

Colloque international-Université de Paris 1 Panthéon- Sorbonne

L'éducation: Un droit culturel. Repenser l'éducation au XXIème siècle

Paris, 9 Mai, 2019



Procès Verbaux du Colloque International «L'éducation: Un droit culturel. Repenser l'éducation aux XXIème siècle?» le 9 mai 2019 à l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne
Organisé par OIDEL

© OIDEL

8, Rue Le Corbusier

1208 Genève

<https://oidel.org>

oidel@oidel.org

Edition: Juillet 2019

ISBN: 978-84-95947-34-5

Cette publication est digitale et peut être consulté sur notre site internet: oidel.org

Mise en page: Eva Pérez

TABLE DE MATIÈRES

PRÉSENTATION.....	5
Paroles prononcées par le président d'OIDEI.....	6
Interventions	
Table ronde 1: Sur quelles bases repenser les systèmes éducatifs?.....	8
KISHORE SINGH. Ancien Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Droit à l'éducation. « Enjeux et exigences du droit à l'éducation ».....	9
SOBHI TAWIL. Ancien Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Droit à l'éducation « Enjeux et exigences du droit à l'éducation »	16
SONIA DUBOURG- LAVROFF. Inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)	32
Interventions	
Table ronde 2: En quoi l'approche culturelle peut-elle apporter des solutions pérennes?.....	34
CHARLES GLENN. Professor et Ancien Doyen de la Faculté d'éducation, Boston University. « Est-ce que nous devons craindre les écoles à caractère religieux? ».....	36
LUISA RIBOLZI. Professeure émérite à l'Université de Gênes.....	42
IGNASI GRAU. Directeur Adjoint de L'OIDEI. « L'éducation à la source de l'identité ».....	46

Présentation

PAROLES PRONONCÉES PAR LE PRÉSIDENT D'OIDEL

DIEGO BARROSO
Président d'OIDEL

Cher Monsieur Georges Haddad, Chers membres du comité exécutif et du personnel d'Oidel, Chers orateurs et Chers participants, mesdames et messieurs, je vous souhaite la bienvenue à la conférence «Education: un droit culturel».

Je suis très heureux de pouvoir compter sur un bon public qui s'est réuni aujourd'hui et pour l'intérêt que le thème de la conférence vous a suscité. Je tiens à remercier M. George Haddad pour son hospitalité en nous accueillant dans sa magnifique université Paris 1 Panthéon-Sorbonne pour pouvoir tenir cet événement. Je tiens également à remercier tous les intervenants qui nous enrichirons par leurs présentations.

Je voudrais dédier une tendre pensée à la mémoire d'Alfred Fernández, qui a tant fait pour l'Oidel. Il a été le responsable de cette institution pendant plus de 33 ans. Demain, nous aurons la première assemblée générale d'Oidel sans sa présence. Cependant son esprit nous guide toujours. Nous voulons lui rendre hommage et reconnaissance par des applaudissements.

L'OIDEL, fondée en 1985, est l'une des principales ONG des Nations Unies, de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe dans la promotion du droit à l'éducation en tant que droit humain fondamental pour le développement de l'individu. L'action d'Oidel s'inspire de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies et de l'article 5 de la Convention contre la discrimination dans le domaine de l'éducation de l'UNESCO.

Notre mission est d'œuvrer pour la pleine reconnaissance des droits et libertés de l'éducation dans tous les pays. Pour ce faire, nous promovons la participation de la société civile à l'éducation et nous travaillons activement dans les enceintes internationales qui concernent ce domaine.

L'OIDEL dirige à Genève la plate-forme des ONG sur le droit à l'éducation, coordonne le groupe de travail des ONG sur l'éducation aux droits de l'homme et assume la vice-présidence du Comité des ONG pour les droits de l'homme. En outre, l'OIDEL a travaillé avec les parlementaires européens sur la récente résolution relative à la modernisation de l'éducation en Europe, dans le respect de l'inclusion et de la liberté éducative.

L'OIDEL a pour objectif de promouvoir l'éducation en tant que droit de l'homme, droit fondamental qui doit permettre le développement de la personne. L'éducation, en plus de servir à former de bons travailleurs, devrait servir à former de bonnes personnes, des membres actifs de leurs communautés, des gens qui savent qui ils sont, d'où ils viennent et qui ont la possibilité de décider de leur avenir.

Une vision holistique de l'éducation nous oblige à former l'être humain, sachant qu'il n'est pas un être isolé. Il fait partie d'une communauté culturelle avec des contextes définis et des règles de coexistence. Le droit à l'éducation doit tenir compte de ce contexte culturel pour que, dans les sociétés hétérogènes actuelles, le citoyen ne soit pas simplement un pion, mais un pilier de sa communauté.

L'objectif de ce colloque est de réfléchir à cette réalité, en comptant avec la collaboration des experts de l'UNESCO et du monde universitaire, afin d'aider à trouver des pistes pour le plein développement de l'être humain.

Je souhaite que cette conférence soit constructive et inspirante pour vous tous. Merci encore à George Haddad pour son aide, je passe la parole à la première table ronde de la conférence.

Merci beaucoup de votre attention.

Interventions

*Table ronde 1: Sur quelles bases
repenser les systèmes éducatifs?*

KISHORE SINGH

Ancien Rapporteur Spécial des Nations Unies sur le Droit à l'éducation

ENJEUX ET EXIGENCES DU DROIT À L'ÉDUCATION

L'éducation est le moyen indispensable d'une participation effective à la vie des sociétés du XXIe siècle soumises à un processus de mondialisation. Elle revête une grande importance pour l'autonomisation des individus (empowerment) et la transformation des sociétés d'aujourd'hui. On peut constater un intérêt répandu à transformer le système éducationnel et à faire face aux défis de nos jours, notamment pour augmenter des capacités de dispenser une éducation de qualité pour impartir le savoir, les valeurs, les connaissances, mais aussi les compétences et l'apprentissage, tout en reconnaissant que l'éducation est le levier du processus de développement.

Aussi, il importe de répondre aux répercussions de la mondialisation. Les réflexions menées par l'UNESCO au début des années 2000 à « humaniser la mondialisation » sont toujours pertinentes. Préserver la mission humaniste de l'éducation en face de la 'crise des valeurs' dans la société de nos jours, induits par les tendances de mondialisation est un défi majeur. Ce phénomène est aussi dû à la poussée du privé en éducation qui entraîne le phénomène de la marchandisation de l'éducation ainsi que des abus liés à des usages des technologies d'information et communication et de numérique.

De tels enjeux doivent rester au cœur des réflexions sur la thématique de repenser l'éducation au XXIème siècle. Il faut garder à l'esprit que l'éducation est un droit inaliénable de chaque enfant, établi par les conventions internationales dans les domaines des droits de l'homme. En souscrivant à ces conventions, les Etats ont pris les obligations internationales pour mener l'action au niveau nationale en fonction des normes et principes du droit à l'éducation et sa promotion et protection. L'exigence du droit à l'éducation et sa réalisation demeure primordiale, s'agissant de toute analyse de système éducationnel. C'est pourquoi le droit à l'éducation, qui est aussi essentiel pour l'exercice de tous les autres droits de l'homme, revêt une haute importance dans les priorités nationales et internationales du développement, ainsi que dans les politiques menées par les pouvoirs publics.

Les déficiences pour la concrétisation du droit à l'éducation et des grands obstacles à surmonter appellent une attention particulière dans les réflexions sur l'éducation au XXIème siècle. La responsabilité des gouvernements à surmonter les défis pour réaliser le droit à l'éducation a été mise en exergue à travers leurs engagements politiques dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030, adopté en septembre 2015 lors du Sommet des Nations Unies à New York. Cet Agenda s'inspire du droit international tout en reconnaissant l'importance des obligations des États découlant des conventions internationales dans le domaine des droits de l'homme portant sur le droit à l'éducation et la réalisation de l'objectif 4 portant sur l'éducation – ODD4 – de cet Agenda. L'ODD4 reflète clairement les engagements politiques des gouvernements de dispenser un enseignement public de qualité, au moins jusqu'au niveau secondaire. Les gouvernements sont également tenus d'accorder une haute priorité à l'apprentissage et 'skills development'. La Déclaration d'Incheon, adoptée par les Ministres de l'éducation lors du Forum mondial sur l'éducation

de mai 2015 reflète clairement l'engagement politique des gouvernements à assurer « 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires. »

Les discussions sur la mise en œuvre de cet Agenda pour le développement durable à l'horizon 2030 se déroulent aujourd'hui partout dans le monde, et il est particulièrement important de réfléchir aux enjeux pour la mise en œuvre de l'Agenda, plus particulièrement à l'ODD4 portant sur l'éducation et l'avenir de l'éducation. Il faut aussi garder à l'esprit le rôle de catalyseur que joue l'éducation dans la réalisation du développement durable, comme tous les ODD ont des dimensions éducationnelles. La pleine réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous en tant que droit fondamental est un facteur déterminant de la réussite du Programme de développement durable défini à partir d'une large vision mondiale du développement.

Compte tenu des engagements pris au niveau mondial en faveur de la construction d'un système éducatif inclusif et du principe de « ne laisser personne pour compte » comme objectif principal de l'Agenda 2030 pour l'éducation, il importe d'aborder les grands défis dans le domaine de l'éducation dans une vision tournée vers l'avenir.

Instaurer l'égalité des chances

Face au phénomène grandissant des inégalités dans nos sociétés qui entraînent la marginalisation et l'exclusion de l'éducation, avec les iniquités accrues, comment construire un système de l'éducation respectueux de la finalité de l'ODD4 et du principe fondamental de l'égalité des chances dans l'éducation, établi dans toutes les conventions internationales dans le domaine des droits de l'homme ? Comment faire l'éducation un instrument afin de surmonter les inégalités croissantes et la marginalisation dans l'éducation, issues des inégalités économiques et sociales toujours grandissantes ? Pour transformer le système éducatif dans ce sens, il est impératif d'élargir les possibilités d'une éducation publique de qualité pour tous, conformément au principe de l'égalité des chances dans l'éducation. Des approches équitables en matière d'éducation assorties de mesures de promotion devraient viser à instaurer l'égalité des chances en matière d'éducation, tant en droit qu'en fait. Cela nécessite une approche qui accorde primauté à la provision de l'éducation publique de qualité, accessible à tous sans discrimination ni exclusion.

Il faut donc exiger des gouvernements qu'ils assument pleinement leurs responsabilités pour la réalisation du droit à l'éducation, notamment pour la mise en œuvre de la Déclaration d'Incheon en élargissement de l'accès à l'éducation publique de bonne qualité. Dans ce sens, le soutien apporté à l'éducation doit assurer l'expansion graduelle du secteur de l'éducation, spécialement dans les zones reculées mais aussi pour répondre aux besoins des élèves marginalisés et défavorisés dans le souci de respecter le principe d'équité consacré par la Déclaration. Le cadre juridique national pour l'éducation devrait être aménagé et renforcé à cette fin.

Cela est impératif pour la réalisation du droit à l'éducation qui est un droit universel et qui doit être à la portée des couches vulnérables de la société telles des minorités, des peuples autochtones des réfugiés, des immigrants, des handicapés, des nomades, et surtout, des enfants de familles pauvres qui ont victimes de la marginalisation. Dans de nombreux pays du monde, les filles sont victimes de pratiques discriminatoires parce qu'elles sont les filles, alors qu'elles ont droit à l'éducation autant que les garçons, sur la base de l'égalité des chances. La pauvreté, qui est un affront à la dignité humaine et une violation des droits de l'homme, est le principal obstacle à la réalisation du droit à l'éducation. Plus de 2 milliards de personnes victimes de la pauvreté dans le monde aujourd'hui

ont le besoin de l'éducation pour sortir de la pauvreté. Condition essentielle de tout développement économique, social et humain, le droit à l'éducation est un moyen privilégié dans la lutte menée pour l'éradication de la pauvreté. C'est pourquoi, il s'avère de plus en plus nécessaire que l'éducation soit au cœur même des stratégies de développement. Le développement durable repose sur l'idée que les mesures visant à éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions, à lutter contre les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre, à préserver la planète, à créer une croissance économique soutenue, partagée et durable et à favoriser la cohésion sociale sont intimement liées et interdépendantes.

Il incombe aux gouvernements de transformer le système éducatif pour qu'il devienne plus équitable, en reconnaissant que l'enseignement revêt une importance fondamentale pour l'intérêt général. La préservation de l'éducation en tant que bien public devrait être une préoccupation dominante.

Sauvegarder l'éducation de sa marchandisation et contrecarrer la poussé du privé

Les disparités et iniquités dans le domaine de l'éducation sont exacerbées par la prolifération de la privatisation, qui fait son chemin dans l'éducation à tous les niveaux. Diverses entités telles que des propriétaires individuels ou des entreprises développent leurs activités et dispensent un enseignement à but lucratif pour s'enrichir. Dans beaucoup des pays en développement, le nombre d'écoles privées opérant de manière à faire de l'éducation une marchandise ne cessent d'augmenter, parfois avec l'appui financier du gouvernement, alors que l'éducation de base comme une responsabilité étatique primordiale en respectant le principe de gratuité est négligée. Au niveau de l'enseignement supérieur, les institutions privées se sont multipliées en tandem avec la massification de l'éducation dans ce domaine, qui sape également l'autonomie des universités et leur fonction sociale, car elles se trouvent subordonnées aux intérêts privés. Les gouvernements semblent renoncer à leur responsabilité première pour garantir une éducation de qualité pour tous comme un droit. Sous le charme de l'idéologie néo-libérale, les États se retirent en fait en faveur de la privatisation, qui épuise l'investissement public dans l'éducation. En tant que fonction publique des États et service public essentiel, l'éducation s'érode à cause d'une privatisation débridée, motivée par des intérêts commerciaux. L'accès aux établissements d'enseignement privés appartenant à des propriétaires individuels ou à des entreprises est basé sur une capacité de payer les frais de scolarité pouvant être exorbitante alors que l'accès à l'éducation devrait être gratuit. La discrimination dans l'accès à l'éducation basée notamment sur 'l'origine sociale', la 'condition économique', 'naissance' ou 'propriété' pratiquée dans les établissements privés constitue aussi une violation du principe fondamentale de non-discrimination établi dans toutes les conventions internationales des droits de l'homme.

On doit contrecarrer des effets néfastes du modèle d'enseignement néolibéral, qui est caractérisé par le « désengagement de l'État en faveur du secteur privé » avec des « conceptions de l'enseignement ancrées dans le marché », et qui provoque et légitime une rupture avec plusieurs décennies d'État providence. Le phénomène de la marchandisation de l'éducation qui prend des proportions alarmantes, ayant des visées lucratives ou des objectifs contraires aux engagements internationaux et avec peu de contrôle des autorités publiques, est attrayant et inacceptable. Les présidents ou recteurs des Universités privées, qui se créés de façon exponentiel, sont appelés « Chief Executive Officer » pour incarner cet esprit d'entreprise et de commerce dans les Universités, avec une vocation lucrative.

Les opérations des prestataires privés dans le domaine de l'éducation qui font de l'éducation

un commerce - 'Edu-Business' – constituent une menace à l'ODD4 et au droit à l'éducation. Le plaidoyer et l'engagement de la Banque mondiale apport un soutien aux entreprises à but lucratif qui investissent dans l'éducation au détriment de l'éducation public. La privatisation dans l'éducation conduisant à sa commercialisation est préjudiciable à l'éducation en tant que bien public et vicie sa mission humaniste; elle érode également la responsabilité sociale dans l'éducation. Cela nuit à l'intérêt social dans l'éducation. L'éducation est une cause noble. Pourtant, elle n'est pas épargnée des actes de la corruption répandue. Les pratiques corrompues cachées de prestataires privés dans le secteur de l'éducation restent indemne en raison de l'absence de réglementation financière, de contrôle de leurs activités et de mécanismes de contrôle.

Ces développements appellent de sérieuses réflexions pour sauvegarder l'éducation des forces de privatisation et de la préserver en tant que droit internationalement reconnu. L'État est « l'autorité légitime » pour « appliquer une réglementation » des activités des établissements d'enseignement privés et de sanctionner ceux qui ne respectent pas les règles du droit à l'éducation. Les autorités publiques devraient prendre des mesures pour contrecarrer les effets néfastes de la privatisation et mettre en place un cadre réglementaire solide, assorti de sanctions dans tous les cas de pratiques abusives de prestataires privés. Il faut assurer par la réglementation des prestataires privés d'éducation que l'intérêt social dans l'éducation ne soit pas sacrifié du profit privé. L'État ne peut pas renoncer à sa responsabilité première, surtout pour une éducation de base gratuite et de qualité pour tous.

Il est donc impératif de mettre en place un cadre réglementaire exhaustif et solide assorti d'un système de sanctions qui est nécessaire pour faire en sorte que la marchandisation de l'éducation n'ait pas sa place dans le système éducatif d'un pays. Le Singapour offre un exemple louable de la manière dont les États peuvent faire prévaloir l'intérêt public par la réglementions et le contrôle efficace de la privatisation de l'éducation où le fait d'agir « de manière frauduleuse ou malhonnête » ou de tromper le public dans le domaine de l'éducation est puni par la loi.

Il faut exiger des gouvernements qu'ils prennent leur responsabilité clé en tant que le gardien et régulateur de l'éducation de qualité comme bien public dans l'intérêt général de la société. Cela ne suppose pas une emprise absolue et exclusive de l'État sur l'éducation et le pouvoir de l'État à imposer sa doctrine, c'est-à-dire, « statism' ». Les conventions internationales dans le domaine des droits de l'homme assignent à l'éducation les objectifs essentiels que chaque État est tenu de respecter. Ces conventions prévoient également le rôle et responsabilité des parents et leur liberté d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. Des individus et des personnes morales ont ainsi la liberté de créer et de diriger des établissements d'enseignement, garantie aux paragraphes 3 et 4 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966) ainsi que par la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptée par l'UNESCO en 1960. Cette liberté n'est pas cependant illimitée. Les États sont tenus d'établir des « normes minimales en matière d'éducation » auxquelles tous les établissements d'enseignement privés de ce genre « doivent se conformer. » Le fait de ne pas s'assurer que les établissements d'enseignement privés se conforment « aux normes minimales en matière d'éducation » requises en vertu des paragraphes 3 et 4 de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels constitue un manquement de l'obligation étatique pour le droit à l'éducation. Tout établissement privé au but lucratif qui fait de l'éducation une marchandise n'est pas compatible avec le droit à l'éducation et partant, n'a pas sa place dans le système de l'éducation d'un pays. L'éducation n'est pas l'apanage des riches et des nantis. Elle est un droit inaliénable de chaque personne. Elle est

un droit fondamental et aussi un impératif moral. L'État reste à la fois le garant et régulateur de l'éducation en assurant le respect du droit à l'éducation comme un droit fondamental et une cause publique.

Crise des valeurs' et la mission humaniste d'éducation

La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) stipule que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine. » (Article 26 § II). Cette vocation de l'éducation est fragilisée par la « crise des valeurs » que l'on peut constater aujourd'hui. L'éducation fondée sur les valeurs humaines est sabotée par les poursuites matérialistes en éducation qui sont en train de devenir prédominantes et qui attirent les enfants et les jeunes. La vocation des écoles en tant que vecteur des valeurs humaines et des Universités en tant qu'assises pour la poursuite des idéaux de l'humanité par le savoir est minée par la mondialisation et la poursuite des valeurs matérialistes qui s'impose sur les écoles et les établissements d'enseignement. La violence à l'école et dans la société est l'indice de cette « crise des valeurs ». Déracinés des valeurs humaines, les enfants et les adultes sont parfois amenés à manquer de respect envers leurs parents et enseignants. Le phénomène de « mom-shaming » conduit à remettre en question les choix éducatifs que la mère souhaitera faire pour ses enfants. Il va à l'encontre du rôle que la famille doit jouer pour l'éducation des enfants et la liberté des parents d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs propres convictions. En outre, les valeurs morales et éthiques sont en déclin et une culture soumise à la conception commerciale des objectifs de l'éducation (corporate culture), animée par des intérêts commerciaux et nourrissant les poursuites matérialistes est florissante. La quête des études dans les domaines tels marketing, management, finance, informatiques etc. témoignent de la primauté accordée à la poursuite des valeurs matérielles et la dévalorisation des sciences humaines et sociales. Les jeunes se consacrent à la recherche des métiers qui leurs apportent d'argent, sans estime pour le 'savoir' acquis, au-delà du rôle instrumental de l'éducation, par les études de philosophie et des lettres qui constitue le socle du plein épanouissement de la personne humaine. Ce phénomène conduit aussi à la dégradation d'éthique professionnelle et de morale. L'éducation est dérobée de sa mission humaniste - mission qui doit être préservée si l'on veut surmonter la crise des valeurs. C'est l'un des plus grands défis moraux aujourd'hui qu'il faut relever. Au travers approches pédagogiques fondées sur les droits de l'homme, il faut repenser le système éducationnel pour qu'il puisse être dans la mesure d'inculquer les valeurs humaines aux enfants et aux adultes afin que de telles valeurs se reflètent dans leurs comportements quotidiennes. A cette fin, il faut accorder la primauté aux objectifs assignés à l'éducation par la Déclaration universelle des droits de l'homme et par les Conventions internationales dans le domaine des droits de l'homme, notamment en suscitant l'enthousiasme des enfants, des adultes et des jeunes dans un esprit de tolérance, de compréhension internationale et de respect mutuel dans nos sociétés qui deviennent multiculturelles et multilingues.

La promotion de l'éducation multiculturelle et interculturelle par des objectifs et les programmes d'éducation revêt aussi une importance accrue. Comme énoncée à la Déclaration universelle sur la diversité culturelle, adoptée par l'UNESCO en 2001, « la défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. » A cet égard, il importe de garder à l'esprit que l'Agenda pour le Développement durable à l'horizon 2030 qui reconnaît la nécessité de préserver « la diversité naturelle et culturelle du monde ». Cela peut être interprété comme offrant des perspectives politiques permettant d'intensifier l'action visant à respecter la richesse de la diversité culturelle.

Les politiques éducatives doivent exiger la mise en place d'un système qui permet aux enfants et aux adultes de développer des attitudes et des comportements qui les incitent à vivre dans l'esprit de respect mutuel et de solidarité et à devenir respectueux des coutumes et de la culture de chacun. Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle à l'UNESCO: « L'Education: un trésor est caché dedans » (1996) fournit la piste pour fonder le système éducatif autour des quatre piliers de l'éducation - apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Ce système doit aussi favoriser l'objectif du droit à l'éducation de préparer les enfants à la citoyenneté démocratique et aux responsabilités de l'avenir. Les programmes éducatifs comme le prévoit la Convention relative aux droits de l'enfant (article 29 § C) sont nécessaire pour inculquer à l'enfant « le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne. »

Les inquiétudes émergentes liées à la « crise des valeurs » dans le but de la surmonter sont une évolution bienvenue. La Déclaration de Paris sur la promotion de la citoyenneté et les valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination par l'éducation (mars 2015) appelle les États européens à conjuguer leurs efforts afin de prévenir et de lutter contre la marginalisation, l'intolérance, le racisme et la radicalisation et d'assurer des chances égales à tous : « En tant que ministres de l'éducation, nous avons le devoir de veiller à ce que les valeurs humanistes et citoyennes que nous partageons soient transmises aux futures générations.» La Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique reconnaît également l'importance de la mission humaniste de l'éducation « en s'appuyant sur « les valeurs communes africaines. »

Face à la prédominance des valeurs matérielles, il est primordial de mettre en avant les « valeurs humaines » en tant qu'objectif fondamental de l'éducation. Les gouvernements doivent s'inspirer du mandat institutionnel de l'UNESCO de renforcer « le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité » pour servir de rempart pour lutter contre la « crise des valeurs » et la promotion « de l'idéal démocratique de dignité, d'égalité et de respect de la personne humaine ».

Prévenir les effets néfastes de technologies numériques

Faire face à la « crise des valeurs » est une tâche de grande envergure, car cette crise est également fomentée par l'utilisation des appareils numériques et des technologies d'information et de communication (TIC). La révolution numérique se déroule à une vitesse fulgurante et les appareils numériques suscitent un vif intérêt, comme ils offrent de vastes possibilités pour de nouvelles formes de connexion et de collaboration. L'apprentissage en ligne, les cours en ligne ouverts à tous (MOOC) et les ressources éducatives libres peuvent multiplier les parcours d'apprentissage et diversifier les approches en matière d'enseignement. Pourtant, les implications de l'utilisation des appareils numériques et des TIC dans le domaine de l'éducation appellent un regard critique. Il faut se méfier de leur utilisation abusive et de leur impact néfaste sur les valeurs humaines, le système éducatif et la société d'aujourd'hui et de demain. L'apprentissage en ligne et sur les sites web entraîne également la privation des interactions humaines face à face dans l'éducation alors que cette interaction est essentiel pour transmettre les valeurs humaines dans l'enseignement et l'apprentissage.

Le 'tsunami numérique' est si puissant que les réponses juridiques et politiques ne parviennent pas à suivre le rythme. Protéger les enfants et des adultes des effets potentiellement néfastes de divers sites sur Internet est une nécessité absolue pour préserver une éducation fondée sur les valeurs humaines. Dans un esprit de préservation des valeurs de la civilisation, la France a interdit

les téléphones portables dans les écoles. L'usage libre des appareils numériques comporte les risques tels l'accès libre au contenu agressif et violent, raciste, pornographique, fausses publicités, escroqueries financières ou cyber-intimidation, voire apprentissage pour les activités criminelles. Faute de contrôle et de régulation de la numérique, la multiplicité des sites d'apprentissage et des modes de diffusion de l'enseignement et de la formation dans un 'environnement d'apprentissage virtuel' impliquent des pratiques frauduleuses consistant à attribuer de faux diplômes au moyen d'éducation, de formation et de portails Internet, ainsi que de portails Web.

Le système d'enseignement d'aujourd'hui et de demain doit être doté des moyens de sanctionner les pratiques frauduleuses et d'empêcher les fournisseurs non qualifiés ou frauduleux de délivrer des qualifications sans valeur via Internet lorsque les fournisseurs en ligne ou d'enseignement à distance opèrent sans contrôle. L'éducation et la politique sociale devraient accorder une attention particulière à la nécessité de prévenir les risques de remise en cause des valeurs humaines dans l'éducation résultant de l'utilisation des technologies numériques, en prévenant leur effet délétère? Les autorités publiques doivent aussi veiller à ce que les enfants et les adultes ne soient pas exposés à de tel contenu et impliqués dans de telles activités. L'accès à l'usage de l'équipement (tablettes, tableaux blancs interactifs, etc.) doit être permis sous contrôle des enseignants bien formé au préalable pour apprendre aux élevés la mode d'emploi éducatif en prévenant les risques et les vidéo addictives.

Nicholas Carr donne une idée profonde de l'impact néfaste d'Internet sur notre cerveau et notre esprit, et explique en quoi cela bouleverse les valeurs humanistes en éducation : ce serait triste, en particulier lorsqu'il s'agit de nourrir l'esprit de nos enfants, nous devons accepter sans conteste l'idée que les « éléments humains » sont dépassés et indispensables. « La pensée méditative, l'essence même de notre humanité, pourrait en devenir une victime ». Dès lors, on peut imaginer les conséquences graves que cela entraîne sur notre esprit de recherche et de réflexion.

Valoriser la pensée méditative et le savoir

La pensée méditative et le savoir sont aussi victimes de la fausse idée propagée de 'société de savoir' de nos jours, qui sont en vérité les sociétés inondée d'information - d'une culture de communication, nourries par l'Internet ou d'autres moyens de numériques, pas toujours fiable. La question est : comment assurer la mission des Universités à demeurer les assises de savoir et les précurseurs de valeurs éthiques sans se compromettre pour faire face aux effets déshumanisants de la mondialisation ? Ici aussi, c'est le cadre normatif du droit à l'éducation qui peut guider les gouvernements à revoir et à formuler les politiques éducationnelles. La Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur, adoptée en 1997 à l'UNESCO mérite une attention spéciale. Elle souligne la responsabilité de personnel enseignant de l'enseignement supérieur de « fonder ses travaux de recherche et d'étude sur une quête sincère du savoir. » De plus, elle reconnaît que « l'enseignement supérieur et la recherche contribuent à promouvoir l'acquisition, le progrès et le transfert du savoir et constituent une richesse culturelle et scientifique exceptionnelle. » La mission institutionnelle de l'UNESCO pour collaborer avec les États membres dans les activités éducationnelles et apporter « aide au maintien, à l'avancement et à la diffusion du savoir » est inestimable pour les gouvernements pour s'inspirer et agir.

Le système de l'éducation doit aussi privilégier la morale et l'éthique pour que la vie professionnelle se consacre à une bonne cause. Les exigences d'éthiques reflétées dans le cadre normatif pour l'enseignement supérieure sont toujours pertinentes. La Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle, adoptée à l'UNESCO en 1998 reconnaît que « Les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants doivent préserver et développer

ENJEUX ET EXIGENCES DU DROIT À L'ÉDUCATION



Projet «L'avenir de l'éducation»

Avril 2019

« Lorsque les inégalités se creusent, lorsque le numérique, les mégadonnées et l'intelligence artificielle ouvrent de nouvelles perspectives, lorsque les sciences cognitives bouleversent les approches traditionnelles de l'apprentissage, [...] il est alors décisif de repenser l'éducation ».

Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO

« Mon premier appel à l'UNESCO est celui d'assumer un rôle de leadership dans le débat sur l'avenir de l'éducation ».

António Guterres, Secrétaire général de l'ONU

Dans un monde de plus en plus complexe, incertain et précaire, il nous faut sans tarder réexaminer et réinventer la façon dont les connaissances et l'apprentissage peuvent contribuer au bien commun mondial. Le projet « L'avenir de l'éducation » vise à susciter une mobilisation et un débat d'envergure mondiale concernant l'apprentissage et les connaissances au regard de la multiplicité d'avenirs possibles pour l'humanité et la planète. Pour ce faire, le projet propose de suivre deux axes étroitement imbriqués. Premièrement, la mise en place d'une commission internationale constituée de personnalités reconnues et d'autorités intellectuelles aux compétences et aux points de vue variés, issus des milieux politique, universitaire, artistique, scientifique et des affaires. Deuxièmement, un vaste processus de dialogue avec de multiples réseaux et plates-formes de parties prenantes qui permettra d'obtenir l'éclairage des jeunes, des éducateurs, de la société civile, des chercheurs, des responsables politiques ainsi que des partenaires des secteurs des affaires et des technologies. La commission internationale présentera ses analyses et ses recommandations à la fin de l'année 2021 sous la forme d'un rapport qui servira de programme de débat et d'action à différents niveaux. Le présent descriptif de projet indique les raisons pour lesquelles nous avons besoin de redéfinir l'avenir des connaissances et de l'apprentissage, pourquoi l'UNESCO est bien placée pour y parvenir et selon quelles modalités seront organisés les travaux.

1. Pourquoi un rapport mondial sur l'avenir de l'éducation?

L'incertitude, la complexité et la précarité croissantes qui caractérisent notre monde contemporain doivent nous conduire à nous demander s'il est possible de continuer à dispenser l'éducation comme à l'ordinaire. Les inégalités, la violence et l'exclusion entraînent de nombreuses sociétés jusqu'à un point critique. La fragilité de notre planète et ses écosystèmes est de plus en plus manifeste. Ces différentes formes d'insécurité sont hélas exploitées par certains, mettant ainsi à rude épreuve la cohésion sociale et minant la confiance envers les institutions établies. Compte tenu de l'évolution rapide des contextes et de la multiplicité des avenir possibles, il nous faut réexaminer et réinventer la façon dont l'éducation peut contribuer au bien commun pour l'humanité.

L'urgence des défis qui se présentent à nous exige un changement radical des mentalités et de notre conception du bien-être, du développement de l'humanité, ainsi que de la façon dont nous partageons la planète. La connaissance, l'apprentissage et l'éducation au sens large sont au cœur de cette transformation. L'essor des nouvelles technologies, y compris l'intelligence artificielle, les mégadonnées et l'apprentissage automatique, soulève également de profondes préoccupations en matière d'éthique et de gouvernance, d'autant plus que les promesses de l'innovation et des progrès technologiques contribuent de manière inégale à l'épanouissement de l'être humain. En dépit des espoirs suscités par le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et des succès que l'on peut en attendre, il reste urgent de porter le regard au-delà de cette échéance. Malgré les progrès considérables dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux, nous devons continuer à nous demander ce que l'éducation pourrait encore devenir.

Le projet de l'UNESCO « L'avenir de l'éducation » a pour ambition de mobiliser les nombreuses et riches façons d'être et de connaître dans le monde afin de réfléchir aux moyens de réinventer l'éducation dans un monde de plus en plus complexe, incertain et précaire, et de susciter le débat en la matière. L'UNESCO désignera une commission internationale de haut niveau composée d'autorités intellectuelles reconnues aux compétences et aux points de vue variés, issues des milieux politique, universitaire, artistique, scientifique et des affaires. En mobilisant l'intelligence collective et les capacités d'observatoire mondial de l'UNESCO – et en passant par un processus de consultation auprès des responsables politiques, des pouvoirs publics, de la société civile, des jeunes, des éducateurs et autres acteurs concernés – la commission internationale élaborera un rapport qui servira de programme d'action et de débat à plusieurs niveaux.

2. Pourquoi l'UNESCO ?

Mobiliser l'intelligence collective

Les enjeux complexes de notre monde actuel exigent des solutions innovantes qui transcendent les approches sectorielles établies et le cloisonnement des disciplines. L'UNESCO, observatoire mondial des transformations de la société mobilisant l'intelligence collective à travers ses réseaux mondiaux, peut aider à définir de nouvelles pistes vers un avenir durable et inclusif.

Un regard humaniste

Le regard humaniste de l'UNESCO repose sur les principes de respect de la vie, de dignité humaine et de diversité qui sont au cœur des droits de l'homme, ainsi que sur l'importance centrale accordée aux dimensions éthiques de l'innovation scientifique et technologique. Le rapport sur l'avenir de l'éducation

s'inspirera de l'approche humaniste de l'UNESCO en matière d'apprentissage et des bases déjà jetées dans les précédents rapports mondiaux de l'Organisation : *Repenser l'éducation* (2015), *L'éducation : un trésor est caché dedans* (1996) et *Apprendre à être* (1972). Ces précédents rapports ont permis à l'UNESCO de s'établir comme chef de file dans le débat mondial sur l'avenir de l'éducation et de l'apprentissage.

Apprendre à devenir

Le titre proposé pour le rapport mondial de 2021, *Apprendre à devenir*, marque à la fois la continuité de ces travaux et un changement d'orientation par rapport au concept « *Apprendre à être* » de 1972. Penser en termes de «devenir» relève d'un courant de pensée philosophique et social qui met l'accent sur les potentialités, rejette le déterminisme et révèle une faculté d'adaptation face à la nouveauté. L'idée d'«apprendre à devenir» attire également l'attention sur la persistance des inégalités, le fléau continu de la violence et les menaces croissantes qui pèsent sur notre fragile planète – autant de difficultés qui imposent à l'humanité de devenir ce qu'elle n'a encore jamais été.

3. Quelles explorations thématiques?

Le rapport de la Commission Internationale sera le fruit de toute une série de modalités de travail privilégiant la création collective, une vaste structure de participation et de partenariat, la prise en compte de perspectives diverses et l'absence de conclusions prédéterminées. Dans cet esprit, les thèmes et les enjeux suivants sont présentés comme les premiers points de départ nécessitant d'être repensés dans un monde caractérisé par une complexité, une incertitude et une précarité croissantes. Une perspective de genre guidera l'exploration de l'éventail des thèmes et des questions proposés.

L'avenir de la durabilité

Malgré tous les progrès qui pourraient être accomplis dans les quinze prochaines années, le changement climatique et la fragilité de notre planète nécessiteront une profonde mutation de nos sociétés et de nos institutions. Comment l'éducation contribuera-t-elle à encourager et à concrétiser la créativité, l'imagination et la détermination sociale nécessaires pour saisir toutes les possibilités qu'offrirait une reconfiguration radicale? Comment pouvons-nous reformuler notre interprétation de l'humanisme en vue de guider cette reconfiguration? Comment les savoirs et les cultures locaux peuvent-ils renforcer un développement sociale et environnementale durable?

L'avenir des connaissances

Les changements radicaux que connaissent les modes de production, d'appropriation, de diffusion et d'exploitation des données, des informations et des connaissances soulèvent de profondes interrogations sur l'avenir du savoir, notamment la façon dont celui-ci s'articule avec le bien commun, la diversité et l'inclusion. Quelles en sont les conséquences pour la gouvernance des connaissances ? Quelle peut être la contribution des divers systèmes de connaissances, y compris de savoirs autochtones dans notre monde de plus en plus globalisé ? Quel est l'avenir des humanités, des arts et de la créativité comme moyens d'obtenir des informations et des connaissances ?

L'avenir de l'apprentissage et de l'enseignement

L'UNESCO défend depuis longtemps une conception humaniste intégrée de l'apprentissage. Cependant, le bouleversement technologique tel que celui que nous observons à travers l'essor de l'intelligence artificielle, de l'apprentissage automatique, des neurosciences et de l'automatisation soulève des

questions quant à l'avenir de l'apprentissage. Comment devons-nous comprendre les principaux éléments, défis et promesses de l'apprentissage ? Que signifieront les reconfigurations de l'apprentissage pour les individus et pour les sociétés ? Quelles conséquences auront les différents avènements possibles pour les programmes d'enseignement et l'évaluation ? Dans ces contextes changeants, il est également nécessaire d'examiner l'avenir de l'enseignement et du métier d'enseignant. Quel rôle joueront les éducateurs professionnels dans la promotion du changement et de l'innovation ?

L'avenir du travail et des compétences

Les transformations économiques et technologiques redessinent à différents égards le monde du travail tout autour de la planète. Ces changements ouvrent des possibilités et soulèvent des difficultés quant à la conception et à la gouvernance des systèmes d'apprentissage du monde entier. Quelles seront les principales aptitudes et compétences utiles requises dans un contexte où l'automatisation, la robotique, l'intelligence artificielle et les mégadonnées transforment non seulement nos conditions de travail mais aussi nos modes de vie, de communication et d'apprentissage ? Quelles compétences seront-elles nécessaires pour contribuer à l'innovation technologique ainsi qu'à la croissance inclusive et au développement durable ? Comment assurer la reconnaissance et la validation des connaissances et des compétences d'une manière flexible et inclusive tout au long de la vie ?

L'avenir de la citoyenneté, de la démocratie et de la cohésion sociale

Faire comprendre que le global et le local ne représentent pas différents niveaux de la réalité sociale mais sont en fait intimement et inextricablement liés exige de porter une attention soutenue à l'éducation à la citoyenneté et aux moyens par lesquels l'éducation peut favoriser la participation à la vie politique et l'inclusion sociale. Dans un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant, l'évolution de la dynamique des rapports hommes-femmes, la généralisation de la cyberadministration, ainsi que les phénomènes de migration et de mobilité de la population, rendent encore plus nécessaire pour l'éducation de prendre en compte les capacités civiques, sociales, culturelles et économiques. Comment exploiter la culture et la diversité pour renforcer les liens communautaires, favoriser la coexistence pacifique et renforcer la cohésion sociale ?

L'avenir de l'enseignement public

L'élargissement de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, la diversification croissante du secteur de l'éducation et la participation grandissante d'acteurs non-gouvernementaux suscitent des interrogations quant à l'avenir de l'enseignement public. En quoi le principe selon lequel l'éducation est un bien public nécessite-t-il d'être remis en contexte à l'heure où les frontières entre privé et public s'estompent ? Qu'est-ce qui constitue la dimension « publique » de l'enseignement public et qu'est-ce qui en découle pour le rôle de l'État en termes de concertation sur les politiques, de prestation, de financement et de réglementation ? Comment comprendre le principe le droit à l'éducation dans ce contexte changeant ?

L'avenir de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

Du fait des évolutions technologiques et de l'augmentation des effectifs scolaires, l'enseignement tertiaire/supérieur apparaît comme l'un des fronts essentiels de la production et de la mobilisation des connaissances, de l'inclusion, de la mobilisation des communautés et du développement humain. Quel est l'avenir de la mission publique de l'université ? Comment l'apprentissage dans l'enseignement supérieur peut-il promouvoir la tolérance, la créativité, la coopération, la réflexion et la culture de l'intérêt général ? Comment l'enseignement supérieur peut-il renforcer les capacités en matière de recherche et d'innovation afin de contribuer à des lendemains durables ?

4. La Commission Internationale

Composition

La Directrice générale de l'UNESCO réunira une commission internationale indépendante afin d'élaborer le rapport mondial sur l'avenir de l'éducation. La commission comprendra entre 10 et 15 personnalités reconnues du monde de la politique, des affaires et de l'économie, de la technologie et de la science, des droits de l'homme et de l'action sociale, des arts et de la culture, ainsi que de la philosophie et de l'éthique. La Commission sera dirigée par une personnalité de renommée internationale telle qu'un ancien chef d'État, un ministre, un dirigeant, un lauréat du prix Nobel ou un penseur reconnu.

Mandat

Les membres de la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation seront chargés de réfléchir ensemble à la façon dont l'éducation pourrait être repensée dans un monde marqué par une complexité, une incertitude et une précarité croissantes, puis présenteront leurs analyses et leurs recommandations sous la forme d'un rapport qui servira de programme de débat politique et d'action à plusieurs niveaux. Ce rapport, qui examinera la période allant jusqu'à 2050 voire au-delà, proposera des perspectives et des stratégies à adopter en matière de politiques et de pratiques éducatives.

La Commission devra prendre en considération les récents basculements géopolitiques, l'accélération de la dégradation de l'environnement et des changements climatiques, l'évolution des modèles de la mobilité humaine, et le rythme exponentiel de l'innovation scientifique et technologique. Dans le même temps, le rapport devra étudier les différents futurs possibles résultant de cette rupture technologique, sociale, économique et environnementale et déterminer en quoi l'éducation pourrait à la fois influencer ces différents futurs et être influencée par eux.

La commission examinera dans son rapport l'attachement déjà ancien de l'UNESCO à une approche intégrée et humaniste de l'éducation et du savoir considérés comme des biens publics. La commission est invitée à remettre en question et à réévaluer les principes fondateurs établis dans les précédents rapports mondiaux de l'UNESCO. Elle s'emploiera à repenser le rôle de l'éducation et de l'apprentissage à la lumière des immenses défis et perspectives que pourraient présenter les différents futurs possibles.

Calendrier

La Commission et son mandat seront annoncés dans le cadre d'une manifestation qui se tiendra en marge de l'Assemblée générale des Nations Unies à New York, en septembre 2019. La Commission se réunira trois fois entre 2020 et le premier trimestre de 2021 selon le programme proposé ci-après. Le rapport et les recommandations de la commission seront présentés et publiés lors de la 41^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, en novembre 2021.

DATE	MANIFESTATIONS	LIEU
Septembre 2019	Manifestation parallèle annonçant le mandat de la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation	Assemblée générale des Nations Unies (New York)
Janvier 2020	1 ^{ère} réunion	UNESCO (Paris)
Septembre 2020	2 ^e réunion	À déterminer
Mars 2021	3 ^e réunion (finale)	UNESCO (Paris)
Novembre 2021	Lancement du rapport de la Commission internationale sur l'avenir de l'éducation	41 ^e Conférence générale de l'UNESCO (Paris)

5. Une dynamique mondiale de consultation et de débat

Le rapport sur l'avenir de l'éducation vise à susciter une mobilisation et un débat d'envergure mondiale autour de l'apprentissage et du savoir au regard de l'avenir de l'humanité et de la planète.

Cette dynamique sera encouragée par divers processus de consultation, de création collective et de réflexion mobilisant différentes parties prenantes, notamment des jeunes, des enseignants et des éducateurs, des organisations de la société civile, le milieu universitaire, des agences internationales de développement ainsi que des partenaires des secteurs des affaires et des technologies. Cela permettra également de veiller à ce que les différentes parties prenantes s'engagent à faire avancer les mesures et à poursuivre les débats continus découlant des recommandations formulées dans le rapport, à l'issue de sa parution à la fin de 2021.

Les travaux de la commission prendront notamment appui sur le dialogue avec les jeunes et le grand public dans le cadre d'une campagne numérique sur les réseaux sociaux. Cette campagne comprendra la collecte de points de vue à l'aide des mots-clés #ApprendreADevenir et #AvenirDelEducation et un concours des meilleures vidéos d'une minute produites par des jeunes sur le devenir de l'éducation. Par ailleurs, nous établirons un mécanisme de consultation en ligne pour recueillir des contributions auprès du plus grand nombre. Le deuxième cycle de cette mobilisation numérique s'articulera autour de contenus et d'idées émanant de l'UNESCO, les idées provisoires de la commission étant divulguées plus tard dans le processus.

À l'aide du réseau mondial des équipes, instituts, bureaux hors Siège et bureaux régionaux de l'UNESCO, le projet « L'avenir de l'éducation » tirera parti de l'un des avantages stratégiques uniques de l'Organisation : sa vaste portée mondiale et ses solides réseaux de partenaires. Les conférences et séminaires mondiaux et régionaux de l'UNESCO déjà prévus organisés par les équipes du Siège, les instituts et les bureaux hors Siège offrent d'excellentes possibilités d'étudier les perspectives et les enjeux de l'avenir de l'éducation et du savoir parmi les interlocuteurs stratégiques, les partenaires du domaine de la recherche et les partenaires de la société civile. La diversité des formes de mobilisation dans le cadre de ces manifestations mondiales et régionales déjà programmées permettra de produire un éclairage contextualisé, de recueillir des réactions, de déterminer les possibilités, d'élaborer une conception commune et de commencer à harmoniser les stratégies afin de contribuer à l'ébauche de vision et de stratégie du projet « L'avenir de l'éducation ».

Le projet se rapprochera également des différents réseaux et plates-formes de partenaires le cas échéant, notamment du milieu de la recherche internationale, des associations d'enseignants, des organisations de la société civile et du monde des affaires.



6. Équipe de projet

Le projet « L'avenir de l'éducation » sera géré et soutenu par l'Équipe de Recherche et de prospective en éducation sous la supervision de la Sous-Directrice générale de l'éducation de l'UNESCO. L'Équipe organisera les réunions, élaborera les documents de travail qui alimenteront les délibérations de la commission internationale, fera la synthèse des résultats de ces délibérations et procèdera à de plus amples analyses et consultations si nécessaire. En s'appuyant sur une stratégie de mise en œuvre agile, à la fois itérative, flexible et capable d'évoluer, l'équipe de projet mobilisera l'intelligence collective de l'UNESCO et ses capacités d'observatoire mondial tout en intégrant les compétences externes et les points de vue des parties prenantes. L'équipe de projet prendra l'avis d'un groupe d'experts extérieurs composés de 8 à 10 conseillers, afin de répondre aux enjeux et aux questions soulevés par la commission internationale. Les thèmes et sujets de ces séminaires de travail découleront des travaux de la commission et donneront lieu à des documents d'information rédigés à son intention.

Contact

Pour de plus amples informations, veuillez contacter :

Projet «L'avenir de l'éducation»

Sobhi Tawil

Chef, Recherche et prospective en éducation

Bureau de la Sous-Directrice générale pour l'éducation

s.tawil@unesco.org

adg-ed@unesco.org



Futures of Education Project

April 2019

“When inequalities deepen, when digital, big data and artificial intelligence open new perspectives, when cognitive sciences disrupt traditional approaches to learning, [...] then it is crucial to rethink education.”

Audrey Azoulay, Director-General, UNESCO

“I call on UNESCO to take on its leadership role in the debate on the future of education.”

António Guterres, UN Secretary General

In a world of increasing complexity, uncertainty, and precariousness, we must urgently reexamine and reimagine how knowledge and learning can contribute to the global common good. The Futures of Education project aims to generate global engagement and debate on learning and knowledge in relation to the multiple possible futures of humanity and of the planet. The project proposes two inter-related tracks for doing this. First, the establishment of an International Commission of eminent personalities and thought leaders of diverse expertise and perspectives from the worlds of politics, academia, the arts, science and business. Second, a broad process of engagement with multiple stakeholder networks and platforms to ensure the insight of youth, educators, civil society, researchers, policy-makers, and business and technology partners. The International Commission will present its analysis and recommendations in late 2021 in the form of a report to serve as an agenda for policy debate and action at multiple levels. This project document outlines why we need to re-vision the future of knowledge and learning, why UNESCO is well-positioned to do this, and the way in which the work will be organized.

1. Why a global report on the Futures of Education?

The increasing uncertainty, complexity and precariousness of our contemporary world must make us ask whether education can continue in a business-as-usual manner. Inequalities, violence and exclusion are bringing many societies to a point of crisis. The fragility of our planet and its ecosystems is becoming more and more apparent. Sadly, these varied forms of insecurity are exploited by some, thus straining social cohesion and weakening trust in established institutions. With rapidly changing contexts and multiple possible futures, we must reexamine and reimagine how education can contribute to the common good of humanity.

The urgency of the challenges before us potentially requires a radical transformation of mindsets and of our conceptions of human well-being, development, and how to share the planet. Knowledge, learning and education broadly considered are at the heart of this transformation. The rise of new technologies, including artificial intelligence, big data and machine learning also raise major ethical and governance concerns, especially as the promises of innovation and technological change have an uneven record of contributing to human flourishing. Despite the promise and many successes we can expect from the 2030 Agenda for Sustainable Development, there is still an urgent need to look beyond this horizon. Even with great advances in participation in education at all levels, we still must ask what education might yet become.

UNESCO's Futures of Education project is an ambitious attempt to mobilize the many rich ways of being and knowing worldwide to reflect on and generate debate on how education might need to be rethought in a world of increasing complexity, uncertainty, and precariousness. UNESCO will appoint a high-level International Commission of eminent thought leaders of diverse expertise and perspectives from the worlds of politics, academia, the arts, science and business. Supported by UNESCO's collective intelligence and global observatory capacities – and through a consultative process involving policy-makers, governments, civil society, youth, educators and other stakeholders – the International Commission will prepare a report that will provide an agenda for action and discussion at multiple levels.

2. Why UNESCO?

Mobilizing collective intelligence

The complex challenges in our world today require innovative solutions beyond established sectoral approaches and disciplinary boundaries. As a global observatory of societal transformation, mobilizing collective intelligence across its global networks, UNESCO can help identify new pathways for inclusive sustainable futures.

A humanistic lens

UNESCO's humanistic lens is informed by the principles of respect for life, for human dignity and diversity at the core of human rights and by a central concern for the ethical dimensions of scientific and technological innovation. The Futures of Education report will build on UNESCO's humanistic approach to learning and the foundation laid by previous global UNESCO reports: *Rethinking Education* 2015; *Learning: The treasure within* 1996; and *Learning to Be* 1972. These previous global reports have established UNESCO as the lead in the global debate on the future of education and learning.

Learning to Become

The proposal to title the 2021 Global Report *Learning to Become* signals both a continuation of this work, and a departure from the 1972 *Learning to Be* concept. To think in terms of “becoming” invokes a line of philosophical and social thinking that emphasizes potentials, rejects determinism, and expresses a flexible openness to the new. The notion of “learning to become” also directs attention at the persistence of inequalities, continuing plagues of violence, and the increasing strains on a fragile planet – all of which demand that humanity become something it has not yet become.

3. What issues will be explored?

The International Commission report will emerge out of a range of work modalities that emphasize co-creation, a broad participatory and partnership structure, the inclusion of diverse perspectives, and the absence of pre-specified conclusions. With this in mind, the following themes and issues are presented as initial departure points needing re-thinking in a world of increasing complexity, uncertainty and precariousness. A gender lens will inform the exploration of the range of themes and issues proposed.

The future of sustainability

Despite what progress may be made in the next decade and a half, climate change and the fragility of the planet may necessitate disruptive transformation in human societies and institutions. What will be the role of education in fostering and actualizing the creativity, imagination, and social resolve needed to embrace the possibilities of radical reconfiguration? How can we reframe our understandings of humanism to guide such reconfiguration? How can local knowledge and culture strengthen social and environmental sustainability?

The future of knowledge

Radical changes in the ways that data, information and knowledge are created, owned, disseminated, and used raise profound questions about the future of knowledge, particularly its relation to the common good, diversity and inclusion. What are implications for the governance of knowledge? What can the

contribution of diverse knowledge systems, including indigenous knowledge be in our increasingly globalized world? What is the future of the humanities, the arts and creativity as modes of inquiry and knowledge?

The future of learning and teaching

UNESCO has long advanced an integrated humanistic understanding of learning. Yet, technological disruption such as we see in the rise of artificial intelligence, machine learning, neuroscience, and automation raise questions about the future of learning. How we should understand learning's core elements, challenges and promises? What will reconfigurations of learning mean for both individuals and societies? What do possible futures imply for curriculum and assessment? In these changing contexts, it is also necessary to examine the future of teaching and the teaching profession. What will be the role of professional educators in advancing change and innovation?

The future of work, skills and competencies

Economic and technological transformations are reconfiguring the world of work at multiple levels around the globe. These changes present opportunities and challenges for the design and governance of learning systems around the world. What are the key relevant skills and competencies that will be required in a context in which automation, robotics, artificial intelligence, and big data are not only transforming the way in which we work, but also how we live, communicate and learn? What competencies will be required to contribute to technological innovation and inclusive growth and sustainable development? How to ensure recognition and validation of knowledge and learning in a flexible and inclusive way throughout life?

The future of citizenship, democracy and social cohesion

Increasing awareness that the global and local are not different levels of social reality, but rather intimately and inextricably interlinked requires sustained attention to citizenship education and the ways that education supports political participation and social inclusion. In an increasingly interconnected and interdependent world, changing gender dynamics, the spread of e-governance, as well as migration and human mobility sharpen the need for education that integrates civic, social, cultural and economic capacities. How can we harness culture and diversity to enhance community bonds, foster peaceful coexistence and strengthen social cohesion?

The future of public education

Expanded access to education at all levels, the growing diversification of the education sector, and the increasing involvement of non-state actors, raises questions about the future of public education. How does the principle of education as a public good need to be re-contextualized when the boundaries between public and private are blurring? What constitutes the "publicness" of public education and what does this imply for the role of the state in policy dialogue, provision, financing and regulation? How can we reframe our understanding of the right to education in this changing context?

The future of higher education, research and innovation

With technological transformation and enrolment expansion, tertiary / higher education has emerged as one of the crucial fronts for knowledge generation and mobilization, inclusion, community engagement, and human growth. What is the future of the public mission of the university? How can learning in higher education promote tolerance, creativity, cooperation, deliberation and cultivation of the common good? How can higher education strengthen research and innovation capacity to contribute to sustainable futures?

4. The International Commission

Composition

The Director-General of UNESCO will convene an independent International Commission to develop the global report on the Futures of Education. The Commission will comprise 10-15 eminent personalities from the world of politics, business and economics, technology and science, human rights and social activism, art and culture, as well as of philosophy and ethics. The Commission will be led by an internationally renowned personality such as a former head of state, minister, leader, Nobel Prize laureate or recognized thinker.

Mandate

The mandate of the International Commission on the Futures of Education is to collectively reflect on how education might need to be re-thought in a world of increasing complexity, uncertainty, and precariousness, and to present analysis and recommendations in the form of a report which can serve as an agenda for policy dialogue and action at multiple levels. Looking at the year 2050 and beyond, the report should suggest visions and strategies for both education policy and education practice to adopt.

The Commission is to take into consideration recent geopolitical shifts, accelerated environmental degradation and climate change, changing patterns of human mobility, and the exponential pace of scientific and technological innovation. At the same time, the report should analyse the multiple possible futures of technological, social, economic, and environmental disruption and how education might both affect and be affected by these futures.

The Commission will include in its report a consideration of the longstanding UNESCO commitment to an integrated and humanistic approach to education and knowledge as public goods. The Commission is invited to challenge and re-evaluate the foundational principles laid out in previous UNESCO Global

Reports. The Commission will focus on rethinking the role of education and learning in light of the tremendous challenges and opportunities of possible futures.

Timeline

The Commission and its mandate will be announced at a side event to be organized at the United Nations General Assembly in New York in September 2019. The Commission will meet three times between 2020 and the first quarter of 2021 as outlined in the proposed schedule below. The report and recommendations of the Commission will be presented and launched at the 41st session of the UNESCO General Conference in November 2021.

DATE	EVENTS	VENUE
September 2019	Side event announcing the mandate of the International Commission on the Futures of Education	United Nations General Assembly in New York
January 2020	1 st Meeting	UNESCO Paris
September 2020	2 nd Meeting	To be determined
March 2021	3 th Final Meeting	UNESCO Paris
November 2021	Launch of the report of the International Commission on the Futures of Education	41 st General Conference of UNESCO (Paris)

5. A global movement of consultation & debate

The Futures of Education report aims to generate global engagement and debate on learning and knowledge in relation to the future of humanity and of the planet.

This dynamic will be encouraged through multiple processes of consultation, co-creation, and deliberation that involve multiple stakeholders including youth, teachers and educators, civil society organizations, academia, international development agencies, as well as business and technology partners. It will also help to ensure commitment from multiple stakeholders to take forward actions and continued discussions grounded in the recommendations of the report following its release in late 2021.

A key supporting process for the work of the Commission will be engagement with youth and the general public through a digital campaign on social media platforms. This will include a #LearningtoBecome and

#FuturesofEducation collection of viewpoints and a competition for the best one-minute youth-produced videos on what education should look like. Additionally, we will establish an online consultation mechanism to gather input widely. The second iteration of this digital engagement will be structured around content and ideas that are pushed-out by UNESCO as provisional Commission ideas are released later in the process.

Using the global network of UNESCO teams, institutes, regional and field offices, the Futures of Education project will capitalize on one of the organization's unique strategic advantages: a broad global reach and strong partnership networks. Existing planned global and regional UNESCO conferences and seminars organized by HQ teams, Institutes and Field Offices represent excellent opportunities to explore challenges and opportunities for the futures of education and knowledge among policy, research and civil society partners. A variety of formats of engagement within these already scheduled global and regional events will generate contextualized insight, collect feedback, identify opportunities, build a shared understanding and begin to align strategies for furthering the emergent Futures of Education vision and strategy.

The Project will also engage with multiple partner networks and platforms as appropriate, including the international research community, teacher associations, civil society organizations and the business community.



6. Project Team

The Futures of Education project will be managed and supported by the Education Research and Foresight Team under the supervision of the UNESCO Assistant Director-General for Education. The Team will organize the meetings, draft working documents for input and deliberation by the International Commission, synthesize the results of their deliberations, and undertake further analysis and consultation as needed. Using an agile implementation strategy that is at once iterative, flexible and open to change, the Project Team will both mobilize UNESCO's collective intelligence and global observatory capacity and integrate external expertise and stakeholder perspectives. The Project Team will consult with an external expert group of 8-10 advisors, in response to issues and questions raised by the International

Commission. The themes and topics of these working seminars will emerge in relation to the work of the Commission and will result in briefing papers prepared for the International Commission.

Contact

For more information, please contact:

Futures of Education Project

Sobhi Tawil

Head, Education Research and Foresight

Office of the Assistant Director-General for Education

s.tawil@unesco.org

adg-ed@unesco.org

SONIA DUBOURG- LAVROFF

Inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)

Mesdames, messieurs,

Apprendre à être dans le monde c'est apprendre à être soi-même. Reconnaître qui on est dans un monde interconnecté, mouvant, parfois inquiétant et multiculturel.

Notre identité individuelle est fondée sur un système culturel portant des valeurs. Chaque individu, comme cela a été souligné en introduction de ce colloque, est une globalité unique et mouvante car poussée à avancer, inexorablement. L'éducation doit s'attacher à être « culturellement adéquate », dans une approche holistique.

Notre point de vue sera que si le droit à l'éducation tel qu'il est reconnu par le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Assemblée générale des Nations-Unies du 16 décembre 1966) est basé sur un substrat culturel situé, il est aussi le levier d'une libération de l'individu par rapport à ses propres déterminants culturels, linguistiques, philosophiques, religieux.

Récemment, à Quimper en Bretagne, dans une petite école partie d'un ensemble scolaire Diwan que nous allions étudier, nous avons soulevé la question du rôle de l'éducation dans un contexte culturel très uniforme, monolingue en breton, dans les termes suivants : le renforcement de l'identité bretonne des élèves par un enseignement et une vie scolaire totalement bretonnants est-il gage d'ouverture au monde par le renforcement de soi-même ou bien de repli et de confinement culturel ?

Les trois professeurs interrogés ont répondu unanimement mais sans évaluation mesurable de notre part, que ces jeunes élèves apprennent mieux et plus vite car ils utilisent davantage de facultés cognitives et sont très enclins à partir découvrir le monde –comme les Bretons l'ont toujours fait- et à faire des séjours par Erasmus+. Cette vision optimiste devra être confirmée par des suivis de cohortes mesurables.

L'UNESCO, comme agence des Nations-Unies chargée particulièrement de l'éducation et de la culture, réfléchit et lance des actions d'éducation sur des bases culturelles. Education 2030 qui est la partie du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Assemblée générale des Nations-Unies du 25 septembre 2015) consacrée à l'éducation ODD4, porte une approche globale et culturelle.

La cible 7 de l'ODD4 consacrée au concept de « citoyenneté mondiale », valorise la diversité culturelle et la contribution des cultures au développement durable. Ainsi, l'éducation doit prêter attention aux identités culturelles individuelles des apprenants. Au plan institutionnel, cela justifie l'autonomie des établissements scolaires dédiés à leurs contextes culturels variés.

Cependant, soyons vigilants ! Les identités culturelles mal assimilées ou brutalement imposées

véhiculent des stéréotypes inquiétants et dommageables à l'épanouissement de l'individu et à la sérénité de sa communauté d'appartenance. Ce sont les échanges, le commerce et les rencontres qui créent des passerelles et le sentiment d'appartenance à un monde plus large que celui de sa culture d'origine.

Une culture particulière n'est intelligible qu'à la condition d'avoir été mise en relation géographique, historique, culturelle, avec les cultures alentours. Un élève n'apprend qui il est et ne construira son destin que dans l'appréhension de la diversité du monde. Son socle culturel et identitaire est le point de départ d'une découverte qui durera une vie entière. Les matières enseignées à l'école en sont les instruments : histoire, géographie, littérature, langues, philosophie, sciences. L'espace européen est très propice à une éducation à la fois située et multiple.

Pour conclure ces brefs propos, nous insistons sur la recherche nécessaire par les éducateurs du point d'équilibre entre le repli sur une identité culturelle et une approche relativiste et anonyme.

Interventions

Table ronde 2: En quoi l'approche culturelle peut-elle apporter des solutions pérennes?

CHARLES GLENN

Professor et Ancien Doyen de la Faculté d'éducation, Boston University

EST-CE QUE NOUS DEVONS CRAINDRE LES ÉCOLES À CARACTÈRE RELIGIEUX?

Presque toutes les démocraties occidentales offrent un soutien public permettant aux parents de choisir une école alternative avec un caractère religieux. C'est le cas par exemple aux Pays Bas, où le pacte de pacification scolaire de 1917 a mis fin à soixante-dix ans de conflit. Ce conflit opposait les protestants et les catholiques conservateurs d'un côté et de l'autre, une élite laïque qui prônait le rôle civique, exclusif, des écoles publiques contrôlées par le gouvernement, en dénonçant les dangers que pouvaient représenter des écoles non soumises au contrôle de l'Etat, en particulier lorsque celles-ci présentaient un caractère religieux.

A quelques exceptions près telles que la résistance en 1994 d'une partie de la population en France ou en Espagne aux efforts des gouvernements d'étendre le contrôle étatique aux écoles privées, les solutions allant en ce sens ne font plus généralement l'objet de controverses.

Les compromis qui prennent en compte des différences profondément enracinées commencèrent toutefois à être remis en question après la seconde guerre mondiale, à mesure que la sécularisation s'accroissait dans les sociétés européennes. Cela s'est produit également aux Pays Bas, où des secteurs de la société fondés sur la religion avaient été très fortement institutionnalisés.

Le sociologue Jos van Kamenade estimait dans son étude sur les écoles catholiques, publiée en 1968, que le doute sur la mission d'éducation religieuse des écoles se répandait parmi leurs instituteurs, et dix ans plus tard, il annonçait qu'une nouvelle guerre scolaire était probable, contestant la prévalence des écoles non publiques à caractère religieux. En 1984, des dirigeants de l'Association pour l'Ecole Publique (VOO) ont publié un ouvrage dans lequel ils réclamaient une nouvelle « guerre scolaire », en prétendant que, du fait de la sécularisation, l'éducation confessionnelle n'était plus demandée par les parents, ni dispensée de manière cohérente par les écoles catholiques et protestantes. Ils faisaient valoir que ces écoles constituaient un obstacle à la « politique d'éducation constructive » que le gouvernement devait être libre de mener dans l'intérêt de la justice sociale et de l'égalité.

Des arguments similaires selon lesquels les écoles catholiques ou protestantes auraient perdu de leur raison d'être suite à la sécularisation de la société, peuvent être cités dans d'autres pays, et ce, quand bien même le nombre de parents qui ne se rendent plus à l'Eglise, mais souhaitent néanmoins que leurs enfants fréquentent une école à caractère religieux, est élevé.

Alors qu'au cours des décennies après guerre, les identités catholiques, protestantes, juives, laïques, s'estompaient, de nouvelles distinctions sont apparues dans les sociétés européennes suite à la forte immigration de main d'œuvre. Mais en général, ces distinctions étaient alors perçues comme culturelles plutôt que religieuses, même si bon nombre de nouveaux arrivants étaient musulmans. En effet, les débats politiques portaient sur la question de savoir s'il fallait tenir compte de la langue

et de la culture d'origine de leurs enfants. Il y a un quart de siècle, j'ai visité des écoles et discuté avec des experts dans de nombreux pays de l'Europe. Curieusement, personne ne mentionnait la religion comme faisant partie des problèmes de l'instruction des nouveaux-venus. J'ai relu récemment la bibliographie du livre que j'ai publié en 1995 sur l'éducation des immigrants dans douze pays : sur plus de mille références en six langues, moins de trente citaient la religion dans le titre.

Ainsi, les particularités des enfants des nouveaux arrivants et leurs besoins propres étaient définis sur la base d'une approche culturelle et linguistique, et nullement religieuse. La « culture » était communément comprise comme un ensemble de pratiques relativement superficielles qui pouvaient être acceptées, et même célébrées, au nom du multiculturalisme. L'opinion était toutefois que ces pratiques seraient progressivement abandonnées à mesure que les enfants de la génération immigrée s'adapteraient aux us et coutumes de leurs pairs dans la société d'accueil.

Mis à part quelques projets expérimentaux d'écoles ou de programmes distincts où l'enseignement se donnait dans la langue d'origine des arrivants, inspirés par l'idée de leur retour probable dans leur pays d'origine, la pratique largement dominante était de fournir une éducation de transition avec pour objectif l'intégration la plus rapide possible dans le pays d'accueil.

Beaucoup d'enfants d'immigrés ont réussi une telle transition, bien que ce soit souvent vers une version avilie de la culture occidentale sur modes consuméristes et invention de soi sans racines. D'autres par contre ont recherché une base solide à partir de laquelle ils pouvaient résister, et l'ont trouvée dans un engagement renouvelé à l'Islam, souvent dans une version purgée des vestiges culturels dont leurs parents l'avaient entouré.

Aujourd'hui en Europe, la religion, en particulier l'Islam, domine les débats sur la diversité. Les propos consistant à alerter que l'Islam en tant que système de croyances et de pratiques est inconciliable avec les valeurs occidentales sont légion. La véritable question qui sous-tend les controverses sur l'immigration en Europe porte sur la nature même des immigrants. En effet, on se demande si leurs croyances les rendent si différents de la société d'accueil qu'ils seraient un fardeau pour cette société, voire constitueraient une dénaturation de celle-ci, plutôt que des membres utiles à la société, participant à la construction de son avenir.

Ce type de considérations ne sont plus l'apanage exclusif des groupes populistes pour qui l'immigration est une menace. Les sympathies des européens progressistes se sont détournées des immigrants musulmans dès lors que ces derniers exprimaient de plus en plus leurs revendications en des termes religieux plutôt que culturels. Olivier Roy observe : (je cite) « le passage de l'immigrant opprimé au musulman revendicateur a aliéné la gauche progressiste ». Tant que les pratiques religieuses des musulmans pouvaient être considérées comme des survivances culturelles en voie de disparition, elles étaient tolérées, mais ces pratiques « devenaient intolérables lorsqu'elles s'inscrivaient définitivement sur la scène publique française comme l'affirmation d'une foi détachée de toute culture étrangère ». Des membres de la gauche laïque qui « dans les années 80 défendaient les droits des immigrants contre le Front National, s'indignent que les enfants de ces immigrants affichent une identité musulmane, et ils défendent parfois des positions qui étaient celles du Front National, mais avec la conscience de ceux qui se considèrent encore comme antiracistes ».

En France, c'est le ministre de l'Education d'un gouvernement socialiste qui, en 2016, déclarait que les enfants d'immigrés se radicalisaient dans des écoles islamiques hors contrat, des écoles animées « par une mobilisation confessionnelle hostile aux valeurs de la République ». Cette

accusation a conduit, à son tour, à l'adoption en avril 2018 d'une législation renforçant les pouvoirs des autorités locales et nationales pour empêcher l'ouverture de telles écoles.

Il faut souligner qu'il importe que l'Etat soit en permanence attentif à assurer que les enfants et les jeunes bénéficient d'un enseignement adéquat qui les prépare à devenir des bons citoyens. Toutes les écoles, qu'elles soient privées ou publiques, doivent accomplir cela avec succès, car la société ne peut tolérer des failles. Mais l'accusation que le caractère religieux d'une école impliquerait nécessairement une hostilité aux valeurs d'une société libre reste fallacieuse depuis le programme jacobin des années 1790 et ceux des régimes totalitaires du 20ème siècle.

La même accusation a été portée contre des écoles catholiques qui accueillaient des immigrants aux Etats Unis, tout au long du 19ème siècle, ce qui contraste avec le pluralisme institutionnel et religieux qui caractérise la société américaine contemporaine. Le propos était particulièrement malvenu dès lors que les preuves en sciences sociales ont démontré clairement que les écoles catholiques avaient particulièrement bien réussi à former des bons citoyens américains, pourvus de bon nombre de vertus civiques.

De même, les recherches que j'ai dirigées ces dernières années sur la manière dont sept écoles islamiques du niveau secondaire aux Etats Unis développaient le caractère des élèves, confirment qu'il n'y a aucune raison de craindre que les diplômés de ces écoles seraient autre que des citoyens exemplaires, bien qu'ils aient été encouragés par leurs écoles et leur tradition à s'opposer à la banalité de la culture dominante. Au contraire, les résultats de ces recherches indiquent que ces élèves se sentent profondément engagés dans la vie américaine, de manière positive.

Le fait probablement le plus marquant constaté lors de nos visites, était que les étudiants avec lesquels nous discutons, se disaient engagés grâce à leurs classes, en particulier le cours de l'Islam, dans une réflexion les menant à jeter un regard critique non seulement sur la société américaine, mais aussi sur la tradition de l'islam et sur les postulats culturels de leurs propres familles et la manière dont ils devaient les repenser pour les respecter dans leur vie aux Etats Unis.

Que dire de la situation plus controversée des musulmans en Europe, et sur la manière dont leur scolarisation peut les préparer à devenir des citoyens à part entière, pleinement intégrés et offrant à la société une contribution positive ?

Premièrement, il nous faut saluer les efforts des intellectuels islamiques pour faire comprendre que l'enseignement de l'islam permet une ouverture large à la modernité, et que la fidélité à l'Islam n'implique nullement un rejet de la société, même si celle-ci perpète des offenses nombreuses à l'égard des convictions morales de la population, musulmane mais aussi juive ou chrétienne, fidèle à la tradition abrahamique d'obligation morale. Ces voix, souvent celles de musulmans qui ont grandi en Occident, interprètent l'islam d'une manière compatible avec une participation politique et culturelle en Occident.

D'un autre côté, le contexte est important. Lorsqu'un groupe se sent attaqué en raison de ses croyances, il est prévisible que certains décident de les abandonner afin de s'intégrer, mais que d'autres redéfiniront leurs croyances de manière à ce qu'elles puissent répondre au rejet par le rejet. Pour certains musulmans, cela conduit à une volonté de reprendre le militantisme des premières années de l'Islam, en rejetant toute la richesse de la culture islamique accumulée au cours des siècles et les échanges mutuels avec d'autres cultures et traditions religieuses.

Les sociétés postmodernes comme celles de l'Europe et de l'Amérique du Nord sont particulièrement tolérantes envers la libre expression individuelle, mais l'individualisme n'est pas le pluralisme. Le consumérisme débridé, l'encouragement à l'autodétermination (y compris sexuelle) et l'indifférence à toute vérité ou aux intérêts de la société peuvent être tout aussi menaçants que l'hostilité ouverte, d'autant plus qu'il est difficile d'y résister. C'est ce que nous pourrions appeler « l'oppression de l'indifférence ». Il est clair que bon nombre de personnes issues de l'immigration en provenance de pays musulmans, trouvent dans l'Islam un moyen d'organiser leur vie et de défendre leurs intérêts, et recherchent la stabilité dans leur existence dans un environnement culturel déroutant. La question cruciale reste de savoir si ceci peut fonder des alliances avec d'autres communautés ayant des racines profondes similaires, ou au contraire servir de fondement à un retrait sur soi et une opposition à l'autre.

Mais la coexistence heureuse ne peut être obtenue avec succès que dans un contexte de pluralisme, lequel n'est pas à confondre avec la simple diversité. Cela exige des politiques publiques qui (1) reconnaissent, affirment et protègent sur un pied d'égalité les religions présentes dans la société, (2) acceptent l'indépendance des institutions de la société civile, (3) créent des conditions culturelles et sociales favorables à la présence de plusieurs religions, (4) consacrent la liberté de chacun de choisir sa religion ou de ne pas en avoir, et protègent ce choix.

Les sociétés totalitaires n'ont pas toléré et ne tolèrent pas les identités subalternes ; les sociétés de marché consuméristes non plus, mais elles opèrent par la séduction plutôt que par l'oppression, ce qui affaiblit la faculté de résistance. Seul le pluralisme structurel, qui reconnaît et protège la liberté et l'intégrité de la communauté, des institutions et des personnes, et qui dote les institutions de la société civile de fonctions publiques, est capable d'encourager les convictions fortes d'apporter leur contribution à la vie publique et culturelle. Seul le pluralisme structurel, pour autant qu'il repose sur la confiance et la coopération pour répondre aux besoins de la société, offre les meilleures perspectives d'harmonie sociale car il se fonde sur le respect des convictions et des personnes. Il n'est pas nécessaire que nous partagions les mêmes raisons de nous comporter de manière responsable en tant que citoyens, et les efforts qui seraient menés par les uns pour imposer aux autres leurs raisons risquent de détruire la confiance et de faire obstacle à la coopération.

Les alternatives à l'acceptation d'un pluralisme authentique, comme le souligne feu Peter Berger, sont soit le fondamentalisme, qui « balkanise une société, conduisant soit à un conflit permanent, soit à une oppression totalitaire », soit le relativisme qui « mine le consensus moral sans lequel aucune société ne peut survivre ». Une société florissante exige « le maintien et la légitimation du juste milieu entre ces deux extrêmes ». Les sociétés européennes connaissent la tension entre le relativisme séculaire et le fondamentalisme musulman, et elles ne peuvent sortir de cette épreuve que par un engagement renouvelé en faveur d'un pluralisme fondé sur des principes, qui accepte l'expression organisationnelle des intérêts communs et des convictions profondément enracinées.

Toute société recherche incontestablement et légitimement à former des personnes présentant des qualités qui les rendent citoyens, telles que le respect de la paix communautaire et des droits d'autrui. Mais dans quelle mesure l'État devrait-il promouvoir une approche éducative particulière à toutes les écoles en prétendant qu'elle serait la seule à produire les effets escomptés ? Est-ce vraiment réaliste ? Ce qui importe c'est d'influencer la volonté de se comporter d'une certaine manière, fondée bien entendu sur le respect mutuel et l'engagement à rechercher le bien commun. Il n'est pas nécessaire pour y parvenir de s'entendre sur le sens ultime de la vie (ou sur l'absence de

sens !), et toute tentative d'imposer un sens profond à l'existence pourrait bien miner les efforts à développer le sens civique souhaité. Les membres des groupes religieux minoritaires pourraient en venir à considérer la résistance aux normes sociales comme une réponse adéquate à toute attaque de leurs croyances profondes.

En soi, l'Etat n'est pas compétent pour développer le caractère de ses citoyens. L'épanouissement comme citoyen ne peut se faire que dans ce que l'on a appelé les « pépinières de vertus » où les enfants sont aimés et disciplinés, où ils ressentent l'envie d'imiter (comme le souligne Aristote) ceux qu'ils admirent : la famille, mais aussi ceux qui participent aux diverses expressions de la société civile : organisations religieuses, associations bénévoles et bien sûr les écoles. Mary Ann Glendon le souligne : « Les institutions de la société civile aident à soutenir un ordre démocratique, en relativisant le pouvoir du marché et de l'Etat et en aidant à contrer les tendances totalitaires et consuméristes ».

Est il exact de ranger toutes les écoles dans la catégorie des institutions de la société civile ? Après tout, la plupart des écoles sont gérées par l'Etat et fonctionnent comme des institutions subordonnées. Ceci est d'ailleurs depuis longtemps une source de difficultés dans l'accomplissement de leur mission d'éducation qui est distincte de leur mission d'instruction. Les systèmes d'affectation des enseignants selon l'ancienneté comme c'est le cas dans la plupart des systèmes scolaires aux Etats Unis, ou par listes nationales d'enseignants éligibles, comme en France et en Italie, font qu'il est presque impossible de former un caractère distinctif de l'école, ou que celle-ci contribue de façon efficace à former le caractère de ses élèves.

Le relativisme omniprésent qui caractérise notre époque postmoderne a pour effet que les écoles publiques ont de moins en moins confiance dans l'enseignement des valeurs autres que celle de la tolérance universelle, et qu'elles s'engagent dans ce que j'appelle un « enseignement défensif » incapable de former le caractère et de transmettre la qualité de civisme.

Ce sont les écoles qui opèrent en dehors de ces systèmes d'administration publique, qu'elles soient à caractère religieux ou pédagogique, qui ont les meilleures chances de conserver un caractère distinctif et donc de former le caractère des élèves.

Une politique libérale attachée au respect des convictions profondément enracinées permet de développer le caractère et le civisme dans des écoles dont l'identité clairement exprimée témoigne d'une compréhension cohérente de la nature de l'épanouissement humain. Souvent, ces écoles ont un caractère religieux tout en assumant l'engagement de promouvoir le bien être de la société dans son ensemble. Le soutien de l'Etat à ces écoles est l'expression de sa confiance en ses citoyens et citoyennes dans toute la diversité de leurs croyances profondes, dans un cadre de responsabilisation au profit du bien commun.

Pouvons nous espérer que les enfants d'immigrés musulmans en Europe connaîtront un pluralisme généreux et solidaire dans leurs sociétés d'accueil, un pluralisme qui les encouragera à développer leur vie en société en partenariat avec d'autres communautés plutôt qu'en opposition avec elles ? Et espérer que ces enfants bénéficient d'une éducation dans des écoles bien réglementées mais libres de promouvoir des convictions bien enracinées qui favorisent aussi leur épanouissement en tant que citoyens à part entière ?

Oui. Il le faut. Car l'enjeu de ces politiques généreuses est qu'elles entraînent à leur tour la conviction

des musulmans qu'ils peuvent vivre leurs convictions les plus profondes sans être hostiles aux valeurs démocratiques fondamentales de la société occidentale.

[Traduit par Christine Schurmans]

They said "You have a blue guitar,/ You do not play things as they are." The man replied: "Things as they are / Are changed upon the blue guitar" (IW. STEVENS, *The man with the blue guitar*, 1937)

1. Je crois qu'on ne peut pas parler d'école sans parler de culture, c'est à dire d'une lecture du monde qui part d'un système de valeurs. Comme dit Berner (2017) "les philosophies de l'éducation influencent profondément notre façon de réaliser l'éducation... mais imposer l'uniformité se limite à cacher le problème des différences, mais ne l'évite pas" (Berner, 2017 : 20). Si on ne parle pas de culture, on se limite à l'instruction, une transmission d'informations qu'on peut apprendre, peut être mieux, par le web. Ces sources favorisent une façon de vivre qui se fonde sur les opinions populaires, et n'a pas de rapports avec la vérité, ou même l'utilité. Benoit XVI disait que « il existe une vision qui considère la conscience humaine comme préférence ou sentiment individuel, et pas comme liberté de chercher et connaître la vérité »¹. Il y a des forces qui s'imposent comme la seule rationalité et la seule way of life, comme l'individualisme de masse - un apparent oxymoron - l'usage libre de la drogue ou du sexe, et la violence du terrorisme, apparemment pour la cause de Dieu.

2. Au contraire, l'éducation est fondée sur une relation dotée de signifiante, qui est finalisée à bâtir l'identité de ce qui apprend, et à l'introduire à la connaissance de la réalité toute entière. L'identité c'est un concept relationnel, qui se forme avec les autres dans un contexte précis : Mounier disait que "l'être humain est un dedans qui a besoin du dehors", mais on peut dire que le contraire est vrai aussi, et les fondations extérieures du monde sont ébranlées, parce que les fondations intérieures sont ébranlées. Le système centralisé de formation se base sur la neutralité de l'école, qui ne cherche pas à former les valeurs des étudiants : mais nulle école peut être « neutre », parce que la neutralité même est une vision spécifique du monde et des questions sur le sens de la vie. Les écoles religieuses peuvent concilier les exigences de sa foi et les attentes de toute la société, car leur modèle éducatif considère très important le bien commun, et prépare les étudiants à être des citoyens responsables.

3. Pour cette raison, devrait-on considérer les écoles religieuses comme les meilleures pour éduquer les enfants dans les « modernités multiples » (Eisenstadt, 2003, 2017; Rosati and Stoeckl, 2012)²? A la fin du XX siècle se confrontaient deux interprétations de la modernité, la « fin de l'histoire » (Fukuyama, 1992) et "le choc des civilisations" (Huntington, 1996). Tandis que les deux mettent l'accent sur des importants aspects du monde contemporain, Eisenstadt pense que dans le monde contemporain nous sommes des témoins du développement, sûrement pas toujours pacifique, plus souvent conflictuel, des « modernités multiples », c'est à dire des différentes routes pour la modernité. Le métissage, les migrations transnationales, le développement technologique, l'évolution des communications défient la conception traditionnelle du changement politique, social

1 Benedict XVI, Meditation during the course of the first general congregation of the Special Assembly for the Middle East of the Synod of Bishops, Oct. 11, 2010

2 Les écoles qui ont un modèle pédagogique, comme Montessori, or Waldorf/Steiner, à mon avis forment une catégorie un peu différente, même si elles partagent des caractéristiques des écoles religieuses.

et économique du monde : et ces multiples modernités exigent une éducation différente. L'approche culturelle n'apporte pas des solutions pérennes, dans le sens où elles ne changent jamais, mais dans le sens où elles peuvent faire face aux défis de la contemporanéité, sans perdre leur identité. Ce n'est pas une question de solutions « faciles » : dans notre société liquide, « facile » n'est pas le contraire de « difficile », mais de « complexe » ; les solutions faciles peuvent être dures ou fatigantes, si elles sont capables de rendre raison de la complexité. Les écoles dont l'approche est basée sur la culture peuvent maîtriser le changement, parce qu'elles sont parties d'une communauté fonctionnelle, et utilisent leur capital social et culturel pour accroître les capacités des jeunes. Comme écrit Glenn, « les écoles où les jeunes peuvent avoir confiance, où ils rencontrent des adultes qui sont vraiment intéressés, probablement peuvent être plus efficaces pour produire une éducation solide, surtout pour les étudiants risqués pour des raisons extérieures à l'école »

4. On ne peut pas considérer la culture et les contenus comme deux discours séparés. Comme écrivait Bernstein (1996 : 46), « souvent les personnes dans l'école où la classe scolaire font une distinction entre ce qu'ils appellent transmission des compétences et transmission des valeurs... Bien de chercheurs continuent à les étudier comme si c'étaient deux, où comme s'ils pensaient qu'il y en avait deux. Comme si d'une partie l'éducation parle des valeurs, et de l'autre partie parle des compétences. A mon avis, il n'y a pas deux discours, mais il y en a seulement un ». Dans chaque école c'est possible d'observer et mesurer les variables qui influencent la réussite (le genre, la race, la condition socioéconomique), et aussi des variables moins définies, comme la culture de l'école ou de la classe scolaire. Les écoles basées sur une approche culturelle ont un « curriculum caché » qui renforce surtout les connaissances non cognitives et relationnelles. L'introduction du marché éducatif peut aider à protéger la diversité culturelle, mais « nous devrions utiliser les aspects positifs du choix et de l'autonomie pour faciliter le développement de nouvelles formes d'émancipation de la communauté, et non pour exacerber les différences sociales » (Whitty, 1996).

5. Le droit des parents d'éduquer les fils est, et doit être, un droit de citoyenneté, et toute société équitable ne peut pas limiter la liberté d'éducation pour des raisons de religion, race, classe sociale ou genre: naturellement, même les gouvernements démocratiques cherchent d'utiliser l'école pour transmettre les normes communes de citoyenneté et de loyauté. Les familles ont le droit de contrôler au moins quatre éléments de l'école (soit elle publique ou privée) : la cohérence avec les valeurs familiales, la qualité de l'enseignement, la conflictualité et la composition des écoliers. S'il est possible de contrôler tous ces facteurs, le droit à l'éducation est plein ; si on ne peut pas contrôler aucun, il n'y a pas de droit d'éducation ; pour des situations intermédiaires, on parle de « liberté imparfaite ». Dans les écoles privées, normalement la famille peut contrôler le curriculum, la qualité, la composition : le conflit n'est pas toujours prévisible, mais les parents peuvent le contrôler en déplaçant les enfants chez une autre école. Dans les écoles publiques autonomes, les parents peuvent contrôler les programmes, qui sont présentés dans le projet éducatif, et la qualité, par les résultats des tests, l'expérience ou la réputation : ils ne peuvent pas contrôler la cohérence idéologique, la composition ou le conflit, même s'ils peuvent choisir l'école. Mais normalement c'est l'Etat qui contrôle la qualité et l'équité, et qui assure la cohérence avec les valeurs fondamentales de la nation, mais naturellement pas avec les valeurs de la famille.

6. Dans les sociétés plurielles, l'interculturalité, la multiculturalité, la sécularisation, c'est-à-dire les valeurs sur lesquelles se base la « modernité multiple », sont-ils compatibles avec l'approche culturelle des écoles ? L'école religieuse, par exemple, est souvent étiquetée comme divisive, endoctrinante, pas suffisamment inclusive. C'est vrai, ou c'est un fake news qui vient des adversaires ? Des recherches aux Etats Unis (Bryk, Lee, Holland 1993) et au Canada (Graham et al., 2012) ont montré que les étudiants des écoles religieuses sont souvent plus tolérants que leurs pairs dans

les écoles publiques ; dans les écoles privées, les étudiants Catholiques le sont plus que ceux des écoles non Catholiques. Comme dit Coleman (1990), « l'Idéal de la common school est plus présent dans les écoles Catholiques que dans les écoles publiques ». Les familles, les organisations religieuses et les communautés qui dans une société largement sécularisée cherchent de maintenir et de transmettre dans leurs écoles les normes et les croyances que les distinguent de la société environnante doivent être considérés comme un enrichissement culturel et non comme un défi.

CONCLUSIONS

On se demandait si les écoles basées sur une approche culturelle, ou les écoles religieuses, qui ont évidemment une approche culturelle spécifique, apportent des solutions pérennes aux problèmes de socialisation des jeunes dans le XXI siècle. Il faut dire que, avant tout, chaque école, soit elle publique ou privée, religieuse ou « neutre », choisie ou assignée, doit être une bonne école, c'est-à-dire une école « des trois Es » : efficacité, efficience, égalité.

En ce qui concerne l'efficacité, on n'a pas des résultats incontestables, mais les familles aiment les écoles de choix, sans tenir compte de leur religion, et la satisfaction des parents accroît les résultats des écoliers. Entre les chercheurs, Thompson et Purdy (2009), dans une recherche longitudinale de 12 ans, notent que un procès d'innovation a des résultats meilleurs s'il est cohérent avec la structure intérieure de l'institution (valeurs, croyances, pratiques sociales) sous-jacent aux caractéristiques visible, et le système des significats influence les acteurs sociales. Mutuellement, chaque conflit dans la structure profonde (surtout les conflits politiques) réduit les performances de l'innovation.

L'efficience n'a pas été souvent étudiée dans une perspective comparative (public / privé, marché / monopole, religieux / neutre), et c'est difficile de comparer les coûts de l'éducation entre les écoles privées et publiques, parce que la composition est différente (par exemple le pourcentage des étudiants qui ont des besoins spéciales), aussi que la dispersion sur le territoire, ou le secteur des études. Les données sont souvent très vagues ou pas comparables. L'autonomie, le choix et l'accountability semblent produire une meilleure qualité et un bon rapport coûts-avantages, tandis que les systèmes centralisés sont plus chers. Woessmann (2016) dit que le modèle le plus rentable est un réseau d'écoles privées financées et contrôlées par l'Etat : ces écoles ont une composition plus équilibrée, et les étudiants qui viennent de familles désavantagées ont des résultats meilleurs: les écoles religieuses, en particulier, combinent choix et égalité, tandis que seulement les étudiants des familles riches profitent des écoles académiques.

Enfin, l'égalité est un objectif central dans les sociétés où l'éducation est une ressource pour la mobilité et pour la qualité de la vie, et le niveau éducatif c'est une dimension importante de l'inégalité. On connaît très bien les limites du modèle standardisé : le fracas scolaire touche surtout les étudiants qui viennent d'un milieu défavorisé, et qui souvent sont concentrés dans des écoles – ghetto. Pour atteindre les cibles fixés par le centre, l'Etat doit garantir un financement approprié, en supportant les étudiants avec des besoins particuliers: il faut abandonner une égalité formelle, mais pour accroître l'égalité plus que la quantité d'argent, c'est importante la façon d'utiliser l'argent.

L'Etat doit servir aux citoyens, pas le contraire, et il a la tâche fondamentale de supporter et évaluer les écoles libres, religieuses ou pas. Supporter, parce que s'il faut payer, et seulement les riches peuvent y aller, il n'y a pas de "liberté d'éducation". Évaluer, parce que on doit assurer la qualité. Mais maintenant il faut passer de la défense à la promotion des écoles libres: dans le quasi-marché scolaire les parents ne sont pas seulement des consommateurs passif d'éducation, il sont plutôt des

prosumers, producteurs et consommateurs, et il faut en tenir compte. Les politiques d'éducation doivent renforcer, non pas contraster, l'idée d'une parentalité responsable, qui comporte la possibilité de choisir pour ses fils une école avec une approche culturelle.

Références

BERNER A. R. (2017) No one way to school: pluralism and American public education, Palgrave / Mc Millan, New York, NY

BERNSTEIN B. (1996), Pedagogy, symbolic control and identity, Taylor & Francis, London, p.46

BRYK A.S., HOLLAND P.B., LEE V. (1993), Catholic schools and the common good, Harvard University Press, Cambridge, Ma

COLEMAN J. (1990), Quality and equity in American Education: public and Catholic schools, in

COLEMAN J. (ed.) Equality and achievement in education, Westview Press, Boulder

EISENSTADT S. N. (2003). Comparative Civilizations and Multiple Modernities, Brill, Leiden

EISENSTADT S. N. (ed., 2017). Multiple Modernities, Routledge, New York

FUKUYAMA F. (1992), The end of history and the last man, The Free Press, New York

GRAHAM P. et al. (eds., 2012). Discipline, Devotion, and Dissent: Jewish, Catholic, and Islamic Schooling in Canada. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, ON

HUNTINGTON S.P. (1996), The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, New York, Simon & Schuster

THOMPSON T.A., PURDY J. (2009), "When a good idea isn't enough: curricular innovation as a political process", Academy of Management Learning and Education, vol. 8, pp.201-214

WHITTY G. (1996) "Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries" Review of research in Education, vol. 22, pp.3-47

WOESSMANN L. (2016), The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement , CESIFO Working Paper no. 5951, June

L'ÉDUCATION À LA SOURCE DE L'IDENTITÉ

Aujourd'hui nous sommes ici pour discuter et réfléchir sur l'avenir de l'éducation. Ce que j'ai préparé c'est une réflexion sur l'avenir de l'éducation prenant en compte l'approche culturelle. Cette réflexion que je vais partager avec vous c'est une réflexion conjointe avec Alfred, puisque j'ai emprunté pour mon intervention beaucoup de ces réflexions afin qu'aujourd'hui il soit aussi présente avec nous.

La communauté internationale a pris depuis son début l'importance de l'éducation qui dépasse la vision instrumentale et met l'homme au centre. Ainsi, l'approche de la communauté internationale de l'être humain est holistique et tente de le comprendre dans une dimension plus grande. La façon que l'éducation est pensée est compatible avec l'idée que l'être humain est surtout un sujet relationnel « solitaire et solidaire » (V. HUGO, 1860-1865) et comme disait Mounier un « dedans qui a besoin d'un dehors » (E. MOUNIER, 1936). C'est intéressant d'observer cette approche holistique des parents de la Déclaration Universel des droits de l'homme quand on peut lire l'affirmation suivante « Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté ». Aussi, le Pacte International des droits économiques, sociaux et culturels dans son article 6a reconnaît le droit à participer à la vie culturelle.

Comment est-ce qu'on va comprendre la culture ? La Déclaration de Fribourg sur les droits culturels octroie une définition globale de la culture « le terme «culture» recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement ». Meyer-Bisch, un de rédacteurs de la Déclaration de Fribourg, en définissant la culture, pose ce constat : la culture n'est pas d'abord dans des « biens » culturels ; elle réside principalement dans la capacité d'un sujet de se « donner des projets de sens » (Nordmann, 2003). Un concept grec qui peut nous aider à nous approximer à l'idée de la culture est celle de politeia. Nous pouvons définir le concept de politeia comme celle de l'âme d'une nation, ce qui permet que la société agisse au-delà des lois et de la répression (G. LURI, 2019, p.107-201).

Nous allons retenir ce lien entre culture et l'expression de l'humanité. Il est difficile dans un contexte dont les états-nations sont plus fragmentés et pluriels que cette idée soit liée exclusivement à l'état où la nation. A cet égard, il prend beaucoup d'importance dans les communautés culturelles, qui sont définies dans la Déclaration de Fribourg comme « un groupe de personnes qui partagent des références constitutives d'une identité culturelle commune, qu'elles entendent préserver et développer ».

Ayant mis les piliers de notre conception de culture et nos bases anthropologiques de l'être humain nous devons maintenant revenir à étudier son lien avec l'éducation. Le lien entre les droits culturels et le droit à l'éducation est incontestable, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels souligne que « Le droit de chacun de participer à la vie culturelle est aussi intrinsèquement lié au droit à l'éducation (art. 13 et 14), qui permet aux individus et aux communautés de transmettre leurs valeurs, leur religion, leurs coutumes, leur langue et d'autres références culturelles, et qui

contribue à promouvoir la compréhension et le respect des valeurs culturelles d'autrui »(CESCR, 2009, par.1).

La Déclaration Universelle des droits de l'homme proclame le droit à l'éducation pour tous, et affirme que l'éducation a pour finalité première l'épanouissement de la personnalité humaine, « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ». Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ». Dans ce sens est important de rappeler que l'éducation n'est pas seulement la transmission de connaissances, instruction; elle est l'initiation à l'humanité et c'est pour ceci que l'approche culturelle est si importante. L'éducation, au-delà de la transmission de connaissances et de valeurs, est le droit d'accès à l'humanisation. Kant affirme : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est ce qu'elle le fait. » (E. KANT, 1910, p.42). L'éducation est essentielle afin que l'homme sache qui il est, d'où il vient, comme interagir avec son contexte immédiat et avec ce qui est différent, et qu'il puisse décider après ce qu'il veut être. L'éducation est avant tout un droit culturel, parce que la personne est à la fois mémoire et projet à réaliser qui se développe dans un milieu culturel. L'éducation doit être un droit à être, puisque sans elle c'est compliqué de se construire une identité, d'être. Le rapport Delors insiste précisément sur le rôle de l'éducation comme « droit à être humain » : « L'éducation doit contribuer au développement total de chaque individu — esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain doit être mis en mesure, notamment grâce à l'éducation qu'il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu'il estime devoir faire dans les différentes circonstances de la vie » (J. Delors, 1996, p. 102). Seulement une vision holistique de l'être humain qui prend en compte l'importance de son entourage social peut servir de base pour penser cette dimension du droit à l'éducation.

La perte de cette vision nous amène à une vision utilitariste et marchandise qui vise l'éducation à préparer des futurs travailleurs tout en limitant la curiosité et les éléments qui permettent de construire une identité limitent l'identification de l'être humain à un poste de travail (N. ORDINE, 2013, p.81).

C'est également important signaler que dans les deux documents sont respectés les droits des parents : « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants (art. 26.3 DUDH) » et « les États (...) s'engagent à respecter la liberté des parents (...) de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics ... ». Des formulations très similaires existent dans des documents internationaux régionaux comme par exemple l'article 12 de la Convention Américaine des droits de l'homme, l'article 13 du Protocol de San Salvador, ou l'article 14 de la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne. Dans ce cadre la liberté d'enseignement joue un rôle afin d'assurer l'intérêt supérieur de l'enfant puisque comme indiqué pour M. Tomaseksi « Le droit international relatif aux droits de l'homme exige non plus que les enfants s'adaptent au type d'éducation disponible, quel qu'il soit, mais que l'éducation soit adaptée à l'intérêt supérieur de chaque enfant » (TOMASEVSKI, 2004, par. 54)».

Dans la reconnaissance de l'objectif de l'éducation du plein épanouissement de la personnalité humaine nous pouvons observer le droit à se construire une identité. De plus, dans le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants, nous pouvons observer le droit de la communauté d'éviter des abus de l'état et faciliter que l'enfant ait une éducation compatible avec les valeurs de sa communauté. Nous devons retenir encore une fois l'idée que l'éducation comme indiqué pour Faure

et Delors est avant tout comme « apprendre à être » (Rapport Delors, 1996) (Rapport Faure, 1972).

La question de l'identité dans l'éducation a été mise en évidence par l'article 5 de la Déclaration sur la diversité culturelle de l'UNESCO (2001) de l'UNESCO « toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ». La formulation de cette Déclaration représente l'achèvement de la réflexion sur le droit à l'éducation. On pourrait ainsi distinguer dans la reconnaissance du droit trois étapes différentes :

- a) reconnaissance comme droit social et économique, droit - prestation (accès à l'éducation)
- b) reconnaissance comme droit civil et politique (liberté de choix d'éducation et création d'établissements)
- c) reconnaissance comme droit culturel (droit à l'identité).

Alors, le droit à l'éducation correspond aux trois types de droits (liberté, social et culturel), mais c'est la dimension culturelle qui justifie les autres. Le droit à l'éducation est un droit différent des autres. Comme a dit le Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels, l'éducation est un « empowerment right », l'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine, CDESC, Observation générale n. 13, E/C.12/1999/10, par 1). Concernant les droits culturels, le CESCR dans le Commentaire General n°21 dit : « Le droit de participer à la vie culturelle peut être assimilé à une liberté. Pour qu'il soit garanti, l'État partie doit à la fois s'abstenir (ne pas s'ingérer dans les pratiques culturelles et l'accès aux biens et services culturels) et agir de manière positive (assurer les conditions nécessaires à la participation à la vie culturelle, faciliter et promouvoir celle-ci et assurer l'accès aux biens culturels ainsi que leur préservation (CESCR, 2009, par.6) ». En effet, c'est parce que l'identité - l'existence proprement humaine - dépend de l'éducation, qu'il faut prévoir une prestation étatique. Cette prestation doit respecter les libertés des acteurs (parents, société civile, élèves, enseignants) pour permettre une libre construction de l'identité. En tant que droit culturel, l'éducation apparaît, avant tout, comme l'instrument qui permet à chacun de donner un sens à sa vie, comme le lieu de "l'apprendre-à-être". Habermas affirme que pour garantir les droits culturels, l'état doit garantir « à tous les citoyens un accès égal aux contextes culturels, aux rapports interpersonnels et aux traditions dans la mesure où ils sont nécessaires pour leur développement et renforcement de l'identité personnelle » (HABERMAS, 2003, p. 12).

A cet égard il est aussi intéressant de prendre en compte l'article 5 de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), l'instrument le plus ancien sur le droit à l'éducation, qui avait en arrière-plan cette dimension culturelle en arrière-plan lorsqu'elle stipulait :

« b. Qu'il importe de respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux : 1° de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimums qui peuvent être prescrites ou approuvées par les autorités compétentes; et 2° de faire assurer, selon les modalités d'application propres à la législation de chaque État, l'éducation religieuse et morale des enfants conformément à leurs propres convictions; qu'en outre, aucune personne ni aucun groupe ne devraient être contraints de recevoir une instruction religieuse incompatible avec leurs convictions;

c. Qu'il importe de reconnaître aux membres des minorités nationales le droit d'exercer des activités éducatives qui leur soient propres, y compris la gestion d'écoles et, selon la politique de chaque État

en matière d'éducation, l'emploi ou l'enseignement de leur propre langue».

L'approche culturelle du droit à l'éducation concerne toute l'humanité (CESCR, 2009, par.27), mais dans la situation actuelle revêt d'une importance particulière quand on parle des minorités ou des peuples autochtones. A cet égard, il est intéressant d'observer ce que dit la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques « Les Etats devraient, le cas échéant, prendre des mesures dans le domaine de l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble ». Dans ce sens, les pouvoirs publics ont une obligation positive pour promouvoir le pluralisme et la diversité : « L'identité, qui est essentiellement d'ordre culturel, exige de l'État et de la société dans son ensemble au-delà de la simple tolérance, une attitude favorable au pluralisme culturel (...) (les États) doivent instaurer un climat propice au développement de cette identité.» (Commentaire à la Déclaration sur les droits des minorités, 2001, p. 3). Parfois, ce pluralisme peut paraître contraire à l'égalité, ici il faut se rappeler ce que dit le Comité des droits de l'homme dans son Observation générale n°18 : « la jouissance des droits et des libertés dans des conditions d'égalité n'implique pas dans tous les cas un traitement identique (par.8) » et que « toute différenciation ne constitue pas une discrimination, si elle est fondée sur des critères raisonnables et objectifs (par.13) » (CRC, 1989). Une approche culturelle du droit à l'éducation assure aussi d'autres droits qui ne sont pas nécessairement limités aux minorités ou de peuples autochtones. Le Comité des droits de l'homme assure que la liberté religieuse est « liée à la garantie de la liberté d'enseigner une religion ou une conviction » (CRC, 1993, par.6).

Prenant en compte cette vision de l'éducation comme droit culturel nous pouvons attirer quelque conclusion sur la façon dont nous pouvons penser les systèmes éducatifs.

L'éducation comme droit culturel n'est pas difficile, sinon impossible, de concilier avec la neutralité. Giner de los Ríos, qui a été le principal représentant du mouvement des Lumières en Espagne s'opposera à la neutralité : « L'école privée ou publique doit être, non un terrain neutre, mais maîtresse universelle de paix, de respect mutuel, davantage encore, d'amour et réveiller partout l'esprit humain des premières lueurs de la vie » (A. FERNANDEZ, 2014, p.217).

L'école est une « structure de sens » essentielle, elle doit répondre au « pourquoi » les choses sont et ne pas se limiter au « comment ». L'école ne peut pas être un lieu de connaissances purement instrumentales, elle doit permettre de structurer la personnalité de l'élève, de forger son identité, d'apprendre la liberté. Dans de sociétés plurielles avec des identités avec des valeurs qui ne sont pas toujours compatibles, l'école se trouve en face du défi de la neutralité. Par nature, l'école est très différent à d'autres institutions de vocation public comme l'hôpital.

Dans ce contexte, l'école sur certains sujets peut/doit prendre position, avec le risque de blesser quelques conceptions de la vie bonne, soit-elle ne prend pas position. En ce sens, Clemenceau disait « Dans cet enseignement, il faudrait bien que le professeur en chaire dise quelque chose. Il faudra bien qu'il prenne parti. Il faudrait bien qu'il dise s'il approuve où s'il blâme. Quand il arrivera à l'histoire de Tibère et quand il faudra raconter certain drame de Judée, quelle opinion aura-t-il ? » (G. CLEMENCEAU, 1903). Il est difficile d'imaginer une école neutre qui permet à des enfants de différents contextes sociaux de construire leur identité, encore plus particulièrement dans de contextes multiculturels. L'école doit permettre de structurer la personnalité de l'élève et ne peut pas être un lieu seulement de connaissances purement instrumentales. Dans ce sens, comme nous

avons vu l'école est avant tout un lieu de formation éthique et l'éthique s'accommode mal de la neutralité. Dans ce contexte l'état n'a pas le droit d'imposer une doctrine éducative, mais il doit faire une école non-dogmatique pour ceux qui en veulent et contrôler que les écoles privées avec un caractère propre respectent les principes constitutionnels et les normes fondamentales du pays. (E. MOUNIER, 1936). La liberté de pensée ne peut pas être garantie, sans la liberté de choisir son maître comme disait G. Burdeau dans un raccourci expressif.

Cette réalité est spécialement importante dans des contextes pluriels. Une société plurielle n'implique pas une société fracturée. Comme disait Isaiah Berlin, tous les êtres humains doivent avoir quelques valeurs en commun, parce que sinon ils ne seraient pas humains, et aussi doivent avoir des valeurs différentes parce que sinon ils ne seraient pas différents. Ceci explique pourquoi le pluralisme, au contraire du relativisme, a des valeurs objectives et fait partie de l'humanité avant les fantaisies subjectives de la création arbitraire des hommes. (I. Berlin, 1999, p.66).

Conclusion

Tant à niveau théorique comme de législation internationale, nous observons la reconnaissance d'une éducation qui dépasse une vision simplement instrumentale et qui prend en compte l'importance de l'éducation pour créer la propre identité. Peut-être ce qui manque à niveau international n'est pas une reconnaissance plus explicite de cette dimension, ni du rôle qui doivent jouer les différents acteurs non-gouvernementales, ceci semble déjà assez claire. Nous pouvons constater à niveau international un manque d'éléments suffisants à travers lesquelles la société civile peut jouer un rôle important dans la constitution de l'identité. Il faut clarifier les formes dont l'état canalise la participation et l'interaction de la société civile dans les systèmes éducatifs. Aussi, il ne semble pas que les parents sans ressources de groupes qui ne font partie de la culture mainstream aient le droit d'avoir accès à une éducation culturellement acceptable assez protégé.

Aussi, je profite pour interpeler à la société civile à nous poser la question suivante. Dans la conviction que les écoles religieuses, ainsi que les écoles avec une pédagogie alternative, ne soient pas contraires à la démocratie mais un pilier du pluralisme démocratique, nous pouvons lancer l'invitation suivante. Est-ce que nos écoles, celles qui sont issue de la société civile servent à répondre cette approche culturelle du droit à l'éducation ? Même si ce n'est pas facile dans cette société libérale, mais il faut faire un effort afin que nos écoles servent à construire communauté et structures de sens, afin de se penser au-delà du marché et que ses institutions soient un instrument actif de réalisation des droits de l'homme.

Bibliographie

I. BERLIN (1999) « Mi andadura intelectual », en P. BADILLO O'FARRELL Y E. BOCRDO CRESPO

GEORGE CLEMENCEAU, 1903, Discours pour la Liberté, Cahiers de la Quinzième, Paris

Déclaration de Fribourg sur les droits culturels (2007). <https://droitsculturels.org/blog/2012/06/20/la-declaration-de-fribourg/>

A. FERNANDEZ (2014) Le dû à tout homme, Dictus Publishing, Genève

J. HABERMAS (2003) De la tolerancia religiosa a los derechos culturales, à Claves de la Razón Práctica n°192, Madrid.

V. HUGO (1860-1865), Proses philosophiques, STAReBOOKS.

E. KANT (1910) Traité pédagogie, Félix Alcan

G. LURI (2019) La imaginación conservadora, Ariel: Paris

E. MOUNIER (1936) Manifeste au service du personnalisme

NATIONS UNIES – CRC (1989) Observation générale 18 Non-discrimination HRI/GEN/1/Rev.9 (Vol. I) : disponible en : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCCPR%2fGEC%2f6622&Lang=fr

NATIONS UNIES – CDH (1993) Observation générale 22 adoptée au titre du paragraphe 4 de l'article 40 du Pacte international relatif aux droits civils et politique, CCPR/C/21/Rev.1/Add.4 : https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Assets/pdf.gif

NATIONS UNIES – CESC (2009) Observation générale No.21 : Droit de chacun de participer à la vie culturelle (art. 15, par. 1 a), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), E/C.12/GC/21, disponibles sur : <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ed35bd52>

NATIONS UNIES – CESC (1999) Observation générale No.13: Le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels), E/C.12/1999/10, disponible sur : https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Comite_DESC_Observation_Generale_13_1999_FR.pdf

NATIONS UNIES, RAPPORT DE LA RAPPORTEUSE SPÉCIALE SUR LE DROIT À L'ÉDUCATION, KATARINA TOMASEVSKI (2004) Rapport de la rapporteuse spécial : Le droit à l'éducation E/CN.4/2004/45, disponible sur : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/103/29/PDF/G0410329.pdf?OpenElement>

NORDMANN, J.-D. (2003). Le droit à l'éducation comme droit culturel. En A. FERNANDEZ, & R. TROCMÉ, Vers une culture des droits de l'homme (págs. 221-241). Geneva: Editions diversitésGenève.

ORDINE, N. (ED.) (2013) La utilidad de lo inútil, Barcelona, España, p.81

UNESCO, L'Éducation: un trésor est caché dedans: rapport à l'UNESCO (1996). Commission internationale sur l'éducation pour le XXI siècle, Paris

UNESCO (2000) Rapport mondial sur l'éducation, Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie, UNESCO, Paris.

UNESCO (1972) Learning to be, Paris

8, rue Le Corbusier, 1208 - Genève
www.oidel.org @oidel_edu



OI DEL