



# Education et vivre ensemble

ACTES DU COLLOQUE

La problématique du *vivre  
ensemble* dans les curricula

LEARNING TO LIVE TOGETHER  
AND CURRICULAR CONTENT

François Audigier  
Norberto Bottani  
éditeurs



# Education et vivre ensemble

ACTES DU COLLOQUE

La problématique du *vivre  
ensemble* dans les curricula

LEARNING TO LIVE TOGETHER  
AND CURRICULAR CONTENT

François Audigier et Norberto Bottani, éditeurs

Séminaire organisé par le Bureau international  
d'éducation (BIE) de l'UNESCO, la Faculté  
de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)  
de l'Université de Genève et le Service de la recherche  
en éducation (SRED) du Département de l'instruction  
publique de Genève, les 3 et 4 septembre 2001 à Genève

SERVICE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION



## Avant-propos

*François Audigier*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), Université de Genève

*Norberto Bottani*

Directeur du Service de la recherche en éducation (SRED), Genève

Les 3 et 4 septembre 2001, à la veille de la quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation consacrée au *vivre ensemble*, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et le Service de la recherche en éducation du canton de Genève ont organisé, dans le cadre de leur coopération avec le Bureau international de l'éducation, un séminaire de deux jours réunissant chercheurs et universitaires de diverses spécialités et de diverses origines afin de mettre en commun leurs réflexions et leurs résultats de recherche et de dégager des pistes pour des travaux futurs. Les responsables du séminaire et de cette publication, *Education et Vivre ensemble*, remercient tous ceux qui ont participé à ces journées et qui ont permis qu'elles se tiennent dans un climat à la fois studieux et convivial, particulièrement le Bureau international de l'éducation et sa directrice, Cecilia Braslavsky.

Cette publication reprend la plupart des interventions faites à cette occasion. Chaque auteur a révisé ses propos au vu des débats qui ont suivi la présentation orale, assurant ainsi une meilleure cohérence de l'ensemble. Nous avons choisi de laisser les textes dans la langue où ils ont été écrits. Ces textes traitent de la thématique commune au séminaire et à la Conférence selon des approches, des méthodes, des points de vue différents. Certains se placent d'emblée dans une perspective internationale et globale, privilégiant l'étude et la comparaison de textes officiels, notamment de curriculums; d'autres nous entraînent dans le quotidien des établissements scolaires, des difficultés et des choix que font les acteurs, des dispositifs qu'ils mettent en place pour favoriser la résolution des problèmes qu'ils rencontrent; d'autres encore font état d'enquêtes auprès des enseignants et des élèves, nous livrant une meilleure connaissance des points de vue de ces personnes qui font vivre les institutions scolaires; d'autres enfin prennent un point de vue plus historique ou plus distancié pour marquer les continuités et les ruptures dans les préoccupations liées au vivre ensemble à l'école, préoccupations déjà anciennes, ou pour inviter à une prudence critique dans l'usage de certains termes aujourd'hui très employés et conclure sur l'importance et l'intérêt de prolonger les recherches et d'en mettre en œuvre de nouvelles.

Au-delà des différences, de nombreux axes communs parcourent l'ensemble de ces contributions: souci du bien commun et de la justice, affirmation de la nécessaire écoute des paroles de tous les acteurs de l'école, au premier rang les élèves, importance des dispositifs de participation et de dialogue, réaffirmation des valeurs des

*Les textes de ce livre ont été rassemblés,  
traduits et mis en forme par Nadine Fink (FPSE),  
John Fox (BIE) et Narain Jagasia (SRED).*



Droits de l'Homme et de la démocratie, affirmation de l'importance des réformes mais également volonté d'en étudier les effets et de les considérer avec rigueur, quête d'équilibres et de relations positives entre les affirmations de l'autonomie de la personne comme horizon de la formation et celles de sa responsabilité... Tout au long des interventions, comme les textes en témoignent, chacun s'est efforcé de mettre en évidence d'un côté la nécessité de fonder les discours à propos de l'école sur des connaissances rigoureusement construites principalement par la recherche, de l'autre les nombreuses questions théoriques et pratiques dont la construction et l'exploration sont plus que jamais nécessaires. Cela appelle le développement des recherches en éducation, recherches plurielles, les unes plus directement axées sur une meilleure connaissance de l'école, les autres orientées vers l'action et les changements, toutes faisant appel à l'expérience et à la responsabilité de tous les acteurs de l'école.



## Preface

*Cecilia Braslavsky*

Director, International Bureau of Education (IBE), Geneva

One of the major problems that faces us in creating new solutions to achieve Education for All on a global scale is the fact that the educational community is strongly divided, not only along the lines of traditions and approaches, but also according to the diverse roles played by the various stakeholders involved: parents, students and teachers of course, but also researchers and decision-makers. This issue emerged during the process of preparing the forty-sixth session of the International Conference on Education (ICE), organized by UNESCO's International Bureau of Education (IBE) on the theme of "Education for all for learning to live together: contents and learning strategies—problems and solutions", and held in Geneva, Switzerland, from 5 to 8 September 2001.

The Conference aimed to explore the changing role of education at the turn of the twentieth century: a paradoxical century in which high levels of schooling have developed alongside the spread of armed conflict. The eighty ministers and ten vice-ministers of education present wanted to conduct an open exchange on the problems and the solutions relating to education for learning to live together. They were aware of the need to reinforce the quality of Education for All in the twenty-first century if a contribution to the prevention and abolition of violence is to be made. Even before 11 September 2001, they were aware of the need to deal in depth with issues, such as: the relationship between education, social exclusion and violence; shared values and multiple identities in education for learning to live together; and the importance of equity in access to knowledge and new technologies as factors in social cohesion.

They were also convinced of the need to conduct exchanges with members of the other "cultures" that were involved in education: the culture of research being one of them.

If we take a close look at both ministerial and research cultures, we may note specific characteristics for each. My personal experience in both cultures allows me to suggest at least five characteristics that are part of the everyday life of a minister, vice-minister or high-level decision-maker and that are quite opposed to five characteristics typically found in the everyday life of a researcher.

These five characteristics for a minister or any other high-level decision-maker are: (i) they are at risk of becoming illiterate, because they just do not have time to read; (ii) they cannot stay anywhere for longer than half an hour, because they have to go somewhere else to solve a problem; (iii) they do not like conflicts, because although conflicts may be positive, they also challenge the status quo, including relationships



within the cabinet and with the president; (iv) there are exceptions; and (v) the exceptions are on the increase.

In contrast, the culture of the academic community displays the following characteristics: (i) they enjoy reading and have time to do so; (ii) they like and have the possibility to stay in one place for long periods of time holding discussions; (iii) they like to provoke conflicts—in fact, they are really fond of them; (iv) there are exceptions; and (v) it is not so clear that these exceptions are on the increase.

As a consequence of these differences, we may adapt the title of a challenging book concerning the differences among female and male cultures to our situation concerning the differences among decisions-makers and the research culture: “They just don’t understand (each other)”.<sup>1</sup>

But the problem is that if the high-level decision-makers “just don’t understand” scientific knowledge, they run the risk of underestimating the importance of empirical evidence, historical analysis or systemic approaches. On the other hand, if researchers “just don’t understand” the ministers and other high-level decision-makers, they may underestimate field experience and especially the importance of the processes, of resistance to change, of the power and value of interpersonal relationships, lobbies, institutional cultures and other “soft” aspects of educational development.

It is therefore particularly important to promote communication between researchers and decision-makers. In fact, UNESCO in general, and the International Bureau of Education in particular, is deeply convinced that there is an urgent need to enlarge the opportunities and the capacity both of researchers to communicate better with ministries of education, and of ministries to listen to and also to communicate better with researchers. Both have a great deal to say to each other—and to learn from each other—so as to better understand the complexity of educational processes and to promote dialogue with the other educational stakeholders: parents, students, teachers, as well as representatives of business and industry.

In an attempt to reinforce the efforts to create bridges and networking between persons that occupy such different roles, the IBE invited a number of researchers as panellists to participate in the forty-sixth session of the ICE. The IBE requested the invitees to prepare and to pass on some messages arising from their findings and their deliberations. These messages had to be brief, concise and, when possible, kind-hearted and original. It was very clear that this was a tall order.

A two-day seminar on curricular approaches to citizenship education was organized prior to the Conference itself to conduct an initial exploration of issues of “living together” in education and to support the invitees in the process of drafting their mes-

<sup>1</sup> See: Deborah Tannen, *You just don’t understand: women and men in conversation*, New York, NY: Morrow, 1990.



sages. The Faculty of Psychology and Educational Sciences (FPSE) of the University of Geneva and the Educational Research Service (SRED) of the Canton and Republic of Geneva, supported by the International Bureau of Education, held this seminar on the two days prior to the opening of the forty-sixth ICE precisely for that purpose.

The Director of SRED, Norberto Bottani, and Professor François Audigier jointly took the responsibility to conceive and organize the seminar. The goal of this seminar was indeed to enlarge the research input in some of the messages to be addressed to the 700 representatives from more than 100 countries that were present at the forty-sixth ICE.<sup>2</sup> This book is the compilation of some of the presentations delivered at this seminar. It is the outcome of the co-operation of many people. Especially, we would like to thank Nadine Fink, member of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva, Narain Jagasia, SRED editor and John Fox, IBE editor. Without their enthusiasm and support it would have been very difficult to produce this volume. Finally, the Department of Education of the Canton of Geneva and the SRED decided to support this bilingual publication in order to ensure its wider distribution.

We are honoured to present this contribution to the analysis of curriculum issues on living together and are very grateful to the persons and institutions that were involved in the seminar and in the process of preparing this publication: Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum, Germany); François Audigier (University of Geneva, Switzerland); Aaron Benavot (Hebrew University of Jerusalem, Israel); Alain Clémence (University of Lausanne, Switzerland); Cristián Cox (Ministry of Education, Chile); Jean-Jacques Ducret (SRED, Geneva, Switzerland); Patricia Dumont (*Et Alii*, Geneva, Switzerland); Claude Albert Kaiser (SRED, Geneva, Switzerland); Charles Magnin (University of Geneva, Switzerland); Denis Meuret (University of Burgundy, France); Audrey Osler (University of Leicester, United Kingdom); Hugh Starkey (University of Leicester, United Kingdom); Alejandro Tiana (National Distance Education University, Spain); Judith Torney-Purta (University of Maryland, United States of America); Danièle Trancart (University of Rouen, France); Michel Vuille (SRED, Geneva, Switzerland); and Ella Yulaelawati (Ministry of National Education, Indonesia).

It would be impossible in these few pages to reflect the wealth of ideas resulting from the very rich discussions that took place during the seminar on curricular issues related to living together. From the point of view of the IBE’s mission and its ongoing programmes, one question is particularly interesting: how important is a good curriculum? On the basis of historical and sociological evidence, the outcomes of the International Seminar and also those of the forty-sixth ICE, it can probably be stated that a good curriculum is not a guarantee of success in education for all for learning to live together—but it is a basic need. If we analyse the case, for instance, of Ger-

<sup>2</sup> See: Open File: Education for learning to live together, *Prospects* (UNESCO, Paris), vol. 32, no. 1, March 2002.



many before the Second World War, it may be argued that the content of curricula and textbooks contributed to reinforcing negative stereotypes and hatred and conditions justifying war. A similar situation could be found in Rwanda, the former Yugoslavia, Afghanistan and many other conflict-affected societies at the end of the twentieth century. All of these countries have made and are making important efforts to change their curricula in the direction of peace and peaceful conflict resolution, even if this will not be enough to guarantee education for learning to live together.

So, in the field of education, we probably have to learn to think how we should write and talk not in a “this *or* that” way but in a “this *and* that” way. Many researchers are right when they say that the curriculum is not a guarantee of success, but we can still find many cases today where the curriculum does not say a word about human rights and peace promotion, where “others” do not exist or are presented as enemies, or where one’s own history and practices are presented as the very best ones. How can we accept such a situation?

Furthermore, ministries of education throughout the world are concerned about how to combine global and local aspects, because they might say: “our curricula have only global contents and we cannot properly teach mathematics if we do not take into account that mathematics in [for instance] the Bantu regions is different from that in Western Europe. It makes a difference if the children come to school knowing how to count in base five and not in base ten.” What do researchers contribute to this situation? How do their findings help to renew the vision of technicians working in curriculum development worldwide?

In fact, during the International Seminar on the Curricular Issues of Living Together we realized that the challenge facing research in the field of curriculum development is a very significant one. Much more has to be delivered and much more has to be done to enlarge exchange with decisions-makers and other major educational actors. Furthermore, following the international seminar, the intervention of the panellists contributed to including the need for research in the conclusions and proposals for action of the forty-sixth ICE and also to advance the process of promoting the IBE’s role in UNESCO’s medium-term strategy so as to address some of the existing challenges and to mobilize existing resources worldwide.

The IBE’s activities are developing according to three main programmes related to curriculum development: (i) a resource bank and an observatory of trends; (ii) capacity-building; and (iii) policy dialogue. We expect to involve both researchers and decision-makers together in all of these programmes, as well as in specific thematic ones to promote a humanistic education that allows humanity to set up an alternative to “self-motivated financial spiritualism”<sup>3</sup> as the core of global and local curricula in the twenty-first century. The forty-sixth session of the ICE and the International

Seminar on Curricula Issues of Living Together contributed to our learning more about this aspect and provided guidelines for doing so.

Finally, we hope that the IBE will soon be able to prepare a first report on some curriculum trends that contribute to knowing more about strengths and weaknesses in the process of promoting Education for All for learning to live together. We hope that the present publication will open up even more doors for reflection and the conduct of exchanges on such a major issue and to enrich the future report. Our institution is open for further co-operation and new ideas—as well as controversies—in this field.

<sup>3</sup> Robert B. Reich, *The future of success*, New York, NY: Alfred A. Knopf, 2001.





## Préface

*Cecilia Braslavsky*

Directrice du Bureau international d'éducation (BIE), Genève

Un des problèmes majeurs rencontrés lorsqu'on cherche à imaginer de nouvelles solutions pour l'Education pour tous sur une large échelle est le fait que la communauté éducative est fortement divisée, non seulement selon les traditions et les approches, mais également selon les rôles joués par les divers acteurs impliqués: parents, étudiants, enseignants bien entendu, mais aussi chercheurs ou décideurs. Ce constat a été fait pendant que nous préparions la 46<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (ci-après CIE) organisée par le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO sur le thème «Education pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions», qui s'est tenue à Genève du 5 au 8 septembre 2001.

La Conférence visait à explorer le changement des fonctions de l'éducation dans le contexte de la fin du XX<sup>e</sup> siècle, siècle paradoxal qui a vu parallèlement se développer de hauts niveaux d'instruction et s'étendre les conflits armés. Les quatre-vingts ministres et dix vice-ministres de l'éducation présents souhaitaient débattre ouvertement des problèmes et des solutions liés à l'Education pour apprendre à vivre ensemble. Ils étaient conscients de la nécessité de renforcer la qualité de l'Education pour tous au cours du XXI<sup>e</sup> siècle si l'on voulait contribuer à prévenir et abolir la violence. Même avant le 11 septembre, ils étaient conscients de la nécessité de traiter certaines questions en profondeur, telles que la relation entre éducation, exclusion sociale et violence, les valeurs partagées et les identités multiples dans l'Education pour apprendre à vivre ensemble, et l'importance de l'équité dans l'accès à la connaissance et aux nouvelles technologies en tant que facteurs de cohésion sociale. Ils étaient également convaincus de la nécessité d'avoir des échanges avec les membres des autres «cultures» impliquées dans l'éducation, dont la culture de la recherche.

Si nous observons de plus près la culture ministérielle et la culture de la recherche, nous relevons des caractéristiques spécifiques pour chacune d'elles. Mon expérience personnelle de ces deux cultures me permet de suggérer au moins cinq caractéristiques qui font partie du quotidien d'un ministre, vice-ministre ou décideur de haut niveau, et qui sont à l'opposé de cinq caractéristiques typiques de la vie quotidienne d'un chercheur.

Ces cinq caractéristiques sont, pour les ministres ou autres décideurs de haut niveau: (i) ils risquent de devenir illettrés parce qu'ils n'ont simplement pas le temps de lire; (ii) ils ne peuvent rester plus d'une demi-heure quelque part parce qu'ils doivent aller

résoudre un problème ailleurs; (iii) ils n'aiment pas les conflits, parce que bien que ces derniers puissent être positifs, ils remettent en question le statu quo, y compris dans les relations au sein du cabinet ministériel et avec le Président; (iv) il y a des exceptions et (v) les exceptions sont en augmentation.

A l'inverse, la culture de la communauté académique présente les caractéristiques suivantes: (i) ses membres aiment lire et peuvent y consacrer beaucoup de temps; (ii) ils aiment rester longtemps au même endroit pour débattre et en ont la possibilité; (iii) ils aiment provoquer des conflits – mieux, ils les apprécient beaucoup; (iv) il y a des exceptions et (v) il n'est pas si évident que ces exceptions soient en augmentation.

Pour résumer, nous pouvons reprendre le titre d'un livre quelque peu dérangent qui traite des différences entre la culture des femmes et celle des hommes et l'adapter à notre situation, celle des différences entre la culture des décideurs et des chercheurs: «Ils ne peuvent simplement pas (se) comprendre».<sup>4</sup>

Mais le problème est le suivant: si les décideurs de haut niveau ne «peuvent simplement pas comprendre» le savoir scientifique, ils courent le risque de sous-estimer l'importance de la preuve empirique, de l'analyse historique ou de l'approche systémique. Si de leur côté, les chercheurs ne «peuvent simplement pas comprendre» les ministres et autres décideurs de haut niveau, ils pourraient sous-estimer l'importance de l'expérience sur le terrain et particulièrement celle des processus, des résistances au changement, de la force et de la valeur des relations interpersonnelles, des lobbies, des cultures institutionnelles et d'autres aspects moins cruciaux du développement éducatif.

C'est pourquoi il est particulièrement important de promouvoir la communication entre chercheurs et décideurs. En fait, l'UNESCO en général, et le Bureau international d'éducation en particulier, est profondément convaincu qu'il y a un besoin urgent d'élargir les possibilités et la capacité à la fois des chercheurs à mieux communiquer avec les ministères de l'éducation, et celle des ministères à écouter et à mieux communiquer avec les chercheurs. Tous deux ont beaucoup à dire aux autres – et à apprendre des autres – pour mieux comprendre la complexité des processus éducatifs et pour promouvoir le dialogue avec les autres acteurs de l'éducation: parents, étudiants, enseignants aussi bien que représentants du commerce et de l'industrie.

Pour tenter de créer des liens et, partant, un réseau entre des personnes assumant des rôles aussi différents, le BIE a invité un certain nombre de chercheurs à intervenir lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE. Le BIE a demandé à ces invités de préparer et de faire passer des messages inspirés de leurs travaux et de leurs débats. Ces messages devaient être brefs, concis, et si possible amicaux et originaux. Ce qui était, bien entendu, une exigence considérable.

<sup>4</sup> Voir Deborah Tannen, *You just don't understand: women and men in conversation*, New York, NY: Morrow, 1990.

Un séminaire de deux jours sur les approches de l'éducation à la citoyenneté dans les curriculums a donc été organisé avant la conférence elle-même, afin d'explorer initialement la problématique du vivre ensemble dans l'éducation et soutenir les chercheurs invités à la CIE dans le processus d'élaboration de leurs messages. Dans cette optique, la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (FPSE) et le Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève, soutenus par le BIE, ont organisé ce colloque durant les deux jours précédant l'ouverture de la 46<sup>e</sup> session de la CIE précisément.

Le directeur du SRED, Norberto Bottani, et le Professeur François Audigier ont pris ensemble la responsabilité de concevoir et d'organiser le séminaire. Le but de ce séminaire était en fait d'élargir l'apport de la recherche dans quelques-uns des messages qui allaient être adressés aux 700 représentants des plus de 100 pays présents à la 46<sup>e</sup> session de la CIE<sup>5</sup>. Ce livre, qui compile quelques présentations du séminaire, est le résultat de la coopération de plusieurs personnes. Nous aimerions particulièrement remercier Nadine Fink, membre de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Narain Jagasia, éditeur du SRED et John Fox, éditeur du BIE. Sans leur enthousiasme et leur soutien, il aurait été très difficile de publier cet ouvrage. Enfin, le Département de l'instruction publique du canton de Genève et le SRED ont décidé de prendre en charge cette publication bilingue de façon à assurer sa large diffusion.

Nous sommes honorés de présenter cette contribution à l'analyse de la problématique du vivre ensemble dans les curriculums et très reconnaissants aux personnes et aux institutions impliquées dans le séminaire ainsi que dans le processus de préparation de cette publication: Christel Adick (Ruhr-Universität Bochum, Allemagne); François Audigier (Université de Genève, Suisse); Aaron Benavot (Hebrew University of Jerusalem, Israël); Alain Clémence (Université de Lausanne, Suisse); Cristián Cox (Ministère de l'éducation, Chili); Jean-Jacques Ducret (SRED, Genève, Suisse); Patricia Dumont (*Et Alii*, Genève, Suisse); Claude Albert Kaiser (SRED, Genève, Suisse); Charles Magnin (Université de Genève, Suisse); Denis Meuret (Université de Bourgogne, France); Audrey Osler (University of Leicester, Royaume-Uni); Hugh Starkey (University of Leicester, Royaume-Uni); Alejandro Tiana (Université nationale d'éducation à distance, Espagne); Judith Torney-Purta (University of Maryland, Etats-Unis); Danièle Trancart (Université de Rouen, France); Michel Vuille (SRED, Genève, Suisse); et Ella Yulaelawati (Ministère de l'éducation nationale, Indonésie).

Il est impossible, dans ces quelques pages, de refléter la richesse des discussions qui ont pris place pendant ces deux jours. Du point de vue de la mission du BIE et de ses programmes en cours, une question semble particulièrement intéressante: quelle est l'importance d'un bon curriculum? En s'appuyant sur des données historiques et

<sup>5</sup> Voir Open File: Education for learning to live together, *Prospects* (UNESCO, Paris), vol. 32, no 1, mars 2002.



sociologiques, sur les enseignements du séminaire ainsi que sur ceux de la 46<sup>e</sup> session de la CIE, on peut probablement établir que si un bon curriculum n'est pas une garantie de succès dans l'Education pour tous pour apprendre à vivre ensemble, c'est un besoin fondamental. Si l'on analyse, par exemple, le cas de l'Allemagne avant la Deuxième Guerre mondiale, on peut argumenter que le contenu des curriculums et des manuels scolaires contribuait à renforcer les stéréotypes négatifs, la haine et les conditions justifiant la guerre. Une situation similaire peut être retrouvée au Rwanda, en ex-Yougoslavie, en Afghanistan et dans beaucoup d'autres sociétés affectées par des conflits à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Tous ces pays ont fait et font encore des efforts importants pour modifier leurs curriculums dans le sens de la paix et de la résolution pacifique des conflits, même si cela ne suffira pas à garantir une éducation pour apprendre à vivre ensemble.

Ainsi, dans le champ de l'éducation, nous devons probablement apprendre à penser comment écrire et parler non pas en termes de «ceci *ou* cela», mais en termes de «ceci *et* cela». De nombreux chercheurs affirment que le curriculum n'est pas une garantie de réussite, et ils ont raison; ceci dit, on peut encore trouver plusieurs pays aujourd'hui où le curriculum ne dit pas un mot à propos des Droits de l'Homme et de la promotion de la paix, où les «autres» n'existent pas ou sont présentés comme des ennemis, ou encore où l'histoire et les coutumes locales sont présentées comme les meilleures, si ce n'est les seules. Comment peut-on accepter une telle situation?

De plus, les ministres de l'éducation à travers le monde sont intéressés à combiner les aspects globaux et locaux des curriculums. Leur discours actuel est plutôt: «Nos curriculums n'ont que des contenus globaux; nous ne pouvons pas enseigner correctement les mathématiques si nous ne prenons pas en compte que les mathématiques dans (par exemple) les régions bantous sont différentes de celles d'Europe occidentale. Cela fait une différence si les enfants viennent à l'école en sachant compter en base cinq, mais pas en base dix.» Quelle est alors la contribution des chercheurs à cette situation? En quoi leurs découvertes aident-elles à renouveler la vision des techniciens travaillant sur le développement des curriculums tout autour de la planète?

Durant le séminaire international sur la problématique du vivre ensemble dans les curriculums, nous avons réalisé que le défi à relever par la recherche dans le champ du développement des curriculums était très important. Il faut faire beaucoup plus pour élargir les échanges avec les décideurs et les autres principaux acteurs de l'éducation. De plus, à la suite du séminaire, l'intervention des chercheurs lors de la 46<sup>e</sup> session de la CIE a contribué à faire figurer la nécessité de la recherche dans les conclusions et les propositions d'action de la conférence ministérielle, et aussi à promouvoir le rôle du BIE dans la stratégie à moyen terme de l'UNESCO pour s'attaquer à quelques-uns des défis actuels et pour mobiliser les ressources existantes sur les cinq continents.

Les activités du BIE se développent selon trois programmes principaux liés au développement de curriculums: (i) entretenir une banque de données et un observatoire

des tendances; (ii) favoriser la construction de capacités; (iii) favoriser le dialogue politique. Nous espérons impliquer ensemble les chercheurs et les décideurs dans tous ces programmes, ainsi que dans des programmes thématiques spécifiques pour promouvoir une éducation humaniste qui permette à l'humanité de construire une alternative au «spiritualisme financier et auto-motivé»<sup>6</sup> comme noyau des curriculums locaux et globaux pour le XXI<sup>e</sup> siècle. La 46<sup>e</sup> session de la CIE et le séminaire international sur la problématique du vivre ensemble dans les curriculums ont contribué à nous apprendre plus sur cet aspect des choses et à fournir des lignes directrices pour atteindre ce but.

Finalement, nous espérons que le BIE sera bientôt à même de préparer un premier rapport sur certaines tendances des curriculums qui nous informent sur les forces et les faiblesses du processus de promotion de l'Education pour tous pour apprendre à vivre ensemble. Nous espérons que la présente publication va, à son tour, ouvrir d'autres portes pour la réflexion et la conduite d'échanges sur une question d'une telle importance et enrichir par là le futur rapport. Notre institution est ouverte à d'autres coopérations et à de nouvelles idées – ainsi qu'aux controverses – dans ce domaine.

<sup>6</sup> Robert B. Reich, *The future of Success*. Alfred A. Knopf, New York, 2001.



## Table des matières

|                                                                                                                                                                           |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Avant-propos</b> .....                                                                                                                                                 | 0 |
| <i>François Audigier</i>                                                                                                                                                  |   |
| <i>Norberto Bottani</i>                                                                                                                                                   |   |
| <b>Preface</b> .....                                                                                                                                                      | 0 |
| <b>Préface</b> .....                                                                                                                                                      | 0 |
| <i>Cecilia Braslavsky</i>                                                                                                                                                 |   |
| <b>Introduction</b> .....                                                                                                                                                 | 0 |
| <i>François Audigier</i>                                                                                                                                                  |   |
| <i>Nadine Fink</i>                                                                                                                                                        |   |
| <b>Première partie:</b>                                                                                                                                                   |   |
| <b>Héritages théoriques, thématiques et institutionnels</b> .....                                                                                                         | 0 |
| «Si tu veux la paix, cultive la justice!» Les débats sur l'éducation<br>à la paix tenus sous l'égide du Bureau international d'éducation<br>(BIE) entre 1927 et 2001..... | 0 |
| <i>Charles Magnin</i>                                                                                                                                                     |   |
| <b>Introduction</b> .....                                                                                                                                                 | 0 |
| 1. Objet de la recherche, sources historiques examinées et méthode d'analyse ....                                                                                         | 0 |
| 1.1 <i>Objet de la recherche</i> .....                                                                                                                                    | 0 |
| 1.2 <i>Sources historiques examinées et méthode d'analyse</i> .....                                                                                                       | 0 |
| 2. Les quatre métamorphoses du BIE entre 1925 et aujourd'hui.....                                                                                                         | 0 |
| 2.1 <i>Le premier et le deuxième BIE</i> .....                                                                                                                            | 0 |
| 2.2 <i>Le troisième BIE</i> .....                                                                                                                                         | 0 |
| 2.3 <i>Le quatrième BIE</i> .....                                                                                                                                         | 0 |
| 3. Mise en perspective historique du «discours» sur l'éducation<br>à la paix tenu sous l'égide du BIE entre 1927 et 2001.....                                             | 0 |
| 3.1 <i>La Conférence de 1927</i> .....                                                                                                                                    | 0 |
| 3.2 <i>La CIE de 1948</i> .....                                                                                                                                           | 0 |
| 3.3 <i>La CIE de 1949</i> .....                                                                                                                                           | 0 |
| 3.4 <i>La CIE de 1968</i> .....                                                                                                                                           | 0 |
| 3.5 <i>La CIE de 1994</i> .....                                                                                                                                           | 0 |
| <b>Conclusion provisoire</b> .....                                                                                                                                        | 0 |
| <b>Références</b> .....                                                                                                                                                   | 0 |



|                                                                                                                                |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <b>Le développement moral : Approche piagétienne</b> .....                                                                     | 0 |
| <i>Jean-Jacques Ducret</i>                                                                                                     |   |
| <b>Introduction</b> .....                                                                                                      | 0 |
| 1. Présentation de l'étude sur le développement du jugement moral<br>chez l'enfant.....                                        | 0 |
| 1.1 <i>La démarche de recherche</i> .....                                                                                      | 0 |
| 1.2 <i>Le développement du jugement moral chez l'enfant</i> .....                                                              | 0 |
| 2. Recherches ultérieures sur le développement moral<br>et sur la coopération.....                                             | 0 |
| <b>Conclusion : apports et limites de l'étude de Piaget<br/>sur le jugement moral chez l'enfant</b> .....                      | 0 |
| <b>Références</b> .....                                                                                                        | 0 |
| <b>Deuxième partie : La question de la comparaison</b> .....                                                                   | 0 |
| <b>Curricular content and societal outcomes: a critical view<br/>from comparative educational research</b> .....               | 0 |
| <i>Aaron Benavot</i>                                                                                                           |   |
| <b>Background</b> .....                                                                                                        | 0 |
| 1. Conceptual clarifications.....                                                                                              | 0 |
| 1.1 <i>The links between education and societal change</i> .....                                                               | 0 |
| 1.2 <i>Basic orientations in contemporary educational discourse</i> .....                                                      | 0 |
| 2. From discourse to reality.....                                                                                              | 0 |
| 3. Comparative studies of educational achievement<br>and the school curriculum.....                                            | 0 |
| 4. School curricula and textbooks.....                                                                                         | 0 |
| 5. Education, school curricula and learning to live together.....                                                              | 0 |
| <b>Concluding remarks</b> .....                                                                                                | 0 |
| <b>References</b> .....                                                                                                        | 0 |
| <b>Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s<br/>in Latin America: context, contents and orientations</b> ..... | 0 |
| <i>Cristián Cox</i>                                                                                                            |   |
| <b>Introduction</b> .....                                                                                                      | 0 |
| 1. Citizenship education in the context of national transitions<br>to democracy.....                                           | 0 |
| 1.1 <i>Context</i> .....                                                                                                       | 0 |
| 1.2 <i>Similar educational reforms</i> .....                                                                                   | 0 |



|                                                                                              |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 2. Curricular organisation for citizenship education in the three countries .....            | 0 |
| 3. Citizenship education in the reformed curricula: what knowledge, values and skills? ..... | 0 |
| 3.1 Political and social citizenship .....                                                   | 0 |
| 3.2 What skills? .....                                                                       | 0 |
| 3.3 Contemporary political history .....                                                     | 0 |
| 4. Citizenship education compared: the broad picture .....                                   | 0 |
| Conclusion .....                                                                             | 0 |
| References .....                                                                             | 0 |

### Troisième partie: Enquêtes et actions sur le terrain.....0

#### Learning to live together: Young people as cosmopolitan citizens .....

Audrey Osler

Hugh Starkey

|                                                                 |   |
|-----------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                              | 0 |
| 1. A deficit model of young people .....                        | 0 |
| 2. Young people from ethnic minorities: a double deficit? ..... | 0 |
| 3. Education for citizenship and human rights .....             | 0 |
| 4. Our study .....                                              | 0 |
| 4.1 Multiple identities .....                                   | 0 |
| 4.2 Feelings about their city .....                             | 0 |
| 4.3 Active engagement in the community .....                    | 0 |
| 4.4 Learning within the community .....                         | 0 |
| 4.5 Barriers to citizenship .....                               | 0 |
| Conclusion .....                                                | 0 |
| References .....                                                | 0 |

#### Compétences civiques des collégiens et lycéens français .....

Danièle Trancart

|                                                                                         |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                                                      | 0 |
| 1. Etude sur le fonctionnement du collège et ses effets sur les acquis des élèves ..... | 0 |
| 1.1 Objectifs .....                                                                     | 0 |
| 1.2 Collecte des données .....                                                          | 0 |
| 1.3 Evolution des acquis des élèves au cours des quatre années de collège .....         | 0 |
| 1.4 Disparités des résultats entre collèges, entre classes et entre élèves .....        | 0 |



|                                                                                        |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1.5 Facteurs associés à une évolution positive ou négative des acquis des élèves ..... | 0 |
| 1.6 Modifications apportées au dispositif de recherche .....                           | 0 |
| 2. Mise au point des outils d'évaluation des connaissances civiques des élèves .....   | 0 |
| 2.1 Les connaissances civiques .....                                                   | 0 |
| 2.2 Attitudes de tolérance .....                                                       | 0 |
| 2.3 La vie au collège ou au lycée et les règles scolaires .....                        | 0 |
| 2.4 Rapport à la règle et la loi .....                                                 | 0 |
| Références .....                                                                       | 0 |

#### Violence ordinaire et insécurité – Intervention dans l'école secondaire genevoise: élèves de 12 à 15 ans .....

Michel Vuille

|                                                                                        |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                                                     | 0 |
| Etapas de l'intervention .....                                                         | 0 |
| Violence médiatisée et dramatisée .....                                                | 0 |
| 1. Intervention .....                                                                  | 0 |
| 1.1 Un lexique pour exprimer la violence ordinaire .....                               | 0 |
| 1.2 Définition des lexies et des concepts .....                                        | 0 |
| 2. Gestion du vivre ensemble dans la communauté éducative .....                        | 0 |
| 2.1 La communauté éducative composée d'une pluralité de mondes .....                   | 0 |
| 2.2 Erosion du pouvoir institutionnel et de l'autorité professionnelle à l'école ..... | 0 |
| Références .....                                                                       | 0 |
| Annexe 1 .....                                                                         | 0 |
| Annexe 2 .....                                                                         | 0 |

#### Les punitions scolaires: éléments des rapports entre les élèves et l'institution .....

Claude Albert Kaiser

Patricia Dumont

Alain Clémence

|                                                       |   |
|-------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                    | 0 |
| 1. Questions de recherche .....                       | 0 |
| 2. Méthode .....                                      | 0 |
| 3. Les facteurs des punitions institutionnelles ..... | 0 |



|                                                                  |   |
|------------------------------------------------------------------|---|
| 4. Le contexte environnemental des punitions scolaires .....     | 0 |
| 5. Les préoccupations des élèves .....                           | 0 |
| 6. L'image de l'élève .....                                      | 0 |
| 7. Projections dans l'avenir des élèves non punis et punis ..... | 0 |
| Conclusions .....                                                | 0 |
| Références .....                                                 | 0 |

#### **Mesurer les critères et sentiments de justice des acteurs des systèmes éducatifs .....**

*Denis Meuret*

|                                                                                                           |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                                                                        | 0 |
| 1. Pourquoi s'intéresser aux perceptions de l'injustice des systèmes éducatifs? .....                     | 0 |
| 1.1 Raisons politiques .....                                                                              | 0 |
| 1.2 Raisons théoriques .....                                                                              | 0 |
| 2. Enquêtes sur le sentiment de justice des élèves .....                                                  | 0 |
| 3. Enquêtes sur les sentiments et les critères de justice des adultes vis-à-vis du système éducatif ..... | 0 |
| Références .....                                                                                          | 0 |
| Annexe .....                                                                                              | 0 |

#### **Quatrième partie: Propositions et prolongements .....**

#### **“Living together” for “heterocultural” societies: contexts, content and teaching strategies .....**

*Ella Yulaelawati*

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| Introduction .....                 | 0 |
| 1. Contexts .....                  | 0 |
| 2. Content .....                   | 0 |
| 3. Teaching strategies .....       | 0 |
| 3.1 The context for teaching ..... | 0 |
| 3.2 Strategies .....               | 0 |
| Conclusion .....                   | 0 |
| References .....                   | 0 |



#### **The didactics of global education: a tool for combining the international and intercultural dimensions of education .....**

*Christel Adick*

|                                                                                                                             |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1. Internationalization of education and international education: trends and policies in the process of globalization ..... | 0 |
| 1.1 The internationalization of education .....                                                                             | 0 |
| 1.2 International education .....                                                                                           | 0 |
| 1.3 “Global education” as a response to the international and intercultural challenges of the modern world .....            | 0 |
| 2. Didactics for global education .....                                                                                     | 0 |
| 2.1 What is meant by “didactics”? .....                                                                                     | 0 |
| 2.2 The different levels of didactical decision-making .....                                                                | 0 |
| 2.3 Guidelines for global education: some examples .....                                                                    | 0 |
| 2.4 A model for didactics of global education .....                                                                         | 0 |
| References .....                                                                                                            | 0 |

#### **Vivre ensemble et éducation à la citoyenneté: Entre acquis, zones d'ombre, débats et nécessaires recherches .....**

*François Audigier*

|                                                                                          |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Introduction .....                                                                       | 0 |
| 1. Contextes et concepts .....                                                           | 0 |
| 1.1 La montée des préoccupations « internes » .....                                      | 0 |
| 1.2 Des mots, des concepts avec leurs intérêts et leurs risques .....                    | 0 |
| 2. Curriculums, théories et pratiques, recherches nécessaires .....                      | 0 |
| 2.1 Différents niveaux de réflexion sur les curriculums .....                            | 0 |
| 2.2 La référence à la citoyenneté, des compétences pour construire les curriculums ..... | 0 |
| 2.3 Pour un développement de recherches .....                                            | 0 |
| 3. Pause... ..                                                                           | 0 |

#### **Biographies des auteurs .....**



# Introduction

*François Audigier*

*Nadine Fink*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) – Université de Genève

Les douze contributions rassemblées dans cet ouvrage questionnent sous divers angles l'éducation au *vivre ensemble*. De la mise en perspective historique de certains aspects de ce thème à l'identification de nombreux objets de recherche dont l'exploration est aujourd'hui plus que jamais nécessaire, du compte rendu d'enquêtes conduites auprès des acteurs à l'analyse comparée de curriculums et de dispositions mis en œuvre dans plusieurs Etats, du rappel des fondements théoriques de certaines approches à l'étude de dispositifs d'intervention sur le terrain, ces textes témoignent de la multiplicité des objets que la recherche construit et explore. Ils témoignent aussi de la diversité des méthodes et des approches, de l'importance des comparaisons, notamment internationales, de la pertinence des études menées à différentes échelles, au niveau des Etats comme au niveau des établissements, de l'urgence qu'il y a à prolonger et à approfondir de nombreux chantiers, à en développer et à en ouvrir de nouveaux. Ils ont été regroupés en quatre ensembles, correspondant chacun à une perspective particulière.

La première partie introduit aux héritages théoriques et institutionnels, marquant l'importance d'une mémoire, de la prise en considération du temps et des durées, attestant de la nécessaire lutte contre l'oubli qui caractérise si souvent les réflexions sur l'école et les politiques éducatives. Si le vivre ensemble apparaît parfois comme une préoccupation récente, ce thème n'est pas nouveau. Il a été exploré et défendu dans d'autres contextes mais avec des valeurs et une vision qui demeurent d'actualité. La seconde partie adopte un point de vue institutionnel en étudiant et comparant des curriculums. La mise en contexte est une dimension nécessaire nous rappelant à quel point, malgré des mouvements de fond souvent convergents, les systèmes éducatifs sont profondément ancrés dans des réalités culturelles, politiques, économiques et sociales singulières. Les textes de la troisième partie rassemblent les résultats de diverses enquêtes, rendant plus proches les réalités vécues par les acteurs, principalement les enseignants et les élèves. La proximité avec les textes de la seconde partie met en évidence l'intérêt des études menées à des échelles différentes mais aussi les difficultés de leurs mises en relation au-delà de quelques propos généraux. La dernière partie prolonge les réflexions précédentes et esquisse plus ou moins précisément des propositions d'actions et de recherches, des manières différentes voire nouvelles de concevoir et de penser le vivre ensemble.

Ouvrant la première partie, Charles Magnin retrace l'histoire des débats et de l'action du BIE et de la Conférence internationale de l'éducation concernant l'éducation à la paix, depuis sa création en 1925. Ces premiers jalons d'une histoire en cours de construction illustrent tout l'intérêt de la prise en compte de la durée, la nécessité d'un regard historien qui étudie les continuités et les ruptures, les permanences et les changements. Ce chapitre met ainsi en évidence les relations, indispensables et souvent difficiles, entre les chercheurs et les décideurs, l'éducation et l'école comme enjeux politiques autant que scientifiques. Cette approche invite à la fois à prendre la mesure de l'ancienneté d'orientations comme les méthodes actives ou l'éducation informelle, de préoccupations comme celles qui sont liées à la vie scolaire ou à l'éducation des adultes, et à bien faire leur place aux contextes et à leurs évolutions.

Jean-Jacques Ducret revient sur les principaux résultats des recherches menées par Piaget à propos du développement du jugement moral chez les enfants et sur les prolongements dus à Kohlberg. Son projet est de mettre en perspective ces résultats avec les travaux d'Habermas et de Rawls. Il nous rappelle quelques fondements théoriques et quelques-unes des conclusions de Piaget, les uns et les autres toujours actuels, tel le couple hétéronomie/autonomie pour les premiers ou l'identification d'une conception spontanée de la justice chez les enfants pour les secondes. Ces résultats et réflexions présentés, l'auteur conclut en traçant quelques orientations pour des recherches nécessaires traitant, par exemple, des effets du respect des normes et de la coopération sur le développement moral de l'enfant ou sur l'importance de l'expérience sociale du sujet dans la construction de ses conceptions dites spontanées.

Dans la première étude de la seconde partie, Aaron Benavot interroge les attentes formulées par les universités, les organisations internationales et les décideurs politiques à l'égard de l'éducation, considérant celle-ci comme un remède à de nombreux problèmes sociaux tels que le désengagement citoyen, la misère humaine, la violence ethnique ou l'intolérance religieuse, par exemple. Il montre que ces attentes reposent bien plus sur des croyances que sur des recherches scientifiques. S'appuyant sur les faibles résultats et l'absence de preuves obtenus dans le cadre de recherches comparatives, l'auteur montre que l'éducation ne contribue pas nécessairement à l'amélioration supposée des problèmes de société. Il souligne l'importance de compléter les recherches comparatives, qui étudient majoritairement les textes et dispositions officiels, par des études de terrain qui interrogent plus spécifiquement les libertés laissées localement aux écoles dans la mise en œuvre des programmes officiels.

Cristián Cox étudie la manière dont les curriculums officiels de trois pays d'Amérique latine, Argentine, Brésil et Chili, révisés dans les années nonante, définissent les objectifs et les contenus d'apprentissage en matière d'éducation à la citoyenneté. L'intérêt de cette comparaison tient en particulier au fait que ces Etats ont tous les trois connu des dictatures militaires durant les années septante et le début des années quatre-vingts, avant de se diriger vers un régime démocratique. L'auteur compare les systèmes scolaires des trois Etats en premier lieu au niveau de la réorganisation structurelle, puis de façon plus approfondie à travers les choix d'objectifs et de contenus

curriculaires, dont il souligne les différences et les similitudes. Il montre notamment que les trois Etats proposent des programmes qui confrontent les élèves aux réalités politiques présentes et passées, réalités qui suscitent problèmes, contradictions ou manques en termes de valeurs démocratiques. Tandis que la nécessité de développer des compétences politiques n'apparaît pas explicitement – silence qui selon l'auteur est symptomatique d'une relation à la dimension politique de nature discursive plus que pratique –, les objectifs d'apprentissage sont principalement axés sur les notions de droits de l'homme, de solidarité et de dialogue.

La troisième partie rassemble des textes qui présentent tous des résultats d'enquêtes ou de travaux sur le terrain. Compétences et conscience civiques, violence scolaire et punitions, conceptions de la justice sont les grands thèmes étudiés.

Audrey Osler et Hugh Starkey présentent une étude réalisée auprès de jeunes dans une ville anglaise dont la population est particulièrement multiculturelle. Ils s'interrogent sur ce lieu commun qui veut que les jeunes n'aient guère de conscience civique et critiquent une éducation à la citoyenneté qui ne tient pas compte de ce que pensent et de ce que savent les élèves. Ils remettent ainsi en question le préjugé selon lequel une origine ethnique minoritaire serait source de difficultés scolaires et sociales. Les résultats de leur enquête tendent à montrer que les jeunes ont une réelle conscience civique, beaucoup d'entre eux étant actifs au sein de leur communauté, et que ceux d'origines ethniques minoritaires ne sont pas moins préparés que les autres à la vie démocratique. L'éducation à la citoyenneté pourrait dès lors valoriser les expériences personnelles de ces jeunes.

Danièle Trancart présente les résultats d'une enquête longitudinale menée sur les compétences civiques d'un vaste échantillon de collégiens et de lycéens français. Le but de cette enquête est de mesurer, sur la durée, la maîtrise d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire et son évolution. Cette évolution est mise en relation avec l'environnement éducatif, familial et scolaire, afin de préciser le poids de leurs principales caractéristiques. L'enquête conclut à une réelle amélioration des connaissances en matière de citoyenneté et une reconnaissance croissante de certaines valeurs comme le refus des discriminations. En revanche, au fur et à mesure qu'ils grandissent, ces mêmes élèves se déclarent moins respectueux des lois et des règles.

Les deux articles suivants abordent le vivre ensemble au niveau des rapports entre institution, enseignants et élèves en Suisse romande. Le premier s'intéresse à la violence en milieu scolaire, le second aux punitions. La contribution de Michel Vuille repose sur une longue expérience d'intervenant dans une école genevoise. Un travail important est d'abord mené sur le contenu des termes utilisés par les enseignants pour désigner les différentes formes de violence et d'insécurité. Il rappelle ainsi que la violence est une construction sociale qui évolue en fonction de la sensibilité morale et du contexte. Il montre également que les enseignants tendent à confondre ce qui relève du conflit et du désaccord, qui fait alors partie d'une éducation à la citoyenneté, et ce qui relève d'une violence au sens juridique du terme et qui appelle



alors le traitement correspondant. La violence qui est rencontrée dans cette école appartient généralement au domaine de l'incivilité. Sans déconsidérer le sentiment d'insécurité ressenti par les enseignants, l'auteur souligne que l'école a un degré d'autonomie qui doit la conduire à ne pas concevoir la violence comme une fatalité imposée de l'extérieur. L'apprentissage de la pluralité est un alors un impératif.

Claude Kaiser, Patricia Dumont et Alain Clémence rendent compte d'une enquête menée auprès de près de 3'000 élèves dans les écoles secondaires de Suisse romande sur les représentations que ceux-ci ont de la violence et de la punition. La punition est traitée ici comme un révélateur des rapports qu'entretiennent ces élèves et l'institution scolaire. Tentant de définir une typologie de l'élève puni, ils montrent qu'il s'agit bien d'une «entité catégorielle», bien plus que d'élèves auxquels il arriverait parfois de transgresser les normes scolaires. Ils relèvent que la punition sanctionne pour l'essentiel des actes commis à l'encontre de l'institution, notamment les enseignants, beaucoup plus rarement les actes dirigés contre les pairs. Deux logiques sont à l'œuvre, celle de l'école qui privilégie les résultats et celle des pairs. Leurs conclusions soulignent une contradiction particulièrement intéressante dans la réflexion sur le vivre ensemble : tandis que les «bons» élèves font état d'une bonne entente avec l'adulte qui induit une attitude favorable au respect, voire à la conformité à l'égard des normes scolaires, les élèves punis expriment plus souvent des valeurs mises en avant dans les discours sur le vivre ensemble, en termes d'autonomie et d'esprit d'initiative.

Dans la dernière contribution de cette troisième partie, Denis Meuret explore les conceptions de la justice et de l'injustice qu'ont les acteurs de l'école. A l'origine de son propos se place une réflexion sur les inégalités scolaires en relation avec les inégalités sociales. La justice est un «test» de la reconnaissance effective de l'égalité des personnes. L'auteur rappelle que si les élèves faibles et/ou défavorisés progressent moins que les autres élèves, ce n'est pas tant en raison de leur handicap initial que parce qu'ils ne bénéficient pas des mêmes conditions d'apprentissage que les autres. Plusieurs enquêtes montrent que le sentiment d'être traité avec justice est corrélé avec la réussite scolaire. Ce sentiment de justice relève en premier lieu des valeurs liées aux résultats scolaires (notation) plus qu'aux questions comportementales. Quant à l'enseignant, il serait confronté à une contradiction entre l'égalité de traitement, qui ne prend pas en compte les spécificités de chaque élève, et l'égalité des chances, qui valorise les élèves selon leurs progrès individuels. Même si beaucoup d'enseignants adhèrent à l'idée que le système actuel ne fait pas assez d'efforts en faveur de l'égalité des chances, ils sont aussi très nombreux à refuser un traitement différencié qui accorderait un enseignement de meilleure qualité pour les élèves socialement défavorisés. D'autre part, tandis qu'au sein de l'école primaire le souci d'égalité serait plus important que le souci d'efficacité, ce dernier prendrait le dessus dans le secondaire. L'égalité des chances serait ainsi sacrifiée à l'égalité de traitement.

La dernière partie réunit trois contributions qui contextualisent et élargissent quelques-uns des thèmes et enjeux abordés dans cet ouvrage, en interrogeant la possibilité d'une mise en commun, sur le plan international, des normes et valeurs qui fondent l'éducation au vivre ensemble.

Ella Yulaelawati nous invite à considérer le vivre ensemble comme l'objectif ultime de l'éducation et rappelle l'importance d'éviter les biais culturels ethnocentriques. Elle propose de réfléchir à une éducation basée sur des valeurs «hétéroculturelles», privilégiant à la fois le local et le global, et reposant sur l'exemple plutôt que sur l'imposition. Il s'agit dès lors d'intensifier le dialogue international afin de définir une politique commune d'éducation au vivre ensemble et d'uniformiser les programmes malgré la diversité des pratiques.

Dans cette direction, Christel Adick tente de définir, à partir de différents courants internationaux et interculturels de l'éducation, les didactiques d'une éducation générale, globale, dans les écoles. Cette éducation globale demande que l'idée de la transmission d'une culture au sein d'une société soit enrichie de dimensions globales, d'où la nécessité d'un modèle didactique spécifique. Trois axes ou dimensions sont ainsi proposés pour permettre de sélectionner et de structurer les actuels contenus d'enseignement : la transmission de la culture, aux niveaux normatif, empirique et orienté vers l'action, de manière à développer à la fois les connaissances et la conscience ; le contexte spatial et holistique, soi-même, local, global ; la dimension historique et les processus, passé, présent, futur.

Dans la dernière contribution, François Audigier invite à étudier les écarts entre les intentions et les objectifs de l'éducation au vivre ensemble, le curriculum formel ou officiel, et les effets souvent très modestes observés dans la pratique, dans les curriculums réels. Les demandes actuelles adressées à l'éducation à la citoyenneté sont marquées d'une grande ambiguïté. Si Charles Magnin met en évidence les ouvertures au monde qui caractérisaient les préoccupations exprimées après la Seconde Guerre, force est de constater une réduction massive vers des soucis d'ordre scolaire et de gestion du quotidien. Il importe alors de revenir sans cesse sur la signification de certains termes, par exemple ceux de citoyenneté, de démocratie ou de participation, pour à la fois, en appeler à la vigilance dans leur usage, s'en inspirer dans ce qu'ils appellent de dynamique et de nouveau, de ce qu'ils demandent voire exigent, quant au fonctionnement des institutions scolaires et à la construction de compétences sociales. De nombreuses recherches, incluant notamment une forte dimension comparative, sont plus que jamais nécessaires pour nous donner des outils de réflexion, de décision et d'action.

**PREMIÈRE PARTIE :**

Héritages théoriques,  
thématiques et institutionnels



# « Si tu veux la paix, cultive la justice ! »<sup>1</sup> Les débats sur l'éducation à la paix tenus sous l'égide du Bureau international d'éducation (BIE) entre 1927 et 2001

Charles Magnin

Université de Genève, Suisse

**Abstract.** *This chapter outlines the history of the discussions and the activities of the International Bureau of Education (IBE) and of the International Conference on Education (ICE) concerning education for peace. It consists of three parts and a provisional conclusion. The first part concerns methodology. The second part describes the four major institutional transformations that the IBE has undergone between 1925 and the present, and the last part consists of a historical overview of the different conferences held by the IBE concerning education for peace. This matter was tackled already in 1927 at a “congress” held in Prague on the theme of “Peace through the school”. The ICE came back to this theme in one way or another in 1948, 1949, 1968, 1994 and 2001. This chronological review is not exhaustive. It merely draws attention to some key moments on this issue that lie at the heart of this chapter and which can be summarized as follows: on the subject of education for peace or for international understanding or for “living together”, what is constant and what is evolving when one examines the progress of the “discussion” evident during these conferences, and what conclusions may be drawn about the record of this struggle?*

## Introduction

Ce chapitre reprend pour l'essentiel la communication que nous avons proposée lors de la rencontre scientifique dont le présent ouvrage est issu. Comme notre recherche sur l'histoire des débats et de l'action du Bureau international d'éducation (ci-après

<sup>1</sup> C'est par ces mots que Fernand Maurette, qui était alors chef de la division scientifique au Bureau International du Travail et délégué officiel de ce Bureau à la Conférence de Prague, avait terminé l'intervention qu'il y avait faite lors d'un débat. Il justifiait cet adage en ces termes qui n'ont pas pris une ride : « Il y a plusieurs sortes de paix : la paix politique, la paix économique, la paix sociale. Les guerres ont surtout des causes économiques ; dès lors la plus solide base de la paix, c'est l'établissement de l'ordre dans le domaine économique, mais ce ne peut être l'œuvre d'un seul Etat, il y faut un accord international. Il est nécessaire que les enfants qui entendent parler d'injustices soient renseignés, et cela dès l'école primaire, sur les efforts qui se font pour y porter remède. Notre action doit être guidée par l'adage *‘Si vis pacem, cole justitiam*, Si tu veux la paix cultive la justice. » (Bovet, 1927, p. 12).



BIE) et de la Conférence internationale de l'éducation (ci-après CIE)<sup>2</sup> relatifs à l'éducation à la paix n'en est qu'à ses débuts, les pages qui suivent ne constituent guère plus que les premiers jalons d'une histoire en cours de construction. Nous les soumettons néanmoins au lecteur car, même en l'état, elles nous semblent faire utilement retour sur une question éducative qui n'a, hélas, rien perdu de son actualité.

Cette contribution comporte trois parties suivies d'une conclusion provisoire. La première est d'ordre méthodologique. La deuxième esquisse les quatre transformations institutionnelles majeures vécues par le BIE entre 1925 et aujourd'hui, tandis que la dernière consiste en une mise en perspective historique de la teneur d'une série de sessions de la CIE ayant traité de l'éducation à la paix.

## 1. Objet de la recherche, sources historiques examinées et méthode d'analyse

### 1.1 Objet de la recherche

Le BIE a vu le jour en 1925 principalement à l'instigation de quelques-uns des premiers protagonistes de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, l'Ecole des sciences de l'éducation fondée en 1912 par Edouard Claparède (1873-1940): plus particulièrement Adolphe Ferrière (1879-1960), le créateur en 1899 du Bureau international des écoles nouvelles (le BIEN), Pierre Bovet (1878-1965), premier directeur de l'Institut et du BIE, ainsi que Claparède lui-même.

Dès 1927 le nouvel organisme international traite de l'éducation à la paix. En effet, du 16 au 20 avril de cette année-là, il met sur pied à Prague, à l'invitation du gouvernement de la jeune république tchécoslovaque, une rencontre ayant pour titre «La paix par l'école», dont la cheville ouvrière sera Bovet. C'est aussi lui qui réunira, sous ce même intitulé, le texte des diverses communications présentées à cette occasion (cf. Bovet, 1927).

Le rôle de l'éducation dans la construction de la paix ou pour le renforcement de la compréhension internationale a aussi été très largement abordé lors des sessions de

<sup>2</sup> La première de ces conférences internationales remonte à 1934. Elle est traditionnellement désignée par le BIE lui-même comme la troisième du genre car il a choisi de considérer les deux premières réunions de son Conseil exécutif comme autant de Conférences internationales de l'éducation. La dernière CIE a eu lieu du 5 au 8 septembre 2001 à Genève et la prochaine, qui sera la 47<sup>e</sup>, s'y tiendra en 2005. La Conférence a eu deux noms. Jusqu'en 1957 elle s'est appelée *Conférence internationale sur l'instruction publique* et, dès l'année suivante, *Conférence internationale de l'éducation*, un changement qui paraît mineur puisqu'il n'a pas été argumenté. Dans cet article, par souci de simplification, nous utilisons uniquement l'appellation *Conférence internationale de l'éducation*, systématiquement abrégée en CIE.

Lors de ses sessions, la CIE ne «décidait» rien. Elle votait uniquement des «recommandations» qui n'avaient aucune valeur contraignante pour les pays membres du BIE et a fortiori pour les autres (cf. infra).



1948 et 1949 de la CIE, puis encore durant celles de 1968 et 1994. Enfin, du 5 au 8 septembre 2001, la 46<sup>e</sup> Conférence internationale de l'éducation a traité de *L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble: contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions*.

Le rappel chronologique qui précède ne se veut pas exhaustif. Il souligne seulement quelques temps forts concernant une problématique dont on pourrait trouver encore maintes autres traces dans l'histoire du BIE et de la CIE si l'on s'attachait à repérer tout ce qui a pu se dire et faire sur la question dans ces cadres-là<sup>3</sup>. C'est à terme l'ambition de la recherche en cours, qui tient pour l'essentiel en ceci: lorsqu'on inscrit dans leur succession chronologique les débats sur l'éducation à la paix qui ont eu lieu dans le cadre du BIE et de la CIE, en les étudiant du plus lointain au plus proche, que voit-on se dessiner? Autrement dit, en matière d'éducation à la paix ou à la compréhension internationale ou au vivre ensemble, quelles permanences et quels changements peut-on repérer au fil du temps dans les discours tenus à ce propos par les différents acteurs intervenus au nom du BIE ou en tant que participants à la CIE, et que peut-on en conclure quant à l'histoire de ce combat?

### 1.2 Sources historiques examinées et méthode d'analyse

Les sources historiques sur lesquelles porte notre analyse sont constituées par les publications du BIE<sup>4</sup> relatives aux sessions de la CIE consacrées à l'éducation à la paix indiquées ci-dessus.

La méthode retenue pour cette analyse est simple, du moins dans son principe. Pour l'essentiel, il s'agit tout d'abord de lire et relire en ordre chronologique les débats relevant du corpus choisi et cela avec l'objectif d'y repérer les permanences et les changements sémantiques concernant l'éducation à la paix et ses différents avatars. Simultanément, pour éclairer le sens et la portée de ce que l'on peut découvrir à ce propos, il convient de le relier au cadre institutionnel changeant qui a présidé à cette histoire, en faisant de même avec le contexte politique général dans lequel ces permanences et ces changements sont inscrits. Entre autres facteurs, l'évolution de la composition des CIE elles-mêmes, celle du nombre de pays qui y participent et leurs caractéristiques, ainsi que les conjonctures politiques globales dans lesquelles ces

<sup>3</sup> Il faudrait prendre en compte entre autres les cours d'été que le BIE a donnés dès 1928, en collaboration étroite avec l'Institut Rousseau et à l'instigation du sous-comité d'experts de la Commission internationale de coopération intellectuelle de la Société des Nations, à l'intention des enseignants pour les initier à la Société des Nations et à ses idéaux, ainsi que le travail de la Commission d'experts pour l'étude de la littérature enfantine créée par le BIE pour favoriser la diffusion d'une littérature susceptible de cultiver chez les enfants des valeurs pacifiques.

<sup>4</sup> Le BIE a produit en 2001 un catalogue de ses publications qui se veut exhaustif pour la période 1927-1969. Il consiste en une liste numérique et chronologique intitulée *Catalogue of publications 1927-1969*/Catalogue des publications 1927-1969. Pour être complète, notre enquête devrait aussi porter sur les archives du BIE, qui ont également fait l'objet ces deux dernières années d'un précieux inventaire informatisé qui couvre actuellement la période allant des origines du Bureau à 1969. Au travers de tels documents, c'est aux coulisses des débats et de l'action que l'on peut accéder et il n'est pas douteux qu'à différents égards leur étude compléterait utilement l'examen des textes publiés par le BIE.

Conférences surviennent, sont autant d'éléments à prendre en compte dans l'interprétation et la « mise en histoire » du contenu des rapports, débats et recommandations examinés ici<sup>5</sup>.

Une autre difficulté de taille dans ce genre d'analyse est de parvenir à stabiliser les perceptions que l'on a et les représentations que l'on se fait des permanences et des changements que l'on cherche à identifier dans les discours examinés, l'ambition étant évidemment d'atteindre en l'occurrence à une objectivité telle que quelqu'un d'autre analysant ces discours aux mêmes fins conclue, pour l'essentiel, aux mêmes permanences et transformations sémantiques. Au stade actuel de notre recherche, nous ne considérons cependant pas que nous soyons parvenu à une analyse stabilisée de ces débats, pas plus d'ailleurs qu'à des mises en contextes institutionnelles et politiques aussi élaborées que nous le voudrions.

## 2. Les quatre métamorphoses du BIE entre 1925 et aujourd'hui

### 2.1 Le premier et le deuxième BIE

En cette année 1927 où il réunit, à Prague, la Conférence que l'on sait sur le thème de « la paix par l'école », le BIE demeure l'organisme privé qu'il était lors de sa fondation deux ans auparavant.

En 1929, faute de ressources financières suffisantes, ce BIE première manière est acculé à se transformer en une institution intergouvernementale. Il y réussit grâce à l'Equateur, la Pologne ainsi que la République et Canton de Genève, qui sont à la fois les trois premiers signataires de l'accord en vertu duquel le nouveau BIE voit le jour et ses trois bailleurs de fonds initiaux. Jean Piaget (1896-1980) en prend alors la direction, qu'il conservera jusqu'en 1967, soit pendant trente-huit ans.

En lieu et place de l'action plus ou moins concertée des militants politiques, des pédagogues et des « scientifiques » qui était la marque du premier BIE, son nouveau directeur cherche d'entrée de jeu à sceller une autre alliance : entre experts et hommes de gouvernement, entre les « savants » et les « politiques », pourrait-on dire. Piaget dirige dans ce but un petit secrétariat de chercheurs et de documentalistes œuvrant pour une cohorte d'acteurs « politiques » grandissante au fil du temps. Il met ce changement en œuvre avec l'espoir de voir le BIE jouer un rôle accru en faveur du développement de l'instruction publique ; avec l'espoir aussi que, du fait de la participation centrale des acteurs politiques aux débats du nouvel organisme international, ceux-ci puissent avoir plus immédiatement des effets.

<sup>5</sup> S'agissant de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la question des relations entre le BIE et l'UNESCO constitue l'une des dimensions clés de cette histoire. A ce stade de la recherche, elle fait cependant encore très insuffisamment partie de notre propos.

Aux yeux du directeur du BIE, il ressortait certes du travail comparatif qui y était effectué que les « problèmes » – *dixit* Piaget – que posait le développement de l'éducation étaient souvent très semblables d'un pays, voire d'une région du monde à l'autre, mais cela n'impliquait nullement pour lui que les solutions à donner à ces problèmes dusent être les mêmes partout. Piaget ne voulait en aucune façon que le BIE contribue à une uniformisation des politiques et des pratiques éducatives à l'échelle internationale car il jugeait qu'elle n'était absolument pas souhaitable. Il jouait uniquement la carte de l'émulation. Il pensait qu'en découvrant, lors des CIE, ce que différents pays entreprenaient en matière d'enseignement, d'autres pourraient se convaincre de faire évoluer leur système éducatif dans un sens qui s'était avéré propice.

Quant à sa conception du fonctionnement général du BIE et des sessions annuelles de la CIE, elle reposait sur un axiome : chaque Etat devait pouvoir venir y exposer les évolutions marquantes survenues dans son système éducatif durant l'année écoulée, sans crainte du jugement d'autrui et sans risque d'exclusion pour des raisons politiques. La Conférence devait être une tribune et non pas un tribunal (pour plus de détails sur ce qui précède et ce qui suit, voir Magnin, 2002 ; Magnin & Thomann, 2001).

Etant donné les temps très troublés auxquels correspondent les premières décennies d'existence du BIE, avec la montée des totalitarismes et des périls qui caractérise l'Entre-deux-guerres, une telle politique eut pour effet qu'en diverses occasions les participants à la CIE durent écouter sans ciller des propos qui relevaient de la pure propagande, plus ou moins odieuse ou effrayante de simplisme selon les cas. Ainsi par exemple lors de la CIE de 1936, dont l'un des objets était « L'organisation de l'enseignement spécial », lorsque le représentant de l'Allemagne nazie déclarait (*V<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique. Procès-verbaux et résolutions*, 1936, pp. 36-37) :

M. Gräfer (Allemagne) fait remarquer que son pays ne néglige pas l'éducation des enfants débiles. Il a des écoles pour aveugles et sourds-muets et des *Hilfsschulen* pour les débiles mentaux. L'éducation de ces enfants se fait uniquement dans des institutions spéciales et toute ville de 10.000 habitants au moins doit avoir une *Hilfsschule*. En outre, le Gouvernement vient d'adopter un nouveau décret sur la formation des maîtres de l'enseignement spécial. Le problème est avant tout social : il faut contribuer *par tous les moyens à la disparition progressive de tout ce qui n'est pas sain* [c'est nous qui soulignons].

### 2.2 Le troisième BIE

En 1947, la nature même du BIE change une nouvelle fois significativement. La neutralité de la Suisse dans le deuxième conflit mondial étant alors très mal perçue par les vainqueurs de la guerre, le Bureau est invité de façon pressante à coopérer avec l'UNESCO, l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la culture et la science, que les Nations Unies justement, soit les vainqueurs de la guerre, venaient de créer (cf. Fessard, 2000). Le BIE perd ainsi le statut d'organisation internationale





suisse de l'éducation, dirons-nous, qui avait en somme été le sien depuis sa création. Piaget est cependant reconduit à la tête de ce BIE troisième manière, le secrétariat du Bureau comme sa « cellule de recherche » restant eux aussi « genevois ». En revanche, l'UNESCO entre en force dans la préparation et le déroulement des sessions de la CIE, notamment pour ce qui est de la définition de leur ordre du jour. D'entrée de jeu, elle entend leur imprimer un tour plus « pratique », ainsi que le souligne le sous directeur général de l'UNESCO, le Dr Beeby, dans son discours d'ouverture de la CIE de 1948, consacrée entre autre à *L'enseignement relatif aux Nations Unies et aux Institutions spécialisées* (cf. infra).

Tandis que jusqu'en 1964, les sessions de la Conférence se dérouleront sans rencontrer des problèmes de fonctionnement majeurs, il n'en ira pas de même cette année-là. C'est que « la » Nigeria, comme on disait encore à cette époque, propose alors avec succès au vote de l'assemblée plénière de la CIE l'exclusion, pour cause de colonialisme, du Portugal salazariste. Fidèle à ses convictions de toujours sur les conditions du maintien du dialogue international dans le champ éducatif, Piaget exprime alors la volonté du BIE de suspendre sa participation à la Conférence, imité aussitôt, et avec les mêmes arguments, par le représentant de l'UNESCO. La session est dès lors interrompue et la CIE ne se retrouvera que trois ans plus tard, après avoir refait son règlement intérieur dans le but de rendre impossible le retour d'événements du type de ceux qui s'étaient produits en 1964.

### 2.3 Le quatrième BIE

Dans ces mêmes années, le BIE devra faire face à des difficultés financières croissantes. Pour diverses raisons que nous n'examinerons pas ici, il accumule alors les déficits. La situation s'aggrave bientôt au point que son intégration pure et simple au sein de l'UNESCO apparaît désormais comme le seul remède possible à ces difficultés. Ce tournant marque aussi la fin de la direction du BIE par Piaget, qui en démissionne au terme de la session de 1967 de la CIE. Celle de 1968 – à l'issue de laquelle tous les pays présents feront l'éloge de l'ancien directeur du BIE en tant que psychologue et savant mondialement reconnu et apprécié – sera la dernière à être convoquée conjointement par le Bureau et l'UNESCO. Dès la session de la CIE de 1969 jusqu'à aujourd'hui, l'organisation onusienne se retrouve seul maître à bord d'une CIE dont elle délègue à un BIE devenu une institution de l'UNESCO spécialisée dans le domaine de l'éducation, le soin d'organiser les sessions. Depuis le début des années nonante, celles-ci ont perdu leur fréquence annuelle au profit d'un rythme plus lent qui est dû à une autre philosophie en la matière et non pas à une moindre activité.



## 3. Mise en perspective historique du « discours » sur l'éducation à la paix tenu sous l'égide du BIE entre 1927 et 2001

### 3.1 La Conférence de 1927

Des ressortissants de dix-huit pays prennent part à la rencontre qui se tient à Prague en avril 1927 sous le titre « La paix par l'école ». A la différence de ce qui se passera dès 1934, lors de la première CIE d'un BIE devenu intergouvernemental, les participant-e-s à la manifestation pragoise ne sont pas des représentants politiques de leurs pays respectifs. Ils composent une cohorte de « scientifiques » de l'éducation, d'enseignants, de directeurs d'écoles, de militants pacifistes et espérantistes qui sont là en leur nom propre ou en tant que membres ou délégués de telle ou telle organisation non gouvernementale, qu'elle soit nationale ou internationale.

Les travaux de la Conférence sont divisés en quatre Sections, intitulées respectivement : 1) « Psychologie » ; 2) « Enseignement et manuels » ; 3) « Education » ; 4) « Correspondance interscolaire ». Pierre Bovet ouvre les feux de la première section avec une conférence où il s'exprime en tant que psychologue et – signe de l'état d'esprit qui préside à la rencontre – en espéranto, langue dans laquelle seront traduites toutes les interventions de celles et ceux qui ne la pratiquaient pas. Le titre de son exposé est *Quelques problèmes psychologiques de l'éducation pour la paix*. C'est un plaidoyer pour une compréhension en profondeur de « l'instinct combatif » – le titre même d'un livre qu'il avait publié dix ans plus tôt (cf. Bovet, 1917) –, plaidoyer qui se termine par des considérations vibrantes sur le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, une thématique à laquelle il venait de consacrer un autre ouvrage (cf. Bovet, 1925). L'approche développée par le directeur du BIE et de l'Institut Rousseau se veut scientifique, à l'instar des autres présentations faites dans le cadre de cette section, plusieurs d'entre elles s'efforçant de décrire, sur la base d'enquêtes précises, les perceptions des écoliers ou des enfants face à la guerre.

La deuxième Section est consacrée à un travail critique sur les manuels d'histoire. Il s'agit surtout de stigmatiser une utilisation de l'histoire tendant, via une déformation intéressée du passé, à attiser la haine entre des pays présentement ennemis. On évoque l'idée d'arbitrages internationaux de telles querelles, tandis qu'un participant propose la publication d'un ouvrage dont le titre rend curieux de connaître le contenu, si tant est qu'il vit jamais le jour : « Manuel international d'histoire supranationale ».

La proposition est aussi faite alors d'enseigner aux élèves les buts et le fonctionnement de la Société des Nations ou encore de produire des recueils évoquant de grandes figures libératrices de l'humanité, au nombre desquelles n'apparaissent que des hommes.





Dans la Section «Education», les participants font clairement ressortir la nécessité que l'enseignement de l'instruction civique ne soit pas purement verbal mais qu'il consiste en une expérience, en un «vécu», grâce à la mise sur pied de conseils d'école et de tribunaux présidés par les enfants, de même qu'à travers la mise en pratique de «l'école active» ou du moins des «méthodes actives».

On est alors aussi déjà conscient que l'éducation à la paix doit viser également les adultes et qu'elle peut se déployer hors des écoles, dans le cadre de ce que nous appelons aujourd'hui l'éducation informelle. Enfin, toute une Section de la Conférence est vouée, on l'a vu, à la «Correspondance interscolaire», y compris bien sûr en espéranto, la Croix-Rouge remplissant le rôle de traducteur des messages enfantins lorsque c'était nécessaire. Les orateurs insistent en outre dans cette Section sur l'importance que les camps de jeunesse internationaux pouvaient revêtir pour la promotion «concrète», «vécue» encore une fois, de l'idéal de la paix.

La Conférence sera aussi l'occasion pour ses hôtes de mettre lyriquement en exergue la figure de Comenius, tout en faisant de T. G. Masaryk – l'un des pères fondateurs de la Tchécoslovaquie en 1918 et son actuel chef de gouvernement – un valeureux continuateur de l'éminent pacificateur et pédagogue.

### 3.2 La CIE de 1948

La CIE suivante entrant dans la série définie et justifiée plus haut est celle de 1948 puisque, comme on l'a déjà indiqué, elle traitera, à côté du «rôle des psychologues scolaires» et de «l'enseignement de l'écriture» de «*L'enseignement relatif aux Nations Unies et aux Institutions spécialisées*».

On est alors à l'âge du BIE intergouvernemental, dirigé certes par Jean Piaget, mais copiloté par l'UNESCO. Quarante-six pays participent à la rencontre, contre 42 l'année précédente pour la première session de la CIE de l'après Deuxième Guerre mondiale. En 1948, ni les Allemands ni les Soviétiques ne sont là. Parmi les délégués des différents Etats, on compte 83 hommes et 5 femmes (6%).

Comme celle de 1927, cette onzième session de la CIE souligne la nécessité de veiller à un minimum d'objectivité des manuels scolaires s'agissant des relations entre des pays en conflit. A l'instar encore de ce qui s'était produit à Prague vingt et un ans plus tôt, on y insiste aussi sur le fait que la pratique des méthodes actives facilite l'acquisition, pour ne pas dire l'intériorisation des savoirs réputés ardu, voire rébarbatifs, tels l'instruction civique ou, en l'occurrence, l'enseignement des finalités et du fonctionnement des organisations internationales telle l'ONU. On sent bien qu'il s'agit à cet égard d'éviter un prêchi-prêcha par trop moralisateur. On redit aussi que, dans le but de faire mieux connaître des institutions internationales qui sont alors encore toute neuves, il convient d'agir également sur le plan extra-scolaire, non sans recourir abondamment aux images et donc au cinéma. Dans ces débats, il n'est



pas encore question de «mondialisation» pour qualifier cette époque mais déjà de «société mondiale».

Lors de cette même CIE, on voit déjà apparaître différents propos tendant à faire expressément de Piaget un savant universellement admiré. Dans son discours de clôture, celui-ci se félicite de ce que la Conférence ait nettement perçu la complexité des problèmes de l'éducation et leurs liens avec les problèmes sociaux et politiques. En dépit de quoi, souligne le directeur du BIE, chacun a su maîtriser ses passions pour traiter de façon constructive des questions pédagogiques posées par le thème de la Conférence.

Si l'on compare la CIE de 1948 à celle de 1927, on peut remarquer une première différence notable, qui n'a pas spécifiquement trait au thème de la réunion de 1948 mais au changement de nature du Bureau entre ces deux dates. On se souvient en effet qu'en 1927, le BIE était encore un organisme privé, certes international dans ses visées, mais pas encore l'organisation intergouvernementale qu'il allait devenir deux ans plus tard. Cette différence de statut a de multiples conséquences sur le fonctionnement de l'organisation. L'une d'entre elles a trait aux relations qui s'y nouent entre la science et la politique, ou entre les «scientifiques de l'éducation» et les politiciens. Autant les premiers tiennent le haut du pavé en 1927, autant en 1948, comme d'ailleurs dans les sessions ultérieures de la CIE, ils sont relégués à l'arrière-plan, sauf bien sûr pour ce qui est de Piaget, dont les avis de psychologue du développement de l'enfant à la renommée internationale sont de plus en plus écoutés. Mais en dehors de lui, de ce «one man show», l'*input* des scientifiques de l'éducation dans les débats de la CIE reste très limité. Il se résume pour l'essentiel à la collecte annuelle, auprès des ministères de l'éducation, de données concernant la ou les thématiques traitée(s) par la CIE. La cheville ouvrière de cette recherche d'informations était Pedro Rosselló (1897-1970). C'était lui l'animateur principal du petit groupe de personnes chargées de rassembler et publier ces données année après année dans l'*Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement*<sup>6</sup> édité par le BIE et diffusé aux gouvernements intéressés, que leur pays soit ou non membre contributeur de l'organisation. Les informations recueillies pour cet Annuaire l'étant à travers des questionnaires envoyés aux ministères de l'instruction publique ou de l'éducation des différents pays, ceux-ci étaient évidemment libres d'y répondre comme bon leur semblait. On était ainsi loin d'une enquête véritablement «scientifique».

A côté de son activité au BIE, Rosselló donnait également un enseignement d'éducation comparée à l'Université de Genève Il est l'auteur, entre autres, d'une thèse sur les précurseurs du BIE (cf. Rosselló, 1943) et de divers articles où le souci de l'action paraît le disputer aux ambitions purement académiques ou l'inverse, ainsi par exemple dans ce texte de 1959 qu'il intitule *L'éducation comparée au service de la*

<sup>6</sup> Le premier volume de cet Annuaire remonte à 1933. Il a porté le titre d'*Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement* jusqu'en 1952. A partir de 1953 et jusqu'à sa dernière parution en 1994, il a eu pour intitulé *Annuaire international de l'éducation*.

planification et qu'il publie dans les *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant. Nouvelle série*, en spécifiant qu'il s'agit d'une « Etude présentée au stage d'études interaméricain sur la planification générale de l'éducation, organisé à Washington en mai 1958, sous les auspices de l'Organisation des Etats américains et de l'UNESCO ». Ce n'était donc pas seulement un « fonctionnaire international de l'éducation » mais aussi un « chercheur », au sens où l'on entend ce mot aujourd'hui. Il reste cependant à établir dans quelle mesure il put ou sut l'être dans le cadre même du BIE étant donné la nature et le fonctionnement de cette organisation<sup>7</sup> (sur Rosselló et son action au sein du BIE, cf. notamment Stock, 1979).

### 3.3 La CIE de 1949

La CIE de 1949 entre dans le corpus documentaire analysé dans cet article parce qu'elle a pour thème *L'enseignement de la géographie et la compréhension internationale*. Comme on va le voir ci-dessous, à la différence encore une fois de ce qui s'était produit en 1927, mais tout comme en 1948, ce sont à nouveau les politiques qui tiennent le haut du pavé dans les discussions de cette douzième CIE<sup>8</sup>.

Cette fois, 48 pays se sont fait représenter à la Conférence, soit deux de plus qu'en 1948. Parmi les 75 délégués inscrits, on compte 5 femmes (7%).

Quelques pays désormais communistes sont présents, la Pologne notamment, dont l'un des représentants, J. Barbag, directeur de cabinet du Ministre de l'instruction publique, prononcera la première phrase de cette Conférence qui montre que l'on est désormais dans une nouvelle conjoncture politique et idéologique. Cette prise de position ne manque pas de sel, vue d'aujourd'hui :

L'homme a sur son milieu une grande influence qui est très souvent dangereuse et nuisible dans les conditions d'un pays capitaliste ; d'autre part, l'homme a une influence extrêmement positive sur son milieu dans une société pourvue d'un plan économique. (XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique [...], 1949, p. 35).

Pour sa part, dans son rapport sur la question placée au cœur de cette CIE, Louis François, qui était « secrétaire général de la Commission nationale de l'UNESCO » française et « inspecteur général de l'instruction publique », s'était efforcé de démontrer que la géographie, de par son « objectivité », était particulièrement propice à l'apprentissage de la compréhension internationale.

<sup>7</sup> La recherche en cours porte également sur l'évolution des méthodes de recherche du BIE, mais ici aussi le travail n'en est qu'à ses débuts et il ne nous est donc pas encore possible de traiter véritablement de cet aspect de la question.

<sup>8</sup> Les deux autres thématiques inscrites à l'ordre du jour de cette session de la CIE étaient *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire* et *L'enseignement de la lecture*, une autre question déjà abordée à plusieurs reprises par la CIE.

Sa démonstration lui valut le commentaire suivant de Piaget, qui illustre bien la conviction intime du psychologue sur cette sorte d'enjeux, une conviction très uniment « psychologisante », dirons-nous :

M. Piaget (BIE) tient à s'associer aux félicitations adressées à M. François pour son rapport. Il craint toutefois que l'on puisse en tirer, à lecture trop rapide, l'impression suivante : soyez un géographe complet, intelligent et honnête et vous perviendrez [sic] à enseigner la compréhension internationale. Du point de vue de la compréhension internationale, deux faits sont à souligner à propos de cet enseignement : 1) l'égoïsme, qui fait que l'enfant croit que son pays est le centre du monde (au point de vue géographique, culturel, etc.) ; 2) la difficulté que l'enfant a de comprendre l'interdépendance des pays. On pourrait montrer, par exemple, à un élève suisse sa patrie telle que la voit un élève de Nouvelle-Zélande, et réciproquement. On s'est souvent demandé s'il fallait commencer l'étude de la géographie en s'attachant d'abord au pays natal ou aux pays éloignés. Ne faudrait-il pas envisager ces deux aspects à la fois ? (XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique [...], 1949, p. 36).

L'instant d'après, François se retrouve en butte à une remarque d'un orateur communiste qui dénote, elle aussi, la nouvelle conjoncture idéologique et politique dans laquelle on entrait alors – et pour longtemps – dans le domaine de l'éducation à la paix comme dans tant d'autres :

M. Vana (Tchécoslovaquie) fait remarquer qu'il y a quelque contradiction dans les idées qui ont été exposées. La géographie, si elle poursuit un but de compréhension internationale, ne peut pas se désintéresser de la politique : la compréhension internationale est, en soi-même, un but politique. L'enseignement de la géographie doit être objectif et basé sur les sciences : mais existe-t-il une objectivité scientifique qui ne dépende pas de la situation économique et sociale ? Tout travailleur scientifique est au service de la classe dirigeante. On a aussi parlé de faire de l'enfant un citoyen du monde : mais le monde est divisé par la lutte des classes.

En Tchécoslovaquie, l'enseignement de la géographie conduit la jeunesse vers une connaissance du monde fondée sur des faits. Il lui montre l'interdépendance des pays. Il lui apprend à aimer sa patrie, mais aussi les travailleurs du monde entier. On oppose à l'idée de cosmopolitisme celle de l'internationalisme du prolétariat. (XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique [...], 1949, p. 39).

Les conclusions auxquelles la CIE de 1949 aboutira à l'heure du vote des « recommandations » sur lesquelles elle devait déboucher disent clairement le renouveau auquel on aspirait de différents côtés dans l'enseignement de la géographie, et qu'on espérait voir se répandre. Ces recommandations faisaient la part belle aux critiques formulées par Piaget à l'encontre de François et de son rapport puisqu'elles suggéraient de l'accepter et de le diffuser largement, particulièrement dans le milieu enseignant, non sans le modifier au préalable en veillant à « insister davantage sur les problèmes suivants » :



- a) Comment rédiger des programmes et concevoir des examens en rapport avec un enseignement actif, concret, actuel et comparatif;
- b) Par quels moyens psychologiques et didactiques diminuer le sentiment qui peut pousser l'enfant à se croire au centre du monde, et accroître le sentiment d'interdépendance et d'unité morale du genre humain, étant bien entendu que toute éducation doit concilier l'amour de la patrie avec la compréhension des autres pays et avec le respect de leur souveraineté dans un monde où toutes les nations doivent être considérées comme égales en droit;
- c) Comment réaliser dans le monde actuel l'objectivité de l'enseignement géographique. (*XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique* [...], 1949, p. 63).

Ces précautions oratoires n'empêchèrent pas le représentant tchécoslovaque d'annoncer et de justifier en ces termes tout politiques l'abstention de son pays lors du vote sur cette recommandation et donc son refus de diffuser la brochure incriminée ici :

Tout en reconnaissant l'importance que l'enseignement de la géographie peut avoir pour l'accroissement de la compréhension internationale, je ne crois pas que le Ministère de l'Instruction, des Sciences et des Arts de la Tchécoslovaquie pourrait consentir à donner une diffusion dans les milieux de l'enseignement au texte de la brochure préparée à la demande de l'UNESCO par les experts français, sans l'avoir soumis à un examen préalable qui paraît d'autant plus indiqué que des divergences d'opinion se sont manifestées au cours de la discussion. (*XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique* [...], 1949, p. 61).

### 3.4 La CIE de 1968

La prochaine CIE portant sur un objet la désignant pour entrer dans notre corpus est celle qui eut lieu du 1<sup>er</sup> au 10 juillet 1968, à Genève toujours. Ce sera la dernière à être convoquée conjointement par le BIE et l'UNESCO. À côté de *L'étude du milieu*, les délégués à cette 31<sup>e</sup> CIE débattront de *L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des programmes scolaires*, cela au temps d'une grande effervescence estudiantine en de nombreux points du globe.

Quatre-vingt-sept pays sont alors présents à Genève, contre 48 en 1949. Parmi les 190 délégués inscrits, on trouve maintenant 19 femmes (10%), une progression très lente en vingt ans, quand bien même, comme on le sait, les questions éducatives – scolaires et familiales – sont très largement, et depuis longtemps, l'apanage avant tout des femmes.

À côté des délégations américaine et soviétique, on remarque alors celles de nombreux pays neufs issus de la décolonisation. Ainsi, le BIE est-il alors plus que jamais une tribune dans les batailles idéologiques et politiques que se livrent, en pleine guerre froide, les deux superpuissances.



En vertu de la tradition de la CIE voulant que le président de la session précédente soit celui qui ouvrait la suivante, jusqu'à l'élection du nouveau président de la nouvelle session, c'est l'un des délégués espagnols, le professeur Joaquín Tena-Artigas, qui dirige la séance inaugurale de cette Conférence.

Appelé à ce moment-là à présider cette 31<sup>e</sup> session de la CIE – à sa plus grande surprise, fait-il comprendre –, André Chavanne, conseiller d'Etat<sup>9</sup> social-démocrate en charge du Département de l'instruction publique genevois, improvise, à la suite de l'orateur précédent, un discours de bienvenue marqué lui aussi au coin d'une vive inquiétude sur l'état du monde.

En cette année où la guerre froide est particulièrement intense, d'une part en raison de la phase cruciale dans laquelle se trouve la guerre du Vietnam et d'autre part à cause du printemps de Prague (rappelons que l'on est alors à la veille de l'invasion de la Tchécoslovaquie par l'Union soviétique), ces deux discours abordent différentes thématiques restées jusqu'à aujourd'hui d'actualité : la place nouvelle qu'il convient de donner à l'individu face à la société à laquelle il appartient ; le rôle de l'instruction pour l'expansion économique ; le thème du village planétaire dans lequel tous les hommes sont voisins ; celui de l'écologie ; le sentiment aussi que de nouvelles menaces apocalyptiques pèsent sur l'humanité.

Pour sa part, le propos de Chavanne évoque également les révoltes estudiantines en cours. Il y voit un rejet du monde des adultes et une interrogation de la jeunesse sur le sens de l'éducation qui lui est dispensée.

Après quoi l'unique délégué de l'Inde, P. N. Kirpal, directeur du *National Council of Educational Research and Training*, présente le travail de la commission de la CIE – dont il était à la fois le président et le rapporteur – qui était chargée d'élaborer les recommandations sur *L'éducation pour la compréhension internationale en tant que partie intégrante des programmes scolaires*.

Son rapport consiste en une reprise exhaustive des différents éléments du questionnaire que le BIE avait envoyé l'année précédente aux gouvernements de la planète, un questionnaire qui est le dernier sur lequel Pedro Rosselló aura la haute main, puisque l'année suivante il fera valoir ses droits à la retraite. Le rapport de Kirpal ne contient rien de bien nouveau en ce qui concerne les moyens définis pour éduquer à la paix, et au plan des notions dont il use, on peut aussi relever plusieurs permanences marquantes par rapport à 1948 et 1949. À l'heure où la décolonisation avance à grands pas, et tandis que la guerre froide bat son plein, le rapport insiste à son tour sur les droits des personnes et sur ceux des pays eux-mêmes, en refusant toute discrimination à l'encontre des individus et en exaltant la nécessité de la compréhension mutuelle entre les peuples.

<sup>9</sup> En Suisse, le terme de « conseiller d'Etat » désigne un membre du Conseil d'Etat, le pouvoir exécutif dont chaque canton est doté pour traiter des affaires qui concernent cet échelon du pouvoir dans la société helvétique.



On reparle alors aussi beaucoup de l'urgence qu'il y avait à ce que des pays en conflit ouvert produisent sur l'histoire de leur ennemi un discours le plus objectif possible ou qui, à tout le moins, n'attise pas la haine. Enfin, une fois encore on imagine de conquérir l'esprit et le cœur de la jeunesse en lui proposant des «héros positifs», dirions-nous aujourd'hui, c'est-à-dire une cohorte internationale – et plus encore interculturelle – d'hommes remarquables issus de tous les temps et des principales grandes civilisations. Mais à l'heure d'une intense mobilisation féministe, on y ajoute bon nombre de femmes provenant, elles aussi, d'horizons très différents.

Cette session de la CIE valorise en outre fortement le programme des écoles associées à l'UNESCO, qui a pour objectif de démontrer concrètement que l'on peut changer l'école sur différents points clés et notamment pour favoriser l'éducation à la compréhension internationale. Cette session relie aussi directement la question de l'édification de la paix et celle du respect des droits de l'Homme.

Dans cette perspective, le rapport entend faire jouer un nouveau rôle à la recherche relative à la question des races et promouvoir des activités expérimentales en la matière, cela pour mettre en exergue l'inanité de cette notion même.

Le catalogue des recommandations proposées au vote des délégués de cette CIE est certes très riche, mais il apparaît alors aussi clairement que, pour maints pays, l'on ne sera guère en mesure de vérifier quoi que ce soit quant à leur application. On le ressent nettement à travers les considérations suivantes, qui émanent de l'une des déléguées cubaines et qui sont formulées en guise d'explication de l'abstention de ce pays dans le vote sur la recommandation proposée aux suffrages de la Conférence, recommandation adoptée par 61 pays seulement sur les 87 mentionnés au début de la réunion.

A l'entendre, les recommandations proposées ne sont pas assez radicales, mais on perçoit aussi dans ses mots le refus de diffuser les valeurs nouvelles contenues dans ces recommandations, au prétexte qu'elles risqueraient d'affaiblir la détermination des plus exploités à poursuivre le combat contre l'impérialisme :

Mme Navarro Garcia tient à faire des réserves à propos de ce projet de recommandation, notamment en ce qui concerne les considérants b, c, i, j et k, et les articles 7, 8, 23 et 31. Sa délégation partage pleinement les aspirations de l'humanité à la compréhension internationale, au respect des droits de l'homme et à une paix digne et véritable. Elle estime pourtant que le document présenté (en particulier les considérants et articles mentionnés) n'est pas à la hauteur du but recherché et que son application intégrale et sans réserve dans les programmes scolaires contribuerait à créer chez les élèves une image idyllique du monde actuel et à faire naître chez les peuples sous-développés des illusions quant au rôle que jouent dans le domaine international les organismes mondiaux auxquels il est fait allusion ; il en résulterait un affaiblissement de l'esprit de lutte des peuples. Elle ne méconnaît toutefois pas certains aspects positifs de l'activité de ces organisations en faveur du développement de l'éducation, de la culture et de la santé. La représentante de Cuba ajoute que, pour



les deux tiers de l'humanité qui se trouvent encore à un stade de sous-développement par suite de l'exploitation impérialiste, il ne sera pas possible d'appliquer intégralement le respect des droits de l'homme et la compréhension internationale tant que les derniers vestiges de l'exploitation n'auront pas disparu. (*Conférence internationale de l'instruction publique XXXI<sup>e</sup> session*, 1968, p. 135).

A côté de la question du maintien de la paix, une série d'autres préoccupations effectuent une entrée en force parmi les nombreuses recommandations adoptées par la Conférence. Elles apparaissent à travers des mots qui donnent droit de cité à des enjeux nouveaux dans la bataille pour la promotion de la paix. Ils concernent le «racisme», la «xénophobie» et «l'intolérance religieuse», toutes notions absentes ou en tout cas infiniment moins perceptibles dans les débats des CIE ayant traité antérieurement de l'éducation à la paix ou à la compréhension internationale. Vingt ans après 1948, l'esprit de la guerre froide soufflait donc toujours sur la CIE, mais sans plus masquer l'émergence de nouvelles menaces planétaires sur la paix.

Cette session de la CIE sera aussi la dernière à laquelle Jean Piaget participera. A son terme, les pays de toutes orientations politiques et idéologiques seront très nombreux à lui rendre un hommage appuyé. Il y répondra en expliquant qu'il se retire surtout pour se consacrer à son travail scientifique. Puis il formule un vœu qui n'a pas directement à voir avec l'objet de la session mais qui dit une fois de plus nettement où sont ses véritables intérêts de chercheur et ses véritables espoirs quant à l'évolution de l'éducation à l'échelle planétaire. Il les place tout entier dans les recherches psychopédagogiques et s'en explique en des termes qui soulignent à la fois son souci constant de voir le BIE être utile aux gouvernements qui le financent, les promesses de renouveau éducatif que recèlent, selon lui, les avancées de la didactique dans le domaine de l'enseignement des sciences, ainsi que la nécessité de promouvoir une conception de l'éducation tournée vers l'invention de l'avenir et pas seulement vers la conservation du passé :

(...) j'aimerais terminer par un vœu. J'ai appris beaucoup de choses au BIE mais en particulier qu'un directeur n'arrive pas toujours à réaliser ses désirs. Or il est un désir que j'ai toujours eu et que le projet de nouveaux statuts qui avait été présenté par la Tchécoslovaquie et la Hongrie et discuté l'année dernière avait développé systématiquement : c'est que notre Bureau à l'avenir fasse davantage de recherches psychopédagogiques dans les domaines directement utiles aux gouvernements. L'éducation traditionnelle est essentiellement centrée sur le passé, sur l'histoire, sur les traditions et cela est utile ; mais l'éducation de l'avenir sera sans doute surtout scientifique et ceci dans le sens de former des créateurs, de former des inventeurs et non pas seulement des personnages qui conservent le passé et qui le répètent. Or, il y a de très nombreux problèmes didactiques qui vont se poser à toutes sortes de pays dans le domaine de l'enseignement des sciences, non pas tellement dans le domaine de l'enseignement mathématique où l'on voit à peu près où l'on va, mais dans le domaine des sciences expérimentales et de la physique en particulier. Or, il existe aujourd'hui un ensemble de résultats, un ensemble de recherches psychopédagogiques qui, si on les prenait au sérieux, seraient de nature à transformer notre méthodologie éducative et ceci dès les classes les plus élémentaires. Le rôle de notre



Bureau international d'éducation n'est naturellement pas de collaborer à de telles recherches dans leur aspect technique et proprement psychopédagogique, mais il est d'en tirer les informations utiles à tous, les matériaux qui lui permettront de voter des recommandations de plus en plus efficaces et mieux informées et de fournir aux gouvernements une sorte de capital ou d'énergie potentielle qu'ils pourront transformer en énergie cinétique, en réalisations effectives pour le plus grand bien des écoles.

C'est le vœu que j'aimerais formuler en quittant mon poste et je tiens une fois de plus à vous exprimer ma très profonde reconnaissance pour les manifestations si amicales auxquelles vous vous êtes livrés ce matin. Je vous remercie. (*Conférence internationale de l'instruction publique XXXI<sup>e</sup> session*, 1968, pp. 147-148).

### 3.5 La CIE de 1994

La question précise inscrite à l'ordre du jour de la CIE de 1994 est « Bilan et perspectives de l'éducation pour la compréhension internationale ». Par rapport à celle de 1968, cette CIE fait apparaître de nombreux et importants changements dans la façon de traiter de l'éducation à la paix. Ils sont relatifs au déroulement de la Conférence, à son contenu, ainsi qu'au contexte politique dans lequel elle s'inscrit.

La guerre froide appartient pour lors au passé, puisque l'URSS et son glacis ont implosé maintenant depuis quelques années, avec une double conséquence très manifeste dans la façon dont la CIE de 1994 discutera de son objet. En effet, lorsqu'on examine les différents documents produits pour et par la Conférence, on voit certes qu'à l'heure du triomphe à première vue sans partage de la démocratie face aux dictatures communistes européennes, les mots de démocratie et d'éducation à la citoyenneté ne cessent d'y être mis en exergue, mais on peut aussi relever dans ces textes de multiples références aux explosions « intranationales » en cours – ou qui menacent de survenir – du fait même de la fin du système communiste et de « l'équilibre de la terreur » qui réglait les rapports entre les superpuissances et par ricochet entre diverses puissances « subalternes ».

On pourrait dire qu'en 1968 encore, la question de l'éducation à la paix impliquait, du moins pour l'essentiel, la régulation de conflits internationaux, alors que désormais le « système des Nations Unies », et donc la CIE, sont confrontés à la multiplication des conflits « intranationaux » à caractère ethnique et parfois génocidaire, comme l'illustre alors le conflit ruandais dont l'empreinte tragique marque fortement cette session de la CIE.

Par rapport à la CIE de 1968, un autre changement de grande ampleur est alors nettement perceptible, il tient à la place de l'UNESCO dans l'organisation de cette CIE. On peut certes affirmer que c'est encore et toujours le BIE qui la met sur pied, mais un BIE qui fait désormais partie intégrante de l'UNESCO. De ce fait, la CIE peut maintenant plonger ses racines dans un tout autre terreau intellectuel, qui est lui-même le fruit d'un fonctionnement institutionnel très différent de celui qui était le propre du BIE avant sa fusion avec l'UNESCO, c'est-à-dire jusqu'en 1968. On voit

en effet que les débats sur l'éducation à la paix de la CIE s'articulent depuis lors sur d'autres discussions qui ont lieu dans diverses instances du système des Nations Unies. On s'y réfère par exemple très fortement à la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales adoptée par la Conférence générale* [de l'UNESCO] à sa dix-huitième session. Paris, 19 novembre 1974, ainsi qu'à la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990.

Ces changements organisationnels sont aussi dus à un formidable accroissement du nombre de pays impliqués dans le débat international sur l'éducation, comme d'ailleurs dans le débat international tout court. Ils ne sont pas spécifiques à la CIE de 1994, ni aux CIE précédentes, ni non plus d'ailleurs à l'UNESCO. Ils s'inscrivent dans des évolutions plus larges dans l'histoire des organisations et des relations internationales, que nous n'aborderons cependant pas ici car cela nous entraînerait trop loin.

Alors que 87 pays s'étaient retrouvés à la CIE de 1968, celle de 1994 en réunira 140, soit une augmentation de près de 61% en vingt-six ans. Dans le même laps de temps, le nombre de délégués présents a, lui, plus que triplé, passant de 190 à 598 personnes. Parmi elles, on trouvait en 1968 10% de femmes, alors qu'en 1994 cette proportion a plus que doublé puisqu'elle s'élève désormais à 24%.

En raison sans doute aussi de ces différents sauts quantitatifs, la CIE de 1994 en vient également à modifier en profondeur son fonctionnement même, cela dans le but de favoriser de « vraies » discussions, de « vrais » échanges, en lieu et place des échanges par trop « stéréotypés » et « statiques » qu'on déplorait volontiers dans les Conférences précédentes. Dans ce processus, une nouvelle place est faite aux experts en sciences de l'éducation comme aux spécialistes de telle ou telle question traitée par la conférence. C'est ainsi que les participants à cette CIE auront l'occasion d'entendre Jacques Delors leur parler de *L'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle* en guise d'introduction à un « Grand débat » sur le même thème. Il y en eut alors deux autres, mis sur pied eux aussi pour tenter de rendre plus vivants les échanges entre les participants à la CIE. Celle-ci donne également lieu à de nombreuses tables rondes organisées par des experts universitaires et auxquels les participants sont invités à prendre part. Notons encore la mise sur pied, avant la Conférence, de rencontres « régionales » (c'est-à-dire à l'échelle des diverses grandes régions du monde) appelées à traiter de la thématique qui serait celle de la CIE.

S'agissant de l'histoire de la teneur du débat sur l'éducation à la paix conduit dans ce cadre, la nouveauté réside, en 1994, dans les nombreuses références qui y sont faites à un nouvel ennemi. En effet, par-delà le racisme et la xénophobie déjà fortement stigmatisés dans la session de la CIE de 1968, c'est maintenant l'extrémisme religieux qui est désigné comme l'un des plus redoutables ennemis de la paix entre les hommes. Et l'on entend alors par là l'extrémisme islamique, avec le « terrorisme » qui y est expressément associé.

Au plan des permanences que l'on peut repérer entre les débats de 1994 de la CIE concernant l'éducation à la paix et les précédents, on peut dire que les plus récents contiennent encore de nombreuses traces d'une analyse socio-économique de l'état du monde qui va de pair avec une exhortation à plus de justice, celle-ci apparaissant comme une condition déterminante du succès dans la lutte contre les extrémismes de toutes sortes. Autre nouveauté dans ces débats sur l'éducation à la paix, 1994 fait des femmes et des enfants les premiers et les plus vulnérables des exclus de nos sociétés, et cela avec beaucoup d'insistance. De ces discussions se dégage aussi avec force le sentiment que l'humanité est certes bien plus capable d'inventer de nouveaux maux que de nouveaux remèdes à ses maux.

### Conclusion provisoire

Au vu de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle, on ne peut certes pas considérer que les débats de la CIE sur l'éducation à la paix aient eu beaucoup d'effet. A chaque époque, ces réflexions se sont déroulées dans un monde déchiré par la violence et plus particulièrement par des exactions aux formes changeantes et d'une cruauté le plus souvent inouïe (extermination sur une base raciale ou sexuelle; bombes atomiques; terreur policière; procès truqués; terreur religieuse; haine et terreur ethniques; totalitarismes de gauche et de droite; déluges technologiques mortifères; etc.).

En lisant les documents préparatoires à la 46<sup>e</sup> session de la CIE du début septembre 2001, on ne peut manquer d'être frappé par le sentiment d'urgence et de gravité qui les traverse. Par le sentiment aussi que, dans le domaine de l'éducation à la paix comme dans tant d'autres, la question de la mondialisation occupe désormais complètement le devant de la scène. Les discussions sur les perspectives qu'elle ouvre, de même que sur les problèmes qu'elle pose paraissent avoir maintenant plus de poids que l'exhortation à la lutte contre les haines ethniques et raciales qui avait succédé elle-même à l'invitation au dépassement des haines politiques et idéologiques caractéristiques de la guerre froide.

Comme le terme de « mondialisation » l'indique, celle-ci renvoie bien à un monde devenu un seul monde ayant à résoudre ses problèmes en tant que tel. Et n'est-ce pas la première fois depuis longtemps qu'une majorité d'humains et de nations sur la Terre ont la possibilité de s'attaquer ensemble et loyalement, sans biais idéologique mystifiant et par là-même dévastateur, à la question vitale de l'avènement et du renforcement décisifs des véritables conditions d'une survie commune de l'humanité? Un espoir paraît peut-être plus que jamais permis à cet égard. On en prendra pour preuve un autre signe: le retour en force, sur la scène de ce débat, d'acteurs anciens, d'acteurs de la société civile: les homologues peut-être des savants et des militants de 1927 que sont, d'une part, les nouveaux experts en sciences de l'éducation et, d'autre part, les membres combattifs des organisations non gouvernementales traitant de cette question.

On peut voir dans cette convergence un renouement avec l'esprit de la conférence de 1927 à Prague, mais aussi l'espoir de débats sur l'éducation à la paix qui soient enfin sincères, enfin débarrassés du fardeau de la langue de bois.

La possibilité de cette sincérité dans les batailles menées pour faire contribuer l'éducation au triomphe de la paix, et donc la possibilité d'une vraie rigueur intellectuelle en la matière, libérée de tant de mensonges obligés, n'a que dix ans au plus. C'est très peu de temps pour réussir à inventer une rupture incontestable avec le passé, une rupture véritablement contemptrice des guerres et des cruautés infinies qui assaillent encore et toujours notre planète, soit six milliards d'hommes, de femmes et d'enfants, contre trois seulement une trentaine d'années auparavant. N'oublions pas cette différence de taille qui augmente dramatiquement les occasions de créer et d'entretenir l'injustice, sans bien sûr la rendre plus supportable pour ceux qui en sont les victimes.

L'injustice n'excuse en rien « l'hyper-terreur », mais celle-ci oblige à prendre en considération une réalité pénible pour les esprits qui se veulent rationnels et raisonnables, à savoir la présence dans l'histoire de l'humanité du mal à l'état pur, un mal que rien, absolument rien ne saurait légitimer et qui n'a d'ailleurs que faire d'aucune légitimation tant il aime à se repaître du sang versé. Il n'empêche, ce n'est qu'en ayant les plus hautes exigences dans la culture de la justice que l'on augmente les chances d'assécher le vivier où le mal absolu puise celles et ceux à travers lesquels il étanche son inextinguible soif de sang et plus encore de cruauté.

« Si tu veux la paix, cultive la justice »: en trois quarts de siècle, beaucoup de choses ont changé dans les débats du BIE et de la CIE sur l'éducation à la paix, mais la vérité de cette injonction initiale apparaît aussi indéniable aujourd'hui qu'en 1927. Est-elle pour autant incontestée?





## Références

Bovet, P. (1917). *L'instinct combatif: psychologie, éducation*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bovet, P. (s.d.) [1925]. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé.

Bovet, P. (1927). *La paix par l'école*. Genève et Prague: Bureau international d'éducation et Société pédagogique Comenius.

V<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique. *Procès-verbaux et résolutions*. (1936). Genève: Bureau international d'éducation.

XI<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le BIE. *Procès-verbaux et recommandations*. (1948). Genève: Bureau international d'éducation.

XII<sup>e</sup> Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le BIE. *Procès-verbaux et recommandations*. (1949). Genève: Bureau international d'éducation.

Conférence internationale de l'instruction publique XXVIII<sup>e</sup> session. (1964). Genève et Paris: Bureau international d'éducation et UNESCO.

Conférence internationale de l'instruction publique XXXI<sup>e</sup> session. (1968). Genève et Paris: Bureau international d'éducation et UNESCO.

Conférence internationale de l'éducation 44<sup>e</sup> session. Genève 3-8 octobre 1994. *Rapport final*. (1994). Paris et Genève: UNESCO et Bureau international d'éducation.

«L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble»: contenus et stratégies d'apprentissage – problèmes et solutions. Quarante-sixième session de la Conférence internationale de l'éducation. Genève, 5-8 septembre 2001. (2001). Paris et Genève: UNESCO et Bureau international d'éducation.

Fessard, P. (2000). *Ecole nouvelle et projets internationalistes: le Bureau international d'éducation à Genève (1925-1945)*.

Manuscrit non publié, travail de séminaire en histoire contemporaine, sous la direction du professeur F. Python, Université de Fribourg, Faculté des lettres.

Magnin, C. (2002). Un survol de l'histoire du BIE, de sa fondation en 1925 jusqu'à aujourd'hui. In : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, *Compte rendu et décisions du Conseil du Bureau international d'éducation, Quarante-neuvième session, 30 janvier-1<sup>er</sup> février 2002* (Annexe VII, pp. 1-5) (distribution limitée). Paris: Unesco.

Texte également disponible sur le web à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/International/IBEDirector/Council/C49/hismagninf.htm>

Magnin, C. & Thomann, A. (2001). Jean Piaget, diplomate de l'éducation. Essai historique sur sa façon de concevoir l'influence du Bureau international d'éducation dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950. In : P. Philippart & L. Vandeveld (dir.), *L'Education dans tous ses états: Actes du Colloque international organisé par l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC) et par le Centre européen de documentation pour l'éducation et la formation (CEDEF) (Bruxelles, 9 au 12 mai 2001)* (pp. 279-289). Bruxelles: AFEC et CEDEF.

Rosselló, P. (1943). *Les précurseurs du Bureau international d'éducation: un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des relations internationales*. Genève: Bureau international d'éducation.

Stock, R. (1979). De la signature des statuts de 1929 à la guerre de 1939. In : B. Suchodolski et al. (1979). *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif* (pp. 65-78). Paris: UNESCO.



## Le développement moral : Approche piagétienne

Jean-Jacques Ducret

Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse

**Abstract.** *This text has a double purpose. First and foremost, it presents the past works of Piaget on the development of moral judgement to those who are not familiar with them and serves as a reminder for those who have already studied them. It stresses both the methods employed and the main outcomes achieved by the author based principally on showing that there are two types of morality: heteronomous morality, based on obligation or the discrepancy of hierarchical relations; and autonomous morality, based on reciprocal human relations. As we shall see, these two types go well beyond a child's intellectual capacity. Secondly, we attempt to show the topicality of these works, as well as their limitations, particularly through a brief look at the support that J. Habermas and J. Rawls found when examining the ethics of discussion and the theory of justice in Piaget's work and its subsequent developments.*

### Introduction

Le but principal de ce travail est de présenter brièvement, pour ceux qui ne les connaîtraient pas, ou de rappeler à ceux qui les ont déjà étudiés, les travaux déjà anciens de Piaget sur le développement du jugement moral chez l'enfant. Auparavant et en guise d'introduction, je vais tout aussi brièvement esquisser deux arguments qui, à mes yeux, justifient le caractère toujours actuel de ces travaux, y compris et surtout dans un contexte où, comme nous y réfléchissons dans ce colloque, nous cherchons à rendre plus humains, plus vivables, les rapports sociaux.

Le premier argument est historique. Comme d'autres le relèveront certainement, de manière plus fouillée et mieux informée, au cours de ces journées, dans les années vingt et trente du siècle passé, l'interrogation sur le vivre ensemble avait déjà été, d'une certaine manière, au centre des préoccupations de la Société des Nations. Or les travaux de Piaget sur le développement moral se rattachaient étroitement à cette interrogation, ou à ce que l'on appelait alors «l'éducation pour la paix». Il était impératif de former des adultes membres de sociétés solidaires les unes des autres et capables de vivre en paix. Mais était-ce là chose possible, et si oui, comment s'y prendre? L'immense intérêt de ces travaux a été d'apporter des éléments de réponse à cette double question, éléments d'autant plus précieux qu'ils étaient basés sur des enquêtes sur le développement moral de l'enfant et de l'adolescent. La seconde guerre mondiale est cependant venue briser cet élan, y compris chez Piaget, et

pendant près de quatre décennies, des questions telles que celles d'une éducation pour la paix sont restées en arrière-plan pour des raisons sur lesquelles je n'ai pas à me prononcer. Maintenant, avec la crise des valeurs, avec les incertitudes et les remous qui caractérisent depuis une dizaine d'années au moins le fonctionnement des nations contemporaines «post-modernes», l'interrogation éthique refait surface: l'être humain est-il moralement armé pour vivre dans des sociétés qui, pour reprendre une thèse de Lévi-Strauss, fonctionnent de plus en plus sur un mode statistique d'échanges interindividuels, et dans lesquelles les coutumes, les croyances et les échanges eux-mêmes ne cessent apparemment de disparaître, de naître ou de se modifier de manière toujours plus imprévisible? Bien que le contexte de l'interrogation ait fortement changé, les résultats des anciennes recherches de Piaget, ainsi que la démarche que celui-ci avait adoptée pour apporter des réponses à la question du vivre ensemble, me paraissent toujours largement pertinents, comme j'essayerai de le montrer en présentant rapidement ces recherches.

Le deuxième argument prolonge le précédent. Il tient dans la place occupée par les enquêtes piagétienne sur le développement du jugement moral dans les réflexions de ces trois dernières décennies, et notamment dans deux œuvres qui sont au cœur de la philosophie contemporaine, à savoir celles de Habermas et de Rawls. Je reviendrai plus loin sur les rapports de ces deux auteurs avec Piaget, mais il convient d'emblée d'y faire référence afin d'éviter de rejeter dans un passé révolu ces anciennes enquêtes. Dans cette introduction, je me contenterai de mentionner deux points illustrant ces rapports et révélant d'une certaine manière l'actualité de ces anciennes enquêtes.

Le premier point concerne les résultats atteints par Piaget et certains de leurs prolongements plus récents, qui seront également résumés dans les pages suivantes. Rawls aussi bien qu'Habermas y recourent plus ou moins explicitement pour appuyer leurs solutions respectives au problème du vivre ensemble.

Quant au deuxième point, il concerne un passage de l'ouvrage sur *Le jugement moral chez l'enfant* (Piaget 1932), qui est le texte dans lequel sont rapportés les résultats en question. Ce passage fait manifestement écho aussi bien avec l'éthique de la discussion proposée par Habermas qu'avec le point de départ méthodologique – ladite «position originelle» – proposé par Rawls dans l'élaboration de sa théorie de la justice.

Traitant de l'opposition entre la contrainte de la tradition et la coopération dans le cadre des échanges interindividuels, Piaget souligne le fait que, contrairement à la première, «la coopération n'impose rien sinon les procédés mêmes de l'échange intellectuel» (p. 50). En d'autres termes, c'est à travers les activités – constructrices et constituantes – de coopération interindividuelles que, progressivement, naissent les principes, règles ou normes constituées qui sont la condition même d'un échange intellectuel équilibré<sup>1</sup>. Si ces quelques mots nous font irrésistiblement penser à l'éthique de la communication proposée par Habermas, qui voit dans les normes rationnelles les conditions d'une communication réussie entre les individus d'une

communauté, la suite évoque tout aussi irrésistiblement la démarche adoptée par Rawls. En considérant les conduites inhérentes à une activité sociale comme le jeu de billes, qu'il a longuement étudié, Piaget soutient que «[pour que soit possible] la réciprocité des [jeunes] joueurs dans l'application des règles établies ou dans l'élaboration de règles nouvelles, il faut éliminer tout ce qui compromettra cette réciprocité même (les inégalités dues à la chance, aux différences trop grandes entre les individus dans l'habileté ou le pouvoir musculaire, etc.)». «Ainsi – conclut-il – les usages s'épurent peu à peu en fonction d'un idéal qui est supérieur à la coutume, parce qu'il résulte du fonctionnement même de la coopération» sociale (id.).

Un peu plus loin, à la page 70, Piaget reviendra d'ailleurs sur ce point en précisant que la coopération, qui n'impose rien, ne fait que proposer une «méthode de contrôle réciproque et de vérification dans le domaine intellectuel, de discussion et de justification dans le domaine moral». Après cette introduction, qui souligne le lien du travail de Piaget sur le jugement moral chez l'enfant avec certaines réflexions morales contemporaines, il est temps d'examiner un peu plus en détail les résultats principaux de ce travail, ainsi que la démarche qui a permis d'y aboutir.

## 1. Présentation de l'étude sur le développement du jugement moral chez l'enfant

Cette étude importe en raison aussi bien de la méthode déployée par son auteur que des résultats atteints et dont on vient de mentionner – sans encore l'examiner – l'appui explicite, direct ou indirect, qu'y trouvent Habermas et Rawls.

### 1.1 La démarche de recherche

Chez Piaget, il en va de ses enquêtes sur le développement moral de l'enfant comme de ses recherches sur le développement cognitif: l'étude de ce double développement n'est pas une fin en soi. Elle doit contribuer à résoudre, d'une manière qui satisfasse l'esprit scientifique, les grandes questions épistémologiques et morales que l'être humain n'a cessé de se poser depuis la naissance de la philosophie et de la science, dont celles, théoriques, sur la nature et sur les sources de la morale, mais aussi celle, pratique, sur les attitudes qu'il convient d'adopter pour «former des êtres humains» conformes à la plus haute idée qu'on peut s'en faire. Comme le soutient l'auteur en conclusion de son introduction, «rien n'est plus utile pour former des hommes que d'apprendre à connaître les lois de cette formation» (p. viii).

<sup>1</sup> Une formule frappante et pleine de sens proposée plusieurs fois par Piaget au cours de son œuvre est celle selon laquelle «la logique est une morale de la pensée, comme la morale une logique de l'action» (Piaget 1932, p. 322). On trouve dans cette formule une conception pragmatique des principes de la raison théorique et pratique qui est proche de celle se trouvant au cœur de l'éthique habermassienne.

En d'autres termes, l'une des exigences éthiques les plus poussées de Piaget lui-même consiste à adopter, chaque fois que cela est possible, une démarche scientifique pour répondre – ou du moins pour apporter des éléments de réponse – aux questions de fond que nous sommes amenés à nous poser sur le plan aussi bien de la connaissance (le «que puis-je savoir?» ou le «que pouvons-nous savoir?» kantien) que sur le plan de la morale (le «que dois-je faire?», ou le «que devons-nous faire?» kantien). Comme on s'en apercevra, à la différence par exemple des découvertes freudiennes, les résultats apportés par l'approche piagétienne tendront à nous donner quelques raisons d'espérer que la nature humaine contient en elle les ingrédients qui, placés dans un contexte social adéquat, rendent possible l'essor de sociétés dont les membres sont capables de liberté de jugement et de respect mutuel.

Sur le plan qui nous concerne, celui du vivre ensemble, Piaget adopte une méthode similaire à celle utilisée pour répondre aux questions épistémologiques : procéder à des enquêtes sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Sans entrer dans le détail, je souligne trois caractéristiques majeures de ces enquêtes.

1. Premièrement, Piaget procède comme il a appris à le faire en science naturelle, c'est-à-dire en utilisant ces deux méthodes fondamentales pour les sciences du vivant que sont la comparaison et la classification. Avec ses collaborateurs et collaboratrices, il compare et classe les réponses ou les actions d'enfants de différents âges, observés dans leur milieu naturel ou confrontés à des problèmes judicieusement choisis pour permettre de mettre à jour leurs compétences, ainsi que les étapes franchies au cours de leur développement psychologique et social.

2. Mais ce n'est pas tout et on ne saurait bien comprendre la démarche piagétienne si on laissait de côté la caractéristique suivante. Piaget n'aurait jamais pu dégager ces compétences s'il n'avait au départ bénéficié des résultats de réflexions philosophiques et d'études historiques fouillées sur ce que le philosophe Brunschvicg appelait le «progrès de la conscience dans la société occidentale» – titre d'un ouvrage de cet auteur explicitement mentionné dans l'étude sur «Le jugement moral chez l'enfant» La trace la plus évidente de son assimilation des travaux philosophiques et historiques se trouve dans la place prise par les notions de respect unilatéral et de respect mutuel, ou encore d'hétéronomie et d'autonomie, dans l'enquête piagétienne sur le jugement moral. Il est clair que l'idée morale que Piaget s'efforce de clarifier – et même, d'une certaine manière, de fonder en étudiant l'origine chez l'enfant – s'inscrit dans le prolongement des réflexions de philosophes de l'envergure de Rousseau et de Kant, ou encore de Bergson, qui, dans les années 1920, présidait la Commission pour la Coopération Intellectuelle à la Société des Nations, avant de publier en 1932 un ouvrage sur *Les deux sources de la morale*.

3. Enfin, troisième caractéristique : comme il le fera dans toutes ses recherches, Piaget met en rapport la solution qu'il croit pouvoir tirer de l'enquête psychologique avec les grandes solutions préalablement ou parallèlement proposées par des personnalités scientifiques qui se sont interrogées sur les mêmes problèmes de fond. En ce qui

concerne le problème du jugement moral, de sa nature et de ses sources, les deux noms principalement évoqués seront celui du sociologue E. Durkheim, pour qui la morale repose tout entière sur les contraintes que toute société impose à ses membres, et celui du psychologue P. Bovet, qui, tout en adoptant la même thèse que le sociologue, ajoute à l'effet de ces contraintes ceux de la crainte et de l'amour que chaque enfant éprouve dans ses rapports avec certains adultes, et en tout premier lieu ses parents.

Mais il est temps maintenant d'en arriver au fait, c'est-à-dire à une ébauche de présentation de l'étude piagétienne et de ses principaux résultats.

## 1.2 Le développement du jugement moral chez l'enfant

L'étude porte dans un premier temps sur le développement du jeu social et du respect des règles chez l'enfant, et plus particulièrement de la façon dont les enfants de différents âges se soumettent et éventuellement inventent ou modifient ensemble les règles d'un jeu (en l'occurrence le jeu de billes), puis, dans un deuxième temps, sur le développement du sens du mensonge, du sens de la responsabilité et enfin du sens des sanctions et du sens de la justice. Il n'est évidemment pas possible de rapporter le détail des différentes enquêtes portant sur ces différentes facettes.

En guise d'illustration, et avant de récapituler les principaux résultats vers lesquels ces enquêtes ont convergé, je rapporte seulement les étapes initiales et finales des réponses des enfants dans le cas de deux situations ayant trait, l'une à l'origine et au respect des règles de jeu, l'autre à la valeur de la «justice immanente».

*Situation 1 : le jeu de billes.* Après avoir observé et classé les conduites d'enfants jouant aux billes, Piaget a interrogé une vingtaine de garçons par tranches d'âges, de 4 à 12-13 ans. Passée l'étape dite de l'égoïsme (approximativement entre 4 et 6 ans) au cours de laquelle, tout en imitant ponctuellement les plus grands, les petits ne parviennent pas à entrer dans des jeux sociaux dans lesquels les règles doivent être respectées au moins le temps d'une partie, les enfants de 7-8 ans en moyenne<sup>2</sup>, tout en étant capables, en pratique, de respecter les règles, ont une conception de ces dernières qui relève d'une morale dite «hétéronome». Comme les plus petits, ils croient encore que les règles du jeu ont été inventées une fois pour toutes par les Grands de la société de référence adoptée par chacun d'entre eux (pour un enfant, ce peut être son Père, pour un autre, les «Autorités» de la commune dans laquelle il habite, ou encore, pour un troisième, Dieu). Il n'est pas question de les changer, et si les plus avancés de ces enfants admettent que, dans l'abstrait, on peut imaginer de nouvelles

<sup>2</sup> Les âges donnés sont à prendre avec précaution. Piaget lui-même signale qu'ils devraient varier en fonction de la provenance sociale des sujets interrogés ou du mode d'éducation adopté par leurs parents, et l'écart par rapport à la moyenne peut être considérable. De plus, on peut trouver chez un même enfant des réponses appartenant à des niveaux différents de réponse, selon les questions auxquelles on le soumet. Ce qui importe dans les résultats obtenus sont moins les chiffres donnés que les tendances développementales générales mises en évidence, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

règles, il n'est pas question de les adopter. Pour prendre un seul exemple, il y a le cas de cet enfant de 5 ans et demi auquel Piaget demandait si, pour viser une bille avec une autre, on ne pourrait pas changer la règle qui veut que tous les enfants se placent à une certaine distance, la même pour tous, en une règle selon laquelle les plus petits pourraient se placer plus près. Cet enfant refusait cette suggestion en affirmant qu'une telle manière de faire «ne serait pas juste [...] parce que le Bon Dieu ferait que le coup du petit pourrait pas arriver [à atteindre son but] et que le coup du plus grand arriverait» (p. 38; le contexte suggère que, pour le sujet interrogé, Dieu punirait le joueur favorisé en l'empêchant d'atteindre la cible).

A la différence des plus petits et des enfants de 7-8 ans, les enfants de 10-11 ans en moyenne, et bien sûr leurs aînés, admettent en général que les règles du jeu de billes ont été inventées par des enfants, qu'il existe plusieurs versions de ce jeu, et qu'un groupe d'enfants peut modifier les règles pour autant que tous se mettent d'accord. Piaget constate à cet âge un synchronisme entre d'une part ce que disent ces enfants à l'adulte qui les interroge et d'autre part ce qu'ils font (ils se livrent effectivement régulièrement à de véritables sessions de coordination et d'ajustement des règles en fonction, par exemple, des difficultés d'application des manières de jouer jusqu'alors admises, des conflits d'intérêt auxquels celles-ci peuvent conduire, etc.). Certains des sujets les plus âgés de ce niveau semblent d'ailleurs plus se passionner pour ces débats juridiques et pour le choix des règles que pour l'activité de jeu elle-même.

*Situation 2 : valeur de la justice immanente.* Pour connaître l'idée que les enfants de différents âges se font de la justice immanente, Piaget et l'une de ses collaboratrices ont imaginé trois histoires, dont celle-ci : «Il y avait deux enfants qui volaient des pommes sur un pommier. Tout à coup arrive un garde champêtre, et les deux enfants se sauvent en courant. L'un est attrapé. L'autre, en rentrant chez lui par un chemin détourné, passe la rivière sur un mauvais pont et tombe dans l'eau». Ils demandent alors aux enfants : «Qu'est-ce que tu en penses ? S'il n'avait pas volé de pommes et qu'il ait quand même passé la rivière sur ce mauvais pont, est-ce qu'il serait aussi tombé dans l'eau ?».

Les enfants les plus jeunes trouvent juste que le pont se soit cassé et ils affirment que le héros de cette histoire ne serait pas tombé à l'eau – et le pont ne se serait pas cassé – s'il n'avait pas commis de vol. Par contre les plus âgés refusent, au moins pour cette situation, l'idée d'une justice immanente : si le pont s'est cassé, c'est pour des raisons purement physiques, et il se serait brisé même si l'enfant n'avait pas commis de faute. Sans entrer dans le détail, et pour simplement éviter de trop simplifier les résultats obtenus, je note que Piaget admet tout à fait que la croyance en une justice immanente pourrait se retrouver chez ces mêmes enfants (comme d'ailleurs chez un adulte) dans des cas plus complexes ou dans lesquels ils seraient eux-mêmes effectivement impliqués. J'ajoute que les réponses obtenues pour cette situation ne conduisent Piaget à formuler des jugements de portée générale sur le jugement moral chez l'enfant que dans la mesure où elles convergent avec les réponses recueillies dans de nombreuses autres situations que je n'expose pas ici.

Exemplifié par les deux cas de respect des règles et de justice immanente succinctement rapportés ci-dessus, l'ensemble des résultats recueillis conduit à dresser le tableau suivant du développement de la morale et du jugement moral chez l'enfant, de la petite enfance à 12-13 ans (les données recueillies chez des enfants entre 4 et 12 ans sont complétées par quelques observations faites par Piaget chez ses propres enfants entre 2 et 4-5 ans). Ce tableau comporte des éléments appartenant aux trois plans phylogénétique, psychogénétique et sociogénétique.

1. En ce qui concerne le plan biologique de la phylogenèse humaine, Piaget reconnaît, avec Bovet et d'autres psychologues, le rôle de deux tendances instinctives très générales sur l'origine du sentiment moral, à savoir la crainte et l'amour de l'enfant pour ses parents. Une place trop grande faite à la crainte pourra conduire une personne à développer une morale trop exclusivement basée sur le devoir. Les conduites d'attachement et la capacité d'empathie avec autrui qui s'y relie conduiront au contraire à favoriser l'idée du bien dans la morale de l'enfant ou dans ses jugements. Il est également clair que ces deux éléments de la crainte et de l'amour sont à l'origine du surmoi freudien, dont on trouve une première explicitation chez le psychologue américain J.-M. Baldwin.

2. Mais c'est bien sûr sur le plan proprement psychogénétique que les observations recueillies par Piaget sont les plus fécondes. Elles vont le conduire à distinguer la présence chez l'enfant de deux formes de morale, dont l'une domine dans la première enfance, et dont l'autre commence à l'emporter en général à partir de 9-10 ans environ (mais des prémisses – dont par exemple la naissance du sentiment d'injustice – peuvent être constatées auparavant sur le plan des interactions très concrètes que chaque jeune enfant vit avec ses parents et ses pairs, et des jugements moraux qui s'y rattachent très directement).

La première forme de morale est celle du respect unilatéral, ainsi que de l'hétéronomie, du réalisme moral et de la responsabilité objective. Tout en étant fortement égo-centrique dans sa conduite – c'est-à-dire, ayant spontanément tendance à satisfaire sans les différer les besoins ou les buts qui lui sont propres et ne pouvant pas se placer (par composition opératoire) du point de vue d'autrui –, le jeune enfant accorde, au moins sur le plan du jugement<sup>3</sup>, un respect quasi absolu à ses aînés, et en particulier ses parents, ainsi qu'aux règles qu'ils lui fixent, en pouvant même se sentir coupable en des situations (par exemple de maladie) dans lesquelles l'adulte, tenant compte du contexte, juge une règle non applicable. Quand bien même l'adulte adopte de son côté une forme de respect mutuel avec son enfant (par exemple, dans une situation de jeu où les deux partenaires, enfant et adulte, sont égaux en droit), son

<sup>3</sup> Comme cela sera plus fortement souligné dans la suite de l'œuvre de Piaget, il peut y avoir et il y a en général un décalage entre le plan de l'action (et des affirmations qui s'y rattachent directement) et le plan du jugement réfléchi. Un enfant peut très bien manifester un comportement moral autonome sur le plan de l'action, et soutenir une conception hétéronome lorsqu'il est interrogé par l'adulte, par exemple sur l'origine des normes. Ce point n'est pas traité dans le présent résumé du livre de 1932.



prestige empêche le jeune enfant de vivre pleinement cette forme, de telle sorte que l'adulte aimé sera considéré comme justifié, aux yeux même de l'enfant, à le punir puisqu'il est seul juge du bien et du mal, du juste et de l'injuste.

Parallèlement à la présence massive du seul respect unilatéral chez l'enfant (qui ne parvient pas à se placer sur un plan d'égalité ou de réciprocité par rapport à l'ainé), la conduite et le jugement moral du jeune enfant se caractérisent par leur hétéronomie et leur réalisme moral : les règles s'imposent de l'extérieur à l'enfant. Eventuellement créées par des adultes prestigieux ou par Dieu, elles existent de toute éternité et il n'est pas question de les changer. Enfin, en ce qui concerne la responsabilité, elle est appréciée en fonction des effets d'un acte dommageable et non pas de l'intention de la personne qui a commis cet acte. La sanction d'un tel acte sera dès lors d'autant plus grande et plus juste que les effets sont fâcheux pour autrui.

Dans des conditions « normales », cette première forme de morale enfantine laisse progressivement place à une seconde forme, liée à la coopération sociale et à la réciprocité morale. Les enfants plus âgés ne respectent plus une règle en fonction (et en raison) de son lien avec une autorité extérieure prestigieuse. Les règles d'un jeu, par exemple, n'ont de valeur que si elles sont admises au terme d'une délibération entre des pairs égaux en droit et qui sont capables de respect mutuel. Les enfants font dès lors preuve d'autonomie de jugement. Aussi prestigieuse que soit la personne qui tend à l'imposer, une règle ne sera pas considérée comme juste ou équitable tant que l'enfant n'aura pas de lui-même admis sa justesse. Les règles ne sont par ailleurs plus conçues comme existant de toute éternité. Une nouvelle situation, de nouvelles conditions peuvent nécessiter la modification des règles jusqu'alors admises, voire la création de nouvelles normes. Quant à la responsabilité morale d'une action, elle est liée à l'intention de celui qui la commet ; d'objective, la responsabilité devient subjective. Une sanction sera en conséquence juste seulement si une action fâcheuse a été commise. De plus, la sanction – même socialement nécessaire – tend à n'être considérée comme moralement acceptable que si, basée sur la réciprocité sociale, elle vise à rétablir l'équilibre des échanges et à favoriser la réinsertion future, au sein de la communauté, du partenaire qui a rompu le lien social.

3. Enfin, troisième volet des conclusions sur lesquelles débouchent les observations de Piaget : la dimension sociologique. En prenant appui sur les travaux des sociologues et des ethnologues, Piaget souligne l'existence de deux types de sociétés : celles dans lesquelles la contrainte sociale est le ciment principal du lien social, et celles dans lesquelles la coopération tend à se substituer à la contrainte. On observera que cette distinction ne s'applique pas seulement à l'échelle des communautés les plus étendues. On peut la retrouver par exemple aussi bien à l'échelle des familles qu'à l'échelle de communautés plus vastes comme l'école. La question qui se pose alors est la suivante. Laquelle, des deux sortes de société, est-elle la plus susceptible de favoriser le développement de la deuxième forme de morale chez l'enfant, c'est-à-dire d'une morale autonome basée sur la réciprocité et le respect mutuel ? Piaget tend évidemment à privilégier la thèse de la convergence : un individu sera d'autant

plus enclin à développer la morale du respect mutuel qu'il vivra dans une communauté où la coopération l'emporte sur la contrainte dans les rapports entre ses membres, y compris entre les adultes et les enfants. Ce choix est l'une des raisons qui expliquent que Piaget ait pris fait et cause pour l'école active face à l'école traditionnelle sur le terrain de l'enseignement. Cependant il convient d'ajouter que Piaget n'a pas apporté de réponse définitive à cette importante question. Si les enquêtes psychogénétiques qu'il a conduites sur le terrain du jugement moral démontrent la capacité des enfants d'un certain niveau de développement d'inventer ensemble des normes sociales leur permettant de former des communautés basées sur la réciprocité sociale et le respect mutuel sans que les adultes ne s'en mêlent, il reste à prouver, comme il en était lui-même parfaitement conscient, que ce constat peut être généralisé sur le plan de la communauté éducative qu'ils forment d'abord avec leurs parents puis avec leur maître. Comme il le soutient en effet dans le dernier paragraphe de son livre sur *Le jugement moral chez l'enfant* : « Autre chose est [...] de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne certains effets moraux, et autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif. Sur ce dernier point, seule la pédagogie expérimentale est compétente » (p. 329). Hélas, aucune recherche n'a été conduite à ce jour pour étudier la place exacte qui peut être attribuée à la coopération, non pas dans la sorte de « morale spontanée » qui peut naître des échanges entre enfants participant à des activités non contrôlées par les adultes, mais dans l'éducation morale faite sous leur contrôle.

## 2. Recherches ultérieures sur le développement moral et sur la coopération

Nous reviendrons dans les conclusions sur certaines limites des résultats obtenus par Piaget dans ses anciennes recherches sur le développement moral. Auparavant, il peut être intéressant de rappeler en guise de complément trois ensembles d'études qui les prolongent de différentes manières. Le premier concerne les travaux théoriques ultérieurs de Piaget sur la coopération et sur les valeurs morales. Le deuxième ensemble est composé des enquêtes expérimentales du psychologue Kohlberg, qui, reprenant et généralisant sur des adolescents plus âgés la démarche piagétienne, s'est efforcé de mettre en évidence de nouveaux stades du développement moral. Enfin le troisième concerne Habermas et Rawls, notre examen portant sur la façon dont ces deux auteurs prennent appui sur les études sur le développement moral.

1. Les considérations théoriques les plus poussées de Piaget sur la coopération et les valeurs morales ont été écrites dans les années 40<sup>4</sup>, alors que leur auteur, en plus des

<sup>4</sup> Deux textes sont spécialement à mentionner : l'*Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique* (« synchronique ») et un article sur *Les opérations logiques et la vie sociale* (dans lequel il est avant tout question des échanges intellectuels et de la co-évolution entre opérations intellectuelles individuelles et co-opérations intellectuelles sociales). Seul le premier est exploité dans les pages suivantes. Notons au passage que l'*Essai* contient dans les équations qui y sont exposées plusieurs coquilles qui rendent encore plus ardu un texte de lecture en soi difficile. Cependant, cette difficulté et ces coquilles, comme d'ailleurs le fait qu'il s'agisse d'un *essai*, ne doivent pas empêcher de prendre acte de l'extrême importance des résultats d'une analyse dont la psychologie, la psychologie sociale et peut-être la sociologie n'ont pas encore aujourd'hui su tirer tout le bénéfice.



cours de psychologie et d'histoire des sciences qu'il donnait à l'Université de Genève, avait été chargé du cours de sociologie au sein de la faculté des sciences économiques et sociales de cette université (on trouvera aussi des réflexions intéressantes sur la question de la coopération et des valeurs dans ses travaux des années 60 sur «L'épistémologie des sciences sociales» ainsi que sur «Sagesse et illusions de la philosophie»). La progression de sa conception par rapport aux enquêtes du début des années trente sur le développement du jugement moral découle directement de ses découvertes relatives au développement des structures opératoires de l'intelligence. Dans ce dernier domaine, Piaget a montré comment la construction de différents groupements ou groupes d'opérations logiques et/ou mathématiques permet à l'enfant puis à l'adolescent d'organiser, de transformer et de concevoir de manière opératoire et non plus empirique les réalités considérées par eux ou auxquelles ils se confrontent. Le parallélisme qu'il a constamment envisagé entre les domaines de la raison théorique et les domaines de la raison pratique l'a dès lors naturellement conduit à appliquer le même modèle de groupement aux échanges qui relient les individus les uns aux autres, et plus particulièrement aux échanges qualitatifs qui mettent en jeu des valeurs et des normes morales, mais aussi d'ailleurs juridiques. Les valeurs que chacun des partenaires peut attribuer aux actions d'autrui, à leurs effets voire à autrui lui-même, les satisfactions mais aussi les obligations qui résultent de ces actions et de leurs effets, peuvent augmenter ou diminuer, être jugées égales ou inégales, selon des échelles ordinales qui peuvent varier selon les individus ou les contextes. Ce sont ces augmentations ou diminutions de valeurs, ainsi que les égalités ou inégalités qualitatives qui les relient les unes aux autres, qui sont alors soumises par Piaget à une telle modélisation.

Sans entrer dans le détail des très fines analyses que permet l'emploi de modèles logiques isomorphes à ceux élaborés pour l'étude des structures et du fonctionnement général de l'intelligence, contentons-nous de signaler que l'une des questions centrales que se pose l'auteur est celle du rôle joué par les normes dans les échanges de valeurs qualitatives (et non pas économiques) entre individus ou entre groupes sociaux. La réponse qu'il y apporte est la suivante: «les normes morales et juridiques» peuvent être considérées «comme l'ensemble des opérations tendant à la conservation des valeurs dans [ces] échanges» (p. 122). Ce qu'il est spécialement intéressant de relever ici, c'est que les normes, qui jouent un rôle stabilisateur essentiel, peuvent relever aussi bien de la morale du respect unilatéral (ou du devoir et des normes imposées) que de la morale de la réciprocité dont il a été question plus haut. Ceci implique qu'un individu peut tout à la fois fonctionner de manière opératoire et se soumettre à une forme de respect unilatéral (se soumettre volontairement à une norme imposée afin d'assurer l'équilibre d'un échange et conserver les valeurs qui y ont cours). C'est le cas par exemple des rapports moraux qui relient l'enfant de 7-8 ans à ses parents, et dans lesquels le respect unilatéral que l'enfant peut éprouver pour ses parents le conduit à obéir à une règle dont il ne comprend pas forcément tout le sens, mais dont, sous certaines conditions, l'acceptation lui permet de conserver la valeur qu'il leur attribue, ainsi que la protection et l'affection qu'ils lui portent. Ou ce peut être également le cas d'un adulte vivant dans une société autocratique ou théo-

cratique dans laquelle les gouvernés «sont soumis au maximum d'obligations et ne possèdent qu'un minimum de droit» (p. 142). En une telle situation, un équilibre social pourra être alors maintenu pour autant que certaines conditions soient remplies qui permettent aux «inférieurs» de valoriser moralement leur supérieur au sein d'un rapport qui pourra relever du respect unilatéral. Si ces conditions ne sont pas remplies, ajoute Piaget, alors le déséquilibre des droits et des obligations pourra aboutir à des crises sociales. Dans une société où, au contraire, les rapports de réciprocité dominant, c'est-à-dire dans laquelle les droits et les obligations tendent à s'égaliser et dans laquelle les normes sont élaborées «avec la participation de ceux qu'elles obligent, celles-ci tendent alors à devenir un simple instrument de régulation des échanges [...] se modifiant au fur et à mesure des adaptations nécessaires» (id.). Pourtant, même en pareil cas un déséquilibre pourra surgir s'il y a excédent possible des droits sur les obligations, seules les normes d'ordre moral étant alors «capables de redresser la balance des forces en présence, et cela en assurant, grâce à la technique qui leur est propre, la fonction générale de tout système normatif: la conservation des valeurs» (id.).

Pour illustrer la façon dont les travaux du début des années trente sur le développement du jugement moral de l'enfant viennent s'insérer dans une conception de portée beaucoup plus vaste et profonde (puisque plongeant ses racines dans la théorie opératoire élaborée à partir de la fin des années trente), mentionnons également ce passage de la page 140 dans lequel Piaget considère la façon dont des échanges basés sur des relations asymétriques entre individus (enfants-parents, gouvernés-gouvernants en régime théocratique, etc.) s'articulent avec des échanges basés sur des rapports de réciprocité. Que ce soit dans le domaine des normes juridiques ou celui des normes morales, «les relations normatives interindividuelles d'ordre symétrique ne se constituent qu'à l'intérieur du cadre des relations hiérarchiques (asymétriques)». Dans le cas des normes morales, ceci est illustré par le fait que «la réciprocité ne se développe qu'encadrée par un système complexe de devoirs (qui ont formé l'individu grâce à l'action du respect unilatéral)». «Mais inversement – ajoute Piaget – dans les deux domaines [juridique et moral], les relations d'ordre symétrique une fois constituées tendent à supplanter les rapports asymétriques, soit qu'ils les remplacent, soit qu'ils déterminent le contenu de leurs normes (dont la forme seule demeure alors asymétrique): c'est ainsi qu'en morale la réciprocité tend à un moment donné de l'histoire de chaque société à l'emporter sur le devoir hétéronome ou à lui fournir un contenu» (p. 140).

Ces quelques indications forcément lacunaires suggèrent que le travail de modélisation réalisé dans les années quarante va bien au-delà des recherches antérieures sur le développement moral chez l'enfant. Ce sont les bases d'une véritable «théorie de la justice», pour reprendre le titre de l'ouvrage le plus connu de Rawls, que Piaget propose alors, et cela sans entrer dans une vision caricaturale qui verrait une forme de justice ou une forme de morale supplanter définitivement l'autre forme, même si elle offre un équilibre plus stable. Contrairement à ce qui se passe sur le plan du développement de l'intelligence logico-mathématique, pour le juridique et même le moral, ce

n'est que sur un plan d'abstraction mettant de côté toutes les contraintes qui interviennent forcément dans la marche réelle des groupes sociaux et des sociétés que l'on peut imaginer un dépassement complet des formes asymétriques vers les formes symétriques d'échanges matériels et virtuels (obligation, etc.) entre individus. Si ces contraintes (par exemple, une dissymétrie des forces) sont levées d'une manière ou d'une autre pour une durée limitée, comme on peut l'imaginer pour un groupe réduit d'individus aptes à coopérer, alors on se rapprochera de la situation originelle conçue et proposée par Rawls comme base d'élaboration d'une théorie de la justice universellement acceptable (en droit).

Rapportons maintenant brièvement les compléments apportés par Kohlberg aux travaux piagétien sur le développement du jugement moral, ainsi que la façon dont Habermas et Rawls exploitent les résultats de Piaget et de Kohlberg dans leurs travaux de sociologie et de philosophie (au sens où Piaget définissait la philosophie, à savoir comme une réflexion destinée à coordonner les valeurs les plus générales de la ou d'une société humaine).

2. Contrairement à celles conduites par Piaget, dont la plupart n'allaient pas au-delà des enfants âgés de plus de 12 ans, les enquêtes réalisées par Kohlberg ont porté sur des enfants et des adolescents jusqu'à l'âge de 16 ans, qui étaient alors confrontés à plusieurs dilemmes moraux (comme par exemple une histoire dans laquelle une personne s'introduit par effraction dans une pharmacie pour voler un médicament très cher pour sauver un proche, le pharmacien ayant auparavant refusé de vendre pour un prix cassé le médicament en question). En analysant les réponses et les arguments des sujets, Kohlberg a mis en évidence six stades, qu'il considère être de portée générale (c'est-à-dire se retrouver avec les mêmes caractéristiques, dans le même ordre et dans quelque culture ou société que ce soit). Les deux premiers sont qualifiés de *préconventionnels* dans la mesure où il n'est pas fait mention de règles sociales partagées, ni d'ailleurs d'une conception des échanges humains, les enfants considérant seulement les intérêts personnels en jeu. Les deux suivants sont qualifiés de *conventionnels*, dans la mesure où les sujets interrogés (qui entrent ou sont alors dans la période d'adolescence) font intervenir dans leurs réflexions des considérations relatives à la société dans son ensemble, aux lois, à la nécessité de maintenir l'ordre social, etc., mais aussi de se conduire de manière à entretenir les rapports sociaux avec autrui. Enfin les deux derniers stades sont dits *postconventionnels* dans la mesure où les décisions morales sont considérées comme découlant de principes moraux sociaux et même, pour le stade supérieur, universels. Il y a un certain recoupement entre ces six stades et les deux étapes du développement moral décrites par Piaget, en ce sens que le premier stade de Kohlberg est caractérisé par une incapacité quasi totale de tenir compte des différentes perspectives en jeu dans les dilemmes proposés, alors que dès le stade 2 et jusqu'au stade 3, qui en gros s'étend jusque vers 12 ans, l'enfant tient compte des différents points de vue pour juger moralement les actions des acteurs des histoires décrites. Quant aux caractéristiques des stades 4 à 6, elles échappent largement à la grille d'analyse adoptée par Piaget, dans la mesure où les arguments prennent une tournure théorique explicite, faisant par exemple inter-

venir des considérations relatives à la société ainsi qu'une réflexion critique sur les normes, alors que précédemment c'était les points de vue des individus, ou encore les relations d'affections, d'estime, etc., que ceux-ci peuvent avoir les uns pour les autres qui étaient seuls considérés.

Pour aussi intéressants et utiles qu'ils soient, les résultats de Kohlberg ne sont pas sans défaut. Les critères par lesquels les réponses sont distinguées les unes des autres n'ont pas l'unicité que l'on trouve dans les travaux de Piaget, et surtout ils relèvent plus du contenu que de la forme des arguments utilisés par les sujets (d'où une absence de consistance dans les jugements moraux des sujets lorsqu'on les soumet à des dilemmes variés). Par exemple, du point de vue strictement moral, on ne voit pas pourquoi intégrer dans son raisonnement des considérations qui relèvent de la société tout entière permet de parler d'un stade moral plus avancé; on a plus affaire à une extension des arguments employés qu'à un saut formel dans la nature même du jugement moral (contrairement à ce qui se produit lorsqu'on passe de la morale hétéronome à la morale autonome). Comme l'a bien vu Carpendale dans un récent article comparant les stades de Kohlberg et de Piaget sur le développement moral, ce n'est pas la capacité évidemment en général toujours croissante de faire intervenir de plus en plus de considérations relatives aux individus et aux sociétés qui permet de détecter des stades bien fondés, mais la capacité de se placer ou non du point de vue d'autrui (Carpendale 2000). Dès lors la progression que trouve Kohlberg à travers ses six stades ne signifie pas tant le passage d'un stade moral à un autre, que, après le saut atteint par la capacité générale de changer de perspectives (passage du stade 1 au stade 2), l'intégration à l'intérieur du travail de coordination des perspectives d'un nombre de plus en plus grand de celles-ci (cette intégration étant ou non favorisée par la structure des groupes sociaux, la plus ou moins grande symétrie des échanges qui s'y déroulent, et le contenu même de ces échanges). Pour le dire de la manière la plus brève, aussi riches soient-ils, les analyses et les résultats de Kohlberg souffrent du même défaut que les premiers travaux consacrés par Piaget au développement de la représentation du monde, ou encore de la causalité physique, chez l'enfant: la trop grande attention portée à des critères de surface (ce qui ne veut pas dire dénués d'intérêt), au détriment de la mise en lumière des critères structurels liés à des capacités opératoires (réciprocité morale, coordination des perspectives, etc.). Si un saut qualitatif nouveau devait être mis en évidence après celui du passage de la morale hétéronome à la morale autonome, il est vraisemblable que c'est dans les capacités intellectuelles de coordonner opératoirement les perspectives sur ce qui est juste et sur ce qui est injuste qu'il conviendrait de le chercher (on peut supposer que le passage de la pensée concrète à la pensée hypothético-déductive a des conséquences sur la construction des concepts et des conceptions morales).

3. Quelques mots maintenant à propos d'Habermas, qui ces dernières décennies s'est fortement soucié de contrer, par une réflexion critique et une argumentation en partie basée sur les sciences psychologiques et sociales, les charges de la philosophie post-moderne et le relativisme moral qui les caractérise, contre la raison théorique et pratique, kantienne et post-kantienne. Avec Piaget et Kohlberg, dont les travaux lui

apportent un appui empirique précieux, Habermas reconnaît que la conscience morale trouve ses racines dans le développement spontané de l'enfant. Il considère cependant que le jugement moral valide et de portée universelle naît de la nécessité que les individus rencontrent de soumettre à la discussion collective les normes qui dirigent plus ou moins explicitement leurs conduites et leurs jugements, étant entendu qu'une discussion collective intellectuellement valable a elle-même pour condition des normes initialement non réfléchies et non encore soumises à la discussion, mais que l'éthique habermassienne met précisément en lumière! La position qu'il adopte (et qui se laisse condenser dans la formule suivante: «seules celles des normes qui pourraient trouver l'assentiment de tous les concernés, en tant que participants à une discussion pratique, peuvent aspirer à la validité») apparaît ainsi à la fois comme basée sur la conception de Piaget, mais aussi comme complémentaire, voire critique, de celle-ci. Elle est en effet d'un côté fondée plus ou moins directement sur les découvertes piagésiennes quant au développement d'une morale autonome basée sur la réciprocité sociale et le respect mutuel (morale qui est une «logique de l'action» comme la logique est une «morale de la pensée» et donc de la discussion, pour reprendre les termes de la formule de Piaget que nous avons citée plus haut); mais elle prend de l'autre côté ses distances par rapport à la conception que Piaget a finalement admise à la suite de ses enquêtes psychogénétiques, dans la mesure où elle valorise beaucoup plus l'étape supérieure, à savoir réfléchie, discursive et proprement philosophique dans la construction de la conscience morale humaine – dernière étape que Habermas détache cependant trop complètement de la sociogenèse et de la psychogenèse du jugement moral, en négligeant le regard objectif que les sociologues, historiens et psychologues à venir peuvent porter sur les constructions philosophiques passées. Si ce deuxième côté de la conception habermassienne complète heureusement une dimension que Piaget a peu traitée (mais qu'il connaissait à travers le travail historico-critique de Brunschvicg sur le progrès de la conscience occidentale), elle n'en réduit pas moins trop la portée des découvertes que la perspicacité psychologique et morale du psychologue généticien a permis de reconnaître chez l'enfant. C'est au cours même des expériences morales qu'il peut vivre à travers ses échanges non foncièrement ou nécessairement argumentatifs avec ses parents et avec ses pairs, que l'enfant peut être appelé, avant même son adolescence, non seulement à construire ou découvrir – sur un plan certes toujours concret et non pas théorique – des concepts tels que le juste et l'injuste, ou encore la responsabilité subjective par opposition à objective, etc., dont il a été question plus haut, mais également à diriger au moins partiellement son action en fonction de cette découverte et construction. En d'autres termes, si les échanges sociaux sont à l'évidence, pour Piaget comme pour Habermas, une condition de la constitution du jugement moral, hétéronome aussi bien qu'autonome, il n'est nullement nécessaire – du point de vue piagésien – de construire une théorie sociale ou d'évoquer les conventions sociales ou la société dans son ensemble pour voir apparaître chez l'enfant un sens moral basé sur la réciprocité sociale et qui acquiert de ce fait une portée rationnelle et transindividuelle qui va au-delà des limites «de la famille, de la tribu, de la ville ou de la nation» (Habermas, 1999, p. 69) pour s'appliquer, déjà, à l'être humain en général (même si cette notion est encore peu différenciée chez lui). Si, toujours de

ce point de vue, l'argumentation (avec l'éthique de la discussion ou la «morale de la pensée» qui la sous-tend) n'est pas une condition de l'apparition du sens moral le plus évolué (c'est-à-dire attaché au respect mutuel et à l'autonomie morale, mais aussi à la solidarité et à la sollicitude), on peut toutefois admettre qu'elle conduit (1) à mieux préciser la nature du juste, par une mise en balance critique des différentes représentations que l'on se fait du juste et de l'injuste, et (2) à «démontrer» la justesse et l'universalité de l'éthique de la réciprocité morale et du respect mutuel à tout adulte de bonne foi.

Enfin, quelques mots également au sujet de Rawls. Alors que Habermas, au moins dans un premier temps, adopte la posture du scientifique, en l'occurrence du sociologue critique qui découvre les conditions de «l'agir communicationnel», Rawls se situe franchement sur le terrain de la philosophie morale. Son souci premier est de trouver une théorie équitable de la justice qui, tout en reflétant un certain sens ou une certaine intuition de ce qui est juste, soit susceptible d'orienter et de justifier explicitement les choix fondamentaux d'une société la meilleure possible pour les personnes qui la composent. Pour cela il imagine une position originelle dans laquelle des personnes raisonnables cherchent ensemble les principes d'une telle société (étant entendu que ces principes peuvent déjà implicitement agir, en partie ou en totalité, au sein de la société actuelle). Chacune des personnes participant à cette situation est supposée ignorer tout de sa condition sociale (sa santé, son sexe, ses richesses, son handicap intellectuel, etc.), et elles sont toutes supposées rechercher ensemble les principes sur lesquels elles s'accordent et qui garantiront à chaque membre de la société, et en particulier à la classe des plus défavorisés (dont chacun d'entre eux pourrait faire partie) la meilleure vie possible, c'est-à-dire la meilleure défense de ses intérêts propres. La solution qui s'imposerait alors, selon Rawls, serait celle d'une société offrant une liberté égale pour tous, ainsi que l'égalité des droits et des devoirs fondamentaux, et n'admettant des inégalités économiques et sociales qu'à la double condition qu'en augmentant l'efficacité de la coopération sociale, ces inégalités améliorent le sort des plus défavorisés, et qu'elles soient «attachées à des positions et à des fonctions ouvertes à tous, dans des conditions de juste – ou équitable – égalité des chances» (*Théorie de la justice*, p. 115). Parmi les arguments qu'il va alors avancer en faveur de cette solution, l'un rencontre assez directement les résultats de la psychologie du développement moral. Dans un chapitre de sa *Théorie de la justice*, Rawls va en effet montrer qu'une société basée sur les principes proposés est celle qui est le plus à même de garantir le développement tracé par la psychologie, en son versant aussi bien affectif (rôle de l'attachement, etc.) que normatif. Mais dans ses réflexions relatives au rapport entre développement moral et société, et dans la reconstruction qu'il présente du développement moral d'une personne vivant dans une telle société, Rawls tend à négliger certaines observations de Piaget relatives au développement spontané de l'enfant. En effet, dans sa conception, les personnes qui composent le groupe de sages chargés de découvrir les principes de la justice se sont développées dans une société suffisamment juste pour leur permettre d'atteindre ensemble cet objectif. Qui plus est, au moins dans certains passages, Rawls soutient des propositions que résume bien la triple thèse selon laquelle, dans

une société basée sur les principes de la justice comme équité: 1. à condition que les enfants soient aimés de leurs parents, ils aimeront à leur tour ceux-ci, 2. en vivant ultérieurement dans des organisations sociales plus complexes et pour autant que ces organisations soient justes, ces enfants et les adultes qu'ils deviendront développeront spontanément des relations d'amitié et de confiance, et 3. en vivant dans des sociétés basées sur différentes institutions (système politique, économie de marché, etc.) et *pour autant que ces institutions soient justes*, ces personnes acquerront le sens de la justice (voir *Théorie de la justice*, p. 530). S'impose ici l'impression que, selon Rawls, seuls les individus ayant la chance de vivre dans une société juste en arriveront à développer un sens de la justice. Ce qu'il tend ainsi à sous-estimer, au moins dans de tels passages, c'est que les expériences morales spontanées des enfants peuvent déjà aboutir à la construction de normes de réciprocité dans des groupements sociaux qui n'atteignent pas la dimension de la société entière, et que le développement moral qui en résulte peut de lui-même fournir des normes susceptibles d'avoir guidé ou servi de base à la constitution de la conscience morale adulte, passée et même actuelle (selon la formule frappante de Piaget affirmant que «l'enfant est le père de l'homme»).

En tous les cas, on peut reconnaître un même mérite à Rawls et à Habermas: souligner le rôle que la pensée réfléchie ou adulte peut avoir non seulement sur la constitution de la morale, comme le souligne Rawls, mais aussi sur le développement moral de la pensée de l'enfant. Alors que les analyses de Piaget tendent par méthode à privilégier l'apport de la psychogenèse et du développement spontané dans la constitution de la morale, Habermas comme Rawls rappellent à juste escient le rôle de guidage que peut jouer l'état d'évolution de la société tout entière (rôle que Piaget n'ignore pas complètement, comme on l'a vu en commentant la dialectique qu'il entrevoit entre morale hétéronome et morale autonome dans la construction de cette dernière). Mais ce contrepoids heureux qu'apportent Habermas et Rawls deviendrait malheureux s'il conduisait à escamoter ce que Piaget a bien perçu: la nécessité pour le sujet d'entrer dans des rapports de réciprocité avec autrui pour reconnaître pleinement les justes normes que la conscience réfléchie de l'adulte philosophe veut faire partager à autrui. Or cette entrée dans des rapports de réciprocité, l'enfant l'effectue généralement spontanément au cours de son développement (notamment lors des activités qu'il partage avec des enfants de même âge), ce qui justifie l'optimisme au moins partiel que Rawls a bien discerné dans les résultats de l'enquête de Piaget sur le développement du jugement moral chez l'enfant. Plus loin, dans les conclusions, on verra toutefois comment le fait de vivre dans des sociétés génératrices de situations injustes, comme c'est le cas des enfants de la rue au Brésil et dans d'autres pays, peut conduire ces enfants à dévier du mode normal de développement moral.

### Conclusion : apports et limites de l'étude de Piaget sur le jugement moral chez l'enfant

Ce qui précède permet de comprendre l'essentiel de l'apport de la recherche piagétienne. Outre le modèle méthodologique qu'elle offre, cette recherche montre que les enfants semblent capables d'arriver par eux-mêmes à une conception spontanée et, certes, élémentaire de la justice dans laquelle on retrouve sans difficulté les traits de la morale la plus élevée qui soit (cela de la même façon que l'on trouve dans le développement intellectuel relativement spontané des enfants certaines racines des sciences logico-mathématiques les plus avancées). C'est certainement la raison principale pour laquelle tant Habermas que Rawls se sont appuyés sur les travaux piagétiens. Il y a en effet dans les résultats de cette recherche et dans la conception de l'origine des deux morales que Piaget a pu en tirer quelque chose de rassurant quant au futur de l'espèce humaine, même si ce qui se déroule sur la scène des échanges entre humains et sur celle des échanges entre nations porte souvent à désespérer de ce futur. Quel que soit ce qui, chez l'humain, est source d'horreur, il n'en reste pas moins qu'il y a dans le fonctionnement intellectuel et social spontané (non prédéterminé ni préformé par une volonté éducative) les conditions nécessaires, mais peut-être pas suffisantes, au développement généralisé d'une morale du respect mutuel et de la réciprocité sociale.

Tout en ayant mis en évidence non seulement la présence de deux morales, mais également un certain nombre de facteurs, biologiques, psychologiques et sociaux qui conditionnent ou favorisent le passage de la morale hétéronome à la morale autonome, l'étude de Piaget souffre de certaines limites qu'il convient de ne pas oublier. Elle ne répond pas – et ne prétend pas répondre – à toutes les questions. En particulier, comme on l'a vu précédemment, il n'est pas dit que le rôle particulièrement structurant de la coopération par rapport à la contrainte dans l'invention par les enfants eux-mêmes de jeux sociaux et des règles partagées qui les caractérisent puisse être étendu sans autres conditions aux communautés éducatives mélangeant enfants et adultes, ou encore, plus généralement, aux communautés qui dépassent le groupe d'amis. Il est après tout possible que l'existence de modèles (adultes ou aînés admirés) intégrant dans leurs comportements et leurs jugements les normes du respect mutuel et de la réciprocité sociale soit une condition de l'émergence des mêmes normes au sein des communautés d'enfants. On peut en effet supposer que même la création apparemment spontanée de règles partagées de conduites au sein d'un groupe d'enfants ou d'adolescents soit marquée, chez certains partenaires, par les leçons qu'ils pourraient avoir spontanément tirées de leurs rapports avec des personnes qu'ils admirent. Mais bien entendu, le modèle peut fonctionner dans un sens négatif aussi bien que positif, et c'est la raison pour laquelle, encore une fois, Piaget insiste tant sur les leçons liées à la coopération entre pairs, qui dans les modalités de son fonctionnement enferme des conditions d'universalité que le rapport empreint d'affection d'un enfant pour le modèle admiré ne contient foncièrement pas.





En définitive, c'est à de nouvelles enquêtes qu'il reviendra de déterminer avec toujours plus de finesse et de plausibilité les effets respectifs, sur le développement moral de l'enfant, du respect unilatéral (plus ou moins accompagné de contraintes justifiées ou non) et de la coopération tels qu'ils interviennent dans le cadre de communautés élargies qui ne se limitent pas au groupe de camarades. Sur ce point, des indications précieuses peuvent être apportées par certaines enquêtes sur les enfants des rues. C'est le cas par exemple d'une étude réalisée au Brésil sur le développement de la morale et plus particulièrement du sentiment de honte chez des enfants de la rue à São Paulo, au Brésil. Présentée lors du colloque sur «Constructivisme et éducation» que le SRED a organisé à Genève en 2000, cette étude montre que si ces enfants «semi-abandonnés» commencent par suivre les mêmes étapes de développement que les enfants vivant dans des conditions «normales», et tendent à partager un «univers moral commun» avec ceux-ci, leurs conditions de vie font qu'ils sont «près de le quitter pour ne plus subir la honte morale que les délits qu'ils sont souvent obligés de commettre (nécessité de survie) leur font ressentir» (Actes du colloque, volume 2, p. 558). Dès lors, changeant d'échelle de valeur pour conserver le respect de soi, ils se donneront des raisons d'être fiers de leurs actions délictueuses, plutôt que d'en avoir honte.

Pour terminer, je mentionnerai encore un élément dont Piaget n'a pas tenu compte dans ses réflexions sur le développement des capacités de vivre ensemble chez l'être humain. Il s'agit de la possible existence de tendances innées plus ou moins fortes dans lesquelles prendrait racine le rejet de l'étranger, tendances que les éthologues constatent dans le fonctionnement de plusieurs sociétés animales. La question qui se pose alors est de savoir si la coopération, qui pour Piaget est le meilleur vecteur de développement de la morale du respect mutuel, suffirait en tel cas à faire barrage aux effets inadmissibles de ces tendances. Peut-être la recherche scientifique amènera-t-elle des éléments de réponse aptes à appuyer les efforts accomplis pour lutter contre les dérives identitaires si frappantes dans le fonctionnement des sociétés. En tous les cas, il est évident que, sur le modèle de ce qui est actuellement entrepris sur le plan du développement intellectuel (Cellérier 2001), pour être plus complètes que celles qui ont été conduites jusqu'à ce jour, les futures études sur la formation du jugement moral devront intégrer à l'étude de la psychogenèse du jugement moral les conditions ou les facteurs biologiques et sociaux qui viennent soit renforcer, soit freiner, voire même empêcher le passage souhaitable de la morale hétéronome à la morale autonome, basée sur le respect mutuel et la réciprocité sociale.



## Références

Bergson, H. (1932). *Les deux sources de la morale*. Paris: Alcan.

Bovet, P. (1912). Les conditions de l'obligation de conscience. *Année psychologique*, 18, pp. 55-120.

Bovet, P. (1917). Le respect: essai de psychologie morale. *Revue de théologie et de philosophie*, pp. 204-222.

Bovet, P. (1927). *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Brunschvicg, L. (1927). *Le progrès de la conscience dans la société occidentale*. Paris: PUF.

Carpendale, J.I.M. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental review*, 20, 181-205.

Cellérier, G. (2001). Constructivisme génétique et éducation, in *Constructivismes: usages et perspectives en éducation*, Cahiers du SRED no 8. Genève: SRED.

Ducret, J.-J. (1984). *Jean Piaget, savant et philosophe: les années de formation. Etude sur la formation des connaissances et du sujet de la connaissance*. Genève: Droz, 2 vol.

Ducret, J.-J. (1990). *Jean Piaget, Biographie et parcours intellectuel*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

Ducret, J.-J., Greszkowiak, M. et Perruchoud, A. (1997). *Jean Piaget, Cheminements dans l'œuvre scientifique* (CD-Rom coproduit par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et le Département de l'instruction publique de Genève). Lausanne et Paris: Delachaux et Niestlé.

Durkheim, E. (1974). *L'éducation morale*. Paris: PUF (1<sup>ère</sup> édition, F. Alcan, 1925).

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (traduction en français). Paris: Fayard, 2 vol. (1<sup>ère</sup> éd. allemande 1981).

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Cerf (1<sup>ère</sup> éd. allemande 1983).

Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development: the philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (3<sup>e</sup> édition 1969).

Piaget, J. (1941). Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique (dans Piaget, 1965, pp. 100-142).

Piaget, J. (1945). Les opérations logiques de la vie sociale (reproduit pp. 143-171 de Piaget, 1965).

Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève: Droz.

Piaget, J. (1965). *Sagesse et illusion de la philosophie* (3<sup>e</sup> édition augmentée, 1972). Paris: PUF.

Piaget, J. (1972). *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

La Taille, Y. de (2001). Morale et honte: une étude avec des enfants de la rue de la ville de São Paulo (Brésil), in *Constructivismes: usages et perspectives en éducation*, Cahiers du SRED no 8, volume 2, pp. 558-563. Genève: SRED.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil (réédition 1997).



## DEUXIÈME PARTIE :

### La question de la comparaison



## Curricular content and societal outcomes: a critical view from comparative educational research<sup>1</sup>

*Aaron Benavot*

Hebrew University of Jerusalem, Israel

**Résumé.** *Durant le siècle écoulé et plus particulièrement depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'éducation a été invoquée comme un remède quasi universel à une longue liste de maladies sociales : illettrisme, appauvrissement économique, marginalisation culturelle, désengagement citoyen, violence ethnique, intolérance religieuse, dégradation environnementale et bien d'autres encore. Enfants et adolescents, mis à l'abri des iniquités du monde adulte dans les écoles publiques et ayant l'opportunité de développer leur esprit et leurs potentialités humaines, incarnent un avenir meilleur dans lequel les communautés et les sociétés apprennent à dépasser leurs problèmes et conflits grâce à la compréhension, au respect mutuel et à la tolérance. La confiance placée dans la promesse et le pouvoir de l'instruction comme outil pour soutenir le progrès social et économique, ainsi que le développement individuel, sont devenus omniprésents et largement institutionnalisés dans le monde.*

*Cet article soutient que même si les universités, les ministères gouvernementaux et les organisations internationales vantent invariablement les bénéfices collectifs et individuels de l'éducation, les recherches comparatives à propos de ces revendications apportent des résultats équivoques, ténus, contradictoires et/ou inexistantes. Les problèmes de preuves sont plus prononcés encore dès lors que l'on considère les bénéfices sociaux de matières scolaires ou de contenus curriculaires spécifiques. En effet, tandis que l'éducation peut représenter une force de rationalisation et d'universalisation extrêmement efficace dans le monde moderne, cela ne signifie pas nécessairement qu'elle contribue à l'amélioration de problèmes sociaux tels que les conflits culturels, les inégales relations de pouvoir et la misère humaine.*

<sup>1</sup> An earlier version of this paper was presented at the special seminar entitled 'Curricular Issues on Living Together' sponsored by the International Bureau of Education (IBE), Geneva University's Faculty of Psychology and Educational Sciences (FPSE), and the Unit for Educational Research (SRED), Department of Education, Canton of Geneva (September 2001) and subsequently published in UNESCO's review *Prospects* (vol. 32, no. 1, March 2002). Excerpts of the paper were also read during Major Debate Panel 1, at the forty-sixth session of the International Conference of Education, on the theme of 'Education for All for Learning to Live Together', Geneva, Switzerland, 5-8 September 2001. The paper benefited from insightful comments by Francisco Ramirez, Tamar Rapoport, Julian Dierkes, Ronald Sultana and John Meyer.

*Cet article souligne les complexités conceptuelles et méthodologiques qu'implique une étude comparative des tendances curriculaires et des courants de contenus, ainsi que leur impact en terme de résultats sur l'ordre social. L'article montre également que malgré l'évolution considérable de recherches internationales sur les intentions des curriculums officiels, il y a une pénurie d'études comparatives qui examinent la diversité des pratiques curriculaires dans les écoles au niveau local. Les limites des connaissances savantes dans ces domaines doivent être gardées à l'esprit tandis que des alternatives et des stratégies éducationnelles sont envisagées par les décideurs politiques et les chercheurs.*

## Background

Educational expansion and school curricula have become the modern panacea to address societal ills (also known as challenges). To facilitate economic growth and technological competitiveness, countries teach mathematics, sciences and computer literacy. To combat unemployment, countries lay stress on job training and occupationally relevant skills, often through vocational or technical schools. To reduce high birth rates, developing countries expand educational opportunities for girls and establish courses in family planning and human sexuality. To strengthen national integration, countries emphasize national languages and national history. To reduce environmental degradation, countries establish classes in ecology or environmental studies. To enhance the moral commitment and ethical orientation of their citizens, countries emphasize religious instruction, moral education or social studies. To instil democratic principles and increase political participation, countries expand civics education and teach the virtues of active citizenship. And (the list could continue) to cope with the ramifications of globalization (e.g. the transformation of the workplace, the introduction of new technologies, the explosion of knowledge and the diversification of information sources), countries are being asked to integrate interdisciplinary subjects in school curricula, inculcate “new” skills and competencies, address issues of cultural diversification and promote lifelong learning. In short, education has become a universal cure-all: an elixir which, if taken in regular doses according to standardized prescriptions, is supposed to solve a multitude of national woes and societal challenges.

Comparative educational research, however, paints a rather different picture. For most of the aforementioned claims, there exists a very limited body of research and many of the conclusions in this research tradition are inconclusive, of dubious validity—or both. Among the few societal outcomes in which comparative studies have accumulated (e.g. economic development, labour force participation, fertility, political participation), clear-cut evidence substantiating the powerful ameliorative effects of education is often lacking (e.g. Fuller & Robinson, 1992; Chabbott & Ramirez, 2000; Kerckhoff, 2000; Bledsoe et al., 1999). Yet, despite the inconclusive nature of

existing research—and, most important, *regardless of the scientific evidence put forward*—optimistic arguments and concrete blueprints linking formal education and curricular contents to desirable societal outcomes have become a pervasive feature of the global educational landscape (Chabbott, 1996). In international educational organizations and national ministries of education, and among policy analysts and educational experts, schooling has become the preferred solution for a host of social problems. In reality, schooling may or may not bring the presumed societal benefits, but the *belief* that education is crucial to achieving important economic, political and social goals is widely promulgated and increasingly institutionalized worldwide.

Furthermore, a central component of the increasingly prolonged school experiences of young people around the globe is the school curriculum. The official curriculum, prescribed by educational authorities and implemented in local schools, represents the crux of the educational enterprise. School curricula define a select corpus of cultural knowledge (e.g. basic linguistic and numerical skills, accounts of historical origins, political conceptions, community values and norms) that is to be imparted to, and internalized by, the younger generation as part of a planned sequence of school-based experiences and educational practices. Given the authoritative and highly legitimate status of the knowledge and normative world views constituted in school curricula, it is not surprising that they have been the object of political disagreements and intense reform efforts, especially in democratic societies with expanded systems of mass schooling. Organized groups—for example, government officials, political parties, teachers' associations, university academics, employers, religious groups, and parents—have sought, in different times and places, to implant their political, social, and economic agendas in the official curriculum, thereby generating a considerable degree of class and status group conflict.

The main aim of the present paper is to raise thought-provoking questions concerning the potential effects of curricular contents on desirable societal outcomes, in the light of comparative educational research. For example, is it realistic to expect that school curricula can be designed as effective responses to the societal “challenges” of sustainable development, economic globalization and the emergence of an informed and active citizenry? Can curricular contents instil among younger people a certain degree of understanding, tolerance and respect towards individuals belonging to culturally and religiously diverse communities, nations and civilizations? Can such an impact be anticipated without considering the complementary influences of families, communities and the mass media? In addressing these, and similar questions, international organizations and national authorities would gain from paying greater attention to the conceptual and methodological complexities that comparative education researchers have identified in their analyses of curricular trends and effects. Policy analysts and educational experts should carefully consider insights from comparative research as they debate and assess alternative futures and educational strategies.

## 1. Conceptual clarifications

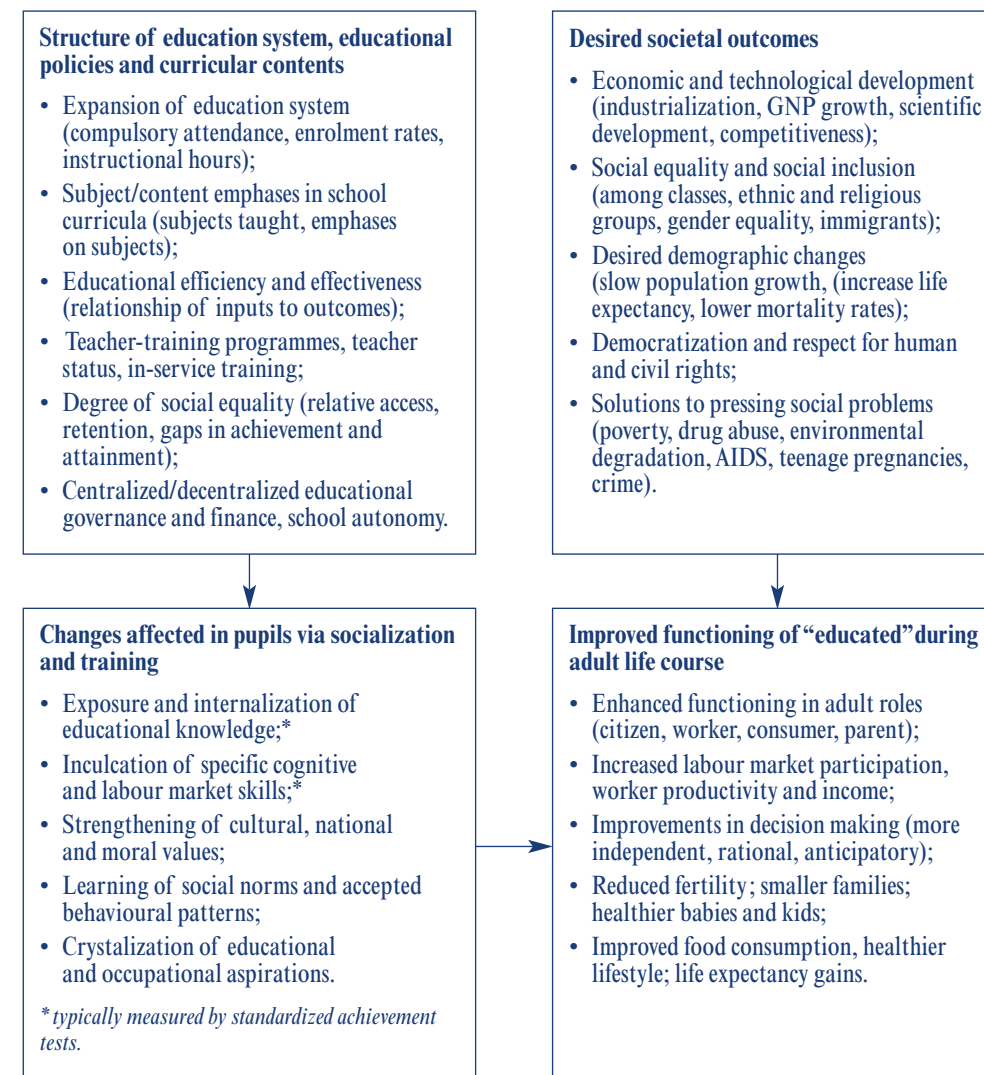
To begin, I should like to put forward two important conceptual clarifications. The first specifies in greater detail the causal linkages according to which education and curricular contents are typically assumed to bring about desirable societal outcomes. The second distinguishes the specific components of formal schooling whose societal effects are highlighted in contemporary educational discourse.

### 1.1 The links between education and societal change

Figure 1 is an attempt to depict the key causal assumptions supporting the view that school structures and curricular contents affect a wide range of societal outcomes. The basic model can be described as follows. First, as a result of systematic (and usually State-organized) educational structures and curricular policies, schools more or less effectively: (a) expose young people to culturally valued knowledge; (b) teach basic as well as advanced cognitive and linguistic skills; (c) inculcate important values, attitudes and normative behavioural patterns; and (d) help students to construct viable occupational orientations and life plans. Second, the changes effected in young people by these intended school-based processes are neither transitory nor short-lived (if they were, it would be difficult to justify the enormous public investment in formal schooling). Rather, they are fundamentally internalized by pupils during their school years and then retained (to a greater or lesser extent) when they leave the education system and enter a wide range of roles and positions in the adult world. Third, as a consequence of their improved functioning as adults (e.g. in the labour market, political system, family, at home and in the community), educated individuals (i.e. those who have been schooled) add social and economic value to the society at large. In other words, the individual-level changes occurring in educated persons can be aggregated at the societal level and, by doing so, create and sustain desirable societal outcomes. In general, then, the greater the proportion of the adult population that has been schooled and exposed to valued curricular contents, the greater their impact in generating viable solutions to societal challenges and problems.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Two additional arrows could be plotted between the two upper corners of Figure 1 ('Desired societal outcomes' and the 'Structure of education systems and policies'). These arrows, running in opposite directions, would represent macro-societal arguments such as: (a) more developed, modern and democratic societies will expand schooling and reform education systems in line with the needs of economy and polity; or (b) various dimensions of national education systems have direct 'structural' effects on society, not necessarily an aggregation of changes occurring at the individual level. These arguments represent major hypotheses put forward by modernization and human capital theorists.

**Figure 1:** Presumed causal linkages between educational reform/curriculum and desired societal outcomes



Variations of this model, which assume causal linkages between education and social change, have been shown to permeate contemporary educational policies and legislation (Boli, 1997; Fiala & Lansford, 1987; McNeely, 1995; Meyer, 1977). More often than not, they are explicitly (or implicitly) found in statements advanced by policy analysts, educators, legislators and community leaders who are otherwise ideologically or politically diverse. In addition, national and international educational

organizations frequently justify their policy recommendations and aid allocations by arguments embedded in this model (e.g. Lockheed & Verspoor, 1991).

Comparative educational researchers have mobilized a range of research designs and methodological tools to address the propositions and hypotheses embedded in this model. However, not all the causal linkages depicted in the model have received the same degree of scholarly scrutiny. Without claiming an exhaustive survey of relevant literature (especially in non-English publications), it is fair to say that the vast majority of comparative research has been (and continues to be) focused on the first causal sequence—namely, the impact of educational structures, curricular contents and specific educational policies on academic achievement as well as on other pupil-level outcomes, such as skills, behaviours and attitudes.

The second causal relationship necessitates, in principle, a longitudinal research design, which is not only expensive and time-consuming, but often at odds with the short-term realities of policy implementation and governmental funding. Not surprisingly, few prospective studies—comparative or otherwise—track young people at different points in school and then through various ‘stages’ of the adult life course.<sup>3</sup> On the other hand, many retrospective and cross-sectional studies exist, especially in the economics and sociology of education, which elicit information about respondents’ educational pasts (e.g. years of schooling, qualifications obtained). Rarely, however, do these studies ask questions about the courses, subjects and pedagogical practices—that is, the curricular contents—to which the respondents have been exposed. Economists and demographers assume, for example, that years of schooling or credentials obtained are more important in determining, say, labour-market position, worker productivity or fertility behaviour than were the curricular contents and emphases experienced by individuals in school. Only when bundles of curricular content are institutionalized in distinct educational programmes or tracks (e.g. academic, vocational, classical) can an individual’s curricular past be recovered.

The third causal relationship depicted in the model assumes, quite uncritically, that when there are more competent, productive or efficacious adults, this necessarily adds up to a more modern economy, polity or society. While this may be a valid characterization of some European and North American societies, phenomena such as the ‘brain drain’ and rampant consumerism in other parts of the world suggest that, while more educated individuals may act rationally to advance their own personal interests, these do not necessarily coincide with collective or societal interests.

Overall, then, key causal linkages depicted in this model remain problematic owing to: (a) the lack of comparative research; (b) the uneven quality of previous studies; (c) the inconsistencies of reported findings; and (d) a tendency to mix levels of

<sup>3</sup> Exceptional examples of longitudinal studies include the Malmo Longitudinal Study in Sweden begun in 1938; the first United States National Longitudinal Survey of Youth which began in 1979; and the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY), initiated in 1994.

analysis—the individual and the societal—which need to be carefully distinguished, not only on logical grounds, but also to enhance the validity of conclusions stemming from comparative research.

## 1.2 Basic orientations in contemporary educational discourse

In arguments that link school processes with societal outcomes, we can distinguish two independent, though related, discourses.<sup>4</sup> The first focuses on the *quantitative expansion of education* (increasing access to schools), especially the universalization of mass education. This undoubtedly represents the dominant theme in educational discourse during the twentieth century and can be seen in efforts to extend schooling across or within age cohorts (from pre-school education to lifelong learning) as well as to equalize educational access for children from different social groups. In international forums, in particular, issues pertaining to educational expansion and unequal access have informed (and continue to inform) a wide range of reform efforts and policy debates. The main claim (often unstated, but taken for granted) is that more formal schooling (meaning the extension of compulsory education and, sometimes, more instructional hours) to more young people in each age group (meaning increased enrolment rates) will contribute, through the causal sequences noted above, to important societal outcomes.

The second discourse emphasizes *the contents of education—what schools teach*—and discusses the bodies of valued cultural knowledge that should be selected and organized systematically in school curricula, and to what ends. The oft unstated claim is that: specific school subjects and curricular emphases can contribute to the creation of (take your choice) a more developed, competitive, democratic or sustainable society. Generally, and in contrast to the predominance of the first theme, interest in, and discussions of, the curricular contents of schools have had a more discontinuous history in policy-oriented and scholarly discussions. During the heyday of European nationalism in the late nineteenth and the early twentieth centuries, considerable attention was devoted to the cultural knowledge deemed appropriate for young people in expanding national school systems (Maynes, 1985; Goodson, 1993; Glenn, 1988). Battles over the substance of the curriculum—school subjects to be included (or excluded), syllabus topics, textbooks, pedagogical methods and testing practices—were joined by university scholars, trade union leaders, religious authorities, parents and prominent educators (Goodson, 1993; Kleibard, 1986; Popkewitz, 1987). Social theorists like Durkheim and Waller discussed curriculum-related questions in their analyses of modern education (Durkheim, 1977 [1938]; Waller, 1961 [1932]). Curricular issues were also incorporated in many of the recommendations issued by the International Bureau of Education during its first twenty-five years (UNESCO,

<sup>4</sup> A third theme, not explicitly discussed in this paper but becoming increasingly salient in policy discourse, revolves around the organization and relative efficiency with which educational services are provided by the public sector. This theme, rooted deeply in economic assumptions, frequently involves comparisons between the ‘inputs’ and ‘outputs’ of national education systems with an overarching aim of maximizing their relationship.





1979). In short, when mass systems of education were expanding in Europe and North America, interest in curricular contents was both salient and widespread.

In the decades following the Second World War, concern over the substance of the curriculum, especially among social theorists and researchers, disappeared almost entirely. The main outlines of the school curriculum became, some argue, an obvious, taken-for-granted feature in the drive for modernity (see McEneaney & Meyer, 2000). Instead, scholarly interest converged on issues such as the hidden curriculum (Bowles & Gintis, 1976; Apple, 1979; Lynch, 1989) or social inequalities stemming from curricular differentiation (see Oakes, Gamoran & Page, 1992), which had little to do with the societal antecedents and consequences of the formal school curriculum.

In recent decades, new approaches examining the substantive content of the curriculum have emerged, some of which assess the consequences of curricular contents at either the individual or societal level. I briefly present relevant findings and conclusions from these approaches in the sections below.

## 2. From discourse to reality

Educational discourses, however powerful, do not themselves create educational “facts” on the ground. Nevertheless, they certainly helped to legitimize the construction and implementation of national policies on mass school expansion and, to a lesser extent, the organization of curricular structures. A cursory examination of global educational developments illustrates the apparent—some would claim, considerable— influence of these discourses on the growth of mass schooling and its systemization in State educational bureaucracies, even among the resource-poor, newly independent nations of the so-called Third World (Fuller, 1991; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). While differences in enrolment rates between more- and less-developed countries remain, the global expansion of schooling in the post-Second World War period represents a “world educational revolution” and owes much to the dominance of the quantitative theme in educational discourse (Meyer et al., 1977; Boli, 1997).

About the curricular contents of national educational systems, and how they have changed over time, considerably less is known. In part this stems from deep-seated assumptions, widely held by comparative education scholars, that school curricula fundamentally reflect national priorities or distinct cultural worldviews; consequently, cross-national comparisons of such curricula have little validity (see Holmes & McLean, 1989; Cummings, 1999). Furthermore, studies highlighting historical changes in the organization of educational knowledge tend to emphasize “internal” societal actors (e.g. national political stakeholders, economic élites, academics and educational specialists), who struggle and compete amongst themselves to define the contents of the official curriculum (Goodson, 1995; Kleibard, 1986). Within these research traditions, broad comparative research of school curricula is considered to be of limited value.



To be sure, countries vary significantly in the topics and themes included in core school subjects and in the pedagogical practices that are featured in their instruction. Nevertheless, there is considerable standardization in the basic categories (i.e. the names of school subjects), and means (i.e. official weekly timetables) by which countries organize the educational knowledge they expect public schools to teach. Official weekly timetables defining the subjects to be taught and the time allocations per subject already appeared in nineteenth century reports. Yet, despite the relative availability of such curricular information, only one major cross-national study of primary and secondary curricula was published prior to the 1980s (Dottrens, 1962; see also International Bureau of Education, 1960). Since then, comparative data on official curricular policies and emphases have been collected, reported and analyzed by scholars and international organizations alike (e.g. Travers & Westbury, 1989; Pelgrum, Voogt & Plomp, 1995; Benavot et al., 1991; Kamens, Meyer & Benavot, 1996, Amadio, 1998; UNESCO, 2000).

Key findings emerging from the comparative study of official school curricula include the following (see also Tables 1 and 2):

1. At the primary level, most educational knowledge is organized into six subject areas that are nearly universally taught: language; mathematics; natural science; “social sciences” (i.e. history and geography or social studies); aesthetic education (i.e., art, music, dance, or handicrafts); and physical education. These subject areas represent the core of the primary school curriculum and are allocated about 80–90% of all instructional time during the first six years of (typically, compulsory) schooling. Several other subjects—religious or moral education, health education, practical skills or vocational education—are taught in many national school systems, although their (limited) curricular presence is more contingent on historical or cultural conditions.
2. Among the core subject areas noted above, most countries place special emphasis on language education and mathematics. On average, over one-half of all instructional time in primary schools is devoted to language instruction (about 25% to national or, in some cases, local languages, and 8% to official or foreign languages) and mathematics (about 20%). Mean instructional time devoted to education in the arts, natural sciences, sports and the “social sciences” is at, or just below, 10% for each subject area.
3. These curricular structures have remained remarkably stable during the twentieth century and there are indications of increasing standardization and homogenization. Additional longitudinal trends include an increase in the proportion of instructional time devoted to “modern” subjects, such as mathematics, natural sciences and foreign languages (see Kamens & Benavot, 1991; Cha, 1991; McEneaney, 1998); and the de-emphasis of history, geography and civics as separate subjects in favour of “social studies”, an interdisciplinary subject (Wong, 1991).



4. While the overall organization of primary school curricula has remained fairly stable, the specific contents of many subjects have undergone dramatic shifts towards, among other things, greater individualism, child-centrism and a more rationalized polity and natural environment (see McEneaney & Meyer, 2000). In particular, transnational elements have become more pervasive in history and social studies (Frank et al., 2000) and civics instruction has increasingly shifted its focus to the “post-national citizen” actively involved in world affairs (Rauner, 1998).
5. There are several interesting regional variations in curricular emphases: for example, relatively more time devoted to language education in sub-Saharan Africa, and less time in Latin America; slightly more emphasis on mathematics in Eastern Europe and the Caribbean; more emphasis on natural and social sciences in Latin America; more religious education in the Middle East and North Africa (almost none in the former communist Eastern Europe); and more aesthetic and physical education in OECD countries.
6. At the upper secondary level, classical programmes and tracks and the study of classical languages have declined in all world regions since the 1930s. The only region in which they are still relatively prominent, though still in decline, is Europe. On the other hand, comprehensive programmes and specialized mathematics and science curricula have grown in most world regions (Kamens, Meyer & Benavot, 1996).
7. Two general modes of organizing academically oriented upper secondary education now appear well established: the first is a comprehensive school programme involving some course selection by students; the second is a framework in which students are channelled into specialized programmes of study (e.g. mathematics and science, humanities, law) emphasizing distinctive substantive content. The latter mode typically occurs in systems where classical programmes were once strong.

**Table 1.** Global trends in compulsory schooling, 1965–95

| Row | 1965 | 1975 | 1985 | 1995 | 1999  |
|-----|------|------|------|------|-------|
| A   | 122  | 146  | 160  | 189  | 189   |
| B   | 107  | 140  | 156  | 182  | 186   |
| C   | 80.4 | 80.0 | 83.2 | 90.1 | 91.4* |
| D   | 7.2  | 7.7  | 7.8  | 8.2  | 8.2   |
| E   | .21  | .22  | .22  | .24  | .22   |

Row A = Number of independent countries at each time point.

Row B = Number of independent countries with information on compulsory schooling.

Row C = Percentage of independent countries having passed compulsory school laws (based on set of countries in row B).

Row D = Of those having passed compulsory school laws, mean duration of compulsory education (in years).

Row E = Coefficient of variation in mean duration of compulsory education.

\*The list of countries lacking a compulsory education law (as of 1999) includes: Botswana, Cambodia, Gambia, Congo (Dem. Rep.), Uganda, Bhutan, Lebanon, Maldives, Oman, Pakistan, Papua New Guinea, Qatar, Saudi Arabia, Sierra Leone, Singapore and the Solomon Islands. In addition, for many countries without a compulsory school law, education is often free for the basic education cycle and enrolment rates are quite high (e.g. Singapore, Oman, Qatar, Saudi Arabia).

Sources: UNESCO. 1965, 1976, 1985, 1995, and 1999. *Statistical yearbooks*. Paris: UNESCO; International Bureau of Education. 1999. *World data on education*. 3rd ed. Geneva: IBE.

**Table 2.** Average intended annual instructional time for primary education, 1990s

A: By region: average yearly class hours for grades 1 and 4, and overall for grades 1 to 4 of primary education

| Region/group                                             | Grade 1 (age 6-7) | Grade 4 (age 9-10) | Average primary |
|----------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------|
| Latin America/Caribbean (n=23)                           | 762.4             | 779.7              | 770.0           |
| Sub-Saharan Africa (n=20)                                | 755.2             | 821.4              | 784.6           |
| Asia (w/o Japan) (n=15)                                  | 750.1             | 841.3              | 789.1           |
| Middle East/North Africa (n=18)                          | 744.4             | 804.6              | 766.3           |
| Eastern Europe (n=20)                                    | 522.6             | 630.7              | 584.1           |
| W. Europe/N. America/Japan/Australia/ New Zealand (n=23) | 753.3             | 817.3              | 783.3           |
| World Totals (n=119)                                     | 714.8             | 780.5              | 745.6           |

B: By three worlds

|                     |       |       |       |
|---------------------|-------|-------|-------|
| First World (n=23)  | 753.3 | 817.3 | 783.3 |
| Second World (n=20) | 522.5 | 630.7 | 584.1 |
| Third World (n=76)  | 753.8 | 808.7 | 776.7 |

Source: Adapted from International Bureau of Education. 2000. *World data on education: a guide to the structure of national education systems*. Paris, UNESCO.



Overall, recent comparative research illustrates the growing isomorphism of national curricular structures. Official statements of subjects to be taught and time emphases, mainly at the primary level and, to a lesser degree, at the upper secondary level, are increasingly standardized worldwide. These trends not only underscore the predominance of the nation-State as the site at which school curricula are constructed and sanctioned, but also the influence of international organizations, professional élites and academic experts in diffusing standardized models and prescriptions of appropriate school knowledge and curricular organization (Meyer et al., 1997; McNeely, 1995; Schafer, 1999).

It is important to keep in mind, however, that even before prominent international organizations such as UNESCO, the World Bank and OECD were established, influential trans-national forces—for example, visits by foreign scholars and politicians, international educational fairs and exhibitions, the long-term impact of colonial education systems—facilitated curricular standardization. In fact, the evidence suggests that, while recent trends towards a worldwide increase in the economic and political integration of nation-States may have quickened educational isomorphism, the curricular contours of education systems were remarkably similar, at least with respect to official curricular intentions, prior to this period.

### 3. Comparative studies of educational achievement and the school curriculum

Since the 1960s, many large-scale comparative studies of educational achievement have been carried out, mainly under the auspices of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and the International Assessment of Educational Progress (IEAP). This body of research presents significant inter- and intra-national differences in the cognitive outcomes of schooling, as exemplified in students' scores on standardized achievement tests, at different grade/age levels and in major school subjects (e.g. mathematics, science, reading and writing, literature, civics and foreign languages).

A noteworthy contribution of these studies has been the analytical distinction between the official, the implemented and the attained curriculum; the operationalization of this distinction in comparative educational research; and the general finding that the official and implemented curricula serve as important mechanisms in accounting for between-country differences in pupil achievement (e.g. Travers & Westbury, 1989; Harmon et al., 1997). Of special significance, given the concentration of previous comparative work on the official, intended curriculum, is the growing focus on the implemented curriculum. In comparative achievement research, the implemented curriculum is defined as either: (a) “content coverage” (how much of what is suppose to be taught in a mandated school subject is actually covered by teachers in individual classrooms); or (b) the “opportunity to learn” (the percentage of students who have been exposed to required subject matter as operationalized in a set of test items). An important implication of this research is that: any attempt to



assess, at the individual level, behavioural or attitudinal outcomes stemming from the exposure of pupils to curricular contents should seriously consider classroom, school or system-wide variation in what actually gets taught.

Having said this, at least two important limitations of cross-national achievement studies can be noted. One revolves around the classroom as the main analytical site to assess the implemented curriculum; and the other involves the examination of school subjects in isolation from each other.<sup>5</sup> Permit me to elaborate.

Presumably most learning—as well as changes in pupil attitudes and behaviour—occurs in classrooms. It logically follows that the degree to which teachers adhere to administrative directives defining intended curricular contents and proper pedagogical practices in classrooms is a key variable for assessing learning outcomes.<sup>6</sup> However, while classrooms are undoubtedly an important site for the unequal production of curricular content, they are nested within hierarchically situated organizational layers (e.g. schools, districts, regions, nation-States), which also affect curriculum implementation. At the school level, in particular, authorized actors make decisions that mediate between the wider system, where official curricular guidelines are developed, and the classroom level, where actual instruction occurs. Curriculum-related decisions made at the school level effectively enable or constrain classroom instruction: schools can decide to exclude, redefine or play down a mandated subject; they often develop new subjects or programmatic activities to enrich curricular offerings. Such changes alter the distribution of curricular contents because of the “zero-sum” nature of available instructional time. Moreover, school-based decisions to expand or discontinue the hierarchical sorting of pupils into ability groups can affect the coverage of required course syllabi.

These issues are becoming especially salient in the light of changing patterns of governance and finance in many national education systems (Cummings & Riddell, 1994). Owing to educational decentralization and privatization, local schools are acquiring greater flexibility and manoeuvrability in organizing the educational knowledge they impart and more autonomy in relation to official curricular directives (see, for example, OECD/CERI, 2000, p. 242–47). Schools may decide to alter the distribution of weekly instructional time or repackage educational contents. In this sense, the curriculum that schools put into practice not only reflects the directives of central or regional authorities, but also a complex array of social forces: local conditions, institutionalized rules, individual world views and collective decision-making processes (see Benavot & Resh, 2001). In short, as control over curricular decisions becomes less centralized and educational authority devolves to sub-national administrative agents, local schools become a critical site for the definition of actual curricular contents.

<sup>5</sup> For other issues related to comparative studies of achievement, see Baker and LeTendre (2000).

<sup>6</sup> Such an approach can also be employed normatively either to identify the causes of discrepancies between official curricular directives and the “curriculum-in-use” at the classroom level, or to identify ways to ensure that curricular guidelines and practices are carried out fully by local principals and teachers.



An additional limitation of comparative studies of content coverage and educational achievement is that they invariably concentrate on one (sometimes two) curricular subjects. As such, they assume, incorrectly, that subject emphases and coverage are relatively independent of one another. In fact, the allocation of instructional time in schools (typically a “fixed” resource) plays an important role in determining content coverage in classrooms. If schools decide to devote more instructional time to, for example, mathematics and science (highly valued subjects), this often reduces the time available to less-valued subjects, say, for instance, in the arts or the humanities (or vice versa). Such school-based decisions typically involve curricular trade-offs: related subjects may be emphasized in tandem; institutionally weak subjects like art or music education may be ‘sacrificed’ to open up curricular time for other subjects. In short, content coverage in one subject may be affected by changes to the overall distribution of curricular content in weekly timetables, especially in cases where there is a relatively fixed amount of instructional resources to be allocated. The *interdependence* of subject emphases in school curricula—usually overlooked in comparative studies of academic achievement—may determine the effectiveness of conventional or ‘innovative’ curricular programmes.

Concurrent with recent IEA and PISA studies and the growing interest in school quality and effectiveness, efforts to re-conceptualize and measure the ‘black box’ of school-based processes situated between system inputs and learning outcomes have blossomed (see, for example, OECD/CERI, 1995*a*; 1995*b*; European Commission, 2000; Pelgrum, Voogt & Plomp, 1995). Despite some terminological inconsistencies and methodological limitations, a variety of comparable curriculum indicators have been developed: for example, the intended yearly instructional time for pupils at different age levels; the distribution of instructional time by subject area; the extent to which subjects are required or optional; foreign language requirements; the prevalence of institutionalized streams or tracks; nationwide examination practices. And although these measures rely primarily on *official* policies and definitions, rather than on *actual* patterns of implementation, they deserve further scrutiny as they touch upon important analytical distinctions to be considered when assessing the outcomes of curricular contents.

#### 4. School curricula and textbooks

In many national education systems, especially in more-developed countries, textbooks are a major component of the school curriculum, both official and implemented (Crossley & Murby, 1994). Educational ministries mandate school textbooks for core curricular subjects which, in turn, determine, to a large extent, course lesson plans, teacher/pupil classroom interaction and homework assignments. Assessments of pupil learning often focus exclusively on textbook-based knowledge.

In the developing world, by contrast, the availability of textbooks—to say nothing of other basic instruction-related materials—is more limited (Lockheed & Verspoor,



1991). Under such conditions, the dependence of national school curricula on external forces increases. For example, in countries with meagre resources for textbook development, the products distributed by international textbook publishers often constitute, in effect, the school curriculum (Altbach & Kelly, 1988). High-status examinations produced by educational metropolises have considerable power over curricular contents, especially in small countries and former colonies (Bray & Steward, 1998; Eckstein & Noah, 1993).

Comparative research, mainly based on input/output models of student learning (“inputs” being teacher characteristics, textbook availability, class size, school facilities, etc.; and “outputs” being pupil achievements on standardized tests), concluded that students do better on tests when textbooks are present in the classroom (Heyneman & Jamison, 1980; Fuller, 1987). These findings led several international agencies, particularly the World Bank, to increase financial support for textbook production and distribution in parts of the Third World. At the same time, issues concerning *when and how teachers and pupils actually use textbooks in classrooms*, and whether this varies by subject area, have not been extensively studied. The limited findings from studies of textbook use on classroom learning are contradictory (see Moulton, 1997).

Textbooks, however, do not just convey facts that pupils are expected to learn; they also organize, legitimate and disseminate select bodies of cultural knowledge. Especially in the humanities and the social sciences, textbooks communicate a vision of a nation’s past heritage and contemporary culture and, not surprisingly, they become an object of intense political and social conflict (Altbach & Kelly, 1988; Apple, 1986).<sup>7</sup> In this sense, the contents of textbooks represent a powerful platform: (a) for promoting reconciliation between political enemies (e.g. Firer, 1998); (b) for undermining deeply-rooted ideological or cultural beliefs which become socially unacceptable or repugnant (e.g. militarism, fascism, sexist stereotypes); (c) for enhancing the visibility and “voice” of marginalized social groups (e.g. al-Ashmawi, 1996); or (d) for constructing a new trans-national identity (e.g. Soysal, 2000). In large part, international studies of school textbooks have blossomed in recent decades (see, for example, the Georg Eckert Institute for International Textbook Research or UNESCO’s textbook research network) because scholars seek and expose the rich social, cultural and political meanings that are embedded in official textbooks.

Still, from the perspective of comparative research, key issues remain to be studied concerning the effects of textbooks, both on individual pupils, and on various social institutions and processes. Specifically, under what conditions do textbooks enhance pupil learning? In addition to learning outcomes, do textbooks, especially in the humanities and the social sciences, influence the attitudes, prejudices or stereotypes that pupils form and maintain over time? Do they affect the ways they behave inside

<sup>7</sup> The recent dispute between the Republic of Korea and Japan over the contents of Japanese history textbooks—both what is stated and what is omitted—is a good example of the intense political conflict in and between nations generated by textbook contents.





the classroom and outside the school? At the societal level, do textbooks in the humanistic fields contribute, in some systematic way, to the elimination of cultural prejudices and misunderstandings, to the strengthening of democratic institutions and processes, or to the empowerment of minority communities?

The pertinent evidence, based on rather thin comparative research, lends little credence to claims that textbooks have significant *non-cognitive* effects. I say this cognizant of the convincing arguments advanced by scholars and educators involved in textbook production and revision, and without minimizing the value of content analyses of textbooks (or course syllabi) to depict societal changes in gender inequalities, nationalistic orientations, social exclusion/inclusion tendencies and dominant pedagogical theories. Textbooks, to the extent that they are available, may dominate the contours of classroom life, but they do not necessarily embody an authoritative socialization tool that shapes pupils' attitudes and worldviews. The issue as to whether the widespread usage of specific textbooks produces systematic changes, in pupils or among groups in society, certainly deserves further study.

## 5. Education, school curricula and learning to live together

Attempts to assess the individual- or societal-level impacts of curricular contents are fraught with problems—this being a key point of the discussion thus far. A different, though no less-important, issue involves the attempt to clarify and conceptualize the meaning of “Learning to live together”, a recent theme and policy goal of international educational organizations (see Delors et al., 1996; Daniel, 2001; Trier, 2001). What concrete phenomena and analytical concepts are encapsulated in this complex notion? Many ideas have been suggested—for example: (a) an ability to cope with rapid social, economic, political and technological change; (b) a propensity to acknowledge, understand and respect cultural diversity and community distinctiveness; (c) a willingness to participate actively in public life and political processes; (d) an appreciation and assimilation of values related to pluralism, social cohesion, peaceful coexistence and harmony; (e) a capacity to promote and defend basic human rights and liberties, especially in the face of wars, violence, political conflict and social inequality—to name but a few (Daniel, 2001). By and large, these ideas refer to individual-level changes that are assumed to evolve and crystallize during childhood and adolescence. In substantive terms, these ideas reflect modern notions of self-hood, personhood and citizenship in an increasingly diverse and interdependent world.<sup>8</sup> If sustained over the course of adult life, they are expected to contribute to a vibrant democracy and broad-based civic engagement.

<sup>8</sup> Upon further reflection, these ideas actually involve several interrelated processes: first, they conceive of the individual as a legitimate and sanctioned social actor who can learn about, and act upon, his/her social environment; second, they specify various characteristics or dimensions constituted in such “modern” individuals—basically an ever-expanding set of capacities enabling them to act rationally, purposefully, knowledgeably and, sometimes, even wisely; and third, these ideas make very clear normative or ethical claims—they point to the ways in which the individuals ought to act and to what social and collective purposes (see Meyer & Jepperson, 2000).



Given the age span in which such individual transformations are presumed to take place (i.e. during the years of mass schooling), it is not surprising that schools and curricula are viewed as critically formative forces. Still, the net contribution of schooling and specially designed curricular contents is ambiguous: to what degree do young people gain such capacities in the *absence* of schooling? Moreover, what specific “value” is “added” to learning to live together from simply attending school, *regardless* of the contents to which pupils are exposed? Perhaps, in order to address these basic issues, the most fruitful research design would be to compare schooled children with unschooled children as members of each group develop their capabilities of learning to live together. Furthermore, what roles do families and communities play in the formation of such valued capacities: is not “learning to live together” a complex bundle of dispositions and abilities which, unlike competencies in science and mathematics, are transmitted to the young by a variety of socialization agents? If so, then there is a need to carefully construct studies that disentangle the effects of familial, communal and developmental processes, in addition to the influence of particular educational programmes and curricula.

A different approach is to alter the level of analysis—namely, to examine these issues using aggregate social units, like communities, regions or nations. For example, just as researchers have studied whether national achievements in mathematics and science contribute to economic growth (e.g. Hanushek & Kimko, 2000), one could examine whether countries with higher achievements in civic education (see Torney-Purta et al., 2001), or which allocate more instructional time to related subjects, are more likely to have more tolerant and civic-engaged populations, stronger democratic institutions, less human/civil rights violations or lower levels of political violence. I know of no such cross-national studies in which the political or civic effects of curricular contents are analysed.<sup>9</sup> Although there is a rather extensive comparative literature examining the relationship between education and political democratization (e.g. Kamens, 1988; Hadenius, 1992; Benavot, 1996), it mainly compares the political impact of mass (primary, secondary) versus élite (higher) education, and not specific curricular contents. Comparative research on macro-social outcomes, research that looks beyond educational attainment or educational expansion to curricular effects, deserves further support (see, for example, Benavot, 1992).

## Concluding remarks

Military conflict, ethnic violence, human rights abuses, ignorance, cultural marginalization, civic disengagement, ideological indoctrination, religious intolerance, economic impoverishment and environmental degradation have been, and continue to be, pervasive features of the global landscape in which we live. Concerted efforts by individuals, communities and organizations seeking to eradicate or lessen such man-

<sup>9</sup> Studies of the economic effects of curricular contents, employing cross-national research designs, include Benavot (1992) and Ramirez et al (2001).





ifestations of human misery deserve our active support and respect. Increasingly, but especially since the Second World War, education has been held up as a near-universal remedy to address these, and other, societal maladies. Young children and adolescents, safely segregated in schools from the iniquities and woes of the adult world and given ample opportunities to develop their minds and human potentialities, epitomize a better future in which communities and societies learn to resolve their conflicts and problems through peaceful means, mutual respect and tolerance. This belief in the promise and power of schooling, as a tool for sustained social and economic progress, as well as individual enhancement and self transformation, has also become an ubiquitous (and highly institutionalized) feature of the world in which we live.

In this paper, I have argued that, while the collective and individual benefits of modern education have been widely extolled in universities, by national governments and international organizations, the evidence put forth so far by comparative researchers in support of such claims is equivocal, tenuous, contradictory and/or non-existent. As to the effects of specific school subjects and curricular contents, problems of evidence are even more pronounced. Not only is there room for healthy scepticism but, as perhaps befits a comparative education researcher, I say there is much room for further study. This does not belittle the importance of the themes addressed by recent international conferences (e.g. UNESCO's International Conference on Education); on the contrary, because the overarching goals tackled by these meetings are both significant and timely, interested scholars and professionals owe it to themselves to give them more than lip-service; and consider whether their actions may perhaps justify recommendations that either have few real consequences or unwittingly achieve counter-productive results (e.g. strengthening particularism, xenophobia and ethnocentrism or exacerbate political and social divisions and tensions). While a convincing case can be made that education is an extremely potent rationalizing and universalizing force in the modern world, this does not necessarily mean that it contributes to the amelioration of social conflict, unequal power relations and human misery (see Davies, 2001; Tawil, 2001).

The underlying goal of the present paper was twofold: first, to try to describe the complexity of the conceptual and methodological issues under examination; and second, to raise thought-provoking questions in the light of comparative educational research—questions which might help the on-going dialogue and debates among policy makers and researchers. By way of conclusion: while cross-national studies of official curricular intentions have clearly demonstrated increasing cultural globalization and standardization, comparative research has much less to report about the uniformity/diversity of actual curricular practices in local schools, as well as the complex social and political outcomes brought about by such patterns. The limits of scholarly knowledge in these areas should be kept in mind as alternative futures and educational strategies are considered.



## References

- Altbach, P.; Kelly, G., eds. 1988. *Textbooks in the third world: policy content and context*. New York, Garland.
- Amadio, M. 1998. Instructional time and teaching subjects during the first four years of primary education. *Educational innovation and information* (Geneva), no. 96, p. 1–7.
- Apple, M. 1979. *Ideology and curriculum*. London, Routledge.
- Apple, M. 1986. *Teachers and texts*. New York, Routledge.
- al-Ashmawi, F. 1996. *Comparative study of the history textbooks of seven Mediterranean countries*. Paris, UNESCO.
- Baker, D.; LeTendre, G. 2000. Comparative sociology of classroom processes, school organization and achievement. In: Hallinan, M., ed. *Handbook of sociology of education*, p. 345–64. New York, Kluwer/Plenum.
- Benavot, A. 1992. Curricular content, educational expansion and economic growth. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 36, p. 150–74.
- Benavot, A. 1996. Education and political democratization: a cross-national and longitudinal study. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 40, no. 2, p. 377–403.
- Benavot, A. 2002. A critical analysis of comparative research: education for learning to live together. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. 32, no. 1, March, p. 51–73.
- Benavot, A., et al. 1991. Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920–1986. *American sociological review* (Madison, WI), vol. 56, no. 1, p. 85–100.
- Benavot, A.; Resh, N. 2001. The social construction of the local school curriculum: patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 45, no. 2, p. 504–36.
- Bledsoe, C., et al. 1999. *Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world*. Washington, D.C., National Academy Press.
- Boli, J. 1997. Globalization. In: Cookson, P. Jr.; Sadovnik, A.; Levinson, D.L., eds. *Encyclopedia on education and sociology*. Cambridge, MA, Garland.
- Bowles, S.; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York, Basic Books.
- Bray, M.; Steward, L., eds. 1998. *Examinations systems in small states: comparative perspectives on policies, models and operations*. London, Commonwealth Secretariat.
- Cha, Yun-Kyung. 1991. The effect of the global system on language instruction, 1850–1986. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 64, no. 1, p. 19–32.
- Chabbott, C. 1996. *Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All*. Unpublished doctoral dissertation. School of Education, Stanford University.
- Chabbott, C.; Ramirez, F. 2000. Development and education. In: Hallinan, M., ed. *Handbook of sociology of education*, p. 163–88. New York, Kluwer/Plenum.
- Cohen, E.H. 2001. A structural analysis of the R. Kahane code of informality: elements toward a theory of informal education. *Sociological inquiry*, vol. 71, no. 3.
- Crossley, M.; Murby, M. 1994. Textbook provision and the quality of the school curriculum in developing countries. *Comparative education*, vol. 30, no. 2, p. 99–114.



- Cummings, W. 1999. The institutions of education: compare, compare, compare! *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 43, no. 4, p. 413–37.
- Cummings, W.; Riddell, A. 1994. Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education. *International journal of educational research*, vol. 21, no. 8, p. 751–76.
- Daniel, J. 2001. Learning to live together: a priority challenge at the dawn of the twenty-first century. *Prospects*, vol. 31, no. 3, p. 263–68.
- Davies, L. 2001. *Education and conflict: learning from comparative education*. Paper presented at the World Congress of Comparative Education Societies. Seoul, South Korea, July.
- Delors, J., et al. 1996. *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO.
- Dottrens, R. 1962. *The primary school curriculum*. Paris, UNESCO.
- Durkheim, E. 1977 [1938]. *The evolution of educational thought*. London, Routledge.
- Eckstein, M.; Noah, H. 1993. *Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice*. New Haven, CT, Yale UP.
- European Commission. 2000. *Key data on education in Europe*. Brussels, EC.
- Fiala, R.; Lansford, A. 1987. Educational ideology and the world educational revolution, 1950–70. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 31, no. 3, p. 315–32.
- Firer, R. 1998. Human rights in history and civics textbooks: the case of Israel. *Curriculum inquiry*, vol. 28, p. 195–208.
- Frank, D.J., et al. 2000. Embedding national societies: worldwide changes in university history curricula, 1985–1994. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 44, no. 1, p. 29–53.
- Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the Third World? *Review of education research* (Washington, DC), vol. 57, no. 3, p. 255–72.
- Fuller, B. 1991. *Growing up modern: the Western state builds Third World schools*. New York, Routledge.
- Fuller, B.; Robinson, R., eds. 1992. *The political construction of education: the state, school expansion, and economic change*. New York, Praeger.
- Glenn, C.L. 1988. *The myth of the common school*. Amherst, U Massachusetts P.
- Goodson, I. 1993. *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history*, 3rd ed. London, Falmer.
- Goodson, I. 1995. *The making of curriculum: collected essays*. London, Falmer.
- Hadenius, A. 1992. *Democracy and development*. Cambridge, Cambridge UP.
- Hanushek, E.A.; Kimko, D. 2000. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American economic review*, vol. 90, no. 5, p. 1184–208.
- Harmon, M., et al. 1997. *Performance assessment in IEA's third international mathematics and science study*. Chestnut Hill, MA, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy.
- Heyneman, S.; Jamison, D. 1980. Student learning in Uganda: textbook availability and other factors. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 24, no. 2, p. 206–20.
- Holmes, B.; McLean, M. 1989. *The curriculum: a comparative perspective*. London, Routledge.
- International Bureau of Education. 1960. *Preparation of general secondary school curricula*. Geneva, IBE. (Publication, no. 216.)



- Kamens, D. 1988. Education and democracy: a comparative institutional analysis. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 61, p. 114–27.
- Kamens, D.; Benavot, A. 1991. Elite knowledge for the masses: the origins and spread of mathematics and science education in national curricula. *American journal of education*, vol. 99, p. 137–80.
- Kamens, D.; Meyer, J.W.; Benavot, A. 1996. Worldwide patterns in academic secondary education curricula, 1920–1990. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 40, no. 2, p. 116–38.
- Kerckhoff, A. 2000. Transition from school to work in comparative perspective. In: Hallinan, M., ed. *Handbook of sociology of education*, p. 453–74. New York, Kluwer/Plenum.
- Kleibard, H. 1986. *The struggle for the American curriculum, 1893–1958*. Boston, MA, Routledge.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries*. New York, Oxford UP.
- Lynch, K. 1989. *The hidden curriculum: reproduction in education, an appraisal*. London, Falmer.
- Maynes, M.J. 1985. *Schooling in Western Europe*. Albany, NY, SUNY P.
- McEneaney, E. 1998. *The transformation of primary science and mathematics: a cross-national analysis, 1900–1995*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Sociology, Stanford University.
- McEneaney, E.; Meyer, J.W. 2000. The content of the curriculum. In: Hallinan, M., ed. *Handbook of the sociology of education*, p. 189–211. New York, Kluwer/Plenum.
- McNeely, C. 1995. Prescribing national education policies: the role of international organizations. *Comparative education review* (Chicago, IL), vol. 39, no. 4, p. 483–507.
- Meyer, J.W. 1977. The effects of education as an institution. *American journal of sociology* (Chicago, IL), vol. 83, p. 53–77.
- Meyer, J.W.; Jepperson, R. 2000. The 'actors' of modern society: the cultural construction of social agency. *Sociological theory* (San Francisco), vol. 18, no. 1, p. 100–20.
- Meyer, J.W.; Ramirez, F.; Soysal, Y. 1992. World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 65, p. 128–49.
- Meyer, J.W., et al. 1997. World society and the nation-state. *American journal of sociology* (Chicago, IL), vol. 103, no. 1, p. 144–81.
- Meyer, J.W., et al. 1992. *School knowledge for the masses: world models and national primary curriculum categories in the twentieth century*. London, Falmer.
- Meyer, J.W., et al. 1977. The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 50, p. 242–58.
- Moulton, J. 1997. *How do teachers use textbooks: a review of the research literature*. Washington, DC, Office of Sustainable Development, Bureau for Africa, USAID. (Technical Paper, no. 74.)
- Oakes, J.; Gamoran, A.; Page, R. 1992. Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings. In: Philip W.J., ed. *Handbook of research on curriculum*, p. 570–608. New York, MacMillan.
- OECD/CERI. 1995a. *Measuring what students learn*. Paris, OECD.
- OECD/CERI. 1995b. *Measuring the quality of schools*. Paris, OECD.



OECD/CERI. 2000. *Education at a glance: OECD indicators*. Paris, OECD.

Pelgrum, W.; Voogt, J.; Plomp, T. 1995. Curriculum indicators in international comparative research. In: OECD. *Measuring the quality of schools*, p. 83–102. Paris, OECD.

Popkewitz, T.S. 1987. The formation of school subjects and the political context of schooling. In: Popkewitz, T.S., ed. *The formation of the school subjects*, p. 1–24. New York, Falmer.

Ramirez, F.; et al. 2001. *Does academic achievement in mathematics and science promote economic growth?* Paper under review. School of Education, Stanford University.

Rauner, M. 1998. *The worldwide globalization of civics education topics from 1955–1995*. Unpublished doctoral dissertation. School of Education, Stanford University.

Schafer, M. 1999. International nongovernmental organizations and Third World education in 1990: a cross-national study. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 72, no. 2, p. 69–88.

Soysal, Y. 2000. Identity and transnationalization in German school textbooks. In: Hein, L.; Selden, M., eds. *Censoring history: citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, NY, W.E. Sharpe.

Tawil, S. 2001. Exploring humanitarian law: armed conflict and education for social cohesion. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. 31, no. 3, September 2001.

Torney-Purta, J., et al. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Travers, K.; Westbury, I. 1989. *The IEA study of Mathematics I: analysis of mathematics curricula*. Oxford, Pergamon.

Trier, U.P. 2001. Future scenarios for education: a window to the unknown. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. 31, no. 3, September.

UNESCO. 1979. *International Conference on Education: recommendations 1934–1977*. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2000. *World education report*. Paris, UNESCO.

Waller, W. 1961 [1932]. *The sociology of teaching*. New York, Russell & Russell.

Wong, Suk-Ying. 1991. The evolution of social science instruction, 1900–1986. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 64, p. 33–47.



## Citizenship education in curriculum reforms of the 1990s in Latin America: context, contents and orientations

Cristián Cox<sup>1</sup>

Ministry of Education, Chile

**Résumé.** Cet article s'intéresse aux valeurs qui sont définies comme objectifs d'apprentissage dans les curriculums scolaires officiels, récemment réformés, d'Argentine, du Brésil et du Chili. En effet, ces trois pays introduisent de nouveaux curriculums qui rendent explicites valeurs et orientations citoyennes sous forme d'objectifs transversaux. Cet article en examine les points communs et les différences. Il propose une interprétation de ces relations et soulève quelques questions à propos des perspectives et de l'impact probable de ces nouveaux curriculum en fonction d'un agenda « d'apprentissage du vivre ensemble ».

### Introduction

For more than a century, enlightened hopes and discourse about democracy and citizenship have abounded, whilst the grim reality of social exclusion, *de facto* regimes and political violence has remained prevalent in Latin American. Throughout this same period in the majority of the countries in the region, it is education that has been considered the crucial institution capable of bridging this gap by building a citizenry whose knowledge and values can give rise to both democratic culture and government. The effort undertaken throughout the twentieth century to implement universal coverage at the primary level, for example, was justified as a requisite for democracy. Today's conception of the central functions of social capital in economic development gives added importance to the role of education, not only as an agent for the transmission and creation of a civic culture understood as knowledge about, and respect for, democratic institutions, but, crucially, as a key for constructing the moral basis for trust and reciprocal principles and norms which sustain a democratic culture (Schuller, 2001; Szreter, 2000).

The present context of renewed interest and urgency about the value-forming capacities of school education for living together, citizenship and the social habits and

<sup>1</sup> I wish to express my thanks to my colleagues at the Curriculum and Evaluation Unit of the Ministry of Education of Chile for valuable comments and suggestions: Mimi Bick, Abraham Magendzo, Leonor Cariola, Robinson Lira and Max Moder.



skills required for successful socio-economic development has been echoed in the curriculum reforms of practically the whole region.<sup>2</sup> This paper addresses the question of how the recently reformed curricula of three Latin American countries—Argentina, Brazil and Chile—defined educational goals and contents explicitly related to citizenship and its moral basis. We want to describe the three curricula and examine similarities and differences between them. Both in terms of their selected objectives, contents and value orientations, as well as their curricular organization.<sup>3</sup>

The paper is organized into five sections. First we shall briefly examine what is to be understood by citizenship education and contextualize the three countries' curriculum reforms of the 1990s. Secondly, we will compare their curricular organization of citizenship education. In the third section, we shall describe the definitions of the three curricula with respect to the knowledge, values and skills required for full citizenship according to the reformed curricula under consideration. A comparative analysis follows in the fourth section. In closing, we will refer to what may be considered to be ignored dimensions of the three curricula.

## 1. Citizenship education in the context of national transitions to democracy

In this paper, we shall understand education for citizenship as that concerned with the values, knowledge and skills constitutive of the cultural basis required for democratic politics. We shall regard the defining boundaries of the political in conventional terms: political power and its State organization;<sup>4</sup> the person as the subject of political rights, duties and responsibilities; the relations between persons as citizens and between persons and institutions, both public and private; and the relationships between the person and the law, the nation and the State.

As seen from an educational viewpoint, the formation of the citizen involves “the appropriate mix between learning *what* and learning *how*, between academic knowledge about institutions and procedures on the one hand, and the skills needed to be a citizen in practice on the other” (Schuller, 2000, p. 95). This knowledge and these skills, we should add, are embedded in a set of values.

We shall understand the skills required for a citizenship culture as referring to the capacities for participating in the public debate, including making choices, partici-

<sup>2</sup> The issues related to moral and citizenship education constitute a focal concern on a global scale, cf. International Conference on Education, 2001. They have the same centrality in the Latin American context: “the role of schooling in the development of a civic spirit, social responsibility and moral conduct, [is] a principal issue for educational policy”, cf. Navarro, Carnoy & de Moura Castro, 2000, p. 6.

<sup>3</sup> For a worldwide survey of citizenship education, see the study carried out in 1999 by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Cf. Torney-Purta et al., 2001.

<sup>4</sup> In this article, the word “State” refers to the national level, and the word “state” refers to the provincial level.

pating and, moreover, acting upon the legal forms. “Education for citizenship is [...] an initiation into the debates of society, into the contents and stakes of these debates, and an initiation into the practice of democratic debate” (Audigier, 1999, p. 25). There are two dimensions involved here—the contents and action of debating—and we shall consider both in analysing the curricula of Argentina, Brazil and Chile.

### 1.1 Context

From the 1930s until 1990, in Argentina only two civilian, democratically elected governments completed their terms of office: one in the 1930s—that of oligarchic President Agustín Justo—and one in the 1990s, led by Peronist President Carlos Menem. During the same period, Brazil experienced only one civilian, democratically elected, government that was able to conclude its period—that of President Juscelino Kubitschek (1956-61). In both countries, the withdrawal of the military from government and the political arena is only a recent development. By contrast, during the same seven decades, Chile experienced only once the breakdown of its democratic regime—in 1973. This collapse was followed, nonetheless, by almost two decades of military rule (Skidmore & Smith, 1996). In sum, despite important differences in their political development, all three societies experienced military regimes during the 1970s and early 1980s, followed by successful transitions to democracy. Owing to this background of authoritarian rule, however, democracy in the 1990s was not yet able to be fully achieved or consolidated.

In these transitional contexts, we intend to examine how the new curricula, prepared during the second half of the 1990s by governments strongly committed to the strengthening of democratic agendas, first define civic values and knowledge regarding democratic institutions and practices on the one hand, and refer to social life or living together on the other. Second, we want to systematize and compare the skills for citizenship considered by the three curricula. Third, we are interested in how the three countries' curricula refer to and deal with contemporary history, which in all three cases involves the violation of human rights and a crisis in democracy. We see these two issues as critical points of condensation of the moral and the political in the curriculum concerned with citizenship; privileged vantage points, therefore, to observe the socio-political ideals to be communicated by educational means to the new generation in each country. Beyond the mentioned questions and issues, we are also interested in *how* civic knowledge and conscience are to be learned according to the definitions of the three national curricula.

### 1.2 Similar educational reforms

During the 1990s, Argentina, Brazil and Chile initiated a process of major educational reforms, after each government had identified the systemic upgrading of the quality and equity of schooling as a necessary condition for both economic development and robust citizenship.



Using common analytical and political categories about the new features of the relationship between public educational provision and the systemic competitiveness of an economy and a society, and with the financial support of international multilateral agencies, like the World Bank and the Inter-American Development Bank, in the three countries the educational sector was and continued to be in the 1990s the object of comprehensive quality and equity improvement projects, as well as profound curricular reforms.<sup>5</sup> The most ambitious and profound re-definitions of the curricula in decades took place between 1995 and 1998 in the three nations. From highly centralized traditions of curriculum control in both Argentina and Chile, their reforms innovated through decentralization of curricular authority. Brazil had a previous record of state, not federal, control over the curriculum. The three countries innovated by reorganizing the school structure, particularly at the secondary level, where the early specialization into two modalities—academic and vocational—was redefined, albeit according to different criteria. Additionally, the curriculum organization was changed by adding objectives and contents that cut transversally across the traditional definition of school subjects, in this case, in both Brazil and Chile. Last, but most importantly, the curriculum contents within each subject or curricular space were changed, attempting to bring them up to date in terms of their knowledge base, and to make them more relevant in terms of the competences they produce *vis-à-vis* socio-cultural and economic development criteria (Cox, 2001).

It is worth noting at the outset that these reforms are being implemented among populations and school systems of quite different scales and institutional organization. Brazil is a country with a population of 165.8 million, with a federally organized school system enrolling more than 45 million students. Argentina’s population is 36.1 million; it also has a federal organization and its school system enrolls 8.3 million students. In contrast, Chile has a population of 14.8 million, a unitary institutional organization and its school system enrolls just over 3 million students. If net enrolment figures are considered, the three countries have similar figures for their primary level: between 95 and 100%. They differ though at the secondary level: Brazil has only half of the relevant age group in secondary education, whereas the other two countries have three-quarters of their youth enrolled at this level.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> A joint effort by the Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the regional office of UNESCO for Latin America produced a highly influential book in 1992 which argued and empirically attempted to demonstrate the need for a change of paradigm in the conceptualizing of the relationships between education systems and economic and socio-political development: “to increase their competitiveness, the biggest challenge faced by the countries is the transformation of their educational quality: they will need larger and larger numbers of individuals with good training; access to the cultural codes of modernity will have to include the acquisition of new values; they must get away from the mechanical accumulation of knowledge; and instead of a rigid hierarchical spirit it will be necessary to promote individual autonomy and the capacity for innovation, renewal, creation and participation: *all essential conditions for the exercise of modern citizenship* and for giving a good performance in the world of work”, ECLAC-UNESCO, 1992, p. 112. (Our emphasis.)

<sup>6</sup> All figures from UNESCO Institute for Statistics, 2001. In the same report, we find information on the countries’ GNP per capita (year 1998): Argentina—US\$8,020; Brazil—US\$4,456; and Chile—US\$5,295.



2. Curricular organisation for citizenship education in the three countries

We shall examine the curricular organization of citizenship education of the three countries during primary education, specifically during the final stages of this level—or year eight in Brazil and Chile, and years eight and nine in Argentina.<sup>7</sup> In the three countries, the coverage of the corresponding age cohorts—13 to 14 years old—is practically universal.

Table 1 portrays key organizational dimensions of the three curricula in general, and their curricular organizational definitions for citizenship education in particular.<sup>8</sup>

Table 1. Argentina, Brazil and Chile: a comparison of curriculum organization in the 1990s

|                                                                                                      | Argentina                                                                                     | Brazil                                                                                     | Chile                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Institutional framework</b>                                                                       | “Two-step”<br>State definitions: federal<br>and by each province                              | “Two-step”<br>State definitions: federal<br>and by each state                              | “One-step” State defini-<br>tions of two levels:<br>“curriculum framework”<br>and “programmes of study”                               |
| <b>Control features:<br/>open/closed</b>                                                             | Comparatively open: ample<br>space for provinces<br>“and schools” definition<br>of variations | Comparatively open:<br>ample space for states<br>“and schools” definition<br>of variations | Comparatively closed:<br>lesser space for schools<br>“definition of variations”                                                       |
| <b>Citizenship education<br/>organization:<br/>- cross-curricular;<br/>- and/or subject-specific</b> | Subject-specific:<br><i>Ethical and citizenship<br/>education; social sciences</i>            | Cross-curricular and<br>subject-specific:<br>( <i>history</i> )<br>Focus: cross-curricular | Cross-curricular and<br>subject-specific:<br><i>Understanding society,<br/>history and social sciences</i><br>Focus: subject-specific |
| <b>Degree of specification<br/>of contents</b>                                                       | Medium                                                                                        | Low                                                                                        | High                                                                                                                                  |

<sup>7</sup> In Argentina, the reformed primary level consists of nine grade levels; in Brazil and Chile, primary education goes from grade 1 to grade 8.

<sup>8</sup> The analysis below is based on the following official curriculum documents of the three countries. For Argentina, its 1995 definition of a national curriculum for primary education (*Educación General Básica*, grades 1 to 9) conceived as a framework of “common basic contents for general basic education”, in: Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*, Buenos Aires, 1995 [Primera edición]. We shall refer to the Argentine definitions as “common basic contents” (CBC). For Brazil, its 1997 and 1998 definition of a national curriculum for the upper half of the primary education cycle—grades 5 to 8—(*Ensino fundamental*, grades 1 to 8, divided up into four sub-cycles of two grades each), in: Brazil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Temas transversais*, Brasília, 1998; and *Parâmetros Curriculares Nacionais. História. 5ª a 8ª Series*, Brasília, 1998. We shall refer to the Brazilian curriculum definitions as *Temas transversais* and *Parâmetros*, respectively. For Chile, its 1996 definition of a national curriculum framework for primary education (*Educación Básica*, grades 1 to 8), in: Chile, Ministerio de Educación, *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*, 2a ed. Santiago, 1999; and *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, Santiago, 1998. We shall refer to the Chilean curriculum definitions as “Fundamental objectives”.





Regarding the first dimension—*institutional framework* (one or more levels of State definition of contents), there is a key difference between Argentina and Brazil on the one hand, and Chile on the other. As already mentioned, the first two have a federal organization, which for education means that, below the national level of curricular definitions, a second jurisdictional level intervenes with authority over the curriculum: provincial governments in the case of Argentina and state governments in the case of Brazil. Chile's central government institutions, on the other hand,<sup>9</sup> define the curriculum that directly frames schools' activities through two types of documents: a national obligatory framework of objectives and contents, and a set of programmes of study which are optional for the schools,<sup>10</sup> and which realise or specify in greater detail the definitions of the framework; they propose sequences, teaching and learning activities, and evaluation criteria and examples.

The second dimension—*control features*—is closely related to the “federal” or “unitary” nature of the countries. The first type of institutional order, in the cases under examination, demands that national definitions leave space for state or provincial powers over the curriculum. Thus, Brazil defines its “curricular parameters” as an “open and flexible proposal, to be specified by regional and local decisions” (*Parâmetros*, Introdução, p. 13); and Argentina refers to its federal definition as “a matrix within which each jurisdiction of the education system (i.e. each province) will continue bringing up to date its own curricular designs” (*CBC*, p. 21). Chile's national curriculum framework directly defines objectives and contents for the schools and, furthermore, the majority of them follow the centrally defined programmes of study that “download” the nationally obligatory framework. Thus, although schools do have an important space, in so far as they can choose to implement programmes of study of which they are the authors providing these fulfil the fundamental objectives, it is comparatively more restricted than in the other two national cases.

The third dimension—*citizenship education organization* (cross-curricular, subject-specific or a mixed structuring of contents)—refers in particular to the issue of the type of courses and/or curricular spaces through which citizenship education is provided. Both Brazil's and Chile's national curriculum definitions correspond to a mixed organization: cross-curricular and subject-based. In the Chilean case, together with transversal objectives, the corresponding subject is an interdisciplinary one (combining history and social sciences) labelled *Understanding society* at the primary level, and *History and social sciences*, at the secondary level;<sup>11</sup> in the case of

<sup>9</sup> The Ministry of Education and the Higher Council of Education (*Consejo Superior de Educación*).

<sup>10</sup> Approximately 88% of the schools followed the centrally defined (by the Ministry of Education with approval of the *Consejo Superior de Educación*) programmes of study in 2000.

<sup>11</sup> Most of the civics contents in the Chilean curriculum correspond, as in the Argentine case, to year nine, which in the Chilean case corresponds to the first grade of secondary education.



Brazil, the subject corresponds to *History*. Together with this organizational similarity, there are two relevant differences between Brazil's and Chile's curricula. The most important one is that their cross-curricular objectives and contents are set out according to different principles: the Brazilian curriculum according to *topics* deemed relevant: *ethics and health, environment, sexual orientation, cultural pluralism, work and consumption*; the Chilean transversal curriculum according to *values and skills* to be learned, regardless of contexts and topics. Another noteworthy difference refers to the question of where citizenship education's main learning objectives are placed: in the cross-curricular strands or in the relevant subjects? Brazil's emphasis is on the transversal structure, whereas Chile's is on the subjects.

In contrast to both of these cases, Argentina's national curriculum does not include any “cross-curricular strands”. Its moral and citizenship-related contents figure in two curricular spaces with the status of school subjects: primarily in *Ethical and citizenship education*, and subordinately in *Social sciences*.<sup>12</sup>

The three countries have a mix of subjects as their disciplinary bases for citizenship education: ethics, history and social sciences provide the disciplinary knowledge bases in the reformed curriculum of the three countries.<sup>13</sup>

An additional dimension of curricular organization that we have considered indicates the *degree of specification* of the curriculum's objectives and contents. The highest degree of specification is encountered in the Chilean curriculum. In this case, objectives and contents are defined for every year of the school sequence (with the exception of grades 1 to 4 which are arranged in two sub-cycles of two years each), and not, as in Argentina and Brazil, for cycles of two and even three years. This reference to a doubled or trebled time sequence—if compared to Chile—gives to every definition of objectives and contents of Argentina and Brazil, a greater degree of generality. Additionally, as it has been said, Chile's curriculum has a two-tiered structure whereby the immense majority of schools follow not only the national framework, but also the official programmes of study, which specify in comparatively greater detail not only objectives and contents, but also the learning experiences to be presented by teachers. Nothing of this sort occurs in the other two countries.

Lastly, the curricular documents of the three countries differ markedly in terms of their selected form of communication, which may be compared in terms of the polarity *statement* versus *advocacy*. A national curriculum, issued by the legitimate or

<sup>12</sup> It should be mentioned that the word “subject” is not mentioned in the Argentine *CBC*; the organizing units are “chapters” (for each major school discipline), and “blocks” (thematic ones) within each chapter. The underlying concepts are more open-ended and interdisciplinary than the conventional one of “school subject”.

<sup>13</sup> The IEA international comparative study referred to (see note 3) asked the teachers in twenty-eight countries what subjects constituted the teaching of civic education and found four different profiles: i) a strong focus on history; ii) a strong combination of history and civic education; iii) a pattern with no clear emphasis between disciplines but with a religion/ethics mix; and iv) the same as iii) but without the religion/ethics component (Losito & Mintrop, 2001).

authorized State agency, may simply affirm a set of selected learning objectives and experiences as the required ones to be organized and offered or, in addition to this, present historical, theoretical, political, epistemological and other grounds for having selected given contents and organizing them in a given sequence and form. According to this arrangement, the Argentine and Chilean curriculum frameworks documents are similar: they define objectives and contents and not much else. They “state” a curriculum. By contrast, the Brazilian one adds to every learning goal and content a fully developed justification of it. The document, therefore, not only selects and defines aims, objectives and contents, it presents evidence and argues the grounds for its definitions and provides suggestions for teaching activities. In this sense, it “advocates”.<sup>14</sup>

Beyond the curricular areas already mentioned, there are others that include contents that are highly relevant to citizenship education, for example *language*, *science* and *the arts*. For reasons of space, however, none of these will be considered in what follows.

### 3. Citizenship education in the reformed curricula: what knowledge, values and skills?

Central to our task of comparing school citizenship education is to observe how the political domain, as defined above, is conceived in the three national curricula, both in terms of the knowledge and skills deemed necessary to be learned at school, and the values which constitute its moral basis. We will consider this multi-faceted question by describing first and in some detail curricular objectives and contents referring to political institutions and processes (State, nation, the law; political citizenship); as well as references to living together and the moral basis for social life in democratic contexts (values and attitudes about rights, duties and justice, and about issues like discrimination and identity—social citizenship). We will then observe how curricula deal with capacities and skills assumed to be central to democratic practices. Finally, we will describe how the different curricula deal with contemporary national history and topics like the crisis of democratic institutions and political instability.

#### 3.1 Political and social citizenship

The three curricula define objectives and contents about political institutions in society, together with definitions on values and norms; ethics and civics come together, albeit, as observed, in different curricular packages. Additionally, all three simulta-

<sup>14</sup> “Statement” and “advocacy” are eloquently reflected in the size of the relevant official documents. If we restrict the comparison to documents that have strictly identical legal status, i.e. we leave out in the Chilean case those corresponding to programmes of study, the relevant chapter of the Argentine “Common basic contents” is a 28-page document; the Chilean “Fundamental transversal objectives”, plus the relevant sections of *Understanding society and history* and *Social sciences* subjects, is a 16-page document; the Brazilian *Parâmetros* and *Temas transversais* only in the relevant topics (*Ethics* and *Cultural plurality*) cover 150 pages.

neously address, with markedly different emphasis, political and social citizenship. We shall first describe all the relevant objectives and contents for the three countries, and then attempt a comparative analysis.

#### Argentina

In the area of *ethical and citizenship education*,<sup>15</sup> the curriculum defines as learning objectives for the three sub-cycles of primary education, the ability to:

recognize in daily life the [...] values of the democratic form of social organization; and identify the fundamental principles of the National and Provincial Constitutions and the representative, republican and federal forms of government (*CBC*, p. 349).

The curriculum proposes that students study and understand the principles and values of democracy in reference to the Argentine Constitution of 1994 and the representative, republican and federal character of the democratic regime defined therein. It also proposes the need to link historical reflection on, and analysis of, the Constitution, with similar processes in daily life and a “democratic style” of conflict resolution (*CBC*, p. 348).

Table 2 lists the contents, both conceptual and attitudinal, defined by the national *Contenidos Básicos Comunes* for the final three years of the primary level.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> The area or subject is organized into five “blocks”: 1) person; 2) values; 3) social norms; 4) general procedures; and 5) attitudinal contents. The citizenship education contents are distributed throughout all of them, except in the first block. The main “conceptual contents” though are placed in the “social norms” block, which is in its turn arranged in three topics: *Norms and society*; *The National Constitution as a fundamental norm*; *Human rights* (*CBC*, p. 340-49).

<sup>16</sup> The Argentine curriculum, apart from conceptual and attitudinal contents, includes a third organizing category: *procedural contents*. These, regarding citizenship education, we have included in our analysis of “deliberation capacities”. See the next section on “What skills?”.

**Table 2.** Argentina: values, norms, and political institutions in the National Curriculum for Primary Education, 1995*Ethical and Citizenship Education*

| Contents: Conceptual (years 7, 8, 9)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Values</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factors that condition human action.</li> <li>• Freedom, autonomy and responsibility.</li> <li>• The notion of value and its relation to the actions of persons.</li> <li>• Relativism, scepticism and fundamentalism.</li> <li>• The universality of values and its relation with the dignity of persons.<sup>17</sup></li> <li>• Common good and personal responsibility.</li> </ul> <p>(CBC, p. 359)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><i>Norms and society</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Characteristics of social norms.</li> <li>• Differences between legal and social norms.</li> <li>• Norms and justice.</li> <li>• Norms as the recognition and guarantee of the person's dignity.</li> <li>• The rule of law as a basis to living together and procedure for rational conflict resolution.</li> </ul> <p><i>Human rights</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Causes of the Declaration of Human Rights.</li> <li>• The need for universalizing human rights.</li> <li>• The need to defend the human condition against hunger, genocide, ignorance and persecution.</li> <li>• Civil, political, economic, social and cultural rights.</li> <li>• Individual, group, social and political responsibilities in the defence of human rights.</li> <li>• Defence of the natural environment and the issue of the historical expansion of rights.</li> <li>• Violence as an offence against living together.</li> <li>• Discrimination against women, the disabled and others as a violation of human rights.</li> <li>• Some stereotypes as violation of human rights.</li> </ul> <p>(CBC, p. 361)</p> | <p><i>The National Constitution</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historical understanding of the National Constitution.</li> <li>• History of (constitutional) reforms.</li> <li>• History of the successive breakdowns of the constitutional order.</li> <li>• Democracy, organization of the State, federal organization of the nation.</li> <li>• Democracy as a form of socio-political organization and as a style of life.</li> <li>• Historical origins and evolution of constitutional rights.</li> <li>• Rights, guarantees and their relationships with duties and responsibilities.</li> <li>• Citizenship.</li> </ul> <p>(CBC, p. 361)</p> |
| Contents: Attitudinal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><i>Development of attitudes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibility, tolerance and respect for differences.</li> <li>• Co-operation and solidarity.</li> <li>• Valuing of national identity and respectful relations with other identities.</li> <li>• Responsible participation in the context of democratic society.</li> <li>• Dialogue, understanding and rational resolution of conflicts.</li> </ul> <p>(CBC, p. 354)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**Brazil**

An understanding of citizenship is the first general aim of Brazil's *ensino fundamental*:

Students should be able to understand citizenship as social and political participation [...] as the practice of political, civic and social rights and duties, the adoption in day-to-day life of attitudes of solidarity, co-operation and repudiation of injustices, respect for other people and demanding for oneself the same respect (*Temas transversais 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>*, p. 7).

In the Brazilian case the curricular objectives and contents related to social and political citizenship are included as both transversal and subject-based ones. Regarding the first, they are organized around the topic of *cultural pluralism*—and more specifically as *human rights, citizens' rights and pluralism*—the rationale for which is the vast ethnic diversity of the country. From the Brazilian perspective, an understanding of democracy by the young must arise from establishing in theory and in practice relationships between democratic governance, fulfilment of rights and co-existence of different ethnic groups and communities in their day-to-day lives.<sup>18</sup> In the *History* subject, there are general objectives related to citizenship and the understanding of power relations.

<sup>17</sup> The Argentine curriculum states that, as a means of opposing relativism and fundamentalism, the school has the responsibility of promoting universally recognized values, amongst which it includes: promotion of good, the search for truth, life, the dignity of persons, love, peace, living together, solidarity, friendship, mutual understanding, justice, freedom, tolerance, honesty, and international and intercultural understanding (CBC, p. 345).

<sup>18</sup> *Temas transversais, Parâmetros, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series*, p. 160.

**Table 3.** Brazil: values, norms and political institutions in the National Curriculum for Primary Education—1998 (years 5 to 8)

| Ethics (cross-curricular topic)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Cultural pluralism (cross-curricular topic)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Objectives (students should be able to):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recognize (moral) principles which sustain norms and laws;</li> <li>reflect critically on social norms, seeking their legitimacy in the realization of the common good;</li> <li>understand life at school as participation in the public space, utilizing acquired knowledge in the construction of a just and democratic society;</li> <li>take stances according to their own value judgements, having considered different points of view;</li> <li>understand the concept of justice based on equity, and commit themselves to acts of co-operation and solidarity;</li> <li>adopt attitudes of respect for differences between persons, and reject injustices and discrimination;</li> <li>value and use dialogue as a means for resolving conflicts and taking collective decisions.</li> </ul> <p>(<i>Temas transversais, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series, p. 91</i>)</p> | <p><b>Objectives (students should be able to):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>recognize the value of their own culture, critically appreciating its characteristics, [and] enriching the experience of citizenship;</li> <li>develop an attitude of empathy and solidarity with those who suffer discrimination;</li> <li>repudiate all discrimination based on differences of race, ethnicity, social class, religious belief, sex or other individual or social characteristics;</li> <li>demand respect for self and others, and to denounce all discriminatory attitudes and any violations of the rights of children and citizenry more generally;</li> <li>value peaceful and creative ways of living together and other components of cultural diversity;</li> <li>understand social inequality as a problem belonging to everyone and a reality which is possible to change;</li> <li>analyse and discern attitudes and situations that foment any type of discrimination and social injustice.</li> </ul> <p>(<i>Temas transversais, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series, p. 143</i>)</p> |
| <p><b>Contents</b></p> <p><i>Mutual respect:</i><br/>understand that every person needs to feel respected; identification and repudiation of situations in which respect is lacking.</p> <p><i>Justice:</i><br/>identification, formulation and discussion of criteria of justice for analysing situations at school and society; consideration of criteria of justice for understanding, producing and legitimising rules; identification and repudiation of attitudes which diminish to human rights.</p> <p><i>Solidarity:</i><br/>recognition and valuing of diverse forms of acts of solidarity in political and community contexts; acting in an understanding manner in day-to-day</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Contents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The practice and valuing the circulation of information for collective organization and as a foundation for freedom of expression and association.</li> <li>Understanding of the legislative process and knowledge of the law as principles of citizenship.</li> <li>The practice and valuing of human rights.<sup>19</sup></li> <li>Valuing the possibility of change as a collective human endeavour.<sup>20</sup></li> <li>Knowledge of instruments available for the strengthening of citizenship.<sup>21</sup></li> </ul> <p>(<i>Temas transversais, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series, p. 161-64</i>)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>life; knowledge of necessary actions in specific situations (practical translation of solidarity into action); repudiation of attitudes that lack respect, acts of violence, acts of omission.</p> <p><i>Dialogue:</i><br/>the value of dialogue in social relationships; the value of one's own ideas, openness to listen to others' ideas and recognition of the need to revise one's viewpoints (in the light of divergent opinions); use of dialogue as an instrument of co-operation; transformation and enrichment of personal knowledge through dialogue; direct participation in collective decision making.</p> <p>(<i>Temas transversais, 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series, p. 108-12</i>)</p> | <p><b>History (grades 7 and 8 subject)</b></p> <p><i>Objectives (students should be able to):</i><sup>22</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>use concepts for explaining social, economic and political relationships of historical realities, with emphasis on the issue of citizenship;</li> <li>recognize the different forms of power relationships between and within social groups;</li> <li>know the principal characteristics of the processes of formation and the dynamics of national states;</li> <li>debate ideas and express them in writing and by other means of communication.</li> </ul> <p>(<i>Parâmetros 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> Series, Historia, p. 66</i>)</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>19</sup> School work on human rights is here linked to an understanding of international governmental organizations, like the United Nations, founded on a worldwide awareness of mutual interdependency. It is explicitly stated that learning opportunities related to specific and recent international conferences regarding human rights should be organized in order for students to understand that they are the subjects of civic rights (*Temas transversais, p. 163*).

<sup>20</sup> The school should explicitly open up work on topics of social relevance which demand specific legislation as well society's response, such as prejudice, discrimination, exclusion, the right to education, as well as other issues like violence, sexual violence, drug and alcohol abuse, and criminality (*Temas transversais, p. 164*).

<sup>21</sup> Citizenship is a practice. The school has the means to develop this practice, not only by stimulating students to search and access information about rights and duties, but also through their exercise. The identification and development of co-operative ways to improve day-to-day life at school, in the community and the family are important in this respect (*Temas transversais, p. 164-65*).

<sup>22</sup> The contents are described in Table 8.





Chile

The Chilean primary curriculum framework puts “the exercise of active citizenship and the valuing of national identity and democratic living” as overarching aims for this cycle. These are to be achieved on the basis of curricular definitions of political and ethical themes that, as explained above, are present both in cross-curricular objectives and *Understanding society* (eighth year subject) and *History and social sciences* (ninth year subject). Table 4 includes all relevant objectives and contents according to the mentioned distinction.

**Table 4.** Chile: values, norms and political institutions in the National Curriculum Framework for Primary Education—1996

| Cross-curricular objectives: students are expected to:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• practice in a responsible way increasing degrees of personal freedom and autonomy; and to perform acts of generosity and solidarity as a matter of habit in a framework of recognition and respect for justice, truth, human rights and the common good.</li><li>• recognize, respect and defend the equality of the essential rights of all persons, independent of sex, age, physical condition, ethnic group, religion or economic condition.</li><li>• stimulate students to participate responsibly in community activities and prepare themselves to fully exercise their rights and observe the duties that are recognized and demanded by democratic social life.</li><li>• recognize and value national identity in the context of an increasingly globalized and interdependent world.</li><li>• to protect the environment and promote its resources as the context for human development.</li></ul> <p>(Fundamental objectives, Primary level, p. 8-9)</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Study and understanding of society (year 8)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | History and social sciences (year 9)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Contents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• cultural diversity;</li><li>• political topics of twentieth century history;</li><li>• globalization and the new political mapping of the world;</li><li>• worldwide contemporary problems: analysis and research of a problem like poverty, violence, drugs, demographic growth; and carrying out of an action-project related to a relevant social problem;</li><li>• individual rights and responsibilities: recognition of their realization in the family, school, work place, community and the State. (Declaration of Human Rights, Article 19 of the 1980 Constitution).<sup>23</sup></li></ul> <p>(Fundamental objectives, Year 8, p. 91-92)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Contents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• institutions of regional government;</li><li>• structure and components of regional governmental institutions and political forms of participation of citizens;</li><li>• regionalization in a unitary political system; political organization of the State: public powers, civic rights and duties;</li><li>• concepts of sovereignty and democratic political representation of nation, State, government, and political regime;</li><li>• design and implementation of a community social action group project.</li></ul> <p>(Fundamental objectives, year 9, Secondary level, p. 101 and 103)</p> |

3.2 What skills?

Arguably there can be no effective citizens’ participation without an education that has developed in students deliberation and debating skills; the capacity to gather and process information about socio-political issues; and the ability to justify a position, argue in favour or against a choice or negotiate a common ground between differing interpretations or interests.<sup>24</sup> This is one of the reasons why the relation between level of education achieved and civic participation are so close and direct. Together with deliberation skills, participation and responsible action skills are required in order for a robust citizenship culture to flourish. From this double perspective—deliberation and participation skills—what do the three curricula propose?

A complete answer would require an analysis of the whole of the curriculum of each country, because the above skills are formed not only in courses on ethics, citizenship, human rights, history and the like, but also, and importantly through the learning opportunities of the whole range of school subjects, and through the social relationships created and fostered in the schools and the *ethos* characteristic of each institution. This strategy would take us too far afield. Instead, we shall attempt to provide a partial answer, based on the sections of the curricula of the three countries that explicitly refer to ethics and citizenship from the point of view of the skills required for becoming a full citizen. As we shall see, the curricula are explicit regarding skills linked to deliberation and less so regarding skills for participation.

<sup>23</sup> Article 19 of Chile’s Constitution refers to Constitutional Rights and Duties and includes, amongst others: the right to life, and the physical and psychic integrity of the person; equality before the law; inviolability of home and of every form of private communication; freedom of conscience; the right to personal freedom and individual security; the right to live in an environment free of pollution; the right to health and education; the right to express opinions and to circulate information without prior censorship in any form and by any means; the right to meet; the right to petition authority; the right of association, cf. [www.congreso.cl](http://www.congreso.cl).

<sup>24</sup> As mentioned in the opening section, this is one of the key dimensions of civic education (Audigier, 1999; Crick 2001). ‘Deliberation is related, both by definition as well as in practice, with democracy’s development. Deliberation, at the individual level, is defined as “careful consideration regarding a decision” and in institutional terms as “consideration and debate of the reasons for and against a measure by a certain number of counsellors (for example, in a legislative assembly)”. In practice, deliberative character development is essential for the sovereign and democratic ideal for society to be realized’, Guttman, 2001, p. 73.





### Argentina

In *Ethical and citizenship education* area of the primary level curricular framework in Argentina, one section is called “General procedures”, which includes a series of objectives and contents related to thinking and evaluative skills; in the same section, the official curriculum defines a set of “procedural contents” which directly refer to the dimension of skills relevant for citizenship. Both are included in Table 5.

**Table 5.** Argentina: skills or procedural objectives and contents—years 7, 8, 9

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• To think in a rigorous, conscious, constructive and critical manner.</li><li>• To recognize informal mistaken beliefs in discourse and formal reasoning, and to distinguish different types of reasoning.</li><li>• To define and analyse problems with precision.</li><li>• To develop one’s own creative potential in different learning areas.</li><li>• To analyse concrete situations from the perspective of values. To begin reflecting on the foundations of customs, values, virtues and the more common norms accepted by society. To be prepared to act on values freely chosen according to one’s own convictions and to those of one’s group allegiances.</li></ul> <p>(CBC, p. 353)</p> |
| <p><b>Contents:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gathering information about typical social norms.</li><li>• Searching for, collecting and setting out information about the relationship between democracy and human dignity. Critical analysis of situations.</li><li>• Collecting historical information.</li><li>• Gathering information from different members of the community;</li><li>• Analysis of present situations.</li></ul> <p>(CBC, p. 363)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                 |

### Brazil

The skills, which we can link with communication and deliberation skills, deemed essential for citizenship, are explicitly, addressed within the *Ethics* area of *Temas transversais*. As mentioned in the previous section, this area defines aims and contents for four key values: mutual respect, justice, solidarity and dialogue. With respect to the latter, the curriculum defines five contents (already described in Table 3, under the heading *Dialogue*) that value dialogue in social relationships and as a means to gain knowledge and help in decision-making.



Additionally, in the *Cultural pluralism* cross-curricular topic, also already covered, there is a content item, including both value and skills components, which refers to “the practice and valuing of the circulation of information for collective organization” (see Table 3).

### Chile

Four general cross-disciplinary aims of the Chilean national curriculum framework refer to thinking skills that directly impinge upon capacities for citizenship (Table 6).

**Table 6.** Chile: citizenship education, related skills in the cross-curricular objectives – years 1 to 8

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• To develop reflective and methodical thinking and the sense of appraisal and self-appraisal.</li><li>• To promote an interest in and capacity to know (contemporary) reality, use knowledge and select relevant information.</li><li>• To exercise the capacity to express and communicate opinions, ideas, emotions and beliefs clearly and effectively.</li><li>• To respect and value ideas and beliefs different from one’s own and to recognize dialogue as a permanent source of becoming more human, overcoming differences and approaching truth.</li></ul> <p>(Fundamental objectives, p. 8 and 9)</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## 3.3 Contemporary political history

Nations are “communities of memory” and memory is a crucial identity reference (Audigier, 1999). When no common narrative exists, the community of memory is destabilized and the moral basis of the political order suffers. Against a recent past of tragic internal political conflicts (recognizably more so in the cases of Argentina and Chile than Brazil), how do the curricula in the three countries deal with recent history and the need to contribute to the establishment of a common collective memory on events that continue to divide people?

### Argentina

The Argentine national curriculum includes the contemporary political history of the country in the curricular area labelled *Social sciences*. This is particularly so in the third cycle of primary education where, under the heading *Contemporary Argentina in the Latin American and world contexts*, the contents presented in Table 7 are defined:

**Table 7.** Argentina: contemporary history contents (years 7, 8, 9)**Contents:**

- The fragility of democracy. Authoritarian ambitions. Economic changes and industrialization. Social transformations.
- The Peronist experience.<sup>25</sup> Social and economic transformations. Political regimes and social relationships.
- Growth and economic crises. Political instability, military *coups d'états*.
- *Political violence and authoritarian governments. Economic transformation. External debt.*
- The Falklands War and the crisis of authoritarianism.
- Building democracy. Obstacles for economic growth. Social contrasts. (CBC, p. 203)

**Brazil**

In the Brazilian curriculum, contemporary national history is dealt with in *History*, during the final grades of primary education and particularly within the thematic axis of *History of representation and relationships of power*, which branches out into two sub-themes: *Nations, peoples, struggles, wars and revolutions*, and *Citizenship and culture in the contemporary world* (*Parámetros, Historia, 5ª a 8ª Series*, p. 67).

Within the content defined as “the constitution of territory, nation and the Brazilian State, confrontations, struggles, wars and revolutions”, the programme of study offers to teachers the possibility of choosing amongst eight topics, two of which directly relate to the political realm (see Table 8, the first two contents). Then, within the sub-theme labelled *Citizenship and culture in the contemporary world*, there is a content defined as: “Issues belonging to the question of citizenship in history”. Again a range of possible topics is offered. Only one is related to Brazilian history (see Table 8, the third content).

<sup>25</sup> ‘Named after the military officer and the then charismatic populist leader Juan Domingo Perón, the dominant figure of Argentine political history between the 1940s until his death in 1974. Peronism is impossible to capture in conventional “right/center/left” political terms, as it includes social actors and ideological principles covering the whole spectrum. The “Peronist experience” stands for a mixture of populism and authoritarian politics, strong State and charismatic leadership, unstable alliances of the military with the unions’ (Skidmore & Smith, 1996).

**Table 8.** Brazil: Contemporary history contents (years 7 and 8)**Contents:**

Political struggles during the advent of the Republic, revolution of 1930, Constitutionalist Revolution of 1932, authoritarian governments—the *Estado Novo* and the post-1964 military regime.<sup>26</sup>

Working class, rural and urban social struggles, feminist struggles, agrarian reform struggles, popular and students’ movements, indigenous peoples’ struggles for the preservation of their territories, Black Consciousness Movement, etc.

(*Parámetros, Historia, 5ª a 8ª Series*, p. 69-70)

**Issues belonging to the question of citizenship in history [Within this, the first sub-content is]:**

in Brazil—the “wise men” of the colonial period; slavery and the struggle for freedom; oligarchic power, “colonelism”<sup>27</sup> and voting in the Old Republic; the Constitutions and changes in the rights and duties of citizens, dictatorships and the suppression of political rights (the *Estado Novo* and the military government after 1964), liberal-democratic experiences from 1945 to 1964, the contemporary concept of citizenship in Brazil and the perception of the conditions of citizens by the Brazilian population, economic and social inequalities and the aspirations for rights of the Brazilian population at present.

(*Parámetros, Historia, 5ª a 8ª Series*, p. 72-73)

**Chile**

In the primary-level curriculum framework, it is a fundamental objective of the sixth grade, corresponding to *Studying and understanding of society*, “to know the major stages and main landmarks of the political and economic evolution of Chile, from the Pacific War (1879-81) to the present”. The corresponding content includes: “Republican evolution in Chile: The War of the Pacific (against Peru and Bolivia), parliamentarianism, presidentialism, landmarks of the Chilean State up to the present time” (Fundamental objectives, p. 88).

“Up to the present time” was interpreted by the programme of study elaborated by the Ministry of Education to include up to the year 1994, and therefore comprises the breakdown of the democratic regime in 1973, the prolonged authoritarian rule of the Armed Forces that followed and the transition to democracy in the early 1990s. How the official programme of study deals with the most divisive event of that period is portrayed in Table 9.

<sup>26</sup> *Estado Novo* refers to the regime installed in the 1930s by populist President Getulio Vargas with the support of the Army. According to the widely respected account by two British historians, *Estado Novo* would correspond to ‘a legal hybrid which combined elements of Salazar’s Portugal and Mussolini’s Italy. All democratic hopes and promises that had emerged since 1930, had disappeared. Brazil had succumbed to an authoritarianism of its own mark’ (Skidmore & Smith, 1996, p. 184).

<sup>27</sup> Named after Army colonels in government.

**Table 9.** Chile: curricular definition of the content “1973 coup d’état”—year 6**Activity 9:**

[The children –12-year-olds] are informed and reflect upon the *coup d’état* of 1973.

- Organized in groups, they collect eyewitness accounts about the 1973 *coup d’état* from adults they know. Complementing these with bibliographic work, they produce a report of the events and the different interpretations that exist in the country about the causes and consequences of the breakdown of democracy.
- They read and compare books with opposing viewpoints about the causes and consequences of the 1973 *coup d’état*.

[The programme of study goes further to indicate to the teacher that the topic of this breakdown of democracy] should be approached with special care, given the human drama involved in these events and the deep wounds that still persist in our society. This activity must be oriented in such a way as to achieve the enhancing and valuing of democratic principles, the acceptance of political and cultural pluralism, and respect for human rights.

Chile, Ministerio de Educación, *Estudio y comprensión de la sociedad, programa de estudio sexto año básico*, Santiago, 1999, p. 52-53.

#### 4. Citizenship education compared: the broad picture

There are evidently many ways in which a comparative analysis may be carried out of the above definitions of what each country would like to see learned and put into practice by their students in the crucial area of citizenship education. Moreover, in the space of this paper it is not possible to attempt an exhaustive comparison—such is the richness and multidimensionality of the subject under consideration.

We shall focus the analysis that follows on the issue of what knowledge, values and skills are emphasized by each curriculum. We shall approach this rather ample question through eight vantage points that, in our view, are sufficient to comparatively “position” the different curricula both in cultural or ideological, as well as educational terms. They will allow us to consider what are arguably some key questions. The points of comparison are: (i) the values that underpin each curricula; (ii) which referent is emphasized as the key context for defining political and/or social identity relationships (group or local community, the nation, humanity?); (iii) their respective focus in terms of the balance between political and social citizenship; (iv) what kind of relationship do the curricula emphasize between the individual and norms and rules; (v) what type of participation or civic engagement do the different curricula promote, if any; (vi) in close connection with this latter, we will give a special consideration to the dimension of skills for citizenship in the three curricula; (vii) their respective approaches to contemporary national political history; and (viii) lastly, what type of educational methodology do the three curricula favour for citizenship education.



##### i) Values

The three curricula are embedded in a set of universal values that include justice, truth and the common good, but this is not the point to be highlighted here. Instead, what is of interest is that, beyond this shared fundamental moral backdrop, the curricula belong to very similar political value frameworks. They are alike not only in relation to general features that can be linked to the Latin American cultural and political heritage, but also similar owing to their origins in temporal and ideological terms. In other words, the three curricula were formulated during a period of democratic consolidation in the second half of the 1990s run by centre and left-of-centre governments. And from these similar contexts and actors in terms of moral orientations, what issues can be portrayed in terms of the following main values or pillars of their architecture? First, the reference to *human rights* as a key moral criterion defining the relation between individuals and the political order. Second, the value of *solidarity* as the key criterion for social citizenship. And third, *dialogue* and its implied value-requisites (tolerance, respect for differences) as the fundamental form through which differences and conflict should be processed in democratic politics.

Together with this fundamental similarity, there is a significant difference between the three countries’ curricular definitions, which pulls the Brazilian curriculum away from both the Argentine and the Chilean models. These latter two make explicit a value orientation that never appears in the other country’s formulations: *responsibility* as a key criterion for participation. Similarly, there is a value aim that distinguishes Chile from the other two countries: *personal freedom*. This value occupies an important place in the Chilean curriculum—it is a cross-curricular objective that is absent from the others’ frameworks. Its presence in the Chilean case bespeaks the participation in the curriculum’s definition process of social and political forces steeped in classical liberalism on the one hand and the social doctrines of the Catholic Church on the other.

##### ii) The locus of identity: the nation?

The definition of the community that children or youngsters are educated to feel as their own, and to which they owe their allegiance and loyalty, is undoubtedly one of the central, classical tasks of the school. Historically the crucial referent for identity construction has been the *nation*. Many authors have considered more traditional civics courses as nationalistic and in this sense limited and limiting.<sup>28</sup> It is therefore important to identify the privileged collective reference to citizenship education in the three curricula.

<sup>28</sup> A recent and authoritative survey on educational reforms in Latin America refers thus to most civic courses in the region: “Civic education in the schools of Latin America, as in other parts of the world, tends to be seen as another course [...] to be included in the curriculum, or as an appendix to the social studies courses. From what can be seen in the school textbooks, nationalist values are usually emphasized in these courses. In the majority of cases, civic education combines information which familiarize the student with the ways in which his country’s government works, the rights and obligations consecrated in the Constitution, and attempts to elicit loyalty to the country, if not the particular regime in power” (Navarro, Carnoy & de Moura Castro, 2000, p. 6).



The three curricula quite clearly depend on a vision different from that of traditional civics courses that had centred on the nation, the State and patriotism. Indeed, it is a striking feature just how tenuous is the presence of “the nation” as a collective referent. Argentina’s and Chile’s only reference to “national identity” is in the context of “respect for other identities” (Argentina) and the value of recognizing national identity in the context of globalization and increased interdependency (Chile). Both countries’ curricula, however, explicitly define objectives and contents with reference to the national constitution, and the main national political institutions and processes. In contrast, Brazil’s curricula do not ever mention the notion of national identity (at least in the explicitly civics-related content) and, as will be commented on below, give only a secondary place to the study of political institutionality.

With respect to which referent of the collective is dominant, a new emphasis seems to permeate the three curricula more generally. This emphasis seems to aim both below and above the traditional reference to the nation. “Below” in the sense of social groups, local and ethnic, in their immense diversity, being the dominant referent in the curriculum of Brazil; and “above” in the sense that the Declaration of Human Rights in its universality and precedence over individual State definitions, redefine the *locus* of the moral regulation of the political, subordinating the nation to humanity. This is most clear in the case of the Argentine curriculum and to a lesser extent also in the Chilean one.<sup>29</sup>

It is not the case that the nation as a referent disappears altogether, as has been already seen in the official objectives and contents of the curricula of the three countries. However, now it is but one constituent among equally important other ones in the case of Chile and Argentina; and it is implicit background, rather than explicit foreground, in the case of Brazil.

### iii) Political institutions and processes

Here again, the Brazilian curriculum stands on its own, in contrast to both countries of the southern cone of the continent: it privileges learning objectives related to social citizenship over political citizenship. Brazil’s definitions do not explicitly include democratic institutions. In all the relevant definitions of objectives and contents, there is not a single reference to government, and the only reference to the State is in the context of “the processes of formation and dynamics of national States” (see Table 3). Instead, the curriculum includes many learning objectives that point to social citizenship (or to the knowledge and capacities to act—co-operating with or reacting against injustices, discrimination, and inequalities—at the social level. This notwithstanding, political citizenship has a place in Brazil’s curriculum, although a

<sup>29</sup> It is a very interesting fact that a similar development occurred in the French curriculum during the early 1980s. According to Audigier’s account, a “*glissement vers l’universalité*” [trend towards universality] took place and “*la France, la patrie, la nation ne furent plus des références systématiques, obligées*” [France, the homeland and the nation were no longer systematic and compulsory references] (Audigier, 1999, p. 31).



subordinate one, included in an important transversal content which reads: “understanding of the legislative process and knowledge of the law as principles of citizenship” (see Table 3).

Argentina’s and Chile’s definitions privilege political citizenship and its moral basis as the articulating principle in this area. They give central importance to objectives and contents involving democratic institutions: State and government organization, the national constitution, democracy as a form of socio-political organization, principles of sovereignty and representation, etc. Their curricular constructions also refer to “democracy in social life”, democracy as a desired form of living together and, in so far as this is the case, cannot be claimed to leave out social citizenship either.

### iv) Norms

With reference to norms and education’s approach to their teaching, the three curricula differ in a crucial way. The Argentine curriculum defines norms as “the recognition and guarantee of the person’s dignity” (see Table 2). Chile’s definitions are predicated upon the principle of understanding and valuing the norms of social groups (see Table 4). In contrast, Brazil’s curriculum identifies one objective as “reflecting critically on social norms, seeking their legitimacy in the realization of the common good” (see Table 3). Whereas the first two countries’ curricula do not question the norms or suggest that students be encouraged to evaluate them—recall that our context is primary education—the latter does, proposing an evaluative relationship to them and a standard against which each norm has to measure up: the common good.

Almost a century ago, Emile Durkheim defined moral education from a sociological perspective as having a threefold nature: *l’esprit de discipline*, or the system of norms and rules which limit and contain the subject, predetermining action in any social domain; attachment to social groups (family, nation, humanity) and their collective ideals; the state of mind of the moral agent, which for Durkheim, writing at the start of the twentieth century, ought to be one of autonomy (Durkheim, 1997). In this respect, to act morally,

it is not enough—above all, it is no longer enough—to respect discipline and to be attached to a group; beyond this. We must, when deferring to a group or devoting ourselves to a collective ideal, have as clear and complete an awareness as possible of the reasons for our conduct. For it is this awareness that confers on our action that autonomy which the public conscience henceforth requires of every truly and fully moral being. Hence, we can say that the third element of morality is understanding morality (Durkheim, quoted in Lukes, 1973, p. 115).

From this classical point of view, the Brazilian curriculum for primary education emphasizes the subject’s autonomy, i.e. Durkheim’s “third element of morality”, whereas the curricula of both Argentina and Chile arguably focus on the first and second “elements”.



**iv) Participation**

Regarding participation, we find similar ordering principles as above. Brazil's curriculum promotes a vision of social and political participation, which is critical, and, in sociological terms, more expressive than instrumental. The repudiation and denouncement of discrimination and injustice, and taking stances, occupy the central space, whereas "understanding the legislative process" or "knowledge of instruments for strengthening citizenship", albeit present, are subordinate (see Table 3).

In contrast, Argentina's and Chile's curricula do not have discriminations and injustices as articulating principles against which objectives and contents are defined; instead, as mentioned, they have an "approving" approach regarding norms and institutions. Moreover, regarding participation or civic engagement, both curricula link their definitions with a "responsibility" clause: Argentina's curriculum refers to "responsible participation in the context of democratic society" (see Table 2); and Chile's defines one cross-curricular objective as "to stimulate students to participate responsibly in community activities and prepare themselves to fully exercise their rights and observe the duties which are recognized and demanded by democratic social life" (see Table 4).

**vi) Deliberation and Participation Skills**

We have introduced this category referring to two dimensions of citizenship-related specific skills: deliberation and participation skills. We find, in comparing the relevant objectives and contents, a combination of the two in the three countries, with specificities that are important to foreground.

Argentina's curriculum defines with much more specificity than the other two countries a set of intellectual skills to be achieved in connection with citizenship's requirements in modern life. "To recognize informal mistaken beliefs in discourse and argumentation"—one amongst ten other content items (see Table 5)—is an eloquent objective in this regard. Chile's definitions also have this cognitive dimension in its cross-curricular objectives ("to develop reflective and methodical thinking and the sense of appraisal and self-appraisal", see Table 6), but they are less specifically connected with political citizenship.<sup>30</sup> Brazil's definitions are scarce in this respect, concentrating on the topic of the practice of information circulation as a basis for freedom of expression. The curricular treatment of the required habits of thought in modern democratic life is not dealt with in the *Temas transversais*, which, as mentioned, have a thematic architecture.

<sup>30</sup> Chile's curricular definitions on argumentation and informal mistaken beliefs are included in the secondary level curriculum framework, under the subjects of Language and Philosophy.



The objectives and contents related to participation skills revolve, in the three countries' curricula, around the practice and valuing of dialogue. It is as if this one were the only or central concept related to participation.

A recent public policy effort to define skills for citizenship in the United Kingdom for 16- to 19-year-olds contributes to expand the vision on this issue and discover the relative silence of the analysed Latin American curricula on participation skills. The mentioned effort specify, amongst others, the following objectives:

- Participation: becoming involved, for example, as an active member of a community group or organization;
- Engagement: taking participation further, for example, by trying to influence the strategies or policies of the group;
- Advocacy: being able to put a case;
- Conciliation: being able to resolve disagreements and conflicts;
- Leadership: being able to initiate and co-ordinate the agreed activities of others;
- Representation: being able to speak or act on behalf of others (Schuller, 2001, p. 95-96).

It is true that objectives like the above were not defined to be implemented in primary education; but all the same, as said, they point to directions that substantially expand and specify the skills for political participation that can be addressed by education, even at its primary level. We shall come back to this point in the concluding section.

**vii) Common memory**

Regarding recent contemporary history, the three curricula refer explicitly to the breakdown of democratic regimes, political instability and conflict. It is hard not to recognize in the three schooling systems a courageous effort to confront the task of constructing a common memory over histories of deep socio-political conflict.

Brazil's curriculum does it with a focus more on the social than the political dimensions of the present. Its contents regarding political history do not go beyond the "post-1964 military governments", thus it does not explicitly address the transition to democracy (in the early 1980s). The curriculum does address, though, the socio-cultural dimensions of present-day definitions of citizenship by the people.

Argentina's and Chile's primary education curricula define contents about the traumas of the 1970s and 1980s with a great degree of explicitness. In the case of Chile, the programme of studies goes so far as to define with precision the students' classroom and homework activities that deal with the 1973 *coup d'état* by the Armed Forces. The aim for the activities, as already mentioned in Table 9, being clearly





stated as “the enhancing and valuing of democratic principles, the acceptance of political and cultural pluralism, and respect for human rights”.

viii) *Academic versus learning-by-doing approaches*

Finally, if the three curricula are compared in terms of how much learning-by-doing they favour, Argentina’s adopts the most traditional position. There are rare and generic references to the *practice* of the relevant values and attitudes taught in the *Ethical and citizenship education* subject. In contrast, Brazil’s curriculum suggests to teachers the importance for students of experiencing the “searching for examples” as a way to understand legislative processes at different levels, or life at school as participation in a public space; it also suggests to teachers that they encourage students to write to the local press. These examples of “learning-by-doing” are also present in the Chilean curriculum, albeit in a more precise and obligatory way because of their subject-specific framing. Indeed, the concluding content of *History and social sciences*, the subject where the main knowledge and values of both political and social citizenship are to be learned, requires students to undertake the “design and implementation of a community social action group project” (see Table 4).

Conclusion

If we bring together the different comparative dimensions of citizenship education in the three countries, a pattern of similarities and differences emerges which merits being made explicit.

A fundamental similarity is that the three observed curricula confront political realities—past and present—, which are problematic or raise shortcomings in terms of democratic ideals. They propose objectives and contents for students at the primary level that neither eschew nor euphemize about history and social realities of exclusion and injustice. They propose learning experiences which explicitly create a tension or even open contradiction between the democratic values and criteria they expound and propose to inculcate, and an external reality which often bespeaks their negation (consider citizenship education in conditions of complete institutional breakdown, like in Argentina in 2002; or, completely on another level but in a similar direction, the situation of non-elected, designated members, in the Chilean Senate). In sum, the three curricula face the challenge of educating about democracy and the moral values implicit in it in unstable and problematic contexts. Although in this respect, particularly regarding political institutions and processes, Chile and Brazil are nowadays in a much more favourable standing than Argentina. As was argued, there is a common moral basis to the three curricula that goes beyond the most generic definitions of justice, the common good and truth. They coincide upon a triad of themes which one could see as culturally and ideologically positioning the three countries and their schooling systems both in temporal and regional terms: human rights, solidarity and dialogue.



Beyond these very central points of similarity, in the light of our analysis a distinctive pattern of differences emerges which makes Brazil’s curriculum stand apart from those of Argentina and Chile, as Table 10 suggests.

Table 10. Political and social citizenship curricula of Argentina, Chile and Brazil in the 1990s—concepts and emphases

| Concepts               | Argentina and Chile                                       | Brazil                                                             |
|------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Nation                 | Explicit reference to national identity                   | No reference                                                       |
| Political institutions | Explicit emphasis on political institutions and processes | Explicit emphasis on social and cultural dimensions of citizenship |
| Norms                  | “Accepting” relationship to norms                         | “Questioning” relationship to norms                                |
| Participation          | Emphasis on responsible attitudes                         | Emphasis on critical, expressive attitudes                         |
| History                | Emphasis on political contemporary history                | Emphasis on social and cultural analysis of society                |

We interpret the pattern that underlies the systematic differences observable between the curriculum of Brazil and those of Argentina and Chile as putting form to two different foundational principles: first, Brazil chose to subordinate the political domain and therefore political citizenship to a focus on society and culture, and therefore, social citizenship; second, Brazil’s curriculum attempts to educate citizens in their relationship to order—whatever its referent—which is more critical and expressive than is the case of the southern cone countries in which an “accepting” and responsible relationship to norms and political participation is sought.

Another question, quite distinct from those we have approached in this paper, would be to identify the source of this very important pattern of differences. We put forward the hypothesis that it may be related to the comparative weight of teachers’ views on citizenship education and these views having been counterbalanced by other actors and institutional voices during the formulation of the curriculum itself. The IEA civic education study, mentioned earlier, presented evidence about the preferences regarding approaches to citizenship education of teachers from quite diverse countries. Generally speaking, teachers considered it necessary for students to learn to be questioning citizens; further, in the United States of America for example, less than 15% of a the sample of teachers studied stressed the importance of learning about government structures or obedience to law and patriotism (Torney-Purta et al., 2001, p. 78). From this point of view, Brazil’s curriculum could be considered closer to the approach preferred by teachers’ or the educational field more generally, than the Argentine and the Chilean curricula, which, in their similar concern with political institutions and order, seem to bear the imprint of a more complex and varied institutional origin.

We want to close by pointing to what, in our view, constitutes a common horizon of curricular development in the three countries. To differing extents, all three include skills as a critical dimension of an effective citizenship education. Above, we observed the presence of both deliberation and participation skills, though a much greater emphasis is placed on the former rather than the latter. In the three curricula, participation skills revolve around the notion and value of dialogue; as we saw, Chile's definitions go further by suggesting the multiple-learning possibilities embedded in the design and implementation of community-oriented social projects.

Without wishing to diminish the value of either strands of “practice”, we want to underline that in none of the three curricula were “political skills”, such as engagement, influence, advocacy, negotiation or conciliation, and representation, explicitly stated as learning objectives. We find this silence symptomatic of a relationship with politics which privileges its discursive dimensions over its practical ones; which connects only in a weak, or very abstract form, the cultivation and furtherance of democratic habits at “the bottom” in social, day-to-day life, with the understanding, life and transformation of political institutions and processes at “the top”; which is better at seeing participation and action in terms of demands and claims to or against the State or nation, than in terms of citizens' proactive participation in searching for answers to issues and problems.

It is surely a sign of the times that enterprise, inventiveness and innovation—skills defined as important in the three curricula—are viewed without exception as belonging to the economic sphere; and that not one mention is made regarding their connection to politics and citizenship. If a desire to redress this imbalance were to be put together with a richer view of the necessary skills for political participation and action to be learned at the primary level in Argentina, Brazil and Chile, an agenda for the curriculum's contribution to a robust citizenship culture could advance beyond the promising landmark established by the reforms of the 1990s.

## References

- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos básicos comunes para la educación general básica*. Buenos Aires.
- Audigier, F. (1999). Instruction civique, éducation civique, éducation à la citoyenneté. Education aux citoyennetés... Changement de nom. Changement de contenu? In: *Vers une citoyenneté européenne, Journées d'étude*, 1999. Paris: CNDP.
- Brazil. Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais*. Brasília.
- Brazil. Ministerio da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, Historia*. Brasília.
- Chile. Ministerio de Educación. (1999). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica*. 2a ed. Santiago.
- Chile. Ministerio de Educación. (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Santiago.
- Cox, C. (2001). Problemas globales y respuestas nacionales en reformas de la educación media en América Latina en los 90: análisis comparado de Argentina, Brazil y Chile. [Paper presented to Seminar on “Fortaleciendo la Educación Media en Uruguay”, Montevideo, Uruguay, 30-31 March 2001.]
- Crick, B. (Ed.) (2001). *Citizens: towards a citizenship culture. The political quarterly* (Oxford, UK).
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- ECLAC-UNESCO. (1992). *Education and knowledge: basic pillars of changing production patterns with social equity*. Santiago: OREALC.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Buenos Aires: Paidós. [Originally published in 1987 by Princeton University Press as *Democratic education*.]
- Losito, B., Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. In: Torney-Purta, J. et al. (Eds.), *Citizenship education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at the age of fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Lukes, S. (1973). *Emile Durkheim: his life and work: a historical and critical study*. London: Penguin Books.
- Navarro, J. C., Carnoy, M., de Moura Castro, C. (2000). La reforma educativa en América latina: temas, componentes e instrumentos. In: Navarro J. C. et al. (Eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa*. Washington: BID, USAID, HIID.
- Schuller, T. (2001). The need for lifelong learning. In: Crick, B. (Ed.), *Citizens: towards a citizenship culture*. Oxford: Blackwell.
- Skidmore, T., Smith, P. H. (1996). *Historia contemporánea de América Latina: América en el siglo XX*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Szreter, S. (2000). Social capital, the economy, and education in historical perspective. In: Baron, S., Field, J., Schuller, T. (Eds.), *Social capital: critical perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Torney-Purta, J. et al. (2001). *Citizenship education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at the age of fourteen*. Amsterdam: IEA.
- International Conference on Education, forty-sixth session, 5-8 September 2001. (2001). *Education for all for learning to live together: contents and learning strategies—problems and solutions*. Geneva: International Bureau of Education. [Reference Document ED/BIE/CONFINTED 46/3.]
- UNESCO Institute for Statistics. (2001). *Latin America and the Caribbean regional report*. Paris: UNESCO.

### TROISIÈME PARTIE :

## Enquêtes et actions sur le terrain



## Learning to live together: Young people as cosmopolitan citizens

Audrey Osler

Hugh Starkey

University of Leicester, U.K.

**Résumé.** Les programmes d'éducation à la citoyenneté ont traditionnellement visé à encourager la fidélité à l'Etat nation. Les auteurs de cet article montrent qu'une éducation destinée à un seul type de citoyen national est inappropriée. Une éducation à la citoyenneté capable de préparer les jeunes à vivre dans des communautés cosmopolites, dans un monde où l'interdépendance ne cesse de croître, est un projet exigeant. Cet article s'intéresse aux aspects d'une éducation qui rencontre les besoins des démocraties et communautés cosmopolites contemporaines. Les auteurs relèvent que l'actuelle éducation à la citoyenneté se fonde sur un modèle déficitaire à propos des jeunes et de leur rapport à la citoyenneté. En effet, les décideurs politiques ne semblent pas tenir compte de l'expérience de la citoyenneté préalablement acquise par les jeunes au sein de leurs communautés respectives. Les auteurs proposent d'élaborer l'apprentissage de la citoyenneté à partir des jeunes eux-mêmes et de leurs identités multiples. Cette manière de procéder permet non seulement de remettre en question l'idée que les jeunes auraient peu de compréhension de la citoyenneté, mais aussi de récuser l'opinion selon laquelle les jeunes issus des communautés ethniques minoritaires seraient moins bien préparés à participer aux processus démocratiques.

### Introduction

A major objective of formal education for citizenship in all countries of the world is to ensure that young people understand their present and future roles within the constitutional and legal framework of the society in which they live. There is usually considerable emphasis on learning to live together within the nation-State. Education for citizenship is thus the overt and formal part of socialization into the “imagined community” of the nation (Anderson, 1991). The “imagined community” is necessarily diverse and, in most contexts, multicultural.

In this paper, we argue that education for a single national citizenship is inappropriate. It is critical that citizenship education prepares young people for life in cosmopolitan communities within an increasingly interdependent world. Educating young people as cosmopolitan citizens means constructing learning experiences that





draw on their multiple identities and their experiences within and beyond the cosmopolitan communities in which they live.

In order to develop a curriculum based on young people's identities and experiences, it is important that educators learn something about those experiences. It is for this reason that we developed a research project that investigated the ways in which young people learn about citizenship within their local communities. We draw on the findings of this project to illustrate our case. In particular, we challenge a deficit model of young people and of their citizenship that has influenced curriculum developers.

## 1. A deficit model of young people

Young people are often perceived as citizens-in-waiting rather than as citizens in their own right (Verhellen, 2000). Since most young people of school age are not entitled to vote in elections for local or national representatives, it is often assumed that they are not involved or engaged in political processes. Consequently, little attempt is made to build on their existing political knowledge or experience and to use this as a foundation for citizenship learning in school.

In many countries young people are less likely to exercise their right to vote than their elders. Many political leaders and commentators interpret this as a disengagement with politics and a failure to value citizenship. Disengagement with formal political parties is equated with apathy, ignorance and complacency. The deficit is seen to lie in the young people themselves. It is rarely acknowledged that a decision not to vote may reflect a lack of confidence in politicians or in the efficacy of formal political processes. Education for citizenship throughout the school years is proposed as a remedy, and programmes are constructed on the basis of this deficit model of young people.

The introduction of citizenship education as a new subject in the national curriculum for England has been justified as a means by which this assumed deficit in young people can be addressed (Qualifications and Curriculum Authority, 1998). The perceived deficit in young people strongly influences the way the programmes of study are framed. For instance, in England, the programmes of study preface each element with the phrase: "Pupils should be taught..." (Qualifications and Curriculum Authority, 1999). This implies a content-centred approach, stressing teaching rather than learning. It assumes that citizenship education is largely about inputs. It is possible to follow the official instruction solely by using teacher-centred approaches and textbooks, ignoring what pupils bring to their learning.



## 2. Young people from ethnic minorities: a double deficit?

While young people in general may be seen as lacking the qualities required for citizenship, young people from minority ethnic backgrounds in post-colonial societies may be judged as having a double deficit. There is evidence that teachers and others working in schools, as well as those working in the police and in other public sector services, perceive ethnic minorities as "not-quite" citizens. They may make assumptions about their nationality or their residence status, their language skills or their capacity to operate effectively in society. They may make further assumptions about their religious affiliations and about the compatibility of any religious attachment with the skills and competencies required to live together.

It is sometimes assumed that young people from ethnic minorities require extra instruction in citizenship or even special programmes that are not required by the majority. For instance, in England, the Advisory Group on Education for Citizenship suggested in its report that minorities:

must learn and respect the laws, codes and conventions as much as the majority—not merely because it is useful to do so, but because this process helps foster common citizenship (QCA, 1998, p. 18).

The report assumes that visible ethnic minorities (it is referring to black British citizens who trace their ancestry outside Europe, rather than white ethnicities such as Welsh or Scottish) need somehow to change in order to realise a common citizenship. This implies a deficit model of "minority" cultures that are somehow less law-abiding than those of whites. The implication is that such communities are homogeneous and that people from these communities have an even greater need of citizenship education than the majority, because they are less familiar with the "laws, codes and conventions" or more likely to break them (Osler, 2000).

The chair of the drafting committee for the non-statutory guidance for citizenship education in France appears to share this deficit model:

In fact, families living on "difficult estates" (*banlieues difficiles*) have often come from countries that have never known democracy let alone Republican neutrality (*laïcité*). When they came here they had no experience of electing representatives and participating in democratic structures; no trade-union culture; they were familiar with political favouritism; they were attached to restrictive religious beliefs and patriarchy (Costa-Lascoux, 1999, our translation)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En réalité, les familles vivant dans «les banlieues difficiles» sont fréquemment issues de pays qui n'ont jamais connu la démocratie ni la laïcité. Elles sont arrivées sans expérience de la représentation et de la participation à des instances démocratiques, sans culture syndicale, familières d'un pouvoir clientéliste, attachées à des croyances qui imposent des interdits, des rapports sexistes...

The quotation assumes four deficits. From their background, minority ethnic families may have “never known democracy”. They also have “no experience of electing representatives”, “no trade-union culture” and “restrictive religious beliefs”. Again, there is an assumption of a homogeneous minority who share these deficits. Neither the British nor the French statement is supported by evidence.

### 3. Education for citizenship and human rights

Programmes of study for citizenship education define the knowledge and understanding, the attitudes and the skills that young people require in order to live together as citizens. Human rights, as defined in international instruments and agreed by the international community, provide a normative framework for citizenship education within which cultural differences and values can be evaluated and negotiated (Osler & Starkey, 1996; Osler, 2000).

The United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC), adopted universally in the years since 1989, confirms the civil, political, social, economic and cultural rights of all young people under the age of 18. These rights are indivisible, none being more important than the others (Verhellen, 2000). The CRC framework recognizes young people as citizens, rather than would-be citizens, in need of training. They have entitlements that are universally accepted. In most cases, they are citizens of a particular State; the State has obligations to them, and they have particular responsibilities. Young people can, however, also be defined as citizens by virtue of being holders of rights. This universal citizenship may feel more comfortable than a national citizenship to many people—young and old—who are wary of nationalism. In Europe, many young people from minority ethnic communities have an international frame of reference. They may have personal and family histories which include the experiences of confronting discrimination and struggling for human rights. These are likely to be considerable assets in an age of globalization. Far from having a deficit of citizenship, they may have specific experiences that contribute to a deeper understanding.

Learning to live together implies acceptance of and a willingness to identify with a common framework of law determined at national, sub-national and increasingly, as in Europe, supranational levels. However, the very abstraction of such constitutional arrangements invites a pedagogical response that attempts to make the institutions and ideals more accessible. Typically, this is likely to be an emphasis on symbols of legitimacy and authority: flags, anthems, ceremonies and pageantry, key institutional buildings such as royal or presidential palaces, prime ministerial offices and parliamentary chambers. Whilst these symbols are highly meaningful to those devising the educational curriculum, they are likely to bear a historical weight that makes them more acceptable to some people than to others. For instance, in former imperial

states, many of the symbols link to a colonial era and ideology that are no longer suitable models in an age of universal acceptance of the principles of human rights and democracy.

One of the activities in *Learning for Citizenship*, a distance-learning course offered to serving teachers by the University of Leicester, asks them to reflect on how they feel about using and teaching about national symbols. It is striking that teachers from England on this course are very reticent about using or teaching about national symbols. They feel uncomfortable with the associations borne by them. In fact, the programmes of study for citizenship in England do not include national symbols. However, given the emphasis on such symbols in programmes of study for citizenship education in other countries, we should perhaps ask the question whether there is any similar reticence from those who, in following the prescribed curriculum, are obliged to teach about national symbols. Moreover, if teachers feel uneasy with the meanings associated with national symbols, how do young people in a multicultural city feel about them?

The generalizations and stereotypes from important decision-makers and curriculum designers quoted above suggest a wide misunderstanding of the complexities of the lives, identities and feelings of citizenship encountered among young people. It is for this reason that we decided to investigate what young people in Leicester, a multicultural British city, currently feel about themselves, their communities, their identities and their sense of citizenship. Listening to those who are experiencing education for citizenship is a first step to constructing a curriculum that directly engages with them and responds to their needs, rather than imposing on them a programme based on assumptions about their lack of understanding.

### 4. Our study

We conducted our investigations in March 2001. We devised a questionnaire that was completed by some 600 young people aged between 10 and 18 in four schools in central Leicester, a city with a particularly high proportion of ethnic minorities. We also conducted a series of workshops with small groups of students. In the workshops, the children and young people engaged in a series of activities designed to explore their understandings of identities and communities. The activities included discussions of stories from the local newspaper illustrative of various forms of citizenship and the collection and presentation of an exhibition of photographs to illustrate “me and my community”. We spent about four hours with each group and have a rich set of qualitative data. Here we report on data collected in the workshops held with just one of the four groups, namely the 16–18 year olds. Our findings suggest that many of the assumptions held about young people and their experiences of citizenship are either exaggerated or false.



#### 4.1 Multiple identities

Of the eight students in this group, two were white and the rest were drawn from a range of Asian communities. We present their identities as they defined them, although we have given them pseudonyms in this paper in order to guarantee their anonymity. This is how they defined themselves:

*Anjali:* I am a Hindu and most people would consider me to be of an Indian origin as my parents came from there. I consider myself to be British as I was born and brought up here. In my religion, I don't like the fact that parents are more lenient with their sons and stricter with the daughters.

*Sean:* Ireland plays a part in my life. I'm open to all, not part of anything, prefer to decide for myself what I believe rather than taking on one particular belief. I look at all beliefs. I believe that fear is an issue in belief, but it shouldn't be. Pressure also.

*Anita:* I don't like labelling myself or others as there is a pre-conceived idea with every label placed on a person. If I did have to label myself, it would be as an Asian atheist.

*Mohammed:* First and foremost I am a Muslim. I am a British Muslim, but really our culture is known as an Asian culture. I believe your culture and roots is important, as well as religion. What I dislike is the stereotypes put on Asians and getting racist comments from others—who are not educated enough to understand.

*David:* I'm white, English. I hate the idea of small, all-white village communities that are very parochial. I hate people using words like "half-caste" or "coloured".

*Dipti:* I am a young Asian (Gujarati) girl. There are lots of things I like and don't like about my race. The thing that I like the most is my community where we all get together like a big family, and celebrate family events. I don't like the way parents put pressure on their children and how they expect a lot from girls and not from boys.

*Meera:* In terms of religion I define my self as a Hindu. I've learnt a lot about my culture over the last few years, since I went India. In my culture, I don't believe in some of the Indian values, like the caste system, women doing all the cooking, fasting and so on. But overall, I'm proud of my culture.

*Tariq:* I am a young Muslim male.

The striking thing is the way in which the students define themselves as having complex and multiple identities. They also tend to situate themselves both within a local or national community and within an international frame of reference. That said, only two use the word "British" and one "English". A fourth refers to Ireland. Thus only half of them spontaneously refer to a national identity. Broad, yet widely accepted, concepts such as "Asian" and "white" are qualified and refined.



From further conversations, it became clear that these statements of identity are not fixed, but change over time and according to location. For instance, Anita revealed that she moved from Zaire at the age of 4, having been born in Africa of Indian parents. She no longer felt Hindu. Dipti's father came from Africa and mother from India, but she had always lived in the same house in Leicester. She can speak Gujarati, but for her India is "roots, not home". Meera has been to India, her parents' country of origin, five times, but still feels that Leicester is home. David, who described himself as "white, English", later explained that he feels Welsh and has a Welsh flag on his bedroom wall.

In fact, three of the young people revealed ways in which their identities were evolving as they challenged, distanced themselves from, and sometimes re-asserted particular family values and traditions. For example, Sean admired the strict Catholicism of his Irish grandfather, but was also proud of the fact that his own father had rebelled against this authoritarianism. When others, noticing his family name, ask about his background, he conceals his Irish heritage, invariably replying: "I'm from Leicester".

Anita, whose parents are Hindu, told how her sister, now aged 30, defied her parents and left home at age 17 and married a Muslim, herself converting to Islam. Although her father is still strict, this episode created a precedent that Anita felt had opened up a wider range of choices for her as a younger daughter.

Meera expressed a strong attachment to her Hindu roots, but was scathing about her parents' assumption that she would marry within caste. She totally rejected the concept of caste as outmoded, meaningless, left over from her parents' time and inappropriate for today. She reacted strongly against the inequality of treatment for women she perceived in her religious community.

These young people accept that things are changing and are positively inclined to contribute to that change, particularly in terms of justice and equality. They have pride in their cultures but they are also capable of challenging the accepted values of the communities they come from.

#### 4.2 Feelings about their city

These young people have strong affective links to Leicester, which is where they each have family and friends. They characterize it as an accepting and diverse community, although they speak of particular neighbourhoods and communities that they believe to be either less inclusive or more discriminatory than their own. As one put it: "Leicester is a multicultural city, so everyone gets along with everyone".

Within the city, they identify places that they feel are special, particularly public spaces such as parks, schools, shopping centres and libraries. The students photographed some of these places and provided a commentary. For instance: "All my childhood memories! [I] played in this park with all my cousins and friends. This park



is very important to me as it is my childhood". Another student wrote: "This is very important to me because I live opposite the park. I have a lot of childhood memories, e.g. feeding the birds every morning".

For another student the special place was his primary school. He wrote: "[I] grew up here. This place has educated me and started me off in life. I will never forget this. [It] will always be a part of me".

Other students valued the library both as a place to be quiet and as a place to socialize. One said: "This is very important to me because when I'm down and depressed I visit the library to read". Another pictured "the college library where people meet up, go on the net, socialize".

A feeling of pride in the local community, as created by its citizens from minority communities, comes over strongly in other commentaries such as this: "This is the famous Belgrave Road. It represents my community. It has many Indian retailer shops [...] In Belgrave there are a library, leisure area, local park. Many tourists from other cities visit Belgrave Road to do some shopping." The neighbourhood is thus described in terms of its population and its public facilities, including shops, which are appreciated by many from outside the area, as well as by the local inhabitants.

These comments from the young people suggest a strong feeling of community, a commitment to public facilities and recognition of the importance of education. In other words these young people do not appear to suffer from a deficit, but rather feel themselves to be citizens and have experience of citizenship and belonging.

### 4.3 Active engagement in the community

The young people we worked with were able to provide a number of examples of ways in which they were active citizens in their local communities, but were nevertheless capable of looking beyond their own neighbourhoods. The major earthquakes in India at the beginning of the year had mobilized many organizations to raise funds for relief work. All of the students were aware of these efforts and had been involved with fund-raising in one way or another. They strongly expressed the view that through charitable giving individuals can make a difference.

However, their fund-raising was not confined to India. One mentioned a sponsored silence for a medical research charity working on breast cancer. Several had been very moved by a day-long television campaign by Comic Relief supporting development projects in poor communities across the world. One said that she had done a lot of voluntary work with disabled people, especially children. She added: "[It] makes me appreciate what I have and what I'm capable of". Another had been involved with her family in staging a multicultural show in a nearby town where children from 4 to 16 years of age performed traditional Indian dances.



There was some engagement with broader political issues. One of the workshop participants was particularly committed to wildlife preservation in the city. Others had been involved in a campaign to stop the closure of a school, involving petitions, demonstrations and public meetings. All were aware of and concerned by the issue of fees paid by university students. One had been on a silent march protesting at the treatment of Palestinians in the Occupied Territories and had distributed leaflets on the issue. Another had been a member of Amnesty International.

However, a newspaper report of a march protesting at the delay in considering the case of an asylum seeker who had committed suicide, provoked a heated discussion. Views ranged from the sympathetic: "My dad used to be an asylum seeker from Uganda in 1970s"; to hostile and crudely formulated expressions of antipathy that may well have been influenced by the xenophobic popular press. In fact the discussion itself proved to be an opportunity in which some students reconsidered their initial positions in response to the viewpoints of their peers.

By giving the young people chances to express themselves, we discovered a variety of ways in which they actively engage, through their local community, with wider political issues. There was no sense of apathy, but rather an awareness of opportunities to exercise agency and a willingness to participate as citizens on occasions.

### 4.4 Learning within the community

Learning for citizenship takes place in both formal and informal settings in the community, as well as in schools. We were able to identify a number of sites of this learning. In particular, the young people referred to religious institutions, to their parents, to teachers and other youth leaders, to peers and, to a notable extent, to traumatic events, such as a death.

Several students stressed the influence of a particular religious community. Tariq photographed his mosque and wrote: "This helped create beliefs and values. I visit the mosque about three times a day. The mosque is a very special and sacred place. All people come together and pray to God". Similarly, Anjali included two pictures, the first of "the temple that I visit the most", the second of "a shrine in my house. This is quite [an] important feature in my home. The deities are from the Hindu religion".

Dipti describes herself as only occasionally engaging in public worship. She acknowledges the importance of some ceremonies in terms of loyalty to her parents and more broadly "stitching together with family". David also describes the need to please his parents, although he feels that religious teachings are more important than the ceremonies. Sean emphasizes his religious heritage and upbringing, and the particular importance of religion in his grandfather's life.

All of the young people recognized a religious dimension within the cultures of their own families and communities. They also had knowledge of other religions. This





knowledge came from other relatives (a Jewish aunt, a Muslim brother-in-law), from friends and from school. All had learnt about Christianity through performing in nativity plays and participating in ceremonies at school. In addition, two were exploring New Age religions.

Several students mentioned the death of a family member or friend as a profound learning experience. Some mentioned their experience of travel. Only one student mentioned the influence of the media.

In terms of influential people, parents, teachers and friends were all mentioned. Mohammed put it this way: “[My] peers and people I look up to have influenced me greatly and have helped me understand wider issues, or things that I haven’t understood. The main person who has influenced me is a black guy, and through talking to him I have understood my own and other people’s culture”. Thus all students acknowledged the importance to them of learning in the community as well as in school. It is important for policy makers to ensure that the learning in schools takes account of and builds on this informal learning.

#### 4.5 Barriers to citizenship

We asked the students to consider what barriers to citizenship and participation they faced. Racism was cited as a major obstacle and, in particular, students provided examples of hostility towards ethnic minorities in the particularly white suburbs of the city and the surrounding country areas. The inner city was perceived to be a relatively safe and well-integrated multi-cultural society, whereas certain mainly white areas were thought to be unwelcoming and possibly dangerous. It was noted that although racist abuse in school was considered an extremely serious offence, punishable by expulsion, teachers were very uneasy at handling such incidents and usually pretended not to hear.

However, the students felt that the main barrier to active citizenship was likely to be laziness or complacency. A number agreed with the viewpoint that “most students are too lazy”. Others noted a tendency among adults within their own communities not to act because they are too comfortable. “If they’re comfortable, they don’t want to bother”, said one. “Once they are comfortable they forget”, said another. To this extent, participation in religious communities provides a reminder and an incentive to show concern for others.

### Conclusion

The frankness with which these young people, living in one particular city in Europe, are prepared to describe their experiences and feelings provides insights that may well be echoed in other settings. They have different backgrounds and all reveal mul-



tiple and shifting identities. They are nevertheless all prepared, to challenge the orthodoxy and conventions of their parents’ generation.

These young people are proud of their city, recognize the importance of public facilities and engage in a variety of activities designed to make a difference in their communities and the wider world. They show considerable interest in religion. Their association with religious communities, together with family links in other parts of the world, gives them an international perspective. They acknowledge and value their schooling but are also able to identify a number of other sources of learning in the community. In other words they are not only learning for citizenship but are also active citizens in their communities.

Citizenship is experienced at the local level, even when citizens engage with issues at national or international levels (Osler & Starkey, 1999). For these citizens, the nation is only one of several identities, each of which can become more or less important and relevant according to circumstances and contexts. The young people from minority ethnic backgrounds in this sample were not more or less active citizens than those from the majority population. They did not bring a deficit to their study of citizenship, but rather several advantages because of their international contacts and perspective.

This research suggests that education for citizenship should attempt to engage with young people and value their learning beyond school. It challenges the notion that minorities lack experience of democracy. The question for policy makers is how education for citizenship can be developed so as to value, build on and take advantage of the skills, experiences and community learning of young people.





## References

- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Costa-Lascoux, J. (1999). L'intégration: une renaissance démocratique. *L'hebdo des socialistes*, 87 (15), p. 13.
- Osler, A., Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: Fulton.
- Osler, A., Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education. *Oxford review of education* 25 (1&2), p. 199-216.
- Osler, A. (2000). The Crick Report: difference, equality and racial justice. *The curriculum journal*, 11 (1), p. 25-37.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (the Crick Report)*. London: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *Citizenship: the National Curriculum for England, Key Stages 3-4*. London: QCA.
- Verhellen, E. (2000). Children's Rights and Education. In: Osler, A. (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham.



## Compétences civiques des collégiens et lycéens français

Danièle Trancart

Université de Rouen, France

**Abstract.** France has a long experience of carrying out evaluations of pupils' knowledge at both lower and upper secondary levels. These evaluations have concentrated on traditional school disciplines. However, the school should also contribute to towards citizenship education. The dispositions introduced at the beginning of the 1990s, by the Programming and Development Directorate (DPD) of the National Ministry of Education, attempt to evaluate these non-cognitive aspects. The objective of this article is to assess the main methods of evaluating the civic and social competences available at present, as well as their outcomes.

### Introduction

La France bénéficie d'une longue tradition d'évaluations des connaissances des élèves au collège et au lycée. Ces évaluations ont surtout porté sur les disciplines scolaires traditionnelles. Mais au-delà, l'école doit également contribuer à la formation du citoyen. Les outils mis en place, au début des années 1990, à la Direction de la programmation et du développement du Ministère de l'éducation nationale (DPD) tentent d'évaluer ces aspects non cognitifs. L'objet de cet article est de faire le point sur les principales évaluations des compétences civiques et sociales disponibles et leurs résultats.

### 1. Etude sur le fonctionnement du collège<sup>1</sup> et ses effets sur les acquis des élèves

Une première étude longitudinale a été réalisée dans le cadre d'une convention de recherche entre la DEP (ex-DPD) et le Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège. Tout au long de cette étude<sup>2</sup>, commencée en 1990 et terminée en

<sup>1</sup> En France, le collège commence en sixième à 11-12 ans et se termine en troisième à 14-15 ans [NdE].

<sup>2</sup> Cette étude est le fruit d'un travail d'équipe qui a réuni les personnes suivantes : à l'Université de Liège : A. Grisay, A. Dethier, G. Hyndrynckx, M. Demeuse, A. Sacre ; à la DEP : J-C. Emin, M.H. el Jammal, D. Fabre-Corneli, Ph. Abi-Saab, D. Meuret (actuellement Professeur à l'Université de Bourgogne, Dijon) et D. Trancart (Maître de conférences à l'Université de Rouen).



1995, les chercheurs ont bénéficié de l'aide d'un comité d'accompagnement composé de principaux de collèges, d'inspecteurs de l'Education nationale et de chargés d'études de la DEP.

L'enquête a porté sur un échantillon de 100 collèges de six académies (Lille, Amiens, Dijon, Grenoble, Montpellier). Si l'échantillon de collèges est plus contrasté que l'ensemble des collèges de France métropolitaine, les moyennes observées pour quelques variables de contrôle sont assez proches des valeurs nationales et assurent donc la représentativité de l'échantillon. Les caractéristiques de cette enquête sont décrites ci-dessous.

### 1.1 Objectifs

Deux objectifs principaux ont été définis :

- d'une part, mettre au point une batterie d'outils permettant de mesurer un certain nombre de savoir-faire et de savoir-être. En effet, il n'existait que peu d'instruments susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'enquêtes à large échelle ou de bilans nationaux. Les principales dimensions abordées dans cette étude longitudinale sont : les acquis cognitifs en français et mathématiques, la culture civique, les méthodes de travail, le goût d'apprendre, l'aptitude à coopérer avec autrui, l'image de soi des élèves;
- d'autre part, tenter de mettre en évidence les caractéristiques de l'environnement éducatif (famille, collège) qui seraient associées à une «meilleure» ou «moins bonne» évolution du profil d'acquis cognitifs et non cognitifs.

### 1.2 Collecte des données

Elle s'est déroulée en plusieurs étapes: à l'automne 90, des tests en français et en mathématiques et des échelles socio-affectives ont été passés par près de 8000 élèves avec un système de rotation.

Au printemps 91, des informations sur l'environnement éducatif auprès des chefs d'établissements, d'un échantillon de dix professeurs de sixième et des élèves ont été recueillies.

En mai-juin 92 : répétition de l'ensemble des tests cognitifs et non cognitifs (fin de cinquième ou sixième pour les redoublants).

En mai-juin 94 : passation en fin de troisième de l'ensemble des outils cognitifs, non cognitifs et sur l'environnement éducatif.

Au total, sur les près de 8000 élèves au départ, 5055 ont été testés aux quatre moments, 2700 ont «disparu» et 1600 ont été remplacés.



### 1.3 Evolution des acquis des élèves au cours des quatre années de collège

- Les acquis de base en français et en mathématiques progressent plus rapidement au cours des deux premières années qu'au cours des deux suivantes.
- L'évolution modeste mais continue des attitudes civiques se décline de la manière suivante: on observe un refus très majoritaire de toute discrimination ethnique ou religieuse, une évolution positive des opinions favorables à l'égalité entre sexes, une compréhension meilleure aux principes de solidarité sociale, une attitude positive en ce qui concerne la progression des principes démocratiques (rôle du vote) et la liberté d'expression, le droit à la contestation (moins de soumission à l'autorité aveugle). Mais il faut noter un revers à cette médaille: il s'agit du scepticisme à l'égard de la loi et un accroissement des attitudes de tolérance face aux infractions.
- Le tableau est plus sombre en ce qui concerne les méthodes de travail et les attitudes scolaires. En effet, on assiste, au cours des quatre années de collège, à un effondrement des scores de motivation. La proportion de jeunes collégiens estimant leur travail intéressant, passionnant ou utile pour leur avenir diminue de 25 à 30 points entre le début et la fin du collège.
- Des évolutions négatives s'observent également pour le sentiment de maîtrise (les élèves ont moins l'impression qu'ils sont responsables de leur succès ou échec), pour l'image de soi scolaire.
- Les questions portant sur la vision de l'avenir font émerger un profil de réponses déconcertant: une forte majorité (80% à 90%) estime qu'il faut réussir ses études à tout prix, mais plus de la moitié s'interroge sur la finalité des études et exprime une forte inquiétude par rapport à l'avenir.

Ces résultats appellent plusieurs explications. Tout d'abord, il faut noter le déclin du soutien que les élèves disent recevoir de la part des familles. Ensuite, le style d'enseignement qui devient progressivement plus dur: les élèves sont plus nombreux à trouver leurs professeurs moins disponibles, moins attentifs à leur travail. Enfin, les élèves ressentent une réduction objective de leurs chances de succès. En effet, cinq ou six élèves sur dix auront des chances de poursuivre une scolarité dans la voie générale ou technologique. On peut effectivement noter que l'évolution des acquis des élèves au cours des quatre années est dépendante du niveau des élèves, les plus forts ayant des évolutions positives, les moins forts des évolutions négatives, dans la plupart des domaines.

### 1.4 Disparités des résultats entre collèges, entre classes et entre élèves

Les disparités observées en troisième entre élèves de classes ou de collèges différents sont moins importantes que celles observées entre élèves d'une même classe. Ceci est vrai pour l'ensemble des dimensions étudiées et plus particulièrement pour les



dimensions socio-affectives. Ainsi, la description que les élèves donnent de leur motivation, de leurs attitudes civiques, de leur image de soi scolaire ou de leurs perspectives d'avenir ne présente, d'un établissement à l'autre ou d'une classe à l'autre, que de faibles différences.

Les différences observées entre élèves sont plus importantes dans le domaine cognitif que dans le domaine non cognitif ou socio-affectif (Tableau 1).

**Tableau 1.** Répartition de la variance des différents scores relevés auprès des élèves de troisième

| Scores                            | Nombre d'élèves | Variance entre collèges (en %) | Variance entre classes (en %) | Variance entre élèves dans les classes (en %) |
|-----------------------------------|-----------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------|
| Mathématiques                     | 2028            | 17.8 (S)                       | 18.8 (S)                      | 63.4                                          |
| Français                          | 2026            | 16.2 (S)                       | 13.6 (S)                      | 70.2                                          |
| Attitude civique (score cognitif) | 1655            | 12.5 (S)                       | 12.6 (S)                      | 74.9                                          |
| Attitude civique (attitudes)      | 1642            | 6.6 (S)                        | 6.0 (S)                       | 87.5                                          |
| Sociabilité                       | 1618            | 4.3 (S)                        | 6.0 (S)                       | 89.7                                          |
| Motivation                        | 1635            | 2.4 (NS)                       | 3.3 (NS)                      | 94.0                                          |
| Compétition                       | 1603            | 0.0 (NS)                       | 5.1 (S)                       | 94.9                                          |
| Image de soi scolaire             | 1550            | 0.2 (NS)                       | 4.9 (S)                       | 94.9                                          |
| Vision de l'avenir                | 1588            | 0.0 (NS)                       | 4.1 (S)                       | 95.9                                          |
| Méthodes de travail               | 1598            | 0.7 (NS)                       | 3.3 (NS)                      | 96.0                                          |
| Coopération                       | 1648            | 0.9 (NS)                       | 2.9 (NS)                      | 96.2                                          |
| Sentiment de maîtrise             | 1560            | 0.0 (NS)                       | 2.6 (NS)                      | 97.4                                          |
| Agressivité                       | 1608            | 2.1 (S)                        | 0.0 (NS)                      | 97.9                                          |
| Image de soi sportive             | 1552            | 0.0 (NS)                       | 0.6 (NS)                      | 99.4                                          |
| Image de soi physique             | 1512            | 0.0 (NS)                       | 0.4 (NS)                      | 99.6                                          |
| Image de soi sociale              | 1544            | 0.0 (NS)                       | 0.0 (NS)                      | 100                                           |

Note: (S) = significatif, (NS) = non significatif.



on constate qu'en fin de troisième, environ 37% des variations du score de mathématiques, 30% de celles de français, 25% des attitudes civiques cognitives et près de 13% des attitudes civiques autres que cognitives, sont liées à l'établissement et à la classe fréquentée. Ces différences sont plus élevées dans les pays ayant un système éducatif structuré en filières (Allemagne, Suisse et Pays-Bas).

De plus, les clivages entre établissements recoupent largement les disparités socio-économiques liées à la population scolaire accueillie dans les différents établissements. L'étude confirme les résultats des travaux de l'IREDU<sup>3</sup> sur l'accroissement significatif des clivages cognitifs liés à l'origine socio-économique.

### 1.5 Facteurs associés à une évolution positive ou négative des acquis des élèves

Quelques caractéristiques discriminantes ont pu être mises en évidence.

Les facteurs liés aux caractéristiques de l'élève et de son environnement familial jouent un rôle important dans l'évolution des acquis.

- L'évolution est plus favorable pour les élèves qui se présentent à l'entrée du secondaire avec des compétences ou des attitudes « meilleures ».
- La catégorie sociale de l'élève n'a un effet net positif que pour trois critères : l'image de soi scolaire, la sociabilité et l'agressivité verbale.
- La nationalité a un effet net positif sur l'évolution des compétences civiques (les élèves français obtiennent de meilleurs scores que leurs camarades étrangers), ainsi que sur celle de la maîtrise de soi ou de la sociabilité.
- En revanche, le sexe joue un rôle propre déterminant dans de nombreux domaines. Les progrès des filles sont supérieurs à ceux des garçons pour le français, les attitudes civiques, les méthodes de travail, le sentiment de maîtrise, la sociabilité et le goût pour la coopération. Quant aux garçons, leurs progrès sont meilleurs en connaissances civiques ; ils affichent une image de soi plus solide en se montrant plus satisfaits de leurs compétences scolaires et sportives, ainsi que de leur apparence physique. Leurs scores d'agressivité verbale et de goût pour la compétition sont plus élevés.
- Enfin, à catégorie sociale et niveau égal, les élèves qui bénéficient d'un environnement familial favorable (attentes positives des parents, suivi lors du travail à domicile, bonnes conditions dans lesquelles se déroule ce travail) ont un profil d'évolution considérablement plus positif que les autres.

<sup>3</sup> Duru, M. et Mingat, A. "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »". Revue française de sociologie, 1988, 29.



Les facteurs liés à la perception de l'environnement scolaire et au climat éducatif, ont également un impact sur l'évolution des acquis des élèves :

- le fait que les élèves se sentent écoutés ou non, traités avec justice ou non, par des professeurs soucieux ou non de faire avancer même les plus faibles ;
- le fait que la discipline soit ou non bonne dans le collège : peu de retards ou de cours annulés, actes de déviance rares, sanctions peu fréquentes ;
- le fait que les élèves connaissent le règlement intérieur de l'établissement.

Ainsi, sur le plan des apprentissages cognitifs et en partie pour les attitudes civiques, aux inégalités des élèves à l'entrée en sixième s'ajoutent des inégalités liées aux conditions dans lesquelles se déroule la scolarité des «meilleurs» et des «moins bons». Le climat de l'établissement, la discipline, la gestion du temps, les attentes des professeurs ont un impact non négligeable sur les évolutions des acquis des élèves.

### 1.6 Modifications apportées au dispositif de recherche

L'évolution enregistrée pour plusieurs critères s'est révélée particulièrement ténue et a nécessité une prolongation de l'étude de deux années supplémentaires.

Les faibles progrès, surtout en culture civique et méthodes de travail, ont soulevé plusieurs interrogations d'ordre méthodologique : les résultats sont-ils dus à une réelle stagnation des acquis ou à une insuffisante sensibilité des outils ? La révision des outils s'est révélée d'autant plus nécessaire que la DPD se proposait d'utiliser ces instruments dans deux enquêtes menées en 1994-1995 (échantillon national à l'entrée en sixième et échantillon de collèges expérimentaux).

Parmi les modifications et remaniements nécessaires, citons ceux du questionnaire «Culture civique» qui s'est enrichi d'une quinzaine d'items (24 à l'origine) portant sur les attitudes vis-à-vis des institutions (la loi, la justice, etc.), les tendances à l'infraction, la tolérance, ainsi qu'une section consacrée aux connaissances civiques.

## 2. Mise au point des outils d'évaluation des connaissances civiques des élèves

L'enquête sur le fonctionnement des collèges présentée précédemment a permis de mettre au point des outils non cognitifs d'évaluation. Les remaniements apportés en particulier au questionnaire «Attitudes et connaissances civiques» ont permis d'élaborer un outil d'évaluation proposé aux élèves de sixième (1500 élèves), puis troisième (4200 élèves) et enfin terminale (10'000 élèves). En sixième et en troisième, les questionnaires utilisés sont presque identiques mais pour les élèves de terminale, de nombreux ajouts ont été effectués.



Les questionnaires comportent quatre domaines : les connaissances civiques (27 items communs), les attitudes de tolérance (11 items communs), la vie au collège ou au lycée et les règles scolaires, le rapport à la règle et à la loi en général (8 items communs).

### 2.1 Les connaissances civiques

**Tableau 2.** Résultats du score de connaissances civiques des élèves de la sixième à la terminale

| Score sur 100 | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|---------------|--------------|----------------|----------------|
| Total         | 56.6         | 71.2           | 73.2           |
| Items communs | 52.7         | 67.5           | 84.2           |

Dès la sixième, il faut noter une bonne connaissance des fondements de la République (droit de vote, élections, etc.) et une progression très nette entre le début du collège et la fin des études secondaires pour le score de culture civique (27 items communs). Si le score total n'évolue guère entre la troisième et la terminale, c'est en raison des nombreux ajouts effectués pour le questionnaire des terminales.

Les résultats moyens diffèrent selon le sexe (les garçons ont un score légèrement supérieur aux filles), l'âge scolaire (les élèves «justes» ou «en avance» ont de meilleurs scores que les élèves en retard). Par ailleurs, les élèves qui ont de bons résultats aux épreuves d'évaluation en sixième, en français et en mathématiques, obtiennent également de meilleurs scores en culture civique. Les élèves de terminale générale réussissent mieux que les élèves de terminale technologique ou professionnelle. En troisième, on constate également des différences de réussite selon les sections.

Il faut toutefois remarquer que sur certains points, les connaissances des élèves sont moins assurées. Par exemple, aux questions sur le pouvoir législatif en France, on note une certaine méconnaissance des élèves. A la question «Qui a le pouvoir de voter les lois?», si on note 55% de bonnes réponses en sixième, 80% en troisième et 90% en terminale pour les députés et sénateurs, on ne compte plus que respectivement 17%, 25% et 50% de bonnes réponses pour le Président de la République et les ministres. En classe de terminale, l'ajout de nouvelles questions a permis de mettre en évidence des lacunes spécifiques dans les domaines politiques et socio-économiques. Par exemple, si les institutions sont relativement bien connues des élèves de terminale, ils confondent souvent les représentants élus et les représentants nommés. D'autres zones d'ombre persistent, en particulier les conditions sur la citoyenneté européenne (50% de bonnes réponses), l'Union européenne (seuls 8.8% des élèves connaissent l'ensemble des pays de l'UE).



Les droits des lycéens sont assez bien connus. Ainsi, si 9 élèves sur 10 savent que les lycéens ont le droit d'expression, d'association, de réunion, de publier un journal, ils sont plus partagés sur le droit de grève (45% pensent qu'ils ont ce droit, et 10% ne se prononcent pas).

Mais dans le domaine socio-économique, les connaissances sont moins solides. Seuls 4 élèves sur 10 savent que pour bénéficier du RMI (Revenu minimum d'insertion), il faut avoir 26 ans. Ces résultats varient selon l'âge de l'élève, les élèves en retard donnant un taux de bonnes réponses supérieur aux autres élèves. La proportion de chômeurs est également méconnue d'un bon nombre d'élèves (45% de réponses fausses).

## 2.2 Attitudes de tolérance

Ce domaine aborde les questions relatives au racisme, au sexisme, à la xénophobie et aux attitudes par rapport aux handicapés et aux malades.

**Tableau 3.** Résultats du score de tolérance<sup>4</sup> des élèves de la sixième à la terminale

| Score sur 100 | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|---------------|--------------|----------------|----------------|
| Total         | 80.5         | 83.9           | 84.8           |
| Items communs | 78.9         | 84.1           | 83.8           |

Le rejet de toute forme de discrimination est très fort parmi les élèves, dès la sixième. Par exemple, 98% des élèves de terminale trouvent normal que le meilleur ami d'un jeune soit d'une autre origine ou d'une autre religion que lui (ils étaient déjà 90% en troisième et 80% en sixième). Mais aux questions diverses relatives au marché du travail, dans un contexte économique défavorable, seuls 58% des élèves de terminale jugent «inacceptable que les femmes soient plus souvent au chômage que les hommes», alors qu'ils étaient 79% en troisième et 72% en sixième.

D'une façon générale, les filles sont plus tolérantes que les garçons et des différences selon l'âge scolaire apparaissent également (les élèves en retard ont de moins bons scores que les autres).

<sup>4</sup> Pour calculer les scores non cognitifs (tolérance, vie au collège ou lycée, rapport à la loi ou la règle), l'échelle de notation est la suivante : 1 point pour des réponses socialement acceptables, et 0 sinon. Selon les questions et le nombre de modalités intermédiaires, on a compté également 1/2 point ou 1/3 ou 2/3 de point.



## 2.3 La vie au collège ou au lycée et les règles scolaires

Ce domaine couvre des questions relatives aux élections des délégués et au respect des règles scolaires.

Les élèves montrent un attachement de plus en plus grand à la démocratie de proximité, en particulier pour la fonction de délégué de classe. Ainsi, ils sont de plus en plus attachés au vote comme mode de désignation des délégués (50.6% en sixième, 62.7% en troisième et 77% en terminale). Mais ils deviennent également de plus en plus critiques sur la fonction : à la proposition «Grâce à leurs délégués, les élèves peuvent donner leur avis sur la vie au lycée (ou au collège)», les réponses positives passent de 80% au collège à 67.5% en terminale.

Concernant les règles scolaires, si l'on s'en tient aux déclarations des élèves, on remarque qu'ils deviennent de moins en moins respectueux à leur égard.

**Tableau 4.** Exemples de réponses à des questions concernant des règles scolaires des élèves de la sixième à la terminale

*Est-il acceptable de :*

|                                          | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Mentir pour éviter une punition          | 81.5%        | 56.1%          | 40.8%          |
| Copier sur son voisin lors d'un contrôle | 93.5%        | 78.7%          | 51.8%          |
| Sécher un cours ennuyeux                 | 94.4%        | 78.2%          | 50.7%          |

Note : dans ce tableau figure le total des réponses «inacceptable» et «plutôt inacceptable».

Globalement, le score «vie au lycée ou collège» ne cesse de baisser de la sixième à la terminale. De plus, les filles s'adaptent mieux à la vie scolaire que les garçons ; il en est de même pour les élèves de section générale et pour les élèves «à l'heure»<sup>5</sup> ou en avance.

**Tableau 5.** Résultats du score «vie scolaire des élèves» de la sixième à la terminale

|                                                  | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|--------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Score global «vie au collège ou lycée» (sur 100) | 71.4         | 67.6           | 54.9           |

<sup>5</sup> Elèves n'ayant jamais redoublé [NdE].





2.4 Rapport à la règle et la loi

Pour toutes les questions relatives à ce domaine, on note un fort respect de la loi comme principe général, mais une critique de plus en plus grande vis-à-vis de son application.

Tableau 6. Exemples de réponses à des questions concernant la règle et la loi des élèves de la sixième à la terminale

|                                                       | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|-------------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Il faut obéir à toutes les lois                       | 72.8%        | 81.6%          | 84.2%          |
| Nul n'est censé ignorer la loi                        | 70.2%        | 79.6%          | 80.2%          |
| Les lois sont généralement plus favorables aux riches | 31.9%        | 44.2%          | 54.9%          |

Note: dans ce tableau figure le total des réponses positives.

Les élèves sont également de moins en moins soucieux de respecter les règles de la vie sociale.

Tableau 7. Exemples de réponses à des questions concernant les règles de la vie sociale des élèves de la sixième à la terminale

Est-il acceptable de :

|                                                | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Monter dans un bus sans payer                  | 93.0%        | 81.7%          | 59.8%          |
| Acheter un objet dont on sait qu'il a été volé | 93.7%        | 83.6%          | 66.3%          |
| Garder un portefeuille trouvé                  | 85.4%        | 72.6%          | 77.8%          |

Note: dans ce tableau figure le total des réponses «inacceptable» et «plutôt inacceptable».

Mais ils apparaissent plus stricts sur les règles qu'ils ont moins l'occasion de respecter (faire des chèques sans provision, brûler un feu rouge, toucher le chômage et travailler en même temps). Par ailleurs, les élèves entre la sixième et la terminale sont plus sensibles à la gravité de certaines fautes: ils sont davantage à faire la différence entre un vol dans un supermarché et une attaque à main armée.

Globalement, le score de respect par rapport à la loi et aux règles sociales et scolaires est en baisse entre la sixième et la terminale.



Tableau 8. Résultats du score sur le rapport à la loi et à la règle des élèves de la sixième à la terminale

|                                                               | Sixième (94) | Troisième (95) | Terminale (98) |
|---------------------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|
| Score global «rapport à la loi et aux règles» (sur 100)       | 68.3         | 65.6           | 65.3           |
| Score «rapport à la loi et aux règles» (8 questions communes) | 73.5         | 69.8           | 64.1           |

Les filles sont, en général, plus respectueuses de la loi et de la règle, les élèves «à l'heure» ou en avance également, ainsi que les élèves de section générale.

Ces évaluations permettent de dresser un tableau de l'image que les élèves donnent de leurs comportements et de leurs opinions sur la société et constituent un indicateur de leurs perceptions, même si cette image peut être différente de la réalité de leurs comportements. Ainsi, au-delà de l'acquisition des connaissances dans les disciplines scolaires «traditionnelles», l'école doit également contribuer à la formation du citoyen. Dans ce domaine, le constat s'avère nuancé. Si les élèves améliorent, au cours de leur scolarité dans le secondaire, les connaissances en éducation civique acquises dès la sixième et se déclarent encore plus opposés à toute forme de discrimination, ils s'avouent moins respectueux des lois et des règles. Cette régression tient sans doute à l'entrée dans l'adolescence, que l'institution scolaire ou la famille n'a pas pu accompagner.

Rappelons que la France n'a pas participé à la dernière étude de l'IEA portant sur le civisme auprès de jeunes âgés de 14 ans dans vingt-huit pays; la précédente étude internationale datait des années 70 (elle ne concernait que dix pays, dont la France). Ces résultats marquent donc un renouveau de l'intérêt pour ces questions en France et dans le monde. Ces études mettent en évidence un contraste entre, d'une part, l'attachement des jeunes aux valeurs démocratiques, et, d'autre part, le peu d'intérêt qu'ils portent aux questions politiques ou aux concepts juridiques. Il est cependant très positif de constater le rôle efficace de l'école dans l'amélioration des compétences civiques des élèves (climat ouvert de l'établissement, pratiques éducatives, apprentissages des règles et normes scolaires, etc.). Ces questions sont d'actualité dans l'ensemble des pays, comme l'ont montré les dernières élections au niveau européen, et il y a tout lieu de penser que les résultats des enquêtes internationales permettront de faire progresser la planification de l'éducation sur ces questions.



## Références

Grisay, A. (1993). « Le fonctionnement du collège et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième », *Dossiers Education et Formations*, n° 32, déc. 93, DEP, MEN.

Grisay, A. (1997). « Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Dossiers Education et Formations*, n° 88, août 97, DPD, MEN.

Grisay, A. (1997). « Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Note d'information n° 97-26*, DPD, MEN.

Fabre-Cornali, D., Stefanou, A. (1996). « Les connaissances civiques et les comportements en société des élèves de sixième », *Note d'information n° 96-32*, DPD, MEN.

Fabre-Cornali, D., Stefanou, A. (1996). « Les connaissances civiques et les comportements en société en fin de collège », *Note d'information n° 96-34*, DPD, MEN.

Fabre-Cornali, D., Stefanou, A. (1999). « Les connaissances civiques et les attitudes des élèves à l'égard de la vie en société des élèves de terminale », *Note d'information n° 99-06*, DPD, MEN.

Torney-Purta, J. (1999). « Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen », Executive summary, IEA.

Trancart, D. (1993). « Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège », *Dossiers Education et Formations*, n° 36, oct. 93.

Revue internationale d'éducation, n° 1, mars 94, CIEP.



## Violence ordinaire et insécurité – Intervention dans l'école secondaire genevoise : élèves de 12 à 15 ans

Michel Vuille

Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse

**Abstract.** *A series of sociological actions is presented in three stages—even if, in reality, the sequence is rarely followed.*

1. *Words to describe petty violence: creation of a vocabulary. In the beginning, raising the subject of violence brings emotions to the surface; these must be expressed, even if with passion. Insecurity is linked to the fact that the teachers are overwhelmed by events and they do not know how to confront the intolerable (feelings of helplessness).*

2. *Identification of established forms of violence: definition of vocabulary terms. Next, based on a complex relationship of factors, to avoid any confusion we attempt to clarify and verify the relationship between words and objects, for example between conflict and violence, between fighting and bullying, between misdemeanour and lack of respect.*

3. *The management of petty violence in the “educational community”. External factors are also taken into account in the analysis of the management of petty violence: displaced persons, difficult family situations, extreme economic pressure, etc. But the school is not only affected by pressures from outside; a great deal depends on what it does, on what the young people bring from their background and from their experiences of life. And, bearing in mind the diversity of the pupils (their parents) and the teachers, the construction of an agreement between the partners is a fundamental necessity, it is the foundation for the organization of the school, one of whose objectives is to adapt itself to the neighbourhood.*

### Introduction

Les éditeurs de *La sociologie et l'intervention* (2001) livrent en préambule<sup>1</sup> le constat suivant : on observe aujourd'hui « une démultiplication de pratiques sociologiques spécialisées en réponse à des demandes sociales croissantes, p. 11 ». Ainsi, l'inter-

<sup>1</sup> Les deux éditeurs Vrancken et Kutty sont aussi les auteurs de l'Introduction, pp. 11-17.



vention du sociologue se voit de plus en plus sollicitée et G. Minguet (2001) propose dans la même publication une taxinomie qui ne compte pas moins de dix modèles d'intervention<sup>2</sup>. Cela étant, il n'est pas possible (ni d'ailleurs souhaitable) que je caractérise ici ma propre intervention dans le détail, soit en la rattachant à l'un des modèles proposés dans la taxinomie, soit en construisant un nouveau modèle à partir de tout ou partie des modèles recensés. Plus simplement, je vais faire référence à deux auteurs dont les textes – publiés dans l'ouvrage dont il s'agit – s'attachent à des interventions qui me semblent comporter des options théorique et pratique proches de celles que j'applique dans ma démarche :

On ne peut donc pas analyser l'action sociale sans comprendre les raisons qui poussent les individus à agir, même si ces raisons ne sont ni « vraies », ni suffisantes pour expliquer les conduites des acteurs ; autrement, le sociologue devrait se résoudre à n'être qu'un magnétophone. Mais l'interprétation de l'action ne peut pour autant se passer de ce qu'en disent ceux qui agissent, de la manière dont ils interprètent leurs propres conduites. C'est pour cette raison que toute sociologie de l'action appelle un travail d'interprétation... Il faut toujours donner aux acteurs une analyse qui leur propose une lecture de leur action ou de leur expérience dans laquelle ils sont capables de se reconnaître (Dubet F., p. 93 et p. 105).

Mais si le travail d'intervention comporte donc bien des phases dans lesquelles le sociologue cédera la place au consultant, à l'animateur ou à tout autre figure d'intermédiaire, sa capacité d'action et son impact ne sont pas liés seulement ni même avant tout à son aptitude de passeur, d'intermédiaire, de rhétoricien ou de communicateur. Elle est liée à sa capacité de sociologue de « faire parler un terrain », c'est-à-dire d'y trouver des « faits » nouveaux, d'en mettre en évidence la structuration et les modes de régulation, d'en faire ressortir les logiques et de les faire comprendre par les intéressés pour qu'ils en tirent les conclusions pour leur action (Friedberg E., p. 112).

Le travail d'interprétation dont parle Dubet, je le vois comme un travail permanent tout au long de l'intervention. En effet, la lecture de la situation et de l'agir des acteurs commence lors de la première réunion à laquelle participent le sociologue et « ses » partenaires de terrain et elle se termine au moment de la présentation des « résultats », qu'il s'agisse d'une restitution orale sur la base de notes ou de la présentation d'un rapport d'intervention écrit en bonne et due forme. Ainsi, à mon sens, du début à la fin de la démarche, les clés de lecture – à la double face théorique et pratique – vont s'affiner et se complexifier : on va tisser en les explicitant, les fils (les liens) qui manifestent l'interdépendance entre le champ conceptuel (construit et amené par le sociologue) et le champ de l'agir professionnel (construit et amené par les enseignants). C'est ce processus d'affinement et de complexification que j'essaie de traduire à travers les sous-titres choisis pour désigner les étapes de l'intervention (cf. infra).

<sup>2</sup> Modèles 1) dynamique, 2) systémique sociotechnique, 3) du développement organisationnel, 4) de la contingence structurelle, 5) de l'apprentissage organisationnel, 6) systémique politique, 7) identitaire/culturel, 8) actionnaliste, 9) socioanalytique institutionnel, 10) clinique analytique.



En adoptant un point de vue pragmatique *entre le cristal et la fumée*<sup>3</sup>, l'intervenant va d'abord « coller » aux paroles et aux représentations des acteurs, pour ensuite, d'étape en étape, leur proposer des bouts d'analyse, puis une analyse plus fouillée de leur situation. Et la condition sine qua non pour que l'intervention soit féconde, c'est, comme le dit Dubet, *que les acteurs soient capables de se reconnaître dans l'interprétation que le sociologue propose de leur action et de leur expérience*.

A quelques nuances près, Friedberg tient le même discours quand il affirme que l'impact du sociologue réside dans sa capacité de « faire parler un terrain » et de faire comprendre aux intéressés ce que son analyse révèle : la structuration et les modes de régulation de l'organisation, les logiques d'action des professionnels et des faits nouveaux introduits ou observés dans le champ des pratiques. Dans un passage (hors citation), cet auteur montre encore que la contribution de la sociologie à la conduite du changement ne doit pas être comprise comme un changement voulu et directement introduit par l'intervenant dans la situation, mais *comme l'apport d'un « outillage théorique et pratique » qui permet au destinataire de l'intervention de s'approprier ces outils pour assumer et développer son rôle d'entrepreneur du changement*.

### Étapes de l'intervention

Même si la démarche réelle suit rarement une voie linéaire, je présente le parcours en trois étapes, en condensant beaucoup les moments principaux d'une intervention sociologique en milieu scolaire dans laquelle les actions *écouter, dialoguer, analyser, comprendre, contextualiser, restituer, interpréter, informer, former et évaluer* sont inséparables.

#### 1. Des mots pour exprimer la violence ordinaire : établissement d'un lexique

Au début, l'évocation des faits de violence laisse affleurer les émotions ; celles-ci doivent pouvoir s'exprimer, même avec véhémence, même dans le désordre des associations intempestives... L'insécurité est liée au fait que les enseignants sont dépassés par les événements (« un seuil psychologique a été franchi ») et qu'ils ne savent pas comment faire face à l'inacceptable (sentiment d'impuissance).

#### 2. Identification des faits de violence avérés : définition des lexies

Ensuite, en partant d'une configuration complexe de facteurs, je cherche à éclairer et à vérifier le rapport entre les mots et les choses pour éviter certaines confusions et certaines dérives langagières, par exemple entre conflit et violence, entre bagarre et *bullying*, entre délits et incivilités.

<sup>3</sup> Reprise ici du beau titre choisi par Henri Atlan pour caractériser l'organisation du vivant.



### 3. Gestion du vivre ensemble dans la « communauté éducative »

Des facteurs externes sont également pris en compte dans l'analyse de la gestion de la violence ordinaire : immigration d'urgence et sans projet, situation familiale précaire, forte pression de la compétition économique, etc. Mais l'école ne subit pas simplement ce qui lui vient de l'extérieur ; beaucoup dépend de ce qu'elle fait, de ce que les jeunes apportent de leur milieu et de leur expérience de vie. Et, compte tenu de la diversité des élèves (des parents) et des enseignants, la construction de l'*accord* entre les partenaires devient fondamentale. Elle est la base d'une organisation scolaire dont l'un des buts est de s'adapter à son environnement proche et d'intégrer tant que faire se peut toutes les populations de jeunes qui la fréquentent.

#### Violence médiatisée et dramatisée

Les faits de violence graves commis à l'école apparaissent dans la presse (quotidiens, hebdomadaires, radio, télévision) sous la forme de « faits divers » ou de dossiers plus analytiques dans lesquels les journalistes s'interrogent sur les raisons des explosions de violence qu'ils font connaître à l'opinion publique. Quelle que soit la qualité des articles, des dossiers et des émissions produits au sujet de la violence en milieu scolaire, on peut mettre en évidence deux tendances majeures liées à ces publications :

- a) une tendance à la *dramatisation* qui entraîne ou renforce peu ou prou un sentiment d'insécurité chez nombre de lecteurs, d'auditeurs ou de téléspectateurs,
- b) une tendance à identifier rapidement *les jeunes comme seuls auteurs et seuls responsables des incivilités* ; cette manière de les désigner comme coupables des violences peut induire deux réactions, liées entre elles : d'abord un racisme anti-jeunes, ensuite l'idée qu'il faut réprimer plus durement les fauteurs de troubles avant qu'ils ne mettent en péril l'ordre scolaire.

Ces notions de « dramatisation », de « désignation d'un bouc émissaire » et « d'appel à la répression » ne devraient pas être livrées comme je le fais ici *in abstracto*, mais elles devraient être analysées en référence avec la diffusion d'informations concernant un ou plusieurs établissements scolaires, à un moment donné<sup>4</sup>. Je les mentionne néanmoins pour signifier qu'une intervention dans un établissement scolaire<sup>5</sup> ne se déroule pas sur un terrain vierge ou dans un vacuum social. Elle prend place au contraire dans une histoire et dans une conjoncture qui peuvent dépasser les limites de l'école, qu'il s'agisse d'une dramatisation médiatique, d'une appropriation des enjeux de prévention ou de répression par la politique politicienne ou d'une guerre plus ou moins ouverte entre les chercheurs universitaires et les observateurs de la

<sup>4</sup> A telle date, cette émission de TV concernant la violence dans l'établissement y a produit tels effets (réactions) dans l'école, dans le quartier, dans la commune, dans le canton et même au-delà des frontières genevoises.

<sup>5</sup> Qui, bien sûr, a connu des faits de violence jugés assez graves par le personnel enseignant pour motiver la demande d'intervention !



police au sujet de l'objectivité des faits de violence enregistrés et traités par les uns et les autres (crimes et délits, incivilités). Cela ne manque pas d'influer sur les représentations que les acteurs de la communauté éducative développent au sujet de la difficulté à « vivre ensemble » et à gérer la violence ordinaire. Au cours de la deuxième étape de l'intervention, le sociologue a précisément pour tâche d'identifier et d'analyser les faits de violence avérés, c'est-à-dire ceux qui se sont réellement produits au cours d'une période donnée<sup>6</sup>.

### Deux « faits divers » concernant le Cycle d'orientation publiés en 2001

#### « Nouvelles violences au Cycle : enseignant frappé à Bois-Caran »

Les faits sont confirmés par le directeur de l'établissement : « L'élève qui a agressé son maître ne supporte pas la contrainte. Dès que vous lui demandez de se mettre au travail, il explose. Et ça fait des années que ça dure ». Sa maîtresse de classe est actuellement en arrêt maladie. « Mais on ne peut pas faire de lien entre cette maladie et le comportement de cet élève » insiste le directeur qui décrit ce garçon de 13 ans comme étant capable de « casser l'ambiance d'une classe » en adoptant un comportement extrêmement provocateur. Lorsqu'un enseignant, poussé à bout, lui a fait dernièrement une remarque désobligeante, l'adolescent a renversé son pupitre, mis toute la classe à sac et frappé le maître avant d'être intercepté par un doyen qui l'a emmené dans son bureau pour le calmer. La discussion n'a pas eu les effets escomptés, puisque, aussitôt achevée, le jeune homme est remonté en classe pour s'attaquer à nouveau à l'enseignant. Celui-ci est encore sous le choc. L'élève a été exclu pendant deux jours. Lorsqu'il est revenu en classe, il a adopté à nouveau un comportement agressif envers d'autres professeurs. L'établissement a finalement décidé de le suspendre. Il poursuivra sa scolarité dans un autre Cycle (Tribune de Genève, vendredi 15 juin 2001, p. 23).

#### « A Meyrin, concierges et ados apprennent à établir le dialogue »<sup>7</sup>

- Paroles de journalistes :

« Comme beaucoup de cités, Meyrin abrite des jeunes dans la 'zone' (...). Les travailleurs sociaux disent d'eux qu'ils 'sont en rupture'. Dans une commune de 20'000 âmes, melting-pot culturel et ethnique, cette rupture se traduit souvent par des actes 'd'incivilités' : tags, injures, jet de bouteilles, etc. Au quotidien, ces comportements finissent par peser (...). Les concierges ont écrit à la Mairie pour dire leur ras-le-bol, l'impossibilité de se faire respecter, la peur d'être agressé, bref : la difficulté à communiquer avec cette nouvelle population. Prenant le malaise au sérieux, les autorités meyrinoises ont mis sur pied un groupe de travail, réunissant travailleurs sociaux, îlotiers, concierges et élus » (Tribune de Genève, mercredi 26 avril 2000).

<sup>6</sup> Suivant les cas, au cours du mois, du trimestre, du semestre ou de l'année qui précède le début de l'intervention.

<sup>7</sup> Article qui fait référence à un travail de recherche : Tudisco-Fleury C., Scheidegger I., 2000.



- Paroles de jeunes :

« On se déplace souvent en groupe, on se rencontre dans des préaux d'école en attendant d'aller en soirée, on n'est pas toujours très nets ; un soir, on est là dans un préau pendant deux heures, on se galère, on se nique la tête, le concierge pète les plombs, il nous ordonne de partir, on l'envoie chier, il tire une claque à un de nos potes, son frère (le plus balaise qui doit avoir 20 ans) 'sort la lame' et il lui dit 'viens, enculé'... Deux copains partent téléphoner aux flics, du temps qu'ils arrivent, le type avait lancé la lame... »

- Paroles de concierges (la majorité d'entre eux vivent sur leur lieu de travail) :

« Dans l'ensemble, c'est souvent des discussions et puis il y a toujours le petit débordement ; neuf fois sur dix, ça se passe bien, mais, la dixième fois, ils scient des bancs, ils cassent des bouteilles, Dieu sait pourquoi, il y en a un nouveau ou un qui a trop bu, mais quand je suis sorti c'est en fait leur attitude qui m'a complètement provoqué<sup>8</sup>. »

A la lecture de ces extraits, on se trouve en présence de deux cas de figure :

1. le premier (*regard unilatéral* : sans nuances, dramatisation possible) mentionne exclusivement les prises de position des adultes de l'établissement : directeur, maîtresse de classe, enseignant, doyen, professeur ; non pas qu'il faille mettre en doute les propos tenus par les informateurs du journaliste, mais (comme c'est souvent le cas), on omet de diffuser une parole de l'élève provocateur ou l'avis d'autres jeunes fréquentant le même Cycle ;

2. le deuxième en revanche (*regards multiples*<sup>9</sup> : opinions nuancées, dédramatisation possible) donne la parole aux principaux protagonistes ; ce regard multiple permet de prendre conscience que la violence ordinaire n'est pas une fatalité, qu'elle est au contraire une construction sociale entre des acteurs qui peuvent communiquer à son sujet et développer une intelligence collective pour éviter les dérapages, les malentendus, les abus de langage, le racisme, l'escalade des provocations, la peur d'autrui, etc.

Pour clore ce sous-chapitre, notons encore que dans les deux cas de figure, l'analyste ne peut pas faire l'économie d'une évaluation de *la gravité* des faits de violence relatés, que la source d'information soit unilatérale ou multiple (cf. infra).

<sup>8</sup> Comme je l'ai déjà mentionné, la presse écrite – mais surtout la télévision – a tendance à dramatiser les faits de violence. En réalité, la ville de Genève n'a connu que deux moments « d'émeutes, de casses et de débordements graves » : lors du défilé militaire de novembre 1995 et lors des événements survenus en marge des manifestations contre la réunion interministérielle du 50<sup>e</sup> anniversaire de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) en mai 1998.

<sup>9</sup> Puisés dans un travail de recherche (cf. supra, note 7).

## 1. Intervention

### 1.1 Un lexique pour exprimer la violence ordinaire

#### *Première séance*<sup>10</sup>

Le climat est tendu et grave ; les propos tenus devant les collègues et « l'intervenant extérieur » sont certes mesurés, mais l'évocation des faits de violence laisse en permanence affleurer les émotions : la peur, l'incertitude, le malaise, l'irritation, la fascination, la colère... Les sentiments dominants sont *l'insécurité* et *l'impuissance* : ras-le-bol de ne plus pouvoir « maîtriser » la situation, de ne pas comprendre ce qui arrive... Une certitude, cependant : « ça a dépassé les bornes, un seuil psychologique a été franchi, on est passé à un niveau supérieur », d'où la nécessité de faire appel régulièrement à la police (brigade des mineurs). Et c'est le franchissement de la frontière de l'intolérable qui a entre autres motivé la demande d'intervention sociologique.

Au sujet des violences dans le périmètre du Cycle, voici les mots que les maîtres et maîtresses expriment (on les présente par ordre alphabétique, sans souci d'exhaustivité et sans les hiérarchiser) :

absentéisme ; actes de vandalisme ; agression physique ; bagarre ; baston ; bourreaux et victimes (*bullying*) ; bousculades ; bris de vitres ; bruit insupportable dans les couloirs et les escaliers ; cris ; conflit ; vocifération ; dégâts au mobilier et aux installations ; élève « à problèmes » ; élève « bouc émissaire de la classe » ; élève « difficile » ; élève « fuyant » ; élève « je-m'en-foutiste » ; élèves « décrocheurs » ; enseignant menacé ; fumeur de cigarettes ; fumeur de H ; gestes obscènes ; grossièreté ; impolitesse ; incendie de poubelle ; incivilités ; inscriptions injurieuses ; insécurité ; insultes ; intimidations ; irrespect ; jeu brutal ; jeune « cas social » ; jeune « casseur » ; jeune « en rupture » ; jeune « pré-délinquant ou délinquant » ; jeunes « armés » : tournevis, couteau, batte de baseball, cutter, pistolet à billes ; lancer de projectiles ; leçon perturbée ; manque de respect ; mélange culturel et ethnique « explosif » ; menace de bagarre généralisée ; menaces verbales ; petite délinquance : commerce de drogues dites douces ; larcins ; porte forcée ; racket ; renvoi d'élèves perturbateurs ; saleté ; tags et graffitis ; tapage ; tensions entre bandes rivales ; vengeance d'élèves : carrosserie de voiture rayée ; plaque d'immatriculation tordue ; pneu dégonflé ou crevé ; viol ; vocabulaire ordurier ; vol.

Ce riche lexique établi à partir de l'évocation des faits de violence par les enseignants relève du *regard unilatéral* dont j'ai parlé plus haut. Et via les multiples aspects de la violence ordinaire qu'il exprime, il peut être pris comme la base possible d'une dramatisation de la situation. Et c'est précisément pour éviter de dramatiser (ou, ce qui ne vaudrait pas mieux, de banaliser) qu'un premier travail va consister à classer pro-

<sup>10</sup> 1<sup>re</sup> séance dans des établissements du Cycle d'orientation : en présence des membres de la direction et de tout ou partie des enseignants – selon que la séance est obligatoire ou facultative.





visoirement tous ces éléments sous certaines rubriques. Certains d'entre eux renvoient par exemple :

- à des conduites de retrait de la part des élèves : absentéisme, élève « fuyant », etc.
- au registre du propre et du sale : gestes obscènes, vocabulaire ordurier, saleté, etc.
- aux conduites agressives des jeunes à l'égard des adultes : enseignant menacé, irrespect, menaces verbales, etc.
- aux rivalités, affrontements et bagarres entre élèves : baston, *bullying*, etc.

Ce travail de catégorisation (au caractère encore provisoire) permet au groupe d'échanger au sujet des catégories elles-mêmes, des faits de violence à attribuer à chaque catégorie, de s'affronter sur la définition de certains termes, etc. ; les participants font ainsi l'expérience d'un vrai travail collectif au sujet de l'ordonnement des lexies et des difficultés à se mettre d'accord sur la validité de la construction des catégories, sur la fiabilité des choix opérés pour l'attribution des faits de violence et sur la légitimité de l'argumentation pour fonder les choix : conflits possibles au sujet de la fréquence et de la qualité des observations, des valeurs sous-jacentes aux prises de position (idéisme vs réalisme), des expériences personnelles vécues dans l'école et de la probité des interprétations.

### Deuxième séance <sup>11</sup>

Climat de concertation, de réflexion et d'analyse : on revient aux violences commises par les jeunes en apportant des précisions, des compléments d'information et des preuves, mais – en particulier suite au questionnement institutionnel de l'intervenant –, on évoque la part de responsabilité de certains enseignants (en particulier des collègues absents ou de jeunes collègues en formation) dans le développement des faits de violence ; certains – affirme-t-on – ne jouent pas le jeu, sont négligents, égoïstes ou trop individualistes ; d'autres manquent d'information, de ressources ou d'esprit civique pour « assurer ». Et, considérés dans leur ensemble, les enseignants sont souvent « incohérents » dans leurs diverses interprétations des codes du vivre ensemble et dans l'application du règlement à l'égard des élèves ; parfois « ça explose » entre collègues à cause des valeurs ou de normes peu compatibles entre elles auxquelles ils se réfèrent ; en passant, on fait le compte des profs qui ont craqué ou sont sur le point de « péter les plombs », de ceux qui décrochent et de ceux qui prolongent leur congé maladie.

Au cours de la deuxième séance, il faut envisager la suite de la réflexion d'une autre manière, étant entendu que les échanges en séance plénière sont trop « éclatés » pour que s'ébauche un projet structuré de « gestion de la violence ordinaire dans l'école ». On mandate alors soit une commission, soit un groupe de travail qui a précisément pour tâche l'élaboration du projet dont les buts et le contenu seront présentés à l'en-

<sup>11</sup> En présence d'une partie des membres de la direction et d'une partie des enseignants – avec diminution des effectifs par rapport à la 1<sup>re</sup> séance, si la séance de travail est facultative.



semble des collègues avant sa mise en œuvre : information, consultation, éventuellement négociation et prise de décision collective.

Deux questions ont néanmoins été posées au préalable, car elles permettent d'estimer l'importance des ressources et la durée du travail impliqués par le projet :

- Le malaise et l'insécurité que ressentent les enseignants – et l'opinion qui prévaut qu'un seuil psychologique a désormais été franchi – sont-ils liés à des faits de violence grave (délits) ou à des manifestations de violence ordinaire (incivilités) ?
- Faut-il envisager des mesures d'urgences pour éviter « l'escalade de la violence » et, le cas échéant, par qui doivent-elles être appliquées et sous la responsabilité de quelles instances ?

Donner réponse à ces deux questions est fondamental pour circonscrire et structurer le projet d'un établissement donné, mais il ne serait pas d'un grand intérêt de les développer dans cet article. Ce serait d'ailleurs trop long d'entrer dans le détail de situations particulières... Je me contenterai donc de faire référence maintenant à quelques définitions que j'introduis à un moment ou à un autre – dans le cadre du travail désormais assumé par la commission – pour alimenter la réflexion et permettre d'y voir plus clair dans l'analyse et la gestion de la violence ordinaire.

### 1.2 Définition des lexies et des concepts

Cette étape de mise en rapport des mots et des choses est cruciale. A la recherche de la « vérité », c'est le moment où il est indispensable de traquer les leurres, les projections (au sens psychanalytique du terme), la désinformation ou la démagogie. A partir de concepts, de lexies, de descriptions et d'évaluations de la situation, la réflexion du groupe consiste à clarifier la pertinence et la validité de ce dont on parle : travail de confrontation entre les discours et les faits (issus de l'observation).

Parmi les références, à partir desquelles on peut travailler sur la définition des lexies et sur cette relation entre la théorie et la pratique, je propose la plupart du temps un Tableau tiré de *Violence ordinaire* (1999, p. 74) qui comprend huit configurations de facteurs et de concepts : cf. Annexe 1.

### Conflit et violence ordinaire

Les acteurs qui s'opposent dans un conflit sont des adversaires, et non pas des ennemis, et même si tout n'est pas négociable dans un conflit, celui-ci est le contraire de la violence, qui ferme l'espace de la discussion et du débat au profit de la rupture et du seul rapport de force, Michel Wieviorka (2000)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Et la thèse que défend Wieviorka est celle-ci : *l'espace de la violence, en bonne logique, doit être d'autant plus vaste que celui du conflit lui-même rétrécit.*



Cette première opposition est essentielle, car je remarque qu'en période de désarroi et d'insécurité par rapport à la violence ordinaire, beaucoup d'enseignants mettent dans le même sac des faits qui relèvent de la violence et d'autres qui relèvent du conflit.

La culture du conflit caractérise parfaitement l'espace du politique. Les parlements sont par exemple des lieux où les idées des adversaires s'affrontent et se négocient en permanence, des lieux où se déroule ouvertement et publiquement un débat conflictuel. La violence en revanche n'est pas politique, en ce sens qu'elle s'avance masquée et qu'elle ne se donne pas à voir publiquement.

Par analogie, on peut noter que les conflits en milieu scolaire se gèrent sur le plan de la « politique d'établissement », donc au niveau institutionnel : charte, règlement d'école, pratiques citoyennes, etc. La culture du conflit est une culture de *clarification des positions* où les différences se discutent, où les idées s'affrontent et où le débat a bien lieu pour qu'il y ait au moins à un certain moment une majorité et une minorité qui se dégagent. Il en résulte qu'on applique la décision prise par la majorité – et la minorité se plie à la décision majoritaire.

Ce premier éclairage permet bien entendu de faire un tri entre le registre du conflit et celui de la violence, mais une autre question fondamentale doit être posée au sujet de la violence elle-même : *quelle est notre philosophie de la violence ?*

Quelles images véhiculons-nous au sujet de la place de la violence dans nos vies et dans les sociétés humaines ? Pour poser un jalon dans l'espace des réponses possibles, je cite volontiers Yves Michaud (2000) qui définit sans doute ici une position partagée par nombre de spécialistes de la question :

Il faudrait commencer par des images de la violence. N'importe lesquelles – ou presque. Elles manifestent toujours suffisamment la violence humaine extrême et le plaisir que l'homme peut prendre à elle. D'où une première remarque, sur laquelle je ne reviendrai plus mais qui devrait rester constamment présente à notre esprit : *l'être humain est un être capable de tout, un être ultraviolent* – et il ne sort de cette violence que par la domestication, au prix donc d'une répression. Telle est notre part maudite. Elle est en chacun d'entre nous. Mon propos ici n'est pas d'en chercher des explications (p. 749, je souligne).

Par ailleurs, la célèbre thèse de Norbert Elias (1939) donne une clé pour la compréhension des réactions de notre société face à la violence et à l'insécurité :

...le processus de civilisation des mœurs sous-tend chez l'individu l'apparition d'un contrôle de plus en plus sévère des pulsions, et entraîne également un abaissement du seuil de tolérance face à des comportements violents, ces derniers devenant peu à peu hors norme et tabous. Aujourd'hui, si le sentiment d'insécurité est aussi important au sein de nos sociétés, ce n'est certainement pas dû à une augmentation



de la violence criminelle, mais plutôt à une sensibilité accrue face au moindre incident violent, considéré comme hors norme dans une civilisation telle que la nôtre.

Et Mark Hunyadi (2000) propose une explication du même type quand il met en rapport certains faits de violence avec notre sensibilité morale – ce qui fait clairement apparaître que la violence est une *construction sociale* qui varie dans l'espace et dans le temps en rapport avec la sensibilité morale des institutions, des populations et des individus :

C'est qu'en réalité, parlant de la violence, on sait toujours déjà ce qu'elle est. On n'a pas besoin de la définir. Comme disait Paul Ricoeur dans un autre contexte : l'espace public n'est moralement pas neutre à l'égard du concept de violence. *La violence fait toujours partie de l'inacceptable*. On sait ce que c'est qu'un acte violent, quand bien même on ne sait pas définir son concept. Cela veut dire que son concept est beaucoup plus problématique que son usage.

Il me semble que lorsque nous ne tolérons plus la souffrance des animaux, ou lorsque nous refusons la violence à l'égard des enfants, lorsque nous dénonçons ce que Wieviorka appelait les conflits de civilité, ou lorsque nous pointons les projecteurs vers cette zone d'ombre qu'est la violence conjugale, à chaque fois ce n'est pas le concept de violence qui se précise, mais *notre sensibilité morale* qui s'élargit, ce qui est tout à fait différent (p. 219, je souligne).

### « Bullying »

Il faut être très précis dans l'utilisation du terme *bullying* qui a fait le tour du monde grâce aux analyses et aux programmes de prévention produits par le spécialiste norvégien Dan Olweus (1999). Dans la préface qu'il a rédigée pour *Violences entre élèves...*, Jacques Pain note que traduire *bullying* en français n'a rien d'une sinécure :

Après quatre à cinq ans de discussion, nous restons pris entre l'intimidation, le harcèlement, les brutalités, les agressions, les violences, dans le mécanisme complexe des victimisations. Nous avons écarté brimade, trop pointu. Mais à vrai dire un mot n'y suffit pas. Ou alors il faudrait trancher, et centrer sur « les victimisations à l'école », ou « le harcèlement à l'école », termes qui d'ailleurs se frayent un chemin dans nos mentalités, à voir les plus récentes publications. Dan Olweus penchait pour le harcèlement physique, verbal, et psychologique. Car n'oublions pas que le *bullying* implique une relation agresseur(s)-victime(s), avec injustice, ou inégalité, et dans une répétition d'actions négatives à long terme (p. 15).

La fin de cet extrait nous indique bien qu'il ne s'agit pas de *bullying* lorsque deux enfants de force égale s'affrontent physiquement, se battent ou se disputent. Le *bullying* suppose en effet la répétition d'un acte agressif et la répétition de la même domination : le bourreau (toujours dominant) agresse sa victime (toujours dominée). Et le fait même qu'il y ait victimisation à long terme appelle bien entendu l'inter-

vention de tiers (adultes) qui d'une part prendront la *légitime défense* du jeune souffre-douleur et d'autre part «s'occuperont» du bourreau et le prendront en charge.

### **La civilité: forme élémentaire...**

De l'avis d'Yveline Fumat (2000) la civilité est une «forme élémentaire, minimale» de la réciprocité entre les être humains; ainsi, elle serait la base (la fondation) qui peut soutenir d'autres types de relations:

Nous sommes capables de prendre part chaque jour, dans nos multiples activités, par notre connaissance fine de règles syntaxiques variées, à une vie sociale très bien réglée, car nous avons tous un «art extraordinaire de ne pas trop heurter, choquer, déranger».

N'y a-t-il vraiment que des réussites? Non, bien sûr, et les analyses de la microsociologie permettent précisément de déceler les diverses origines des difficultés:

- certaines viennent de malentendus culturels, quand des individus ne connaissent pas le «code cérémoniel» en vigueur du fait de leur appartenance à des groupes ou des ethnies différents;

- même dans un groupe homogène, des malentendus peuvent survenir que tout un vocabulaire courant caractérise: la «gaffe», l'«impair», l'«embarras», «perdre la face»; il s'agit souvent de ratés non intentionnels;

- mais l'intentionnalité, la provocation, existent également: certaines transgressions sont volontaires.

Il faut penser la civilité comme une «forme élémentaire» qui certes ne peut être confondue avec les liens plus élaborés aux niveaux juridique, politique, moral. Toutefois elle les rend possibles, permet ensuite de les construire. La civilité est peut-être formelle et pauvre, mais c'est la forme minimale de la réciprocité qui pourra «soutenir» et «contenir» d'autres relations intersubjectives.

Ce réseau de relations intersubjectives ritualisées, pose les «formes ordinaires du droit», *il permet de réguler les rapports entre les individus avant toute loi, avant même tous les règlements codifiés et explicites des institutions*. Ainsi les rites d'interaction, même s'ils ne visent pas l'intérêt général ont bien une dimension politique. La civilité «engage quelque chose d'essentiel dans les rapports humains puisqu'elle a trait à leur cohésion et au maintien durable de leur coopération».

Et les incivilités sont désormais affichées – dans l'école genevoise et ailleurs en Europe francophone – comme l'expression dominante des faits de violence et comme le facteur explicatif numéro un de la montée du sentiment d'insécurité. Partant de ce constat, on pourrait admettre que comprendre et expliquer les faits de violence devrait désormais consister à fixer son attention quasi exclusivement sur le phénomène de *la montée des incivilités*. Or, cette position aurait le grand désavantage d'être réductrice, car on sous-estimerait du même coup le fait essentiel qu'il existe une certaine «interdépendance» entre tous les fait de violence quel que soit en définitive leur degré de gravité.

## **2. Gestion du vivre ensemble dans la communauté éducative<sup>13</sup>**

Les politiques éducatives et les réformes de l'école attribuent aujourd'hui une place prépondérante à l'établissement dans la gestion quotidienne des affaires scolaires. L'école ne subit pas simplement ce qui lui vient de l'extérieur, beaucoup dépend de ce qu'elle fait de ce que les enfants et les jeunes apportent de leur milieu et de leur expérience de vie. Compte tenu de la diversité des élèves et des enseignants, la construction de *l'accord* entre les partenaires devient fondamental. D'autant plus qu'il faut apprendre à «vivre dans plusieurs mondes» en ne partageant pas nécessairement la même conception du bien commun ou de l'intérêt général.

### **2.1 La communauté éducative composée d'une pluralité de mondes**

Diriger, animer et surveiller une entreprise éducative qui comprend plusieurs centaines d'élèves, autant d'enfants et de jeunes, plusieurs dizaines d'enseignants et un nombre plus restreint d'autres intervenants, des parents et les gens du voisinage n'est pas une mince affaire. Il s'agit donc de trouver de multiples *arrangements* pour concilier des orientations différentes, des intérêts opposés, des logiques d'action divergentes, des situations paradoxales, des valeurs et des normes parfois contradictoires et quasi inconciliables. Ainsi l'analyste est-il confronté à la complexité!

Tout collège est ouvert sur un ou des quartiers. Si cet environnement social local est considéré comme relativement difficile, on pense en bonne logique que l'établissement va être le théâtre où se jouent et se rejouent des conflits ou des contradictions présentes à l'extérieur.

Cette définition peut conduire à penser que les difficultés vécues à l'intérieur – qu'il s'agisse des apprentissages, des comportements, des façons d'être – sont attribuables au milieu d'origine des enfants, à leurs difficultés d'intégration pour certains, à certaines formes d'exclusion pour d'autres, à leur insuffisante maîtrise de la langue du pays d'accueil, etc. Cette manière de voir n'est pas totalement erronée, mais il faut prendre en compte le degré d'autonomie de l'école dans la gestion des rapports entre l'extérieur et l'intérieur.

On ne défend pas ici la thèse selon laquelle *l'extérieur* (la structure démographique du quartier et la position des familles dont sont issus les élèves) n'aurait aucune influence sur l'établissement scolaire. On sait bien en effet que les problèmes quotidiens sont très différents dans un collège situé dans un contexte social «haut de gamme» ou situé en milieu populaire. Mais, sous l'angle de l'action des partenaires de l'école, *ce qui se joue à l'intérieur est fondamental* – cela d'autant plus lorsqu'il

<sup>13</sup> Ce chapitre est la reprise – avec quelques modifications – d'un dossier rédigé par Bernard Favre, Service de la recherche en éducation, Genève, mars 2001; il s'agit en réalité d'une partie d'un document interne rédigé suite à une intervention «à plusieurs sociologues – y compris le soussigné» dans un collège du Cycle.

s'agit d'accueillir et d'intégrer des populations «difficiles», c'est-à-dire des jeunes issus de familles socialement et culturellement défavorisées et/ou de migration récente.

Ce qui fait alors la différence, c'est : *le type de leadership dans l'école, le climat de l'établissement, les réseaux de relations qui se créent entre enseignants, les rapports entre les enseignants et la direction, les relations entre les enseignants et les élèves (et les familles), les rapports entre les élèves eux-mêmes.*

Placés dans un environnement analogue, avec le même type de population, les établissements se différencient souvent fortement, aussi bien en ce qui concerne les résultats des élèves qu'en ce qui concerne la façon de régler les problèmes du vivre ensemble. En d'autres termes, si la frontière entre l'école et son environnement est *poreuse*, elle ne laisse pas passer n'importe quoi et tous les établissements ne font pas la même chose de ce qui traverse la frontière. Ni la violence, ni l'échec scolaire ne sont des fatalités imposées de l'extérieur. Tout dépend, ou plutôt beaucoup dépend de ce qui se joue à l'intérieur.

Dans les *collèges de milieux populaires* qui «réussissent», on a constaté que la rigueur de l'encadrement allait de pair avec la qualité et la chaleur des relations entre élèves et enseignants. On voit mal comment cette qualité de relations pourrait exister entre enseignants et élèves si elle n'existe pas ou pose problème entre enseignants.

Ce qui rend difficile l'accord et la mobilisation collective dans un établissement ne tient pas simplement à la bonne ou à la mauvaise volonté des enseignants, ou à la qualité de l'équipe de direction, ou à la plus ou moins grande homogénéité du corps enseignant. Cela tient d'abord à certaines caractéristiques des sociétés modernes, devenues pluri-culturelles, pluri-lingues, pluri-religieuses... bref, des sociétés qui ne *partagent plus les mêmes valeurs ni les mêmes conceptions du bien commun* ou dans lesquelles coexistent des définitions différentes du bien commun, qui peuvent toutes prétendre à la légitimité ou dont aucune ne peut être considérée comme non pertinente ou non avenue dans son domaine.

Tout collège, a-t-on noté, est ouvert sur un ou des quartiers. Il est aussi ouvert sur le vaste monde et sur «la mondialisation»... Pour le dire autrement, des influences externes s'exercent sur lui et je fais référence dans l'annexe 2 à quelques processus qui sont à l'œuvre aujourd'hui et qui conditionnent l'évolution de l'établissement scolaire. Parmi ces influences, je mets en évidence ici le processus de désinstitutionnalisation.

## 2.2 Erosion du pouvoir institutionnel et de l'autorité professionnelle à l'école

Ces deux facteurs influent sur la gestion des relations entre enseignants, entre enseignants et élèves, entre enseignants et parents d'élèves. Pour F. Dubet (2001), ce qui

caractérise la crise de l'autorité en milieu scolaire, c'est l'érosion du lien entre école et citoyeneté. Autrement dit, c'est la disparition de l'école républicaine :

Il existait alors, jusque dans les années 60, une connivence entre les maîtres et leur public, car les instituteurs étaient les fils du peuple qui enseignaient au peuple, et les professeurs, les fils de la bourgeoisie qui enseignaient à la bourgeoisie.

Les années 80 et 90 vont voir se développer une crise massive de l'autorité en milieu scolaire, dont les symptômes sont la violence et les incivilités. L'individualisme, les mutations de la famille, la permissivité accrue sont la toile de fond des transformations scolaires.

L'école n'est pas moins «contaminée» par la désinstitutionnalisation que ne le sont d'autres institutions :

L'expérience sociale des acteurs de l'école procède d'un processus général de désinstitutionnalisation bien plus que d'une simple crise de l'appareil scolaire. L'école ne peut plus être considérée comme une institution, à la manière classique où l'entendaient Emile Durkheim ou Talcott Parsons par exemple, c'est-à-dire comme un dispositif fortement intégrateur.

Au contraire, l'école apparaît comme *la tentative instable* de combiner des mécanismes d'intégration, des systèmes d'opportunité et des références culturelles. Chacune de ces logiques s'opposant, en fait, aux autres, de la même manière que cette école est tendue entre *un principe de justice fondé sur l'égalité et un autre, fondé sur le mérite* – articulation compliquée entre démocratie et libéralisme (Dubet, 2001).

Le juriste J. de Munck (2000) a fort bien analysé cette érosion de l'autorité hiérarchique en désignant le passage d'une régulation de contrôle (verticale) à une régulation autonome (horizontale) dans l'organisation. Le modèle de gestion de l'organisation (entreprise, école, service public ou privé) est désormais sans cesse changeant, il est *situé* (appréhendé «en situation», de manière contingente). Selon lui, les dispositifs en train de s'inventer formalisent la régulation autonome :

*Les détenteurs de l'autorité ont aujourd'hui plutôt comme tâche de fixer les limites, les principes, objectifs et références à respecter dans les négociations entre les individus.* Le temps des notes de service détaillées et obligatoires, le temps des agents s'abritant derrière un règlement qui prévoit tout est en passe de finir. L'autonomie, la discussion et la démocratisation sont aujourd'hui encadrées de manière plus informelle. Le contrôle naguère visible et scrupuleusement codifié se fait distant, il peut même sembler s'effacer.

A la désinstitutionnalisation, on peut donc associer *la perte d'autorité* des professionnels dans les secteurs religieux, scolaire, du travail social, de l'animation socio-culturelle, etc. Ces deux facteurs ne sont pas étrangers à la difficulté – ressentie par beaucoup d'enseignants – de vivre ensemble dans l'école et de prévenir la violence ordinaire.





## Références

Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil.

Bevillard, S. (1998). *Comprendre les jeunes. Ruptures et émergence d'une nouvelle culture*. Lyon : Chronique Sociale.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.

Castel, R., Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.

Charlot, B., Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école : Etat des savoirs*. Paris : A. Colin.

Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M., Kaiser, C. A. (2001). *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*. Bern, Stuttgart, Wien : Paul Haupt Verlag.

De Munck, J. (2000). « Les Métamorphoses de l'autorité ». In : « Quelle Autorité, une figure à géométrie variable ». *Autrement*, n° 198.

Debarbieux, E. (2000). « La violence à l'école ». In : *L'école : l'état des savoirs*. A. Van Zanten (dir). Paris : La Découverte.

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Métailié.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubet, F., Martucelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2000). « Une juste obéissance ». In : « Quelle Autorité, une figure à géométrie variable », *Autrement*, n° 198.

Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.

Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.

Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Fayard (1<sup>ère</sup> éd. 1939 en langue allemande).

Fournier, M. (2001). « Ces élèves qui décrochent... ». *Sciences humaines*, n° 115, avril 2001.

Fumat, Y. (2000). « La civilité peut-elle s'enseigner ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, juillet-août-sept. 2000.

Galland, O. (1984). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Hunyadi, M. (2000). « Débat Ethique et violence ». In : *Violences d'aujourd'hui, violence de toujours*. L'Age d'Homme, Lausanne, XXXVII<sup>es</sup> Rencontres internationales de Genève, 1999.

*L'allongement de la jeunesse* (1993). Sous la direction d'A. Cavalli et O. Galland. Arles : Actes Sud.

*L'exclusion. L'état des savoirs* (1996). Sous la direction de S. Paugam. Paris : La Découverte.

*La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (2001). Vrancken, D., Kutty, O. (Eds.). Bruxelles : De Boeck Université.

*Les jeunes en rupture scolaire* (1998). Sous la direction de F. Tanon. Paris : L'Harmattan.

Martucelli, D. (1998). « Socialisation et désinstitutionnalisation : le cas des adolescents ». *Recherches sociologiques*, 1998/3, pp. 91-110.

Michaud, Y. (2000). « Violence et conflit ». In : *Qu'est-ce que la société ?* Université de tous les savoirs. Paris : Odile Jacob.

Minguet, G. (2001). « Taxinomie de modèles sociologiques d'intervention ». In : *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, op. cit., pp. 19-67.

Mucchielli, L. (2001). « Quand la jeunesse fait peur ». *Sciences humaines*, n° 116, mai 2001.

Olweus, D. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris : ESF.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Roche, S. (1996). *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?* Paris : Seuil.

Ruano-Borbalan, J.-C. (2001). « Des sociétés sans autorité ? » *Sciences Humaines*, n° 117, juin 2001.

*Société et violence : vivre ensemble dans le respect de chacun*. Hospice Général, Genève, avril 2000, livre blanc.

Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*. Paris : Fayard.

Tudisco-Fleury, C., Scheidegger, I. (2000). *Quoi de neuf à Meyrin ? ou comment des concierges passent le balai et aspirent...* Institut d'études sociales, Genève, travail de recherche, mars 2000.

« Vivre ensemble. Les individus. Les groupes. La société » (2001). *Sciences Humaines*, n° 33, juin-juillet-août 2001, hors série.

Vuille, M., Gros, D. (1999). *Violence ordinaire*. Cahier du SRED n° 5. Genève : SRED.

Vuille, M. (2001). « Evolution : vivre ensemble dans une pluralité de mondes individualisés ». In : *Droits de l'homme et éducation*. Genève : Association mondiale pour l'école instrument de paix (EIP).

Wieviorka, M. (2000). « Pour comprendre la violence : l'hypothèse du sujet ». In : *Violences d'aujourd'hui, violence de toujours*. XXXVII<sup>es</sup>

Rencontres internationales de Genève, 1999. Lausanne : L'Age d'Homme.

Wieviorka, M. (1999). *Violence en France*. Paris : Seuil.







## Annexe 1

Configuration de facteurs et de concepts (F1-F8) caractérisant les faits et les situations de violence identifiables en milieu scolaire et dans la cité (*Violence ordinaire*, 1999, tableau complété en 2001).

F1 : incivilité, choc de civilités, insécurité : civilisation ou brutalisation des mœurs, conflit de civilités, théorie de la vitre brisée (« *broken windows* »), dégradation de l'environnement local, petite délinquance, culture des rues, désorganisation sociale.

F2 : *bullying* (« brimade ») : domination et soumission, raison du plus fort, « le loup et l'agneau », menace, provocation, action intentionnelle ou stratégique.

F3 : violence physique, crimes et délits : agression, agresseur et victime, viol, racket, rapport à la loi, code pénal et justice, répression policière, sentiment de justice ou d'injustice, révolte, rébellion, loi de la jungle, zone de non-droit.

F4 : déterminants sociaux et culturels de la violence : inégalité et exclusion sociales, précarité, vulnérabilité, désaffiliation, ségrégation, souffrance sociale (malaise, mal-être), anomie, galère, haine, immigration, indicateurs de précarité sociale (quartier, commune).

F5 : violence institutionnelle : différenciation culturelle en milieu scolaire, homogénéité/hétérogénéité des publics, sélection et échec scolaire, disqualification, relégation, indicateurs de précarité scolaire, déscolarisation, indiscipline, absentéisme.

F6 : gestion de la violence dans l'établissement scolaire : travail de prévention et de répression des faits de violence dans l'école et dans la communauté éducative (direction ou maîtrise principale, concierges, travailleurs sociaux, îlotiers, enseignants, parents), traitement des problèmes sociaux, projet d'établissement, équipe pédagogique, charte, contrat pédagogique, conseil de classe, conseil d'école, déviance tolérée.

F7 : rage de vivre et identité culturelle des jeunes : manifestation des cultures urbaines et des arts de rue (mouvements hip-hop et techno, génération glisse et culture « fun »), révolte, haine, individualisme, jeu symbolique avec la vie et la mort (conduites à risques et « destroy », sports de combat et affrontements entre gangs), affirmation de soi et passage aux limites, défi à l'autorité et à l'establishment.

F8 : émeute (violence urbaine). C'est une escalade spectaculaire de la violence : saccage systématique de vitrines et de voitures, incendies, jets de pierres et de cocktails molotov. Elle implique de grands rassemblements de personnes et de groupes ; souvent de longue durée et avec des manifestations à répétition, elle ressemble à la guérilla urbaine.



## Annexe 2

Choix d'ouvrages et d'articles qui développent tel ou tel aspect de l'évolution récente de nos sociétés occidentales.

### 1. Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris.

L'hypothèse structurante de ce livre est qu'il existe un mouvement historique, à la fois très ancien et très incertain, de passage d'un certain mode d'identification à un autre. Il s'agit, plus précisément, de processus historiques, à la fois collectifs et individuels, qui modifient la configuration des formes identitaires :

- Les premières formes identitaires, les plus anciennes – voire ancestrales – sont les formes communautaires. Ces formes supposent l'existence de groupements appelés « communautés » considérés comme des systèmes de place et de nom préassignés aux individus et se reproduisent à l'identique à travers les générations. Ces manières d'identifier les individus à partir de *leur groupe d'appartenance* persistent dans les sociétés modernes.
- Les secondes, plus récentes, voire en émergence sont les formes sociétaires. Elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire. Dans cette perspective, chacun possède de *multiples appartenances* qui peuvent changer au cours d'une vie. Elles présupposent le primat du sujet individuel sur les appartenances collectives.

### 2. Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris.

L'auteur émet l'hypothèse qu'il existe une corrélation forte entre *la place* occupée dans la division sociale du travail et la participation aux réseaux de sociabilité et aux systèmes de protections qui couvrent les individus face aux aléas de l'existence. Cela donne la possibilité de créer des « zones » de cohésion sociale :

Pour Castel, il faut lire ce tableau de manière dynamique : soit un processus « descendant » qui va de ① vers ③ ; soit un processus « ascendant » qui va de ③ vers ①.

#### ZONE D'INTÉGRATION SOCIALE ①

Associe place stable dans le monde du travail et stabilité des réseaux de sociabilité

#### ZONE DE VULNÉRABILITÉ SOCIALE ②

Zone intermédiaire instable, qui conjugue la précarité de l'emploi et la fragilité des supports de proximité

#### ZONE DE DÉSAFFILIATION ③

Zone qui entérine un parcours associant perte de sociabilité et non inscription dans des rapports de travail qui, conjugués, produisent les effets négatifs de la désaffiliation

### 3. Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*, Calmann-Lévy, Paris.

La montée du thème de l'individu n'est pas la victoire de l'égoïsme sur le civisme, elle est l'expression d'un processus historique qui a institué, pour le meilleur et pour le pire, la responsabilité à l'intérieur de nos corps. Le «nouvel individualisme» signale moins un repli généralisé sur la vie privée que la montée de la norme d'auto-nomie: se comporter en individu signifie décider de sa propre autorité pour agir par soi-même, avec les libertés, les contraintes et les inquiétudes qu'une telle posture implique.

### 4. Castel, R., Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Fayard, Paris.

On doit faire l'hypothèse qu'un individu n'existe pas comme une substance et que pour exister comme individu, il faut avoir des supports, et donc s'interroger sur ce qu'il y a «derrière» l'individu pour lui permettre d'exister comme tel (p. 13).

Castel privilégie l'analyse des conditions sociales nécessaires pour advenir en tant qu'individu. Il se situe en amont de la réflexion psychologique ou intersubjective. Il raisonne en termes sociologiques.

Définition du terme de support: il peut avoir plusieurs acceptions, mais je le prends ici au sens de condition objective de possibilité. Parler de support en ce sens, c'est parler de «ressources» ou de «capitaux» au sens de Bourdieu; c'est la capacité de disposer de *réserves qui peuvent être de type relationnel, culturel, économique*, etc., et qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles (p. 30). Ce qui m'intéresse, c'est la question des conditions de possibilités nécessaires pour être un individu, ou une personne, ou un acteur, ou un sujet (p. 31). Ainsi, il existe une gamme de «biens objectifs» qui assurent à l'individu des réserves pour ne pas tomber dans la dépendance. Au contraire des individus tombent dans la sujétion lorsqu'ils n'ont pas eux-mêmes de quoi conduire leur vie en mobilisant des ressources qui puissent assurer leur indépendance (p. 33).

Avant l'existence des supports liés aux systèmes de *protection sociale*, il fallait posséder des biens propres (pour être positivement un individu) pour ne pas tomber dans la sujétion et la dépendance. Par exemple, le vagabond n'a pas de place dans l'espace social. Il est complètement coupé des rapports de travail comme de toute inscription dans une communauté (...) il est surexposé parce qu'il n'a pas d'assises (p. 36). Il constitue la contre-image du propriétaire, et en même temps c'est l'individu sans aucune consistance dans une société où, pour exister, il fallait avoir une place assignée dans des réseaux de dépendance" (p. 37).

### 5. Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*, Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues.

Les élèves ne sont plus sélectionnés à l'entrée et en amont du système, mais ils le sont dans le cours même de leurs études en fonction de leurs seules performances. Bien sûr, les sociologues n'ignorent pas que cette compétition est socialement déterminée par les inégalités sociales, mais il n'empêche que, du point de vue des individus, leurs échecs et leurs succès dépendent essentiellement de leurs performances et de leurs qualités. Je n'échoue pas parce que je suis un enfant de travailleur interdit de lycée et condamné à gagner ma vie précocement, mais parce que mes performances scolaires sont faibles (p. 51).

### 6. Clémence, A. et al. (2001). *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*, Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien.

Nous en venons à la question dont nos résultats indiquent qu'elle devrait être traitée en priorité. Il s'agit de *l'insécurité* éprouvée profondément par une proportion importante d'élèves. Cette question est centrale dans le sens où elle concerne l'établissement scolaire dans son ensemble et qu'il paraît difficile de mettre en place des mesures ponctuelles sans d'abord offrir un *cadre sécurisant*. En outre le sentiment d'insécurité n'est pas seulement un problème de souffrance provoqué par des agressions, mais également celui que génère l'échec scolaire ou sa crainte. Les entretiens que nous avons présentés offrent à cet égard un éclairage particulièrement direct et préoccupant. Si nombre de projets d'établissement se penchent sur la question de l'identité psychosociale de l'élève – estime de soi, assurance, épanouissement –, ils devraient indéniablement lier ces dimensions classiquement référées au domaine éducatif avec les dimensions pédagogiques de l'enseignement. Comme certains élèves l'ont dit, une valeur négligée à l'école est peut-être simplement l'humour, écrasée par les pressions à la réussite et les déconvenues apathiques ou furieuses de l'échec.

### 7. Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

*Viser la «vie bonne» avec et pour autrui dans des institutions justes.* Cette idée forte, empruntée à Paul Ricoeur, montre bien que le vivre ensemble à l'école ne se situe pas uniquement sur le plan des relations interpersonnelles. Et si on attend d'une école de qualité que les relations entre les gens y soient bonnes, on ne doit pas négliger cette autre dimension: *que le cadre scolaire lui-même doit être juste* (justice et justesse). Et peut-être bien que toute réflexion sur le vivre ensemble dans l'école et dans la cité consiste à «opérationnaliser» la double exigence formulée par Ricoeur de relation de confiance entre les personnes (communication, espace de parole, médiation, supervision, formation, etc.) et de justice (éducation citoyenne: concertation, négociation, conseil de classe, conseil d'école, droits de l'homme, démocratie, sécurité, légitime défense).



## Les punitions scolaires : éléments des rapports entre les élèves et l'institution

*Claude Albert Kaiser*

Service de la recherche en éducation, Genève

*Patricia Dumont*

Directrice *Et Alii*, Genève

*Alain Clémence*

Institut des sciences sociales et pédagogiques, Université de Lausanne

**Abstract.** *Carried out as part of the Swiss National Research Programme—PNR 40: Petty violence and organized crime—this research project deals with controlling the behaviour of pupils who cause problems at school. The institutional punishments emanating from the school principals or from teachers were taken as evidence of the relationship existing between the pupil and the school.*

*As a first step, the profile of pupils who considered that they had been punished was elucidated. Then, we examined in what way the institutional regulations might affect the attitude of pupils towards the school and the teachers, and even to weigh up certain beliefs about the rules of life. While the teachers state that they are principally concerned with managing problems occurring among the pupils themselves, the results show that, from the pupils' point of view, the rules apply more to the relations between pupils and adults than those among the pupils. It is clear that the pupils who have been disciplined have usually committed numerous misdemeanours and seem to have therefore deserved to be punished. However, this has a negative influence on their general attitude towards the atmosphere at the school. The question is then asked about what is the purpose of punishment, particularly since it is to be feared that the punishment is not perceived as the outcome of inappropriate individual behaviour, but as a measure against a group who stand out within the school, particularly because of their bad academic performance.*

## Introduction

Cet article découle d'une étude portant sur la violence dans les écoles secondaires en Suisse romande<sup>1</sup> (cf. Clémence et al., 2001). Nous traiterons ici plus spécifiquement des régulations des comportements qui posent des problèmes à l'école. Cette régulation généralement s'opère par les notes de comportement, mais aussi par des sanctions que l'on appelle plus communément des punitions.

Pour réguler les comportements ou les attitudes des élèves, on pourrait considérer les interventions de l'école centrées sur deux plans : celui du lien lorsqu'il est fait appel à la participation des élèves par exemple ; celui de la loi lorsqu'il s'agit notamment des punitions. Ce sont les punitions institutionnelles, délivrées par les directions des écoles ou par les enseignants, qui seront ici prises en compte. Une discussion plus générale est cependant abordée dans l'ouvrage de Clémence et al. (2001).

Le cadre théorique qui a organisé notre étude est celui des représentations sociales (voir par exemple, Clémence et al., 1994 ; Deschamps et Clémence, 1987 ; Doise, 1990 ; Doise et Palmonari, 1986 ; Moliner, 2001 ; Moscovici, 1961), non pas que l'étude présentée ici s'intéresse à l'analyse ou la description d'une représentation sociale en tant que telle, mais parce qu'il s'agit de comprendre comment comportements, croyances, jugements ou évaluations sont investis de significations qui témoignent des rapports que des individus ou des groupes entretiennent entre eux. De même que les travaux sur la catégorisation (Tajfel, 1972 ; 1978 ; Tajfel et Turner, 1986) ont montré les simplifications et les distorsions de l'information indispensables pour appréhender un environnement complexe, la représentation sociale permet aux individus de traiter des informations communes à la plupart d'un groupe social. Duncan (1976, cité par Moliner, 2001) montre par exemple que le degré de violence d'un même acte est jugé plus sévèrement lorsqu'il s'agit d'un homme de race noire que de race blanche. Catégorisation et évaluation sont donc deux phénomènes étroitement liés (voir notamment Doise, 1976, à propos de la différenciation catégorielle).

## 1. Questions de recherche

Nous avons cherché dans un premier temps à déterminer quels types d'élèves étaient punis. S'agissait-il de n'importe quels élèves, tirés au hasard pourrait-on dire, ou trouve-t-on surtout des élèves qui pourraient être définis d'une façon plus générique ? Quels sont également les éléments concomitants du jugement que l'on trouve chez les élèves punis et non punis à propos de leur environnement ? En cela, nous

<sup>1</sup> Cette recherche a bénéficié du subside no 4040-45167 du FNRS dans le cadre PNR40 « Violence au quotidien et crime organisé », des supports du Centre de recherches psychopédagogiques de Genève, de l'Institut des sciences sociales et pédagogiques de l'Université de Lausanne et du Service de la recherche en éducation de Genève. Le requérant principal du projet est le professeur Alain Clémence de l'Université de Lausanne.

essayerons d'analyser en quoi les prescriptions institutionnelles sont à même ou non d'affecter l'attitude des élèves à l'égard de l'école et des enseignants d'une part, voire de pondérer certaines croyances en termes de règles de vie d'autre part, ce dernier point ayant trait plus particulièrement à des questions portant sur des attitudes générales nécessaires pour réussir dans la vie.

## 2. Méthode

Deux mille huit cent douze élèves fréquentant l'école secondaire obligatoire ont été interrogés par questionnaire en 1997. De nombreuses dimensions ont présidé à la construction du questionnaire et de l'échantillon dont nous ne parlerons pas ici en détail. On peut trouver les informations à ce propos dans les documents déjà parus (Clémence et al., 1999 ; 2001). En ce qui concerne plus directement notre propos, pour mesurer les punitions institutionnelles délivrées par les directions des écoles ou par les enseignants, nous avons constitué un indice portant sur la somme des punitions reçues par la direction ou par des enseignants. Deux échelles en trois points avaient en effet été proposées aux élèves, l'une concernant la fréquence des punitions émanant de la direction de l'école, l'autre portant sur celles émanant des enseignants. Ces deux échelles ont été agrégées afin de constituer un indice des punitions délivrées par l'institution scolaire lors du trimestre précédant notre enquête. L'un des pôles des échelles indiquant l'absence de punition, la somme des deux échelles varie ainsi entre 0 (absence de punition) et 4 (le maximum proposé de punitions possibles). Notons bien qu'il ne s'agit pas pour nous de considérer cet indice comme une mesure objective des punitions délivrées, mais d'un indice subjectif portant plutôt sur le type de relation entre l'élève et l'école. Les élèves sont en effet libres de mentionner s'ils ont été punis ou non et ainsi de renvoyer par l'intermédiaire du questionnaire l'image qu'ils veulent bien donner d'eux-mêmes (en tant qu'élève pouvant parfois poser problème ou non) et de l'institution (en tant qu'élève recevant des sanctions ou non). Pour une part non négligeable d'élèves d'ailleurs, répondre à cette question a pu paraître problématique puisque le taux de non-réponse a été de 11%. Sur un autre plan, les élèves qui y ont répondu affirment clairement leur volonté de se montrer comme des élèves sans problème ou alors comme ayant eu des tensions avec l'institution. En bref, on considérera alors la punition comme un révélateur des rapports entretenus entre l'élève et l'institution, rapports qui participent à la socialisation de l'élève notamment par l'intermédiaire du respect ou non des règles scolaires.

## 3. Les facteurs des punitions institutionnelles

Qui est puni et pour quelles raisons ? En termes d'ordre de grandeur d'abord, combien d'élèves se sont estimés non punis et punis durant le trimestre précédant notre enquête ? La majorité des élèves (52%) a déclaré ne pas avoir été puni. Mais presque un élève sur quatre (37%) s'est déclaré puni. La question est de savoir quelles variables sont liées aux punitions. Nous disposons pour cela de deux types de

variables indépendantes: des variables sociographiques, comme le genre, l'âge, la filière scolaire suivie, les notes scolaires obtenues pendant le trimestre précédent; des variables en termes d'implications des élèves dans différentes situations agressives ou violentes à l'égard d'enseignants et à l'égard d'autres élèves. Le nombre élevé de variables à prendre en compte nous a conduit à effectuer une analyse de régression des variables indépendantes présentées ci-dessus sur les punitions délivrées par les directions et par les enseignants. Ont été alors entrés comme critères des punitions:

#### a) variables sociographiques

- le genre (masculin; féminin)
- la performance en français et en maths au cours du dernier trimestre (tiers inférieur de la distribution; tiers intermédiaire; tiers supérieur)
- le nombre d'années dans le quartier, comme facteur d'intégration sociale (tiers inférieur de la distribution; tiers intermédiaire; tiers supérieur)
- la filière scolaire suivie (exigences élémentaires; exigences étendues)
- l'âge (tiers inférieur de la distribution; tiers intermédiaire; tiers supérieur)

#### b) variables en termes d'implications en tant qu'acteur ou victime dans différentes situations agressives ou violentes

- les actes contre des enseignants (élèves jamais impliqués; élèves impliqués)
- les actes contre d'autres élèves (élèves jamais impliqués; élèves impliqués)
- les actes d'enseignants dont les élèves s'estiment victimes (jamais victime; victime)
- les actes d'autres élèves dont les élèves s'estiment victimes (jamais victime; victime)

L'analyse de régression (N = 2262; méthode pas-à-pas) sélectionne cinq variables avec un taux d'explication de la variance de 26%. Bien que le taux de variance expliquée puisse paraître assez faible, les effets de ces variables sont néanmoins très marqués ( $F(5; 2257) = 160,9$   $p < .01$ ). Dans l'ordre d'importance, il s'agit:

- des actes d'enseignants dont les élèves s'estiment victimes ( $R^2 = .17$ );
- des actes contre des enseignants ( $R^2_{\text{change}} = .05$ );
- du genre ( $R^2_{\text{change}} = .03$ );
- des actes contre d'autres élèves ( $R^2_{\text{change}} < .01$ );
- de la performance en français et en maths au cours du dernier trimestre ( $R^2_{\text{change}} < .01$ ).

**Tableau 1.** Coefficients obtenus à partir de l'analyse de régression linéaire portant sur les punitions institutionnelles

| Variables                                                         | B     | t         |
|-------------------------------------------------------------------|-------|-----------|
| Constante                                                         | -.49  | -4.26 *** |
| Actes d'enseignants dont les élèves s'estiment victimes           | .58   | 15.28 *** |
| Actes d'élèves contre des enseignants                             | .43   | 11.40 *** |
| Genre                                                             | -.32  | -8.85 *** |
| Actes contre d'autres élèves                                      | .18   | 4.61 ***  |
| Performance en français et en maths au cours du dernier trimestre | -.05  | -2.35 *   |
| Filière scolaire suivie                                           | -.004 | -.20 ns   |
| Age                                                               | .002  | .12 ns    |
| Nombre d'années dans le quartier                                  | -.01  | -.57 ns   |
| Actes d'autres élèves dont les élèves s'estiment victimes         | -.004 | -.22 ns   |

Variable dépendante: somme des punitions reçues. Méthode de régression linéaire *Stepwise*. N = 2262.  
Signification statistique t: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; ns pour *non significatif*.

Ce sont avant tout des actes d'enseignants dont les élèves s'estiment victimes et les actes commis par les élèves contre des enseignants qui sont les variables les plus liées aux punitions, les actes commis contre d'autres élèves contribuant plus faiblement à l'explication. Les garçons sont plus punis que les filles, ainsi que les élèves qui ont les moins bonnes notes. Notons que ni les actes d'autres élèves dont les élèves s'estiment victimes, ni la filière suivie, ni l'âge ou le nombre d'années dans le quartier n'ont été finalement retenus dans l'analyse.

Nous avons également testé deux autres modèles. Le premier oppose les variables en termes d'implications des élèves en tant qu'acteurs, aux variables de victimisation et finalement à celles de type plus sociographique, comme l'âge, le genre et la note scolaire. L'analyse a pour but d'examiner l'amélioration de l'explication d'un ensemble de variables par rapport à un autre ensemble selon leur ordre d'entrée dans l'analyse de régression.

L'analyse montre que les variables en termes d'implications des élèves dans des actes violents expliquent presque le double de variance de celles où les élèves s'estiment victimes (acteur:  $R^2 = .15$   $F(2; 2260) = 196,9$   $p < .01$ ; victime:  $R^2_{\text{change}} = .09$   $F(4; 2258) = 173,5$   $p < .01$ ). Les variables sociographiques expliquant une part comparativement faible de la variation, quoique de façon significative (var. socio:  $R^2_{\text{change}} = .03$   $F(9; 2253) = 89,3$   $p < .01$ ).





Le deuxième modèle oppose les variables en termes d'actes impliquant des enseignants à celles impliquant les élèves entre eux, ceci indépendamment du fait d'être acteur ou victime. L'analyse montre clairement que ce sont les événements impliquant un rapport entre enseignant et élève qui prédisent le plus les punitions (événements élèves/enseignants:  $R^2 = .22$   $F(2; 2260) = 318,1$   $p < .01$ ; événements entre élèves:  $R^2_{\text{change}} = .02$   $F(4; 2258) = 173,5$   $p < .01$ ).

Comme on pouvait certes s'y attendre, les élèves les plus punis sont bien ceux qui commettent le plus d'actes répréhensibles. Il reste que les punitions sont davantage expliquées par des actes envers l'enseignant ou l'enseignement que par des actes que des élèves commettraient entre eux. Certes la visibilité des actes contre une autorité est plus grande et de ce fait les risques de sanctions plus élevés. Mais puisque les actes entre élèves sont plus faiblement sanctionnés par l'institution, cela pourrait tendre également à indiquer qu'il ne resterait plus aux élèves qu'à appliquer leurs propres sanctions, selon leurs propres conceptions de la justice sociale.

#### 4. Le contexte environnemental des punitions scolaires

En prolongement de cette conception assez conflictuelle du rapport avec l'institution, la question est de savoir si cela se vérifie également au niveau d'un autre ensemble de questions portant sur des événements perçus en classe? Il avait été demandé en effet aux élèves si, durant le dernier trimestre, il leur était arrivé de vivre les différentes situations présentées ci-après.

Comparer les opinions des élèves punis à celles des non punis pose un problème à propos des variables à prendre en compte. Comme on l'a vu, les élèves les plus punis sont certes ceux qui commettent des actes répréhensibles, mais aussi davantage les garçons que les filles ainsi que ceux qui ont les moins bonnes notes. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes centrés sur ces variables pour décomposer les effets des variables portant sur l'environnement: en l'occurrence, le fait d'avoir été puni ou non (*puni*:  $N = 1450$  versus *non puni*:  $N = 1064$ ), le genre (*masculin*:  $N = 1397$  versus *féminin*:  $N = 1415$ ), et la note (*faible*:  $N = 922$  vs *intermédiaire*:  $N = 802$  vs *élevée*:  $N = 907$ ). On trouvera donc par la suite des analyses de variance qui tiennent compte de ces trois facteurs.



**Tableau 2.** «Durant le dernier trimestre, t'est-il arrivé d'avoir un prof qui...»

| Punitions délivrées:                                   | Moyennes  |       | SD        |       | F                             |
|--------------------------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-------------------------------|
|                                                        | non punis | punis | non punis | punis |                               |
| ... criait pour un rien                                | 2.85      | 3.36  | 1.46      | 1.44  | $F(1; 1167) = 37,8$ $p < .01$ |
| ... lançait des objets pour faire régner la discipline | 1.50      | 1.69  | 1.04      | 1.19  | ns                            |
| ... se moquait d'un élève                              | 2.41      | 2.78  | 1.43      | 1.51  | $F(1; 1167) = 19,5$ $p < .01$ |
| ... disait à un élève qu'il était nul                  | 2.17      | 2.46  | 1.42      | 1.49  | $F(1; 1167) = 12,4$ $p < .01$ |
| ... te faisait peur                                    | 1.52      | 1.58  | 1.06      | 1.13  | ns                            |

| Performance scolaire:                                  | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F  |
|--------------------------------------------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|----|
|                                                        | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |    |
| ... criait pour un rien                                | 3.23     | 2.97  | 3.07  | 1.49   | 1.49  | 1.41  | ns |
| ... lançait des objets pour faire régner la discipline | 1.68     | 1.59  | 1.53  | 1.18   | 1.10  | 1.06  | ns |
| ... se moquait d'un élève                              | 2.54     | 2.48  | 2.61  | 1.51   | 1.43  | 1.45  | ns |
| ... disait à un élève qu'il était nul                  | 2.33     | 2.23  | 2.28  | 1.47   | 1.39  | 1.45  | ns |
| ... te faisait peur                                    | 1.61     | 1.52  | 1.52  | 1.16   | 1.05  | 1.07  | ns |

| Genre:                                                 | Moyennes |        | SD      |        | F                             |
|--------------------------------------------------------|----------|--------|---------|--------|-------------------------------|
|                                                        | garçons  | filles | garçons | filles |                               |
| ... criait pour un rien                                | 3.21     | 2.97   | 1.49    | 1.44   | ns                            |
| ... lançait des objets pour faire régner la discipline | 1.65     | 1.54   | 1.18    | 1.07   | ns                            |
| ... se moquait d'un élève                              | 2.57     | 2.54   | 1.49    | 1.46   | ns                            |
| ... disait à un élève qu'il était nul                  | 2.29     | 2.30   | 1.44    | 1.44   | ns                            |
| ... te faisait peur                                    | 1.46     | 1.65   | 1.01    | 1.16   | $F(1; 1167) = 15,9$ $p < .01$ |

N maximum = 1406, deux versions du questionnaire ayant été proposées aux élèves.  
Echelle de 1 à 5, où 1 = *jamais* et 5 = *très souvent*.



C'est presque exclusivement le facteur de punition qui a donné lieu à des effets significatifs. Les élèves punis ont déclaré plus fréquent le cas d'un maître qui criait pour un rien que les non punis, plus fréquent le cas d'un enseignant qui se moquait d'un élève, plus fréquent le cas d'un enseignant disant à un élève qu'il était nul. Le seul autre effet significatif, que nous ne commenterons pas ici parce que probablement davantage lié à une logique de l'orientation du genre (et qui nécessiterait des mises en perspective théoriques différentes), est que les filles ont eu davantage peur d'un enseignant que les garçons.

Les élèves punis perçoivent ainsi davantage être témoins de brimades à l'école que les élèves non punis. Est-ce que cette perception générale des élèves punis, plutôt en termes d'agressivité de l'institution et des enseignants, porte alors aussi sur la perception de l'école en tant que bâtiment et lieu de vie ?

Pour cela nous avons effectué une analyse de variance sur les items portant sur une description de l'école avec les mêmes variables indépendantes que précédemment.

Tableau 3. «Comment décrirais-tu ton école?»

|                                                      | Moyennes  |       | SD        |       | F                                    |
|------------------------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|--------------------------------------|
|                                                      | non punis | punis | non punis | punis |                                      |
| Punitions délivrées:                                 |           |       |           |       |                                      |
| 1 = bien entretenue<br>4 = mal entretenue            | 2.40      | 2.60  | 1.16      | 1.26  | $F(1; 2227) = 22,7 \text{ } p < .01$ |
| 1 = me plaît beaucoup<br>4 = ne me plaît pas du tout | 2.46      | 2.77  | 1.15      | 1.23  | $F(1; 2227) = 36,7 \text{ } p < .01$ |
| 1 = bruyante<br>4 = calme                            | 2.81      | 2.79  | 1.16      | 1.20  | ns                                   |
| 1 = trop grande<br>4 = trop petite                   | 2.91      | 3.02  | 0.92      | 1.00  | $F(1; 2227) = 8,82 \text{ } p < .01$ |

|                                                      | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F                                    |
|------------------------------------------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|--------------------------------------|
|                                                      | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |                                      |
| Performance scolaire:                                |          |       |       |        |       |       |                                      |
| 1 = bien entretenue<br>4 = mal entretenue            | 2.63     | 2.41  | 2.36  | 1.22   | 1.19  | 1.19  | $F(2; 2227) = 12,8 \text{ } p < .01$ |
| 1 = me plaît beaucoup<br>4 = ne me plaît pas du tout | 2.65     | 2.60  | 2.49  | 1.21   | 1.21  | 1.13  | ns                                   |
| 1 = bruyante<br>4 = calme                            | 2.72     | 2.77  | 2.88  | 1.20   | 1.16  | 1.14  | ns                                   |
| 1 = trop grande<br>4 = trop petite                   | 2.95     | 2.95  | 2.97  | 1.02   | 0.93  | 0.87  | ns                                   |



|                                                      | Moyennes |        | SD      |        | F  |
|------------------------------------------------------|----------|--------|---------|--------|----|
|                                                      | garçons  | filles | garçons | filles |    |
| 1 = bien entretenue<br>4 = mal entretenue            | 2.56     | 2.41   | 1.26    | 1.15   | ns |
| 1 = me plaît beaucoup<br>4 = ne me plaît pas du tout | 2.61     | 2.57   | 1.21    | 1.18   | ns |
| 1 = bruyante<br>4 = calme                            | 2.84     | 2.76   | 1.21    | 1.15   | ns |
| 1 = trop grande<br>4 = trop petite                   | 3.00     | 2.91   | 0.97    | 0.93   | ns |

L'école est décrite comme moins bien entretenue par les élèves punis que les élèves non punis ; il en va de même pour les élèves ayant les moins bonnes notes. L'école plaît moins aux élèves punis qu'aux non punis. L'école est perçue comme plutôt trop petite par les élèves punis et plutôt trop grande par les élèves non punis. A part la question du bruit, les élèves punis ont une perception moins positive de leur école que les élèves non punis. Ces premiers l'évaluent en plus moins bien entretenue et trop petite.

La punition semble donc bien interférer sur l'image même de l'école, ce qui va de pair avec des résultats présentés par Clémence et al. (1999 ; 2001) relatifs au climat d'insécurité : les élèves punis, qui sont en même temps les élèves aux moins bons résultats scolaires, se sentent moins en sécurité à l'intérieur de l'établissement. En ce qui nous concerne ici, les élèves punis perçoivent l'école comme un lieu où des situations agressives se produisent, école qui est également décrite d'une façon plutôt négative.

5. Les préoccupations des élèves

Est-ce que ces perceptions négatives des élèves sanctionnés à propos de l'institution scolaire modulent les principales préoccupations des élèves ? A partir d'une série de questions portant sur cette dimension, nous avons effectué une analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax). L'analyse a dégagé trois facteurs (critère de Kaiser).

Le premier facteur porte plus particulièrement sur des items axés sur la violence à l'école, comme les bagarres, la drogue, l'indiscipline. Le deuxième facteur reprend des items portant sur des préoccupations en liaison directe avec l'école, aussi bien sur le plan relationnel que sur le plan de l'avenir ou des résultats scolaires. Le troisième facteur est surtout organisé par un seul item portant sur le nombre d'élèves étrangers dans l'école.



Tableau 4. Les préoccupations des élèves (résultats de l'analyse factorielle)

|                                               | Moyennes | Saturation |           |           | Communautés |
|-----------------------------------------------|----------|------------|-----------|-----------|-------------|
|                                               |          | Facteur 1  | Facteur 2 | Facteur 3 |             |
| les bagarres et les agressions entre élèves   | 2.24     | 0.79       | 0.02      | 0.05      | 0.62        |
| le vandalisme dans les locaux scolaires       | 2.34     | 0.77       | 0.05      | 0.06      | 0.60        |
| consommation de drogues et d'alcool à l'école | 2.56     | 0.77       | 0.05      | -0.06     | 0.59        |
| l'indiscipline de certains élèves             | 1.99     | 0.62       | -0.03     | 0.30      | 0.47        |
| les relations entre mes parents et l'école    | 1.93     | 0.11       | 0.73      | -0.03     | 0.54        |
| mes relations avec les profs                  | 1.88     | 0.03       | 0.60      | 0.33      | 0.47        |
| ce que je vais faire après l'école            | 2.30     | -0.02      | 0.57      | -0.01     | 0.32        |
| ne pas avoir assez d'argent de poche          | 2.07     | -0.08      | 0.56      | 0.07      | 0.32        |
| échouer à l'école                             | 3.56     | 0.43       | 0.52      | -0.24     | 0.51        |
| le nombre d'élèves étrangers dans mon école   | 1.37     | 0.02       | -0.03     | 0.83      | 0.69        |
| le manque de collaboration entre les profs    | 1.93     | 0.24       | 0.39      | 0.47      | 0.43        |
| % de variance expliquée:                      | 25.13    | 15.48      | 9.94      |           |             |

Echelle de 1 à 5, où 1 = cela ne me cause aucun souci; 5 = cela me cause beaucoup de soucis.

Les non punis et les filles sont moins préoccupés que les punis et les garçons par les questions de violence à l'école. Par contre les punis, ceux qui ont les moins bons résultats scolaires et les garçons sont plus préoccupés par des aspects relationnels et de réussite scolaire. La question de la présence étrangère à l'école que reprend le troisième facteur donne lieu à une différence entre les garçons et les filles, ces premiers étant plus préoccupés par cet aspect que les secondes.



Tableau 5. «Quels sont les problèmes qui actuellement te causent le plus de soucis?» (scores factoriels)

|                      | Moyennes  |       | SD        |       | F                        |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------|--------------------------|
|                      | non punis | punis | non punis | punis |                          |
| Punitions délivrées: |           |       |           |       |                          |
| F1 : violence        | 0.13      | -0.20 | 1.02      | 0.93  | F(1; 2159) = 32,6 p<.01  |
| F2 : relation        | -0.20     | 0.24  | 0.92      | 1.03  | F(1; 2159) = 137,6 p<.01 |
| F3 : étrangers       | -0.05     | 0.06  | 0.95      | 1.06  | ns                       |

|                       | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F                       |
|-----------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|-------------------------|
|                       | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |                         |
| Performance scolaire: |          |       |       |        |       |       |                         |
| F1 : violence         | 0.06     | 0.03  | -0.07 | 1.00   | 1.00  | 0.99  | ns                      |
| F2 : relation         | 0.11     | 0.04  | -0.15 | 1.00   | 1.01  | 0.97  | F(2; 2159) = 11,1 p<.01 |
| F3 : étrangers        | -0.03    | 0.07  | -0.03 | 1.08   | 1.04  | 0.89  | ns                      |

|                | Moyennes |        | SD      |        | F                       |
|----------------|----------|--------|---------|--------|-------------------------|
|                | garçons  | filles | garçons | filles |                         |
| Genre:         |          |        |         |        |                         |
| F1 : violence  | -0.20    | 0.20   | 0.95    | 1.01   | F(1; 2159) = 94,0 p<.01 |
| F2 : relation  | -0.06    | 0.06   | 1.01    | 0.99   | F(1; 2159) = 11,1 p<.01 |
| F3 : étrangers | 0.16     | -0.16  | 1.12    | 0.84   | F(1; 2159) = 70,2 p<.01 |

Les problèmes des élèves punis portent bien sur leur situation scolaire, soit tout simplement parce que leurs notes les amènent à être préoccupés par l'échec scolaire, mais aussi sans doute parce que les punitions portent atteinte aux relations interpersonnelles avec les adultes. L'ensemble de ces facteurs pourrait donc jouer un rôle cumulatif, amenant les élèves à un rejet global de l'institution scolaire, notamment dans son rôle de socialisation et de construction identitaire. Les résultats suivants, qui portent sur des questions visant à amener les élèves à se comparer à leurs pairs, permettent d'approcher la question d'une construction d'une identité catégorielle spécifique. Deux questions vont nous servir à ce propos, l'une portant sur une comparaison de l'élève à l'égard de ses pairs, l'autre sur l'image que l'élève pense donner à ses pairs.



6. L'image de l'élève

Tableau 6. «Si tu te compares aux autres, te trouves-tu plutôt moins bon, la même chose ou plutôt meilleur?»

|                                | Moyennes  |       | SD        |       | F                      |
|--------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|------------------------|
|                                | non punis | punis | non punis | punis |                        |
| Punitions délivrées:           |           |       |           |       |                        |
| pour les notes à l'école       | 2.01      | 1.92  | 0.56      | 0.54  | F(1; 1280) = 8,4 p<.01 |
| pour les activités sportives   | 2.10      | 2.13  | 0.66      | 0.69  | ns                     |
| pour les activités artistiques | 1.98      | 1.92  | 0.57      | 0.64  | ns                     |
| comme copain                   | 2.19      | 2.25  | 0.50      | 0.51  | ns                     |

|                                | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F                        |
|--------------------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|--------------------------|
|                                | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |                          |
| Performance scolaire:          |          |       |       |        |       |       |                          |
| pour les notes à l'école       | 1.67     | 1.97  | 2.27  | 0.51   | 0.44  | 0.52  | F(2; 1280) = 160,7 p<.01 |
| pour les activités sportives   | 2.17     | 2.06  | 2.11  | 0.66   | 0.69  | 0.65  | ns                       |
| pour les activités artistiques | 1.94     | 1.98  | 1.93  | 0.62   | 0.56  | 0.61  | ns                       |
| comme copain                   | 2.29     | 2.21  | 2.14  | 0.56   | 0.46  | 0.47  | F(2; 1280) = 10,7 p<.01  |

|                                | Moyennes |        | SD      |        | F                       |
|--------------------------------|----------|--------|---------|--------|-------------------------|
|                                | garçons  | filles | garçons | filles |                         |
| Genre:                         |          |        |         |        |                         |
| pour les notes à l'école       | 1.98     | 1.96   | 0.56    | 0.54   | ns                      |
| pour les activités sportives   | 2.24     | 1.99   | 0.67    | 0.65   | F(1; 1280) = 46,8 p<.01 |
| pour les activités artistiques | 1.90     | 2.01   | 0.63    | 0.57   | ns                      |
| comme copain                   | 2.21     | 2.22   | 0.48    | 0.52   | ns                      |

N maximum = 1406, deux versions du questionnaire ayant été proposées aux élèves.  
Echelle en trois points: 1 = plutôt moins bon; 2 = comme les autres; 3 = plutôt meilleur.

Les sanctions institutionnelles ne semblent pas, dans l'ensemble, beaucoup différencier les élèves punis des élèves non punis. C'est avant tout le résultat scolaire qui participe le plus à l'identité catégorielle des élèves sur le plan scolaire. Si les élèves aux moins bons résultats se perçoivent effectivement comme plus faibles (et font donc par là une autoévaluation assez congruente avec leurs résultats), ils se perçoivent néanmoins comme meilleurs copains. Deux logiques interfèrent à ce niveau: celle de l'école relative aux résultats et celle des pairs, qui semble être opposée. Notons que l'on retrouve de nouveau dans nos résultats des stéréotypes relatifs au genre, notamment sur le plan des activités sportives pour lesquelles les garçons expriment un plus fort esprit de compétition.



Tableau 7. «Comment les élèves te perçoivent-ils? Comme...»

|                                 | Moyennes  |       | SD        |       | F                       |
|---------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-------------------------|
|                                 | non punis | punis | non punis | punis |                         |
| Punitions délivrées:            |           |       |           |       |                         |
| un élève obéissant              | 3.21      | 2.70  | 1.17      | 1.13  | F(1; 1224) = 59,3 p<.01 |
| un élève qui réussit toujours   | 2.84      | 2.71  | 1.13      | 1.10  | ns                      |
| quelqu'un qui est branché       | 2.88      | 3.30  | 1.18      | 1.21  | F(1; 1224) = 38,1 p<.01 |
| qqn qui a beaucoup de copains   | 3.52      | 3.63  | 1.24      | 1.24  | ns                      |
| qqn qui cherche la bagarre      | 1.39      | 1.73  | 0.87      | 1.08  | F(1; 1224) = 42,9 p<.01 |
| quelqu'un qui a peur des autres | 1.80      | 1.68  | 1.09      | 1.03  | ns                      |

|                                 | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F                       |
|---------------------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|-------------------------|
|                                 | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |                         |
| Performance scolaire:           |          |       |       |        |       |       |                         |
| un élève obéissant              | 2.88     | 2.88  | 3.26  | 1.17   | 1.16  | 1.16  | F(2; 1224) = 12,6 p<.01 |
| un élève qui réussit toujours   | 2.42     | 2.73  | 3.28  | 0.99   | 1.03  | 1.15  | F(2; 1224) = 74,2 p<.01 |
| quelqu'un qui est branché       | 3.03     | 3.06  | 3.07  | 1.24   | 1.23  | 1.15  | ns                      |
| qqn qui a beaucoup de copains   | 3.55     | 3.59  | 3.51  | 1.27   | 1.24  | 1.20  | ns                      |
| qqn qui cherche la bagarre      | 1.62     | 1.56  | 1.38  | 1.03   | 1.04  | 0.82  | ns                      |
| quelqu'un qui a peur des autres | 1.78     | 1.74  | 1.74  | 1.10   | 1.02  | 1.05  | ns                      |

|                                 | Moyennes |        | SD      |        | F                       |
|---------------------------------|----------|--------|---------|--------|-------------------------|
|                                 | garçons  | filles | garçons | filles |                         |
| Genre:                          |          |        |         |        |                         |
| un élève obéissant              | 2.90     | 3.10   | 1.18    | 1.16   | ns                      |
| un élève qui réussit toujours   | 2.79     | 2.78   | 1.10    | 1.14   | ns                      |
| quelqu'un qui est branché       | 3.13     | 2.98   | 1.24    | 1.18   | ns                      |
| qqn qui a beaucoup de copains   | 3.57     | 3.57   | 1.27    | 1.22   | ns                      |
| qqn qui cherche la bagarre      | 1.72     | 1.33   | 1.08    | 0.81   | F(1; 1224) = 39,5 p<.01 |
| quelqu'un qui a peur des autres | 1.81     | 1.70   | 1.11    | 1.02   | ns                      |

N maximum = 1406, deux versions du questionnaire ayant été proposées aux élèves.  
Echelle de 1 à 5, où 1 = non, pas du tout et 5 = oui, tout à fait.



C'est surtout la variable portant sur les sanctions institutionnelles qui semble être la plus discriminante ici. Les élèves punis pensent davantage que les non punis être perçus comme moins obéissants (ce qui est aussi le cas des élèves aux moins bons résultats scolaires), comme quelqu'un de branché et comme quelqu'un qui cherche la bagarre. Notons également que la bagarre semble davantage être l'apanage des garçons que des filles, et que les élèves aux plus faibles résultats scolaires pensent effectivement ne pas être perçus comme des élèves qui réussissent toujours.

On retrouve bien ici de nouveau les deux logiques discutées plus avant : celle de l'école relative aux résultats et celle des pairs. C'est également ce que Clémence et al. (1999 ; 2001) avaient relevé à propos d'une question demandant à quel point les élèves tenaient compte des avis de différentes personnes listées. Une bonne entente avec l'adulte induit une attitude favorable à la collaboration avec les enseignants et le respect des normes scolaires. Une socialisation plus forte avec les pairs pousse à la confrontation avec les adultes et à l'opposition avec l'institution scolaire.

7. Projections dans l'avenir des élèves non punis et punis

Les relations que les élèves entretiennent à l'égard de l'école, notamment relativement aux performances scolaires et aux punitions, amènent-elles finalement également à des représentations différentes des caractéristiques nécessaires pour réussir dans la vie ? Une analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax) portant sur les qualités jugées importantes pour réussir dans la vie a dégagé trois facteurs (critère de Kaiser).



Tableau 8. «Pour réussir dans la vie, qu'est-ce qui te semble important?»  
(résultats de l'analyse factorielle)

|                                               | Moyennes | Saturations |           |           | Communautés |
|-----------------------------------------------|----------|-------------|-----------|-----------|-------------|
|                                               |          | Facteur 1   | Facteur 2 | Facteur 3 |             |
| les bagarres et les agressions entre élèves   | 2.24     | 0.79        | 0.02      | 0.05      | 0.62        |
| le vandalisme dans les locaux scolaires       | 2.34     | 0.77        | 0.05      | 0.06      | 0.60        |
| consommation de drogues et d'alcool à l'école | 2.56     | 0.77        | 0.05      | - 0.06    | 0.59        |
| l'indiscipline de certains élèves             | 1.99     | 0.62        | - 0.03    | 0.30      | 0.47        |
| les relations entre mes parents et l'école    | 1.93     | 0.11        | 0.73      | - 0.03    | 0.54        |
| mes relations avec les profs                  | 1.88     | 0.03        | 0.60      | 0.33      | 0.47        |
| ce que je vais faire après l'école            | 2.30     | - 0.02      | 0.57      | - 0.01    | 0.32        |
| ne pas avoir assez d'argent de poche          | 2.07     | - 0.08      | 0.56      | 0.07      | 0.32        |
| échouer à l'école                             | 3.56     | 0.43        | 0.52      | - 0.24    | 0.51        |
| le nombre d'élèves étrangers dans mon école   | 1.37     | 0.02        | - 0.03    | 0.83      | 0.69        |
| le manque de collaboration entre les profs    | 1.93     | 0.24        | 0.39      | 0.47      | 0.43        |
| % de variance expliquée :                     |          | 25.13       | 15.48     | 9.94      |             |

Echelle de 1 à 5, où 1 = cela ne me cause aucun souci ; 5 = cela me cause beaucoup de soucis.

Un premier facteur porte sur des caractéristiques générales plutôt de type personnalisan- te et axée sur l'adaptation (croire en ses capacités, s'adapter, être optimiste, être honnête, mais être malin). Un deuxième facteur est plus nettement axé sur la confort- mité, voire la soumission, et fait référence cette fois plus directement à des rapports avec autrui (faire ce que l'on demande, travailler beaucoup, avoir de bonnes notes, se contenter de son sort, être honnête). Le troisième facteur, également en rapport avec les relations avec autrui, fait référence à des caractéristiques de domination ou de compétition (être plus intelligent, être plus fort, être plus malin). Qu'en est-il alors des différences entre types d'élèves ?



**Tableau 9.** «Pour réussir dans la vie, qu'est-ce qui te semble important?» (scores factoriels)

| Punitions délivrées: | Moyennes  |       | SD        |       | F                       |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------|-------------------------|
|                      | non punis | punis | non punis | punis |                         |
| F1: adaptation       | -0.01     | 0.08  | 0.98      | 0.97  | ns                      |
| F2: conformité       | 0.11      | -0.16 | 0.94      | 1.05  | F(1; 2189) = 45,8 p<.01 |
| F3: compétition      | -0.09     | 0.11  | 0.99      | 1.01  | F(1; 2189) = 8,8 p<.01  |

| Performance scolaire: | Moyennes |       |       | SD     |       |       | F                       |
|-----------------------|----------|-------|-------|--------|-------|-------|-------------------------|
|                       | faible   | inter | élevé | faible | inter | élevé |                         |
| F1: adaptation        | -0.14    | 0.02  | 0.16  | 1.09   | 0.97  | 0.87  | F(2; 2189) = 17,2 p<.01 |
| F2: conformité        | 0.02     | 0.03  | -0.04 | 1.07   | 0.97  | 0.94  | ns                      |
| F3: compétition       | 0.02     | -0.09 | 0.02  | 1.01   | 0.98  | 1.00  | ns                      |

| Genre:          | Moyennes |        | SD      |        | F                       |
|-----------------|----------|--------|---------|--------|-------------------------|
|                 | garçons  | filles | garçons | filles |                         |
| F1: adaptation  | 0.01     | -0.01  | 1.02    | 0.98   | ns                      |
| F2: conformité  | 0.00     | 0.00   | 1.01    | 0.99   | ns                      |
| F3: compétition | 0.17     | -0.17  | 1.02    | 0.96   | F(1; 2189) = 64,6 p<.01 |

Les caractéristiques personnalisantes en termes d'adaptation seraient tout particulièrement l'apanage des élèves ayant les meilleures notes. Les caractéristiques conformistes du deuxième facteur ne différencient cette fois que les punis des non punis, ces derniers jugeant plus importantes les caractéristiques que reprend le facteur que ces premiers. L'esprit de compétition et de domination qui organise le troisième facteur est plus caractéristique des élèves punis que des non punis et surtout plus caractéristique des garçons que des filles.

## Conclusions

On pouvait s'y attendre, les élèves qui ont déclaré avoir reçu des sanctions institutionnelles sont aussi ceux qui ont commis des actes répréhensibles. Mais il se trouve aussi que ce qui est puni est plus fréquemment lié à ce qui perturbe l'enseignement ou les enseignants que des actes entre élèves. La loi s'applique donc davantage aux relations entre élèves et adultes qu'aux relations entre pairs. Ce résultat est dans une certaine mesure étonnant: dans une autre partie de cette étude, les enseignants

ont déclaré avoir été confrontés surtout à des problèmes entre élèves (cf. Clémence et al., 2001).

Les élèves punis semblent davantage représenter une entité catégorielle de l'école que des individus auxquels il arriverait de temps à autre de transgresser les normes scolaires. Ce sont en effet le plus souvent des garçons, dont il est coutumier de dire d'ailleurs qu'ils sont les plus turbulents. Mais ce sont aussi les élèves aux plus faibles résultats scolaires. S'il n'est pas possible ici de déterminer si ces élèves contestent les normes scolaires par leurs actions ou si ce sont les actes qu'ils commettent qui les amènent à avoir de moins bonnes notes, il reste néanmoins que ces deux facteurs sont liés. Ils font apparaître une catégorie d'élèves qui pose problème à l'école ou, vu sous un autre angle, des élèves pour qui l'école pose problème. La punition pourrait alors être perçue non seulement comme la résultante d'un comportement individuel non approprié, mais aussi comme une sanction à l'égard d'un groupe caractérisé notamment par des mauvaises performances scolaires. On peut craindre alors que s'installe une logique en termes de préjugés (Allport, 1954) pouvant même aboutir à une discrimination (Dovidio et Gaertner, 1986), ce qui a souvent pour effet d'augmenter le degré d'identification au groupe d'appartenance (Dion, 1986). C'est d'ailleurs ce que nous avons nous-mêmes observé en ce qui concerne la logique des pairs. Dans la même veine, Lalonde et Cameron (1994, cité par Bourhis et al., 1994), dans une étude expérimentale, montrent que leurs sujets réagissent différemment à des sanctions institutionnelles versus interpersonnelles: à la discrimination interpersonnelle, les sujets ont réagi en adoptant des stratégies individualistes et normatives, comme des confrontations directes ou des poursuites judiciaires par exemple; à la discrimination institutionnelle ont fait suite plutôt des actions collectives de protestation.

Les élèves que l'on regroupera sous le terme de punis (mais dont on a vu que cette notion recouvrait un ensemble d'attributs) sont aussi ceux qui perçoivent l'école comme un lieu qui est davantage agressif à leur égard. Pour ces premiers, l'école est aussi un lieu moins bien entretenu, qui leur plaît moins et dans lequel les relations avec les adultes sont sujet de préoccupation. Cela pose alors la question des finalités attendues des punitions. D'un côté l'école, comme institution qui participe activement à la socialisation des individus, ne peut certes occulter les actes répréhensibles d'élèves ou qui mettent en danger le bon fonctionnement de l'institution. D'un autre côté et sur le plan des élèves punis, les sanctions portent globalement atteinte à une perception positive de l'école, ce qui n'est sans doute pas souhaité<sup>2</sup>.

En vue d'acquérir une identité sociale positive, les élèves punis semblent alors se détourner de l'école pour développer une logique des pairs ou, si l'on veut, leurs propres normes de référence (selon une logique de différenciation catégorielle; Lemaine et Kastarsztejn, 1971-1972). Ils ne sont pour cela pas isolés dans l'école

<sup>2</sup> L'évaluation du comportement des élèves est d'ailleurs un élément central sur lequel portent les réformes en cours dans l'enseignement secondaire obligatoire à Genève.

puisque d'autres élèves partagent un sort commun, élèves auprès desquels ils peuvent se comparer (Festinger, 1971) et avec lesquels peut se développer une catégorisation axée sur d'autres attributs que ceux proposés par l'école. En bref et comme l'a mis en évidence Clémence (1988), il sera plus difficile de faire intérioriser de nouvelles attitudes à des individus si ces derniers disposent de références sociales (comme la possibilité d'appartenir à un groupe) que s'ils se perçoivent comme isolés.

Finalement, les résultats portant sur les caractéristiques nécessaires à une réussite dans la vie révèlent en quelque sorte un paradoxe. Développer l'autonomie, l'esprit d'initiative, la créativité sont des objectifs souvent évoqués dans le monde de l'éducation et de la formation. Ce qui est perçu comme facteur de réussite dans la vie par les élèves aux meilleurs résultats scolaires semble relever d'un tout autre registre, sans doute plus proche des normes scolaires opérantes : faire ce qui est demandé, travailler beaucoup et se contenter de son sort. En bref, exprimer une conformité. C'est d'ailleurs également ce que nous avons trouvé dans une recherche effectuée dans une école professionnelle à propos d'une question demandant à des élèves de décrire ce qui leur sera demandé à l'avenir dans l'exercice de leur métier (Kaiser, 2000 ; Kaiser et al., 1997 ; Perret et al., 2001) : selon une même logique de conformité, le respect des délais, la ponctualité et l'obéissance sont projetés comme des facteurs de réussite.

## Références

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley.

Bourhis, R. & Leyens, J. P. (Eds.) (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège : Pierre Mardaga.

Clémence, A. (1988). *Efficacité de l'exercice du pouvoir : une lecture psychosociale du phénomène de dissonance cognitive*. Thèse de doctorat, Université de Lausanne.

Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In : Guimelli Ch. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p.119-152). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Clémence, A., Kaiser, C. A., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M. & Rochat, F. (1999). *Dynamiques et significations de la violence dans l'univers scolaire des adolescents*. Rapport scientifique final au Fonds national suisse de la recherche scientifique. Lausanne : Université de Lausanne.

Clémence, A., Rochat, F., Cortolezzis, C., Dumont, P., Egloff, M. & Kaiser, C. A. (2001). *Scolarité et adolescence. Les motifs de l'insécurité*. Bern, Stuttgart, Wien : Haupt.

Deschamps, J.-C. & Clémence, A. (1987). *L'explication quotidienne*. Perspectives psychosociologiques. Cousset (Suisse) : DelVal.

Dion, K. (1986). Responses to perceived discrimination and relative deprivation. In : Olson, J. M., Herman, C. P. & Zanna, M. P. (Eds.), *Relative Deprivation and Social Comparison : The Ontario Symposium* (vol. 4). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles : De Boeck.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In : Ghiglione, R., Bonnet, C. & Richard, J. F. (Eds.), *Traité de psychologie cognitive*, 3. Cognition, représentation, communication. Paris : Dunod.

Doise, W. & Palmonari, A. (Eds.) (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Dovidio, J. & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination and racism : Historical trends and contemporary approaches. In : Dovidio, J. & Gaertner, S.L. (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism*. New York : Academic Press.

Duncan, B. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence : testing the lower limits of stereotyping blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598.

Festinger, L. (1971). Théorie des processus de comparaison sociale. In : Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris : Mouton.

Kaiser, C. A., Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. (2000). Do I choose? Attribution and Control in Students of a Technical School. In : Perrig, W. & Grob, A. (Eds.), *Control of Human Behaviour, Mental Processes, and Consciousness*. Mahwah, New Jersey and London : Lawrence Erlbaum Associates.

Kaiser, C. A., Perret-Clermont, A.-N., Perret, J.-F. & Golay-Schilter, D. (1997). Apprendre un métier technique aujourd'hui : représentations des apprenants. Document de recherche du projet PNR33 *Apprendre un métier technique aujourd'hui*, no 10. Université de Neuchâtel, Séminaire de psychologie.

Lalonde, R. & Cameron, J. (1994). Behavioral responses to discrimination: A focus on action. In: Zanna, M. P. & Olson J. M., *The Psychology of prejudice: The Ontario symposium* (vol. 7). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lemaine, G. & Kastorsztejn, J. (1971-1972). Recherches sur l'originalité sociale: la différenciation et l'incomparabilité. *Bulletin de Psychologie*, 25, 673-993.

Moliner, P. (dir.) (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1961; 2<sup>e</sup> édition, 1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. avec la collaboration de Golay-Schilter, D., Kaiser, C. A. & Pochon, J.-L. (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse): Editions universitaires de Fribourg.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In: Moscovici, S. (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. New York: Academic Press.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. & Austin, W. S. (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. New York: Academic Press.

## Mesurer les critères et sentiments de justice des acteurs des systèmes éducatifs

Denis Meuret

Université de Bourgogne – IREDU

**Abstract.** *The growing concern with education among parents, young people and the government, and their growing awareness that the equity of distribution of the educational good is one of the main tasks of a democratic government, justifies an assessment of the equity of education systems. To assess equity, it is necessary not only to measure inequalities, but also to determine the feelings that students, teachers and the general public have about their fairness and to know the criteria that they employ to assess this matter. One of the reasons for this is that there is no “true” definition of what fairness involves; it can only be defined by a “reflexive equilibrium” (Rawls) between theories and subjective judgements.*

*In this text, we analyse the outcomes of some studies about feelings of fairness shared by students concerning the way they have been treated by teachers, or those shared by adults on the fairness of the education system as a whole. Most students feel that teachers treat them fairly, but the proportion is greater in English-speaking or Nordic countries than in Asian or Latin ones. Some inquiries on the subject in France seem to suggest that the feeling of justice depends first upon the fairness of teachers' appreciation of school performance, and only secondly on the fairness of teachers' reactions to behavioural problems.*

*When asked about their feelings towards and their criteria of justice, most teachers in France say that more should be done in favour of educational equality of opportunity, while they do not endorse the idea of positive discrimination regarding the quality of teaching. Adults in Switzerland provide the same kind of ambivalent or apparently contradictory answers. One reason for this seems to be the prevalence of the meritocratic principle and the difficulty of distinguishing between the different causes of school failure.*

*Based on an analysis of these studies, some proposals are made for research and the choice of indicators. Finally, in an annex, a questionnaire is proposed for teachers about their criteria and feelings towards educational equity.*

## Introduction

Pourquoi évoquer les critères et les sentiments de justice dans ce séminaire sur l'éducation au vivre ensemble? La justice procède éventuellement du vivre ensemble, mais elle ne le fonde certainement pas. Ce qui le fonde peut être l'amour (l'agape), l'existence d'un projet commun, le sentiment d'une appartenance commune ou encore le sentiment que l'on tire des bénéfices de la coopération sociale. La justice est ici un test, du moins tant que ceux qui se proposent de vivre ensemble (famille, société) prétendent le faire sur la base de la reconnaissance d'une égale dignité des uns et des autres. On ne peut prétendre être l'égal de quelqu'un et le traiter avec injustice. En ce sens, elle n'est pas une condition suffisante pour vivre ensemble, mais elle en est une condition nécessaire: elle vérifie l'égalité de dignité entre les membres d'un système social. Au sein de l'école, ceci est vrai pour deux dimensions distinctes: la justice avec laquelle l'élève est traité dans sa classe, mais aussi la justice dans l'allocation des chances et des ressources, qui s'observe seulement au niveau du système scolaire.

Un système éducatif, ou une école, qui ferait de grands sermons sur la citoyenneté, le respect et autres éminentes valeurs et, dans le même temps, traiterait ses élèves de façon injuste, s'exposerait au mépris et à la violence. En ce sens, permettre aux citoyens et aux élèves de vérifier s'ils sont traités de façon juste est une condition du bon fonctionnement des systèmes éducatifs. De fait, on a pu observer, en France, que les élèves qui pensaient que, dans leur collège, les élèves étaient en général traités de façon juste par les enseignants, progressaient davantage non seulement en français, en maths, mais aussi amélioraient davantage que les autres leurs motivations, leur sentiment de maîtrise (*locus of control*), leurs méthodes de travail, leurs attitudes civiques, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir (Grisay, 1997) et aussi éprouvaient un plus grand bien-être au collège (Meuret et Marivain, 1997). Plus généralement, dans les 32 pays qui ont participé à l'évaluation PISA 2000, les établissements scolaires dont les élèves déclarent avoir de bonnes relations avec leurs professeurs – un construit dont fait partie le sentiment d'être traité par la plupart d'entre eux avec justice – ont de meilleures performances que les autres.

Nous voudrions ici, d'une part indiquer les raisons qui justifient que l'on s'intéresse à l'injustice scolaire et aux représentations qu'en ont les acteurs, d'autre part présenter les conclusions que l'on peut tirer de quelques études empiriques sur ces représentations.

### 1. Pourquoi s'intéresser aux perceptions de l'injustice des systèmes éducatifs?

Il convient de s'intéresser aux sentiments de justice sur l'école pour deux types de raisons, politiques et théoriques. Connaître ces sentiments devient de plus en plus nécessaire au gouvernement des sociétés modernes d'une part, à la connaissance de ce qui est réellement injuste d'autre part.

### 1.1 Raisons politiques

La dénonciation des inégalités scolaires a été le fait des sociologues avant d'être le fait des citoyens. Ce problème interpellait enseignants et responsables du système éducatif; c'était un problème social que les statisticiens et les sociologues peuvent tirer honneur d'avoir mis à jour, mais ce n'était pas à proprement parler un problème politique: un problème dont les citoyens souffrent directement, jugent les politiques responsables et les départagent en fonction de leur capacité à le régler, comme le chômage ou l'insécurité.

L'équité de l'éducation est devenue un problème politique aux Etats-Unis, où les cours suprêmes de plusieurs Etats ont dû se prononcer sur des plaintes déposées par des associations contre l'organisation des systèmes éducatifs pour inéquité – le Kentucky en étant l'exemple le plus célèbre – et où les choix éducatifs ont joué un certain rôle dans la dernière campagne présidentielle. Ce n'est pas encore vraiment le cas dans la plupart des autres pays. Cependant, il est probable que cela le deviendra vite.

D'une part, les conséquences sociales d'un échec scolaire sont plus importantes, d'autre part l'idée que les enfants et les jeunes aussi doivent être traités avec justice progresse. Or, dans le même temps se développe une critique de la redistribution des richesses telle que l'Etat-Providence dans sa forme classique la pratiquait (déresponsabilisante, etc.), qui fait du financement et de la gestion de l'éducation le moyen principal à la disposition de l'Etat pour maintenir, non seulement l'inégalité des chances, mais aussi l'inégalité des revenus<sup>1</sup>, dans des limites compatibles avec la justice. Il en résulte que les individus vont se soucier davantage de l'équité avec laquelle ce bien va leur être distribué, au moment où l'Etat y reconnaît une de ses tâches majeures. On voit mal comment l'éducation, et l'équité de sa distribution, pourrait ne pas devenir une question politique au sens précis que nous avons évoqué ci-dessus.

On peut en observer des signes avant-coureurs: par exemple ce sondage français de juillet 2000 auprès de 400 parents, selon lequel 31% seulement des parents employés, contre 65% des parents cadres, trouvent que «collège et lycées traitent les élèves à égalité» (Challenge, 2000). De même, un autre sondage selon lequel 70% des adultes suisses pensent que l'école elle-même a une grande responsabilité dans la genèse des inégalités éducatives (Hutmacher, 2001).

Il est clair que si l'analyse qui précède est correcte, les gouvernements ont intérêt à se doter rapidement d'un outil qui leur permette de connaître à la fois ce que les citoyens et les acteurs du système éducatif (enseignants, élèves, parents) pensent de la justice de leur système éducatif et les critères à partir desquels ils fondent leurs jugements.

<sup>1</sup> Les inégalités salariales procèdent en partie de déséquilibres entre l'offre et de la demande de travailleurs qualifiés, lesquels dépendent à leur tour des politiques de formation.



## 1.2 Raisons théoriques

Si l'étude des inégalités, principalement de l'inégalité sociale des chances, a été entreprise depuis longtemps, si celle de l'inégalité des chances entre garçons et filles s'est développée plus récemment, l'étude des injustices est encore peu fréquente. Or, non seulement il peut exister des injustices graves qui n'ont rien à voir avec l'inégalité des chances sociales de carrières scolaires, mais il n'est pas non plus sûr que toute l'inégalité sociale entre les carrières scolaires soit injuste. Pour Rawls (1987), l'égalité des chances consiste à ce que des élèves d'égal «talent, capacité» et d'égal «désir de les utiliser» accèdent à la même réussite. Il reconnaît, bien sûr, que les hasards de la naissance peuvent faire qu'il est plus facile à certains qu'à d'autres de manifester talents et volonté, et que cela pose problème du point de vue de la justice, mais il résout ce problème en posant que les plus qualifiés doivent travailler au bénéfice de tous, et non par des mesures scolaires compensatoires (cf. le chapitre 17, «la tendance à l'égalité»).

Les sociologues expliquent les inégalités sociales devant l'école par des mécanismes sociaux : les familles populaires auraient des attentes moindres, auraient moins la possibilité de prendre des risques, auraient «intérieurisé leur devenir de classe», et bien d'autres mécanismes. Ces explications ne justifient en aucune façon que l'on s'intéresse aux sentiments des acteurs sur la justice de leur expérience scolaire. Il est d'autres explications possibles qui, elles, peuvent le justifier.

D'une part, on peut mettre davantage l'accent sur la responsabilité de l'école dans la genèse des inégalités scolaires. En effet, si l'école elle-même, et non pas seulement l'environnement social, a ce type de responsabilité, alors il est probable qu'une partie au moins des inégalités ainsi produites se crée à partir de processus injustes envers certains élèves, qui peuvent observer au moins certains d'entre eux, en être conscients et en souffrir. Or, cette responsabilité est maintenant établie : si les élèves faibles et les élèves défavorisés – ce sont parfois, mais pas toujours, les mêmes – progressent moins que les autres élèves pendant une période  $t$ , c'est moins à cause de leur handicap initial (les faibles) ou externe (les défavorisés) qu'à cause du fait qu'ils rencontrent de moins bonnes conditions d'apprentissage que les autres élèves (Grisay, 1997 ; PISA, 2001). Ces inégalités s'exercent au sein de la classe, entre classes d'un même établissement, et aussi entre établissements. Les premières sont plus faciles à percevoir par ceux qui en sont victimes que les dernières, mais, même des dernières, les élèves peuvent être conscients (Dubet et Martucelli, 1996). Ces inégalités, cependant, portent sur des interactions entre enseignants et élèves, et il est difficile d'y démêler la part, certainement variable d'une situation à l'autre, entre responsabilité des enseignants, des élèves et de l'institution. Certains élèves les créent autant qu'ils en sont victimes, par exemple ceux qui créent l'indiscipline qui empêche les autres d'apprendre. Ceux-là pourront les vivre non comme une injustice, mais comme le signe de leur victoire, tandis que d'autres, qui auraient voulu apprendre, pourront les vivre comme le signe d'une fatalité et non d'une injustice. En d'autres termes, on peut disputer pour savoir si dans certains cas, cette inégalité de conditions d'éducation pourrait n'être pas inéquitable ; on peut aussi penser que

certaines situations inéquitables ne seront pas perçues comme telles, tandis que certaines seront dites inéquitables qui ne le seront pas. Bref, la mesure du degré d'inéquité réelle générée par cette action de l'école n'est pas simple, mais nous savons qu'elle existe, que nous devons donc tenter de la mesurer, et que l'interrogation des acteurs est une des seules voies possibles.

D'autre part, on peut mettre l'accent sur le fait que, si puissants soient les mécanismes sociaux qui produisent l'inégalité des chances, ils ne peuvent s'exercer que si l'on en tolère l'action, autrement dit que si une majorité de citoyens les considère, sinon comme justes, du moins comme insuffisamment injustes pour accepter le coût d'une lutte politique contre ces mécanismes, ou bien encore, que si cette majorité de citoyens n'est pas assez sûre qu'ils sont injustes pour engager cette lutte. Or, si l'on remplace l'approche sociologique traditionnelle des inégalités scolaires par cette approche plus politique (Meuret, 2000), il convient non seulement de mesurer les différentes inégalités, mais de se prononcer sur leur justice.

Pour se prononcer sur la justice de ces inégalités, deux voies seulement s'ouvrent : d'une part, les interpréter dans le cadre de diverses théories de la justice ; d'autre part, demander leur opinion à ce sujet à ceux qui les subissent.

Ces deux voies peuvent apparaître antinomiques : d'un côté il y aurait une voie noble, philosophique, tutélaire (les intellectuels décident de ce qui est juste) ; de l'autre, il y aurait une voie vulgaire (remplaçant par le sondage d'opinion la réflexion philosophique) et démagogique (ne tenant aucun compte de l'aliénation des individus, des influences qu'ils subissent de la part de «l'idéologie dominante», par exemple).

Comme nous plaçons ici pour la voie vulgaire, il convient de nous justifier. Une interrogation des individus sur leurs critères et leurs sentiments de justice peut obtenir des réponses biaisées de trois façons : l'influence de l'environnement social peut agir sur les critères et rendre les comparaisons difficiles d'un pays à l'autre ; l'ignorance des possibles peut faire trouver juste par certains répondants une situation qui ne l'est pas ; l'ignorance du sort des autres peut biaiser, à critères donnés, la comparaison avec eux et donc le sentiment de justice. Les élèves des établissements populaires, et leurs parents, pourraient trouver justes leurs conditions de scolarisation par ignorance de ce que sont ces conditions dans les autres établissements.

Il est difficile de nier que ces biais puissent exister. Moins qu'on ne pourrait croire cependant. Par exemple, l'*International Justice Project*, mené en 1991-92 sur treize pays, moitié pays de «l'Ouest» et moitié pays de «l'Est», sur les sentiments et les critères de justice des adultes a fait percevoir que le mérite individuel était autant valorisé dans les uns que dans les autres, ce qui, selon Marshall et al. (1999), met en question l'idée que les normes de justice des individus dépendent de l'environnement social. D'un autre côté, Dubet (2001) a mis en évidence une sorte d'effet systémique : lorsque le système éducatif faisait accéder quelques enfants de pauvres aux sommets scolaires tout en laissant la grande masse des autres dans des filières inférieures, il





générerait une plus grande impression de justice et moins de ressentiment que maintenant qu'enfants de pauvres et de riches suivent le même cursus, alors même que l'inégalité des chances sociales s'est réduite entre les deux périodes.

Mais nous ne proposons pas ici d'aller chercher dans les sentiments de justice une «vraie» mesure de l'injustice. Il s'agit d'initier un processus d'interactions entre la mesure des inégalités, leur confrontation aux théories de la justice, aux critères de justice déclarés par les acteurs et à leurs sentiments de justice. Il s'agit de reconnaître que les théories sont incertaines, à preuve les débats entre elles, et qu'elles ne peuvent faire l'économie d'une confrontation avec les sentiments de justice, quelque mal fondés qu'ils puissent être de leur côté.

Nous ne pouvons faire autrement que d'accepter que l'injustice ressentie soit une construction sociale. Par exemple, nous sommes bien obligés d'accepter l'idée que les plus belles âmes masculines ne trouvaient rien d'injuste dans la situation des femmes avant que ces dernières, par des luttes politiques, n'obligent à percevoir que ce n'était pas le cas. De même pour la situation des homosexuels. Nous sommes bien obligés d'accepter que la forme même de la réflexion menée ici sur la justice de l'école procède de l'idée que l'école produit de l'échec scolaire et des inégalités, idée qui aurait paru saugrenue il y a seulement quarante ans, lorsque l'échec scolaire était attribué seulement au manque de «dons» ou de travail, et plus saugrenue encore lorsque la notion même d'échec scolaire n'existait pas.

Dans cette circonstance, il est opportun de permettre une délibération dans laquelle les sentiments de justice sont éclairés par la mesure des inégalités et la discussion sur les critères de justice, mais aussi la discussion sur les critères de justice est éclairée par la mesure des inégalités et celle des sentiments de justice.

A vrai dire, ce mouvement est voisin de celui qui, selon Rawls, sert à construire les théories elles-mêmes: déduire les principes de justice – les trois principes de sa propre théorie, par exemple – de principes ou d'une situation fondamentale, abstraite (dans le cas de sa théorie, celle que crée le voile d'ignorance), puis confronter ces principes à nos «sentiments bien pesés». C'est ce mouvement que Rawls appelle «équilibre réfléchi» (*reflexive equilibrium*) dont procède sa théorie. Et, à considérer les débats entre théoriciens de la justice, on voit bien qu'ils pratiquent cet équilibre réfléchi: la forme générale des critiques qu'il s'adressent le plus souvent est que la théorie critiquée trouve juste une situation qu'on ne peut qu'estimer injuste, ou, inversement, qu'elle trouve injuste une situation que le sens commun trouve juste. Par exemple, Sugden (1993) analyse le reproche que Sen fait à la théorie de Rawls de «présupposer une volonté de vivre ensemble dans l'égalité» et par conséquent de ne pas pouvoir affirmer que même dans le cas où cette volonté fait défaut, un gouvernement, en l'occurrence l'empereur éthiopien durant la famine de 1973, doit nourrir son peuple s'il est privé du minimum vital.



Nous rendrons maintenant compte des résultats de quelques enquêtes ou recherches sur les sentiments de justice, à la fois pour illustrer l'intérêt de les mesurer et pour chercher des indications sur la façon de les appréhender plus en profondeur.

Les recherches dont nous avons eu connaissance peuvent se regrouper en deux ensembles. Les premières interrogent les élèves sur la perception qu'ils ont de la justice de leurs enseignants. Les secondes interrogent des enseignants et des adultes sur leurs sentiments et leurs critères de justice vis-à-vis du système éducatif<sup>2</sup>.

## 2. Enquêtes sur le sentiment de justice des élèves

Dans le cadre d'une recherche sur les collèges français, Grisay (1993, 1997) a recueilli les sentiments de justice d'une cohorte d'élèves au cours de leur première année de collège (11 ans, 1990), deux ans, puis quatre ans plus tard, alors qu'ils étaient en quatrième ou en troisième. Une analyse factorielle des réponses de ces quelques 7000 élèves à des questionnaires a mis en évidence une variable exprimant les sentiments de justice des élèves, conformément au tableau ci-dessous. Cette variable, on l'a dit, apparaît dans des analyses de régression multiniveaux liée à l'efficacité de l'enseignement et au bien-être des élèves.

**Tableau 1.** Sentiments de justice des élèves au collège en France

On peut tirer plusieurs enseignements de ce tableau.

| Au collège, il est plutôt vrai ou tout à fait vrai que...                                            | 1990, 10 ans | 1992, 12 ans | 1994, 14 ans |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| * pour la même faute, on est parfois puni, parfois pas                                               | 60%          | 62%          | 68%          |
| * pour une même faute, certains sont moins punis que d'autres                                        | 62%          | 68%          | 72%          |
| les professeurs sont justes avec les élèves                                                          | 66%          | 61%          | 55%          |
| les professeurs me donnent les notes que je mérite                                                   | 82%          | 82%          | 81%          |
| * pour une même faute, certains professeurs donnent des punitions beaucoup plus sévères que d'autres | 61%          | 67%          | 73%          |
| les professeurs sont justes avec moi en classe                                                       | 73%          | 72%          | 64%          |

Source : documents de travail de Grisay (1997). Les différentes questions contribuent de façon à peu près semblable à la variable globale «sentiment de justice» (corrélations entre 0.3 et 0.5). Attention : un haut score aux questions

\*signale que beaucoup d'élèves signalent des situations injustes, et non justes.

<sup>2</sup> Il y a quelque logique, mais aussi sans doute un manque de confiance dans le jugement des élèves, dans cette division des interrogations. On peut penser que les élèves avaient aussi un avis sur la justice du système éducatif.



Deux questions jugent en général la justice des enseignants : la proportion d'élèves qui trouvent leurs enseignants *justes* ou *plutôt justes* oscille entre 55%, ce qui est vraiment peu, et 73%, ce qui n'évoque pas non plus un corps professoral très attentif à cette question.

Le jugement des élèves est plus sévère quand ils sont plus âgés, ce qui n'est pas surprenant, mais on notera qu'en quatre ans, l'évolution n'est pas très forte, ce qui serait le cas si les réponses dépendaient du rapport des élèves aux adultes et non des conditions réelles qu'ils rencontrent. On notera aussi que les élèves sont un peu plus nombreux à trouver que les professeurs sont justes « avec eux » qu'à trouver qu'ils sont justes avec l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, les élèves trouvent que les enseignants sont plus justes quant à la notation que quant à la sanction de fautes dont on peut penser qu'elles sont d'abord des fautes de comportements. S'agissant de ce dernier point, il est préoccupant que 72% des élèves de troisième déclarent qu'il est plutôt vrai (40%) ou tout à fait vrai (32%) que, pour une même faute, certains élèves sont plus punis que d'autres.

Il semble cependant que les élèves jaugent la justice d'un enseignant à l'aune des notes qu'il donne pour le travail davantage qu'à celle des punitions qu'il distribue pour des questions de comportement. C'est ainsi, en tout cas, qu'on peut expliquer qu'une majorité d'élèves trouve ses professeurs plutôt justes alors qu'une majorité aussi trouve que les professeurs réagissent aux « fautes » de façon injuste. Ce tableau suggère donc qu'enseignants et élèves sont plus attentifs à la justice de la rémunération du travail scolaire qu'à celle des sanctions du comportement.

Récemment, dans le cadre du programme de l'OCDE sur l'évaluation des élèves (PISA) une question était posée aux élèves sur leur sentiment d'être traité avec justice, soit une question analogue à la dernière du tableau 1.

**Tableau 2.** « La plupart de mes professeurs me traitent avec justice » : d'accord ou tout à fait d'accord...

| Australie | Canada | Finlande | France <sup>3</sup> | Allemagne | Italie | Japon | Corée | Espagne | Royaume-Uni | Etats-Unis | Suède |
|-----------|--------|----------|---------------------|-----------|--------|-------|-------|---------|-------------|------------|-------|
| 82        | 80     | 74       | 70                  | 71        | 63     | 66    | 66    | 82      | 80          | 76         | 79    |

Lecture : en Australie, 82% des élèves de 15 ans répondent qu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « La plupart de mes enseignants me traitent avec justice ». Source : site PISA, questionnaire élève, Q30. On donne ici les réponses des pays les plus peuplés parmi les pays de l'OCDE, mais aussi de quelques autres dont les élèves réalisent des performances scolaires élevées (Finlande, Corée, Suède, Australie).

<sup>3</sup> On note que ce pourcentage (70) est du même ordre de grandeur, mais légèrement supérieur, au pourcentage indiqué dans le tableau précédent (64), une explication pouvant être que les élèves sont traités plus justement au lycée, dans lequel sont scolarisés environ la moitié des élèves interrogés par PISA.



Ce tableau fait apparaître des différences entre pays qui, sans être spectaculaires – dans tous les pays, la majorité des élèves estime être traitée avec justice –, sont significatives : quatre élèves sur cinq au Royaume-Uni, mais seulement deux sur trois au Japon, en Corée ou en Italie estiment être traités avec justice. Il semble donc que le sentiment de justice ou d'injustice ne peut être traité comme un simple trait psychologique, lié par exemple, selon la vulgate psychologue, au « besoin de s'affirmer » ou de « se rebeller » des adolescents, mais bien comme une réaction au fonctionnement des systèmes éducatifs. De fait, dans les systèmes qui ont la réputation d'être plus attentifs à la personne de l'élève (systèmes anglo-saxons, systèmes nordiques<sup>4</sup>), les élèves estiment plus souvent qu'ils sont traités avec justice. Ce sentiment est plus faible dans les pays asiatiques et latins – à l'exception remarquable de l'Espagne.

C'est ce que montre, sans doute, l'assez grande proximité des réponses aux questions sur le souci du bien-être avec les réponses sur la justice, proximité que la comparaison du tableau 3 avec le tableau 2 met en évidence<sup>5</sup>.

**Tableau 3.** « La plupart des professeurs se soucient du bien être des élèves » : d'accord ou tout à fait d'accord...

| Australie | Canada | Finlande | France <sup>3</sup> | Allemagne | Italie | Japon | Corée | Espagne | Royaume-Uni | Etats-Unis | Suède |
|-----------|--------|----------|---------------------|-----------|--------|-------|-------|---------|-------------|------------|-------|
| 78        | 79     | 60       | 63                  | 50        | 49     | 53    | 66    | 68      | 84          | 76         | 71    |

Lecture : en Australie, 78% des élèves de 15 ans répondent qu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord avec la phrase « La plupart des enseignants se soucient du bien être des élèves ». Source : site PISA, questionnaire élève, Q30.

F. Dubet (1999, 2001) propose une sociologie des sentiments de justice des élèves, entre autres des élèves adolescents, qui aide à interpréter les indicateurs que nous venons de voir. Ces sentiments, dit-il, proviennent de la tension entre le principe d'égalité et le principe méritocratique, tous deux inscrits au cœur de « l'école démocratique de masse ». Cette école n'est plus, comme l'école « républicaine », organisée en filières pour enfants du peuple et enfants de la bourgeoisie, mais comme un long tronc commun auquel tous appartiennent... et au sein duquel tous entrent en compétition. Les élèves, selon lui, gèrent la tension entre le principe d'égalité et la hiérarchie scolaire au moyen de deux outils. D'abord, la « fiction » de l'équivalent travail : c'est l'absence de travail, et elle seule, qui dans le discours public explique l'échec. C'est seulement lorsqu'il n'est vraiment plus possible d'utiliser l'équivalent travail

<sup>4</sup> La Finlande s'écarte un peu de ce modèle, mais 85% des élèves danois déclarent être traités avec justice, et 77% d'entre eux estiment que la plupart de leurs professeurs se soucient de leur bien-être.

<sup>5</sup> Ajoutons cette remarque pour la France : elle est, après le Japon, la Corée, l'Italie et la Grèce, le pays de l'OCDE où les élèves déclarent le plus souvent ne pas être traité avec justice. Le fait que les enseignants français notent en général de façon juste ne compense que partiellement, aux yeux de leurs élèves, l'injustice qu'ils manifestent dans d'autres domaines.



que les élèves, comme leurs interlocuteurs institutionnels, convoquent le vocabulaire du handicap culturel, social ou psychologique. Ensuite, c'est l'idée qu'un respect égal est dû aux personnes, quel que soit leur niveau scolaire. Le respect est ainsi une troisième norme de justice, qui vient manifester que l'inégalité scolaire ne met pas en jeu l'égalité plus générale des personnes.

L'analyse de Dubet aide à comprendre le fait que les élèves fondent leur appréciation de la justice d'abord sur celle de la distribution des valeurs scolaires – les notes, sans doute aussi les félicitations orales, sourires d'approbation, etc. – et seulement ensuite sur celle des sanctions et punitions. Et cela aide à comprendre pourquoi le sentiment d'être traité avec justice est une condition d'un apprentissage efficace.

Ceci dit, le cas de la France montre que l'appréciation de la justice des notes ne joue pas seule. Les élèves y sont très nombreux à trouver qu'ils reçoivent les notes qu'ils méritent et cela semble montrer que les enseignants y sont assez justes dans le premier registre, celui de la rémunération scolaire du mérite scolaire. En revanche, que leur réaction aux « fautes » des élèves soit si souvent jugée injuste semble montrer qu'ils réussissent moins bien dans le second exercice, celui de l'égal respect. Et le score global qu'ils obtiennent – le fait que selon les interrogations, de 30 à 45% des élèves n'estiment pas que les élèves sont traités justement, un score plus élevé que dans la plupart des pays occidentaux – semble indiquer que, si la façon dont les enseignants apprécient la valeur scolaire des élèves est le critère majeur, il n'est pas le seul.

### 3. Enquêtes sur les sentiments et les critères de justice des adultes vis-à-vis du système éducatif

Nous présentons ici les résultats d'une enquête auprès des enseignants français puis d'une enquête auprès des adultes suisses.

Meuret et Alluin (1998) ont fait interroger 1000 enseignants du second degré français au cours d'entretiens en face à face. Deux des questions posées nous intéressent ici.

La loi d'orientation de 1989, qui organise le système éducatif français actuel, affirme que le système éducatif « contribue à l'égalité des chances ». Une question portait donc sur le fait de savoir si, aux yeux des enseignants interrogés, le système éducatif faisait assez, trop, ou pas assez d'efforts en faveur de l'égalité des chances.



**Tableau 4.** « Pour assurer l'égalité des chances des élèves devant l'école, selon vous, le système éducatif, actuellement ... »

| en %                                        | Ensemble | Enseignants de sixième | Enseignants de seconde générale | Enseignants de seconde professionnelle |
|---------------------------------------------|----------|------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| ...fait ce qu'il est raisonnable de faire   | 21,3     | 19,3                   | 21,4                            | 24,6                                   |
| ...consacre plutôt trop d'efforts           | 3,4      | 3,8                    | 3,7                             | 2,0                                    |
| ...devrait faire davantage                  | 67,0     | 70,0                   | 63,8                            | 68,3                                   |
| Le répondant n'a pas d'idée sur la question | 8,3      | 6,9                    | 11,1                            | 5,0                                    |
| N =                                         | 952      | 347                    | 406                             | 199                                    |

Lecture : parmi les 347 enseignants de sixième qui ont répondu à cette question, 19,3% estiment que le système éducatif fait ce qu'il est raisonnable de faire en faveur de l'égalité des chances.

La grande majorité des enseignants estime que le système éducatif ne fait pas assez d'efforts pour assurer l'égalité des chances entre les élèves. Le questionnaire ne permet pas cependant de savoir dans quelle mesure ils trouvent grave cette insuffisance ni comment ils la ressentent. Un sur cinq estime la situation actuelle satisfaisante et environ 4% seulement trouvent qu'on fait trop d'efforts pour assurer l'égalité des chances.

La seconde question portait sur l'adhésion des enseignants à des principes de justice compensatoires : la justice consiste-t-elle à ce que l'on offre un enseignement de même qualité à tous, ou un enseignement de meilleure qualité soit en faveur des élèves socialement défavorisés, soit en faveur « de ceux qui en profiteront le plus » (c'est-à-dire, implicitement : aux élèves les meilleurs ou les plus doués, quelle que soit leur origine sociale) ?

On peut trouver choquante cette deuxième conception et, de fait, seulement environ 3% des enseignants s'y rallient. Cependant, cette conception de la justice a été par exemple soutenue avec force au Royaume-Uni par ceux qui, après-guerre, s'opposaient à l'enseignement « compréhensif » (Halsey, A.H., 1980). Par ailleurs, le principe qui justifie que la société finance une *plus longue* scolarité à ceux qui sont davantage capables d'en profiter, principe que personne en fait ne remet en question, n'est pas très différent, dans son fondement, de celui qui est soumis ici aux enseignants. C'est aussi au nom de l'efficacité et de la contribution de l'élite au bien commun qu'on peut le soutenir. Enfin, il faut ajouter que Grisay (1997) montre, à propos des collèges, que les meilleurs élèves sont bel et bien placés aujourd'hui dans des collèges où ils disposent d'un environnement scolaire de meilleure qualité que les autres. Bien que cela ne signifie pas qu'on leur affecte de meilleurs enseignants, on n'est pas très loin non plus de ce que teste cet item.

**Tableau 5.** «De quelle opinion sur ce que serait un système éducatif juste vous sentez-vous le plus proche?»

| en %                                                                         | Ensemble | Enseignants de sixième | Enseignants de seconde générale | Enseignants de seconde professionnelle |
|------------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| Un enseignement de meilleure qualité pour les élèves socialement défavorisés | 26,2     | 24,9                   | 25,5                            | 29,9                                   |
| Un enseignement de qualité égale pour tous                                   | 70,6     | 71,0                   | 70,5                            | 68,5                                   |
| Un enseignement de meilleure qualité pour ceux qui en profiteront le plus    | 3,1      | 4,1                    | 4,2                             | 1,5                                    |
| N =                                                                          | 930      | 341                    | 392                             | 197                                    |

Lecture : parmi les 341 enseignants de sixième qui ont répondu à cette question, 71% estiment que le système éducatif doit donner à tous un enseignement de qualité égale.

Un quart des enseignants se prononce pour une organisation compensatoire du système éducatif. On peut trouver que c'est peu, et les auteurs en concluent que le terme de «discrimination positive» est malheureux dans la mesure où il fait croire qu'il s'agit de «donner plus à ceux qui ont moins», alors que les politiques en direction des écoles de milieux populaires tentent en réalité de donner «autant à ceux qui ont moins». Les recherches (Grisay, 1997, mais aussi, sur de nombreux pays, PISA, 2000) ont en effet bien établi que les enfants de milieux populaires bénéficient de moins bonnes conditions d'enseignement, de sorte que privilégier les enfants d'origine populaire rétablit en réalité l'égalité des conditions d'enseignement. Il semble que s'exprime ici davantage une adhésion aux principes égalitaires du système français que le sentiment de justice des enseignants en tant qu'individus. Du moins une étude de Hochschild (1981) sur les sentiments de justice des adultes américains montre qu'ils privilégient majoritairement «des mécanismes institutionnels financiers et humains qui avantagent les déshérités, qu'il s'agisse de handicap social ou psychologique» (cité par Kellerhals, 1988, p. 28). Si les résultats de cette étude valaient aussi pour les enseignants français, ils seraient plus nombreux à approuver le principe d'une éducation compensatoire.

Ces réponses sont intéressantes à comparer avec celles qui ont été données à la question précédente. Il apparaît que la plupart de ceux qui trouvent que le système actuel ne fait pas assez d'effort pour l'égalité des chances ne sont pas prêts, pour autant, à vouloir que l'on donne aux élèves socialement défavorisés un meilleur enseignement qu'aux autres. Parmi les enseignants de sixième qui pensent qu'il faudrait faire plus pour l'égalité des chances, la grande majorité, 68% (67% en seconde générale et 64% en seconde professionnelle) pensent que la justice requiert seulement un enseignement de qualité égale pour tous.



On peut avancer trois explications formelles à cette apparente contradiction. Soit les enseignants estiment que le système délivre actuellement un enseignement de moins bonne qualité aux défavorisés et donc, arriver à un enseignement de qualité égale marquerait déjà une progression vers l'égalité des chances. Soit ils estiment que ce qui doit être fait pour l'égalité des chances n'est pas du domaine de la qualité de l'enseignement, mais on ne voit pas bien alors en quoi cela pourrait consister. Soit encore, bien que préoccupés par l'égalité des chances, ils ne pensent pas que l'on puisse se doter de moyens pour l'obtenir.

Mais l'explication la plus probable est qu'il y a bien contradiction, que les enseignants sont pris entre deux conceptions de l'égalité : l'égalité de traitement et l'égalité des chances (Crahay, 2000). Les enseignants peuvent, par exemple, revendiquer de surévaluer légèrement le devoir d'un élève faible qui a fait un peu mieux que d'habitude, pour l'encourager, mais ils se refusent, à juste titre sans doute, à considérer cela comme autre chose qu'une «entorse» à un principe important qui réclame au contraire qu'ils ne fassent pas de différence entre leurs élèves. Ce qui est difficile à penser, apparemment, c'est que ce principe de non-différence puisse valoir au niveau de la classe et être remplacé par un principe de justice compensatoire au niveau du système éducatif.

Cela nous appelle sans aucun doute à réfléchir davantage à ce qui justifie le fait de «donner plus à ceux qui ont moins». Compte tenu de ces réponses, on peut penser que les enseignants adhèrent à l'éducation compensatoire uniquement parce qu'ils pensent que la surdotation des uns ne nuit pas aux autres, soit qu'ils estiment que des moyens supplémentaires ne seraient, aux élèves favorisés, d'aucune utilité, soit que ces moyens supplémentaires soient perçus comme tellement marginaux que leur distribution inégale n'a aucun effet, ni positif pour ceux qui les reçoivent, ni négatif pour ceux qui en sont privés. Ainsi seraient réconciliés ce qui semblait irréconciliable : l'éducation compensatoire et le principe de Pareto, soit l'idée qu'une répartition est optimale si on ne peut la modifier sans diminuer le bien être global – ici, la somme globale des connaissances transmises. Cette difficulté des enseignants à trouver profondément juste une éducation véritablement compensatoire<sup>6</sup> pourrait contribuer à expliquer la relative inefficacité de cette dernière (Meuret, 2000).

Par ailleurs, dans cette étude, on demandait aux enseignants de donner l'ampleur des inégalités de performances scolaires qu'ils imaginaient exister à une épreuve donnée entre différents groupes d'élèves. Ils surestimaient légèrement l'écart entre enfants d'ouvriers et de cadres<sup>7</sup>, fortement l'écart entre les plus et les moins performants, pas

<sup>6</sup> Cette difficulté pourrait aussi expliquer que l'on insiste autant, parmi les responsables du système éducatif, sur l'idée – étrange, puisqu'elle contredit l'idée fondatrice des ZEP, soit qu'il faut des politiques spécifiques pour ces zones – que les ZEP sont un «laboratoire» où s'inventent les modes de scolarisation de demain. En ce cas, en effet, elles servent à tous, et pas seulement à leurs destinataires immédiats.

<sup>7</sup> Ils imaginaient l'écart 15% supérieur à ce qu'il était en réalité, 33% dans le cas des faibles/forts. Il s'agit là de la moyenne des écarts entre les estimations et l'écart réel : les écarts estimés étaient très variables d'un enseignant à l'autre.



du tout l'écart entre garçons et filles. On leur demandait aussi leur opinion sur l'évolution de l'inégalité des chances d'accéder au baccalauréat au cours des années passées. Deux tiers pensaient qu'elle avait augmenté, alors qu'elle s'était réduite sur la période. Il est intéressant de noter que ceux qui surestimaient les écarts sociaux, comme ceux qui baissaient les progrès de l'égalité des chances d'avoir le bac, étaient particulièrement nombreux parmi ceux qui estimaient que le système éducatif devrait faire plus pour l'égalité des chances. En un sens, cette corrélation est logique : plus on estime inégale la situation, plus on pense qu'il serait juste de la rendre plus égale. En un autre sens, on peut douter que ce pessimisme exagéré incite à l'action, et on peut même penser à l'existence d'un effet d'attente, qui aggraverait les inégalités qu'on trouve par ailleurs injuste. Cela nous avertirait que le lien n'est pas toujours simple entre la conscience ou la dénonciation d'une injustice et l'action pour tenter d'y mettre fin.

Hutmacher (2001) analyse un sondage réalisé en 2001 auprès d'adultes vivant en Suisse à propos des critères de justice applicables aux inégalités d'éducation. Une question portait sur l'inéluctabilité des inégalités de réussite entre élèves. 82% des répondants pensent que les inégalités de réussite sont inévitables. Curieusement, en même temps, 70% pensent que l'école en est responsable. De façon cohérente avec cette opinion, ils sont plus nombreux à expliquer ces inégalités par la qualité de l'enseignement et l'attention des enseignants que par la position sociale des parents ou leur niveau de formation. Le terrain semble donc favorable à ce qu'on demande des comptes à l'Etat sur la genèse de ces inégalités, comme on l'a soutenu plus haut. Mais l'explication la plus fréquente en est une autre, qui, elle, est moins favorable à cette thèse, savoir que c'est «l'attention des parents» qui décide de la réussite scolaire.

Il semble clair que les répondants, comme les chercheurs d'ailleurs, ne sont pas très assurés quant à l'origine des inégalités scolaires, et que cela se traduit par une certaine indécision quant à l'injustice de ces inégalités. Ainsi, 57% seulement des répondants trouvent injustes les inégalités sociales de réussite, et 51% seulement les inégalités entre les enfants étrangers et nationaux. Il est probable que ceux qui estiment justes les inégalités entre enfants «d'ouvriers» et de «dirigeants» – ce sont les catégories du sondage – pensent qu'on peut les expliquer par des inégalités d'attention parentales, dont ils attribuent la responsabilité aux parents eux-mêmes plus qu'à leurs conditions de vie.

Il importe de noter que les répondants font preuve en une autre occasion d'une même capacité à trouver justes des situations inégalitaires, cette fois en faveur de l'élément «défavorisé» du binôme. Ils sont seulement 41% à trouver injustes que les filles réussissent mieux que les garçons, la majorité estimant probablement que les filles «méritent» leur premier rang par leur travail.

Enfin, à la question des principes de justice qui doivent guider l'allocation des ressources – au sens large – entre les élèves les plus faibles et les plus forts, les réponses diffèrent selon qu'il s'agit de distribuer les efforts de l'enseignant en classe ou, du

point de vue de la gestion du système éducatif, de distribuer «un bon enseignement». Voici les réponses :

**Tableau 6.** «S'ils veulent être justes, les enseignants doivent consacrer...»

|                                                  |      |
|--------------------------------------------------|------|
| ... le plus d'effort aux élèves les plus faibles | 24 % |
| ... les mêmes efforts à tous les élèves          | 75 % |
| ... le plus d'effort aux élèves les plus forts   | 1 %  |

Lecture : 24% des répondants à la question pensent que les enseignants doivent consacrer le plus d'effort aux élèves les plus faibles.

Cette question ne distingue pas entre les différents degrés d'enseignement. La seconde question le fait :

**Tableau 7.** «Pensez à une bonne école comme vous l'imaginez et dites quelle opinion est la plus proche de la vôtre»

|                                                                                                     | Enseignement<br>primaire | Enseignement<br>secondaire<br>obligatoire | Enseignement<br>supérieur |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|
| Les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés devraient recevoir un meilleur enseignement | 30%                      | 14%                                       | 5%                        |
| Tous les élèves devraient avoir les mêmes chances de recevoir un bon enseignement                   | 49%                      | 55%                                       | 45%                       |
| Les meilleurs élèves devraient recevoir un meilleur enseignement                                    | 21%                      | 31%                                       | 50%                       |

Lecture : 21% des répondants estiment que, dans l'enseignement primaire, les meilleurs élèves devraient recevoir un meilleur enseignement. Attention, les taux de non-réponse sont de 16% pour le primaire, de 29% pour le secondaire obligatoire et de 50% pour l'enseignement supérieur (écoles de maturité et Hautes écoles).

Les répondants sont plus nombreux à privilégier la discrimination positive pour le primaire que pour les degrés supérieurs d'enseignement. Ils retrouvent ainsi la succession que proposent certains théoriciens entre le «principe de compensation» (qui veut que les faiblesses de talents<sup>8</sup> soient compensées par un surcroît de ressources) qui vaudrait pour une première phase de la scolarité et le «principe de récompense naturelle», qui vaudrait lorsque les connaissances qu'un élève peut acquérir dépendraient moins de son «talent» que des connaissances déjà acquises (Trannoy, 1999). Dans une première étape, en quelque sorte, le souci d'égalité l'emporterait sur le souci d'efficacité, puis ce serait l'inverse.

<sup>8</sup> Ces auteurs appellent «talent» tous les facteurs de réussite d'un élève qui échappent à sa volonté.



Les réponses sont donc sensiblement plus égalitaristes pour le comportement des enseignants que pour l'organisation du système, ce qui, d'un pur point de vue de justice distributive, n'a pas lieu d'être, et signifie sans doute que les répondants tiennent compte de la blessure qu'inflige une inégalité d'attention commise sous le regard des autres bénéficiaires de cette attention. Question de respect, diraient les élèves interrogés par Dubet.

Le score élevé du principe selon lequel les meilleurs élèves doivent recevoir le meilleur enseignement interroge. Visiblement, certains répondants sont favorables à l'égalité sociale des chances mais trouvent juste dans le même temps ce qu'on pourrait appeler une inégalité académique des chances (un meilleur enseignement pour les meilleurs). Visiblement aussi, les répondants sont peu nombreux à penser que la faiblesse académique peut avoir des causes autres que personnelles, et ils sont assez nombreux à partager une vision élitiste et méritocratique du rôle de l'éducation. On trouve ici une autre difficulté que rencontre la justification des politiques compensatoires : estimées justes tant qu'il s'agit de compenser des différences « d'héritage » (cf. Hochschild, ci-dessus), elles cessent de l'être dès que l'élève peut apparaître comme responsable de ce qui lui arrive. Il semble donc que, si l'on veut vraiment défendre les politiques dites « compensatoires », il faille soit, en suivant Rawls (1987), développer une conception de la justice qui ne doit rien à la notion de mérite, soit réussir à démêler l'écheveau des causes de l'échec scolaire entre les caractéristiques de l'élève, celles de son milieu et celles de la qualité de l'enseignement qu'il reçoit – et engager des politiques compensatoires destinées à assurer, comme il a été suggéré ci-dessus, l'égalité des conditions d'enseignement.

En guise de conclusion, nous tenterons de proposer quelques pistes de travail à la lumière des premiers résultats offerts par ces enquêtes.

Elles confirment que les élèves perçoivent bien des injustices quant à la façon dont ils sont traités, que les enseignants en perçoivent sur le fonctionnement du système. Sur certains aspects – le traitement des fautes commises par les élèves, la justice pénale en quelque sorte –, il semble même que les injustices soient fréquentes, et que cela soit favorisé, au moins dans certains systèmes éducatifs, par le fait que les deux parties, élèves et enseignants, accordent à cet aspect de la justice une place seulement seconde dans la construction de leur sentiment global de justice.

Cependant, l'enquête suisse permet aussi de comprendre pourquoi l'Etat ou le système éducatif ne sont pas véritablement tenus comptables des inégalités scolaires. On peut y discerner trois raisons : (1) les inégalités semblent en grande partie inévitables ; (2) on est incertain de leur genèse, et comme on a tendance à estimer que celles qui proviennent des différences de « mérite » sont justes, cette incertitude sur la genèse conduit à une incertitude sur leur justice ; (3) enfin, certaines inégalités sont légitimes et doivent même, selon un nombre important de répondants, être accrues par l'allocation des ressources du système. Or, les inégalités jugées légitimes – entre les élèves les meilleurs et les plus faibles – sont mêlées à celles qui ne le sont pas.

On pourrait en déduire que les raisons politiques de mesurer les sentiments de justice ne s'imposent pas autant que nous ne l'avons prétendu ci-dessus. Ce serait le cas si le résultat de cette situation était un refus de se prononcer sur la justice du système éducatif. Mais les individus ont bien une opinion sur la justice du système éducatif, comme le montre le sondage français cité ci-dessus et l'interrogation des enseignants français. Simplement, elle n'est pas assez solide pour motiver de leur part une action politique ou sociale. Si donc on estime, comme on l'a défendu au début de ce texte, que l'éducation est devenue un bien trop important pour que les sentiments sur sa justice soient laissés à la sphère privée et au ressentiment, il faut déduire, des obstacles mêmes que rencontre l'entreprise de les amener à une expression publique et dont certains ont été mis ici en évidence, un agenda de recherche et de publication d'indicateurs.

L'obstacle de la prétendue inévitabilité des inégalités ne peut être contourné que par la publication de données comparatives, et ce à l'échelle la plus large possible : internationale. La question des conditions de la justice des inégalités entre les faibles et les forts doit être traitée. Cette question est à la fois normative – il est certainement juste que certains soient plus qualifiés que d'autres, mais à certaines conditions sur lesquelles les avis divergent – et empirique – par exemple, les plus qualifiés servent-ils le bien commun ?

Enfin, le principe de justice fondé sur le mérite paraît tellement puissant, chez les adultes selon Hutmacher, mais aussi chez les élèves selon Dubet, que, si difficile qu'elle puisse être (Le Clainche, 1999), la question du rôle de la volonté individuelle dans la genèse des inégalités d'éducation ne peut être éludée. Cela suppose que nous soyons davantage capables de comprendre et de mesurer les interactions entre cette volonté et le cadre social d'une part, le cadre scolaire d'autre part, dans lequel elle s'exerce et s'éprouve.

Nous présentons en annexe, à partir de cette analyse et de quelques travaux antérieurs (Meuret, 1999, 2001) un questionnaire possible pour cerner les sentiments et les critères de justice des enseignants.



## Références

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck.

Dubet, F. (2001). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique, *L'année sociologique*, 50 (2).

Dubet, F. (1999). «Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire». In: Meuret, D. (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective, *Dossiers Education et formations*, n° 88.

Halsey, A. H. et al. (1980). *Origins and destinations*. London: Clarendon Press.

Hutmacher, W. (2001). *Inégalités et jugements d'équité en éducation et en formation*, multigr., 23 p.

Kellerhals, J. et al. (1988). *Figures de l'équité*. Paris: PUF.

Le Clainche, C. (1999). «L'allocation équitable des biens d'éducation et des soins de santé dans une problématique post-welfariste». In: Meuret, D. (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.

Marshall, G. et al. (1999). What is and what ought to be? Popular beliefs about distributive justice in thirteen countries, *European Sociological review*, 15 (4), 349-367.

Meuret, D. (2001). "A system of equity indicators for educational systems". In: Hutmacher, W., Cochran, D. & Bottani, N. (Eds.), *In Pursuit of Equity in Education*. Amsterdam: Kluwer.

Meuret, D. (1999). «Rawls, l'éducation et l'égalité des chances», in Meuret, D. (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck.

Meuret, D. et Alluin, F. (1998). La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré, *Education et formations*, n° 53.

Meuret, D. et Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au début du collège, *Dossiers Education et Formations*, n° 89, Ministère de l'éducation nationale – Direction de l'Evaluation et de la Prospective.

Meuret, D. (2000). «Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger», pp. 112-121. In: Van Zanten, *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Paris: Seuil.

Sugden, R. (1993). Welfare, resources and capabilities: a review of "Inequality reexamined" by Amartya Sen, *Journal of Economic Literature*, XXXI, 1947-1962.

OCDE-CERI (2001). *Knowledge and skills for life, First results from PISA 2000*. Paris: OCDE.



## Annexe

### Proposition pour un questionnaire international sur les critères et les sentiments de justice des enseignants du second degré

#### A. Critères de justice

1. Selon vous, à quel âge peut-on véritablement tenir un élève pour responsable des progrès qu'il fait en classe ?
2. Selon vous, les progrès d'un élève de 14 ans dépendent de :

|                                                     |          |        |       |          |
|-----------------------------------------------------|----------|--------|-------|----------|
| - son intelligence                                  | très peu | un peu | assez | beaucoup |
| - sa volonté de travail                             |          |        |       |          |
| - ses condisciples                                  |          |        |       |          |
| - la qualité de l'enseignement qu'il reçoit         |          |        |       |          |
| - la qualité de son environnement éducatif familial |          |        |       |          |

3. «En s'en donnant le temps et les moyens, il serait possible d'amener 95% d'une génération à entrer dans l'enseignement supérieur au niveau scolaire de ceux qui y entrent maintenant». Vous trouvez cet énoncé :  
tout à fait faux / assez faux / assez vrai / tout à fait vrai
4. Un système éducatif juste, pendant l'enseignement de base
  - donne le meilleur enseignement aux meilleurs élèves
  - donne la même qualité d'enseignement à tous les élèves
  - donne le meilleur enseignement aux élèves les plus faibles
5. Un système éducatif juste, pendant l'enseignement de base
  - donne le meilleur enseignement aux élèves de catégorie sociale défavorisées
  - donne le meilleur enseignement aux élèves de catégorie sociale favorisées
  - donne la même qualité d'enseignement à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale



6. Trouvez vous juste que l'on donne plus de moyens aux établissements qui sont dans des zones défavorisées?

tout à fait / plutôt / plutôt pas / pas du tout

7. Si vous avez répondu *tout à fait* ou *plutôt* à la question 6, est-ce parce que, en donnant plus de moyens à ces établissements:

|                                                                                                                                  | très peu | un peu | assez | beaucoup |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------|-------|----------|
| On compense par de meilleures conditions d'enseignement qu'ailleurs un environnement social défavorable à la réussite des élèves |          |        |       |          |
| On compense par de meilleures conditions d'enseignement qu'ailleurs un milieu familial défavorable à la réussite des élèves      |          |        |       |          |
| On compense la pénibilité particulière de l'enseignement en milieu difficile                                                     |          |        |       |          |
| On tente ainsi d'assurer à ces élèves un enseignement de qualité égale à celui qui est donné dans les zones non difficiles       |          |        |       |          |

8. Selon vous, assurer la mobilité sociale fait-il partie des objectifs de l'école?

tout à fait / plutôt / plutôt non / pas du tout

9-10-11. De laquelle de ces conceptions d'un système éducatif équitable vous sentez-vous le plus proche? (*Attention, les formulations sont parfois proches. Une seule réponse par numéro*)

- 9.<sup>9</sup> - un système où seul le mérite personnel donne accès à la réussite
- un système où tout un chacun a accès à un enseignement de qualité égale
  - un système où les plus pauvres ont accès à un enseignement de meilleure qualité que les autres
  - ne se prononce pas
- 10.<sup>10</sup> - un système où la réussite dépend seulement du mérite individuel
- un système où les enfants de différents groupes sociaux ont des chances à peu près égales de réussir

<sup>9</sup> Typologie inspirée de Grisay (1984).

<sup>10</sup> Typologie inspirée de Miller (1977).



- un système où l'écart n'est pas trop grand entre les individus qui réussissent le mieux et le moins bien
- ne se prononce pas

- 11.<sup>11</sup> - un système éducatif où «aucune carrière scolaire n'est interdite à quiconque, sauf pour des raisons de capacités»
- un système éducatif où «ceux qui ont des capacités semblables devraient avoir les mêmes perspectives de succès»
  - ne se prononce pas
12. Du point de vue de l'équité, quelle importance attribueriez vous à chacun de ces trois objectifs (*de 1, la plus faible, à 6, la plus forte*)?

|                                                                                                                                                                  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Le fait qu'aucun élève ne quitte le système éducatif sans un bagage minimum                                                                                      |  |
| Le fait que les enfants de différents groupes sociaux aient des chances égales de réussite                                                                       |  |
| Le fait que, à la fin de la scolarité obligatoire, l'écart de compétences entre les plus faibles et les plus forts ne soit pas trop important                    |  |
| Le fait que, au moment de leur sortie respective du système éducatif, l'écart de compétences entre les plus faibles et les plus forts ne soit pas trop important |  |

13. Du point de vue de l'équité, il est légitime de consacrer plus de ressources publiques aux meilleurs élèves en leur offrant des bourses plus longues si:

- les autres élèves n'auraient pas pu tirer bénéfice d'une bourse plus longue
- les meilleurs ont été choisis seulement d'après leur mérite
- les meilleurs élèves mettent, une fois adultes, leurs qualifications au service de tous
- la compétition scolaire a été équitable

(Soulignez l'opinion dont vous vous sentez le plus proche)

### B. Sentiments de justice

1. Globalement, vous considérez plutôt qu'au sein du système éducatif, les élèves sont:
- traités de façon très juste
  - traités de façon à peu près juste

<sup>11</sup> Typologie inspirée de Rawls (1987).



- traités de façon un peu injuste
- traités de façon très injuste
- ne se prononce pas

2. Comment appréciez-vous la façon dont, dans les établissements scolaires du second degré que vous connaissez, sont distribuées en moyenne... ?

Mettez une note de 1 (« de façon très injuste ») à 6 (« de façon très juste »)

|                                                                    |  |
|--------------------------------------------------------------------|--|
| les notes                                                          |  |
| les punitions                                                      |  |
| les remarques et réprimandes                                       |  |
| l'orientation                                                      |  |
| les félicitations informelles en classe                            |  |
| les récompenses formelles (tableau d'honneur, félicitations, etc.) |  |

3. Selon vous, de deux enfants, l'un de cadres, l'autre d'ouvriers, qui ont fait leur scolarité secondaire récemment, ...

- le premier a plus de chances de garder un bon souvenir de l'école que le second
- ils ont autant de chances l'un que l'autre de garder un bon souvenir de l'école
- ne se prononce pas

4. Selon vous le système éducatif, tel qu'il est actuellement, ...

- fait ce qu'il est raisonnable de faire
  - consacre plutôt trop d'efforts
  - devrait faire davantage
- ... pour assurer l'égalité des chances des élèves devant l'école.

5. Selon vous, le système éducatif, tel qu'il est actuellement, ... *(une seule réponse)*

- est plutôt un facteur de justice sociale dans la société
- n'a pas d'effet sur la justice sociale
- a plutôt tendance à renforcer les injustices sociales



6.<sup>12</sup> Selon vous, le système éducatif, tel qu'il est actuellement, ... *(une seule réponse)*

- sert plutôt à donner une légitimité aux inégalités sociales, en paraissant le fonder sur le mérite scolaire
- permet dans une certaine mesure de contrebalancer les inégalités sociales et de favoriser la mobilité sociale

7. Diriez-vous que le système éducatif de votre pays ...

- est certainement parmi ceux qui traitent les élèves de la façon la plus juste
- est probablement parmi ceux qui traitent les élèves de la façon la plus juste
- traite les élèves de façon ni plus ni moins juste que les autres
- est probablement parmi ceux qui traitent les élèves de la façon la moins juste
- est certainement parmi ceux qui traitent les élèves de la façon la moins juste
- ne se prononce pas

8. Diriez-vous que le système éducatif de votre pays, quant à l'égalité sociale des chances de réussite scolaire, ...

- est certainement parmi les plus équitables
- est probablement parmi les plus équitables
- n'est ni plus ni moins équitable que les autres
- est probablement parmi les moins équitables
- est certainement parmi les moins équitables
- ne se prononce pas

<sup>12</sup> Bourdieu et Passeron, 1970.

## QUATRIÈME PARTIE :

### Proposition et prolongement





## “Living together” for “heterocultural” societies: contexts, content and teaching strategies

*Ella Yulaelawati*

Ministry of National Education, Jakarta, Indonesia

**Résumé.** Cet article interroge l'intention de développer un engagement partagé pour vivre ensemble dans une société hétéroculturelle. Il présente les conceptions, contextes, contenus et stratégies d'un enseignement hétéroculturel du vivre ensemble. Sont également décrits l'inclusion de valeurs locales et l'impact social de l'échange de valeurs différentes avec la globalisation, notamment celle des médias.

### Introduction

Despite the universalizing impact of a common world monoculture, globalization has actually strengthened local heterogeneous cultures within countries (Featherstone, 1995; Hall, 1993). Local heterogeneous cultures can be said to be the exact opposite of a common world monoculture. Different local languages, values, norms, traditions and ways of life are evidence of the heterogeneous nature of the world. In the context of learning to live together, there are many different value systems: some are very flexible due to individual perceptions, some are less flexible and some may be rigid, particularly collective value system. This is also true of education, since education should not be seen as the same everywhere.

In reality, local identities are not homogenous. Each neighbourhood has several identities due to ethnicity, languages, religion, etc. Daily skills and practices, groups of interest, occupation and profession, educational background, function and role in local society, customs and traditions, and the values and belief systems all influence the formation of local identities. Urban, semi urban and rural areas are the setting for those multi-identities (Yulaelawati, 1998). However, globalization tends to encircle the heterogeneous local cultures. This is shown by human capital theory in education. In this theory, the students are considered as human capital, and “teachers and lectures are trainers, that schooling and higher education should be seen primarily as an investment for a competitive future”. Although education cannot escape from this theoretical framework that is directed toward the production of literate and easily trained workers, living together has to become the ultimate goal of education.



Unlike adults, who are able to influence their choices, children's participation in this economically rationalist schooling system is restricted, if we adopt the wider sense of international moral justice. Cultures should not be introduced to children as monolithic and one-sided concepts, as described by Arnold (1960). In his view, the conceptualization of *perfection* as the focus of cultural study includes goodness, beauty, elegance, intelligence, wisdom and attractiveness. According to Arnold himself, "Culture is then properly described not as having its origin in curiosity, but as having its origin in the love of perfection; it is *a study of perfection*" (ibid., p. 45). Thus, children's regular "curiosity" in perceiving and accepting cultural differences is silenced by the Arnoldian idealization of culture's perspective—the perfection of human beings or the idea of an "ideal culture" and thus a "high culture".

The high-culture approach is subconsciously used in schools, reinforcing the desire to respect authority in order to participate in that ideal culture. This ideal culture always refers to cultural characteristics belonging to élites: those of politicians, bureaucrats, technocrats, academics and intellectuals. By contrast, the high-culture approach disempowers what I term "heterocultures". In heterocultures, culture is the "ordinary" one, as suggested by Williams (1958). All cultures should be equally updated, upgraded and promoted, even if at different paces and strengths. This is because culture has common meanings that include ordinary situations in every society, institution, place or art. These meanings are formed through the everyday processes of societies and human minds, which may be traditional or creative (Williams, 1958).

To teach "living together", schools have to avoid ethnocentric cultural bias and top-down approaches, as well as the idea that one culture is superior to another. The high-culture approach can be used negatively, because it disempowers the school's contribution towards the development of the heterocultural and global neighbourhood values of living together. Instead, the approach should be to provide more data from a holistic socio-economic and political system to explain interrelations between the self, multicultural characteristics and the achievements of "living together". In this way, a particular local culture is not necessarily contested by, confronted with and compared with Western civilization.

## 1. Contexts

Children are the future peacemakers of the world. Young children throughout the world share the same curiosity and potential for "living together"; however, it is education that shapes them to mature into what they will become. Will they be interested in keeping world peace if they have no knowledge of what it is to live together—in peace?

In the future, our children will live in a complex world similar to the one we now know. Today, through globalization, the world is familiar with a dense, interconnected,



unified and ready-made "monocultural" experience, despite the richness of diversity that exists all around us. The global era has accelerated the transnational movement of investment capital. This situation shows us that the competitive advantage of a nation is no longer the quantity of its natural resources but the capacity of its *educated manpower* to intensify productivity when faced with the challenges of an ever-changing world. Beyond *educated manpower*, becoming a *global citizen* becomes an important objective because of our need to "live together".

Children may be left to themselves to act according to their own will, but they will eventually have to realize that they cannot survive alone. This is why societies exist, because it corresponds to the destiny of human beings to be *individuals*, but *social beings* at the same time. Thus, the capacity to "live together" is latent in each humans' genes from the moment they are born. There really is no reason why humans should not share the same space as someone else, regardless of how very different that person is from them.

From an early age, a person needs to be taught that diversity is one of nature's blessings that must be cherished and not fought over. In schools, youngsters can learn all about diversity and the importance of "living together". Teachers can include it in their lessons, but there is no guarantee that the children will be able to interpret all the information the teachers have told them—and they may apply it in the wrong way. For instance, at home, if parents tell children not to swear and use rude words, they understand that they should not do it. But they have no idea why, as they have not necessarily been told. But the children also overhear their parents using inappropriate language, and since the children observe that nothing bad happens as a consequence, they will not be so careful next time they want to say such words, because they see that it does no harm. For this same reason, the concept of "living together" should be demonstrated and not simply imposed.

Humans often fear what they cannot explain or understand, when in reality there is nothing in this world that cannot be explained or understood. Therefore, children should learn that "living together" is perfectly possible and, because it is unavoidable, it should be obligatory as the ultimate goal of education.

To demonstrate "living together", a new form of education aimed at enabling those completing school to live and work with peoples of different races and cultures is essential. The globalization process urges people to be more critical of, and adaptive to, economic and social transformations, while maintaining their national and local cultural heritage. They must be prepared for multi-cultural interaction, value changes, a cosmopolitan way of life, yet struggle to maintain their own ideals and identity, which are sometimes in conflict with the values conveyed by the cosmopolitan way of life. Truly, globalization has many implications for national stability. Only those countries that have managed to understand the globalization process and its looming threats and opportunities will be able to ensure a peaceful and productive transfer to the global heterocultural community.



## 2. Content

The content for “living together” can be designed by bringing together global and local contexts. The local context refers to a reality in which local identities are not singular, as explained before. People’s communal and individual values, their belief systems, ethnicities, attitudes and religious beliefs, skills and practices are all bound to a locality and its heteroculturalism.

Global contexts refer to globalization as the process whereby the constraints of geography on society and culture are receding (Water, 1995; Marginson, 1997). Globalization also means an advancement in the means of information, communication and technology, which together have changed the way people deal with the economy, learn, work and see the world. Many educators have called globalization the era of the knowledge-based economy. This will constitute a challenge for States whose people come from a diversity of racial and cultural backgrounds and share economic resources unequally.

As we all know, education is the most effective long-term solution to achieving development and stability at the national as well as at the international levels. However, in today’s epoch of globalization, the countries with the best superhighway communication technology have better access to information, economic development and international relations. Therefore, children from these countries can learn better about globalization and about wanting to and knowing how to live together. There is a risk that disadvantaged countries will have insufficient understanding of globalization, since they do not have an adequate system of information and communication technology. Although new competencies are necessary to live in a knowledge-based economy and a skilled workforce must be formed, confident of its ability to compete in the global market, education has to maintain heterocultural interactions—the identity of the self *and* global citizenship.

The content of “living together” can be universalized and expanded within multiple facets of local values, cultural norms and practices, and customs and social life. The universality of “living together” starts by integrating the principle of *learning throughout life* (Delors et al., 1996). The four pillars of learning expounded in the Delors Report are integrated into the learning outcomes of “living together”. The foundations of reform in the content of “living together” explore and empower the potential and talents of children based on these four pillars: learning to know, learning to do, learning to be, and learning to live together/to live with others.

The incorporation of the four pillars of learning into the curriculum means that it should depend on learning outcomes based on what a student should be able to do consistently in a particular part of the curriculum and at a specified grade level. It shifts the emphasis from what should be taught/communicated in the syllabus to what could be demonstrated, or a competence that a student has learned and should be able to carry out accordingly. The teacher and student therefore know what has to be



achieved and how the effectiveness of the learning is to be assessed. For example, the syllabus sets out what diversity is to be taught, whereas the learning outcomes state a competency or how well students should be able to demonstrate recognition and respect for the differences and similarities between citizens among diversities in the world. Designing the curriculum as a framework of competencies has two advantages: *first*, it puts a clear emphasis on learning, i.e. information acquired is for formation, reformation and transformation of perceptions and personalities; *second*, it is flexible, which gives plenty of room to learn and to re-learn throughout life.

It must be recognized that the most enduring results of learning are the ability to think, to communicate (to live together), to act ethically (to live with others) and to continue learning. The curriculum has to provide space not only for acquiring knowledge but also for developing those enduring abilities. The subjects must therefore be pared down to the essential knowledge. Furthermore, they must take the local situation into account so that they are relevant to the daily lives of all students.

The definition of student competency at each grade can be expressed in general terms. They will therefore allow for local differences in subject matter, as well as for differences in local facilities and students’ abilities. But, it will always be possible for students, schools and regions to measure their own performances against core curriculum/international standards of competence for living together.

Therefore, the curriculum for living together can be a transversal curriculum framework that sets out what students are expected to achieve in each grade. Each level of competency will be a step in students’ progress towards higher levels of competence in key areas, such as moral education, civic education, language, mathematics, science, technology, social studies, arts and physical education.

A model of competencies and the content of “living together” can be seen in Table 1. These competencies and content can be integrated into moral education, civic education and religion. However, they are taught across the curriculum.

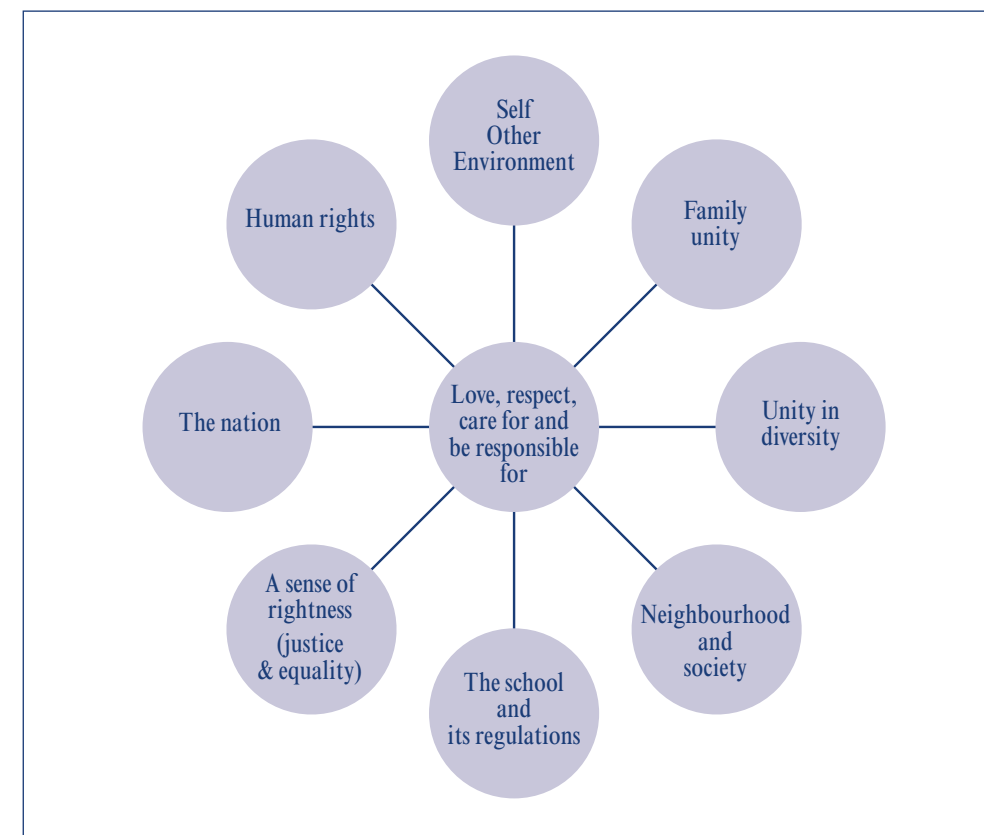
**Table 1.** Competencies of “living together”

| <b>Main goals</b><br>Students should be able to: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Understand the nature of “living together” values and develop these skills and attitudes.</li> <li>2. Understand the process of change and the future development of society by looking at the evolution of changes in the past.</li> <li>3. Develop good civic skills and attitudes.</li> </ol> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pre-school                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Primary school                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Junior high school                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Senior high school                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Students should be able to demonstrate their competencies to:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Know themselves.</li> <li>2. Demonstrate respect for themselves.</li> <li>3. Interact with family and society.</li> <li>4. Demonstrate their respect for family members.</li> <li>5. Love the environment and country.</li> <li>6. Care and maintain him/herself.</li> <li>7. Follow school regulations.</li> </ol>                               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recognize and respect the differences and similarities between citizens among a diversity of local cultures.</li> <li>2. Demonstrate their respect for family and society members.</li> <li>3. Understand the principles of the State.</li> <li>4. Understand the system of State government.</li> <li>5. Have a positive attitude to change and the future.</li> <li>6. Know and follow regulations.</li> <li>7. Respect the diversities of basic human needs.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recognize the principles of human rights.</li> <li>2. Understand the changes brought about by globalization and its influence on the necessity of “living together”.</li> <li>3. Understand and respect different levels of citizenship within their own countries and in the international community.</li> <li>4. Act according to the principles of citizenship.</li> <li>5. Understand the system of State government.</li> <li>6. Participate in democratic life as a local and global citizen.</li> <li>7. Practice the principles of democracy, and respect national norms of conduct in political life.</li> <li>8. Determine the best political conduct for their own country in dealing with the international community</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Understand and maintain human rights.</li> <li>2. Understand the process of change and development in society in the future by looking at changes in the past.</li> <li>3. Understand and respect the different ways “living together” is practiced among various sections of the international community.</li> <li>4. Act according to the principles of citizenship and “living together”.</li> <li>5. Understand the system which supports democratic communities.</li> <li>6. Participate in improving international relations.</li> <li>7. Understand democratic forms of government and practice the democratic culture.</li> <li>8. Understand the national ideology and follow it.</li> </ol> |



Developing and teaching the competencies described in Table 1 should proceed from children’s experiences, questions and observations to more complex issues about “living together”. It may start from understanding and arguing about local, individual and communal values. Later on, it could continue with the challenges represented by globalization and its superhighway technology, and the complex issues it raises within the international community.

The content for children may start from understanding and practicing love, respect, care and responsibility for the self, others and the environment. Next, the children can move on to love, respect, care and responsibility for the family, unity, unity in diversity, the neighbourhood and society, the school and its regulations, a sense of the rightness (justice and equality), the nation and human rights as illustrated in Figure 1.

**Figure 1.** Attitudes and practices for “living together”



### 3. Teaching strategies

#### 3.1 The context for teaching

Children are keen and eager creatures; they are willing to do anything a teacher tells them to do as long as they think it is exciting. Anything hands-on is surely more exciting than a rambling lecture on theories. Children have a wild imagination, and if a teacher gives them an idea of “living together”, one child will create a different image from that of another. What excites children most is what they can see. At an early age, human beings more often depend upon their sight, and it is the memory of what humans see as children that will last until they get older, not a recollection of what they have heard, touched, tasted or smelled.

A child who has lived in different places at a young age will grow to be someone who respects and marvels at diversity in the world. They will grow up to become an open-minded person, and in general someone who is pleasant to be with, since they can accept the differences in the people they meet. If all people could accept all those differences, then the world would be a pleasant place to live in—as pleasant as the characters of these agreeable human beings.

Surely not all children will be able to travel and live around the world in order to grasp the true meaning of “living together”. Their mentors can explain all that to them, and get their message across, not just in words but by actions as well. An act that shows that “living together” is not the challenge that we felt it was going to be will make the children—the “diplomats” of the future—remember all of their lives that “living together” is “a piece of peace cake”.

A nation will not be able to maintain its heterocultures successfully without its qualified citizens who possess what Kymlica called the qualities and attitudes of good citizens, including:

(1) their sense of identity and how they view potentially competing forms of national, regional, ethnic, or religious identity, (2) their ability to tolerate and work together with others who are different from themselves, (3) their desire to participate in making the political authorities accountable, (4) their willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in their economic demands, and in personal choices which affect their health and environment, and (5) their sense of justice and commitment to a fair distribution of resources (1999, p. 175).

Citizenship education should generate a shared identity on the basis of the shared content of group-differentiated citizenship. This raises an important question about the type of citizenship education that could maintain heterocultural identities.

In the face of current cultural conflicts between racial, ethnic, generational and interest groups, the world is increasingly being called upon to embrace “heteroculturalism”



as a solution to “living together”. Children in today’s world have to be protected from becoming *consumers* of the commodity of authority. Despite good intentions to include human rights, democracy or simply human resource development for productive citizens in classroom experiences, the children observe or experience around them human rights abuses, racism, and inequalities of wealth and education. These children, the future peacemakers in the world, are the witnesses of an on-going human tragedy.

Children observe the virtualization of many global events on television, via the Internet and through other superhighway media and technology. Media is a part of economic exchange. Economic exchange creates values that have come to life through the exchange commodity. Thus, the media create values for children who are part of the events highlighted in the interactive media. Racism, poverty, child labour, famine, access to clean water, shortages of medication, etc., can be readily observed by children who have no knowledge of these events in their real life. Some children may observe these transmitted scenes without much understanding of the plight of other children (who are experiencing these events). However, there is one thing that all children share and understand from these electronic links—that there are better and worse geographical locations. This is an exchange value brought about by the hierarchy of the world’s economic and information and communication technologies (ICTs).

Luke has explained how the media contribute to the construction of youth cultures. “Televisual lessons on gender, race, sexuality, power and politics are inscribed across all TV genres and may well be far more powerful social lessons than those taught at school” (Luke, 1997, p. 26). This leads to the formation of some kind of hideous essence of communal life, a distortion of the notion of a “village” and a suggestion of living in mega-village “without encountering our fellow-villagers *in person*” (Mackay, 1995, p. 6).

As a result of these virtual exposures, there are questions to be asked. What lessons do children learn from “looking” at starvation resulting from poverty and what lessons do children learn from the phenomena of bulimia or anorexia in young girls? What do children learn from “malnutrition” caused by food-shortages or by fashion consciousness or by “junk-food”? What do children learn from student protesters? And what do they learn from the violence shown in television movies?

Without being told, children understand that the media often offer constructed power relations between the powerful and the powerless. News on such violence can be presented discretely or in an exaggerated manner, while the pictures can be edited to emphasize different angles, scenes, narratives and points of view. The way a concept can be reconstructed in different ways constitutes an unresolved problem.

Yet, this virtualization can show different values of “starvation” and “violence” within different geographical or racial situations. Starvation experienced by one group of children is very saddening, but starvation by anorexia cannot be neglected





as less dangerous and less saddening in terms of value exchanges. What I am arguing here is that educators need to inculcate the overall value that all people are responsible for terminating starvation and violence. This can be attempted by understanding, wishing and knowing how to live together and providing appropriate core content.

Why is education not a particularly powerful player in achieving “living together” in the twenty-first century world? It is because education has many ambivalent discourses. People attempt to achieve equality, while at the same time preserving inequalities, such as tolerating the hierarchical order. Inclusion of “at risk” children is encouraged, but “non-risk” children are excluded in the sense that they are discouraged from understanding “living together”. Democratization is encouraged, yet patronizing the poor is readily reproduced.

In school, children learn to speak before they learn to listen properly. Paradoxically, when it comes to obeying rules and accepted codes of behaviour, they learn to keep silent before they learn to protest. Children learn about individual freedom before they learn about mutual freedom. They learn to respect individual freedom before they understand mutual respect. They learn how to express their assumptions before they know how to find out the truth. At home, little boys learn about the World Cup before they learn about world peace. Little girls learn about using nail polish or playing with make-up before they learn about self-respect.

Racism is introduced when the terms “minority” and “majority” are contested. This is where the children learn about misconceptions, prejudices and injustices. Thus, interracial jealousy, hatred and suspicion are socially constructed because they result from the fight over sharing the privileges of finance, position and authority. In schools, children have little guidance in understanding globalization, although they are influenced by the global phenomenon of economic rationalization. Education is a central tool for the commodity of a hegemonic market and the commodity of power. This explains the powerlessness of education in its role to promote global neighbourhood values that encourage the concept of living together.

### 3.2 Strategies

*People should treat others, as they would themselves wish to be treated* (Report of the Commission on Global Governance, 1995, p. 48).

The inclusion of global neighbourhood values, such as those included in the *Report of the Commission on Global Governance* (1995, p. 48-54), requires professional work in education. These values include the respect for life, liberty, justice and equity, mutual respect, caring and integrity (see Figure 1). In the development of these global neighbourhood values, heterocultural approaches can be used to show that differences in cultures are perfectly usual. In order to apply this heterocultural approach, educational stakeholders can use the following strategies.



#### (a) *Mutual dialogues*

Educators and professionals need to create mutual dialogues to restore the universal values of “living together” or to establish a togetherness in order to re-value and reassess various local cultures. Educators need to create a sense of belonging to each other. If the educators revive the sense of belonging to the mega-community, consciousness of the needs of others will generate a sense of mutual obligation for commitments on “living together”.

Raising the following questions can intensify mutual dialogues:

1. Are the dialogues consistent with:
  - international understanding and expectation?
  - “localization”?
  - national philosophy/principles/ideology?
2. Do they reflect the values that underpin a community’s interests in education?
  - The desired learning outcomes?
  - The desired societal outcomes?
3. Are they preparing for the knowledge-based economy?
4. Is there an increased commitment on:
  - internal effectiveness?
  - relevance for the future/the twenty-first century?
  - quality education for all?

Furthermore, the dialogues on curriculum reform could not only aim at effectiveness and quality but also at relevance for the future based on rigorous research that is relevant to both global and local standards.

#### (b) *Criteria for success*

The strategies to improve teaching can be based on the introduction of criteria for success in teaching “living together”. The first criteria is to place stress on the new commitment to:

- the need for living together;
- the reconceptualization of masculinity in order to reduce school violence resulting from power struggles among boys;
- reduce the “feminization” of teaching, especially in primary schools, the production agent for socio-economic equity; and



- the involvement of politicians, the private sector, the media, and non-governmental organizations.

The second criteria is the provision of new competencies that include: minimum learning competencies (attitudes, values, and skills) for living together;

- acknowledging differences;
- sharing, caring, criticizing and loving;
- solving problems and keeping a balance between competitiveness and collaboration.

Third is relevance to increase this relevance. We could emphasize: unity in policy diversity in practice;

- localized and globalized learning;
- meeting the needs of a multiple and diverse society;

And fourth, high quality places greater requirements on:

- the professional development of teachers;
- standards/benchmarking;
- core content and productive pedagogies.

The last criteria is efficiency that includes:

- effectiveness in teaching and learning;
- consistency with local and international expectations;
- preparing for the knowledge-based economy;
- school-based management.

### ***(c) Mobilizing actors and partnership***

In mobilizing actors and partnerships, their interaction with international expertise is needed through:

- Empowering the internal actors of curriculum, assessment and teacher training institutions through a more collaborative action on the alignment of curriculum, assessment and productive pedagogies.
- Accommodating views of different communities by polling, dialoguing, consulting with communities, governmental and non-governmental organizations and people's assemblies.
- Greater involvement of school staff, parents, university faculty, researchers, and NGOs in educational planning and research.
- Capacity building through informal fora.
- Joint/partnership innovative research projects.



## **Conclusion**

The commitment on “living together” that reflects a heterocultural view requires a holistic approach. This is because education is about nurturing the whole person. Therefore, the curriculum has to focus on building core competencies, nurturing a positive attitude towards lifelong learning and change, and promoting teamwork and collaboration—that characterized by “living together”—which are all skills and attitudes demanded by the workplace in the twenty-first century.

A holistic approach in education encompasses moral, cognitive, physical, social and aesthetic aspects of personal development. In the knowledge age, students need to learn how to become lifelong learners, independent thinkers and innovators. Students from different ethnic groups, using different local languages, cultures, customs and religions go to schools and share a common experience of growing up together, studying together, playing together, and singing the national anthem together. However, the students need to value their differences and learn how to live together with their different interests. The development of moral education also needs to include aspects of just government and good governance.



## References

Arnold, M. (1960). *Culture and anarchy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Commission on Global Governance (1995). *Our global neighbourhood: the report of the Commission on Global Governance*. London: Oxford University Press.

Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.

Featherstone, M. (1995). *Undoing culture: globalisation, postmodernism and identity*. London: Sage.

Hall, S. (1993). Culture, community, nation. *Cultural studies* (London), vol. 7, no. 3, p. 349-63.

Kymlicka, W. (1999). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press.

Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In: Muspratt, S., Luke, A., Freebody, P. (Eds.), *Constructing critical literacies*, p. 19-49. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Lukes, S. (1991). *Moral conflict and politics*. Oxford, UK: Clarendon Press.

Mackay, H. (1995). *Australia 2000: threshold to what?* (Keynote address at CONASTA 44, Conference of the Australian Science Teachers' Association, "Science teaching: an international perspective", Brisbane, Australia, 24-29 September 1995. <http://owl.qut.edu.au/staq/conasta/papers/MACKAY.TXT>

Marginson, S. (1993). *Education and public policy in Australia*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Somantrie, H. (2001). *A critical analysis of multiculturalism in Indonesia and its impact upon elementary and secondary school citizenship content and teaching*. (A proposal submitted to Indiana University, Bloomington, Indiana.)

Republic of Indonesia (2001). *Analysis of the National Curriculum for Basic Education of East and South-East Asia*. [A paper submitted to the forty-sixth session of the International Conference on Education, Geneva, 5-8 September 2001.]

Waters, M. (1995). *Globalisation*. London: Routledge.

Williams, R. (1958). *Culture and society, 1780-1950*. London: Chatto & Windus.

Yulaelawati, E. (1998). Struggle for local heterocultures: a lesson from the Indonesian education reform. In: Baker, B., Tucker, M., Ng, C. (Eds.), *Education's new timespace*, p. 86-104. Brisbane, Australia: Post Pressed.



## The didactics of global education: a tool for combining the international and intercultural dimensions of education

Christel Adick

Ruhr-Universität Bochum, Germany

**Résumé.** Les curriculum nationaux sont mis sous la pression d'internationaliser leurs buts, leurs contenus et leurs résultats en fonction de différents développements internes et externes. Sur le plan des programmes d'éducation, on trouve, par exemple, « l'éducation internationale », « l'éducation pour la paix et les Droits de l'Homme » depuis longtemps proclamées par l'UNESCO ; des programmes « d'éducation pour le développement durable » faisant suite à la Conférence de Rio en 1992 ; des curriculums qui, face aux minorités culturelles, intègrent « l'éducation interculturelle » dans les systèmes nationaux d'éducation. Au niveau des évolutions scolaires générales, on trouve également des tendances globales marquant une internationalisation de ces évolutions. C'est le cas notamment des convergences transnationales des curriculums quant aux matières et aux contenus, des demandes pour plus de compétitivité internationale, des normes internationales compatibles et communes pour faire face à la globalisation, ainsi qu'une pertinence croissante accordée aux tests comparatifs internationaux sur les résultats d'élèves.

Dans cet article, l'auteur relève ces différents courants et programmes qui présentent un défi pour la philosophie de l'éducation, le développement des curriculums et les stratégies d'enseignement au sein de l'école. Plutôt que d'ajouter simplement de nouveaux sujets et de nouvelles dimensions curriculaires aux programmes nationaux d'éducation, le modèle proposé préconise d'incorporer dans le développement général de l'éducation et des curriculums « des didactiques d'apprentissage global ». Cette nouvelle approche didactique répondrait – tout en les intégrant – aux divers courants et programmes d'internationalisation et d'éducation interculturelle.

### 1. Internationalization of education and international education: trends and policies in the process of globalization

The term “internationalization of education” is used to describe *factual developments* within national education systems world-wide pointing to universal—i.e. transnational—convergencies in the structure, functioning and content of schooling. In contrast, “international education” refers to *normative ideas and programmes*

which are directed to consciously making schooling and teaching more international in their outlook and content. Although, at first glance, both dimensions seem to address the same questions, they are different in that “internationalization of education” points to secular trends as they appear in the results of empirical research, and “international education” means discourses on contents, values and norms which should—following the ideas of such policies—be incorporated into national curricula. The difference lies in that the first dimension is descriptive and analytical—it is concerned with *what is*; the second one is prescriptively directed to norms and aims and thus to the question of *what ought to be*.

Both aspects, i.e. international trends and programmes of international education, are part of our modern world society, which comprises many factors other than education: Among them, the world economy seems to be fuelling the process of “globalization”, and this has been the case for a long time already, if we follow theories of “the modern world system” and prominently among them the works of Immanuel Wallerstein (1979, and subsequently). The basic idea behind this concept is that a supranational level called “the modern world system” emerged from European origins some 500 years ago as a new social aggregate beyond national and other social structures. In this view, global developments are characterized by the following “secular trends” (cf. Hopkins & Wallerstein, 1977, p. 166): (a) the global “expansion” of an economic model based on capitalist principles around the world and the inclusion of ever more regions of the world into this model; (b) “commodification” as the process by which ever more material and immaterial goods (human labour, natural resources, time, risk, natural beauty) are commercialized into products to be exchanged for profit on a competitive world market; (c) “mechanization” as the trend to make all processes of production more automatic, a trend which manifests itself in the industrial and in all subsequent technical/scientific revolutions. The resulting “modern world system” is a competitive and hierarchical one consisting of countries belonging to the centre, the semi-periphery or the periphery, yet not in a static and deterministic way since some possibilities for mobility from one to the other remain.

From this point of view, the recent discourse on “globalization” is just a new phase in the historical evolution of “the modern world system”. This new phase is characterized especially by a threefold claim for more liberalization, privatization and deregulation, which is seen as the motor of recent globalization processes (Die Gruppe von Lissabon, 1997, p. 63). Some factual developments already point beyond rhetoric to the effects of such neo-liberal policies that tend to make national governments and civil society powerless to regulate national labour markets and also national educational policies (Brown, 1996). But this is not (yet) true everywhere as it is still the object of international discourse and is heavily debated, as is evident from social protest movements and non-governmental pressure groups like ATTAC that mobilize civil society, provoking public concern and protesting aggressively at world trade conferences.

### 1.1 The internationalization of education

To speak of “internationalization” when referring to education refers to a threefold meaning (cf. Adick, 1995a):

- Schooling has become universal in the sense that an institutionalized formal education called “the school” is known and basically accepted world-wide today.
- The model of modern schooling is a global one since, despite national and cultural peculiarities, it displays common features—such as compulsory education amongst others—everywhere.
- National educational developments are increasingly influenced by globalization and supranational organizations, and the pedagogical discourse, including the debate on reform concepts, has become an international one.

It suffices to summarize only briefly a few trends which have led and still lead to this “internationalization” (cf. Adick, 1995b): There seems to exist a long-term trend towards the convergence of national school processes. Convergence patterns have been found particularly in the structures of school systems concerning State-control, compulsory education, the right to education, public finance and administration. But they also encompass the articulation of types and levels of schooling, diplomas, professionalized teacher training, the standardization of a set of knowledge into a syllabus and curriculum, and tests of achievement for certification purposes (Inkeles & Sirowy, 1983). Certainly, diplomas and the transfer of certain aspects of human knowledge in schools are becoming more and more internationally compatible, and there are already numerous conventions to be found on the international recognition of national diplomas and certificates.

Empirical research on the internationalization of education has become abundant within the last decades, largely due to the multitude of studies which have been presented, especially by the “Stanford group” initiated by J.W. Meyer and others. In order to identify principles of didactics for global education, research in the realms of curricula, values and norms is especially relevant, and to a lesser extent the findings on the expansion of enrolments or on the structure and administration of schooling. For this purpose, then, the following findings are especially worthy of note: Obviously “development”—and not individual happiness, or the transmission of a religious faith or cultural traditions—has become the main objective and justification of all national school systems. This has been shown in a content analysis of the official declarations on schooling of more than 100 countries by Fiala and Lanford (1987). Formal schooling shall thus serve the development of the individual so as to become a valuable member of his or her society, as well as contributing to and fostering the economic, political and cultural development of a given society. In accordance with Meyer and Hannan (1979), the authors interpret the worldwide



tendency to insist on “development” as the utmost objective of education as the ideological basis of the “world educational revolution”, referring to the expansion of enrolments. In other words, one could also say that the legitimization of power and influence in the educational policy sector is centred around a societal discourse on development, the State being the promoter of this development ideology and the moderator of this discourse on development.

Increasingly, the contents of education seem to converge over time, especially within primary education. Subjects in primary schools and the time allocated to them in the national curriculum are very similar around the world. There seems to be a transnational consensus at least on what children should learn at school during the elementary stage of formal education, with priority for national or local languages (principally the mother-tongue) and mathematics, but also including subjects such as foreign languages, natural science, social science and aesthetic education (Benavot et al. 1991; Meyer, Kamens & Benavot, 1992; cf. also the article by Benavot in this book). In another study on academic secondary education, curricular convergence trends were not (or not yet?) this outspoken; but there does seem to be some tendency for the decline of “classical curricula” (containing Latin and Greek) and the rise of modern languages and natural sciences together with a commitment on curricula of a comprehensive type addressed to “general knowledge” (Kamens et al., 1996). To sum up, one could say that national curricula have come under pressure from various internal and external developments to internationalize their aims and contents.

Testing achievement no longer occurs only at the level of the classroom, the school and the national education system, but also at the level of international comparisons. Most influential in this sector are a number of studies by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), founded in 1959 and today comprising over fifty member countries, who are interested in international testing and comparison of the achievement of national education systems in subject areas, such as mathematics, natural science and civics (for the latter, cf. Torney-Purta 2001). Achievement of learning in school is also tested and compared by other agencies, such as the Programme for International Students’ Assessment (PISA) of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), while even non-school-based testing has been launched that compares competencies across countries, like the International Adult Literacy Survey (IALS), the last of which took place in twenty OECD countries in 1998 (Hautecoeur, 2000). From these developments, it seems plausible to suppose that demands for more international competitiveness, compatibility and common standards resulting from globalization and students studying abroad, as well as labour migration, may possibly increase such international achievement testing in the future.

## 1.2 International education

As defined above, “international education” pertains to programmes and policies that are explicitly directed to deepen the teaching and understanding of world citizenship, international co-operation and global responsibility in schools. Again, only a brief summary of important approaches to “international education” must suffice here. Among them, UNESCO’s policies and programmes are especially prominent, since the mere existence of this supranational organization is itself a symbol of “international education”.

Some important steps have to be recalled here: Already as early as 1974 recommendations for international understanding, peace and human rights education were adopted (UNESCO, 1974). In this far-sighted document, “international education” was defined as combining international understanding, co-operation and peace education “as an indivisible whole”; it was applied “to all stages and forms of education”; and the guiding principle for such an “international education” was seen firstly in “an international and a global perspective in education at all levels and in all its forms” (ibid., p. 4). From this perspective, a clear definition of “international education” can be derived as part and parcel of any general education, instead of just adding some new and optional topics to school curricula, a principle which will also form the basis of any “didactics for global education” (see the next section). Even though there were claims to revise these recommendations twenty years later, UNESCO decided to adhere to the original document, because it symbolized a global consensus which had been achieved under difficult circumstances and which was still valid. Furthermore, it obliges Member States to report at regular six yearly intervals on the progress made in implementing the recommendations in their education systems (Schöffthaler, 2000, p. 20).

It was also UNESCO that later advanced human rights education worldwide by issuing manuals for use at primary and secondary school levels during the United Nations Decade for Human Rights Education, which was proclaimed for the years 1995-2004 (UNESCO 1997; 1998). In these manuals human rights education is not only fostered again as part of general education, but there are also numerous examples of how education about and for human rights might effectively be incorporated into practically every school subject by way of different teaching methods.

Some other documents should be mentioned here: In 1991, UNESCO requested an independent World Commission on Culture and Development to prepare a report, which was first published in 1995 under the title *Our creative diversity*, in view of the fact that “the world system itself appeared increasingly unbalanced, indeterminate and incoherent, leading many to turn to culture as a means of resistance to the entropy of the global system, as a bulwark and as a refuge” (Perez de Cuéllar, 1998,



p. 9). While for some “culture” is primarily seen as a means to enhance or hinder economic development, for others it is an end in itself and the aim of all development (ibid., p. 22). This report published by UNESCO stresses cultural pluralism, while at the same time calling for “a new global ethic”, which is possible since “cultures” are no “unified systems of ideas and beliefs”, but overlap—they are diverse within themselves and they do not always form homogeneous units (ibid., p. 35). The main elements of a global ethic are considered to be the following:

1. Human rights and responsibilities;
2. Democracy and the elements of civil society;
3. The protection of minorities;
4. Commitment to peaceful conflict resolution and fair negotiation;
5. Equity within and between generations (ibid., p. 40-46).

With regard to education, the report supposes that children have a “natural disposition” to accept cultural pluralism, because they are curious and explorative, from which it follows that: “Schools can easily encourage positive exposure to diversity. While the physical frontiers dividing nations will not soon disappear, education can help dismantle the barriers that separate and oppose people in their minds”; curricular efforts to realise this aim could be multilingualism from early childhood, interdisciplinary and intercultural concepts of subjects like history and geography, and the “co-production of textbooks to foster an awareness of a common heritage, shared values and a common vision of the future” (ibid., p. 168).

We have to turn to still another report presented to UNESCO by the International Commission on Education for the Twenty-first Century, which began its work in 1993 and published its report under the title *Learning: the treasure within* (Delors et al., 1996). The aim of this report is to develop—as Jacques Delors calls it in his prologue (ibid., p. 13)—a necessary “utopia” of education in our future world society. Education has to cater for four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together/to live with others; and learning to be (ibid., ch. 4); by which the notion of learning is not restricted to schools only, but is conceived of as “learning throughout life” (ibid., ch. 5), even though learning at school does form a major part of what the book points to. On numerous occasions, the report highlights the importance of international education; for instance, when illustrating what is meant by “learning to live together”, “two complementary paths” are distinguished: “discovering others” in a spirit “to teach, at one and the same time, the diversity of the human race and an awareness of the similarities between, and the interdependence of, all humans”; and “working towards common objectives” as a means of reducing differences and achieving conflict resolution and a new common identity (ibid., p. 91).

Different origins account for what is commonly discussed as “multicultural” or “intercultural education”. The term “intercultural education” is preferred here due to

the fact that in French, German and other languages “intercultural” instead of “multicultural” education is widely used (e.g. *éducation interculturelle* and *interkulturelle Erziehung*), and that the English-speaking literature seems to follow this line, as has already been the case in the UNESCO report mentioned above (Perez de Cuéllar, 1998, p. 167) or by the *European journal of intercultural education* from the year 2000 onwards. Other than on the supranational level, the discourse on “intercultural education” emerged after the Second World War on national levels as a reaction to the growing migration of labourers and refugees, though ultimately it was no longer addressed to these population groups alone. There seems to be a similar process of reaction that has developed in many Western countries and possibly also in other regions of the world (cf. Auernheimer, 1990, p. 18): Policies and programmes first started to cater for the education of cultural minorities, especially children from the families of migrant workers. This type of “minority education” concentrated on allegedly typical learning deficits and problems of children from these groups, e.g. language problems and cultural or identity conflicts. In the next phase, awareness on political and educational discrimination of these minorities arose, which led to questioning the concept of “minority education” altogether and gave way to the idea of conceiving “multiculturalism” as one of the important topics of teaching in schools. The final step, then, declared “intercultural education” as a new principle underlying all curricular contents and pertaining to all—minority and majority—children alike. As has been shown in the case of Anglo-American countries, there seems to be a trend that national education systems are now systematically applying “intercultural education” as part of their general education in schools (cf. Davies & Guppy, 1997, p. 442). And the same holds true for many other countries.

It has to be noted that the wider discourse on “intercultural education” also encompasses concepts of “anti-racist education”, although these were sometimes discussed as alternative models to multiculturalism taken for an ideological concept hiding or even furthering institutionalized racism (cf. Auernheimer, 1990, p. 194; Hornberg, 1999, p. 156). Even though there are differences, it would be an advantage if “anti-racist education” was considered as part of “intercultural education”. Similarly, other concepts like those of “bilingual” or “bicultural” education should also then be subsumed under the broader heading of “intercultural education”.

Upon closer examination, the internationalization of education—as a reaction to globalization—and the invention of “intercultural education”—as a reaction to multiculturalism within national education systems—can both be seen as pertaining to one and the same historical process containing, among other things, economic globalization, international communication networks and movements of populations across national borders. This overall process challenges the basic assumption of cultural homogeneity as a fact and/or objective underlying most nation-State organized and controlled education systems, as e.g. Rodolfo Stavenhagen, one of the members of the International Commission on Education for the Twenty-first Century stresses in his quest for “education for a multicultural world” (cf. Delors et al., 1996, p. 229-33). In this same line of thinking, then, intercultural education abandoning its

restricted objective of reacting to multiculturalism within nation-States, but instead opening its horizon for a multicultural world situation, can rightly be conceived as part of “international education”.

Yet another line of discourse was introduced by the global ecological and developmental crisis, which led to notions of “global education” comprising the objectives of environmental, developmental and international education. In this case, ecological concerns were the motor, but it soon became obvious that environmental education could not be realised without taking into account the total global situation, especially concerning poverty and underdevelopment leading to claims for “development education”, including making people aware of social justice and political participation by all world citizens, which brings “development education” near to what was and is otherwise discussed as “international education”. Following the United Nations Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro in 1992, a new label for this sort of “global education” spread, namely “education for sustainable development”. It caters for more justice between nations and for societal developments designated to be in harmony with ecological demands in the twenty-first century. Teaching and learning about global problems in schools has thus become part of the “Agenda 21”, which was ratified by most nations of the world: The fourth part of this latter document, devoted to implementation, has a special chapter 36 on education for sustainability. Education in this perspective should be concerned with the global economy, ecology and social justice. And nations are called upon to set up a process of implementation of the Agenda 21 in their countries including their education systems (for such an example, cf. the case of Germany: BLK, 1998; de Haan & Seitz, 2001).

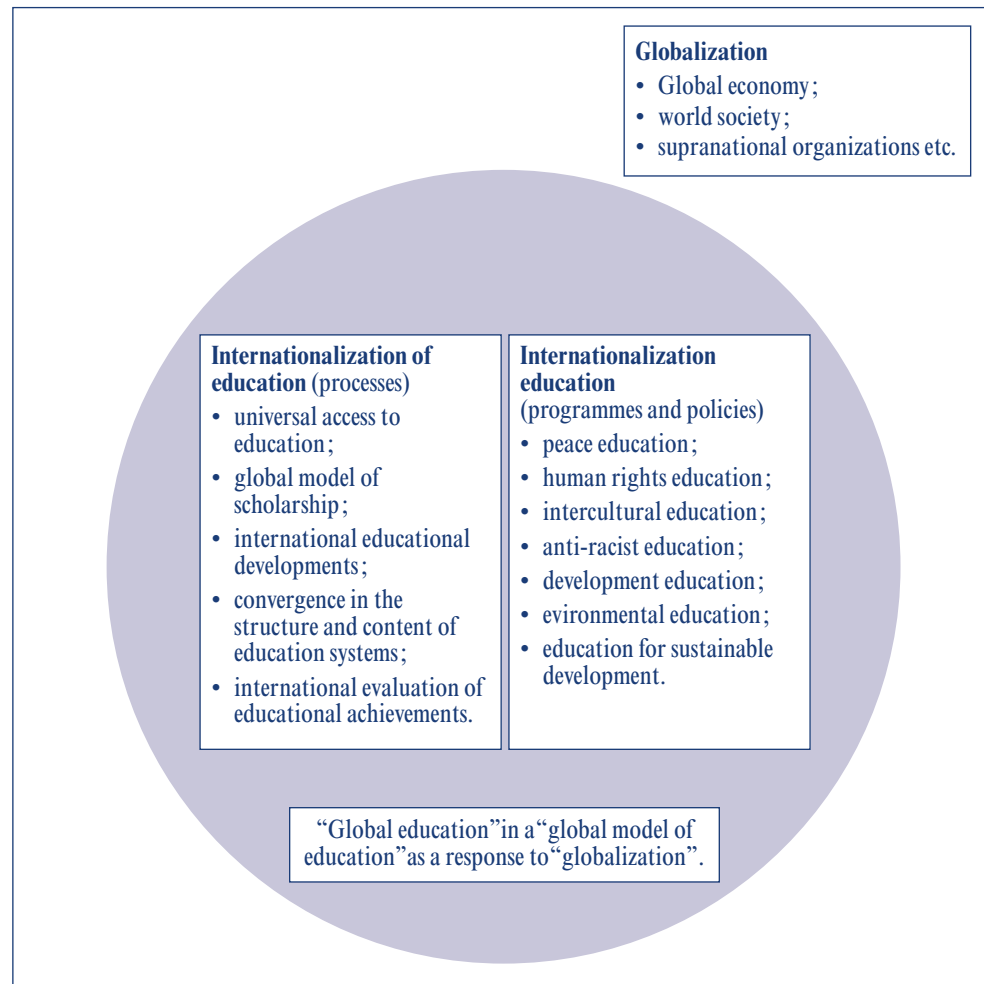
### 1.3 “Global education” as a response to the international and intercultural challenges of the modern world

From here on, the term “global education” is used as a generic term that best encompasses all the various labels and facets of “intercultural” and “international” education, including “education for sustainable development” and the other concepts described above. The reason for this decision is that the various approaches show some basic similarities:

- They can be considered as reactions to a new world order which affects all humankind and hence all national education systems alike. As such, they are an integral part of the internationalization of educational developments, in this case pertaining to the curricular (and not so much to the structural) dimension of schooling.
- They all address the contents and aims of learning in school that transgress national, cultural and religious boundaries; in this sense, then, they may be called “global”.

- Furthermore, they all claim to be part and parcel of “general education”, instead of just adding new topics to some of the school subjects or being reserved for certain types of school only.
- Finally they all cater for formal teaching and learning about challenges deriving from our modern “globalized” world society and thus pertaining transnationally to every human being, be it education for international and intercultural understanding, for peace and human rights, or be it education for worldwide development in harmony with ecological requirements and the challenges of social justice between nations.
- Finally, they all apply multiple perspectives to human knowledge and its inculcation in schools, ranging from local to global perspectives, which are considered as interrelated.

**Figure 1.** Background to “global education”



In summary, “global education” applied in and part of a “global model of schooling” can be comprehended as an educational reaction or response to the factual processes of “globalization”, which manifest themselves in the educational sector of national societies in the ways that have been described above. But, calling “global education a rapid response to globalization” does not imply a purely passive submission of education to external pressures. The mechanisms by which these external, international influences are translated—and not just passively incorporated—into educational actions would be the following (cf. Adick, 1995b, p. 56):

Increasing international division of labour, competition and interdependence lead to new political and economic relationships. As examples, one can cite the recent

processes towards European unity, or the re-structuring of world society after the fall of socialist Eastern Europe.

The resulting societal problems are partly transformed into “objectives of the school”, i.e. they are delegated in part to be tackled and solved by the national education systems. For instance, there are inter-State agreements on the mutual recognition of national diplomas, or on creating new educational programmes and certificates to cater for the new situation.

The education system, then, deals with these external challenges in a specifically pedagogical manner due to its relative autonomy, and this is exactly its specific contribution, which other sub-systems of society like the economy or politics do not achieve (cf. Bourdieu & Passeron, 1974). This means that the education system does not simply conform to external pressures, but instead—by using specific educational means (e.g. curricula or teacher training)—transforms them to make sense in an educational way. To take the example of the new information technologies: computers are not simply put into the classrooms, and students are not simply instructed in using them, but there is an on-going debate on the educational aims, and on the relevance of teaching computer techniques and new technologies for the purpose of general education and enlightenment.

As part of international developments the school not only reflects global pressure, but is actively concerned with the attempt to master it and how to deal with it in a productive way. Human knowledge of the world is selected and transformed in an educational manner to be actively appropriated by pupils and students. And this acquisition of knowledge in the school includes a critique and new possibilities to interpret the world. Thus, the process of education may eventually lead to a transformation of human knowledge and to a re-interpretation of the world situation into new possibilities for mankind to survive, evoking responsibility and insight into the complex economic, social and cultural world situation.

## 2. Didactics for global education

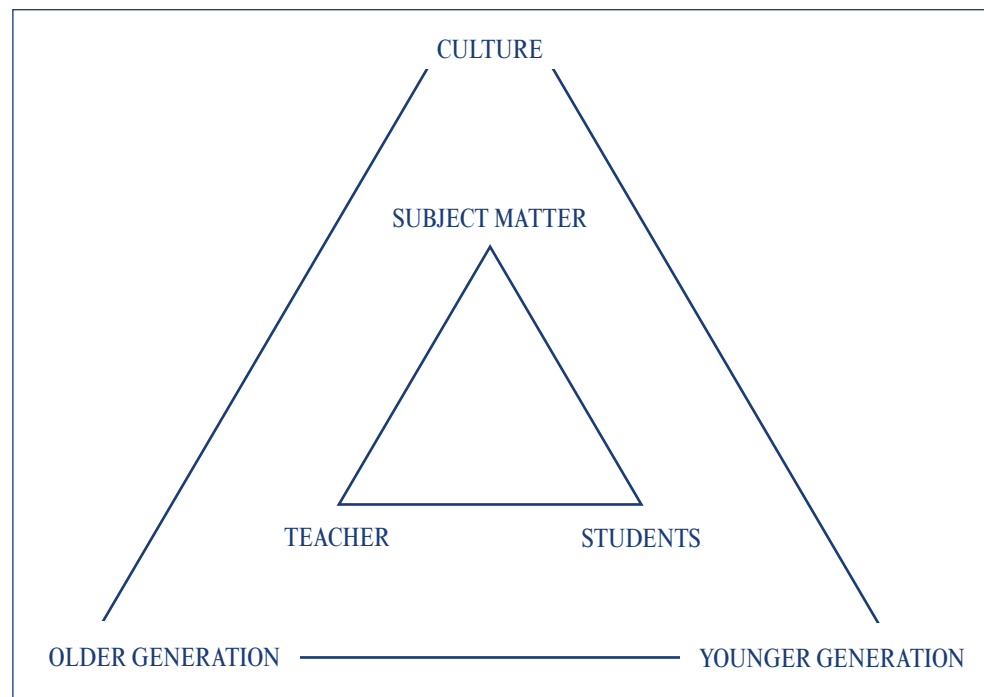
### 2.1 What is meant by “didactics”?

In the English-speaking tradition, activities and reflections concerning the choice of contents, aims and methods for the purpose of teaching and learning in schools are part of what is called the “curriculum”, whereas the notion of “didactic” describes rather pejoratively the more or less masterly preparation of lessons by teachers. In continental European tradition, however, the above-named processes belong to what is called in German *Didaktik*, with equivalents in other continental European languages. Without going into details of the new international discourse between “curriculum” and *Didaktik*, it may be said that “curriculum” mainly focuses questions of processes and outcomes of learning in schools, whereas *Didaktik* primarily refers to

questions of legitimate choice of contents and aims of teaching. Of course, the two approaches are not totally at odds with one another, but rather mutually overlapping (for a comparison, cf. Westbury, 1998).

For the purposes of this article, the term “didactics” is used referring to the entire set of reflections and planning concerned with what is called “the didactical triangle” (consisting of “subject matter”, “students” and “teacher”) in its societal context (see figure 2).

**Figure 2.** The didactical triangle in its context



(Source: Menck 2000, p. 25)

Pedagogical reasoning called “didactics”, then, supposes that instruction, or—in a more comprehensive term: classroom work in schools—is a means of passing on culture from one generation to another, with “culture” representing:

humanity’s achievements in broadening its natural state of being so as to make possible a humane life in the world [...]. Within this global and timeless process of the transmission of cultural tradition within a particular society, it is the task of the “school” to pass on a particular “cultural minimum”, which will endow the young members of the particular culture with the achievements of humanity, thus turning

them into full members of society. When this point has been reached, they have all the rights of an adult human being, they accept all the duties of an adult human being, and they have the abilities and the knowledge to allow them to make responsible use of their rights and to perform their duties (Menck, 2000, p. 14).

Didactics responds the following basic question: How is it possible to derive a pedagogically sound selection from the potentially unlimited and factually undetermined universe of human knowledge (i.e. “culture” in Figure 2 above) of what should be the object of the interaction between the teacher (as a representative of the “older generation”) and the students (in their capacity as “younger generation”) in their classroom work at school?

Adapting the didactic triangle described above to the idea of global education, the concept of cultural transmission within a particular society has to be enlarged to include global dimensions. Thus, it has to be understood that the societal context in which didactics has to be reflected is conceived as world society, including the interrelation between the local and the global. “Culture”, then, should entail the whole range of world economy, international politics, international communication, global culture and multiculturalism, as the large universe from which, in the process of lesson planning, topics are taken for instruction in school. The pedagogical interests of the “older generation” in transferring knowledge to the “younger generation” are represented by what they officially declare, e.g. in programmes towards all kinds of “international education” as depicted above. The interests of the “younger generation” are to be seen in their supposed general interest to survive and to acquire the competences that are necessary to conduct their future lives meaningfully. “Subject matter” should treat the contents of classroom instruction in such a way that they represent and reflect global culture. The “teacher” has to teach in a culturally sensitive way, being conscious about international and intercultural matters and his or her role in world society. The “students” have to be conceived as globally socialized individuals and, in view of the classroom settings in school, they will in most cases form a multicultural learning group.

## 2.2 The different levels of didactical decision-making

Didactics pertains to different levels of decision-making ranging from the concept and outlook of a whole national education system via decisions which concern different levels of education ultimately to specific classroom interactions. Posch et al. (1996, p. 187), for instance, distinguish between five such levels: 1. the school system, 2. the type of school, 3. the subject, 4. the design of instruction, and 5. instructional practice. In a similar way, Menck (2000, p. 13) speaks of “different areas of didactical reasoning” and distinguishes between a “political” point of view concerning the framing of the education system, the “disciplinary point of view” pertaining to the production of curricula, a “topic-centred” point of view addressing lesson planning and textbook production, and a “classroom-centred” point of view which caters for the organization of classroom work. Comparing these two classifi-





cations, it is obvious that both do not include a supranational level of didactical reasoning, because they start from the level of the particular (i.e. implicitly “national”) education system. The inclusion of such a supra- or transnational level is, however, indispensable when considering “global education”. This level could then be called “the world model of education”, if we follow the concept of different dimensions of Posch et al., or a “global” point of view pertaining to the internationalization of education and policies of international education, if we follow the concept of areas of didactical discourse according to Menck.

**Table 1.** Levels of didactical decision-making

| Dimension/point of view      | Area of didactical discourse                                                                                                                       |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. World model of education  | Actions and programmes of supranational and international organizations, e.g. UNESCO, IEA, international teachers associations, etc.               |
| 2. National education system | Framing of the school system, e.g. structure of the education system, national curricula and testing schemes.                                      |
| 3. Subjects                  | Subject matter didactics, curriculum and textbook development for specific school subjects, at times also for specific types and levels of school. |
| 4. Topic-centered            | Lesson planning and preparation of classroom activities by the individual teacher.                                                                 |
| 5. Instructional practice    | Classroom work corresponding to the specific teaching situation.                                                                                   |

(© Christel Adick)

The idea behind this is to clarify that didactics do not only concern the immediate requirements of lesson planning and classroom instruction, but form an integral part of all decisions concerning the framing and outlook of what is taught and learned at school. It should also be pointed out that the levels of decision-making are inter-linked. If, for instance, the results of an international comparison of educational achievements (level 1) puts a nation on a rather low rank, the national policy may take steps to further or alter its education system by issuing reform projects (level 2). These reform ideas are then incorporated, e.g. into new teaching materials (level 3), from which teachers may derive new strategies in their lesson planning (level 4) and ultimately some differences in classroom instruction may occur (level 5).

This could also be the way in which “global education” enters the classroom, as may be exemplified by human rights education as part of global education: The United Nations declared a decade on human rights education (1995-2004) with UNESCO supporting this by research, conferences and manuals (for the latter, cf. UNESCO,



1997; 1998). Debates on national levels take up the ideas, and ministries of education issue guidelines which cater for the inclusion of human rights education into national syllabi (as is the case, for example, in Germany, with several official recommendations on human rights education, intercultural education, development education and others, cf. Hornberg, 2002). These national guidelines are then incorporated into textbooks of various subjects, or alternatively special curricula and programmes are devoted to the teaching of human rights. The instructional materials may stem from official sources, such as textbooks approved by the ministry of education or issued by government agencies; but they may also be published by non-governmental organizations for use in schools. In Germany, for instance, teachers can make use of different types of curricula for their human rights education: they may take chapters from approved textbooks, e.g. in history or social sciences, devoted to this topic. They can order specific material on the topic published and distributed free of charge by a government agency responsible for political enlightenment (Herrmann, 1997) consisting of a leaflet for students and an accompanying one for the teacher. Or they may at times incorporate material from non-governmental organizations, such as Amnesty International, on human rights topics. Teachers then transfer these concepts into their classrooms by making use of what they have generally learned about didactics, but possibly also by applying specific didactical tools addressed to human rights education (cf. Weinbrenner & Fritzsche, 1993, to which I will refer to in the following section “Guidelines for global education: some examples”). Hopefully, students will effectively appropriate some of that which has been intended by such human rights education. (For examples of experiences with human rights education in other countries, cf. Bourne et al. 1997, and the special issue on this topic of the journal *Internationale Schulbuchforschung*, 1994).

By similar mechanisms other sectors of “global education”, like environmental, anti-racist, intercultural or development education, may also enter classroom activities and eventually the minds of individual students. There are even concepts which point to the necessity of determining some common core curriculum devoted to global education and being applied in every school system around the world (Klafki, 1996). This core curriculum might account for a reasonable part of the total curriculum and could be prepared by supranational institutions—such as UNESCO or others. It should be devoted to “key problems of the modern world”, namely concerning the following five areas: peace; environment; socially engendered inequality within and between societies; critical education in information and communication technology; and individual subjectivity and social relations (ibid., p. 9-13). The idea behind this concept would ideally fit into the levels of didactical decision-making described above (Table 1), starting from decisions on the global level and continuing downwards to classroom practice. Klafki puts forward this suggestion, even though it might seem utopian at first sight, as “necessary and in the medium-to-long term possible” (ibid., p. 9). But questions on such a “global core curriculum on global education”, as one might call it, do not arise only in respect to realistic chances for its implementation, but also in view of its desirability. Determining it would need a lot of international consensus, and practicing it in classrooms around the world



would reduce or even suppress the range of cultural variance in education. But, nevertheless, it might not be impossible that due to international convergence in curriculum developments some kind of worldwide adopted core concept of global education might evolve and be applied everywhere in the future. Then, of course, it would have to be balanced by a “culture-sensitive pedagogy”, which caters for the transmission of culture specific heritage and traditions in school (Thomas, 1997). “Global education” cannot mean the devaluation of all cultural specificity, but instead would mean learning to become a world citizen, one who is capable of acting meaningfully on a global level and in his or her respective surroundings at the same time (Adick, 1991).

But drawing the line downwards from the global level to the individual students’ minds would be one-sided and deterministic. In principle, the idea of “interlinking” levels also means feedback processes from the work in classrooms up to the supranational level, even though such bottom-up processes are not so easily detectable as the top-down decision-making procedures described above. So, when looking at the levels of decision-making, we should not underrate the autonomous learning processes of students in school. Learning theories, especially cognitive and constructivist ones, stress the fact that it is the individual who is actively seeking, filtering, structuring and re-structuring knowledge, and is not just a passive recipient of information flows. Learning in school may be influenced by international competition, regulated by State-controlled curricula and filtered by teaching strategies, but acquiring knowledge is an active, self-regulated process (cf. Schunk & Zimmermann, 1994). So, in the long run, the effects of learning at school will filter back up to the global level through, for example, choosing to study abroad or not, by voting for governments which follow neo-liberal policies or by being active in appropriate protest movements, by practising a life-style which is environmentally friendly and development conscious or, on the other hand, one which promotes wastage and affluence.

### 2.3 Guidelines for global education: some examples

Looking for didactical criteria on how to select and structure “global education” for classroom instruction and keeping in mind the basic idea of the “didactical triangle” (Figure 2 above), we have to point out that this is not identical to the notion of summarizing a list of relevant topics and deciding on which of these topics should be taught at what age level or grade. It must also include the philosophy on how these contents are to be taught, and reflections on what kind of knowledge acquisition on the side of the learner is expected to take place.

The author will propose a three-dimensional didactical model, making use and integrating ideas proposed by Selby (2000) and by Weinbrenner & Fritzsche (1993). Both sets of ideas will be described and evaluated in this section before presenting the author’s model in the following one.

Selby proposes a four-dimensional model of global education:

- “Reflecting the global educator’s twin and complementary goals of helping students explore the dynamics, conditions and future of the world in which they live (the ‘global village’) and, through that exploration, helping them better comprehend, realise and utilize their own potential as human beings (the ‘global self’). All four dimensions are to be seen as profoundly interrelated” (Selby 2000, p. 2).
- “The spatial dimension” (ibid., p. 3) reflects the interconnectedness of different levels ranging from the intrapersonal to the interpersonal, local, bio-regional to the national, international and finally the global level, all of which are not just conceived as concentric circles but as forming an “unbroken wholeness”.
- “The issues dimension” (ibid., p. 4) encompasses key topics of global education in the areas of development education, environmental education, human rights education, peace education, health education, gender equity education, education for a multicultural society, humane education, citizenship education and media education.
- “The temporal dimension” (ibid., p. 6) contains past, present and future, stressing the normative pedagogical impetus on the latter. Curricula should reflect on “alternative futures” as “possible”, “probable” and “preferred” futures. “Futures-oriented education is only in a very limited sense about *prediction* of what is going to happen. It is rather about the future as a *zone of potentiality*, about knowledge of what is possible rather than knowledge of certainties. It is also about helping students recognize that human choices and actions (including their own choices and actions) flow into, and help shape, the future” (ibid., p. 7).
- “The inner dimension” (ibid., p. 7) focuses on the learner as a human being who is part of a totality. Here, the author reflects on “relational holism”, which he defines as follows: “The holistic paradigm emerging from fields such as quantum physics sees the well-being and prospects of person and planet as in dynamic synthesis; if each of us endeavours to bring together the many dimensions of our divided self, we benefit the planet and if we work towards a better world we emerge with heightened powers and as profounder conception of our own personhood. *Relational holisms*. Our inner world, therefore, is as much the focus of global education as our outer world. Our programmes and projects need to address the ‘global self’ as much as the ‘global village’ ” (ibid., p. 8).

At the end of his didactical outline, Selby offers a complex table pertaining to “key components of global education” (ibid., p. 9), in which the four dimensions summarized above are then crossed with the classical dimensions of “knowledge”, “skills” and “attitudes”, which are well-known from any curriculum development.



The other set of ideas refers to “The didactic cube of human rights” offered by Weinbrenner and Fritzsche (1993, p. 31), which was the result of an evaluation of textbooks from various countries and of documents concerning human rights education. It marks the end of a reflective process on different dimensions of didactics. On the level of aims and objectives of the curriculum, the ubiquitous concept of discerning between knowledge, attitudes/values and skills was also used by the authors (ibid., p. 8). But their analysis of content (subject matter) introduced the search for “didactic principles of selection and legitimation”, which among others was found in a stratification of human rights along levels from individual rights via social and collective to finally global rights (ibid., p. 16). Considering the essence of human rights education, the authors developed the thesis that “Human Rights Education is much more a perspective than a specific content” (ibid., p. 24). This was their conclusion to uneasiness about an alleged paradox concerning “goal-rich” and “content-poor” recommendations and the finding that on the one hand many different things can be considered human rights education and, on the other, there was no idea of what should be the essentials of such teaching.

In a further step, three distinct yet interrelated dimensions were distinguished in a table and ultimately lead to the “didactic cube” (cf. ibid., p. 30), although the dimensions or the axes of the cube carry no names, i.e. they are not labelled or headed by a specific term, and it is not explained very clearly how the authors arrived at this model. They distinguish in the one dimension between three levels: a normative level pertaining to human rights rhetoric (value approach); an empirical or factual level concerning human rights violations (critical approach); and an action and implementation level addressed to human rights implementation (political approach). This axis of the ultimate “didactic cube” could tentatively be conceived as one pertaining to the structure or quality of knowledge transmission. The second dimension, which again has no label, refers to what I would call “contextuality”, because the authors draw lines from the particular to the general: When unfolding the above-named empirical/factual level, this goes from “my rights” via family, society, foreign countries to the world; and when unfolding the action and implementation level, a similar approach is chosen which leads from the question “What can I do?” via “What can we/the others/nations do?” ultimately to “What can the UN and other world organizations do?”. The third axis of the cube, however, is clear in that it concerns past, present and future and thus evidently represents the historical dimension.

Comparing the two concepts, it is rather easy to see that two criteria are alike, which are the temporal or historical dimension and the spatial or contextual dimension. But does the “normative/factual/action” dimension of Weinbrenner & Fritzsche match the “issues dimension” of Selby, or rather his “inner dimension”, or possibly both? Upon a closer look, it is interesting to note that the “key areas” of Selby in his “issues dimension” (containing lots of subject matters, such as Third World, sustainability, equal opportunities, animal welfare, media messages, etc.) turn to three “key ideas” in his last table on “key components of global education”, which read as



follows: “—interpersonal/local/global issues; —interconnectedness between issues, —perspectives on issues, common moral values”, and are then broken down into more specific competencies on the “knowledge/skills/attitudes” dimension (Selby, 2000, p. 9). Thus, they have become as “goal-rich and content-poor” as was the observation in Weinbrenner & Fritzsche concerning human rights education. May we not conclude from this that it is practically impossible to determine a positive list of subject matters which make up “global education”? Can we not, instead, only give a tentative list of “perspectives” in which such subject matters should be treated? In the same way as in Weinbrenner & Fritzsche, we read that human rights education appeared much more as a perspective rather than as a specific content?

Even though the authors did not deal with this question, it has to be pointed out that the “paradox” of which the publication of Weinbrenner & Fritzsche speaks, and which is also implicit in the concept of Selby, has to do with one of the core problems of didactics, which is the interrelatedness between goals (aims, objectives) and contents (subject matter): It is impossible to teach contents without goals and vice versa. One dimension necessarily implies the other. And didactics are concerned with questions on how to derive a legitimate selection and structuring of both at the same time. Menck (2000, p. 96) identifies this as the “knowledge-conscience problem” with Comenius as his witness, who presupposed a unity between *scientia* and *conscientia*. In Menck’s view, today “conscience” would have to be understood as “a code word for motives in general, understood not in a moralizing but rather in a moral way, not as an expression of a certain moral system but, rather, as an expression of an autonomous subject’s responsibility—a subject who acts and accepts responsibility for his or her actions.” He then continues to state: “In other words, both acquisition of knowledge [...] and acquisition of motives [...] should be the task of a school teaching which aims at contributing to the adolescents’ maturity, that is, responsible and independent living in the world” (ibid., p. 97).

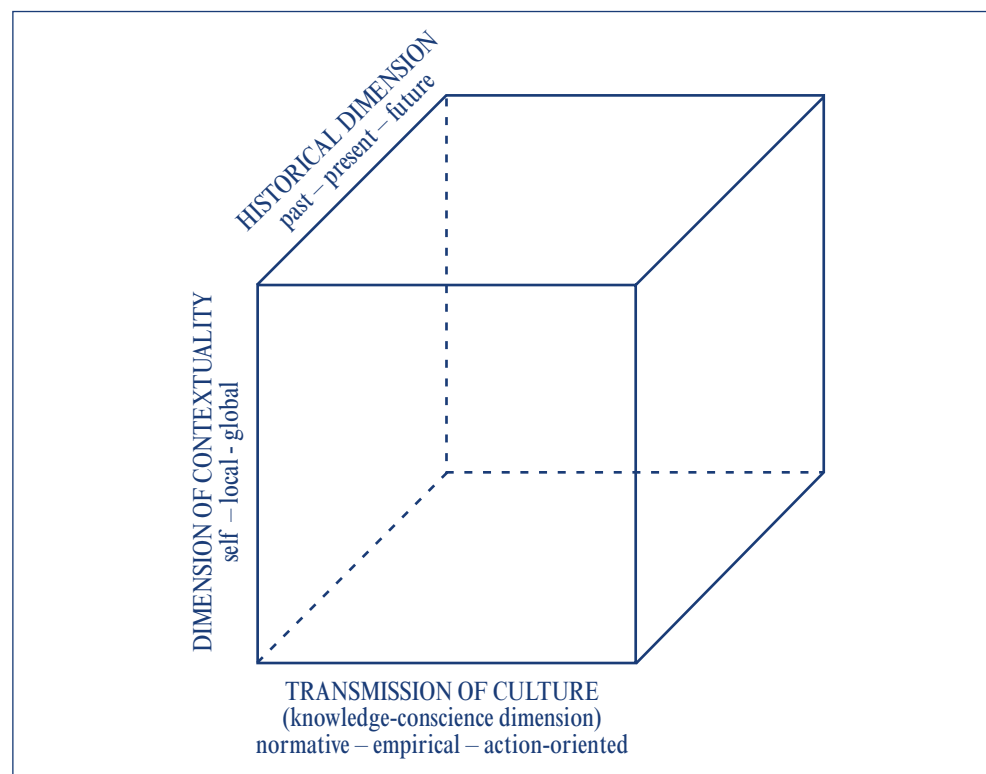
Thus, when teaching in school, we by necessity do convey *scientia* and *conscientia*, which is one and the same dimension of the process to impart “culture” to the younger generation. And didactics has to inspire curriculum development, lesson planning and teaching so that this cultural transmission becomes successful to the benefit of the learner and for the sake of intergenerational continuity of “culture”, whereby of course “continuity” does not imply a pure reproduction of traditions and heritage, but an active appropriation of such “culture” by the learning students. In my view, the “inner dimension” in Selby’s concept may be seen as part of this transmission of culture in classroom work.

#### 2.4 A model for didactics of global education

In the following model, the historical (or temporal) and the contextual (or spatial) dimensions were chosen referring to more or less the same connotations as in the two models described above. The third dimension, however, was chosen to represent “the transmissions of culture” as containing the “knowledge-conscience dimension”

in the sense that has been discussed above: the transmission of culture in schools needs to impart empirical/factual knowledge as well as normative reflections and has to lead to action-oriented dispositions in the minds of the students. For the sake of visualizing these three dimensions the idea of a “didactic cube” was borrowed from the concept of Weinbrenner and Fritzsche.

**Figure 3.** Model for didactics of global education



The idea behind the model is not so much to generate topics to be taught and learned at school, which are already abundant and due to the explosion of human knowledge constantly increasing and changing. Instead, it proposes three relevant reflection axes, which should make it possible to select and structure existing instructional content and areas of human knowledge that such subject matters represent. In this sense, the model may be applied in two different ways, which will be illustrated later:

- As an analytical tool it may help to detect one-sidedness, omissions or other deficits in existing programmes, curricula and textbooks.

- As a constructive tool it may inspire curriculum commissions, textbook writers and teachers when they are about to develop new curricula, write new textbooks or plan their lessons.
1. “The transmission of culture” refers to the implications of subject matter and goals (you cannot teach content without goals, and vice-versa). The concern of didactical planning is to prepare a topic in such a way that it might instil knowledge and form the conscience at the same time. This can be done by conceiving a topic in such a way that it enables classroom work on normative, on empirical and on action implications. If, for example, a textbook offers statistics on poverty in the world (i.e. empirical facts)—and nothing else—the teacher would “detect” this to be didactically deficient and would necessarily have to add normative reflections and also movements referring to the possible actions to tackle poverty. If, on the other hand, only possible action projects were proposed in some curriculum material, the teacher would have to add the normative and the empirical dimensions, etc.
  2. “Contextuality” means to reflect on the topic in a spatial and holistic way: The subject matter to be treated may, for instance, be the Amazon Basin in geography. In order to achieve “global education”, it would not suffice to direct students’ work to the geography of that region, but the horizon would have to be enlarged to include self-reflection on the one hand (in what way does the Amazon Basin concern us as consumers of furniture made from wood of that region?), and reflections on the global relevance on the other hand (in this case, e.g. ecological consequences affecting the global climate). The three points of reference mentioned in that dimension: self/local/global, can, of course, be differentiated into a larger scale in the way it was proposed by the “spatial dimension” in the above-mentioned concept of Selby (see previous section).
  3. The “historical dimension” puts human knowledge and the way it is treated in classroom work into a process-oriented consideration. As Selby (2000, p. 6) puts it: “Past, present and future are perceived of as in dynamic embedded relationship. Interpretations of the past grow out of our present concerns and prioritizations and out of our (conscious or unconscious) perceptions of the future. Likewise, both our present images of the future and the future itself are shaped by our current preoccupations and interpretations (including our interpretations of the past) and by our ongoing decision-making and action-taking.” In a similar way to what was described for the “contextuality” dimension, topics that address, for example, a present event, would have to be enlarged by looking backwards (past) and forwards (future). This opens up questions on the supposed origins of present situations and on what might result from present trends if they were continued or altered in the future.

Why the model of a cube? The model of the cube conceptualizes that what is taught and learned is the result of a set of complex and interwoven aspects, and not just an



arbitrary amalgamation of pieces of knowledge forged together under the title of a lesson in school. The aspects are interconnected and it should be the task of didactics to guarantee that in principle the complexity and wholeness of a topic becomes the objective of the common work of teacher and students on that topic. Thus, when interpreting a statistical table, when discussing a definition, when memorizing facts, when discussing a document, it would be possible to be aware of what the specific classroom activity in a particular moment actually stands for: A Human Rights Convention would be didactically located at the co-ordination points of “normative”, “global” and “present”, because it is a document of our present which contains a globally approved intention towards respecting universal human rights. A statistical table on child mortality dealt with in the classroom would represent national, empirical evidence of the present. The example of a violation of human rights stands for “what can I do in the future to prevent this?”—thus also combining all three axes of the cube (self, action-orientation, future).

What is achieved by such trying to locate—in a visual form—the didactical co-ordinates of actual classroom work? After all, experienced teachers might do this all the time and would not need the help of such a diagnostic instrument. The answer is that not every teacher, and less so newly appointed teachers, might be aware at all times of where the classroom work is leading at the moment. In this case, the visualized form of the didactical cube may help as a checklist to structure and legitimize didactical decisions and lesson planning. Let us take up the case in which some human rights convention is the topic of a lesson or a series of lessons, for example, because the national curriculum declares this to be part of history teaching at school. Some teachers would leave it at that and more or less interpret and memorize the document. But when looking at the model, it becomes obvious that the document representing the aspects “normative”, “global” and “present” is only a part of a larger “story”. It is the task of didactics, then, to embed it into the wider context or, so to speak, “to globalize it”, by making use of the whole network of didactical aspects which the cube stands for, taking up questions and preparing tasks for classroom work on issues like: How did the convention come about? Whose interests does it serve? What is the factual state of its implementation? Does it affect my own life? Am I ready to defend it?

In the same way, all other topics of “global education” referring to poverty, peace, family, nutrition, health care, gender equity, pollution, unemployment, media and communication, etc., may be enriched and enlarged by considering all the didactical dimensions which the model of the cube visualizes. In this way, the proposed model tries to give the topics (subject matter) which are to be found in the recommendations of supranational organizations, in national curricula, in official textbooks or in instructional material published by NGOs, their “global perspective”. The model would then be applied in both ways: in an analytical way in order to detect deficits in existing curricula and textbooks; and in a constructive way so as to inspire teaching aware of a global multiple perspective.



## References

- Adick, C. (1991). Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule. In: Ghawami, K. (Ed.), *Der Nord-Süd-Konflikt: Bildungsauftrag für die Zukunft*, p. 184-93. Wiesbaden: World University Service.
- Adick, C. (1995a). Internalisierung von Schule und Schulforschung. In: Rolff, H.-G. (Ed.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, p. 157-80. Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Adick, C. (1995b). Formation of a world educational system. In: Roeder, P. M., Richter, I., Füssel, H.-F. (Eds.), *Pluralism and education: current world trends in policy, law and administration*, p. 41-60. Berkeley, CA: University of California.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt, Wiss: Buchges.
- Benavot, A. et al. (1991). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. *American sociological review*, vol. 56, p. 85-100.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1974). Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: Hurrelmann, K. (Ed.), *Soziologie der Erziehung*, p. 124-58. Weinheim: Beltz.
- Bourne, R. et al. (1997). *School-based understanding of human rights in four countries: a commonwealth study*. London, Department for International Development. (Education research serial, no. 22.) [Reprint 1998].
- Brown, P. (1996). Education, globalization and economic development. *Journal of education policy*, vol. 11, no. 1, p. 1-25.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Orientierungsrahmen*. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, no. 69).
- de Haan, G., Seitz, K. (2001). Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Koordinierungsstelle des BLK-Programms 21, ed. 21—*Das Leben gestalten*, part 1, no. 1, January; part 2, no. 2, April.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO. (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.)
- Die Gruppe von Lissabon (1997). *Grenzen des Wettbewerbs: die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit*. München: Luchterhand.
- Fiala, R., Lanford, A.G. (1987). Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970. *Comparative education review*, vol. 31, no. 3, p. 315-32.
- Hauteceur, J.-P. (Ed.). (2000). Literacy in the age of information: knowledge, power or domination? An assessment of the International Adult Literacy Survey. *International review of education*, special issue, vol. 46, no. 5.
- Herrmann, A. (1997). Menschenwürde, Menschenrechte. In: Bundeszentrale für politische Bildung. *Thema im Unterricht*, vol. 11. München: Franzis-Verlag.
- Hornberg, S. (1999). *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: IKO.
- Hornberg, S. (2002). Human rights education as an integral part of general education. *International review of education*, [in print for vol. 48]. Special number on human rights education.
- Hopkins, T. K., Wallerstein, I. (1979). Grundzüge der Entwicklung des modernen Weltsystems. In: Senghaas, D. (Ed.), *Kapitalistische Weltökonomie*, p. 151-200. Frankfurt: Suhrkamp.





Inkeles, A., Sirowy, L. (1983). Convergent and divergent trends in national educational systems. *Social forces*, vol. 6, no. 2, p. 303-33.

*Internationale Schulbuchforschung* (1994). Special issue: Menschenrechte—Human Rights, vol. 16.

Kamens, D. H. et al. (1996). Worldwide patterns in academic secondary education. *Comparative education review*, vol. 40, no. 2, p. 116-38.

Klafki, W. (1996). Core problems of the modern world and the tasks of education: a vision for international education. *Education*, vol. 53, p. 7-18.

Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In: Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (Eds.), *Teaching as a reflective practice: the German didaktik tradition*, p. 139-59. London: Erlbaum.

Menck, P. (2000). *Looking into classrooms: papers on didactics*. Stamford, CT: Ablex.

Meyer, J. W., Hannan, M. (Eds.) (1979). *National development and the world system*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Meyer, J. W., Kamens, D. H., Benavot, A. (1992). *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, DC: Falmer Press.

Perez de Cuéllar, J. (1998). *Our creative diversity*. Paris: UNESCO. (Report of the World Commission on Culture and Development.) [First published 1995.]

Posch, P., Larcher, D., Altrichter, H. (1996). Curriculum/Lehrplan. In: Hierdeis, H., Hohengehren, T. H. (Eds.), *Taschenbuch der Pädagogik*, vol. 1, p. 184-202. Hohengehren, Deutschland: Schneider Verlag.

Schöfthaler, T. (2000). Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert: die Internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, vol. 23, no. 3, p. 19-23.

Schunk, D. H., Zimmermann, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Selby, D. (2000). Global education as transformative education. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, vol. 23, no. 3, p. 2-10.

Torney-Purta, J. (2001). Civic knowledge, beliefs about democratic institutions and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, vol. 31, no. 3, p. 279-292.

Thomas, E. (1997). Developing a culture-sensitive pedagogy: tackling a problem of melding “global culture” within existing cultural contexts. *International journal of educational development*, vol. 17, no. 1, p. 13-26.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris. [Adopted by the General Conference, November 1974.]

UNESCO (1997). *Manual for human rights education*. Paris. [Preliminary version.]

UNESCO (1998). *All human beings [...]* *Manual for human rights education*. Paris.

Wallerstein, I. (1979). *The capitalist world economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Weinbrenner, B., Fritzsche, B. (1993). *Teaching human rights: suggestions for teaching guidelines*. Bonn: German Commission for UNESCO; Braunschweig: Georg-Eckert-Institute for International Textbook Research.

Westbury, I. (1998). Didaktik and curriculum studies. In: Gundem, B. B., Hopmann, S. (Eds.). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*, p. 47-78. New York, NY: Lang.



## Vivre ensemble et éducation à la citoyenneté : Entre acquis, zones d’ombre, débats et nécessaires recherches

François Audigier

Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation – Université de Genève

**Abstract.** *Over a number of years, citizenship has become an integral part of education. One can take pleasure in this and interpret this event as recognition of the values of democracy and individual rights. At the same time, it is possible to identify a strong disparity between the search for keeping the peace at the school, the maintenance of order within the school and the expression of individual liberty and the search for new democratic practices. From this point of view, this text proposes, firstly, to examine some of the concepts and some of the references widely used and to show clearly the hopes and the elements providing a common foundation, as well as those that animate the debate and express different conceptions about living together. This examination is a necessary preliminary step if these concepts are not to become hidden concepts around which false agreements are forged. Secondly, some of the ways in which citizenship education contributes to training for living together are analysed; in whatever ways it is found, citizenship education incorporates an indispensable legal dimension.*

### Introduction

Dès que l’on parle du vivre ensemble dans les pays démocratiques, la citoyenneté est devenue, depuis quelques lustres, une référence obligée, l’éducation à la citoyenneté un lieu commun pour définir le rôle de l’Ecole. L’examen de nombreux curriculums<sup>1</sup>, projets et ouvrages qui lui sont consacrés, témoigne de la convergence d’un certain nombre d’orientations, convergences qui se traduisent par l’usage fréquent de quelques mots clés tels que *démocratie, participation, responsabilité, autonomie, expérience...* Contre une ancienne « instruction civique » ou une « *civic education* » jugées trop exclusivement politiques, trop formelles et trop abstraites, est mise en

<sup>1</sup> Pour désigner les textes officiels régissant les contenus et méthodes d’enseignement, les termes varient dans le temps et selon les institutions éducatives : plans d’étude, programmes, instructions, commentaires, curriculum, etc. Nous employons ici le terme le plus couramment admis aujourd’hui, celui de curriculum, en y incluant donc les autres désignations.





avant une éducation civique ou à la citoyenneté qui prône la construction de capacités d'action, de comportements, qui demande de s'appuyer sur les expériences des élèves, de promouvoir des méthodes dites actives, etc. Une telle convergence, pour ne pas dire une si belle unanimité, demande à être examinée de près. Est-elle la manifestation d'un accord effectivement partagé sur les manières d'organiser la vie scolaire, sur les valeurs à transmettre et les méthodes à promouvoir, plus généralement d'organiser la vie sociale, de décider de la loi, de résoudre les désaccords et les conflits, de construire l'avenir? Ou ces appels ne relèvent-ils que d'une incantation rituelle et ne sont-ils qu'une illusion? Le débat n'est pas que scolaire et la vision d'une civilisation des mœurs chère à Norbert Elias<sup>2</sup> s'oppose à la brutalisation des sociétés européennes développée par George L. Mosse<sup>3</sup>. Ces questionnements sont trop extrêmes pour que la réalité, les réalités si diverses et si mouvantes de nos sociétés et de nos écoles puissent ne témoigner que de l'un ou de l'autre. *In fine*, nous ne pouvons que nous réjouir de ces appels en y reconnaissant l'affirmation des valeurs de la démocratie et des droits de la personne. Mais l'affaire est trop importante pour s'arrêter à cette sorte de consensus plus ou moins béat. La demande de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté est fort ambiguë: pacification des relations scolaires et maintien de l'ordre scolaire, formation critique et construction d'une personne autonome. Cette ambiguïté est elle-même renforcée par le flou regrettable ou la légitime diversité (c'est selon) qui caractérisent les mots, les concepts employés: *citoyenneté* bien sûr, mais aussi ceux cités précédemment tels *démocratie*, *participation*, *éducation*... Ainsi, par exemple, l'avenir est-il plutôt construit par le renforcement d'un ordre social, économique et politique, considéré aujourd'hui comme le seul possible, ou plutôt par la recherche de nouvelles formes de pratiques démocratiques et d'organisations sociales avec, notamment, une prise en compte résolue des exigences de justice?

S'interroger sur de telles questions, les construire avec leurs réponses, implique de faire pleinement leur place aux contextes dans lesquels elles surgissent et s'imposent. Il s'agit bien d'avoir un regard tourné vers le présent et l'avenir, de ne pas se tromper d'époque, de ne pas envisager cet avenir en contemplant un rétroviseur. Raisonner en termes de rupture/continuité, de changement/permanence, de tradition/innovation est une exigence de la pensée. Rappelons brièvement que tout regard sur le passé est habité des questions d'aujourd'hui, que celles-ci prennent leur poids et leur sens dans une perspective qui considère la durée, les durées plus ou moins longues, qu'il est indispensable, en éducation comme ailleurs, plus qu'ailleurs, de nous méfier des orientations qui prétendent s'affirmer comme des nouveautés... Trop d'exemples montrent que, hélas!, nos institutions scolaires manquent cruellement de mémoire. Ce manque de mémoire et de culture a comme effet paradoxal d'empêcher de faire réellement place à ce qui est différent, nouveau, à ce qui surgit d'inconnu et de neuf. De nombreuses idées et propositions pour l'Ecole ont été émises depuis le BIE, en particulier par Piaget et ses collaborateurs. Elles ont été tant de fois reprises et répé-

<sup>2</sup> Elias N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris: Calmann-Levy.

<sup>3</sup> Mosse G. L. (1999). *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*. Paris: Hachette.



tées que la question se déplace. Pourquoi de si nombreuses déclarations, de si nombreux textes apparemment si pertinents et si argumentés et si peu d'effets? Pourquoi « cela » résiste-t-il? Nos réflexions demandent à la fois d'être rigoureusement contextualisées, d'être mises en perspective et comparées.

Un autre aspect important de ces journées tient à la place accordée à la recherche. Sous cette dénomination générale se rangent des pratiques et des dispositifs variés. Quelles qu'elles soient, elles dessinent, esquissent, construisent, chacune à sa manière, une compréhension des questions et tendances qui ont été évoquées précédemment; même lorsqu'elles proposent ou suggèrent des actions possibles, même lorsque leurs dispositifs s'appuient sur des pratiques renouvelées, leurs résultats ne sont pas aisément transférables à une plus large échelle. Le vivre ensemble, de sa définition à sa mise en œuvre pour éduquer et instruire les jeunes générations dans cette perspective, relève d'abord de choix politiques et civiques. C'est dans et par le débat dans l'espace public que les citoyens s'expriment, confrontent leurs opinions et leurs arguments, délibèrent, choisissent, décident.

Sous-tendue par des préoccupations telles que celles qui viennent d'être exprimées, cette contribution est plus particulièrement centrée sur la citoyenneté comme concept de référence privilégié au sein de nos écoles pour définir le vivre ensemble. C'est par et avec un minimum d'exigences sur le sens des mots, sur nos accords et nos désaccords, sur ce qui est acquis et sur les questions qui demeurent ouvertes, que nous pouvons entrer en dialogue, travailler ensemble, œuvrer pour que le monde soit un peu moins en contradiction avec les valeurs que nous pensons essentielles.

## 1. Contextes et concepts

### 1.1 La montée des préoccupations «internes»

La perspective historique présentée par Charles Magnin met clairement en évidence des préoccupations que nous qualifions d'«externes». Au sortir des guerres mondiales, guerres plus particulièrement européennes, le souci était d'assurer suffisamment de paix, une paix froide, plus ou moins armée, un état de «non-guerre» entre les Etats à l'échelle de la planète, préférable à l'état de guerre qui venait de ravager tant de territoires. Ce projet est celui d'un monde où les appartenances sont pensées comme point trop difficiles à définir et relativement stables. Quelle que soit l'ampleur des migrations, malgré les dizaines de millions de personnes déplacées après 1945, l'appartenance stato-nationale s'affirmait comme la référence commune privilégiée; les minorités devaient s'en accommoder. Aujourd'hui, nous sommes dans un monde où les appartenances se diversifient, où on les affirme mobiles, multiples et variées, non plus imposées ou héritées mais résultant, en principe, des choix libres de chacun. Largement connue et commentée, cette évolution accompagne celle de la citoyenneté. La citoyenneté d'appartenance, voire d'obéissance est peu à peu remplacée par une citoyenneté plus instrumentale, plus individuelle, principalement liée



à l'affirmation de droits et de libertés attachés à la personne. Ces affirmations générales ne sauraient faire oublier la diversité des situations et des manières de vivre ensemble. Cette évolution conduit un glissement, une modification du rapport aux autres dans ce jeu complexe entre le *je*, le *nous* et les *autres*. Si l'on revient un moment au contexte d'après-guerre, les autres étaient d'abord celui avec qui il fallait vivre en paix, d'Etat à Etat. Aujourd'hui cet autre est chez nous. Malgré les entraves mises à la mobilité des personnes, même si les conditions d'accueil sont plus ou moins favorables, l'autre est proche, quotidiennement côtoyé. Dit plus brutalement, le Sud est aussi au Nord tandis que nombre de lieux et de groupes sociaux du Sud sont assimilables au Nord. Dans le même temps, nous assistons à une segmentation croissante des territoires, à une augmentation des différenciations socio-spatiales. Ainsi, les géographes observent la multiplication d'îlots socialement homogènes. Après les ghettos ethniques et les ghettos de pauvreté viennent les ghettos des groupes socialement privilégiés. Ces mouvements rapidement esquissés ont déplacé les préoccupations du vivre ensemble vers l'intérieur de nos Etats, de nos sociétés. La priorité devient la pacification des relations sociales, principalement scolaires pour ce qui nous occupe ici.

La mondialisation, si largement célébrée ou crainte, acceptée ou combattue, s'accompagne d'une sorte de repli des préoccupations vers le pré carré de chacun. Ce qui importe n'est plus la paix internationale, mais la paix intérieure. Les conflits sont dits «locaux». Il n'est pas du tout certain que les attentats du 11 septembre 2001 à New York aient si profondément modifié la situation que certains voudraient nous le faire croire. Ce sont d'abord des situations locales, des conflits locaux auxquels les institutions publiques et scolaires doivent répondre. Ce n'est plus l'éducation à la paix et à la compréhension internationale qui domine mais la lutte contre la violence dans certains quartiers, le rappel des règles de vie, la tolérance non plus en Afrique du Sud mais dans la cour de récréation, etc. Les conflits pensés comme ethniques ont remplacé les conflits entre Etats selon leur appartenance à tel ou tel bloc; les conflits déclarés de culture se sont substitués à la lutte des classes.

Les préoccupations liées à l'ordre scolaire et au vivre ensemble à l'Ecole augmentent dans une période où la durée de la scolarité augmente tandis que la puissance d'intégration de cette Ecole diminue. L'hétérogénéité et la diversité de la société envahissent l'Ecole. Le vivre ensemble ne peut plus être pensé comme une simple transmission de normes devant susciter aisément un large accord. Nos enquêtes et nos recherches, si vastes et larges soient-elles, gagneraient à faire place à cette diversité afin de nous la rendre plus intelligible. Ainsi, par exemple, de nombreuses enquêtes convergent pour identifier 10 à 20% d'élèves qui, vers 14-18 ans, sont en délicatesse avec les savoirs enseignés à l'Ecole, avec la culture scolaire.

## 1.2 Des mots, des concepts avec leurs intérêts et leurs risques

Pendant une longue période, la formation au vivre ensemble faisait un large appel à la connaissance des institutions politiques aux différentes échelles des Etats. En face



de ces tendances propres aux Etats et à leur projet d'insertion des jeunes générations, les organisations internationales, dont le BIE, ont mis en avant des expressions telles que l'éducation à la paix ou l'éducation à la compréhension internationale. Même si la Déclaration des droits de l'homme de 1948 avait été le résultat d'un large accord, l'universalité de ces droits et de leur référence ne s'est pas immédiatement imposée. Après un moment où elle était placée en priorité, du moins par une partie des composantes les plus dynamiques de l'Ecole, cette référence est aujourd'hui mise au second rang derrière la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté.

Ces changements de mots, le remplacement de certains par d'autres, les priorités variables, exigent que nous soyons suffisamment précis sur le sens que nous leur donnons. Etre précis, ce n'est ni s'accorder de façon vague, ni imposer une approche unique et définitive. Dans un espace et une société démocratiques, il convient d'être clair sur ce qui fait accord et sur les désaccords, les différences de conception, au-delà sur les enjeux de ces accords et désaccords, sur les moyens de travailler avec et sur ces derniers. Refuser ce moment et ce travail revient à courir un risque majeur, celui d'utiliser des concepts masques, des concepts obstacles, des concepts magiques, des concepts *panier de la ménagère*, sortes d'auberges espagnoles où chacun ne trouve que ce qu'il a lui-même apporté. Qui est opposé à la liberté, à la participation, au respect, à l'autonomie de la personne, à la tolérance, aux valeurs démocratiques, etc.? Mais nous savons tous que les compréhensions que nous en avons sont différentes, que les analyses et les évaluations des situations sociales, dans leur diversité et leur singularité, faits avec ces concepts, dépendent du sens que nous leur donnons, du contexte culturel, social, idéologique dans lequel nous nous plaçons et agissons.

### Deux exemples rapidement avancés

Parmi les termes de référence très utilisés aujourd'hui, nous prenons deux exemples : *démocratie* et *participation*. Le premier donne lieu à toute une floraison d'expressions liées à l'Ecole, la plus ambiguë étant «la démocratie à l'Ecole». Le second intervient très souvent dans les discours sur l'éducation à la citoyenneté comme une sorte de contre feu à l'individualisme. La difficulté de l'usage de ces termes dans le domaine éducatif vient de leur complexité, leur intérêt vient de leur puissance.

### Démocratie

La complexité se traduit souvent par une réduction, alors que cela pourrait être une force, une invitation à l'invention tant de dispositifs institutionnels permettant une «expérience» de la démocratie que de situations d'apprentissage. L'examen d'ouvrages d'éducation civique, manuels scolaires, d'ouvrages de formation ou de réflexion, de projets internationaux, fait émerger un noyau dur du concept de démocratie autour de la pluralité des opinions, de la liberté d'expression et donc du respect de cette pluralité et de cette liberté, de la non-discrimination, et enfin du vote, vote pour le choix des représentants et des dirigeants, vote pour la prise de décision. Ce dernier élément, le vote, tend fréquemment à devenir l'emblème même de la démo-



cratie; cela conduit à des situations scolaires dans lesquelles, à la limite, l'existence d'un vote, pour l'élection de délégués ou l'acceptation d'un règlement de classe, devient à elle seule le témoignage et la garantie que la situation est démocratique. Des pratiques sociales importées, pour l'essentiel au monde politique, sont introduites dans les classes et dans les écoles sans que la «transposition» en soit vraiment réfléchie. On oublie tout ce qui est «aussi» constitutif de la démocratie, ce qui relève de principes fondamentaux dont le vote n'est qu'un moyen pour les mettre en œuvre, en particulier tout ce qui relève des contrôles des pouvoirs, de l'organisation de la société, des procédures de résolution des conflits. Ainsi, par exemple, la démocratie c'est aussi un mode d'organisation où :

- tout pouvoir est contrôlé par un autre,
- les forces de police, l'autorité armée sont sous le contrôle des représentants politiques et de valeurs qui leur sont supérieures,
- des règles équitables et discutées sont établies en matière de fiscalité,
- des dispositions sont prises pour lutter contre la corruption,
- les salariés ont des droits, sont protégés contre de possibles abus des pouvoirs économiques,
- est affirmé le principe de l'égalité de tous devant la justice,
- les juges sont indépendants,
- etc.

Cette liste n'est pas limitative; elle ne trace pas non plus une réalité conforme. Elle a pour objet de rappeler la complexité des sociétés démocratiques, l'importance des valeurs, l'importance de certaines procédures comme garantie de l'égalité des droits, l'importance du droit et de sa connaissance pour la formation au vivre ensemble. Le droit avancé ici n'est pas un droit instrumentalisé, ensemble de moyens pour obtenir le maximum d'avantages dans la société; le cœur d'un tel enseignement est constitué par les valeurs et les principes, non pas tant dans leur énonciation formelle que dans la manière dont ils donnent sens à la réalité, inspirent nos jugements et nos pratiques, tout en faisant place aux tensions et contradictions que les unes et les autres entretiennent souvent entre eux.

De telles orientations sont plus difficiles à insérer dans les curriculums et dans le fonctionnement des établissements scolaires. La mise en place de situations de débat, l'expression de la diversité des opinions, l'existence effective de dispositifs de résolution de conflits qui respectent les droits de chacun, tout cela, à titre d'exemples, modifie voire bouleverse les habitudes scolaires. Mais laisser de côté ces orientations revient à prendre le risque que les règles de vie collective, l'exercice de l'autorité et des pouvoirs soient perçus comme arbitraires, limitant les libertés, empêchant les initiatives. Nous sommes bien dans ce qui est la référence la plus forte pour penser le



vivre ensemble, à la fois comme savoirs et compétences à construire par les élèves et inspireurs de dispositifs institutionnels à l'Ecole.

En même temps, insister de manière trop univoque sur ce qui unit ou devrait unir, la tolérance, la diversité, l'acceptation de l'autre, etc., c'est oublier le côté négatif, le côté noir des réalités sociales, la violence, les conflits, les discriminations, les inégalités, voire les incivilités, les comportements mal vécus. Les concepts et les valeurs que l'éducation au vivre ensemble met en avant se construisent d'autant mieux qu'ils sont effectivement travaillés comme des concepts et non comme la réalité, et qu'ils sont travaillés avec leur contraire. L'affirmation de l'égalité juridique est ce qui permet de reconnaître, de dire et d'évaluer des situations sociales marquées par les inégalités.

### Participation

Un autre terme très fréquemment utilisé pour inviter à une modification des pratiques scolaires dans une perspective de citoyenneté est celui de *participation*. Cet usage est sous-tendu par la conception selon laquelle l'expérience sociale est le meilleur vecteur d'une construction de compétences sociales, de manière de vivre ensemble. Faire participer les élèves serait non seulement un excellent moyen pour développer des relations satisfaisantes et pacifiées au sein de l'Ecole, mais encore une propédeutique indispensable à des comportements similaires dans la vie future des jeunes, dans leur vie d'adultes. Ceux qui auraient participé jeunes continueraient de participer plus tard. A nouveau, nous avons affaire à un concept fourre-tout dont il convient d'examiner avec rigueur différents aspects, différentes significations et les conséquences pratiques. On y range des pratiques très variées et on postule un transfert de certaines attitudes ou compétences acquises dans un certain contexte vers un autre contexte. Rien n'est moins sûr. Examinant ce concept dans une étude à destination du Conseil de l'Europe, Fritz Oser nous invite à une grande prudence. Non pas que l'idée de participation soit mauvaise ou dangereuse, mais simplement à cause de cette hétérogénéité des significations et des pratiques qu'elle recouvre. Ainsi, par exemple, la «*dimension politique va au-delà de l'environnement immédiat*». Cela le conduit à distinguer la participation-intégration et la participation quasi-politique. La première a pour objet l'intégration de la personne dans le milieu immédiat. La seconde «*exige que l'on pense à un autre invisible, qui ne doit faire l'objet d'aucune discrimination sur la base de son âge, de son sexe, de sa race, de son intelligence, de ses handicaps ou de sa langue*». On retrouve ici le même saut que celui qui a été introduit avec le concept de démocratie et le risque de sa réduction au vote, saut entre ce qui se passe à l'intérieur d'une classe, d'un groupe d'élèves, voire d'une école comme communauté d'éducation et d'instruction, et ce qui se passe ailleurs, à une autre échelle.

Cela n'invalide pas l'intérêt de la participation-intégration, notamment à l'Ecole, mais nous invite à ne pas croire d'emblée à un transfert immédiat et spontané vers la participation politique. Cette prise en considération de l'extérieur, de l'autre ailleurs,

est d'autant plus importante à un moment où le vivre ensemble semble devenir plus « interne ».

Pour clore cette section et avant d'introduire quelques réflexions sur les curriculums et les pratiques, nous revenons sur le concept même de citoyenneté. Au-delà des débats dont il est l'objet et des différences de conception qui existent en fonction des cultures politiques, il est essentiel de rappeler le noyau dur, central, de la citoyenneté. La citoyenneté définit un statut juridique et politique qui fait de la personne, en fonction de son appartenance, le titulaire de droits et d'obligations et le titulaire d'une part de la souveraineté. Les prolongements nécessaires vers les dimensions économiques, sociales, culturelles, sont liées à la dimension juridique et politique et sous sa dépendance. Les interrogations dont le politique est aujourd'hui l'objet se situent au-delà, à l'aval de ces principes minimaux que sont l'affirmation d'une égale dignité des personnes et de leur égalité juridique, l'existence d'un espace public de délibération, la possibilité d'un débat sur qu'est le bien public.

## 2. Curriculums, théories et pratiques, recherches nécessaires

Après avoir introduit quelques réflexions autour des contextes sociaux et scolaires et des concepts utilisés pour le vivre ensemble, en particulier lorsque l'on fait référence à la citoyenneté, nous ouvrons la question des curriculums et des pratiques. Les curriculums expriment, en principe, les conceptions et les décisions de ceux qui ont du pouvoir sur le choix et la définition des objets d'enseignement, sur les méthodes à mettre en œuvre. Nous manquons malheureusement cruellement d'études comparatives sur ces curriculums, leurs contenus et leurs formes. En revanche, nous savons que le curriculum officiel, le curriculum formel, n'est ni le curriculum réel, encore moins le curriculum caché. D'ailleurs, si les intentions, les objectifs, les finalités, les attentes, etc. des curriculums officiels étaient atteints, la Terre serait un immense paradis ! Il y aurait matière à réflexion sur la distance qu'il y a entre les intentions, les objectifs annoncés et les réalités sociales de toute nature...

### 2.1 Différents niveaux de réflexion sur les curriculums

Au-delà de la diversité des sensibilités et des différences de culture politique et civique, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au vivre ensemble sont partout l'objet de fortes tensions et de puissants paradoxes sur le plan théorique et sur le plan pratique<sup>4</sup>. Parmi ces tensions, la recherche d'une culture commune face à la diversification des savoirs et des cultures et à l'autonomie affirmée des personnes est particulièrement aiguë. Si l'on admet un peu partout que la mise en place d'une diversité

<sup>4</sup> Idée que nous avons développée dans de nombreux textes, par ex. *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Revue Française de Pédagogie, 1991, n° 94, pp. 37-48 ; *L'éducation à la citoyenneté*, 1991, Paris : INRP, collection *Chercheurs et praticiens* ; en collaboration avec G. Lagelée, *Education civique et initiation juridique au collège*, 1996, Paris : INRP.

des filières d'enseignement est légitime, du moins dans l'enseignement secondaire, l'éducation à la citoyenneté ne saurait être différenciée. Elle est un bien commun qui ne saurait n'être dévolu ni aux plus jeunes sous prétexte que les bonnes habitudes se prennent au plus tôt, ni aux filières les plus professionnelles sous prétexte qu'il convient d'apprendre l'ordre social à ceux qui seraient les plus disposés à le contester, ni aux filières les plus élitistes sous prétexte qu'il faut leur donner le plus de moyens pour exercer leurs futurs pouvoirs. Tous y ont droit, avec les mêmes contenus et les mêmes intentions ; c'est une obligation sociale et scolaire. Il est important d'observer que dans de nombreux systèmes scolaires, l'importance verbale accordée à l'éducation à la citoyenneté ne s'accompagne pas d'une attention correspondante à l'égard de la formation des enseignants. Ne relevant pas aux yeux de certains d'une discipline particulière et n'ayant pas de référent universitaire, cette formation est souvent laissée à la bonne volonté de ceux qui s'y intéressent.

Ce quasi-abandon est cohérent avec une évolution des curriculums. Traditionnellement, ces derniers mettaient l'accent sur la transmission et la construction de savoirs et de savoir-faire qui étaient antérieurs, extérieurs et supérieurs aux élèves et aux enseignants. Aujourd'hui l'accent est mis sur des compétences, même si le terme n'est pas universel, compétences qui sont orientées vers le futur, vers l'action, qui sont intérieures au sujet, qui sont peu hiérarchisées.

Etudier et construire les curriculums demande aussi de faire place à une différenciation entre les enseignements primaires et secondaires. A nouveau, ici, les situations sont très variées : école primaire généralement commune à toute une classe d'âge et d'une durée de 4 à 6 ans, école de base de 8 ou 9 années également commune, école secondaire parfois très tôt différenciée, etc. Pour les plus jeunes, les convergences sont là aussi nombreuses : respect des autres et du matériel scolaire, valeurs collectives, valeurs de coopération, apprentissage des règles communes, etc., tous éléments admis plus facilement selon l'âge des élèves avec une pression du groupe et l'obéissance acceptée dans la relation à l'adulte. Dans l'enseignement secondaire, le cadre institutionnel et de nombreuses données changent : importance croissante du classement et de la compétition, mise en question des normes, affirmation du sujet, etc.

Un ultime retour aux questions de contexte nous met aussi en garde contre des généralisations trop hâtives, notamment de la situation des écoles. Ce n'est pas la même tâche que de travailler sur les règles, principes et valeurs du vivre ensemble, dans des classes de 20 à 25 élèves ou dans des classes de 60 ou 70 élèves, dans des classes au matériel abondant, branchées sur le réseau ou dans des classes où les livres sont absents et où chaque élève ne dispose que d'un cahier pour toutes les matières ; et ne parlons pas des Etats où les enseignants assurent deux ou trois services pour gagner suffisamment leur vie. Rappeler ces réalités largement connues n'a pas pour objet de faire un effet de pathos ; simplement, comparer des performances, des résultats scolaires, demande de prendre en compte non seulement les différences de conception de la citoyenneté et les particularités des cultures politiques et civiques, mais également ces données matérielles.



## 2.2 La référence à la citoyenneté, des compétences pour construire les curriculums

Enfin, dans l'apprentissage du vivre ensemble placé sous la référence à la citoyenneté, quelques points forts quant au mode de présence de cette éducation à la citoyenneté s'imposent. L'importance de l'Ecole, outre les missions que la société lui confie, tient dans le fait que, comme institution publique, elle accueille tous les enfants d'une même génération pendant plusieurs années. Nous avons vu que la répartition entre primaire et secondaire n'est pas uniforme, mais, partout où les conditions sociales et culturelles le permettent, la tendance est à une scolarité obligatoire d'environ neuf années, elle-même prolongée par une fraction de plus en plus importante des jeunes. L'Ecole n'a plus le monopole – l'a-t-elle jamais eu, en particulier devant la famille? – de l'acquisition de quelques savoirs et savoir-faire fondamentaux, plus encore de la transmission d'une culture. Les médias dans leur diversité, les pairs de plus en plus, contribuent à cette construction et à cette transmission culturelle. Mais l'Ecole est la seule institution commune. Cela lui donne évidemment une responsabilité particulière dans l'éducation au vivre ensemble.

La citoyenneté comme référence principale de ce vivre ensemble conduit à préciser les intentions d'une éducation au vivre ensemble. Comme pour toute action éducative, il est important que les curriculums établissent un référentiel de compétences suffisamment clair pour servir de guide à l'action, suffisamment ouvert pour ne pas briser l'inventivité des acteurs, au contraire même pour la stimuler. A titre de proposition, nous reprenons ici les principaux traits de celui que nous avons élaboré à la demande du Conseil de l'Europe dans le cadre du programme *Education à la citoyenneté démocratique*. Ce référentiel est organisé autour de trois familles de compétences, elles-mêmes précisées en compétences secondes. Les compétences liées à la citoyenneté et à son exercice dans une société démocratique sont :

- des compétences cognitives, parmi lesquelles nous distinguons :
  - des compétences juridiques et politiques concernant principalement les lois et règles de vie collectives ainsi que les modalités de fonctionnement des pouvoirs publics, ceux qui sont soumis au contrôle des citoyens ;
  - des connaissances sur le monde et les questions que la société se pose afin de pouvoir comprendre ce qui se joue dans l'espace public, de pouvoir intervenir dans le débat public ;
  - des compétences de type procédural liées à l'argumentation et au débat ;
  - des connaissances concernant les principes et les valeurs des droits de l'homme et de la citoyenneté démocratique ;

- des compétences éthiques portant les valeurs en jeu dans les conflits et les désaccords, sur les conflits et les choix de valeurs dans des situations singulières, prenant en compte les aspects affectifs et émotionnels, personnels et collectifs<sup>5</sup> ;
- des compétences sociales comme compétences d'action, elles-mêmes séparables pour l'analyse en capacités à :
  - vivre avec autrui et à coopérer ;
  - résoudre les conflits et traiter des désaccords selon les valeurs et les principes des droits de l'homme et de l'affirmation de l'égalité dignité des personnes ;
  - participer au débat public, à l'espace politique, civique.

Il est entendu, pour reprendre un constat précédemment retenu, qu'une telle liste trace un horizon pour la formation et ne correspond pas à une «réalité» qu'il s'agirait d'atteindre. Enfin, un tel référentiel mobilise des savoirs et des pratiques. Parmi ces savoirs et ces pratiques, une attention particulière doit être accordée à ce qui relève du droit et de l'univers juridique.

Un tel référentiel ne correspond pas de façon univoque à une discipline ou à une matière scolaire stricte et unique. Tous les adultes, toutes les pratiques, voire tous les savoirs enseignés, ont quelque chose à faire avec l'éducation à la citoyenneté. Cela signifie trois modes de présence complémentaires :

1. des collaborations entre disciplines pour l'étude de questions sociales qui ne sont la propriété d'aucune discipline scolaire *stricto sensu*. La difficulté pour l'univers scolaire réside dans le fait que si un problème scientifique a une solution dans le cadre de la science qui l'a construit, un problème social n'a pas de solution scientifique mais ne peut avoir qu'une solution politique ;
2. l'expérience scolaire. Cette expérience est objet de travail et d'étude lors, par exemple, d'incidents ou de situations vécues. Elle est aussi liée à la mise en place de moments et de dispositifs qui, tout en respectant les finalités et les modes de fonctionnement de l'école, sont pour les élèves des possibilités de participation, d'initiative ;
3. une discipline scolaire particulière, c'est-à-dire un moment précis dans l'horaire au cours duquel les concepts, les savoirs plus spécifiques de la formation civique sont identifiés, travaillés et construits.

<sup>5</sup> L'affectif et l'émotionnel ne s'opposent pas à la raison. A la raison s'oppose la folie, à l'émotionnel, la froideur des sentiments... L'image de la froide raison est un leurre...





De telles orientations ne sont pas nouvelles. Charles Magnin rappelle que les Conseils d'école, par exemple, étaient déjà en vogue lors de la Conférence de 1927. Ce n'est pas leur nouveauté qui motive ce rappel, mais d'une part la difficulté de la mise en place de telles orientations, d'autre part une certaine inquiétude devant la force d'un courant qui, au nom d'une critique du formalisme de l'ancienne instruction civique, critique d'autant plus admise aujourd'hui qu'elle tire dans le même sens que la mise en cause des pratiques et de l'univers politique actuels, voudrait réduire l'éducation à la citoyenneté à un ensemble de pratiques déliées de tout contenu plus conceptuel. Après tout, dans les dictatures aussi, le vivre ensemble est important !

### 2.3 Pour un développement de recherches

Ainsi, dans une société démocratique, la citoyenneté est ce qui définit et oriente les travaux sur le vivre ensemble. Les éléments d'accords sont aussi nombreux que les éléments de débats. Cela implique évidemment la poursuite de la réflexion et la multiplication des travaux de recherche. Ceux-ci doivent être autant théoriques qu'empiriques. Nous avons notamment besoin de travaux rigoureux portant sur le quotidien de l'expérience scolaire, sur les savoirs et les compétences construits effectivement par les élèves. Nous avons besoin de travaux comparatifs, comparatifs dans le temps pour mieux apprécier cette éducation sur la durée, comparatifs entre plusieurs systèmes scolaires qui fassent alors place aux différences de fonctionnement et aux différences de conceptions. Il ne s'agit pas d'établir un palmarès, le premier de la classe en connaissance des droits de l'homme peut être le pire des totalitaires !

## 3. Pause...

La complexité de l'objet que nous avons tenté d'approcher dans ces quelques pages est trop importante pour appeler une quelconque conclusion. Toujours ouvert au débat, toujours en travail dans nos institutions scolaires, c'est une chance. Quelques insistance, souvent formulées de manière interrogative, nous servent ici à marquer une pause dans notre réflexion.

La citoyenneté est liée aux droits, les droits sont des libertés et des pouvoirs. Quels pouvoirs les adultes sont-ils disposés à laisser aux élèves, et sur quels objets ? Quels dispositifs mettre en place dans une double perspective : reconnaître le pouvoir des élèves sur certains objets, à certains moments de la vie à l'Ecole, reconnaître que les élèves sont, ici aussi, en situation d'être éduqués et instruits ? Il est essentiel de parvenir à ne pas construire l'expérience scolaire sur une dichotomie absolue : un temps d'enseignement et d'apprentissage entièrement sous le pouvoir des adultes, un temps hors du précédent où quelques libertés sont alors consenties.

Quoi qu'en disent et que souhaitent certains, l'Ecole n'est pas un îlot coupé du monde. Cela est encore plus vrai pour ce qui est de l'apprentissage du vivre ensemble. Comment transmettre ou construire une conception civique et démocra-



tique de la vie en société, lorsque celle-ci renvoie aux jeunes une image d'incivilités, de croissance des inégalités, de violences – qu'elles soient privées ou d'Etats –, lorsque d'autres institutions promeuvent des valeurs de compétition et de réussite qui sont plus liées à la combine et à la destruction de l'autre qu'à ce qui est lié aux droits de l'homme ? L'éducation au vivre ensemble appelle un projet d'avenir. Il est de bon ton de se réjouir de la mort des utopies, peut-être. Mais une société, un ensemble de personnes, peuvent-elles « tenir ensemble » en l'absence de toute vision, de toute perspective qui comporte une dimension collective et solidaire ?

Enfin, la citoyenneté, les droits de l'homme et la démocratie n'ont rien de naturel. Ce sont des constructions historiques, comme telles provisoires. Le sens de la liberté conçue comme autre chose que l'affirmation de ses pulsions, l'adhésion à l'idée d'égalité, la prise en considération des exigences de justice, tout cela et bien d'autres choses n'ont rien de naturel et ne s'attrapent pas comme la grippe ! Convaincre que, théoriquement et pratiquement, c'est-à-dire par le fonctionnement même de nos sociétés, ces valeurs et ces exigences permettent de mieux vivre en société que les contraintes, les discriminations, les injustices, est un but difficile et exigeant. Pour l'Ecole, cela commence dans le quotidien de la vie scolaire.

## Biographies des auteurs

### Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum, Germany

Christel Adick held a teacher training certificate (1969) and a diploma in education (1973) when she first became a research assistant in an empirical project on curriculum development and later in a research project on secondary education reform (both at the University of Muenster). In 1979 she received her Ph.D. at the University of Hanover with a thesis on “Education and Colonialism in Togo”, and subsequently took up a post as a lecturer for education at the University-Gesamthochschule Siegen (1979 to 1993), where she also received her “Habilitation” (second inaugural dissertation, *venia legendi*) with a thesis on the “Universalisation of Modern Education”. Since 1993 she holds the Chair of Comparative Education at the University of Bochum (permanent post). She was a visiting professor at the Humboldt-University of Berlin (1990) and at the University of the West Indies, Cave Hill Campus (Barbados) (1997).

Christel Adick is a member of various academic institutions, e.g. the German Educational Research Association (and its Section “Comparative and Multicultural Education”), the Comparative and International Education Society, the Paulo Freire Society and the African Studies Association in Germany. At present she is a member of the Editorial Board and a regular consulting editor of the *International Review of Education*. Her main areas of research and teaching are: historical-comparative research on schooling, international and intercultural education, colonial and contemporary education in the so-called Third World (with an emphasis on Africa), globalisation and educational development. She has written and edited several books and a wide range of articles in German and is the editor of the series “Historical-Comparative Research on Education and Socialisation” (*IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation*, Frankfurt/Main); she has also published in English and other languages.

E-mail: christel.adick@ruhr-uni-bochum.de

### François Audigier, Université de Genève, Suisse

François Audigier, docteur en didactiques des disciplines et titulaire d’un diplôme d’habilitation à diriger des recherches, est actuellement professeur en didactiques des sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté) à la Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation de l’Université de Genève. Il s’intéresse aux pratiques enseignantes et à la formation didactique des maîtres, aux manières dont les élèves construisent leurs conceptions de la vie en société à travers les enseignements des trois disciplines, aux relations qui sont à développer entre les différentes sciences sociales dont la finalité commune est la formation du citoyen. Il est l’auteur de nombreux articles et publications sur l’enseignement de ces trois disciplines. Anciennement

chercheur à l’Institut National de Recherche Pédagogique à Paris, il a contribué aux programmes d’éducation civique pour le collège en France. Depuis 1988, il participe régulièrement comme expert aux travaux du Conseil de l’Europe, en particulier au programme sur l’Education à la citoyenneté démocratique pour lequel il a rédigé un rapport sur les concepts clés et les compétences de base.

E-mail: Francois.Audigier@pse.unige.ch

### Aaron Benavot, Hebrew University of Jerusalem, Israel

Aaron Benavot is senior lecturer in sociology at the Hebrew University of Jerusalem (Israel) and was formerly an assistant professor at the University of Georgia (USA). He has co-authored two books, *School Knowledge for the Masses* (with John Meyer and David Kamens) and *Law and the Shaping of Public Education* (with David Tyack and Thomas James), and published widely in such journals as *Sociology of Education*, *Comparative Education Review*, *American Sociological Review* and *American Journal of Education*.

Grounded in a macrosociological approach to education and development, his research has examined historical and cross-national patterns in official school curricula, the effects of education on economic development and democratization, and the origins and expansion of mass education. He is currently involved in a comparative study of the diversification of educational knowledge in local schools.

E-mail: msbenavo@mscc.huji.ac.il

### Alain Clémence, Université de Lausanne, Suisse

Alain Clémence est professeur associé à l’Institut des sciences sociales et pédagogiques de l’Université de Lausanne. Son enseignement et ses recherches portent sur les représentations sociales dans la vie quotidienne, en particulier dans les domaines de la justice, des droits humains, de la violence et des théories scientifiques.

E-mail: alain.clemence@issp.unil.ch

### Cristián Cox, Ministerio de Educación, Santiago, Chile

Cristián Cox (Ph.D. University of London, 1984), is head of the Curriculum and Evaluation Unit of the Ministry of Education of Chile. A researcher and policy maker, he has led the design and implementation of key programs of the ongoing education reform of Chile. He has worked as a consultant for the education ministries of Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia and other Latin American countries. Among his publications: *Market and State Principles of Reform in Chilean Education: Policies and Results* (with María J. Lemaitre), World Bank Institute, Development Studies (1999); *Educación Media en Chile: Políticas Educativas y Procesos de Cambio*,

IIPE-UNESCO (2001); La Politique de l'éducation du gouvernement de transition (1993). *Problèmes d'Amérique Latine*, N° 11, La Documentation Française.

E-mail: ccox@mece.mineduc.cl

#### Jean-Jacques Ducret, SRED, Genève, Suisse

Diplômé en psychopédagogie et docteur en psychologie génétique et expérimentale (1982), ancien collaborateur du Centre international d'épistémologie génétique puis des Archives Jean Piaget, Jean-Jacques Ducret est auteur de plusieurs ouvrages portant sur l'œuvre de Piaget et co-auteur d'un CD-Rom également consacré à cette œuvre. Ses travaux et publications en épistémologie des sciences cognitives lui ont valu d'être engagé en 1991 comme chercheur au Service de la recherche en éducation du canton de Genève (SRED), où, en plus de la conception de logiciels éducatifs et de recherches sur la résolution de problèmes chez l'adulte, il a participé à l'organisation du colloque international «Constructivismes: usages et perspectives en éducation» (2000). Parallèlement à une étude épistémique sur les notions de *sujet* et de *subjectivité* réalisée dans le cadre de la Fondation Jean Piaget, ses travaux actuels au sein du SRED s'orientent dans la direction de l'éducation préscolaire.

E-mail: jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

#### Patricia Dumont, Et Alii, Genève, Suisse

Patricia Dumont, sociologue, exerce ses activités dans le cadre du bureau *Et Alii* spécialisé en méthodes de recherche en sciences humaines et en analyse statistique de données, notamment dans les domaines de l'éducation et de la santé. Auparavant elle a travaillé au Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique de Genève et a été assistante à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

E-mail: etalii@bluewin.ch

#### Claude Albert Kaiser, SRED, Genève, Suisse

Claude Albert Kaiser, docteur en psychologie, est chercheur au Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de Genève. Spécialisé en psychologie sociale, il a également été collaborateur au Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation de Genève, chargé de cours à l'Université de Genève, chef de travaux à l'Université de Neuchâtel, enseignant à l'Ecole d'études sociales et pédagogiques de Lausanne.

E-mail: claud.kaiser@etat.ge.ch

#### Charles Magnin, Université de Genève, Suisse

Charles Magnin, docteur ès lettres, est Professeur d'histoire de l'éducation à l'Université de Genève et président de la Fondation Archives Institut J.-J. Rousseau. Ses travaux portent d'une part sur l'histoire politique, sociale et culturelle de l'instruction publique et de la culture scolaire en Suisse romande du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours, d'autre part sur l'histoire du débat international concernant l'éducation. Il s'intéresse tout particulièrement à l'histoire du Bureau international d'éducation (BIE) de même qu'à celle de l'Education nouvelle et de l'innovation pédagogique au XX<sup>e</sup> siècle. En tant que membre de la CRIÉE (Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance), il participe depuis quinze ans à la réalisation d'importantes expositions sur l'histoire de l'école, une entreprise où il rencontre l'éducation comme objet mémoriel. Il fait partie de l'organe exécutif de l'association des historien-ne-s de l'éducation de Suisse.

E-mail: charles.magnin@pse.unige.ch

#### Denis Meuret, Université de Bourgogne, Paris, France

Denis Meuret, docteur en sciences politiques, est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne et chercheur à l'IREDU, Dijon, France. Ses domaines de recherches portent sur la régulation et l'évaluation des systèmes éducatifs. Il est actuellement impliqué dans l'élaboration d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs pour la Commission européenne. Il a par ailleurs publié des travaux sur la justice:

«Rawls, l'éducation et l'égalité des chances», 20 p., in Meuret, D., 1999, *La justice du système éducatif*, de Boeck, 240 p.

«School equity as a matter of Justice», 20 p., in Hutmacher, W. et al. (Eds.), 2001, *In Pursuit of Equity in Education*, Kluwer Publishers.

«A system of equity indicators for educational systems», 32 p., in Hutmacher W. et al. (Eds.), 2001, *In Pursuit of Equity in Education*, Kluwer Publishers.

E-mail: dmeuret@club-internet.fr

#### Audrey Osler, Centre for Citizenship Studies in Education, University of Leicester, UK

Audrey Osler is Professor of Education at the University of Leicester and Director of the Centre for Citizenship Studies in Education. Her research focuses on questions of identity and citizenship as they relate to education. She has directed research projects for government ministries and for major research organisations. Recent and current research studies include: Young People's Understandings of Citizenship, Identity and Community; School Inspections and Race Equality; Exclusion from School; Teachers'

Lives and Careers. She is author, amongst many other publications, of *Teacher Education and Human Rights* (1996) and *Citizenship and Democracy in Schools* (2000).

E-mail: a.h.olser@le.ac.uk

#### **Hugh Starkey, Open University, Milton Keynes, England**

Hugh Starkey is responsible for teacher education in Citizenship and researcher with the Centre for Citizenship Studies in Education at the School of Education, University of Leicester, UK. He is also Staff Tutor for Languages and senior lecturer at the Open University. In the field of human rights education and education for citizenship, he has been rapporteur, expert, and trainer for the Council of Europe. He is author of, amongst other publications, *The Challenge of Human Rights Education* (1991), *Teacher Education and Human Rights* (1996) and contributor to *Citizenship and Democracy in Schools* (2000).

E-mail: h.w.starkey@open.ac.uk

#### **Danièle Trancart, Université de Rouen, Mont-Saint-Aygnan, France**

Danièle Trancart a obtenu une maîtrise de mathématiques et applications fondamentales, un diplôme d'études approfondies de statistiques et un doctorat de troisième cycle de statistiques mathématiques à l'Université de Paris VI. Elle est actuellement Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen et collaborateur extérieur au M.E.N (Direction de la programmation et du développement). Son domaine de recherches porte sur l'analyse des disparités au sein du système éducatif, l'insertion des jeunes et les méthodes quantitatives appliquées aux sciences sociales.

E-mail: dtrancar@club-internet.fr

#### **Michel Vuille, SRED, Genève, Suisse**

Michel Vuille, docteur en sociologie, est chargé de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (*marginalités et société*). Il est également sociologue au Service de la recherche en éducation (SRED, *jeunesses et cultures juvéniles*) où il conduit actuellement une recherche sur *les jeunes sans qualification dans la commune de Vernier: capital social et lien social dans les domaines de la famille, de l'école, du quartier*. Il a par ailleurs participé au mandat du Conseil d'Etat genevois sur *la violence des jeunes en milieu urbain* en tant que membre du collège d'experts de juin 1998 à février 1999. Publication: Vuille M. et Gros D., *Violence ordinaire*, Genève, SRED, 1999. Il a également été membre du Comité directeur du Programme national de recherche 51 *Intégration et exclusion*, Berne, Fonds national suisse de la recherche scientifique, 2001.

E-mail: michel.vuille@etat.ge.ch

#### **Ella Yulaelawati, Ministry of National Education, Jakarta, Indonesia**

Ella Yulaelawati is Senior Curriculum Specialist and Head of Division for Curriculum Development of Kindergarten and Primary School in the Curriculum Centre, National Office of Research and Development, Ministry of National Education, Republic of Indonesia. She has directed a curriculum development project (1999-2002) to produce a competency-based curriculum in Indonesia. This development provides learning outcomes and standards of competencies of knowledge, values, skills and attitudes from kindergarten to grade 12 with the aim of decentralizing curriculum development to district and school levels. Her research interests are curriculum development and educational policy in relation to cultural contexts, and have led to the publication of *Struggle for local heterocultures in Indonesian education* (1997) and *The cultural politics of leadership in Indonesian schools* (1998).

E-mail: yulaela@cbn.net.id

© BIE, FPSE, SRED

**BIE**

**Bureau international d'éducation**

15, route des Morillons,  
1218 Le Grand-Saconnex, Suisse  
Tél. +41 22 917 78 00 - Fax +41 22 917 78 01  
<http://www.ibe.unesco.org/>  
Editeur: John Fox ([j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org))

**FPSE**

**Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation**

40, boulevard du Pont-d'Arve,  
1211 Genève 4, Suisse  
Tél. +41 22 705 97 39/38 - Fax +41 22 705 98 28  
<http://www.unige.ch/fapse/>  
François Audigier ([Francois.Audigier@pse.unige.ch](mailto:Francois.Audigier@pse.unige.ch))  
Nadine Fink ([Nadine.Fink@pse.unige.ch](mailto:Nadine.Fink@pse.unige.ch))

**SRED**

**Service de la recherche en éducation**

12, quai du Rhône, 1205 Genève, Suisse  
Tél. +41 22 917 78 00 - Fax +41 22 917 78 01  
<http://www.agora.unige.ch/sred/>  
Editeur: Narain Jagasia ([narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch))

Mise en page: Sophie Jatton  
Impression: SRO-Kundig S.A.

*Imprimé à Genève en octobre 2002*  
ISBN 2-940238-09-X



# Education et vivre ensemble

## La problématique du *vivre ensemble* dans les curricula

Le présent ouvrage est issu d'un séminaire tenu en septembre 2001 et organisé conjointement par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, le Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique du canton de Genève et le Bureau international de l'éducation. Il a réuni des experts de différents horizons disciplinaires, géographiques et culturels dans le but de mettre en commun des résultats et des problèmes de recherche concernant le *vivre ensemble* aujourd'hui dans l'Ecole.

Les douze contributions rassemblées dans cet ouvrage sont présentées autour de quatre axes de réflexion complémentaires: les héritages théoriques et institutionnels; les contenus d'enseignement et curriculums; l'apport des enquêtes sur les connaissances et attitudes des élèves; les propositions d'actions et de recherches pour penser le *vivre ensemble*. L'objectif est de tracer quelques orientations possibles pour aider les responsables des systèmes éducatifs, les enseignants et les établissements scolaires à élaborer des dispositifs favorisant l'apprentissage de la citoyenneté et des règles de vie collective.

---

This book is the outcome of a seminar that took place in September 2001, organized jointly by the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva, the Educational Research Service of the Department of Public Instruction for the Canton of Geneva and the International Bureau of Education. It united experts from different disciplinary, geographical and cultural spheres in an effort to bring together the outcomes and the research problems concerning *living together* in the school today.

The twelve contributions gathered in this book are presented around four complementary lines of thought: the theoretical and institutional heritage; teaching and curriculum content; the contribution of inquiries on pupils' knowledge and attitudes; and proposals for action and research in favour of *living together*. The purpose is to delineate some potential guidelines to support those responsible for education systems, teachers and schools themselves in preparing measures likely to encourage learning about citizenship and rules for living in a community.