passage de l'eurocentrisme à la sensibilité interculturelle. Cela permet de reproduire les modèles culturels existants ainsi que d'en créer de nouveaux.

Les auteurs qui se sont penchés sur ce sujet⁵⁰ ont montré que l'apprentissage par les différences impliquait trois principes:

la concentration sur les différences, et non sur les caractéristiques communes, ce qui se traduit par une ouverture à l'égard de ce qui est étranger et inconnu;

le relativisme culturel, autrement dit l'égalité des cultures; celui-ci implique que les valeurs et les normes d'une culture ne puissent pas servir à juger d'autres cultures;

la réciprocité, qui se manifeste par des échanges, des interactions et une confiance mutuelle.

Alix⁵¹ résume ces principes sous le terme d'«apprentissage dialogique» (dialogic learning). Il s'agit d'un processus dynamique de confrontation à ce qui est étranger, de comparaison avec d'autres cultures, de négociation de symboles, de compréhension de sa propre culture par contraste et de coopération au-delà des frontières culturelles.

Les sources des différences culturelles peuvent être très diverses. Aucune des tentatives visant à les répertorier n'a abouti. Il n'existe ainsi que des tendances générales. L'étude internationale la plus connue⁵² sur le sujet des différences culturelles, par exemple, est elle-même critiquable dans la mesure où les données ont été recueillies dans le contexte de cultures nationales établies. Par souci de précision, Hofstede a étudié la façon dont la culture fondamentale d'une entreprise supranationale (IBM) pouvait être influencée par les spécificités culturelles des pays dans lesquels elle était appliquée. Hofstede a identifié cinq domaines de comparaison, qui correspondent aux problèmes essentiels propres à tout type de société:

la relation à l'autorité («power distance»);
 les relations entre l'individu et le groupe (individualisme et collectivisme);
 les incidences sociales du sexe reçu à la naissance (masculinité et féminité);
 les façons de gérer l'incertitude et les conflits;
 le rapport au temps.

L'apprentissage par les différences est un aspect important de l'éducation interculturelle. Il implique d'une part une exposition systématique à différentes cultures, et d'autre part une redécouverte de sa propre culture au travers d'expériences interculturelles. La compréhension des différences culturelles n'est donc pas source de frustration ou de préjudice. Au contraire, elle montre que chaque culture a ses limites, que l'on ne peut dépasser qu'en faisant preuve d'ouverture et en entrant en interaction.

b. L'apprentissage par les controverses et les conflits

L'éducation interculturelle ne se fait pas toujours en douceur et avec harmonie. A la manière de toute rencontre interpersonnelle, elle peut engendrer des tensions, des négociations, des pressions, des frustrations, des oppositions, et même des chocs culturels. Naturellement, toute situation de divergence, de contradiction ou d'incompatibilité entre des objectifs peut produire des conflits d'intérêt, des conflits moraux ou des conflits entre générations, par exemple. Comme Galtung⁵³ le fait remarquer, le principal n'est pas d'éviter un conflit, car c'est une conséquence propre à la diversité, mais d'éviter la résolution d'un conflit par la violence, c'est-à-dire par la force et l'agression.

Les frontières ont toujours été justifiées sur le plan culturel par des identités collectives telles que la nationalité, l'ethnie ou les croyances religieuses. Depuis l'époque du «capitalisme avancé» ou de la «modernité»⁵⁴, ces frontières invisibles ont été remises en question par de grands mouvements transnationaux de populations, d'idées, de valeurs et de savoir-faire. Dans nos sociétés en réseau, ces phénomènes ont augmenté la fréquence des conflits en tant qu'expression du pluralisme. Ce n'est pas par pure coïncidence que l'éducation interculturelle est devenue un choix politique durant les dernières décennies du vingtième siècle, alors que les vieilles pratiques, sources de divisions, étaient mises à mal. En plus de la valeur instrumentale qu'elle possède intrinsèquement (échanges et enrichissement culturel), l'éducation interculturelle a peu à peu été perçue comme un moyen de prévenir et de gérer les conflits dans la vie quotidienne.

L'instrument juridique et politique qui a permis cette approche consensuelle est la clause de limitation mutuelle des droits de l'Homme. Chaque personne, groupe culturel ou communauté possède des droits et des libertés qui ne doivent cependant pas restreindre les droits et les libertés des autres. Cette limitation mutuelle des droits dissuade toute pratique de domination, de discrimination ou d'assimilation culturelle. De ce point de vue, Gutman et Thomson⁵⁵ se réfèrent au principe de réciprocité en tant que fondement de la démocratie délibérative. Au-delà de la simple tolérance (on accepte d'être en désaccord), la réciprocité implique de préserver la communauté morale en dépit des différences.

Le fait de comprendre les controverses et de résoudre les conflits contribue de façon importante à l'apprentissage interculturel. Dans le contexte particulier de la présente étude, nous allons prendre en considération les circonstances suivantes:

Multiperspectivité

La multiperspectivité est une condition indispensable du pluralisme. A la fin des années 1990, le Conseil de l'Europe l'a introduite dans l'enseignement de l'histoire. Par souci de précision, les manuels d'histoire nationaux et centrés sur les événements ont été remplacés par des méthodes d'enseignement de l'histoire interculturelles et centrées sur des thèmes. Cela a permis d'avoir une vue pluraliste des questions controversées et délicates, basée sur le dialogue, la négociation et la recherche d'un consensus.

La multiperspectivité a également été appliquée à d'autres domaines tels que les politiques linguistiques, l'éducation à la citoyenneté et la dimension européenne. En ce qui concerne l'avenir, il est essentiel de continuer à développer cette démarche, mais aussi de justifier les concepts du point de vue de l'apprentissage interculturel.

Mémoire et réconciliation

Malgré les progrès visibles (en Irlande du Nord et en ex-République yougoslave de Macédoine, par exemple), il y a encore beaucoup à faire sur le plan de la réconciliation en Europe. C'est particulièrement dans les régions qui ont été frappées par la guerre que l'éducation interculturelle fait partie intégrante des processus de réconciliation et de maintien de la paix.

L'éducation interculturelle comporte une autre dimension importante, à savoir le fait d'assumer le passé consciemment. Dans un processus très semblable à celui de la psychanalyse, les erreurs du passé doivent être portées à la connaissance des nouvelles générations et doivent leur être expliquées de façon à être comprises⁵⁶. C'est ainsi seulement que l'on pourra éviter et combattre une répétition des douloureuses atrocités de notre histoire commune (l'Holocauste, le totalitarisme et la purification ethnique).

Gestion des conflits

Apprendre à vivre en désaccord est une façon de parvenir à résoudre pacifiquement les conflits qui font partie de la vie quotidienne. Les différences d'opinion ou de comportement ne sont pas négatives en elles-mêmes; elles deviennent répréhensibles à partir du moment où elles dégènèrent en oppositions culturelles ou en confrontations violentes, ou lorsqu'elles sont récupérées politiquement ou idéologiquement afin de justifier des luttes pour le pouvoir ou des positions antagonistes.

D'après Galtung (op. cit., p. 9), pour prévenir les conflits il faut principalement dépoliariser les structures sociales et mentales, c'est-à-dire faire de l'éducation interculturelle. Dans cette optique, Galtung défend une méthode consensuelle qui implique un processus d'apprentissage progressif:

identifier les objectifs de toutes les parties;
faire une distinction entre les objectifs légitimes et illégitimes;
trouver des passerelles ou dépasser les incompatibilités entre les objectifs légitimes;
construire la paix, réduire la violence et se réconcilier.

Dans la réalité, les plans qui visent à «construire la paix» suivent un cheminement inverse, qui est incompatible avec une résolution durable des conflits:

«Malheureusement, les gouvernements ont tendance à procéder en sens inverse, c'est-à-dire à faire respecter un cessez-le feu (dans le cadre de ce qu'ils appellent le «maintien de la paix», qui implique de mettre les armes hors service), à organiser la «construction de la paix» au plus haut niveau, autour d'une table de conférence, et à parvenir à un «accord» dénué de fondement. Aucune partie n'est prête à céder toutes ses armes devant l'image d'une solution qui doit inspirer l'optimisme et l'espoir, et mobiliser en faveur de la paix.» (Galtung, 2002, p. 10).

La gestion des conflits est aussi devenue une méthode d'enseignement, dans les écoles comme dans les universités. Par exemple, Johnson et Johnson⁵⁷ ont introduit la «gestion constructive des conflits» dans les écoles, en combinant trois méthodes étroitement liées, à savoir l'apprentissage coopératif, la résolution des conflits et la médiation des pairs, ainsi que la controverse théorique. Grosso modo, leur méthode suit les phases conseillées par Galtung pour tout processus de résolution d'un conflit.

Dialogue religieux

La question de l'éducation religieuse est l'une des plus controversées. Certains pensent qu'en introduisant la religion à l'école sans préparation adéquate on risque d'ouvrir la boîte de Pandore. D'autres estiment en revanche qu'elle constitue une réalité incontestable, que l'école ne peut pas ignorer. La preuve en est que dans presque tous les systèmes éducatifs européens l'éducation religieuse fait partie du programme officiel⁵⁸.

Le nouveau projet du Conseil de l'Europe consacré à la dimension religieuse de l'éducation interculturelle vise à clarifier la question du point de vue de l'éducation interculturelle. La dimension religieuse est perçue comme une composante majeure de la diversité, qui doit être prise en compte dans l'apprentissage interculturel.

Selon Milot⁵⁹, il existe deux options au niveau des politiques éducatives⁶⁰:

La première est la démarche confessionnelle. Même si cette démarche est explicitement favorable aux différences, elle conduit inévitablement à une segmentation (la vision qui s'impose est celle d'une religion unique à laquelle la famille appartient). L'école se tient dans un espace monoculturel, extension de la culture originelle. Cette éducation basée sur une religion unique peut nuire à l'apprentissage interculturel.

La logique de l'intégration, en revanche, favorise le pluralisme et la diversité. Au lieu de reproduire une culture religieuse donnée,

elle place tous les choix spirituels sur un pied d'égalité.

Dans le premier cas, on cherche à faire en sorte que les jeunes s'identifient à une communauté religieuse particulière. Dans le second, on vise une transmission culturelle de la religion d'un point de vue œcuménique et interculturel, sans appliquer une quelconque dénomination.

La seconde option est plus proche du contexte de l'éducation interculturelle. Elle a été expérimentée en particulier dans la province du Québec et au Canada, au Royaume-Uni⁶¹ et dans certains cantons de la Suisse⁶². La religion est considérée comme un fait culturel, contrairement à l'initiation religieuse, dispensée au sein des communautés et à l'église. N'étant plus contraint de se soumettre à la décision rendue par la famille ou la communauté d'origine, l'apprenant a la possibilité de choisir sa propre voie spirituelle. Ne faisant pas l'objet d'un endoctrinement précoce, qui écarte souvent de la foi religieuse, il est en mesure de se familiariser progressivement avec le message religieux.

D'après Ouellet⁶³, l'approche interculturelle de l'éducation religieuse doit être placée dans le contexte général de l'éducation à la citoyenneté. L'école est un «espace commun pour le débat démocratique», dans lequel chaque participant a la possibilité de faire ses propres choix. Dans l'éducation moderne, la famille délègue à l'école une partie de son autorité sur le plan éducatif.

Pour s'acquitter des responsabilités qu'elle reçoit, l'école préfère créer les conditions permettant aux enfants de faire des choix progressivement en grandissant et en s'intégrant dans la société. C'est pour cela qu'elle cherche à offrir un environnement culturel et éducatif aussi varié que possible et ouvert à de multiples intérêts et affinités. De ce point de vue, l'apprentissage délibératif favorise une vision critique de tous les systèmes normatifs, qu'ils soient spirituels, moraux ou politiques. Le fait religieux est associé étroitement à l'instruction morale et à la «vertu civique». Une démarche pluraliste et un esprit critique sont encouragés, sans limitation initiale de la gamme des options.

c. L'apprentissage interactif

Apprendre à vivre ensemble est au fond un exemple d'apprentissage interactif. Cela va au-delà de l'apprentissage social classique (c'est-à-dire l'apprentissage par imitation) et c'est plus qu'une simple source d'intégration individuelle dans la société. Vivre ensemble implique un autre type d'apprentissage social, lequel, contrairement aux approches classiques (Bandura, Kurt Lewin, Mucchielli) n'est plus axé sur les entités individuelles, mais sur les entités collectives. En outre, la plupart des objectifs sociaux et éducatifs (comme l'appartenance à un groupe, la solidarité, les relations, la construction d'une communauté, le partage des responsabilités, la gestion en participation ou la conscience globale) ne peuvent pas être atteints par des individus isolés, mais uniquement au travers d'un apprentissage interactif: acquisition collective de connaissances, raisonnement par délibération, mise en œuvre de projets conjoints et résolution commune des problèmes. L'apprentissage ne s'effectue pas seulement dans l'esprit des apprenants, mais aussi dans leur environnement social et culturel⁶⁴.

Cette nouvelle conception de l'apprentissage s'inspire de la théorie socioconstructiviste élaborée dans les années 1930 par Vygotski. Au cours des années 1990, elle a été actualisée dans le contexte d'un mouvement particulier en faveur des aspects sociaux, culturels et civiques de l'apprentissage humain. Il suffit de se rappeler à cet égard les débats sur l'apprentissage en réseau, la formation «on line», l'apprentissage interculturel, l'apprentissage coopératif, la société de l'apprentissage et l'apprentissage de la vie en commun. Ces débats se poursuivent aujourd'hui et les questions qui les soulèvent devraient rester au centre de l'attention pour un certain temps.

Les recherches sur l'apprentissage interactif s'effectuent sur la base des principes suivants:

Les individus font partie de l'environnement social et culturel. Par conséquent, l'apprentissage individuel est influencé par la connaissance acquise en groupe et les environnements des réseaux (par exemple les communautés de formation en ligne, les groupes de travail et les recherches-actions).

Il existe une tension fonctionnelle entre la compréhension individuelle d'une part et la version acceptée par le groupe d'autre part. Cette tension autorégulatrice est le moteur des processus d'apprentissage collectif.

Cette dynamique interne peut inciter les organisations elles-mêmes à apprendre, à changer leurs façons de voir et leurs modèles collectifs de comportement (par «apprentissage organisationnel»).

Selon Laet et Simons⁶⁵, il existe trois modes d'apprentissage collectif:

l'apprentissage en réseau – mode d'apprentissage très dynamique, car il implique des échanges, de la réciprocité et des activités communes; les membres d'un réseau s'associent temporairement pour résoudre des problèmes communs (il est rare que tous les membres du réseau se réunissent);

l'apprentissage en équipe – si les réseaux sont davantage axés sur les binômes et les rencontres entre individus, les équipes sont destinées à exécuter des tâches et elles sont plus structurées; on les crée dans le but de résoudre un problème particulier (équipes de projet, par exemple) et on les défait lorsque celui-ci n'existe plus;

l'apprentissage en communauté – contrairement aux équipes, constituées pour exécuter des tâches bien circonscrites, les communautés se forment d'elles-mêmes; il s'agit en fait de groupes informels constitués spontanément dans le désir de vivre ensemble.

Ces modes d'apprentissage collectif peuvent apparaître en même temps dans une même organisation spécialisée, comme une école ou une université par exemple. Pour cela, il faut créer une communauté d'apprenants dans laquelle les élèves ne sont plus traités en tant que bénéficiaires qui reçoivent un savoir, mais en tant que membres de communautés qui créent du savoir. Par exemple, Bruffee⁶⁶ a parlé d'apprentissage collectif dans le cas de communautés d'étudiants. Celles-ci ont appris à créer leur propre culture, différente du bagage culturel initial de chaque membre, par apprentissage interculturel.

La vision étendue de l'éducation interculturelle a une incidence directe sur certaines méthodes d'apprentissage ou certains cadres institutionnels, mais aussi sur les politiques éducatives. De ce point de vue, l'éducation interculturelle est une façon d'apprendre à vivre dans une société variée sur les plans ethnique et culturel. Elle nous aide à mieux comprendre les systèmes de référence, qu'ils soient culturels, moraux, religieux ou civiques. Elle nous permet de construire de nouvelles identités collectives, notamment l'identité européenne. Enfin, elle ouvre de nouvelles perspectives sur des thèmes sensibles tels que l'histoire commune, l'appartenance à une communauté religieuse, l'identité nationale ou les migrations humaines.

3. La qualité de l'éducation

La qualité est une préoccupation constante des politiques éducatives. Bien que ce vocable n'ait été introduit dans le domaine de l'éducation que depuis quarante ans environ, il est largement employé: de façon descriptive (en tant qu'attribut ou caractéristique), normative (niveau de réussite), ou simplement par opposition à la quantité.

Son usage fréquent n'est pas la conséquence d'une tendance passagère ou d'une évolution propre à la décennie. Le mouvement en faveur de la qualité s'est affirmé dans l'éducation, particulièrement dans les années 1980 et 1990 lorsqu'un grand nombre de gouvernements en Europe se sont rendus compte que le développement rapide des effectifs dans les années 1960 et 1970 s'était fait au détriment des standards éducatifs.

Ce changement de priorité repose sur le principe que la qualité est une condition sûre de la performance. Pour soutenir ce point de vue, des études menées au plan national⁶⁷ ont montré que les bénéfices éducatifs et économiques de l'investissement dans la qualité avaient été au moins aussi élevés que les bénéfices liés à des années de scolarité supplémentaires.

Le terme «qualité» possède un grand nombre de significations différentes selon les parties prenantes et les contextes éducatifs. Si l'on en dresse une simple liste, on obtient naturellement plusieurs acceptions, mais aussi une légère variation dans la terminologie. Par exemple, la qualité est interprétée de la façon suivante dans la plupart des cas:

Adéquation au but recherché – Il s'agit de l'acception la plus courante. Initialement proposée par Crosby⁶⁸, elle signifie que la qualité répond aux exigences de l'utilisateur. Il ne s'agit pas d'une valeur intrinsèque. Ainsi, les produits éducatifs doivent répondre aux besoins du client, à savoir les performances souhaitées par les apprenants, les communautés et la société dans son ensemble. De ce point de vue, la qualité désigne l'adéquation entre les résultats souhaités et les résultats effectifs.

Niveau de performance – La qualité se rapporte aux résultats et aux standards éducatifs. Elle s'exprime par certaines normes et certains critères ou par un niveau de performance attendu (des standards minimaux, par exemple).

Processus de transformation – Dans ce cas, l'apprenant est considéré comme le sujet actif de toute politique soucieuse de qualité. Pour obtenir la qualité et une meilleure performance, il est indispensable d'accroître l'envie d'apprendre, ainsi que de stimuler la formation permanente et la capacité de progression personnelle. Sous cet angle, la qualité est synonyme de responsabilisation, de développement des compétences et de progression personnelle.

Valeur ajoutée – La qualité se traduit par une performance supérieure, des avantages mesurables ou un progrès généralement exprimés en termes de rentabilité. Cette interprétation implique que la responsabilité et le niveau de retour sur les investissements éducatifs ont une grande importance.

Excellence – Dans un monde livré à la concurrence, l'objectif est d'être toujours le meilleur. De ce point de vue, la qualité correspond à un niveau sur une échelle de jugements de valeur servant de référence: le niveau excellent ou très bon. Les niveaux inférieurs ne comptent pas.

Cette liste peut également s'avérer utile pour déterminer l'activité future du Conseil de l'Europe. Comme cela a été indiqué dans un rapport établi par le Secrétariat⁶⁹, le Conseil de l'Europe n'a jamais formellement énoncé sa conception de la qualité de l'éducation. Il ne faut toutefois pas en déduire que ce dernier ne s'est pas intéressé aux questions liées à la qualité. Au contraire, sur la base du cadre de coopération (le Statut, la Convention européenne des Droits de l'Homme et la Convention culturelle européenne), le Conseil de l'Europe a toujours fait preuve d'une démarche pragmatique en ce qui concerne la qualité de l'éducation. Bien qu'il n'ait pas fait de déclaration relative à sa position sur le plan de la qualité (sauf lors du Troisième Forum de Prague sur les politiques éducatives, qui s'est tenu en avril 2003), le Conseil de l'Europe a évoqué des aspects particuliers de la qualité, inspirés par les valeurs politiques de justice et de participation d'une part, et les valeurs culturelles de compréhension et de dialogue d'autre part.

Compte tenu du contexte actuel de vif intérêt des responsables politiques pour la qualité de l'éducation, le Conseil de l'Europe bénéficie du moment le plus opportun pour affirmer sa contribution dans ce domaine. Avant de poursuivre notre analyse de la question, arrêtons-nous sur les trois considérations qui caractérisent la démarche du Conseil de l'Europe sur le plan de la qualité de l'éducation, à savoir:

l'adéquation entre les attentes et les résultats effectifs (l'adéquation au but recherché);

la progression personnelle et la transformation (priorité aux processus);

la responsabilisation, l'envie d'apprendre et la participation (priorité à l'apprenant).

Ces trois considérations résument à l'évidence plusieurs points évoqués dans les débats actuels sur la qualité. Notons également qu'elles soulignent des aspects nouveaux (priorité aux processus et à l'apprenant) et mettent en valeur les activités traditionnelles du Conseil de l'Europe.

Concrètement, cette conception de la qualité de l'éducation peut être examinée sous l'angle de trois questions politiques particulières, à savoir l'assurance qualité, les indicateurs et les critères de la qualité, ainsi que l'amélioration de la qualité.

a. Assurance qualité

Les responsables politiques européens n'emploient vraisemblablement pas tous le terme «assurance qualité» à proprement parler (mais il n'existe pas d'autre équivalent pour toutes les langues). Il n'en demeure pas moins qu'il existe des indicateurs d'assurance qualité dans tous les systèmes éducatifs. En fait, l'assurance qualité (AQ) est un terme général qui désigne les politiques, les processus et les actions permettant de maintenir et d'améliorer la qualité de l'éducation. Dans son sens initial, introduit par Deming⁷⁰, le terme fait référence à un plaidoyer en faveur des méthodes statistiques visant à réduire les erreurs humaines dans la gestion de la qualité. Dans la mesure où la qualité est définie par le client (l'utilisateur final), et non par le fournisseur, la gestion de la qualité doit être orientée vers la précision, la performance et les exigences du client. Ce qui suppose des objectifs clairement définis, une responsabilisation des parties prenantes et une obligation de rendre compte.

Au niveau des politiques éducatives, cette notion a donné lieu au passage du contrôle qualité (évaluation de la qualité assurée par des intervenants indépendants tels que les inspecteurs) à l'assurance qualité (priorité à la responsabilité, à l'auto-évaluation et aux «cercles de qualité» intégrés au système). Cette transition repose sur le principe de subsidiarité: la responsabilité doit se situer au plus près des parties prenantes, car ce sont elles qui ont le plus intérêt à maintenir et à développer des services de qualité. Ainsi, il n'y a pas d'assurance qualité en soi, mais uniquement par rapport à une organisation, une institution et un système éducatif particuliers. L'envergure du mécanisme d'assurance qualité dépend du nombre de parties prenantes.

En ce qui concerne le modèle de base⁷¹, il comprend cinq éléments:

réglementation: cadres légaux, gouvernance et responsabilités;
 enseignement: admission/sélection des élèves, inscription, élaboration et mise en œuvre du programme, soutien et évaluation des apprenants;
 élaboration du programme et contenu: niveaux et standards d'approbation et/ou d'accréditation;
 pratique – protection des utilisateurs, expérience faite par les élèves, plaintes et recours;
 résultats: qualifications, certificats, dossiers, supplément au diplôme (SD), possibilités de transfert, reconnaissance et valeur.

Il ne fait aucun doute que l'assurance qualité n'est pas la panacée. Malgré ses avantages certains (orientation vers le client, autonomie accrue des établissements d'enseignement et ajustement constant à la demande sociale), elle présente de lourds inconvénients. En voici quelques-uns parmi les principaux:

autolimitation à l'éducation formelle;

attribution directive des ressources et démarche sélective (les technologies de l'assurance qualité sont accessibles uniquement à une élite qui en fait contrôle tout le processus de responsabilisation);

confiance excessive dans les statistiques; certains aspects de la qualité ne peuvent pas être représentés par des données quantitatives.

L'expérience acquise par le Conseil de l'Europe pourrait contribuer à améliorer les pratiques dans le domaine de l'assurance qualité. Dans tous les cas, elle pourrait atténuer certains des inconvénients. Voici les contributions possibles sur la base du modèle d'assurance qualité standard ci-dessus, avec ses cinq composants:

Réglementation – Utiliser le cadre juridique et politique du Conseil de l'Europe pour aborder des objectifs politiques spécifiques tels que les droits et les responsabilités, la diversité, la citoyenneté, l'éducation interculturelle, l'accessibilité et l'équité.

Enseignement – Mettre en valeur les activités du Conseil de l'Europe relatives à la participation des élèves, au climat dans les écoles (comment lutter contre la violence et la discrimination masquée), à l'évolution professionnelle des enseignants, à la gouvernance démocratique des écoles et des universités, et à la coopération entre les parents d'élèves et les écoles.

Elaboration du programme et contenu – Enseignement effectif d'un certain nombre de matières indispensables à la formation de citoyens actifs (langues, compréhension de l'histoire et dimension européenne, par exemple). Concentration sur les capacités durables (travail en équipe, esprit critique, argumentation et résolution pacifique des conflits, par exemple), et non sur les connaissances caduques ou les bénéfices immédiats de l'apprentissage.

Pratique – Mettre en valeur les aspects non formels et implicites du programme formel (recherches, réseaux, travail sur le terrain, visites, études). Assurer le passage du mode d'enseignement par transmission et du mode d'apprentissage par assimilation à une démarche constructive qui donne la priorité à l'expérience personnelle de chaque élève. Encourager l'apprentissage autodirigé, plutôt que l'apprentissage réactif. Mettre en œuvre une évaluation formative et basée sur des critères.

Résultats – Assurer la comparabilité des qualifications au niveau international (au moyen du Cadre européen commun de référence pour les langues, par exemple). Assurer la reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur (par exemple sur la base de la Convention de Reconnaissance de Lisbonne, conjointement avec l'Unesco). Approuver l'assurance qualité des établissements privés (sur la base de la Recommandation R (97) 1, par exemple).

Dans ce contexte, il nous semble utile de mentionner une initiative inspirée par l'ancien projet d'ECD du Conseil de l'Europe et l'étude «Inventaire des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique et de gestion de la diversité en Europe du Sud-Est». Il s'agit d'un projet Pacte de stabilité/Unesco, coordonné par le Centre d'étude des politiques éducatives (Université de Ljubljana) et visant à produire un instrument d'assurance qualité pour l'éducation à la citoyenneté (cet instrument doit être expérimenté dans dix pays).

b. Indicateurs et critères de la qualité

La qualité ne se limite pas à des jugements de valeur. Des instruments d'évaluation quantitative, ou indicateurs, s'emploient pour déterminer avec précision si telle ou telle unité répond aux standards de qualité. L'idée d'utiliser des indicateurs pour définir des

politiques est apparue dans les années quatre-vingt, suite à la «crise de la qualité» provoquée par la publication aux Etats-Unis du rapport «A Nation at Risk»⁷².

Depuis, un système d'indicateurs a été élaboré d'un commun accord afin de fournir aux différentes parties prenantes une vue globale de la qualité de l'éducation. Par la suite, l'OCDE, l'Unesco et la Commission européenne (Eurostat et Eurydice) ont défini des indicateurs détaillés pour les décideurs dans le domaine de l'éducation.

Dans le même temps, un nombre croissant d'études comparatives ont été menées sur des sujets spécifiques, comme celles effectuées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), ainsi que dans le cadre du programme International Assessment of Educational Progress (IAEP) et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA/OCDE).

Malgré le fait qu'ils ont permis de rationaliser les politiques éducatives, les indicateurs n'ont pas résolu tous les problèmes. L'expression quantitative de la qualité demeure imparfaite. Par exemple, un indicateur de base tel que le ratio enseignant/élèves présuppose que l'augmentation des effectifs conduit à une diminution proportionnelle de la qualité. En réalité, cette relation de cause à effet n'est pas toujours confirmée, compte tenu de l'intervention d'autres facteurs (par exemple, la motivation des enseignants, des méthodes d'apprentissage plus efficaces, etc.).

On reproche souvent aux études comparatives internationales de sous-estimer la diversité sur les plans culturel et éducatif. C'est précisément dans ces domaines que le Conseil de l'Europe joue un rôle de leader et dispose d'une grande expérience. Par exemple, une étude internationale récente menée sur cinq cultures différentes a montré qu'une même méthode ou qu'un même programme d'enseignement pouvait être influencé par le contexte culturel des parties prenantes.

Bien que le modèle idéal soit le même, la mise en pratique varie énormément sur les plans suivants: conduite des enseignants, structure et forme des cours, relations, pouvoir et autorité, temps et rythme, règles et jugements, discours de l'établissement et résultats de l'apprentissage. La conclusion de cette étude est claire: «Note the way, incidentally, that the OECD indicator studies have quality on their covers but inside are all about quantity.» («Notons entre parenthèses que les études sur les indicateurs de l'OCDE parlent de qualité dans leur intitulé mais traitent toutes de quantité.»)⁷³

Faisant directement référence aux études de l'IEA et de l'OCDE (PISA), d'autres auteurs⁷⁴ ont abordé certaines questions méthodologiques telles que celles-ci:

Comment les décideurs peuvent-ils s'assurer que leurs préoccupations sont prises en compte?

Dans quelle mesure peut-on évaluer un programme national (par rapport au programme d'un Etat, d'un secteur scolaire ou d'un établissement) dans une étude internationale?

Dans quelle mesure peut-on évaluer différents systèmes d'examen dans une étude internationale?

Dans quelle mesure les moyens scolaires à un âge donné varient d'un pays à un autre et quels facteurs sont liés à cette variation?

Dans quelle mesure les différents pays changent de position relative dans le classement des niveaux scolaires avec le temps et quelle importance accorder à cela?

Comment peut-on comparer les niveaux entre des catégories d'âges ou des groupes de classes différents, et entre des enquêtes menées à plusieurs années d'intervalle?

S'il faut comparer des sous-groupes d'élèves dans un pays, quels sous-groupes faut-il sélectionner et pourquoi?

Ces auteurs sont parvenus à la conclusion que les études internationales d'évaluation étaient utiles, mais qu'elles avaient également des limites majeures. Par conséquent, elles doivent être confirmées par d'autres sources, en particulier par les résultats d'enquêtes nationales sur les caractéristiques et les origines socioculturelles des apprenants.

Le principal obstacle demeure toutefois le fait que les indicateurs ne permettent pas de mesurer tous les aspects liés à la qualité. En dépit des efforts accomplis à ce jour (les indicateurs de processus de l'OCDE et les «framing questions» («questions permettant de cadrer le sujet») de l'IEA, par exemple), les méthodes statistiques existantes ne peuvent pas rendre compte de toutes les conditions de la qualité.

Comme le souligne Michaelowa⁷⁵, les approches classiques tiennent compte principalement des offres en matière d'éducation et de ce qui est mesurable dans les prestations. Si l'on considère la qualité sous l'angle du droit à l'éducation, les indicateurs traditionnels ne suffisent plus. Des méthodes qualitatives sont nécessaires pour distinguer les connotations culturelles et politiques du droit à l'éducation.

Les limites des indicateurs quantitatifs font l'objet de débats⁷⁶ et d'initiatives notables. Par exemple, la Commission européenne a proposé seize indicateurs de qualité⁷⁷ parmi lesquels trois au moins (les langues étrangères, la capacité d'apprendre à apprendre et l'éducation civique) peuvent trouver leur expression dans les projets du Conseil de l'Europe.

Ces seize indicateurs sont les suivants:

Indicateurs du niveau atteint

Mathématiques
Lecture

Sciences
Technologies de l'information et de la communication (TIC)
Langues étrangères
Capacité d'apprendre à apprendre
Education civique

Indicateurs de réussite et de transition

Taux d'abandon
Achèvement de l'enseignement secondaire supérieur
Taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur

Indicateurs de suivi de l'éducation scolaire

Évaluation et pilotage de l'éducation scolaire
Participation des parents

Indicateurs des ressources et des structures

Education et formation des enseignants
Taux de fréquentation d'un établissement préprimaire
Nombre d'étudiants par ordinateur
Dépenses consenties en matière d'éducation par étudiant

Il existe une autre initiative intéressante dans le contexte actuel, à savoir la tentative faite par la Conférence internationale permanente des Inspections centrales et générales de l'Education (SICI)⁷⁸ pour introduire des indicateurs d'éthos dans les inspections. Les données nécessaires pour produire ces indicateurs insolites sont recueillies au moyen d'un formulaire standard que les inspecteurs sont invités à remplir. Douze domaines ont ainsi été identifiés, chacun donnant lieu à un indicateur d'éthos:

Moral des élèves
Indique si les élèves apprécient leur école, s'y sentent en sécurité et en sont contents.

Moral des enseignants
Indique si les enseignants estiment recevoir un soutien et une reconnaissance de la part de leurs collègues, de la direction de l'établissement et des parents.

Satisfaction des enseignants dans le travail
Indique si les enseignants apprécient leur métier et estiment faire un travail qui a une valeur.

Environnement physique
Indique si l'établissement est perçu comme un environnement sûr, pratique et agréable pour le travail et les loisirs.

Contexte d'apprentissage
Indique si les salles de classe sont perçues comme un environnement de travail stimulant et l'apprentissage en classe, comme quelque chose de satisfaisant et de productif.

Relations entre les enseignants et les élèves
Indique s'il existe des relations harmonieuses entre les enseignants et les élèves, et si elles s'établissent dans un climat de courtoisie et de respect.

Egalité et justice
Indique s'il existe des règles acceptées et comprises par le personnel, et mises en pratique dans le travail quotidien.

Activités extrascolaires
Indique s'il existe des possibilités d'apprentissage et d'activité sociale en dehors de l'établissement, et si elles sont perçues par les élèves et les enseignants comme étant satisfaisantes et profitables.

Gestion de l'établissement
Indique si le directeur de l'établissement et l'équipe de direction font un travail d'inspiration, d'orientation et de soutien.

Discipline
Indique si l'établissement maintient un environnement ordonné dans lequel les enseignants se sentent à l'aise pour enseigner et les élèves se sentent à l'aise pour étudier sans interruption ou intimidation.

Communication avec les parents
Indique si les parents estiment être tenus informés des progrès de leurs enfants et de la vie de l'établissement.

Consultations entre les parents et les enseignants
Indique si les parents et les enseignants ont la possibilité de partager leur expérience et estiment que cela est profitable aux élèves et à eux-mêmes.

Cette initiative originale donne simplement une idée des domaines qui n'ont pas encore été suffisamment explorés sur le plan de la qualité. Dans les domaines de ce genre, laissés de côté et où les indicateurs classiques sont peu appliqués, voire pas du tout, le Conseil de l'Europe peut apporter une contribution opportune.

Sans prétendre tenir compte de toutes les possibilités, nous proposons ci-dessous une liste de critères (éléments concrets permettant de mesurer les progrès) et d'indicateurs de qualité (données pertinentes permettant de prononcer un jugement professionnel sur l'Etat des systèmes éducatifs)⁷⁹:

Diversité et possibilités d'apprentissage

Taux d'investissement dans l'éducation et la formation pour les régions éloignées et pauvres, ainsi que pour les groupes minoritaires et défavorisés.

Nombre d'élèves adultes inscrits dans des établissements dispensant une éducation formelle.

Proportion d'élèves adultes par région, sexe, âge et catégorie sociale.

Taux d'abandon dans les catégories défavorisées, par rapport à la population majoritaire.

Participation des Roms/Tsiganes aux niveaux sélectifs de l'éducation (dernières classes de l'enseignement secondaire et enseignement supérieur).

Education à la citoyenneté

Dispositions du programme formel en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique (statut de la discipline et nombre d'heures de cours consacrées à l'instruction civique, par exemple).

Nombre d'enseignants qualifiés pour l'éducation à la citoyenneté.

Niveau scolaire en histoire, instruction civique et sciences sociales (à l'examen de fin de scolarité, par exemple).

Niveau de participation des élèves aux décisions prises dans les établissements d'enseignement.

Niveau d'instruction civique (résultats aux tests de culture civique, par exemple).

Niveau de participation aux activités extérieures en rapport avec la citoyenneté (sondages d'opinion, élections, campagnes, manifestations, collectes de fonds ou de signatures, partis politiques ou candidature à un siège municipal, par exemple).

Niveau d'intérêt pour les affaires politiques et publiques (intérêt pour les informations politiques, intérêt pour les questions générales et usage critique des médias, par exemple).

Niveau de confiance parmi les élèves et les jeunes (confiance dans les responsables politiques, confiance dans les institutions démocratiques et intention de participer aux élections, par exemple).

Education interculturelle

Nombre d'écoles bilingues.

Nombre d'élèves d'origine étrangère.

Taux d'inscription des enfants de familles immigrées et de travailleurs saisonniers.

Représentation des points de vue minoritaires et majoritaires dans les manuels (par analyse du contenu, par exemple).

Nombre d'enseignants bilingues.

Nombre d'élèves participant à des programmes d'apprentissage coopératif.

Nombre d'écoles inclusives.

Dimension européenne

Proportion de modules, de cours et de programmes ayant un contenu «européen» à tous les niveaux.

Acquis dans les curricula et les matières qui se rapportent à l'Europe.

Niveau de participation aux programmes de mobilité, aux projets communs et aux programmes européens.

Nombre de cours et de cursus organisés en partenariat par des institutions de différents pays européens et débouchant sur un diplôme commun reconnu.

Participation aux programmes de formation des enseignants européens.

Ces critères et indicateurs de qualité peuvent être utilisés en complément d'autres instruments, tels que ceux proposés par la Commission européenne (les seize indicateurs de qualité).

c. Amélioration de la qualité

L'une des questions souvent évoquées en rapport avec la qualité est la capacité d'absorption des systèmes éducatifs et des établissements d'enseignement. Cette question s'est avérée primordiale surtout dans les pays en transition, mais aussi dans d'autres pays européens.

Il s'agit de la capacité systémique à améliorer la qualité à différents niveaux: système éducatif, régions et établissements d'enseignement. En raison d'un important déficit d'instruments d'assurance qualité ou d'une préparation inadéquate à la mise en œuvre des politiques éducatives, les objectifs ne sont pas suivis de mesures et d'actions appropriées. La situation se traduit entre autres par un état de tension relative entre la pression du système pour introduire les changements et la capacité effective des établissements d'enseignement à appliquer et à superviser ces changements.

C'est ainsi que dans les années 1990 le mouvement pour la qualité a produit l'idée selon laquelle les établissements d'enseignement devaient être des organisations apprenantes, des entités pratiquant l'auto-amélioration ou des unités de changement. Les écoles ainsi que les universités devaient s'améliorer de l'intérieur, en engageant et en gérant leurs propres processus de développement. Sous le terme générique de développement organisationnel⁸⁰, ce mouvement a cherché à accroître la qualité dans les établissements d'enseignement au moyen de méthodes réflexives et de méthodes d'autoanalyse.

La démarche de l'auto-amélioration implique de nouvelles méthodes de gouvernance et de gestion. Sur ce plan, Garant⁸¹ a conçu quatre dimensions de gouvernance et de gestion pour les établissements qui pratiquent l'auto-amélioration, à savoir:

la dimension du suivi,
la dimension du maintien,
la dimension de l'interface,
la dimension symbolique.

La dernière dimension en particulier se distingue complètement des autres démarches et met en évidence l'expérience du Conseil de l'Europe en matière d'éducation orientée vers les valeurs. Comme le dit Garant (op. cit., p. 68), la gouvernance et la gestion de l'école ne sont en fait rien de plus que des éléments de la culture globale. Elles représentent un exercice symbolique qui implique des jeux de pouvoir, des appartenances, des identités collectives, des rôles sociaux, des transactions, du marketing et de la compétition pour obtenir des ressources et fabriquer une image publique. De ce point de vue, la gouvernance de l'école et la recherche de la qualité mettent en valeur les relations humaines, l'éthos de l'organisation, l'autonomie, la cohésion et l'apprentissage de la vie en commun.

Cette approche humaine de la gouvernance et de la gestion dans l'éducation s'accorde parfaitement avec la conception que le Conseil de l'Europe se fait de l'éducation à la démocratie. De préférence aux approches qui pèchent par excès de rationalisme ou qui sont orientées vers le marché (par exemple les normes ISO et la gestion intégrale de la qualité, toutes deux empruntées au monde des affaires et de l'industrie), le Conseil de l'Europe est enclin à soutenir les notions d'autonomisation, de développement personnel et de conscience de soi comme conditions de l'amélioration de la qualité.

Pour conclure, notons que les trois considérations particulières relatives à la qualité (l'assurance qualité, les indicateurs et les critères de la qualité, ainsi que l'amélioration de la qualité) sont parfaitement abordables dans le futur programme éducatif du Conseil de l'Europe. En outre, et comme nous l'avons remarqué, le Conseil de l'Europe apporte une contribution de grande valeur au débat sur la qualité de l'éducation.

Cette contribution peut se résumer à trois questions suscitant un débat:

La qualité est-elle un concept neutre et dénué de valeurs, qui existe hors du contexte culturel et politique?

Peut-on utiliser des critères non quantitatifs et des indicateurs «soft» pour mesurer les accomplissements sur le plan de la qualité?

Une éducation de qualité est-elle une éducation qui vise l'excellence ou, de façon plus large, un apprentissage de qualité pour tous?

V. Former des citoyens européens: un programme politique pour le 21e siècle

Le 21e siècle s'est ouvert sur un climat d'incertitude générale. Un grand nombre de questions du passé ont simplement été reportées, faute de pouvoir trouver des solutions durables. Ni la mondialisation ni la fin de la guerre froide n'ont beaucoup contribué à résoudre les problèmes structurels tels que la pauvreté, l'inégalité, la précarité du travail, la dégradation de l'environnement et la violence dans la société.

A ces problèmes se sont ajoutées des menaces (le terrorisme, les manipulations génétiques, les déficits publics, le déséquilibre démographique et les régimes de retraite instables) qui ont rendu la politique encore plus compliquée. Confrontés à tout cela, les citoyens ont perdu la confiance dans l'Etat en tant qu'organisme capable de résoudre tous les problèmes. Faire appel au bien commun ou au civisme ne suffit plus à rétablir la cohésion sociale et l'engagement des citoyens. Ni le recours à des professionnels de la politique ni les perspectives de gestion en participation ne parviennent à mobiliser des citoyens apathiques et individualistes.

Ce tableau comporte tous les éléments constitutifs de ce que Beck⁸² appelle la «société du risque» ou la «modernité incomplète». Il s'agit d'une société qui se caractérise par un effritement de l'ancien système de sécurité publique, pour lequel il n'existe pas encore d'alternative assez efficace en tant que telle. Le transfert de pouvoir entre l'Etat et une pluralité d'intérêts privés ne s'est pas automatiquement traduit par un partenariat civique supposant un partage des responsabilités et le leadership des entreprises.

Comme c'est généralement le cas dans ce genre de situation embarrassante, les hommes politiques repensent à l'éducation. Réduite durant de nombreuses années à une maigre contribution (en tant que facteur «résiduel» de la croissance économique), l'éducation a fait un retour spectaculaire au centre de l'attention. Elle nourrit parfois des espoirs irréalistes qui vont au-delà des capacités réelles des individus éduqués.

Jamais avant les années 1990 le débat sur l'éducation n'a été aussi important. Considérée comme une panacée, l'éducation a été introduite dans toutes sortes d'activités sociales. En outre, pour la toute première fois dans l'histoire, l'éducation a été placée au cœur du régime politique pour résoudre ce que même l'économie de marché et la gouvernance démocratique n'avaient pas complètement achevé, à savoir un nouvel ordre moral et politique.

Le résultat a été un nouveau projet de société, la «société du savoir», ayant pour principal moteur l'apprentissage. Selon Beck, ce projet permet de quitter la «société du risque» au travers de la «modernité réflexive». La société du savoir tire parti des principaux attributs de l'apprentissage humain, à savoir l'autonomisation, la réflexivité, la résolution des problèmes, l'adaptation et la signification.

Il n'existe pas de définition claire de la société du savoir. Nous pouvons toutefois distinguer trois modèles qui ne s'excluent pas l'un l'autre:

le modèle culturel de Hutchins⁸³: un accès sans restrictions aux services culturels et une formation tout au long de la vie pour tous;

le modèle technologique de Husén⁸⁴: une société riche par son offre en matière d'apprentissage, surtout grâce aux TIC;

le modèle démocratique de Ranson⁸⁵: une société réflexive dans laquelle des citoyens critiques améliorent les processus collectifs de décision au travers de leur participation active et de leurs délibérations.

C'est ce troisième modèle qui a de l'importance pour nous. Il considère la société du savoir comme l'équivalent de l'éducation à la démocratie. D'après Ranson, la société du savoir repose sur deux principes d'organisation: la citoyenneté et la sagesse pratique. Le premier fait référence à l'ensemble des droits et des responsabilités attribués aux citoyens reconnus comme tels. Le second s'inspire de ce que Aristote appelait «phronesis», ce qui implique la délibération, le jugement et l'action. La société du savoir

encourage à la fois la participation des citoyens et l'exercice social de la délibération, du jugement moral et de l'action rationnelle.

Comment l'Europe élargie va-t-elle devenir une société du savoir? L'analyse ci-dessus suggère une réponse en trois points. Dans le futur programme éducatif du Conseil de l'Europe, l'éducation à la démocratie doit comprendre les éléments suivants:

une offre diversifiée en matière d'éducation, basée sur le droit à l'identité et au pluralisme;

une éducation interculturelle, c'est-à-dire des relations, un enrichissement mutuel et de nouvelles significations collectives;

une éducation de qualité, tenant compte des objectifs éducatifs liés à la citoyenneté, comme la participation des élèves, le sentiment d'appartenance, l'autonomie et la sensibilité sociale.

Ces trois objectifs politiques peuvent être atteints au moyen d'une vaste gamme de moyens. Parmi ces moyens, les principaux sont le curriculum, la gouvernance et la gestion des établissements d'enseignement, et les activités des enseignants. Dans la pratique, il convient de prendre les mesures suivantes:

Curriculum

offrir diverses possibilités d'apprentissage pour répondre à la diversité des besoins, des intérêts, des capacités et des horizons culturels;

faire de l'éducation interculturelle un objectif du curriculum à tous les niveaux de l'éducation formelle;

promouvoir un curriculum ouvert aux influences extérieures et fondé sur les principes de la non-discrimination, du pluralisme et du relativisme culturel;

créer des situations d'apprentissage interculturel délibérées et explicites, au travers de rencontres avec des situations inconnues, des personnes étrangères, différentes ou «autres», par exemple;

comprendre les différences culturelles à la lumière d'un contexte significatif; promouvoir l'apprentissage par les différences, les multiples perspectives, la mémoire et la réconciliation;

favoriser un curriculum adapté à chaque école, permettant de prendre en compte les besoins et les conditions locaux, ainsi que les particularités culturelles;

élargir l'éventail des choix et des options, en incluant les initiatives nouvelles et privées, sans perturber le curriculum de base et la cohésion générale de l'éducation dispensée;

tenir compte des aptitudes et des compétences sociales nécessaires pour l'éducation à la démocratie: être capable de prendre part à un débat public, de résoudre un conflit sans violence, savoir comment former des coalitions et coopérer, comment communiquer et entretenir un dialogue, comment prendre des décisions en s'engageant, comment construire un projet commun, comment acquérir un esprit critique, comment comparer des modèles et des points de vue, etc.;

offrir des possibilités d'enseignement multilingue, de communication interculturelle et de contact avec d'autres cultures;

évaluer les résultats dans les matières relatives à la citoyenneté (éducation civique, histoire, sciences sociales et sciences politiques);

mettre en valeur les rencontres interculturelles et les situations d'acquisition d'expériences dans le cadre de l'éducation non formelle (échanges, visites, projets, premières expériences des modes de vie démocratiques, etc.);

introduire des modules et des programmes de formation spécialisés, ainsi que des matières pluridisciplinaires ayant un contenu «européen».

Gouvernance et gestion

promouvoir une gouvernance et une gestion sensibles à la culture, c'est-à-dire allant plus loin que le simple fait d'ajouter une touche multiculturelle au programme officiel. Cela implique une gouvernance en réseau, une gestion participative, ainsi que des relations horizontales et non hiérarchiques entre les parties prenantes;

développer les processus de décision responsables et non discriminatoires, ayant pour bases des arguments bien étayés et rationnels, ainsi que des évaluations crédibles fondées sur des rapports et des données objectives;

créer une atmosphère de confiance, de responsabilité individuelle et de responsabilité commune entre les enseignants eux-mêmes, les enseignants et les élèves, et entre les écoles et les communautés;

faire participer les parents issus des minorités ethniques aux activités scolaires et aux processus de décision collective (par exemple en tant que membres à part entière et égaux du conseil d'établissement, ressources bénévoles pour les activités de plein air, conseillers ou tuteurs, conférenciers ou aides);

offrir des possibilités d'apprentissage coopératif à tous les niveaux pour organiser des débats collectifs structurés et ouverts, ainsi que des activités expérientielles, qui favorisent l'interdépendance plutôt que la compétition et la hiérarchie;

tenir compte de la diversité et de l'interculturalité dans le développement de l'établissement: cahier des charges, plans d'action,

plans d'amélioration, politiques d'inscription et de recrutement, etc.;

pratiquer une gestion adaptée à chaque établissement, permettant de résoudre les problèmes localement, de prendre des décisions en tenant compte des considérations culturelles et d'adopter des mesures qui respectent la diversité;

encourager la clarification et la communication des valeurs, la constitution d'équipes, le dialogue et la compréhension mutuelle, afin d'accroître la cohésion et l'autonomie des établissements d'enseignement; organiser les écoles et les universités en tant que «communautés d'apprentissage»;

promouvoir un environnement intégré, mixte et hétérogène, afin de réduire la distance sociale entre les élèves ayant des racines ethniques et culturelles différentes;

créer dans les écoles et les universités une équipe, constituée de représentants des diverses parties prenantes, chargée de traiter les questions courantes de gouvernance et de gestion;

inciter à la participation au sein des comités des délégués de classe et des instances consultatives et administratives; encourager les élèves à participer aux processus de décision démocratiques et responsables;

habiliter les parties prenantes à déceler et à éliminer toute forme de discrimination institutionnelle, ainsi que toute forme cachée de préjugé ou de marginalisation;

éviter la ségrégation masquée ou indirecte qui résulte de l'inscription en masse d'élèves issus de minorités ethniques dans des classes spéciales, ou des programmes de rattrapage ou d'orientation, car elle peut déboucher sur une forme structurelle de discrimination sous prétexte de «besoins particuliers» et de différences culturelles;

offrir aux élèves des services de conseil, de tutorat et de développement personnel pour les aider à surmonter les problèmes de conflit, de discrimination, de pression par l'entourage, de frustration ou de privation; constituer des équipes d'élèves faisant office de médiateurs afin de traiter les conflits;

utiliser le contenu implicite de l'enseignement, l'éthos de l'établissement, sa culture et la vie scolaire comme critères d'évaluation de la qualité; ajouter les objectifs d'éducation à la démocratie aux plans d'auto-évaluation des universités et des écoles;

appliquer des méthodes d'autoanalyse et des méthodes réflexives dans le cadre du processus auto amélioration des établissements d'enseignement;

faire en sorte que le processus interne de décision s'appuie sur plusieurs sources (par exemple des documents administratifs, des statistiques, des médias, des ONG ou des parents) et sur diverses méthodes et techniques de recherche (enquêtes, tests de niveau scolaire, observation, évaluations par les pairs, recherche qualitative, interrogation des représentants des communautés, etc.).

Enseignants

fournir des programmes élaborés dans l'esprit de la diversité et de la sensibilité sociale aux enseignants, aux administrateurs, aux personnels d'assistance et aux directeurs; former les enseignants et autres acteurs de l'enseignement à devenir des professionnels sensibles aux questions de culture;

favoriser la formation professionnelle des enseignants sur le plan des initiatives à prendre (comment former une communauté d'apprentissage, par exemple) ainsi que des situations à gérer (résoudre des conflits, par exemple);

introduire la formation à la diversité, la réceptivité à la culture et les exigences de qualité dans les plans de développement du personnel (au moyen d'incitations et d'exigences d'évolution professionnelle, par exemple);

encourager les compétences interculturelles, aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue: sensibilité à l'interculturalité, capacités de communication et sensibilité aux cultures; apprentissage de la création d'un environnement d'apprentissage démocratique et impartial pour l'ensemble des élèves;

préparer les enseignants à développer des outils pédagogiques favorisant une éducation sensible à la culture; fournir aux enseignants des différentes matières des méthodes et des ressources facilitant l'apprentissage en commun, l'esprit critique, le travail en équipe, la gestion des conflits et l'analyse selon de multiples perspectives, en particulier pour traiter les questions controversées et délicates;

encourager les enseignants à maintenir un environnement d'apprentissage sûr et à gérer les situations difficiles qui peuvent se présenter lors de rencontres informelles et interpersonnelles (menaces verbales, intimidation sexuelle, brimades, harcèlement, taquineries ou même violence physique, par exemple);

donner la priorité à l'enseignement réflexif et au développement personnel en tant que conditions de l'assurance qualité dans l'éducation;

assurer une formation interne et locale des enseignants en vue de gérer les questions locales telles que les particularités culturelles, le développement des communautés ou les besoins de formation spécifiques;

apprendre à assumer de nouvelles responsabilités professionnelles, rendues nécessaires par la diversité du public, en admettant d'emblée le fait qu'enseigner ne consiste pas uniquement à transmettre un savoir, mais à endosser un ensemble de nouveaux rôles: médiateur, conseiller, manager, partenaire, mentor, entraîneur, animateur, militant des droits de l'Homme, membre d'un

groupe ayant une mission ou d'une communauté d'apprentissage;

préparer les enseignants à travailler au sein de réseaux, d'équipes, de groupes et de communautés; utiliser l'apprentissage coopératif et collaboratif à la fois comme méthode d'enseignement et comme cadre institutionnel;

préparer les enseignants à inculquer et à vérifier des notions non cognitives, associées à des valeurs et favorisant la citoyenneté; cela implique d'apprendre à travailler sur les attitudes, les «savoir-être» et les comportements sociaux, à employer des outils pédagogiques non textuels et à mettre en valeur des situations d'apprentissage informelles et non formelles;

former les enseignants à prendre en compte l'expérience culturelle et sociale des élèves, et à déterminer leurs besoins d'apprentissage spécifiques (compétences sur les plans linguistique et civique, distance sociale et déficit de culture organisationnelle, par exemple);

préparer les enseignants à tirer parti des technologies numériques pour développer la participation des élèves, l'apprentissage interactif en ligne et l'acquisition d'un savoir collectif.

* * *

Toutes ces mesures politiques ne suffiront pas à elles seules à éviter le syndrome de la «société du risque». Toutefois, elles serviront certainement à mieux préparer nos élèves à vivre dans la société du savoir, qui, selon une opinion répandue, représente l'alternative à la «société du risque». L'éducation à la démocratie n'élimine pas directement les sources de nos incertitudes générales, mais elle nous aide à mieux les gérer.

Annexe 1 : Résumé des projets, des activités et des réalisations (1997-2003)

Principaux thèmes	Activités	Réalisations
1. Politiques et réformes de l'éducation	<p>identifier les principaux problèmes d'éducation en Europe</p> <p>mettre en évidence les tendances, les lignes directrices et les choix de chaque Etat membre en matière d'éducation</p> <p>faciliter le dialogue au niveau paneuropéen entre les responsables, les enseignants, les parents et les ONG</p> <p>redéfinir la notion d'éducation permanente (dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur)</p> <p>comparer les mesures législatives et les mesures d'application relatives à l'éducation dans les pays européens</p> <p>fournir un soutien dans le domaine de l'éducation aux nouveaux Etats membres</p> <p>définir des politiques d'éducation pour apprendre et enseigner dans la société de la communication</p> <p>encourager la coopération bilatérale au travers des «Partenariats pour le renouveau de l'éducation»</p> <p>redéfinir les contenus et les méthodes de l'enseignement supérieur (par ex. les études européennes, l'université comme site de citoyenneté)</p> <p>traiter des questions particulières (la</p>	<p>recommandations sur les politiques à suivre</p> <p>aide aux réformes de l'éducation dans les Etats membres</p> <p>Convention du Conseil de l'Europe/Unesco sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (Convention de Reconnaissance Lisbonne)</p> <p>Programme de réforme législative (pour l'enseignement supérieur)</p> <p>élaboration du Supplément au diplôme</p> <p>programme d'aide spécifique en Bosnie-Herzégovine</p> <p>aide à la réforme de l'enseignement supérieur au Kosovo</p> <p>Recommandation R (98) 3 sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe</p> <p>Recommandation R (2000) 8 sur la mission de recherche de l'université</p> <p>Recommandation R (2002) 6 sur les politiques de l'enseignement supérieur en matière d'éducation tout au long de la vie</p> <p>Thésaurus européen de l'éducation</p> <p>réseaux d'experts permettant de partager les expériences et les bonnes pratiques</p> <p>études de cas</p> <p>projets pilotes</p> <p>études et rapports thématiques</p>

	<p>violence à l'école, les nouvelles technologies, l'égalité des sexes, les classes du patrimoine) définir des politiques d'éducation pour les Rom/Tsiganes participer au Processus Elargi de Graz reconnaître et mettre en valeur l'apprentissage non formel</p>	
2. Éducation à la citoyenneté démocratique	<p>Phase exploratoire (1997-2000) analyse conceptuelle (terminologie, compétences-clés) soutien à des activités locales sites de citoyenneté (Belgique, Bulgarie, Canada – Québec, Croatie, France, Irlande, Italie, Moldavie, Portugal, Espagne) séminaires de formation coordination des activités sur l'ECD du Pacte de stabilité communication et diffusion Phase de suivi (2000-2004) étude sur les politiques d'ECD aux niveaux national, régional et européen enquête sur la participation des élèves dans les établissements séminaires de suivi et de diffusion coopération avec le Projet intégré I, «Institutions démocratiques en action» et le Projet intégré II «Réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique» soutien aux politiques d'ECD en Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-Herzégovine, Croatie, Géorgie, Fédération de Russie, Ukraine et Serbie et Monténégro formation des enseignants (séminaires de Brčko, séminaires de formation d'enseignants et de directeurs d'établissement pour la Tchétchénie) Division des politiques linguistiques (Strasbourg)</p>	<p>rapports, études et publications thématiques jumelage de sites de citoyenneté en Europe du Sud-Est inventaire des activités du Conseil de l'Europe sur l'ECD Étude paneuropéenne sur les politiques d'ECD Recommandation (2002) 12 sur l'ECD site Web http://www.coe.int/edc réseau de coordinateurs nationaux de l'ECD Année de la citoyenneté par l'éducation (2005) Modèle de Brčko sur la formation des enseignants à l'éducation à la citoyenneté démocratique et à l'éducation aux droits de l'Homme Étude paneuropéenne sur la participation des élèves Glossaire sur l'ECD</p>
3. Langues vivantes	<p>développer des politiques et des stratégies pour une plus grande diversification dans l'apprentissage des</p>	<p>Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres R (98) 6 sur les langues vivantes Recommandations 1383 (1998) de l'Assemblée parlementaire sur la diversification linguistique et 1539 (2001)</p>

	<p>langues développer des instruments de politique linguistique pour la standardisation et l'amélioration de la qualité activités en faveur de la citoyenneté et de l'intégration dans les sociétés multiculturelles séminaires et conférences de sensibilisation à la diversité linguistique en Europe et de promotion de l'apprentissage des langues développer la dimension interculturelle de l'apprentissage des langues</p> <p>Centre européen pour les langues vivantes (Graz)</p> <p>ateliers pour les formateurs d'enseignants réseau de professionnels projets de recherche- action innovation et diffusion</p>	<p>sur l'Année européenne des langues Cadre européen commun de référence pour les langues Portfolio européen des langues pour encourager un apprentissage des langues permanent et diversifié Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe Référentiels pour les langues nationales et régionales : descriptions de niveau pour une trentaine langues Année européenne des langues (2001) et Journée européenne des langues (26 septembre) Analyse des politiques, Profils politiques nationaux, lignes directrices des politiques, rapports et études Aide au développement de politiques linguistiques dans les pays membres sites Web: http://www.coe.int/lang http://culture.coe.int/EDL</p>
4. Enseignement de l'histoire	<p>préparer des guides ou des pochettes pédagogiques sur l'histoire des femmes, le nationalisme, l'Holocauste et les flux migratoires étudier l'usage de sources diverses (musées, histoire orale, audiovisuel, archives) dans l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20e siècle préparer un manuel d'histoire commun (Initiative de Tbilissi, région de la mer Noire)</p> <p>séminaires de formation traiter en cours d'histoire des questions controversées et délicates aider les nouveaux Etats membres à réformer leurs programmes d'histoire, les manuels et la formation des enseignants (Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Fédération de Russie, Ukraine, Moldavie, Europe du Sud-Est, Chypre, etc.) élaborer un CD-ROM sur les principaux événements dans l'histoire récente de l'Europe (1848, 1912/1913, 1919,</p>	<p>réseaux thématiques études présentant les bonnes pratiques outils de diffusion site Web: www.ecml.at</p> <p>ressources pédagogiques pour les enseignants du secondaire, les auteurs de manuels et les concepteurs de programmes guide pour les enseignants d'histoire publications Recommandation R (2001) 15 sur l'enseignement de l'histoire en Europe au 21e siècle site Web http://www.coe.int/ Initiative de la mer Noire (Bulgarie, Géorgie, Moldavie, Roumanie, Fédération de Russie, Turquie et Ukraine) Initiative de Tbilissi (Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Fédération de Russie) Programme commun UE/Conseil de l'Europe pour le renforcement de la stabilité démocratique dans le Caucase du Nord et le Caucase du Sud, l'Ukraine et la Moldavie</p>

1945, 1989)
lancer des projets
relatifs à la dimension
européenne dans
l'enseignement de
l'histoire

5. Dimension
européenne

renforcer la dimension
européenne dans la
formation des
enseignants
encourager la mobilité
des élèves, les
partenariats entre
écoles et les échanges
encourager la mobilité
et la reconnaissance
universitaires
(processus de Bologne
et Convention de
Lisbonne, par exemple)

impliquer la société
civile dans l'application
des politiques
d'éducation
aider les Etats
membres à mettre en
place les structures
nécessaires à de bons
partenariats entre
écoles
mettre en valeur
l'éducation non
formelle et informelle
dans les politiques
d'éducation
soutenir l'éducation
interculturelle et la
citoyenneté
européenne

réseau de liens et d'échanges scolaires
Programme européen pour la formation
continue des enseignants
échanges individuels entre élèves
(programme ESSSE à l'attention des élèves
du secondaire)
réseau d'élèves, d'enseignants et de parents

projets pilotes
site Web

http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Formation_des_enseignants/

concours «L'Europe à l'école» (cosponsorisé
par le Conseil de l'Europe, la Commission
européenne, le Parlement européen et la
Fondation européenne de la Culture)

Note Note

¹ . G. Hermet, **Culture et démocratie**, Paris, Albin Michel/Unesco, 1993, p. 21.

Note Note

² . N. Bobbio, **The Future of Democracy**, Cambridge, Polity, 1987.

Note Note

³ . J. Van Deth, J.Maraffi, K.Newton, P.Whiteley, **Social Capital and European Democracy**, London, Routledge, 1999.

Note Note

⁴ . C. Naval, M.Print, R.Velthuis, Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. **European Journal of Education**, 2002, vol.37, no. 2, p. 107.

Note Note

⁵ . R. Putnam, **Bowling Alone: The Collapse and Revival of the American Community**, New York, Simon and Schuster, 2000, p. 64; **Democracy's Next Generation**, Washington D.C., People for the American Way, 1989.

Note Note

⁶ . **Le Magazine de l'éducation et de la culture**, 2001, n° 15, p. 7-8.

Note Note

⁷ . L.Halman, **The European Values Study: A Third Wave**, Tilburg, Tilburg University/EVC, 2001; P. Bréchon, J.-F. Tchernia, Les enquêtes sur les valeurs des Européens. *Futuribles*, 2002, n° 277, p. 7.

Note Note

⁸ . P. Bréchon, Des valeurs politiques entre pérennité et changement. *Futuribles*, 2002, n° 277, p. 95-128.

Note Note

⁹ . Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, Bruxelles, Le Conseil, 2002.

Note Note

¹⁰ . **Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie**, Bruxelles, Communautés Européennes, 2002.

Note Note

¹¹ . **50 years for Education**, Paris, Unesco, 1997, p. 25. Traduit sous le titre **50 années pour l'éducation**.

Note Note

¹² . **Apprendre à être**, Paris, Unesco, 1972.

Note Note

¹³ . **L'éducation: un trésor est caché dedans**, Paris, Unesco, 1996.

Note Note

¹⁴ . **Apprendre à vivre ensemble: avons-nous échoué?**, Genève, Bureau international d'éducation, 2003.

Note Note

¹⁵ . **Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE**, Paris, OCDE, 2000.

Note Note

¹⁶ . **L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale**, Paris, OCDE/CERI, 1998.

Note Note

¹⁷ . **Apprendre à tout âge**, Paris, OCDE, 1996.

Note Note

18 . Prêts pour l'avenir? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires, Paris, OCDE, 1997.

Note Note

19 . Connaissances et compétences: des atouts pour la vie, Paris, OCDE, 2001.

Note Note

20 . Ph. W. Jones, **World Bank Financing of Education. Lending, Learning and Development**, London, Routledge, 1992.

Note Note

21 . J. B. G. Tilak, Education and Structural Adjustment. **Prospects**, 1992, vol. 22, no.4, p. 408.

Note Note

22 . G. Cornia, R. Jolly, F. Stewart, **Adjustment with a Human Face**, Oxford, Clarendon Press, 1987-1988, 2 vol.

Note Note

23 . **Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review**, Washington D.C., The World Bank, 1995, p. 104.

Note Note

24 . **Education Sector Strategy**, Washington D.C, The World Bank, 1999, p. 49.

Note Note

25 . **Education for All. No Excuses**, New York, Unicef, 2000, p. 11. Traduit sous le titre **Education pour tous: aucune excuse**.

Note Note

26 . **Education Update** (Unicef), juillet 2000, vol. 3, n° 2, p. 46. Traduit sous le titre **L'éducation: une mise à jour**.

Note Note

27 . S.J. Ball, **Politics and Policy Making in Education**, London, Routledge, 1990.

Note Note

28 . M. Elchardus, D. Kavadias, J. Siongers, **Can School Educate? Influence of Schools on the Values of their Pupils**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999, DECS/EDU/CIT(99).65.

Note Note

29 . P. Meyer-Bischoff (ed.) **Les droits culturels. Une catégorie sous-développée de droits de l'Homme**, Fribourg, Presses Universitaires de Fribourg, 1993; E. Grosjean **Les droits culturels au Conseil de l'Europe**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1998.

Note Note

30 . **Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation. Recueil de textes 1959-1994**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1995.

Note Note

31 . E. Durkheim, **Education and Sociology**, Glencoe, Free Press, 1956, p. 67 (édition originale: Alcan, Paris, 1922).

Note Note

32 . D. Coulby, C. Jones, **Postmodernity and European Education Systems**, Chester, Trentham Books, 1995, p. 16.

Note Note

33 . C. Winch, Equality, Quality and Diversity. **Journal of Philosophy of Education**, 1996, vol. 30, no.1, p. 113.

Note Note

34 . T. Husén, **Talent, Equality and Meritocracy**, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974, p. 110.

Note Note

35 . J. Rawls, **A Theory of Justice**, Oxford, The Clarendon Press, 1972.

Note Note

36 . D. Bell, **Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting**, New York, Basic Books, 1973.

Note Note

37 . Le terme **équité** est adopté comme variante plus «modérée» et plus souple pour le terme «égalité». Il s'agit davantage d'un mot passe-partout que d'un terme exact. Il désigne les efforts accomplis continuellement en faveur de la justice sociale dans un monde marqué par des inégalités structurelles. Ainsi, l'équité peut être synonyme d'égalité des chances (un traitement différencié), d'égalité des moyens (des conditions d'apprentissage équivalentes ou équitables), d'égalité des niveaux (savoir-faire et compétences) ou d'égalité des résultats (chances égales pour atteindre les objectifs). Au sens propre, le mot a une connotation morale: l'équité est l'esprit de justice qui doit guider la politique.

Note Note

38 . Doc. E/C12/1999/10, également disponible à l'adresse suivante: www.right-to-education.org.

Note Note

39 . Les différences sont particulièrement valables dans un contexte européen. Aux États-Unis, au Canada et en Australie, le terme «intercultural» («interculturel») est rarement employé. Le mot «multicultural» désigne à la fois l'état (la diversité) et les interactions qui résultent des rencontres entre les individus (la dimension dynamique ou interculturelle).

Note Note

40 . H. Fennes, K. Hapgood, **Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders**, Londres, Cassel, 1997, pp. 45, 47.

Note Note

41 . J. Piaget, L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: **L'interdisciplinarité**, Paris, OCDE, 1972, p. 131-144.

Note Note

42 . J. N. Pieterse, Globalization as Hybridisation. **International Sociology**, 1994, vol. 9, no. 2, pp. 161-184.

Note Note

43 . M. Rey, Between Memory and History. A Word about Intercultural Education. **European Journal of Intercultural Studies**, 1996, vol. 7, no. 1, pp. 5-6.

Note Note

44 . D. Hoopes, Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: M. Pusch (éd.) **Multicultural Education. A Cross-cultural Training Approach**, Yarmouth, Maine, Intercultural Press, 1979, p. 10.

Note Note

45 . A. Perotti, **Plaidoyer pour l'interculturel**, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

Note Note

46 . J. M. Leclercq, **Figures de l'interculturel dans l'éducation**, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

Note Note

⁴⁷ . M. J. Bennett, Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: M.R. Paige (réd.) **Education for the Intercultural Experience**, Yarmouth, Maine, Intercultural Press, 1993, p. 29.

Note Note

⁴⁸ . P. Bourdieu, **La distinction**, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

Note Note

⁴⁹ . P. Bourdieu, The Forms of Capital. In: J. Richardson (réd.) **The Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education**, New York, Greenwood Press, 1986, pp. 241-258.

Note Note

⁵⁰ . M. Abdallah-Pretceille, **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris, Publications de la Sorbonne, 1990, 2^e éd.; C. Camileri, Les conditions structurelles de l'interculturel. **Revue Française de Pédagogie**, 1993, no. 103, p. 43-50; Fennes and Hapgood, op. cit.

Note Note

⁵¹ . Apud: Fennes and Hapgood, op. cit., p. 46.

Note Note

⁵² . G. Hofstede, **Cultures and Organisations. Software of the Mind**, New York, McGraw-Hill, 1991.

Note Note

⁵³ . J. Galtung, **Rethinking Conflict: the Cultural Approach**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002, p. 5.

Note Note

⁵⁴ . A. Gidens, **The Consequences of Modernity**, Stanford, Stanford University Press, 1992.

Note Note

⁵⁵ . A. Gutman, D. Thomson, **Democracy and Disagreement. Why Moral Conflict Cannot be Avoided in Politics and What Should be Done about it**, Cambridge, The Belknap Press/Harvard University Press, 1996, pp. 79-80.

Note Note

⁵⁶ . J. Gundara, **Interculturalism, Education and Inclusion**, Londres, Paul Chapman Publishing, 2000, p. 136.

Note Note

⁵⁷ . D. W. Johnson, R. Johnson, **Teaching Students to be Peacemakers**, Edina, Mn., Interaction Book Co., 1995.

Note Note

⁵⁸ . P. Schreiner, H. Spinder (réd.) **Religious Education in Europe**, Münster, Comenius Institute, 2000.

Note Note

⁵⁹ . M. Milot, L'école face aux particularismes religieux: deux plaidoyers. In: **Religion, éducation, démocratie. Un enseignement culturel de la religion est-il possible?**, Montréal, Harmattan, 1997, p. 145-148.

Note Note

⁶⁰ . À ces deux options s'en ajoute une troisième selon laquelle la religion n'a pas sa place à l'école dans la mesure où celle-ci est une institution exclusivement laïque (cas de la France et des États-Unis, par exemple).

Note Note

⁶¹ . R. Jackson, La «nouvelle éducation religieuse» en Grande Bretagne. Bilan partiel de trente années de recherches. In: **Religion, éducation, démocratie**, Montréal, Harmattan, 1997, p. 183.

Note Note

⁶² . W. Hutmacher, **Culture religieuse et l'école laïque**, Genève, Service de la recherche en éducation, 2003, 2^e éd.

Note Note

⁶³ . F. Ouellet, L'enseignement religieux comme formation à la délibération démocratique. In: **Religion, éducation, démocratie**, Montréal, Harmattan, 1997, p. 151.

Note Note

⁶⁴ . J. V. Wertsch, A Sociocultural Approach to Socially Shared Cognition. In: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (réd.) **Perspectives on Shared Cognition**, Arlington, American Psychological Association, 1991, pp. 85-100.

Note Note

⁶⁵ . M. de Laat, R. J. Simons, Collective Learning: Theoretical Perspectives and Ways to Support Networked Learning. **European Journal of Vocational Training**, 2002, vol. 27, no. 1, pp. 15-18.

Note Note

⁶⁶ . K. Bruffee, **Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge**, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1994.

Note Note

⁶⁷ . S. P. Heyneman, D. S. White (réd.), **The Quality of Education and Economic Development**, Washington D.C., The World Bank, 1986.

Note Note

⁶⁸ . P. B. Crosby, **Quality is Free**, New York, McGraw-Hill Books, 1979.

Note Note

⁶⁹ . **The Council of Europe's Vision of Educational Quality**. Rapport établi par le Secrétariat, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003, p. 2.

Note Note

⁷⁰ . W. E. Deming, **Out of the Crisis**, Cambridge, Mass., MIT Center for Advanced Engineering Study, 1986.

Note Note

⁷¹ . Cf. European Network for Quality Assurance (2001) <<http://www.enqa.net>>.

Note Note

⁷² . **A Nation at Risk**, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1983.

Note Note

⁷³ . R. Alexander, **Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education**, Londres, Blackwell Publishing, 2000, p. 35.

Note Note

⁷⁴ . A. E. Beaton et al. **The Benefits and Limitations of International Educational Achievement and Studies**, Paris, UNESCO/IIEP, 1999.

Note Note

⁷⁵ . K. Michaelowa, Nouvelles approches aux indicateurs «traditionnels» de quantité et le défi de la qualité. In: J. J. Friboulet, V. Liechti, P. Meyer-Bisch (réd.) **Les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement**, Fribourg, Université de Fribourg, 2000, p. 135-161.

Note Note

⁷⁶ . Les indicateurs comme outils de politiques éducatives. **Politiques de l'éducation et de formation**, 2001, n° 3.

Note Note

⁷⁷ . **Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité.** Bruxelles, Commission européenne, 2000.

Note Note

⁷⁸ . **School Ethos and School Improvement: Assuring Quality in School Education,** Édimbourg, SICI, 2000, pp. 34-35.

Note Note

⁷⁹ . Définition inspirée de l'ouvrage suivant: D. L. Nuttall. Choosing Indicators. In: K. A. Riley, D. L. Nuttall (réd.) **Measuring Quality: Education Indicators – United Kingdom and International Perspective,** Londres, The Falmer Press, 1994, pp. 17-40.

Note Note

⁸⁰ . P. Dalin, **School Development. Theories and Strategies. An International Handbook,** Londres, Cassell, 1998, p. 184.

Note Note

⁸¹ . M. Garant, Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation. In: M. Bonami, M. Garant (réd.) **Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation,** Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 57-85.

Note Note

⁸² . U. Beck, **Risk Society,** Londres, Sage, 1992.

Note Note

⁸³ . R. M. Hutchins, **The Learning Society,** Harmondsworth, Penguin, 1968.

Note Note

⁸⁴ . T. Husén, **The Learning Society,** Oxford, Pergamon Press, 1974.

Note Note

⁸⁵ . S. Ranson, **Towards the Learning Society,** Londres, Cassell, 1994.