

Information et



# INNOVATION

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION  
CASE POSTALE 199  
CH-1211 GENEVE 20

en éducation

## DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES

Alors que le XX<sup>e</sup> siècle s'achève, les pays du monde entier sont préoccupés par le défi de la découverte de manières nouvelles et meilleures d'éduquer leurs citoyens à vivre au cours du prochain millénaire. On assiste à une recrudescence des débats au niveau national, au niveau régional et à l'échelle internationale, traitant de ce qu'il faut entreprendre pour que l'éducation soit une réussite pour tous, dans les pays riches et pauvres, et dans toutes les communautés. Comment les pays peuvent-ils élaborer, pour leurs écoles primaires et secondaires, des programmes qui puissent répondre convenablement aux besoins et aux demandes de nos sociétés contemporaines complexes? Comment les décideurs et les concepteurs de programmes doivent-ils traiter «l'extraordinaire accroissement des connaissances»<sup>1</sup> lorsqu'ils décident du contenu de l'éducation des enfants et des jeunes? Comment les pays peuvent-ils éduquer pour parvenir à un développement réellement durable et à la paix dans le monde?

Le Bureau international d'éducation a été désigné comme institut de l'UNESCO ayant pour responsabilité spécifique de **renforcer les capacités des États membres à adapter le contenu de l'éducation aux défis du vingt et unième siècle**. Dans le cadre de son mandat, le BIE s'attache à repenser et à renouveler le contenu de l'éducation, en se fondant sur les quatre «pilliers de l'éducation» définis par la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle : *apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble*. Comme l'a préconisé la commission, le BIE a mis l'accent sur le dernier «pilier», *apprendre à vivre ensemble*, tout en reconnaissant l'importance fondamentale des trois autres piliers, si le quatrième est atteint.

Le BIE, fondé à Genève il y a plus de soixante-dix ans est, dans le domaine de l'éducation, la plus ancienne organisation intergouvernementale. Grâce à sa longue histoire de centre d'éducation comparée se concentrant sur la documentation des changements éducatifs, le BIE a développé une base d'informations et de connaissances précieuses remontant jusqu'au siècle dernier, et ayant trait aux systèmes éducatifs et aux tendances de développement à travers le monde. Grâce

à la tribune offerte par les conférences internationales de l'éducation, le Bureau a permis plus de soixante années de dialogue de politique internationale et de débat sur le changement et la réforme de l'éducation. Dans le cadre du programme actuel qui se concentre sur le renforcement des structures nationales pour le développement de programmes destinés à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, le BIE fera appel à l'expérience et aux ressources accumulées au fil des ans, tout en explorant de nouvelles voies de soutien à la formation de capacités dans le développement et la réforme des programmes.

Conforme à cette nouvelle orientation, une activité majeure du programme vient d'être entamée : l'organisation à l'échelle sous-régionale de cours ou d'ateliers intensifs de formation sur le développement du programme, conçus expressément pour réunir les responsables politiques de l'éducation et les spécialistes du programme. L'objectif principal est d'engendrer le dialogue et d'encourager une collaboration plus étroite entre ces deux groupes d'acteurs fondamentaux du développement des programmes, ainsi que d'améliorer le processus global de renouvellement du contenu de l'éducation. Le premier de ces cours, dont le rapport se trouve dans ce numéro d'*Informations et INNOVATION en éducation*, s'est tenu au BIE, en septembre 1998, et s'adressait à la région méditerranéenne. Au cours des deux prochaines années, on a prévu d'organiser des cours similaires en Asie, en Afrique et en Amérique latine, et dans les Caraïbes.

Alors que le cours vise, à court terme, à donner aux participants une occasion limitée de développement et d'échange professionnels, son objectif à long terme est d'établir des mécanismes durables pour le dialogue et la coopération dans le contexte national et international. Le propos du BIE est de créer des réseaux éducatifs ou de les consolider dans les différentes régions, en unissant les spécialistes du programme (provenant des ministères de l'éducation, des centres de développement des programmes, des universités et des instituts de recherche) et les décideurs politiques, en créant des tribunes permettant une collaboration sérieuse et un véritable échange. Le Bureau aura un rôle de coordination et de soutien ; l'impulsion poussant à échanger les connaissances, à édifier sur les expériences communes, et à aborder les questions communes doit, quant à elle, provenir des régions elles-mêmes.

<sup>1</sup> Delors, J., et al. L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Extraits. Paris, UNESCO, 1996, p. 16.

CE  
BULLETIN D'INFORMATION  
EST DISTRIBUÉ  
GRATUITEMENT !  
Pour nous aider à rendre  
notre système de distribution  
plus efficace, veuillez compléter  
et retourner le formulaire  
inclus dans ce numéro.  
Merci.

## LE COURS PILOTE DU BIE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES

*Le développement des programmes devrait être considéré comme une recherche permanente d'amélioration qualitative du système éducatif destinée à répondre aux changements de la société.*

**Dans le cadre de son nouveau programme principal, L'adaptation du contenu aux défis du vingt et unième siècle, le BIE a organisé un cours pilote sur le développement des programmes pour l'enseignement primaire (2<sup>e</sup> cycle) et secondaire général, du 11 au 18 septembre 1998, dans ses locaux à Genève, en Suisse. Les autorités suisses ont financé le cours.**

Cette nouvelle activité du programme a été conçue comme partie intégrante de la mission d'ensemble du BIE de renforcer les capacités des États membres de l'UNESCO dans le domaine du développement des programmes. L'accent est mis, en particulier, sur les préoccupations exprimées par les États membres pour ce qui est de la préparation des enfants et des jeunes aux nombreux changements politiques, économiques, sociaux et culturels émanant de la mondialisation.

Par l'organisation de ces cours de formation, le BIE vise à encourager une plus grande interaction et un meilleur dialogue entre les **décideurs de la politique** éducative et les **spécialistes des programmes**, ainsi qu'à améliorer la compréhension des objectifs, des besoins et des contraintes de l'autre partie. Le contenu du cours est conçu pour satisfaire les besoins spécifiques des partenaires.

Le cours intensif pilote sous-régional était principalement destiné aux pays de la région méditerranéenne. Des représentants des pays suivants y ont participé : Albanie, Bosnie-Herzégovine (ci-après dénommée Bosnie), Grèce, Jordanie, Liban, Malte, Territoires autonomes de Palestine (ci-après dénommés Palestine), Slovaquie, Espagne, République arabe syrienne (ci-après dénommée Syrie) et Turquie. Afin d'élargir le champ du cours et de l'enrichir d'expériences issues d'autres régions, ainsi que de simplifier l'organisation des cours sous-régionaux à venir, les pays suivants ont également été invités : Colombie, Inde, Mozambique et République-Unie de Tanzanie (ci-après dénommée Tanzanie). Un total de vingt-six participants y ont assisté. Comme la demande en avait été faite, la plupart des pays ont désigné un décideur et un spécialiste en développement des programmes pour participer au cours. La langue d'instruction était l'anglais.

### Organisation du cours et contenu

Le programme consistait en une combinaison d'exposés des pays, de confé-

rences, d'exercices pratiques et de tribunes. Chaque pays a présenté un rapport concis de son processus de prise de décision pour ce qui est du développement des programmes, en soulignant les particularités nationales. Ces exposés ont fourni des informations sur les principales caractéristiques des situations nationales – structures dans lesquelles le développement des programmes se fait, objectifs nationaux pour l'éducation et tentatives de réforme des programmes –, et ont permis aux participants au cours de comprendre les processus de développement des programmes, les problèmes et les réalisations de chacun des pays. Les exposés ont révélé une grande diversité d'approches du développement des programmes sur le plan des structures administratives et de la définition des objectifs et des priorités, mais ont aussi indiqué nombre d'éléments communs.

Le cours, pour l'essentiel, s'est composé de trois groupes, chacun formé de conférences, suivies d'exercices pratiques. Voici les trois principaux domaines choisis du développement des programmes : **sciences sociales ; humanités**, avec une attention particulière apportée aux cultures et aux langues modernes ; et **sciences**. Ces groupes se proposaient de refléter les inquiétudes principales du programme du BIE : l'introduction ou la promotion dans les *curriculums* scolaires du concept « *apprendre à vivre ensemble* » ; et le développement du contenu de l'éducation afin de relever certains *défis émanant de la mondialisation*.

En outre, trois tribunes permettant d'aborder les aspects du développement des programmes ont été organisées sur les thèmes suivants : (i) **Qui fait quoi dans le développement des programmes ? Le rôle des nombreux protagonistes, et en particulier celui des décideurs, celui des responsables du développement des programmes et celui des enseignants ;** (ii) **Théories d'enseignement/apprentissage et développement des programmes ;** (iii) **Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.** Le thème de la troisième tribune a été choisi pour renforcer le concept « *apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie* » et se fondait sur le projet commun au BIE et à l'Université de Genève, projet portant la même dénomination (voir *Innovation*, n<sup>o</sup> 95).

Pour frayer la voie à une collaboration future durable entre les participants au cours et le BIE, un atelier et une tribune ont été organisés sur le thème de **l'utilisation à distance des ressources d'informations du BIE et sur le rôle des participants dans leur développement.**

La réaction au cours a été très positive. Les participants ont senti que l'objectif de développer le dialogue entre les décideurs et les spécialistes du développement des programmes avait été atteint, cela de manière tout à fait satisfaisante.

### Liste des participants

(par ordre alphabétique des pays)

#### Albanie

M<sup>me</sup> Tatjana VUCANI – Spécialiste des langues étrangères, Ministère de l'éducation et des sciences

#### Bosnie-Herzégovine

M<sup>me</sup> Nadezda RADIC – Conseiller, Département de l'éducation, Ministère fédéral de l'éducation, des sciences, de la culture et des sports

M<sup>me</sup> Jasminka NALO – Conseiller pour le *curriculum*, Département de l'éducation, Ministère fédéral de l'éducation, des sciences, de la culture et des sports

#### Colombie

M<sup>me</sup> Patricia MARTÍNEZ – Secrétaire de l'éducation et de la culture

M<sup>me</sup> Luz Angela CASTAÑO GONZÁLEZ – Secrétaire, développement communautaire et bien-être social, Gouvernement municipal d'Ibagué

#### Espagne

M. Mariano RODRÍGUEZ GÓMEZ – Inspecteur de l'enseignement

#### Grèce

M<sup>me</sup> Christina ARGYROPOULOU – Professeur, Université d'Athènes

M. Dimitrios MATTHEOU – Professeur d'éducation comparée, Université d'Athènes

#### Inde

Prof. B.P. KHANDELWAL – Président, Conseil central de l'enseignement secondaire

M. Anurag BHATNAGAR – Directeur, Navodaya Vidyalaya Samiti

#### Jordanie

M<sup>me</sup> Siham Mahmoud KHASAWINEH – Directrice des *curriculums* et manuels, Ministère de l'éducation

#### Liban

M<sup>me</sup> Nada GHANDOUR – Inspectrice de l'éducation, NCERD

M<sup>me</sup> Leila RICHA – Enseignante, Univ. du Liban

#### Malte

Dr Joe MIFSUD – Chef, département de l'enseignement primaire, Université de Malte

M. Peter VASSALLO – Officier de l'éducation (math.), service *curriculum*, division éducation

#### Mozambique

M. Simão MUCAVELE – Directeur, INDE

M<sup>me</sup> Anna Filipe José PASSOS – Chef du département formation des enseignants, INDE

#### République arabe syrienne

M. Ahmad AL-FAKEER – Directeur du département des programmes et de la recherche, Ministère de l'éducation

M. Issam DIAB – Inspecteur supérieur d'anglais, Ministère de l'éducation

#### République-Unie de Tanzanie

M.A.R.M.S. RAJABU – Secrétaire permanent, Ministère de l'éducation et de la culture

Dr Emmanuel M. NKUMBI – Secrétaire général, Conseil national des examens

#### Slovénie

M. Igor SAKSIDA – Université de Ljubljana

#### Territoires autonomes de Palestine

M. Salaheddin YASSIN – Directeur général, administration générale des *curriculums*, Ministère de l'éducation

Dr Imad ODEH – Chef du département de chimie, Université d'Al-Quds

#### Turquie

M. Ahmet SÖNMEZ – Chef, département des programmes, MEB TTK Baskanligi

M. Osman Yildirim UGUR – Spécialiste du développement des programmes et de l'administration de tests sur le terrain, MEB EARGED Egitimi Arastirma ve Gelistirme Dairesi Bsk

Plusieurs participants se sont réjouis du fait que le cours permettait d'échanger leurs expériences avec celles faites dans d'autres pays et de développer des liens avec le BIE. Des cours supplémentaires, dans des domaines plus spécifiques, ont été demandés.

### OBJECTIFS ÉDUCATIFS FONDAMENTAUX ET TENDANCES DE LA RÉFORME DES PROGRAMMES

Les finalités et les tendances résumées ici ont été définies à partir des présentations écrites préparées par les pays qui participaient au cours.

L'un des objectifs fondamentaux communs **est le développement d'ensemble de l'individu en portant l'attention sur la croissance mentale, spirituelle, éthique, esthétique, affective, physique et sociale de l'élève. La préparation des étudiants à leur futur emploi et à l'exécution de rôles actifs dans le développement économique et social de leur pays** constitue un autre objectif essentiel. Lié à ces préoccupations, il existe un désir commun **de préparer les étudiants à faire face aux défis des sociétés contemporaines évoluant rapidement, possédant une technologie avancée, et culturellement diversifiées.** Certains pays (Malte, Slovénie) ont formulé expressément l'objectif de doter les étudiants des compétences nécessaires pour qu'ils puissent s'adapter aux changements rapides sur le lieu de travail et sur le marché du travail, et développer la capacité et la motivation de continuer l'apprentissage leur vie durant. **Le développement de la pensée scientifique, du raisonnement critique et des compétences permettant de résoudre les problèmes** étaient également des objectifs éducatifs principaux, cités par plusieurs pays. D'autres pays soulignaient **le besoin d'une éducation qui doit fournir les compétences et les aptitudes nécessaires à l'adaptation des sciences et de la technologie au contexte particulier du développement du pays** (Palestine, Jordanie, Colombie).

#### Mathématiques, sciences et technologie

Les pays ont fait allusion aux efforts spécifiques consentis, dans les réformes actuelles, à la traduction de certaines des préoccupations fondamentales dans le programme d'enseignement. La Palestine a conféré un statut spécial à l'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie dans son *curriculum* de l'enseignement secondaire. De la même manière, la Grèce augmente le temps alloué aux matières scientifiques dans l'enseignement secondaire, de même que la Tanzanie. Quant à l'utilisation des ordinateurs dans l'enseignement, plusieurs pays ont parlé de programmes spécifiques en cours ou qui seront prochainement introduits : initiation

#### MALTE

La finalité de l'éducation à Malte reflète le souci d'un développement personnel et social de l'élève et celui de sa préparation à une vie d'adulte :

- le développement personnel de tous les citoyens ;
- former des travailleurs qualifiés et flexibles, capables de changer de carrière si nécessaire ;
- changer l'individu en « apprenant permanent ».

Un département des programmes, créé il y a quatre ans, est le principal responsable du développement des programmes, mais il travaille en collaboration avec l'Université de Malte ainsi qu'avec l'État, l'Église et les écoles privées. Les manuels sont encore largement importés, principalement du Royaume-Uni, mais du matériel est maintenant élaboré localement.

Un *curriculum* national minimal a été créé pour les jardins d'enfants et les écoles primaires depuis 1988, et pour les écoles secondaires et supérieures en 1990. Malte entreprend maintenant une évaluation, une étude et une actualisation des programmes dans différentes matières, et cela, à tous les niveaux. L'objectif est de rendre le *curriculum* mieux approprié aux besoins personnels et nationaux, en comptant sur l'implication des éducateurs, des parents et des autres acteurs. Les préoccupations principales dans le développement des programmes comprennent :

- la nécessaire traduction des directives nationales dans la pratique de classe ;
- la définition des méthodes pédagogiques les plus efficaces ;
- l'élaboration de méthodes pratiques permettant de suivre et d'enregistrer les progrès des étudiants, et celle d'une base à l'évaluation individuelle.

Plusieurs autres réformes sont en cours et comprennent :

- *décentralisation* : vise à déléguer davantage de responsabilités et de pouvoir aux comités des délégués de classe et aux administrateurs d'écoles ;
- *alphabétisation* : un programme concret planifié d'alphabétisation précoce est développé et vise à éradiquer l'analphabétisme ;
- *éducation complémentaire* : doit fournir un enseignement correctif en deuxième année dans les écoles primaires ;
- *éducation personnelle et sociale* : un programme pour le cycle secondaire fondé sur l'enseignement des compétences de vie, pour aider le développement social et affectif de l'étudiant ;
- *informatique* : introduite il y a quatre ans dans les écoles secondaires et il y a deux ans dans les écoles primaires, comme moyen permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ;
- *éducation technologique* : réforme des programmes des écoles de commerce visant à fournir un meilleur acquis académique comme base à des études technologiques ultérieures, ce qui assure flexibilité et capacité d'adaptation de l'étudiant, futur travailleur.

informatique et enseignement de l'informatique, et intégration des ordinateurs dans les écoles en tant qu'outils du processus enseignement/apprentissage, parfois par la création de réseaux informatiques.

#### Langues étrangères

Presque tous les pays mentionnaient spécifiquement l'enseignement des langues étrangères comme un domaine prioritaire, et certains d'entre eux ont introduit une langue étrangère dans le *curriculum* de l'enseignement primaire (Palestine, Jordanie, Grèce et Espagne). Doter les étudiants de la capacité de communiquer avec les gens d'autres pays et d'autres cultures est considéré non seulement comme un moyen de renforcer les capacités d'un pays de se développer sur le plan socio-économique, mais aussi comme une occasion d'enseigner aux étudiants d'autres cultures et d'encourager les relations interculturelles et la compréhension internationale. L'**Albanie**, par exemple, affirme que *le développement de la tolérance et du respect de la diversité* est un de ses objectifs dans l'enseignement des langues étrangères. La **Syrie** considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme *la fenêtre au travers de laquelle nous pouvons voir le monde qui nous entoure et communiquer avec lui*, et la **Jordanie**, comme *un moyen de comprendre les cultures et les manières de penser d'autres peuples*.

#### Éducation relative à l'environnement

L'éducation relative à l'environnement était, soit comprise dans la finalité de l'éducation, soit mentionnée de manière toute spécifique par la plupart des pays, comme étant une préoccupation fondamentale dans le développement des programmes. La Jordanie a stipulé expressément le but de développer la conscience vis-à-vis des problèmes locaux et mondiaux. On enseignera aux étudiants *à comprendre les faits, concepts et relations liés à l'environnement naturel, à l'échelle locale et mondiale, et à les utiliser efficacement dans la vie quotidienne*. La Colombie a établi un lien entre la « conscience environnementale » et l'amélioration de la qualité de la vie. Outre l'éducation relative à l'environnement, l'Inde a aussi inclus l'éducation du consommateur dans son *curriculum*, tandis que le Mozambique a introduit l'éducation relative à l'environnement dans les programmes de formation des enseignants. Dans nombre de cas, l'éducation relative à l'environnement est enseignée de façon interdisciplinaire et ajoutée à des activités hors programme.

#### Approches pluridisciplinaires et intégrantes

Il semblait qu'il y eût une forte tendance à s'éloigner d'une conception tradition-

nellement rigide et essentiellement académique des programmes et à introduire des matières ou des sujets supplémentaires, souvent de façon interdisciplinaire, ce qui élargit la base de l'enseignement et étend le développement global de l'élève. Des matières telles que l'instruction civique et les activités libres (Palestine); l'éducation personnelle et sociale (Malte); l'éducation du consommateur, l'enseignement des valeurs, les programmes d'expérience professionnelle (Inde); l'éducation en matière de population et l'éducation sanitaire (Jordanie, Syrie); les compétences pratiques utiles dans la vie, les sciences unifiées, les études sociales (Tanzanie) ont toutes été récemment introduites dans le *curriculum* afin d'élargir les possibilités d'apprentissage offertes à l'école. Dans de nombreux cas, notamment dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement de base, les matières individuelles en sciences et en sciences sociales ont été intégrées dans un *curriculum* global, tant pour enseigner des domaines faisant appel à des connaissances apparentées de manière plus unifiée et cohésive, que pour réduire les *curriculums* surchargés.

### L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS DANS LES CURRICULUMS NATIONAUX

On avait demandé aux pays participants d'indiquer dans leurs exposés si les *curriculums* des écoles primaires et secondaires comprenaient des matières, des activités ou des programmes spécifiques visant à **promouvoir les valeurs et les attitudes favorisant la coexistence pacifique et la compréhension internationale**, c'est-à-dire à « apprendre à vivre ensemble ». Par leurs objectifs éducatifs et par les matières spécifiques enseignées, presque tous les pays se sont montrés préoccupés par la transmission des valeurs démocratiques dans le cadre de l'éducation scolaire. On considère que ces valeurs mènent au développement des étudiants en individus patriotes, responsables, conscients de leurs droits et de leurs obligations de citoyens. La plupart des pays ont également affirmé leur ambition d'inculquer aux étudiants la conscience, l'appréciation, le respect des cultures et des droits des autres peuples. Voici quelques exemples de l'expression de cette finalité de l'éducation : **Jordanie** : *adhérer aux droits de la citoyenneté et endosser les responsabilités apparentées ; être ouvert aux cultures humaines, à leurs valeurs et à leurs aspects positifs ; apprécier l'humanité et développer des attitudes positives à l'égard de soi, des autres, du travail et du progrès social, et appliquer les principes démocratiques au comportement individuel et social* ; **Turquie** : *développer chez les étudiants une vision du monde étendue, le respect des droits de l'homme et de la paix* ; **Liban** : *s'acquitter de ses devoirs en tant que citoyen respon-*

*sable ; comprendre l'importance des valeurs éthiques et humaines, les mettre en pratique de façon responsable, et exprimer ses opinions légalement* ; **Colombie** : *développer le respect de la vie et des autres droits de l'homme et les principes démocratiques, y compris la paix, le pluralisme, la justice, l'égalité et la liberté*.

L'intégration dans tous les objectifs nationaux du souci, pour les individus, d'atteindre à une croissance personnelle équilibrée (intellectuelle, physique, affective, spirituelle, morale) laisse supposer que ce développement individuel est considéré comme essentiel à la stimulation des attitudes de tolérance, de respect, de compréhension et de bienveillance envers autrui. Certains pays affirment expressément, à travers leurs objectifs, la nécessité d'inculquer les valeurs de respect (de soi et des autres), la tolérance et la paix dans l'environnement immédiat, comme premier pas vers l'extension de ces attitudes envers l'humanité tout entière.

Des efforts sont faits dans les programmes pour inclure cette finalité de différentes façons. De nombreux pays ont mentionné l'inclusion de l'instruction civique ou de l'éducation à la citoyenneté dans les matières d'enseignement, tandis que d'autres indiquaient que ces valeurs étaient enseignées au moyen de plusieurs matières (histoire, géographie, langues étrangères, éducation politique, éducation religieuse), par une approche pluridisciplinaire ou par des activités extérieures au programme. Plusieurs pays (Palestine, Grèce, Jordanie et Espagne) ont manifesté leur intention d'inclure une langue étrangère au niveau primaire, afin de munir les élèves plus tôt et plus efficacement d'un moyen de communication et de compréhension avec les autres cultures. La Palestine, par exemple, explique que sa décision d'introduire l'anglais dans l'enseignement de base (1<sup>er</sup> cycle) permet de favoriser la compréhension transculturelle et la coopération internationale. Malte a introduit un programme d'enseignement de compétences personnelles et sociales au niveau secondaire. Certains pays (Colombie et Malte) ont mentionné le développement d'activités dans une communauté élargie, activités visant à promouvoir les idéaux définis par la formule « apprendre à vivre ensemble ».

Quant à l'éducation « multiculturelle », les pays ont reconnu l'importance de cette approche dans l'éducation puisque la plupart ont fait état d'un développement plus ou moins important de ces programmes. Certains pays, tout en étant conscients de la nécessité d'une telle approche, ont laissé entendre que, pour diverses raisons, ils n'étaient pas encore très avancés dans la mise en œuvre des programmes d'éducation « multiculturelle » (Bosnie, Grèce, Mozambique).

## AMÉLIORER LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES

### Décentralisation du développement des programmes

À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, on reconnaît plus ou moins universellement que les *curriculums* devraient être « ouverts, actifs, souples et « interculturels », mais la transposition de cet idéal en une réalité dans les écoles et dans les classes constitue un énorme défi pour tous les pays. Pour que le développement des programmes réponde correctement aux différences régionales, ainsi qu'à la diversité socio-culturelle et ethnique, il faut prendre des dispositions pour que des adaptations locales ou régionales puissent être apportées au *curriculum* national commun. La décentralisation du processus de développement des programmes doit donc être complète si l'on veut effectuer un changement de programme sérieux.

Une approche participative du développement des programmes permet d'impliquer de nombreux acteurs, autres que les décideurs de haut niveau et le personnel éducatif spécialisé : parents, employeurs, chefs religieux et communautaires et les étudiants eux-mêmes. Les approches systématiques du développement des programmes peuvent faciliter la participation des divers acteurs aux différents stades et niveaux d'implication.

### Approche systématique contre approche « panique »

Toutefois, le développement des programmes peut souvent se fonder sur une « approche panique », lorsque les pressions politiques locales ou internationales exigent une prise de décision rapide quant au changement des programmes, cela sans planification soignée préalable. L'impact d'un débat international sur les principales préoccupations mondiales, telles que les questions liées à l'environnement et à la population ou à l'éducation des femmes, constitue un exemple de ces pressions. Non seulement l'approche « panique » a peu de chances d'être fructueuse, mais elle peut aussi mener à surcharger le *curriculum*, tout en compliquant la tâche des enseignants. Il est conseillé, dans de telles circonstances, d'examiner ce qui est déjà approprié dans le *curriculum* existant et la manière d'insérer efficacement de nouveaux sujets sur cette base. Le développement des programmes qui reprend trop d'innovations a peu de chances de réussir.

Il est donc crucial d'envisager les possibilités d'apprentissage et les ressources d'enseignement déjà disponibles, à l'heure de concevoir de nouveaux *curriculums* ou d'introduire des changements spécifiques, afin d'éviter une disparité entre les prévisions et la réalité. Les façons de mettre les buts fixés en pratique doivent être considérées dans tous les détails, dès le départ.

## TERRITOIRES AUTONOMES DE PALESTINE

L'Administration générale des *curriculums* du Ministère de l'éducation a créé le Centre palestinien de développement des programmes, qui a constitué des équipes de conception et d'application composées de directeurs et de membres du corps enseignant universitaire et communautaire.

Cette politique a pour objectif : l'enseignement de base pour tous, d'ici à l'an 2000 ; le développement d'un nouveau *curriculum* ; la promotion de l'enseignement secondaire pour que 70% des élèves concernés atteignent la douzième année, la diversité de l'enseignement secondaire. L'éducation doit développer les compétences nécessaires à la participation sociale : l'apprentissage des langues, des mathématiques, des sciences, de la technologie, et celui de la pensée critique.

Un plan de *curriculum* a été publié ; il définit le but de l'éducation dans l'État naissant. Les écoles de Cisjordanie et de la bande de Gaza ont toujours suivi, respectivement le *curriculum* de la Jordanie et celui de l'Égypte. Le Premier plan doit unifier le *curriculum* des écoles et l'adapter aux besoins du peuple palestinien, consolider les valeurs sociales, et améliorer la qualité de l'enseignement.

Le Premier plan de *curriculum* palestinien traite de quatre dimensions : nationale, arabe, religieuse (islamique) et internationale. La dimension nationale s'attache à encourager tous les aspects de l'identité palestinienne. Les aspects arabe et religieux se concentrent sur la consolidation des liens avec les mondes arabe et islamique. La dimension internationale développera la conscience qu'ont les Palestiniens de leur rôle sur la scène internationale et de leurs liens avec d'autres nations et d'autres cultures.

Le *curriculum* vise à aider à atteindre la liberté et l'indépendance de la Palestine, à promouvoir la participation au développement des idées humaines, politiques et économiques, tout en favorisant les relations avec les autres nations. L'accent est mis en particulier sur la technologie, l'écologie et la démographie.

La reconnaissance du patrimoine culturel et des valeurs familiales fait également partie du contenu des programmes : *introduire la tradition dans la vie ne signifie pas l'utiliser pour s'isoler. Au contraire, cela revient à fournir aux jeunes les principes qui leur permettront de connaître leurs propres limites et de participer à la culture internationale.*

## Le rôle des enseignants

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans le **changement réussi des programmes**. Cependant, dans la réalité, les changements apportés au *curriculum* sont fréquemment conçus exclusivement dans les ministères de l'éducation ou dans les institutions spécialisées. L'implication directe est faible au niveau primaire et au niveau secondaire, bien que les enseignants soient parfois affectés à des institutions de développement des programmes ou fassent partie de commissions ou d'équipes de développement des programmes. Les enseignants ont généralement tendance à être considérés plus comme des « transporteurs » que comme des concepteurs de *curriculum*, même si, en tant qu'**exécuteurs** des programmes, leur contribution au succès du changement est vitale.

Toutefois, comme la décentralisation s'étend aux écoles, **le développement des programmes fondé sur les écoles** est un concept qui gagne de la popularité dans certains pays. Plus le développement des programmes se rapproche du niveau de l'école, plus les enseignants sont concernés. Au niveau de la classe, les enseignants sont impliqués dans la prise de décision relative au *curriculum* lorsqu'ils choisissent des manuels et le matériel pédagogique, et qu'ils conçoivent leur propre plan de leçon et les approches pédagogiques pour mettre les théories et instructions en pratique. Ils peuvent être impliqués encore beaucoup plus profondément lorsqu'ils ont la chance de participer à la rédaction et à la conception de manuels scolaires et de matériel pédagogique.

Pour que les enseignants soient de véritables acteurs dans le processus de changement ou des exécuteurs efficaces et motivés du changement, une formation adaptée est essentielle, qu'il s'agisse de programmes de formation préalable ou en cours d'emploi. Cette dernière doit faire partie intégrante du processus de développement des programmes, et doit également comprendre une formation relative aux méthodes pédagogiques et à l'évaluation. L'une des manières d'intégrer activement les enseignants au développement des programmes, tout en impliquant leurs compétences professionnelles consiste à concevoir et à mettre à l'essai des leçons appropriées à la réalisation des changements, dans des contextes socioculturels spécifiques. Afin que cela soit efficace, ils doivent être correctement préparés. Les conférences sur le *curriculum* sont proposées comme des exposés dans lesquels les enseignants et les autres acteurs locaux pourraient être impliqués.

Laisser les enseignants en dehors de la conception et du développement du changement de programme mènera probablement à un changement réel minime, si jamais il y en a un. L'implication des enseignants dans le développement des programmes est préconisée, notamment parce qu'elle peut être un facteur de moti-

## SLOVÉNIE

La réforme actuelle de l'enseignement est la plus grande qui ait été entreprise en Slovénie. Le programme conserve les approches pertinentes qui existent, tout en essayant de répondre aux nouvelles exigences sociales.

Un conseil national des programmes a été chargé de mener cette réforme, la conception et l'exécution étant assignée à des commissions d'universitaires, de chercheurs et d'enseignants.

La réforme est centrée autour de préoccupations économiques, sociales et politiques, parmi lesquelles l'indépendance de la Slovénie, son rôle européen et mondial ; le passage à un développement postindustriel ; le vieillissement de la population ; la menace pour l'environnement.

La finalité de l'éducation se fonde sur des valeurs fondamentales : le développement de l'individu ; la liberté et la responsabilité de tous dans le processus éducatif ; l'égalité des chances pour tous ; la tolérance et la solidarité ; l'identité nationale et la coopération internationale ; l'éducation en tant que processus permanent.

- Parmi les buts premiers, on distingue :
- l'accroissement de l'autonomie et de la responsabilité des écoles et des enseignants ;
  - le développement du rôle des élèves dans le processus éducatif ;
  - l'accentuation du rôle d'orientation des enseignants dans le processus éducatif ;
  - les écoles en tant que facteur d'intégration sociale ;
  - la préparation des élèves à la vie d'adulte ;
  - l'atteinte de niveaux éducatifs comparables à l'échelle internationale ;
  - le développement d'un esprit indépendant et du sens critique.

Au sujet des objectifs, on a mis l'accent sur plusieurs problèmes auxquels le système est confronté :

- la fragmentation des connaissances d'une discipline entre les matières scolaires ;
- des curriculums surchargés ;
- le manque de motivation des élèves ;
- une importance excessive accordée à l'enseignant en tant qu'unique pourvoyeur de connaissances ;
- un rôle décroissant des écoles dans la communauté locale ;
- un retard de l'éducation face aux pays avancés ;
- une proportion excessive de travailleurs non qualifiés ;
- une qualité insuffisante des connaissances reçues ;
- une préparation inadaptée des élèves face à la vie.

vation pour les enseignants eux-mêmes, dans l'exercice de leur profession, leur remontant le moral et leur donnant l'impression que le *curriculum* leur « appartient ».

### CONCEPTION DES PROGRAMMES GLOBAUX DE SCIENCES SOCIALES ET HUMAINES

Les sciences sociales et humaines s'imbriquent, et les matières de chaque groupe peuvent varier d'un pays à l'autre. Dans l'ensemble, ces disciplines peuvent jouer un rôle vital dans la construction du caractère des élèves et dans l'enseignement des valeurs, au sens de la responsabilité personnelle et sociale. Grâce aux sciences sociales et humaines, les élèves peuvent développer la connaissance et la fierté de leur propre culture, tout en étudiant d'autres peuples et en acquérant les valeurs de tolérance et de respect envers les autres cultures, modes de vie et opinions. La manière d'enseigner les valeurs, par opposition au savoir et aux faits est toutefois l'un des principaux défis de la formation dans le domaine des sciences sociales.

Dans le débat sur les *curriculums* se rapportant au besoin de vivre ensemble, il est nécessaire de reconnaître la maturité politique et les degrés de stabilité des nations du monde et de tenir compte de ces facteurs. Les différents stades du développement reflètent les différents centres d'intérêt des programmes. Les pays sont probablement préoccupés d'abord par la promotion et le maintien de la cohésion sociale nationale. Les matières des programmes de sciences sociales ou de sciences humaines telles que l'histoire, la géographie et l'instruction civique tendent à être considérées par les autorités comme essentielles au maintien de la cohésion sociale. Elles sont donc susceptibles d'être manipulées et contrôlées par les autorités, dans le but de promouvoir les idéologies dominantes.

Dans les sociétés aux cultures multiples, c'est évidemment une gageure de refléter de manière satisfaisante les besoins de tous les groupes socioculturels dans le *curriculum*. L'adaptation d'un *curriculum* commun aux traditions et aux besoins locaux est d'importance vitale, mais contient le germe d'une discorde potentielle. Si les *curriculums* de sciences sociales et humaines doivent refléter correctement les préoccupations internationales, nationales et locales des sociétés contemporaines multiculturelles et pluralistes, le processus de développement des programmes doit devenir plus démocratique, en adoptant des approches décentralisées qui permettent l'apport et la participation de tous les groupes intéressés.

### AMÉLIORATION DES PROGRAMMES DE SCIENCES

On peut définir trois buts fondamentaux d'un *curriculum* de sciences :

- la science en tant que transmission du savoir et de procédés ;
- la science pour un fondement des compétences professionnelles ;
- la science en tant qu'outil de participation démocratique et culturelle.

Chacun de ces buts requiert un type spécifique d'éducation, qui peut compléter ou, au contraire, contrarier ces buts. Pour les atteindre, la planification et l'application des programmes doivent se concentrer sur plusieurs questions, étroitement liées.

#### Changement des méthodes et des approches pédagogiques

Des approches plus participatives de l'apprentissage doivent être adoptées avec les élèves activement impliqués dans le processus éducatif. On peut y parvenir en ayant recours à des méthodes telles que le travail en groupe, la discussion de classe ouverte et le jeu de rôle. Il convient d'écouter et d'examiner les opinions et les préoccupations des étudiants et de prendre en considération les connaissances et les croyances acquises à domicile ou dans la communauté.

Une approche interdisciplinaire intégrante de l'enseignement des sciences devrait contribuer à la transmission du savoir et des compétences. Toutefois, dans le cadre d'une approche intégrante, une période adéquate doit être attribuée, dans l'emploi du temps, à l'enseignement des sciences.

#### Amélioration des travaux pratiques

On a souligné que les travaux pratiques, en sciences, constituaient un aspect capital des programmes qui était malheureusement souvent négligé. Ils sont importants, que ce soit au niveau primaire ou secondaire. Au sujet des travaux pratiques, l'objectif poursuivi est de permettre aux élèves de construire eux-mêmes leurs connaissances et leur compréhension. Ils doivent être agréables et être présentés de telle sorte qu'ils aient un sens aux yeux des élèves, faisant appel aux connaissances et aux ressources de la communauté locale, et permettant aux élèves de rattacher le laboratoire et le travail sur le terrain à leur expérience quotidienne extérieure à la classe. Les travaux pratiques doivent se concentrer sur l'acquisition des connaissances et des compétences, y compris des compétences de laboratoire. L'importance de ces travaux doit être expliquée aux élèves avant qu'ils ne les entament.

L'évaluation des travaux pratiques est vue comme une gageure dans l'enseignement des sciences. On considère que les travaux pratiques doivent être évalués de manière opérationnelle et globale, afin que l'on puisse apprécier correctement les degrés de connaissance, de compréhension et de compétences des élèves. L'évaluation opérationnelle est considérée comme essentielle à l'auto-évaluation des enseignants. L'importance qu'il y a à former convenablement

les enseignants à l'évaluation des travaux pratiques a été reconnue.

Le type d'évaluation prévue pour les travaux pratiques doit être défini à l'étape de la planification et de la préparation, afin que l'activité réponde convenablement aux exigences de l'évaluation. L'évaluation doit être centrée sur le degré atteint par l'élève dans sa compréhension de la tâche qu'il ou elle effectue. Les étudiants doivent également être plus impliqués dans leur propre évaluation et doivent comprendre ce sur quoi ils vont être évalués. Il est possible, au niveau primaire, d'éviter de donner des notes à des travaux spécifiques et de fournir simplement aux élèves une indication régulière sur leurs progrès (par le biais de bulletins ou de portfolios). L'organisation d'expositions peut aussi constituer un autre moyen d'évaluation.

#### Popularité des sciences et de la technologie

L'augmentation de la popularité des sciences et de la technologie doit constituer un objectif essentiel des programmes de sciences, dans la mesure où l'enseignement des sciences et de la technologie doit satisfaire les besoins, les capacités et les intérêts de tous les élèves et qu'il doit être accepté dans la communauté au sens large. Cette augmentation de popularité engendre cependant certains défis au sein de la société. L'enseignement des sciences soulève de nombreuses questions éthiques qui peuvent défier les croyances et les valeurs religieuses et traditionnelles, ce qui peut amener certains groupes à craindre ou à rejeter les sciences ou à s'y opposer. Il existe également des difficultés considérables d'information des gens sur des questions qui ne sont pas encore correctement comprises. Les connaissances et la pensée scientifiques évoluent constamment, et il est important que, lorsqu'elle tente d'expliquer les phénomènes naturels, la science ne prétende pas offrir la vérité suprême.

Il convient de reconnaître les nombreuses possibilités de l'apprentissage dont disposent les étudiants à domicile, discussions en famille, radio, télévision, etc. Les défis sont néanmoins considérables lorsqu'il s'agit de transférer les connaissances scolaires dans le contexte du domicile. La communauté locale d'où provient l'enfant doit être impliquée dans l'enseignement des sciences afin d'améliorer la compréhension et la conscience des programmes au sein de la communauté. Les parents et leurs enfants sont donc encouragés à s'impliquer activement dans le *curriculum* scolaire.

#### Démocratiser les sciences dans le curriculum scolaire : suggestions

- Lier les sciences apprises à l'école aux expériences et aux contextes familiaux et communautaires. Concevoir et encourager les activités pratiques à domicile dans lesquelles les parents et leurs enfants peuvent s'impliquer.

- Intégrer le corps enseignant à des discussions portant sur la manière de populariser les sciences par le biais d'une approche interdisciplinaire.
- Introduire des éléments de l'histoire de la science dans le *curriculum*, pour montrer comment les idées ont évolué au fil du temps.
- Éviter une approche de l'enseignement des sciences qui soit centrée sur l'Europe ; montrer comment d'autres cultures ont contribué au développement des sciences.
- Tenir le *curriculum* à jour et actualisé de sorte que tous les étudiants puissent comprendre les problèmes contemporains importants qui touchent la société humaine.
- Reconnaître l'importance des émotions et des réactions humaines dans l'interprétation de la science ; éviter de présenter la science de manière purement rationnelle et de l'intellectualiser à outrance.
- Lors du développement des programmes de sciences, étudier les régions où la pensée scientifique se heurte à d'autres croyances et à d'autres valeurs, dans des matières comme l'éducation religieuse et l'éducation relative à l'environnement, et chercher les moyens de réconcilier ces visions divergentes du monde.

### Le développement professionnel continu des professeurs de sciences

La formation des enseignants est un facteur essentiel dans le succès de l'enseignement des sciences. L'enseignement efficace en sciences dépend de la connaissance correcte du sujet, sinon les élèves courent le risque d'être mal informés. La formation à l'enseignement des sciences a tendance à être trop théorique, ce qui donne des professionnels non préparés à diriger des activités pratiques. En outre, si une approche interdisciplinaire se veut efficace, les enseignants des autres disciplines doivent être convenablement formés au traitement des questions relatives aux sciences dans leurs domaines de spécialisation.

Le développement professionnel continu doit être considéré comme essentiel, et son accès doit être satisfaisant. Idéalement, tout le personnel devrait être habilité à prendre un congé payé de formation. Avant de planifier les programmes de formation, il convient de procéder à une évaluation des enseignants pour découvrir leurs besoins et concevoir la formation ultérieure en conséquence. La formation des enseignants en exercice peut mener à améliorer les travaux pratiques et est indispensable aux diplômés en sciences qui sont devenus enseignants, au niveau primaire ou secondaire, sans avoir reçu de formation pédagogique préalable.

La formation des maîtres du cycle primaire est une priorité. Il est impératif de définir les moyens de préparer convenablement tous les maîtres de ce niveau à enseigner les sciences.

La formation des enseignants en exercice adopte normalement trois approches principales :

- les enseignants suivent des cours dans les universités, après la journée scolaire. L'efficacité de cette option est discutable puisqu'elle exige beaucoup de la part des enseignants.
- La formation a lieu pendant les heures de travail.
- Les enseignants s'inscrivent à des cours par correspondance. Des professeurs particuliers doivent remplir cette fonction, si l'on veut que cette approche soit vraiment efficace.

D'autres approches adoptées dans les pays participants comprennent les éléments suivants : tenue de séminaires pendant le week-end, création de centres de ressources pour enseignants et emploi de formateurs d'enseignants itinérants qui identifient et abordent les problèmes rencontrés. L'enseignement à distance est une technique potentiellement utile pour atteindre un public nombreux et dispersé. La formation scolaire des enseignants qui élève le statut professionnel des enseignants est une bonne approche. Les formations en cours d'emploi sont centrées sur divers domaines : nouvelles connaissances, travaux pratiques, compétences d'administration et de gestion.

### CONCLUSIONS

Les participants ont suggéré que soient abordés, lors de rencontres ultérieures, plusieurs autres sujets spécifiques. Il s'agissait des mathématiques, des langues (étrangères), de l'enseignement de l'informatique et des technologies de l'information, de l'éducation relative à l'environnement, de l'écologie et de l'enseignement professionnel.

En outre, plusieurs préoccupations importantes liées aux aspects techniques, politiques et administratifs du développement des programmes dans les pays participants ont été définies, à partir d'une analyse des présentations des pays et ont surgi des activités de travail en groupe et des discussions qui se sont déroulées pendant le cours. Elles comprenaient les éléments suivants :

- meilleure articulation entre la planification et la conception des programmes, de sorte que les objectifs et les plans réalisables du développement des programmes puissent être formulés ;
- insertion de nouvelles stratégies et méthodes pédagogiques dans l'application des programmes ;
- accroissement du rôle actif des élèves dans le processus éducatif ;
- atteinte d'un niveau plus élevé de liens entre les disciplines ;
- réduction de la surcharge des programmes ;
- accroissement de la pertinence et de la conservation en mémoire des connaissances acquises ;
- implication efficace et adéquate de tous les acteurs principaux dans le processus de développement ;

- garantie d'une implication appropriée et du soutien de la communauté locale ;
- accentuation et amélioration du rôle de l'enseignant dans le développement des programmes ;
- préparation convenable des enseignants aux changements de programme ;
- développement de curriculums globaux et souples ;
- développement d'un curriculum à double fonction, c'est-à-dire préparation au niveau suivant de l'éducation, et préparation de l'enfant au monde du travail ;
- prévision d'un processus d'évaluation plus complet et plus juste des élèves, qui se concentre à la fois sur les attributs académiques et non-académiques des étudiants ;
- maintien d'un processus continu de révision et de remplacement des programmes.

### Prochains cours

À la lumière de l'expérience acquise, le BIE se propose d'organiser, dans les deux années à venir, trois événements relatifs au développement des programmes, à l'intention des décideurs des politiques éducatives et des spécialistes du *curriculum*. Au début de 1999, un cours se déroulera, en Inde, pour les pays d'Asie du Sud et du Sud-Est. Plus tard dans l'année, un autre se tiendra pour les pays anglophones d'Afrique du Sud et de l'Est, et, en l'an 2000, un troisième est prévu pour l'Amérique latine et les Caraïbes. Alors que les prochains cours suivront un modèle semblable à l'expérience pilote de Genève, les programmes seront adaptés aux préoccupations régionales spécifiques, comme la demande en a été faite au cours de Genève.

### Un réseau méditerranéen sur le contenu de l'éducation

L'un des résultats les plus importants de la formation est l'engagement commun de la plupart des pays méditerranéens dans la création d'un réseau méditerranéen du contenu de l'éducation. Cette idée avait initialement été présentée aux participants comme un projet potentiel du BIE. Au cours de la rencontre, les participants ont tenu des discussions sur les objectifs et sur les modalités d'un tel réseau. Bien qu'aucune structure officielle n'ait encore été établie, les participants ont formulé un certain nombre de préoccupations communes que seul un organisme comme celui-ci peut aborder. Une des priorités consistait à améliorer le processus de communication entre les hommes politiques, les autorités locales, les enseignants et les parents, comme moyen permettant d'amener un véritable changement des programmes. Un contact étroit sera maintenu entre le BIE et les personnes et institutions qui participent au réseau, afin de définir les domaines prioritaires dans lesquels le Bureau peut fournir son assistance technique et son soutien institutionnel. Pour bénéficier de l'aide technique, les domaines devraient inclure la consolidation des ressources d'informations et des canaux de communication, et l'accès à la formation et au développement professionnel sur des questions spécifiques du développement des programmes.

## NOUVELLES DU CMAEC

### Le onzième Congrès mondial se tiendra en République de Corée en juillet 2001

Le Conseil mondial des associations d'éducation comparée (CMAEC) invite de bonne heure les chercheurs de l'éducation comparée, les spécialistes internationaux du développement de l'éducation, les éducateurs et les décideurs à assister au onzième Congrès mondial d'éducation comparée. Le thème général du congrès, qui se tiendra à l'Université nationale coréenne de pédagogie à Choongbuk, en République de Corée, du 2 au 6 juillet 2001, est «L'éducation au vingt et unième siècle». La Société coréenne d'éducation comparée (SCEC) animera le congrès au nom du CMAEC. Pour les détails concernant les procédures de proposition, l'inscription ou le logement, veuillez contacter : *Namgi Park* (Université nationale pédagogique de Kwangju, Kwangju, 500-703, République de Corée ; (82-62) 520-4200 ; télécopie : (82-62) 524-6022 ; courrier électronique : [ngpark@www.kwangju-e.ac.kr](mailto:ngpark@www.kwangju-e.ac.kr)) ou *Byung-Jin Lee* (Université nationale coréenne de pédagogie, Kangnae-myun, Choengwon-kun, Choongbuk, République de Corée ; téléphone : (82-431) 230-3413 ; télécopie (82-431) 232-7174 ; courrier électronique : [leejb@cc.knue.ac.kr](mailto:leejb@cc.knue.ac.kr)).

### Membres du comité directeur du CMAEC

Pour obtenir de plus amples informations à propos du CMAEC, veuillez contacter un des responsables suivants :

**Président :** *David N. Wilson* (OISE, Université de Toronto, 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario, M5S 1V6, Canada ; tél. : (416) 923-6641, poste 2312 ; télécopie : (416) 926-4744 ; courrier électron. : [dnwilson@oise.utoronto.ca](mailto:dnwilson@oise.utoronto.ca)).

**Vice-présidents :** *Crain Soudien* (École de pédagogie, Université du Cap, Rondebosch, 7700, Afrique du Sud ; courrier électronique : [cs@education.uct.ac.za](mailto:cs@education.uct.ac.za)).

*Namgi Park* (Université nationale pédagogique de Kwangju ; courrier électronique : [ngpark@www.kwangju-e.ac.kr](mailto:ngpark@www.kwangju-e.ac.kr)).

**Secrétaire général :** *Vandra Masemann* (226 Evelyn Ave., Toronto, Ont., Canada M6P 2Z9 ; tél. : (1) 416.767.18.10 ; courrier électronique : [vmaseman@pandr.com](mailto:vmaseman@pandr.com)).

**Secrétaire général adjoint :** *Mark Bray* (Université de Hong Kong, Pokfulam Road, Hong Kong, Chine ; tél. : (852) 2859-2414 ; télécopie : (852) 2517-4737 ; courrier électronique : [mbray@hku.hk](mailto:mbray@hku.hk)).

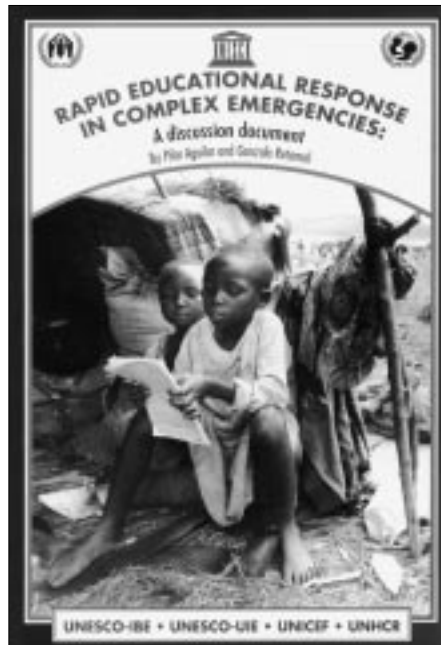
### Nouvelles des sociétés constituant le CMAEC

La Société d'éducation comparée et internationale (SECI aux États-Unis) tiendra son assemblée annuelle, «Faire face au siècle planétaire : éducation et civilisation internationales», à Toronto, au Canada, **du 14 au 18 avril 1999**. Pour avoir de plus amples informations, veuillez contacter Ruth Hayhoe, Institut pédagogique de Hong Kong, 10 Lo Ping Road, Tai Po, Nouveaux Territoires, Hong Kong, Chine ; télécopie : (852) 2948-6314 ; adresse électronique : [cies99@crd.ied.edu.hk](mailto:cies99@crd.ied.edu.hk). Consultez également le site web de la SECI : <http://www.journals.uchicago.edu/CIES>.

Veuillez envoyer des nouvelles ou d'autres informations à propos du (ou d'intérêt pour) CMSEC ou de ses organisations membres d'éducation comparée au rédacteur du bulletin du CMSEC, **Mark Ginsburg**, IISE, Université de Pittsburgh, 5K01 Forbes Quadrangle, Pittsburgh, PA, 15260, États-Unis ; télécopie : (412) 624-2609 ; adresse électronique : [IISE@vms.cis.pitt.edu](mailto:IISE@vms.cis.pitt.edu).

## VIENT DE PARAÎTRE

Cette brochure de 48 pages se propose de contribuer à la préparation d'urgence dans le domaine de l'éducation de base. Elle s'adresse aux praticiens de terrain et aux spécialistes (ainsi qu'aux non-spécialistes) qui doivent créer des écoles dans des situations de crise, notamment pour les enfants réfugiés fuyant les conflits et les guerres civiles. Le guide montre comment répondre aux besoins récréatifs et éducatifs des enfants, du



déclenchement de la crise jusqu'à ce qu'une éducation de base régulière puisse être dispensée. Il tente également de garantir que les normes minimales d'enseignement sont satisfaites. Il est le fruit de la collaboration entre le BIE et l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation, à Hambourg, l'UNICEF et l'UNHCR, à Genève. Un nombre limité d'exemplaires est disponible gratuitement auprès du service des publications du BIE, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO BIE quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites. Le Bureau international d'éducation (BIE) publie son bulletin trimestriel *Informations et INNOVATION en éducation* gratuitement en anglais, en français et en espagnol. La version espagnole est préparée par le Bureau de l'UNESCO à Santiago. Les informations publiées dans *INNOVATION* peuvent être reproduites librement, à condition d'en mentionner la source. Le contenu d'*INNOVATION* est disponible sur Internet dans sa forme imprimée, voir : <http://www.ibe.unesco.org>. Les demandes d'inscription sur la liste d'adresses doivent être adressées à l'adresse qui suit : Service Publications, BIE, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

## NOTES DU BIE N° 19

### Le projet IMPACT

Ce projet a été lancé en 1985 dans douze écoles primaires des quartiers déshérités de Londres pour tenter de reproduire dans le domaine de l'apprentissage des mathématiques le travail fructueux des initiatives de lecture partagée entre la famille et l'école, menées à bien dans les années 70 et 80.

Le projet implique systématiquement les parents dans l'apprentissage des mathématiques par leurs enfants, à travers l'utilisation de devoirs hebdomadaires choisis par l'enseignant. L'approche est semblable aux devoirs conventionnels, en ce sens que les élèves emportent à domicile un travail de mathématiques, et le partagent avec leurs parents. Il y a cependant trois différences importantes entre les devoirs IMPACT et les devoirs traditionnels : (1) les activités d'IMPACT sont conçues pour être partagées ; (2) les parents doivent soutenir l'apprentissage de leurs enfants, ne pas agir comme des enseignants de remplacement ; (3) les résultats des activités mathématiques sont ramenés en classe et sont expliqués par l'enseignant au cours de la leçon de la semaine suivante. Les parents ont donc la possibilité d'influencer directement le curriculum de la classe. Cette implication est considérée comme un moyen qui a fait ses preuves dans l'amélioration de la performance des élèves et dans l'établissement d'un véritable dialogue entre les parents et les enseignants.

La plupart des écoles donnent des activités IMPACT à faire à domicile, toutes les semaines ou tous les quinze jours, un peu moins fréquemment que les devoirs traditionnels. Le projet se fonde sur l'opinion que les écoles doivent reconverter les ressources éducatives spécifiques (expérience, textes, documents) pour leur utilisation à domicile. IMPACT tente d'impliquer tous les parents dans le soutien de l'apprentissage scolaire de leurs enfants, plutôt que de se concentrer sur ces élèves et sur leur famille, considérés comme désavantagés en raison de leur statut socio-économique. Cette approche évite donc de se focaliser sur un modèle « correct » d'éducation, reconnaît et accepte différents modèles socioculturels.

Le projet a eu un succès considérable auprès d'un très grand nombre de parents participant aux activités, notamment dans les premières années de l'enseignement primaire, et dans les divers groupes socio-économiques et ethniques. Des études ont démontré que les élèves impliqués dans IMPACT avaient de meilleurs résultats en mathématiques.

Pour obtenir de plus amples informations à propos d'IMPACT, veuillez consulter *INNODATA* N° 612 ou contacter le Professeur Ruth Mertens, École d'éducation, Université du Nord, à Londres, 166-220 Holloway Road, Londres N7 8DB, Royaume-Uni.