

pération multilatérale de toutes les radios et télévisions d'expression française,

décide

– de créer un **Conseil international des Radio-Télévisions d'expression française** (Cirtef);

précise

– que l'action du Cirtef se situe en complément des mécanismes de la coopération bilatérale ou multilatérale entre les États;

– que l'Agence de coopération culturelle et technique entretient avec le Cirtef une relation privilégiée, comparable à celle que l'Unesco entretient avec les organisations non gouvernementales dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture;

– que les responsables permanents de l'activité du Cirtef devront veiller à assurer la coordination de ses travaux avec les autres activités internationales intéressant les radiodiffuseurs.

objectifs du cirtef

1) Établir un dialogue permanent, ouvert à tous les organismes professionnels de radio et de télévision d'expression française à travers le monde.

2) Promouvoir entre les membres une large communication d'expériences, d'informations, sur tous les aspects de la radio et de la télévision.

3) Favoriser de diverses manières la coopération entre les membres, par l'échange et la coproduction d'émissions, par l'assistance mutuelle en ma-

tière de production et d'équipement, par la prestation de services d'experts et par l'entraide dans la formation des personnels.

dispositions transitoires

1) La Société Radio-Canada et l'Office de radio-télévision du Québec assurent le secrétariat général du Cirtef jusqu'à l'Assemblée générale constituante.

2) Le Bureau du Cirtef, élu à Montréal le 6 juin 1977, reste en fonction jusqu'à l'Assemblée générale.

3) Le Bureau charge le Secrétariat général de préparer un projet de statuts du Cirtef, que le Bureau examinera à Genève en décembre 1977, en vue de proposer les statuts à l'Assemblée générale convoquée dans le courant de 1978.

POLITIQUES ÉDUCATIVES

la réforme de l'enseignement primaire

Séminaire de Lomé, janvier 1977

L'Agence de Coopération culturelle et technique a organisé à Lomé, Togo, du 17 au 21 janvier 1977, un séminaire regroupant les directeurs de l'enseignement du premier degré, les responsables techniques et leurs plus proches collaborateurs (inspecteurs primaires) dans le but de :

- faire le point sur les réformes de l'enseignement engagées ou projetées par chacun des pays membres;
- préciser les nouvelles perspectives en matière d'adaptation des contenus, méthodes et techniques d'approche.

Ce travail devrait conduire à la définition d'opérations concrètes notam-

ment dans le domaine de la production locale d'éléments d'appoint didactique, le soutien à des groupes de travail régionaux et le développement de l'information sur les réalisations existantes.

A terme, les pays du Tiers Monde pourraient ainsi bénéficier des résultats d'une action globale dans le sens de l'établissement, par exemple, de systèmes d'équivalences qui donnent à chaque étudiant l'aptitude à poursuivre des études dans les meilleures conditions possibles dans tout pays membre.

Les participants ont été regroupés en

deux ateliers. Les trois thèmes retenus pour les travaux du séminaire étaient les suivants :

- Transformation des structures scolaires et adaptation au milieu – incidences sur la formation des maîtres, l'encadrement pédagogique, le matériel didactique.
- La gestion des structures scolaires et leur utilisation rationnelle par et pour les publics scolaires et non scolaires.
- Les relations entre la formation et l'emploi (école-production). Problèmes des jeunes défavorisés (non scolarisés ou insuffisamment scolarisés).

rapport de l'atelier I

Thème I

Transformation des structures scolaires

Il ressort des rapports présentés par les délégués que les systèmes d'éducation actuels, en raison de leur inadéquation, ne répondent pas aux exigences culturelles et socio-économiques des États. La plupart d'entre eux continuent à souffrir, malgré des gros efforts d'investissement, de l'insuffisance de cadres dont une partie malheureusement s'expatrie.

L'école alors constitue un frein au développement harmonieux de ces pays. Les programmes et les méthodes d'enseignement se réfèrent à des réalités qui leur sont étrangères.

Cette situation ne favorise pas l'insertion dans le milieu des éléments issus de l'école, engendre la distorsion entre la formation et l'emploi. Il faut noter que les taux d'échec et de déperdition sont très élevés.

Pour toutes ces raisons, les pays ont défini ou cherchent à définir un système d'éducation mieux adapté à leurs réalités.

Il convient désormais de bâtir un système éducatif qui, tout en enracinant l'individu dans son milieu particulier, lui aménage une ouverture suffisante sur le monde et lui assure la faculté d'assumer les réadaptations nécessaires dans un univers en perpétuel changement.

Outre les **structures** à modifier en conséquence, le **maître** demeure le pilier d'un tel système. Il doit faire preuve d'intelligence créatrice, de méthode et d'adaptabilité, et posséder les techniques d'animation pédagogique, autant d'éléments que sa formation doit lui conférer. Sa formation doit lui permettre d'élargir ses horizons professionnels, d'autant qu'il est appelé à enseigner dans une école qui doit être au service de la communauté en perpétuel devenir.

Les **écoles normales**, quoi qu'en nombre insuffisant au démarrage des réformes, s'attèlent donc à la formation intellectuelle, pratique et technologique des maîtres afin que ces derniers soient à même de faire acquérir par l'étude d'un outillage simple, par exemple, la pratique du travail manuel et des connaissances technologiques simples.

Leurs programmes sont centrés sur l'étude du milieu, sur des travaux de recherche, et l'utilisation de techniques audio-visuelles.

En plus de la formation initiale, chaque école normale ou cours normal doit avoir pour tâche le **recyclage des maîtres** qui ont été mis au travail sans formation préalable, afin de leur apporter des informations complémentaires et de les initier aux techniques nouvelles. Il doit progressivement en être de même sous des formes appropriées pour les maîtres qui ont reçu une formation antérieure initiale.

structures

Qu'il se nomme enseignement fondamental, enseignement du premier degré ou enseignement élémentaire, tous les États prévoient un enseignement obligatoire de base pendant un certain nombre d'années, puis un enseignement moyen et un enseignement supérieur, sans négliger les centres de formation permanente.

La suppression de l'examen traditionnel de fin d'études élémentaires s'avère nécessaire car il ne constitue plus un système d'évaluation approprié. L'institution d'un contrôle continu basé sur des fiches individuelles d'évaluation doit servir de base d'appréciation pour une orientation personnalisée.

programmes

Ils sont centrés sur l'étude du milieu, mais pour préparer le citoyen de demain à pouvoir puiser à la source du patrimoine culturel, certains États ont prévu l'introduction d'une ou plusieurs langues nationales dans leur programme d'enseignement.

difficultés

Au sein de ces efforts, chaque État doit faire face aux mêmes sortes de difficultés :

- au niveau des écoles normales de certains pays, c'est le problème de la formation des formateurs pour un encadrement efficace permettant aux maîtres de jouer leur rôle ;
- au niveau des structures : l'accueil ou l'insertion dans la vie pratique pour ceux qui ne pourront pas continuer leur scolarité après le cycle obligatoire ;
- au niveau des programmes : la transcription de certaines langues nationales ;
- au niveau du matériel didactique : le manque d'initiative pour utiliser le matériel de bord conforme à l'identité culturelle ;

- au niveau de l'organisation de l'année scolaire : la période des vacances scolaires qui ne cadre pas avec le cycle de travail des paysans pour permettre le développement communautaire.

Au cours des débats, se sont exprimés un certain nombre de besoins :

- au niveau de la formation initiale des maîtres :
 - demande d'assistants techniques qualifiés instruits des réalités des pays,
 - équipement des écoles normales en matériel didactique suffisant et adapté,
 - création d'une école inter-États de formateurs pour les professeurs d'écoles normales et les inspecteurs,
 - réflexion sur le système lui-même ;
- au niveau de la formation permanente :
 - organisation de stages de recyclage des maîtres et de séminaires par les enseignants eux-mêmes,
 - organisation de séminaires d'enseignants permettant des échanges d'idées sur les résultats obtenus jusqu'à présent dans les divers pays membres.

recommandations

Les délégués demandent à l'A.c.c.t. de prendre en considération les propositions suivantes :

- création en Afrique d'un bureau intégré dans une direction du premier degré destiné à recevoir les informations sur les réalisations des États, et création d'un bulletin qui en ferait le point. Ce bureau pourrait, après deux ou trois ans, changer d'État ;
- formation : organisation de stages longs réunissant des formateurs afin que les plus qualifiés puissent être mis à la disposition des États qui en feraient la demande ;
- adaptation au milieu :
 - demande à l'Agence de participer à quelques grandes expérimentations, par exemple : l'école au service du développement. On ferait intervenir des organismes spécialisés afin d'aider à améliorer l'expérimentation. Cette intervention pourrait être régionale ;
 - demande à l'Agence d'intervenir dans des séminaires spécialisés pour aider les cadres pédagogiques à adapter leur mentalité aux finalités actuelles de l'enseignement ;
- matériel didactique : demande d'une participation de l'Agence ;

- pour l'aide à l'édition des manuels scolaires,
- pour former des groupes d'étude, de conception et de réalisation de matériel des classes maternelles,
- pour concevoir un livre qui serait un répertoire des matériaux locaux employés dans certaines écoles des pays membres de l'Agence dans la fabrication du matériel didactique en général.

Thème II : Gestion des structures scolaires et leur utilisation rationnelle par et pour les publics scolarisés et non scolarisés.

On constate dans presque tous les États la participation des populations à l'effort de scolarisation des gouvernements, par leurs contributions à la construction, à l'entretien et à l'équipement des locaux scolaires.

Thème III : Relations formation et emploi (école et production) problèmes des jeunes défavorisés.

L'une des caractéristiques des systèmes actuels d'éducation est qu'ils retiennent un faible pourcentage d'enfants inscrits. Les déperditions souvent constatées se situent à tous les niveaux, en particulier les classes terminales de l'enseignement primaire.

Chaque année, des milliers de jeunes quittent l'école sans autre issue. Dépourvus de toute qualification professionnelle, ne trouvant rien qui puisse les retenir dans leurs milieux d'origine, les jeunes des zones rurales vont grossir les rangs de ceux des centres urbains déjà sans débouchés.

La situation est d'autant plus inquiétante que le nombre des chômeurs croît d'année en année, que les pays ont besoin de toutes leurs forces vives pour la lutte qu'ils mènent contre le sous-développement, et que le chômage est à l'origine de nombreux cas de déviance et de crises sociales. Cet état de fait a amené les pays à se pencher résolument sur le problème de la **relation formation-emploi**.

Pour pallier, sinon entièrement du moins en partie, les dommages d'une telle situation, des mesures ont été prises par les États. Elles sont tantôt curatives, tantôt préventives, ou les deux à la fois.

Les mesures curatives touchent uniquement les jeunes non scolarisés et insuffisamment scolarisés. Ces mesures consistent à créer des structures où sont admis ces jeunes auxquels on apprend des métiers tout en tenant compte de l'aptitude de chacun. Ces métiers peuvent être la maçonnerie, la menuiserie, la mécanique, l'agriculture, etc. Plusieurs réalisations ou projets ont été faits dans ce domaine, et ceci soit avec le concours du B.i.t., soit avec l'aide de la Banque mondiale, soit grâce à l'effort personnel des pays.

Mesures préventives : les différents pays ont entrepris de réorganiser leurs systèmes éducatifs afin d'assurer de meilleurs rendements scolaires et la capitalisation des connaissances. Dès lors, chacun a estimé nécessaire de mettre en place un service d'orientation scolaire et professionnelle. L'orientation professionnelle se fait plus ou moins tôt selon les pays et ceci en tenant compte des vocations, de l'aptitude individuelle et des besoins en personnel.

On a pu relever deux positions au cours des exposés :

- l'école rénovée conforme à l'identité culturelle du pays;
- l'école : communauté de production.

Il est apparu que les délégués des pays

en voie de développement sont tous d'accord sur le principe d'une planification de l'enseignement en fonction des besoins de la vie économique des États.

recommandations

Les délégués demandent à l'Agence de Coopération culturelle et technique de prendre en considération les propositions suivantes :

- Étudier l'unité d'éducation primaire territoriale de base comme facteur de développement dans le milieu géographique et humain concerné. Possibilités moyennes selon les régions :
 - en zone urbaine et semi-urbaine;
 - en zone rurale avec opération de développement;
 - en zone rurale sans opération de développement;
- Conduire une étude du groupe des « déshérités » provenant de l'abandon scolaire pour les identifier en divers groupes et les rendre aptes à s'insérer comme animateurs dans le monde des non-scolarisés.
- Procéder à une évaluation des deux nouveaux types de structures scolaires :
 - l'école comme unité de production;
 - l'école rénovée.
- Entreprendre à la demande des États, une expérimentation de formation en zone rurale pour des animateurs du développement.
- Organiser un symposium sur les problèmes d'animation et de promotion humaine en milieu rural pour les non-scolarisés.
- Dresser un inventaire des expériences dans le domaine des non-scolarisés ou des mal scolarisés.
- Organiser à l'usage des inspecteurs et des conseillers pédagogiques une préparation à la gestion et à la prévision dans les systèmes scolaires.

rapport de l'atelier II

tifs définis et aux moyens mis en œuvre pour les atteindre.

objectifs de la réforme

D'une manière générale, les objectifs signalés dans les différentes réformes qui ont été expérimentées ou envisagées par les pays membres, se recoupent et visent :

- l'ouverture de l'école sur la vie active;
- la liaison formation-emploi;
- l'institution d'une école de promotion collective;
- la limitation, voire la suppression, des déperditions scolaires;
- la transformation des structures scolaires en cellules d'animation, le développement optimal des infrastruc-

Les trois thèmes de réflexion étant liés, la méthode de travail adoptée par le groupe a été d'examiner le tout dans le cadre global de la réforme, à la suite des communications faites par les différentes délégations représentées au séminaire, de tenter une approche synthétique qui aurait pour objet de mettre en relief les impératifs fondamentaux des différentes réformes pratiquées ou tentées, de procéder à l'analyse des résultats obtenus par rapport aux objec-

tures et des équipements scolaires au bénéfice d'une action globale d'éducation et de développement intégrée;

- la formation par l'école, et en dehors de l'école, de meilleurs producteurs et de citoyens plus avertis;

- la transformation de l'école de type conventionnel en **unité de formation et de production**;

- la transformation conséquente des structures scolaires traditionnelles en une structure flexible à usage polyvalent pour répondre aux multiples fonctions de l'école nouvelle;

- la reconversion des mentalités des élèves, des parents et des éducateurs.

Ces objectifs impliquent la reformulation des buts fondamentaux de l'école qui ne sont plus uniquement exprimés en termes de niveaux de connaissance (savoir) mais aussi en termes de comportement et d'habileté (donc de savoir-faire).

contenu de la réforme

Le contenu de la réforme est variable selon les pays, toutefois, des caractéristiques communes peuvent être dégagées à la lumière des différentes communications qui ont été faites. Ce sont notamment :

- l'introduction de nouvelles disciplines dans les programmes d'enseignement;

- l'introduction de nouvelles méthodes d'animation pédagogique;

- l'intervention d'un nouveau type d'enseignants, appelés à assister le maître dans le cadre de l'ouverture sur la production;

- la production d'un matériel didactique plus adapté aux objectifs de l'enseignement;

- l'utilisation d'auxiliaires pédagogiques extérieurs à l'école;

- l'utilisation des langues nationales en tant que véhicule d'une culture authentique qui tend à revaloriser le patrimoine national;

- l'utilisation des mass-media, en vue d'une campagne systématique de reconversion des mentalités des enseignants et des parents;

- la participation des élèves à des activités de production;

- l'organisation de visites commentées d'unités industrielles et de réalisations économiques;

- le développement des sciences d'observation;

- l'institution de systèmes assouplis de contrôles de connaissance introduisant la notion d'unités de valeur et de

modules capitalisables couvrant tant les acquisitions théoriques que les acquisitions pratiques, professionnelles et sociales.

formation des maîtres

Au-delà de la définition des objectifs de la réforme des programmes, la formation des formateurs demeure la clef de voûte de toute réforme du système éducatif qui se veut efficace.

étapes à suivre

- Redéfinir le profil du maître qui devra passer du statut d'instructeur au statut d'animateur.

- Inclure ces préoccupations dans la formation initiale du maître, d'où la réforme conséquente des écoles normales et des centres de formation pédagogique.

- Entreprendre progressivement le recyclage systématique de tous les maîtres qui étaient en activité avant l'entrée en vigueur de la réforme.

- Mener à cet égard une série d'actions de sensibilisation, tendant à reconvertir les mentalités afin de lever le goulot d'étranglement tant au niveau des enseignants que des parents qui ne sont pas toujours acquis aux réformes.

- Programmer la tenue de journées pédagogiques axées sur la dialectique éducation et développement; prévoir à cet effet des travaux dirigés sous forme d'études de cas.

- Constituer autour de l'école une équipe polyvalente d'agents de développement appelés à compléter l'action du maître, de manière à constituer des secteurs de changement ouvrant l'école sur la vie active.

- Mettre au point un matériel didactique qui réponde aux besoins de l'école nouvelle.

- Opérer également le recyclage progressif des conseillers pédagogiques et des inspecteurs primaires.

- Créer autour de l'école une cellule permanente d'évaluation ayant pour vocation d'observer le fonctionnement du système, d'en évaluer les résultats et de proposer, en cas de nécessité, les réajustements adéquats.

- Former des administrateurs ouverts aux techniques et méthodes d'administration prévisionnelle et de planification des systèmes d'éducation; à cet effet, créer au sein de chaque département ministériel chargé de l'éducation une direction de la planification et de la formation.

infrastructures et équipements

Ce thème de réflexion pose le problème crucial de la rentabilisation optimale des infrastructures et équipements scolaires aux fins générales de l'éducation.

Si l'école ambitionne de s'ouvrir à la vie active, il faut donc envisager de prendre un certain nombre de dispositions d'ordre logistique qui matérialise cette ouverture. Ces dispositions viseraient :

- Avant toute implantation d'une infrastructure scolaire, à effectuer une étude préliminaire de polarisation, dont les résultats permettront d'intégrer plus facilement la structure dans l'emplacement le plus indiqué du point de vue logistique (carte scolaire).

- A redéfinir le cadre structurel de la cellule éducationnelle de base qui représentait jusqu'ici la salle de classe dans le système scolaire. Pour ce faire, concevoir une architecture suffisamment flexible pour permettre à l'école de s'adapter à ses fonctions multiples de :

- centre d'enseignement;
- centre de développement communautaire;
- centre d'animation rurale et urbaine;
- centre de promotion humaine;
- centre culturel;
- centre social;
- centre d'alphabétisation et d'éducation des adultes;
- centre d'éducation coopérative;
- centre d'éducation ouvrière;
- centre d'orientation pratique;
- centre d'enseignement moyen pratique;

- Il s'agit dans cette démarche de considérer la structure scolaire comme un équipement collectif privilégié appelée à accueillir une action de développement et de promotion de quartier-communauté. D'où la notion :

- d'école de promotion collective;
- de cité éducative;
- de foyer d'enseignement moyen pratique;
- de C.a.f.o.p. (Centre d'animation, de formation et d'orientation pédagogique);
- de centre d'éducation permanente;
- de C.e.v.a. (Centres d'entraînement à la vie active).

évaluation

Toutes les réformes exposées au séminaire n'ont pas encore fait l'objet d'une évaluation scientifique, pour qu'on

puisse se prononcer sur leur efficacité, mais néanmoins, les difficultés signalées peuvent, d'une manière générale, se résumer en sept points :

- Insuffisances des moyens logistiques (infrastructures, équipements).
- Réticences au niveau des parents qui craignent qu'on leur propose une formation au rabais, parce que tributaires eux-mêmes de la formation classique.
- Insuffisances de ressources financières pour opérer le recyclage de l'ensemble du personnel d'encadrement.
- Réticences au niveau des enseignants qui n'acceptent pas toujours de bonne grâce de se remettre en question, du fait qu'ils ont inconsciemment du mal à se départir de leur propre formation classique, d'où la nécessité d'un recyclage systématique de l'ensemble des enseignants et des agents de l'Éducation nationale.
- Difficultés d'intégration au circuit de la production, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, du fait de contraintes socio-économiques.
- Commerces découlant d'une économie en grande partie extravertie, victimes encore de monopoles étrangers.
- Insuffisance conséquente des emplois salariés – d'où la persistance de systèmes sélectifs en dépit des objectifs louables.

recommandations

Les recommandations visent notamment :

- La nécessité de réajustement de certaines réformes dont la phase expé-

rim mentale révélerait des imperfections, dans la formulation des objectifs, ou simplement dans la stratégie de mise en œuvre. Pour ce faire, il s'avère indiqué de mettre au point une cellule permanente d'évaluation permettant d'effectuer des analyses coût-efficacité, ou coût-bénéfice.

- La nécessité d'entreprendre dans les meilleurs délais possibles la formation d'administrateurs, ouverts aux techniques d'administration prévisionnelle et de planification des systèmes d'éducation.

- L'élaboration, à la lumière des enseignements tirés des résultats enregistrés çà et là, de stratégies nouvelles qui tiennent compte des ressources matérielles et humaines disponibles, des contraintes socio-économiques et socio-politiques qui conditionnent le succès ou l'échec des réformes.

- La nécessité de privilégier dans les projets de réforme les programmes de formation, de perfectionnement et de recyclage des maîtres, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs primaires.

- La possibilité de soutenir la création de centres nationaux, sous-régionaux ou régionaux de production du matériel didactique adapté aux réalités nationales et aux fonctions de l'école nouvelle.

- La possibilité d'encourager toute initiative tendant à promouvoir un programme de recherches pédagogiques orientées vers des projets novateurs d'éducation fonctionnelle pour le développement. A cet effet, l'A.C.C.T. pourrait accorder des bourses d'études sur les thèmes précités.

- Le soutien par l'A.C.C.T. de toute initiative visant à développer les échanges d'expériences en matière de réforme de l'enseignement.

- Le soutien par l'Agence de projets de développement comportant une composante éducation-formation-action en faveur de la jeunesse défavorisée (C.e.v.a., alphabétisation fonctionnelle – centre de promotion collectivité – cité éducative).

- Le financement par l'A.c.c.t. des missions de consultants devant collaborer à la préparation ou à l'évaluation des programmes des réformes.

- Le soutien de tout projet de réforme visant la résorption des déperditions scolaires à tous les niveaux du système éducatif.

- La réforme fondamentale de l'enseignement telle que perçue par les différents pays ne pouvant être la seule affaire des ministères de l'Éducation nationale, il importe que des structures permanentes de coordination de l'ensemble des programmes d'éducation soient mises en place dans chaque pays.

La mise en œuvre de ces différentes recommandations appelle une concertation permanente entre, d'une part, l'Agence et les États membres, d'autre part, l'Agence et les Organismes internationaux poursuivant les mêmes objectifs notamment les Conférences des ministres de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.

Extrait de Agecop-Liaison
n° 34, mai 1977

congrès mondial d'éducation comparée

Londres, 27 Juin-2 Juillet 1977

A l'occasion de sa huitième session, la Société Européenne d'Éducation Comparée (1) a invité le Conseil Mondial des sociétés d'éducation comparée, organisation non gouvernementale, reconnue par l'Unesco, à tenir son troisième Congrès Mondial à Londres entre le 27 juin et le 2 juillet 1977. Le thème choisi : « Unité et diversité dans l'éducation » fut, au préalable, objet de discussion au Centre In-

ternational d'Études Pédagogiques de Sèvres, France, 1975.

Un comité des programmes émanant des représentations des différents pays membres fut créé en 1976. C'est ainsi qu'il échut à l'Association Francophone d'Éducation Comparée (Afec) (2), d'organiser les rencontres du mardi 28 juin. Il appartenait aux sociétés britannique et allemande

de prendre également en charge une journée à tour de rôle.

(1) La Société Européenne d'Éducation Comparée a été fondée à Londres en 1961 sur initiative conjointe de l'Institut de l'Éducation et du Département d'Éducation Comparée de l'Université de Londres, de l'Institut d'Éducation de Hambourg (Unesco).

(2) Association Francophone d'Éducation Comparée, 8, rue Léon-Journault, 92310 Sèvres.

Le congrès a regroupé plus de 350 participants de 40 pays et plus de cent communications y ont été présentées (3). Il s'est tenu sous la présidence du Professeur Brian Holmes, président des Sociétés d'éducation comparée et de la Société Européenne d'Éducation Comparée. Le congrès a été reçu par le docteur William Taylor, directeur de l'Institut de l'Éducation de l'Université de Londres (4). Le **London Council** et l'**Inner London Education Authority** ont offert une réception en son honneur.

Des concours ont été apportés par l'Institute of Education, le British Council, la Fondation du Commonwealth, le ministère français des Affaires étrangères, l'Institut Européen de l'Éducation de la Fondation Européenne de la Culture, le Bureau International de l'Éducation. Le docteur N. Hiratsuka, directeur de l'Institut National de Recherche Éducative de Tokyo a été élu président du Conseil mondial. Le quatrième congrès mondial d'éducation comparée se tiendra à Tokyo en 1980.

Les travaux se sont déroulés au cours de séances plénières, de débats et d'ateliers. Le thème choisi permettait à chacun une libre interprétation, psychologique, sociologique, culturelle, voire politique, et a permis d'offrir un maximum de diversités dans les travaux présentés.

Unité et diversité Perspectives

L'allocution d'ouverture, prononcée par M. Leo Fernig, ancien directeur du Bureau International de l'Éducation de Genève, a passé en revue les travaux réalisés en matière d'éducation comparée, et a insisté pour qu'à l'avenir les comparatistes collaborent à travers le monde entier avec les agences internationales et les organisations non gouvernementales, spécialistes d'éducation comparée. Il a suggéré que s'instaure un dialogue permanent entre théoriciens et praticiens et a formulé l'espoir que le Congrès mondial soit à même de prendre des mesures permettant de faciliter un tel dialogue.

Le professeur Torsten Husén de l'Université de Stockholm a abordé le thème sur un plan psychologique :

unité-diversité des enfants à l'école face à des déclarations d'égalité devant l'éducation. Il a insisté sur la nécessité de clarifier le concept hérité-environnement puisque si ce point n'est pas éclairci, on parvient à des conclusions de politique éducative complètement erronées. Il a abordé, historiquement le problème de l'égalité puis examiné comment dans un passé plus récent, on a essayé dans les divers systèmes nationaux opérant dans des conditions économiques et sociales différentes de pallier l'inégalité, et a distingué le système américain, le système d'Europe occidentale et celui de l'Europe de l'Est. Il a fait une mention spéciale du système suédois et du système japonais.

Le professeur Michel Debeauvais de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, constate, ce qui est peu commun en sciences humaines, que les statisticiens ont devancé, par les progrès accomplis en données comparatives sur les systèmes éducatifs, la discipline académique elle-même. La question qu'il se pose est la suivante : « Les progrès importants qui ont été faits au cours des deux dernières décennies en matière de comparaison des systèmes éducatifs contribuent-ils à renforcer un modèle éducatif mondial unique, ou à souligner la pluralité des systèmes ? »

Il est à noter que la masse de données comparatives rassemblées par les organismes tant internationaux que nationaux, n'est pas produite par ou pour des universitaires mais par des praticiens répondant aux demandes des « décideurs », et jouent par conséquent un rôle direct dans la préparation des décisions concernant les politiques d'éducation.

On peut penser qu'au cours de la période 1950-1970, il y avait eu tendance à renforcer la convergence des systèmes éducatifs vers le modèle occidental. On assiste pour de multiples raisons à un rejet du modèle unique et à une diversification des systèmes qui entraîne nécessairement des modifications en matière d'éducation comparée par rapport à la période précédente. Les comparaisons internationales restent une méthode essentielle pour vérifier de nouveaux schémas d'interprétation sur la base de l'expérience mondiale.

Le docteur Taylor est parti de l'hypothèse que des concepts tels que ceux de l'unité et de la diversité ne prennent un sens que si on les applique à des exemples concrets. Par son analyse, il montre, que dans le monde de la formation des maîtres, tout au moins, dans le cas de l'Angleterre et du Pays

de Galles, il y a des forces qui travaillent dans les deux directions. Dans le domaine de l'éducation comme dans les autres domaines de la vie sociale, la diversité administrative peut cacher une unité morale plus fondamentale et cette unité peut en fait être l'une des conditions requises pour que la diversité puisse exister. Il y a constamment dialectique de l'une vers l'autre sans qu'une solution réside en l'une ou en l'autre.

Le professeur Okon - Université de Varsovie - discute les concepts de personnalité et les moyens à utiliser dans les processus d'acquisition du savoir, en fonction des étapes du développement de la personnalité, se référant à la fois à une unité de base et à une diversité des étapes.

Le professeur Ekuban - Université de Cape-Coast, Ghana - insiste sur la prédominance des facteurs économiques en particulier dans les pays en voie de développement où la disparité et la diversité en matière d'éducation sont portées à leur comble par la création d'inégalités énormes. Il ne s'agit pas là d'un simple problème politique national mais d'un réseau mondial de problèmes économiques, sociaux, historiques et psychologiques.

Débats

Des débats eurent lieu par secteur géographique. Le groupe « Tiers Monde » a fonctionné sous l'impulsion de l'Association Francophone d'Éducation Comparée au cours de la journée organisée par elle.

« Le congrès dans son ensemble et ces débats ont donné la possibilité aux représentants du « Tiers Monde » de réfléchir sur leur problématique éducative sous l'angle de l'unité et de la diversité.

Les réflexions formulées ont été faites en fonction des caractéristiques propres à chaque pays du point de vue politique, économique, social et culturel.

L'expression « Tiers Monde » englobe « un ensemble de pays peu développés (économiquement) qui n'appartiennent ni au groupe des États industriels d'économie libérale ni au groupe des États de type socialiste ».

Cette unité née de la situation de dépendance n'est qu'apparente puisque entre les pays inclus dans ce groupe, on trouve des différences profondes qui font leur diversité.

Parmi les facteurs de diversité nous pouvons constater l'existence des pays indépendants depuis longtemps et des pays récemment sortis du régime colo-

(3) Le Bureau International de l'Éducation consacra un des numéros de son bulletin aux résumés analytiques des communications présentées. Les différentes sociétés d'éducation comparée publieront un certain nombre de ces communications. Tel est le cas de l'Afec. Recherche, Pédagogie et Culture reproduira également plusieurs textes au cours des numéros de l'année.

(4) Institute of Education, University of London, Bedford Way, London WC1H 0AL Angleterre.

nial; nous pouvons aussi trouver des pays en transition vers le socialisme et des pays à économie libérale. Mais l'emploi de l'expression Tiers Monde concerne un ensemble de pays qui ont des différences profondes soit économiques, culturelles, sociales ou politiques et ce sont des facteurs qui augmentent les inégalités et les situations de dépendance et de domination.

Dès lors, pour faire une étude comparative des systèmes éducatifs des pays du Tiers Monde, il faudrait rechercher les caractéristiques propres à chaque système éducatif. Très souvent il est possible de constater que les processus éducatifs des pays du tiers monde reproduisent le modèle socio-culturel du pays dominant. De même les systèmes éducatifs sont conçus comme une diversité qui se manifeste par les dépendances diverses de cycles ou types d'enseignement (l'enseignement primaire dépendant d'une administration différente de celle de l'éducation secondaire, l'éducation supérieure ayant une autonomie administrative, l'enseignement professionnel dépendant d'institutions autonomes, etc.). Cette diversité institutionnelle brise l'unité du système et pose des problèmes de coordination entre les programmes et niveaux d'éducation

La problématique développée met en évidence l'importance de prendre une initiative afin de trouver un langage commun et jeter les bases pour une meilleure compréhension des problèmes éducatifs du Tiers-Monde » (1).

C'est à la suite de cette séance qu'a été présentée au Conseil mondial la recommandation suivante :

(Londres, le 1^{er} juillet 1977)

« A la suite des débats de la séance consacrée aux problèmes spécifiques des pays du Tiers Monde, il apparaît souhaitable et nécessaire que les chercheurs de ces pays puissent le plus tôt possible participer à part entière aux recherches d'éducation comparée et aux réunions internationales dans ce domaine, afin d'y exprimer les points de vue qui leur sont propres. Pour atteindre cet objectif, qui correspond à la recherche d'un nouvel ordre mondial, il faudra que se constituent des associations d'éducation comparée sur le plan national et régional, rassemblant chercheurs et éducateurs du Tiers Monde.

« Dans la situation actuelle, les conditions objectives ne sont pas encore réunies pour permettre ces créations d'association, en raison du nombre trop

limité des spécialistes et des recherches d'éducation comparée dans la plupart des pays du Tiers Monde. Il faut donc, pour se rapprocher de ce but, demander aux associations nationales et internationales existantes de faire un effort particulier pour associer le plus possible les chercheurs du Tiers Monde à leurs travaux et à leurs réunions. Concernant les sujets de travail que le Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée propose pour les congrès internationaux, il serait souhaitable que les problèmes du Tiers Monde puissent s'y refléter, comme c'était le cas pour le thème « Unité et Diversité » du présent Congrès.

« A cet égard, il paraît souhaitable qu'un des membres du comité directeur du Conseil mondial soit chargé de maintenir le contact avec les spécialistes en éducation comparée des pays du Tiers Monde et de faire part de leurs points de vue auprès du Comité. »

Travaux de groupe

De nombreux groupes de travail furent constitués, au cours desquels furent présentées et discutées le grand nombre de communications que nous avons mentionnées au début. Voici quelques-uns des thèmes traités :

- Facteurs sociaux et économiques.
- Facteurs politiques et culturels.
- Différences individuelles.
- Socialisation.
- Organisation et administration de l'éducation.
- Problèmes psychologiques.
- Mécanismes d'interaction et d'influence.
- Centralisation et décentralisation dans la prise de décision.
- Recherche éducative et prise de décision.
- Intégration des décisions en matière d'éducation aux niveaux supranationaux.
- Minorités culturelles.
- Modernisation et innovation.

La bonne organisation du Congrès a permis des échanges riches et variés entre participants de pays éloignés et d'options diverses. ■

Robert Destribats, qui a été directeur de publication de la revue « Recherche, Pédagogie et Culture » pendant trois ans, a été récemment affecté au poste de Conseiller Culturel auprès de l'Ambassade de France à Cotonou, République Populaire du Bénin. Il est remplacé dans cette fonction par François Vuarchex.

(1) Luis Chacon, Enseignant à l'Université de Paris VIII.