

Décembre 2016

Les manuels scolaires ouvrent la voie au développement durable

Peu d'instruments façonnent l'esprit des enfants et des jeunes plus puissamment que les matériels d'enseignement et d'apprentissage utilisés à l'école. Les manuels scolaires transmettent non seulement des connaissances mais aussi des valeurs sociales et des identités politiques, ainsi qu'une compréhension de l'histoire et du monde. Enseignants et élèves font confiance aux manuels en tant que sources fiables et objectives d'information, présumant qu'ils sont exacts, équilibrés et fondés sur les découvertes scientifiques et les pratiques pédagogiques les plus récentes. Dans certains contextes, les manuels sont les premiers et parfois les seuls livres qu'une jeune personne puisse lire (Lässig et Pohl, 2009). Dans la plupart des salles de classe, ils déterminent ce que les enseignants enseignent et comment ils enseignent.

Cependant, comme le montre le présent document d'orientation, dans de nombreux pays, les manuels ne traitent toujours pas de manière complète, claire et juste des concepts qui sont cruciaux pour la cohésion sociale, la stabilité politique et l'avenir de la planète, tels que l'égalité des genres, les droits de l'homme, la protection de l'environnement, la paix et la non-violence et la diversité culturelle. Tous les gouvernements devraient d'urgence examiner et réviser leurs manuels pour faire en sorte que leurs contenus couvrent ces idées, qui font partie intégrante de la cible 4.7 des Objectifs de développement durable.

Plus que toute autre cible de l'éducation, la cible 4.7 est liée aux buts humanistes et moraux de l'éducation,

et à leur traduction dans les politiques, le contenu des programmes scolaires et la formation des enseignants. Elle reconnaît aussi l'importance du rôle de la culture et les dimensions culturelles de l'éducation : « D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable ».

Le présent document d'orientation est lancé pour marquer la Journée internationale des droits de l'homme le 10 décembre 2016, dans le contexte du mandat du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM) de suivre les cibles des Objectifs de développement durable (ODD) relatives à l'éducation. C'est le troisième d'une série de documents d'orientation sur les manuels scolaires publiés cette année par le Rapport GEM. Il fait suite à la publication du Rapport GEM 2016, L'éducation pour les peuples et la planète, qui contient des analyses nouvelles du contenu des documents curriculaires.

La focalisation de ce document sur les manuels est directement liée à l'indicateur global établi pour la cible 4.7 qui cherche à déterminer dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation en vue du développement durable, dont l'égalité des genres et les droits de l'homme, sont intégrées au niveau national dans les politiques d'éducation, les programmes scolaires, la



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

MÉTHODOLOGIE

Le document d'orientation repose essentiellement sur la nouvelle analyse menée pour le Rapport GEM 2016. Cette analyse établit trois séries de données des manuels de l'école secondaire en histoire, éducation civique et à la citoyenneté, études sociales et géographie. La très grande majorité des manuels viennent de l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires, en Allemagne, qui détient la plus grande collection de manuels scolaires du monde entier sur ces disciplines. La plupart des manuels concernent le deuxième cycle du secondaire plutôt que le premier. Les manuels ont été analysés à l'aide des protocoles de codage normalisé mis au point à l'issue d'un long pilotage de nombreux tests de fiabilité entre codeurs (Bromley et al., 2016).

Les conclusions de cette analyse sont aussi complétées par un examen de travaux de recherche sélectionnés contenant des comptes rendus détaillés de la façon dont les histoires et les contextes déterminent si et comment les manuels incorporent les thèmes pertinents.

formation des enseignants et les évaluations des élèves. Les manuels sont liés surtout à la mise en œuvre des politiques et aux intentions curriculaires, mais aussi à la formation des enseignants et à l'évaluation des élèves.

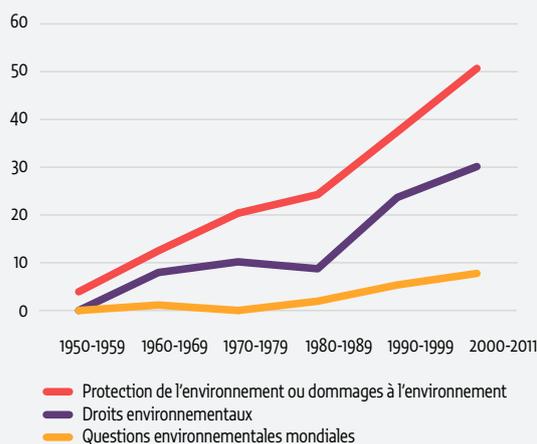
Les manuels scolaires accordent de plus en plus d'importance à l'environnement

L'éducation aide les élèves à comprendre les problèmes environnementaux, leurs conséquences et les types d'actions requis pour les résoudre. L'approche primaire pour aborder les défis environnementaux passe par l'éducation formelle. Les éléments d'information disponibles montrent que le contenu des programmes scolaires a une incidence sur les connaissances des élèves concernant les questions environnementales. Dans le test du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2006 de l'OCDE portant sur les « compétences en sciences pour le monde de demain », les élèves des pays où les programmes scolaires traitent du développement durable étaient beaucoup plus susceptibles de répondre correctement aux questions sur la science de l'environnement que leurs homologues dans des pays aux niveaux de développement comparables (OCDE, 2009).

Bien que plus de la moitié des cadres curriculaires ne mentionnent toujours pas le changement climatique, comme le montre le Rapport GEM 2016, l'importance accordée à l'environnement a augmenté dans les manuels du secondaire durant les 40 dernières années. La proportion de manuels qui abordent la protection de l'environnement ou les dommages causés à

l'environnement depuis 2000 (50%) est plus de deux fois supérieure à son niveau au cours de la période 1970-1979 (20%) (Figure 1). En Amérique latine et dans les Caraïbes, 80% des manuels des années 2000 traitent de l'environnement contre 32% des manuels en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (Bromley et al., 2016 ; Bromley et al., 2011).

FIGURE 1:
L'environnement est un thème de plus en plus important dans les manuels scolaires
Pourcentage de manuels contenant un énoncé explicite sur l'environnement



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 54 manuels pour 1950-1959, 88 pour 1960-1969, 108 pour 1970-1979, 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 et 219 entre 2000 et 2011.

Source : Bromley et al. (2016).

Reconnaître les problèmes mondiaux et le pouvoir d'agir des élèves

Dans les années 1950, pratiquement aucun des manuels analysés ne traitait des problèmes environnementaux comme de problèmes mondiaux, se contentant de les mentionner uniquement dans un contexte national, alors que 30% les traitaient comme des problèmes mondiaux en 2000-2011 (Figure 1). Un manuel jamaïcain d'études sociales destiné à la 8e année d'études, par exemple, décrit l'environnement comme une question mondiale plutôt que comme une question nationale (Figure 2). Il offre d'abord une illustration technique du réchauffement mondial et examine ensuite comment le changement climatique entraînera des sécheresses, des inondations et des ouragans (Bromley *et al.*, 2011).

FIGURE 2:

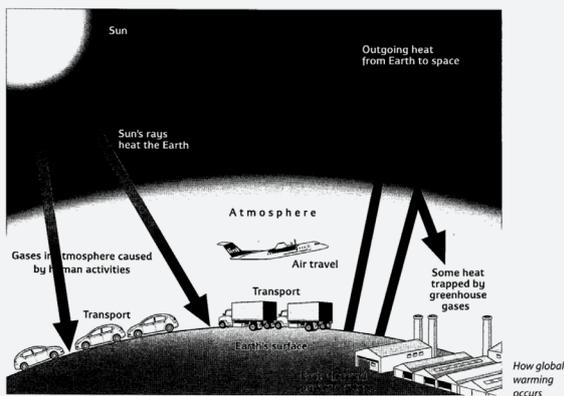
Un manuel jamaïcain apprend aux enfants à comprendre les problèmes environnementaux au niveau mondial et à conserver les ressources au niveau local

Global warming

Scientists are now predicting that there will be more frequent and powerful hurricanes in coming years because of a gradual rise in temperatures around the world, known as **global warming**. These powerful hurricanes will cause more floods and landslides in Jamaica and other parts of the Caribbean region. Global warming will also cause more severe droughts in the dry season. Global warming is a worldwide problem or concern to people in Europe, Asia, Africa, the Americas and the Caribbean.

Many scientists believe that global warming has been caused, or at least is being made worse, by human activities. When we burn **fossil fuels** such as oil, gas or coal, we create large quantities of the gas carbon dioxide. Carbon dioxide is perfectly safe – it is a natural part of what we breathe out or **exhale** – but scientists believe that large quantities of the gas build up, high in the atmosphere, and create a kind of blanket that wraps round the Earth and traps the warmth of the sun. This is called the **greenhouse effect**. This 'blanket' is gradually making temperatures on the Earth's surface higher, causing global warming. This is the reason why everyone is being encouraged to use cleaner energy sources such as solar power, wind power and hydro-electricity, which will not release carbon dioxide into the atmosphere.

► Why do you think these are called *cleaner* energy sources?



Source : Allen-Vassel et Fraser (2008) dans Bromley *et al.* (2011).

Un manuel sud-africain d'études sociales de 2008 pour la 10e année d'études adopte une approche activiste. C'est une section consacrée à l'éducation à la citoyenneté qui met l'accent sur l'environnement. Au lieu de se focaliser sur les problèmes en Afrique du Sud, la section consacrée à l'environnement commence par souligner la prise de conscience croissante, dans le monde, de la rareté des ressources naturelles. Cette vision de l'éducation environnementale est explicitement reliée à la citoyenneté active au moyen du lobbying, de la contestation, du plaidoyer et de l'action directe (Figure 3).

S'il est essentiel de veiller à ce que les problèmes environnementaux soient perçus comme des problèmes mondiaux, il est aussi crucial que les manuels développent chez les élèves le sens de l'initiative ainsi que leurs aptitudes et compétences de résolution des problèmes

FIGURE 3:

Un manuel sud-africain d'études sociales relie l'éducation environnementale à la citoyenneté active



Activity 27: Working in your environment

1. Brainstorm about any organisations or groups that you know in your school or your community that are taking care of some of the needs in your environment, such as dealing with litter, saving water, pollution from factories, dealing with sick and stray animals or growing trees.
2. Decide which of these organisations you would like to work with – either to help them do what they are already doing or to suggest something new that they could begin to do to achieve their goals.
3. Work with them for two to three months.
4. During this time, keep written records of what you are doing.
5. Evaluate the success of your work and share this with the organisation when you leave (you may stay on after three months if you would like to).

Assessment criteria for this activity include your response to the topic, that you have worked with your chosen organisation for the prescribed period, you have kept written records of the work you have done, you have worked effectively as a group, you have a well presented project and that you have put in time and effort.

New word
lobbying means trying to convince governments, companies or households to do things differently.

Caring for the environment 125

Source : Potenza *et al.* (2002) dans Bromley *et al.* (2011).

de façon qu'ils puissent susciter des changements dans leurs communautés et dans leur vie quotidienne. A Hong Kong, Chine, par exemple, un manuel interactif de géographie sur la construction de villes durables s'adresse aux élèves individuellement et leur demande de prendre des mesures pour conserver, respecter et protéger l'environnement (Figure 4).

Dans le même ordre d'idées, un manuel d'anglais pour la 9e année d'études publié en Éthiopie en 2011 encourage les élèves à considérer les effets que leurs actions peuvent avoir sur les questions d'environnement urbain et leur demande de lire et d'écrire sur la pollution et les problèmes connexes dans leur cadre de vie. Il offre aussi de brefs textes de lecture qui donnent des conseils sur la façon dont les gens peuvent assurer la propreté de leurs villes et adopter des modes de vie durables (Gebregeorgis, 2016).

FIGURE 4:
A Hong Kong, Chine, un manuel de géographie offre aux élèves une plate-forme pour discuter des actions individuelles visant à réaliser des modes de vie plus durables

Measures to alleviate urban problems

a. Business sector

The business sector must learn to manage their businesses in an environmentally friendly way by adopting **green practices**.

For instance, the government has set up the **CIC Zero Carbon Building** in Kowloon Bay in 2012 to demonstrate how renewable energy resources, green building designs and environmentally friendly practices can be incorporated into office buildings.

The government promotes the spirit of **corporate social responsibility** so that business corporations contribute to the society in the form of donations, community projects and volunteer services.

b. Civic engagement and responsibility

Public participation is an important contribution to protect our environment. We can simply start by **changing our lifestyles** in such ways as stopping over-consumption (Fig. 4.17). We can also participate in environmental related activities and programmes to learn more about environmental protection.

The government also needs to encourage people to actively participate in public consultations and to voice their opinions actively to build a caring community.

Gradually sloping roof to maximize solar capture

Fig. 4.16 CIC Zero Carbon Building is the first carbon-neutral structure in Hong Kong

Fig. 4.17 A poster to promote re-use of materials

Learn from PHOTOS

- To learn about ways of low-carbon living
- To reflect whether oneself is practicing low-carbon living

1. Refer to Fig. 4.17. Explain why re-use of materials is a way to support low-carbon living.
2. Suggest some more tips for low-carbon living.
3. Reflect upon your daily activities. Do you practise a low-carbon way of living?

CIC Zero Carbon Building 零碳天地 Corporate social responsibility 企業社會責任

67

Source : Lin et al. (2014)

Certains manuels continuent à donner une image déformée des questions environnementales

Bien que les manuels se focalisent de plus en plus sur l'environnement, certains contestent les conclusions des scientifiques sur le changement climatique. D'autres ont été critiqués pour la façon dont ils décrivent la relation entre les dommages subis par l'environnement et les activités humaines.

En Allemagne, les manuels font explicitement le lien entre les questions environnementales mondiales, la rareté des ressources et les conflits. Sur 49 manuels d'éducation civique et de géographie utilisés en 2015, la grande majorité (73%) abordent la relation entre stress environnemental et conflits. Les habitants des pays en développement sont dépeints comme responsables du stress environnemental auquel ils sont confrontés et comme incapables de résoudre leurs problèmes environnementaux ou liés aux conflits. Le changement climatique et les émissions de carbone sont parfois mentionnés, mais des questions comme celle des interventions des multinationales ou celle des modes de consommation dans les pays riches ne sont pas abordées. En revanche, la croissance démographique et les technologies périmées utilisées dans les pays en développement sont considérées comme les principaux facteurs des problèmes environnementaux et des conflits. Beaucoup de photos montrent les habitants des pays en développement comme des combattants, des réfugiés ou des individus ayant besoin d'aide, communiquant ainsi une impression de danger, de chaos et de passivité. Les efforts déployés par les pays pauvres tels que l'Inde pour résoudre leurs problèmes environnementaux ne sont pas mentionnés (Ide, 2016).

Aux États-Unis, certains manuels s'abstiennent de présenter des données exactes, fondées sur la science, concernant l'environnement et le changement climatique. Des manuels de sciences pour la 6e année d'études publiés en 2007 et 2008 et adoptés en Californie indiquaient que les êtres humains pouvaient avoir un impact sur le changement climatique mais ajoutaient qu'il s'agissait d'une question sur laquelle tous les scientifiques ne partageaient pas le même avis (Román et Busch, 2016) : « Tous les scientifiques ne sont pas d'accord quant aux causes du réchauffement planétaire. Certains scientifiques pensent que l'augmentation de 0,7 degrés Celsius de la température mondiale au cours des 120 dernières années est peut-être due en partie aux variations naturelles du climat » (Prentice Hall, 2008).

Non seulement les manuels mettent en doute les causes du changement climatique mais ils soulignent aussi ses effets positifs et décrivent ses effets négatifs comme incertains : « Le réchauffement planétaire pourrait avoir certains effets positifs. Les agriculteurs de certaines régions aujourd'hui froides pourraient faire deux récoltes par an au lieu d'une seule. Des lieux qui sont aujourd'hui trop froids pour y pratiquer l'agriculture pourraient devenir des terres arables. Toutefois, beaucoup d'effets du réchauffement planétaire risquent d'être moins positifs. La hausse des températures entraînerait l'évaporation de l'eau sur les sols dénudés tels que les terres labourées. Les sols secs sont facilement emportés par le vent. Ainsi, certains champs fertiles pourraient devenir des « dust bowls » (cuvettes de poussière) » (Prentice Hall, 2008). Cela pourrait affaiblir le sentiment d'urgence qui incite les élèves à faire quelque chose pour combattre le changement climatique et même les amener à penser que c'est un phénomène qui est bénéfique pour les êtres humains. Aucun des manuels analysés ne contenait d'appel à l'action reliant explicitement le comportement des élèves à la nécessité de prendre des mesures d'atténuation (Román et Busch, 2016).

Dans le même ordre d'idées, un examen de sept manuels des sciences de la terre et des sciences environnementales communément utilisés aux États-Unis a conclu qu'aucun ne clarifiait les relations entre pollution, effet de serre et changement climatique. Aucun ne mentionnait que le changement climatique est déjà en cours et qu'il a déjà influencé l'environnement, ce qui pourrait renforcer les idées erronées des élèves selon lesquelles le changement climatique n'aurait pas de conséquences durant leur vie (Choi et al., 2010).

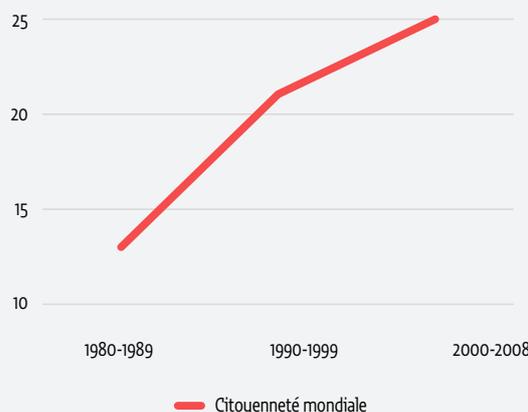
D'autres ont fait valoir que les manuels devraient faire beaucoup mieux pour offrir une approche globale de l'environnement, du développement durable et des effets négatifs des catastrophes naturelles et d'origine humaine. Par exemple, dans l'État du Madhya Pradesh, en Inde, les manuels sont avant tout un moyen d'enseigner aux enfants des faits scientifiques et ne font guère sinon rien pour contextualiser l'éducation environnementale, par exemple en utilisant comme expérience d'apprentissage la tragédie due au gaz dont a été victime en 2008 Bhopal, capitale de cet État (Iyengar et Bajaj, 2011).

Malgré des progrès, la couverture de la citoyenneté mondiale demeure faible

L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à inculquer aux élèves l'idée qu'ils appartiennent non seulement à leur pays mais aussi à des entités transnationales et mondiales plus larges, et aux défis auxquels elles sont confrontées. Cette éducation englobe des principes mondiaux tels que les droits de l'homme, la démocratie et la justice sociale (Davies, 2006). Les pays ont incorporé de plus en plus dans les programmes scolaires de contenus relatifs à la citoyenneté mondiale, afin de préparer les citoyens à un monde interconnecté, mais son inclusion reste faible. Sur la période 2000-2008, globalement, 25% des manuels mentionnent la citoyenneté mondiale contre 13% dans les années 1980 (Figure 5). La région Amérique latine et Caraïbes a enregistré la plus forte progression, passant de 20% des manuels mentionnant la citoyenneté mondiale dans les années 1980 à 50% dans les années 2000 (Bromley et al., 2016).

FIGURE 5 :
Un manuel sur quatre mentionne la citoyenneté mondiale en 2000-2008

Pourcentage de manuels contenant un énoncé explicite sur la citoyenneté mondiale



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 129 manuels pour 1980-1989, 119 pour 1990-1999 et 165 pour 2000-2008.

Source : Bromley et al. (2016).

Sur 559 manuels scolaires du secondaire de 76 pays durant la période 1970-2008, le pourcentage de manuels mentionnant des événements survenus hors des frontières du pays est passé de 30% au début des années 1970 à plus

de 40% à la fin des années 2000 (Buckner et Russell, 2013). Mais il restait encore 60% de manuels du secondaire des pays dans les disciplines considérées qui ne contenaient pratiquement aucune mention d'événements survenus hors de leurs frontières.

Le nombre de mentions de la mondialisation a néanmoins augmenté. Ces mentions étaient inexistantes dans les années 1970 mais on les trouvait dans près de 40% des manuels à la fin des années 2000. La mondialisation économique représentait 46% de ces mentions tandis que la mondialisation politique en représentait 28% et la mondialisation socioculturelle 25% (Buckner et Russell, 2013).

La citoyenneté mondiale occupe une place à côté de la citoyenneté nationale

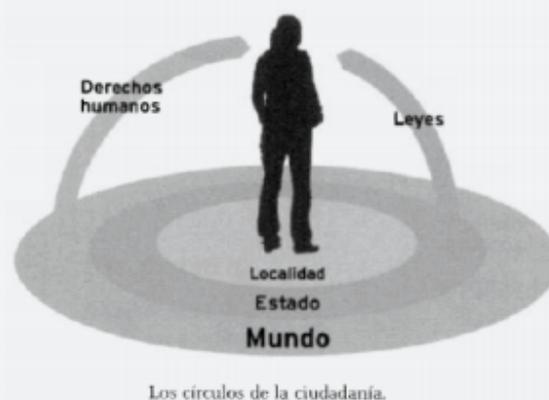
Si les manuels cherchent de plus en plus à transmettre des connaissances et des valeurs mondiales, ils continuent à se concentrer sur la création d'un sentiment d'identité nationale en inculquant des valeurs et des idéaux nationaux. Parmi les manuels d'études sociales du secondaire de 76 pays, près de 90% qui mentionnaient la citoyenneté mondiale mentionnaient aussi les questions de citoyenneté nationale à la fin des années 2000, ce qui donne à penser que les deux conceptions de la citoyenneté sont compatibles et cohabitent de plus en plus dans un même manuel (Buckner et Russell, 2013).

Dans la République de Corée, une étude a documenté le développement rapide de l'éducation à la citoyenneté mondiale en examinant les tendances des manuels d'éducation civique sur la base du nombre moyen par page de mentions des grands thèmes nationaux et mondiaux. Les thèmes relatifs à la citoyenneté mondiale tels que le « mondialisme » n'étaient guère ou pas du tout pris en considération dans les années 1980 et 1990 mais étaient clairement en évidence dans les années 2000. Bien que les thèmes relatifs à la citoyenneté mondiale ne soient pas aussi fréquemment mentionnés que les thèmes relatifs à la citoyenneté nationale, ils l'étaient toutes les cinq pages (Moon et Koo, 2011).

Cette coexistence de différents niveaux de citoyenneté – local/régional, national et mondial – est illustrée dans un manuel espagnol de 2008 qui montre un individu enserré par des anneaux concentriques créés par les droits de l'homme et les lois nationales (Figure 6). Le livre dit que « Nous sommes tous des citoyens du monde...En

tant que citoyens du monde, nous sommes protégés par les droits de l'homme qui s'appliquent à l'humanité tout entière... Les droits de l'homme ont pour source notre condition d'être humains et non notre nationalité » (Buckner et Russell, 2013 ; Mario, 2008).

FIGURE 6 :
En Espagne, un manuel d'éducation civique indique l'intégration des concepts de citoyenneté nationale et de citoyenneté mondiale



Note : La légende de l'image est la suivante : « Les cercles de la citoyenneté : la communauté locale, l'État et le monde »

Source : Mario (2008) dans Buckner et Russell (2013).

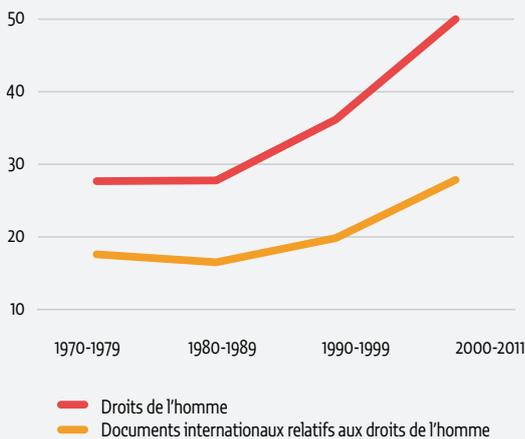
L'enseignement des droits de l'homme occupe une place centrale dans l'éducation à la citoyenneté mondiale

L'éducation aux droits de l'homme, dont l'importance a été mise en évidence par la Décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme (1995-2004), promeut des valeurs, des convictions et des attitudes qui encouragent tous les individus à défendre leurs propres droits et ceux des autres. Elle développe une compréhension de la responsabilité commune de tous de faire des droits de l'homme une réalité dans chaque communauté (Organisation des Nations Unies, 2002). Elle permet aux élèves à travers le monde d'apprendre qu'ils sont membres d'une communauté mondiale et ont un statut en tant que personnes humaines individuelles au sein de cette communauté (Meyer et al., 2010). A ce titre, elle constitue un élément clé des modèles curriculaires de la citoyenneté mondiale.

Le développement de l'éducation aux droits de l'homme depuis 1970 est perceptible si l'on considère avec quelle fréquence les manuels d'études sociales du secondaire mentionnaient les droits de l'homme et les documents relatifs aux droits de l'homme (**Figure 7**). Alors que durant la période 1970-1979 28% des manuels consacraient un texte aux droits de l'homme, ce pourcentage passe à 50% pour la période 2000-2011. C'est en Afrique subsaharienne que l'augmentation a été la plus forte, passant de 15% à près de 60%, et c'est en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest que la couverture était la plus faible, atteignant 36% contre 14% (Bromley *et al.*, 2016).

FIGURE 7:
Les manuels mettent de plus en plus l'accent sur les droits de l'homme, surtout depuis 1990

Pourcentage de manuels mentionnant les droits de l'homme et les documents internationaux relatifs aux droits de l'homme



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 108 manuels pour 1970-1979, 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 et 219 entre 2000 et 2011.

Source : Bromley *et al.* (2016).

De même, la proportion de manuels mentionnant les documents internationaux relatifs aux droits de l'homme – tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme, la Charte des Nations Unies et la Convention relative aux droits de l'enfant – est passée de 18% dans les années 1970 à 28% dans les années 2000. Des études antérieures ont mis en évidence les exemples de certains pays. Par exemple, un manuel japonais d'études sociales du deuxième cycle du secondaire de 2006 contient une discussion substantielle de l'évolution internationale des

droits de l'homme et de leur codification dans le système des Nations Unies, au moyen de mentions spécifiques de la Déclaration des droits de l'homme et de la Charte des Nations Unies (Meyer *et al.*, 2010). Au Samoa, un manuel d'études sociales pour la 10e année d'études se sert d'une grille de mots croisés pour faire connaître aux élèves la Déclaration (**Figure 8**).

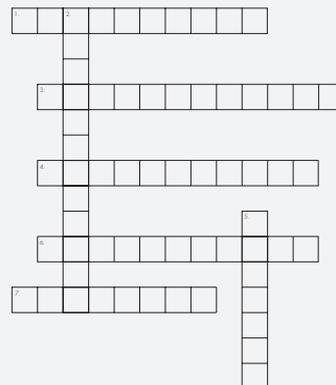
L'éducation relative à l'Holocauste se voit aussi accorder une attention croissante dans l'enseignement des droits de l'homme. Elle est censée donner aux apprenants des connaissances et des compétences qui les aident à devenir des citoyens du monde responsables et actifs, qui aient une pensée critique, valorisent la dignité humaine et le respect, rejettent les préjugés qui conduisent à la violence et au génocide, et contribuent à un monde plus pacifique, plus tolérant, plus inclusif et plus sûr (Bromley, 2013 ; Bromley et Russell, 2010). Une analyse de 89 manuels publiés dans 26 pays depuis 2000 montre que l'éducation relative à l'Holocauste est de plus en plus mise en œuvre dans le contexte des cadres universels des droits de l'homme et non comme un événement historique européen isolé, reflétant ainsi des attentes croissantes concernant la signification historique et universelle de l'apprentissage relatif à l'Holocauste (Carrier *et al.*, 2015).

FIGURE 8:
Au Samoa, un manuel d'études sociales pour la 10e année d'études se sert d'une grille de mots croisés pour faire connaître les droits de l'homme aux élèves

Activity 6 Universal Declaration Of Human Rights

UNIT 2

- Read the information about the Universal Declaration of Human Rights to find the answers you will need to complete the following crossword puzzle. Write your answers in your exercise book.



Source : Samoa Department of Education (2001).

Beaucoup de manuels n'aident toujours pas les élèves à apprécier la diversité

Depuis les années 1970, un intérêt croissant est porté à l'éducation multiculturelle pour enseigner le respect de la diversité, autonomiser les minorités et les groupes désavantagés et traiter les problèmes d'égalité et d'équité. Pourtant, une nouvelle analyse effectuée pour le Rapport GEM montre qu'en dépit de quelques progrès, la couverture de la diversité reste incertaine dans de nombreuses régions du monde, comme le démontrent les pourcentages de manuels mentionnant les groupes suivants comme possédant des droits : immigrants et réfugiés ; personnes handicapées ; personnes qui sont lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenre ou intersexuées (LGBTI) et autres minorités ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques (**Figure 9**) (Bromley et al., 2016).

La couverture des **droits des immigrants et des réfugiés** a régulièrement progressé entre 1970-1979 et 1990-1999,

passant de 1% à 14%, mais elle n'a plus progressé durant la période 2000-2011. C'est dans la région Amérique latine et Caraïbes et dans la région Europe et Amérique du Nord que la couverture est la plus forte, avec un manuel sur cinq qui mentionne les droits des immigrants et des réfugiés (Bromley et al., 2016).

Bien que la couverture des droits des immigrants et des réfugiés ait progressé dans les pays européens et d'Amérique du Nord, certains manuels produisent et reproduisent des images stéréotypées des migrations et des migrants. En Autriche, par exemple, migration et diversité étaient décrites comme des problèmes dans 22 manuels d'histoire et géographie du secondaire utilisés entre 2011 et 2013. « *Les migrations constituent un des facteurs majeurs de croissance de la population et un des problèmes fondamentaux auquel sont confrontés l'économie et la société, la politique et la culture, dans le passé et aujourd'hui* ». Ces manuels tendent à ne représenter que certains groupes d'immigrants : les personnes venant d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord ainsi que d'Asie de l'Ouest prédominent et la représentation des autres immigrants tels que ceux d'autres pays européens est marginale (Hintermann et al., 2014).

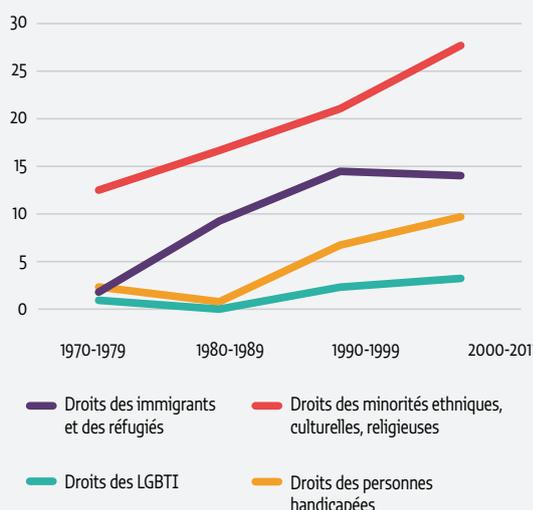
De même, une étude réalisée en France a dévoilé un schéma de stéréotypage négatif des immigrants dans 29 manuels du primaire et du secondaire sur différentes matières datant de 2007. La plupart des images de membres de minorités raciales les dépeignaient comme pauvres ou vivant dans des conditions précaires. Ces manuels contenaient beaucoup d'insinuations insidieuses, telles qu'une photo d'un manuel de mathématiques montrant deux filles faisant un exercice de géométrie. Alors que l'élève d'origine immigrante échoue, sa condisciple autochtone réussit (Université Paul Verlaine – Metz, 2008).

Les **droits des personnes handicapées** ne sont mentionnés que dans 9% des manuels d'études sociales du secondaire, ce pourcentage ayant lentement augmenté à partir d'un niveau très bas de 2% au cours de la période 1970-1979. Dans le monde, les personnes handicapées sont sous-représentées dans les manuels, ce qui perpétue leur invisibilité et leur désavantage. En Afrique du Sud, sur 40 manuels utilisés en 2015, on ne trouvait d'images de personnes handicapées que dans deux (Adonis, 2015). En Espagne, sur 36 manuels d'éducation physique du secondaire publiés entre 2000 et 2006, 45 seulement des 3 316 illustrations (1%) montraient des personnes handicapées. De plus, dans les illustrations montrant des personnes handicapées, les femmes (24%) étaient moins

FIGURE 9 :

Seulement 9% des manuels couvrent les droits des personnes handicapées, et 3% les droits des personnes LGBTI

Pourcentage de manuels contenant un énoncé explicite sur l'égalité des groupes minoritaires



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 108 manuels pour 1970-1979, 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 et 219 entre 2000 et 2011.

Source : Bromley et al. (2016).

représentées que les hommes (58% ; 18% montraient des hommes et des femmes) (Táboas-Pais et Rey-Cao, 2012).

Une comparaison des manuels en Angleterre (Royaume-Uni) et dans la République islamique d'Iran révèle des résultats similaires dans les deux pays. Dans sept manuels iraniens d'anglais langue étrangère du secondaire, seules 21 images sur 4 015 (0,5%) montraient des personnes handicapées, et seulement deux de ces images représentaient des enfants. Dans les manuels anglais du primaire, seules sept images sur 867 (0,8%) montraient des personnes handicapées. Les manuels iraniens et anglais tendaient à représenter des personnes handicapées hospitalisées ou « alitées » à la suite d'un accident automobile ou, peut-être, d'une maladie temporaire (Hodkinson et al., 2016).

Certains manuels ont fait des progrès pour ce qui est d'inclure des informations ou des images de personnes handicapées. Un manuel mexicain offre une image stimulante du handicap, montrant un groupe d'enfants handicapés ou non jouant au basketball (Figure 10).

FIGURE 10:

Au Mexique, un manuel d'éducation civique du primaire montre une image plutôt stimulante du handicap



Source : Herrera et al. (2014).

Les **droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenre ou intersexuées (LGBTI)** n'apparaissent que dans 3% des manuels d'études sociales du secondaire, proportion pratiquement sans changement depuis les années 1970. La couverture des droits des LGBTI est la plus forte dans la région Amérique latine et Caraïbes (20%), suivie de la région Europe et Amérique du Nord (10%). En Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord, ainsi qu'en Asie de l'Ouest, moins de 5% des manuels mentionnent les LGBTI (Bromley et al., 2016).

Cette faiblesse de la couverture fait écho à des conclusions antérieures selon lesquelles les écoles n'incorporent pas de questions liées à la diversité sexuelle dans leurs matériels curriculaires (Banks, 2009 ; Terra et Bromley, 2012). Sur 548 manuels d'études sociales du secondaire, 3% seulement évoquent la discrimination contre les LGBTI (Terra et Bromley, 2012). En Afrique du Sud, la couverture de la diversité sexuelle s'établissait à 1% dans trois manuels d'éducation à la vie pratique pour la 10^e année d'études, sans mention des LGBTI sous le thème des droits de l'homme. Alors que les manuels appellent à la tolérance et à la diversité, la diversité sexuelle est constamment exclue. De plus, la plupart des débats sur la diversité sexuelle et des genres ont lieu dans des contextes de violences et d'abus sexuels (Wilmot et Naidoo, 2014).

Alors que les manuels qui ne mentionnent pas la diversité sexuelle et des genres transmettent implicitement le message selon lequel les personnes ayant des orientations sexuelles et des identités/expressions de genre différentes ne font pas partie de la société, certains manuels dépeignent explicitement les LGBTI de manière négative (UNESCO, 2016). Certains manuels et matériels curriculaires en Chine, à Hong Kong (Chine), aux Philippines, en République de Corée et en Thaïlande perpétuent les stéréotypes négatifs et contiennent des informations inexacts, stigmatisantes et discriminatoires sur les LGBTI (PNUD et UNSAID, 2014 ; UNESCO, 2015).

Certains pays ont fait des progrès en matière d'utilisation dans les manuels d'exemples qui dépeignent les LGBTI. En Suède, par exemple, alors que les anciens manuels ne représentaient que des couples hétérosexuels et des familles nucléaires, les manuels récents étendent le mariage aux personnes du même sexe et la structure de la famille aux couples remariés et aux demi-frères et sœurs.

La couverture des **minorités ethniques, culturelles, religieuses** et linguistiques a progressé depuis les années 1970 mais durant la période 2000-2011, seulement un manuel d'études sociales du secondaire sur quatre

mentionnait les minorités ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques. Cette couverture est la plus forte dans la région Amérique latine et Caraïbes (40%), suivie de la région Europe et Amérique du Nord (35%). La couverture en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest est la plus faible, se situant autour de 3% (Bromley et al., 2016).

Les études de cas de pays font écho à ce chiffre global. En Turquie, sur 245 manuels utilisés dans chaque matière au cours de l'année scolaire 2012/2013, la plupart n'incorporent pas les cultures, les modes de vie et les histoires des minorités ethniques et religieuses. Une exception est la récente inclusion des Alévis, minorité religieuse, dans un manuel de culture et de morale religieuses pour la 12e année d'études (Çayır, 2015). Au Japon, les manuels d'anglais langue étrangère du premier cycle du secondaire publiés de 1987 à 2002 représentaient une série de pays mais pas la diversité des groupes ethniques dans le pays (Yamada, 2011).

Outre le manque de diversité, certains manuels ont été critiqués pour leur interprétations stéréotypées, simplistes, des minorités ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques. A Hong Kong, Chine, un chapitre intitulé « Vivre à Hong Kong » comportait un devoir à remplir intitulé « Harmonie raciale » accompagné d'un dessin d'une philippine disant « Je suis philippine. Je suis employée de maison à Hong Kong », d'un anglais disant : « Je suis professeur d'anglais », d'une japonaise disant : « J'ai un restaurant de sushis à Hong Kong », d'une chinoise disant : « Je suis de Shanghai » et d'un indien qui dit : « J'étudie dans une école internationale » (Dervin et al., 2015).

Aux États-Unis, neuf manuels d'histoire du secondaire utilisés en 2008 omettaient d'indiquer que les dirigeants d'organisations musulmanes influentes à l'intérieur et à l'extérieur des États-Unis condamnaient les attentats du 11/9 et appelaient les musulmans à alléger la souffrance des victimes. L'omission de ce type d'informations peut empêcher les élèves d'envisager d'autres perspectives et de contester les stéréotypes concernant les autres cultures et les autres peuples (Romanowski, 2009).

Enseigner sur les minorités ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques est souvent plus délicat dans les situations de post-conflit. Une analyse de 573 manuels d'études sociales du secondaire durant la période 1950-2011 a montré qu'au lieu d'intégrer des narratifs multiculturels, les manuels des pays sortant de conflits mettent l'accent sur l'identité nationale (Lerch, 2016).

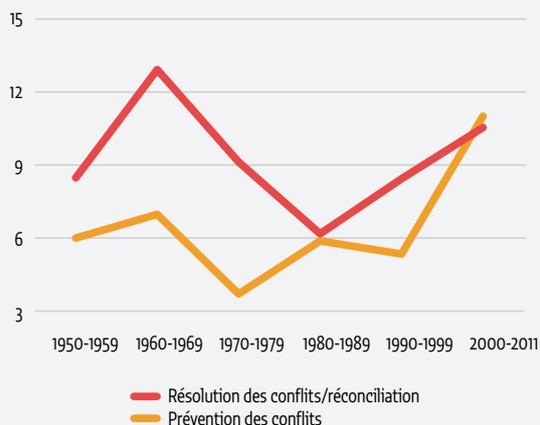
Les manuels peuvent attiser ou prévenir les conflits et la violence

Les manuels d'histoire peuvent mettre en évidence la diversité sociale, culturelle et ethnique et promouvoir le respect mutuel et la tolérance. En incluant des messages explicites et implicites de paix, d'inclusion et de réconciliation, le récit historique choisi peut transcender les fractures sociétales et aider à promouvoir la paix et la non-violence. En revanche, les manuels inexacts et partiels peuvent favoriser l'irrespect, les conflits et la violence en promouvant un nationalisme étroit, les partis pris politiques et religieux, la force physique et la militarisation, ainsi que la propagande (Greaney, 2006).

Si l'on veut que l'éducation contribue au développement de sociétés pacifiques, il faut que les manuels offrent une plate-forme pour débattre de la prévention des conflits, ainsi que de leur résolution et de la réconciliation. Malgré une tendance positive depuis la période 1980-1989, seulement 10% des manuels contiennent un énoncé explicite sur les mécanismes de prévention ou de résolution des conflits et de réconciliation (au niveau individuel, national ou international) – dont, par exemple les manuels au Liban et au Pérou (Figure 11). La proportion

FIGURE 11:

Peu nombreux sont les manuels qui offrent des possibilités de discuter des moyens de prévenir et de résoudre les conflits
Pourcentage de manuels contenant un énoncé explicite sur la prévention et la résolution des conflits/la réconciliation



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 54 manuels pour 1950-1959, 88 pour 1960-1959, 108 pour 1970-1979, 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 et 219 entre 2000 et 2011.

Source : Bromley et al. (2016).

de manuels se référant aux mécanismes de résolution des conflits et de réconciliation est la plus forte dans la région Amérique latine et Caraïbes et en Afrique subsaharienne, s'établissant à environ 15% (Bromley *et al.*, 2016).

Certains manuels favorisent l'intolérance et les préjugés

Les manuels qui glorifient la guerre et les héros militaires, excluent les perspectives pluralistes ou déprécient les autres peuples ou groupes ethniques contribuent à la création d'un environnement dans lequel il devient difficile d'enseigner la paix, la non-violence et la réconciliation. Les manuels et les programmes scolaires jouent un rôle majeur dans l'exacerbation des tensions sociales et des conflits violents. Dans le Rwanda d'avant le génocide, par exemple, les gouvernements dominés par les Hutus se servaient des manuels pour générer des préjugés hostiles aux Tutsis, dépeints comme des étrangers qui avaient conquis le pays, imposé un régime féodal et opprimé la paysannerie hutu (King, 2014).

Au Pakistan, des manuels ont été critiqués pour avoir banalisé le militarisme et la guerre et pour avoir inclus des partis pris et des erreurs historiques, promouvant ainsi l'intolérance et le fanatisme (Afzal, 2005). Les manuels pakistanais de langues et d'études sociales utilisés de 1995 à 2010 contiennent de nombreux narratifs sur les batailles de l'Islam ancien et les guerres entre le Pakistan et l'Inde. Les personnalités pakistanaises, à l'exception des héros militaires et des chefs du mouvement nationaliste, en sont exclues (Naseem, 2014).

Les manuels pakistanais publiés après la réforme des programmes scolaires de 2006 continuent à mettre l'accent sur les guerres avec l'Inde tout en ignorant dans une large mesure les initiatives de paix (Nayyar, 2013 ; Peace and Education Foundation, 2016). De plus, les manuels perpétuent un récit de conflits et de griefs historiques entre musulmans et hindous au lieu de discuter du potentiel de résolution du conflit et de réconciliation (Peace and Education Foundation, 2016). Les manuels d'histoire indiens publiés depuis 2002, pour leur part, blâment le Pakistan et contiennent des partis pris évidents contre les éléments musulmans de l'histoire de la région (Joshi, 2010).

En Afghanistan, des manuels présentant des contenus violents, agressifs et militaristes ont été produits de 1986

à 1992 et ils ont continué d'être utilisés durant plusieurs années encore. Ils étaient fortement politisés, promouvant la fracture sociale et la violence. Ils se référaient par exemple au comptage des balles et des bombes pour enseigner les mathématiques et se servaient de références extrémistes pour l'alphabétisation (Spink, 2005 ; Woo et Simmons, 2008). Depuis 2001, les manuels afghans mettent l'accent sur la paix, mais les nouveaux manuels sont de mauvaise qualité et il subsiste beaucoup de textes politiquement conflictuels (Burde, 2015 ; Spink, 2005 ; Vanner *et al.*, 2016).

Certains manuels omettent de reconnaître l'existence des autres. Des manuels israéliens et palestiniens présentent l'histoire et la situation actuelle à partir de points de vue unilatéraux qui offrent beaucoup plus de descriptions négatives que de descriptions positives de l'autre et ne présentent guère d'informations sur la vie quotidienne religieuse, culturelle et sociale. Dans 74 manuels israéliens et 94 manuels palestiniens, la grande majorité des cartes omettent l'existence de l'autre entité. Sur 83 cartes dans les manuels palestiniens, 58% n'indiquaient pas de frontières dans la zone, ne contenaient aucune référence à Israël et se référaient à toute la zone comme la Palestine. De même, 76% des 258 cartes figurant dans les manuels israéliens n'indiquaient pas de frontières entre zones israéliennes et zones palestiniennes, bien que les frontières entre Israël et les pays voisins soient indiquées, et la dénomination Palestine ne figurait nulle part sur les cartes (Adwan *et al.*, 2014).

Dans beaucoup de pays d'Europe et d'Amérique du Nord, la mémoire collective consignée dans certains manuels d'histoire mondiale a établi une image de l'Islam et des sociétés arabes qui est pleine de violence et de conflits, ce qui risque de promouvoir des images stéréotypées des communautés musulmanes et l'intolérance à leur endroit. Dans 72 manuels d'histoire mondiale du secondaire de 16 pays, 50 à 75% de toute la couverture de l'Islam et des sociétés arabes a trait aux conflits, au nationalisme, à l'extrémisme ou au terrorisme, représentant ces sociétés comme violentes et instables. Il y a des références positives aux contributions de l'Islam à la civilisation dans l'art, la science et l'architecture, mais la très grande majorité des représentations de l'Islam et des sociétés arabes sont négatives (Wiseman, 2014).

Des progrès vers la promotion de la paix

Certains pays ont fait un effort pour enlever les contenus des manuels prêtant à controverse et pour promouvoir la coexistence pacifique et la cohésion sociale. Un exemple vient de Chypre. En 2003, la partie chypriote turque a adopté une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire, dans le but de développer une culture de paix. Les manuels d'histoire publiés en 2004 et révisés en 2005 mettent l'accent sur les expériences et les histoires communes des deux parties de l'île. Même la couverture des manuels de 2004 montre l'unification, représentant la carte de Chypre sans ligne de démarcation. Des expressions comme « la Turquie mère-patrie » ont été remplacées par des expressions telles que « notre île ». L'histoire n'est plus présentée comme le récit d'un conflit. L'accent est mis maintenant sur les exemples de coexistence et de coopération, avec l'évolution vers une histoire sociale, culturelle et économique partagée (Figure 12) (Papadakis, 2008).

De même, aux États-Unis, la couverture par les manuels de la Guerre du Viet Nam s'est de plus en plus focalisée sur les souffrances des soldats au lieu de glorifier la guerre. Dans 102 manuels d'histoire publiés entre 1970 et 2009, la proportion de manuels offrant une image négative de cette guerre est passée de 15% à un tiers. Dans les années 1960 et 1970, les manuels contenaient des photos montrant des hélicoptères survolant le territoire vietnamien, avec des soldats sains et saufs et seuls présents sur le terrain. À partir des années 1980, les manuels ont commencé à inclure de nombreuses photos de soldats blessés et pleurant, des soldats et des familles endeuillés et des anciens combattants handicapés. Malgré ces changements, la violence infligée par les Américains aux Vietnamiens reste largement invisible (Lachman et Mitchell, 2014).

À Sri Lanka, les manuels ont longtemps encouragé l'inimitié entre groupes ethniques. Les manuels cinghalais dépeignaient les rois singhalais comme des héros vainqueurs des Tamouls, qualifiés d'envahisseurs. Les bouddhistes cinghalais étaient présentés comme les seuls authentiques sri-lankais (Cardozo, 2008). Six manuels d'histoire pour la 7^e à la 10^e année d'études publiés en 2007-2008 ne contiennent plus de stéréotypes très explicites des Tamouls mais passent largement sous silence l'histoire, la culture et la religion des Tamouls, en présentant une histoire du pays centrée sur les Cinghalais. Les manuels présentent des modèles de rôles

FIGURE 12:

A Chypre, un nouveau manuel d'histoire illustre les expériences communes des deux parties

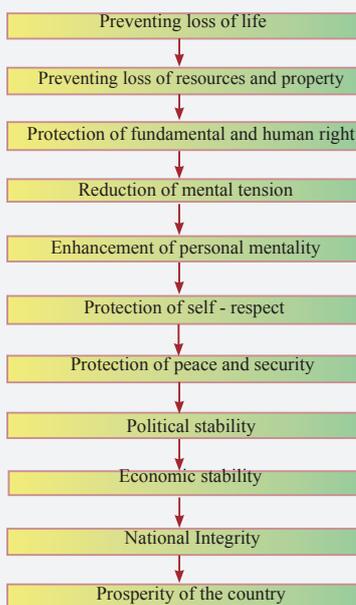


Source : Papadakis (2008).

qui sont presque exclusivement cinghalais, tels que les rois Vijayabahu I et Parakramabahu ou des politiciens cinghalais éminents. L'absence de modèles de rôle tamouls ou musulmans n'offre guère aux élèves des communautés minoritaires de figures avec lesquelles ils puissent s'identifier. Les manuels ne reconnaissent pas non plus les interprétations alternatives des événements historiques et n'encouragent pas les élèves à mener une réflexion critique sur le passé (Gaul, 2014). Sri Lanka a cependant fait quelques progrès encourageants dans les manuels. Après des décennies de conflit et de guerre civile entre ses

deux plus grandes communautés ethniques, Sri Lanka a initié plusieurs réformes pour inclure dans ses manuels des mécanismes de résolution des conflits et de réconciliation (Figure 13) (Vanner *et al.*, 2016).

FIGURE 13:
A Sri Lanka, un manuel d'éducation civique pour la 10^e année d'études examine les avantages de la résolution pacifique des conflits



Source : Sri Lanka National Institute of Education (2014).

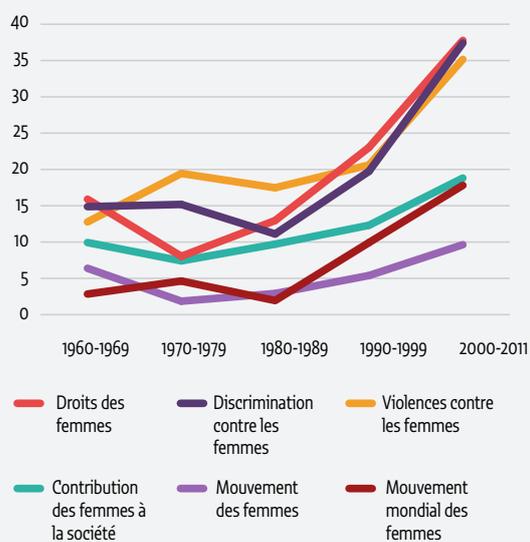
Les manuels souffrent toujours de partis pris sexistes

Les manuels peuvent diffuser des partis pris, des préjugés et une discrimination sexistes à travers des descriptions stéréotypées et partiales d'hommes et de femmes dans des récits et des illustrations. Les partis pris sexistes dans les manuels peuvent façonner les identités de genre selon des modèles qui entravent le progrès vers l'égalité des genres dans l'éducation et l'autonomisation des femmes pour le développement social et économique. Les partis pris sexistes dans les manuels sont les obstacles les mieux camouflés et les plus difficiles à enlever sur la route de l'égalité des genres dans l'éducation (Blumberg, 2008).

LA COUVERTURE DES THEMES RELATIFS A L'ÉGALITÉ DES GENRES A PROGRESSÉ ...

L'analyse du Rapport GEM montre que les contenus relatifs à l'égalité des genres ont augmenté dans les manuels à travers le monde (Figure 14). Le pourcentage de manuels mentionnant les droits des femmes est passé de 15% durant la période 1946-1969 à 37% durant la période 2000-2011, tandis que la description de la discrimination contre les femmes est passée de 16 à 38%. On trouve les pourcentages les plus élevés d'inclusion des droits des femmes dans les manuels dans la région Europe et Amérique du Nord (43%), suivie par l'Afrique subsaharienne. Les manuels d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest sont ceux qui enregistrent les pourcentages les plus bas, autour de 14% (Bromley *et al.*, 2016).

FIGURE 14:
Les manuels contiennent de plus en plus de messages explicites plaçant en faveur des droits des femmes
Pourcentage de manuels contenant un énoncé explicite concernant les droits des femmes



Notes : Tailles des échantillons pour chaque période : 54 manuels pour 1950-1959, 88 pour 1960-1959, 108 pour 1970-1979, 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 et 219 pour 2000-2011 ou 2000-2013. Les séries de données les plus récentes sur les droits des femmes et la discrimination se rapportent à la période 2000-2013 ; les séries de données les plus récentes pour les autres énoncés se rapportent à la période 2000-2011.

Source : Bromley *et al.* (2016).

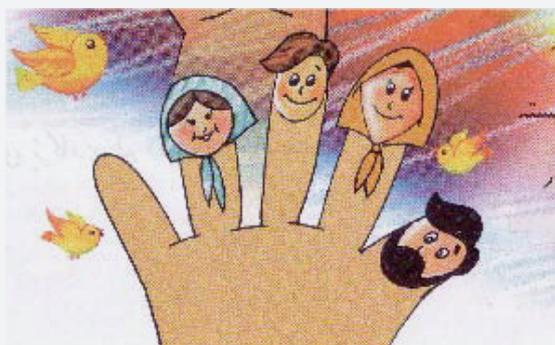
...MAIS IL Y A ENCORE BEAUCOUP DE PROGRES A FAIRE PRESQUE PARTOUT

Un grand nombre d'études réalisées dans des pays dont l'Algérie, l'Espagne, la France, l'Ouganda, le Pakistan et le Zimbabwe ont attiré l'attention sur l'invisibilité des femmes dans les matériels d'enseignement et d'apprentissage et sur la façon dont cela perpétue le statut marginal des femmes dans la société. Dans beaucoup de manuels, les récits, les images ou les exemples soit ne représentent pas de femmes soit les dépeignent dans des rôles subalternes, traditionnels, tels que les activités ménagères et au service des hommes (Abdelhay et Benhaddouche, 2015 ; Barton et Sakwa, 2012 ; Centre Hubertine Auclert, 2013 ; Durrani, 2008 ; Gómez-Carrasco, 2016 ; Mutekwe et Modiba, 2012).

Dans la République islamique d'Iran, par exemple, les femmes ne représentent que 37% des 3 115 images que l'on trouve dans les manuels du primaire et du secondaire utilisés durant la période 2006-2007 (Paivandi, 2008). De plus, les rôles sont décrits comme sexospécifiques dans ce poème d'un manuel de persan pour la 2e année d'études : La famille est comme une main dont chaque doigt est un membre de la famille. Dans cette main, le père est le pouce, premier doigt de la main. Un autre doigt – l'index – est notre mère, la dame de la maison ! Un autre doigt est notre frère qui est assis ici, à côté de mère ! Encore un autre doigt. C'est notre sœur ! Je suis le dernier, le petit doigt » (Figure 15).

FIGURE 15:

En Iran, un manuel de persan pour la 2e année d'études dépeint les différences entre les rôles traditionnels des femmes et des hommes



Source : Paivandi (2008).

Même dans certains manuels de mathématiques comme en Turquie, les rôles traditionnels des femmes à la maison (mère, fille) sont dépeints dans le contexte de la coopération. Accompagnant une image d'une femme et de sa fille cuisinant ensemble, la légende suivante illustre ce schéma : « Il y a quatre œufs sur la table. Ayse a apporté à sa mère deux autres œufs. Cela fait six œufs » (Aydin et al., 2016).

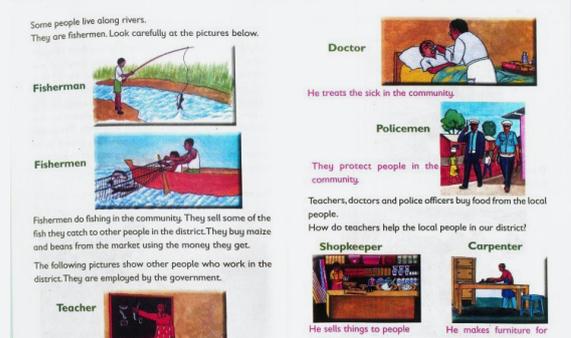
De plus, les femmes sont rarement dépeintes comme des travailleuses. Lorsque des femmes qui travaillent hors de chez elles sont dépeintes, l'accent est mis sur les rôles associés à l'enseignement et autres services. Comme le montre un exemple qui vient du Kenya, les hommes sont représentés comme ceux qui occupent des postes de dirigeants politiques, d'hommes d'affaires, d'enseignants, de policiers ou de médecins (Figure 16).

Les hommes sont dépeints dans des activités et occupations beaucoup plus variées que les femmes. En Italie, les manuels de 10 grands éditeurs pour la 4e année d'études publiés au début des années 2000 attribuaient 50 professions différentes aux hommes contre seulement 15 aux femmes. La différence est non seulement quantitative mais aussi qualitative : les professions « masculines » sont beaucoup plus prestigieuses et gratifiantes que les professions « féminines » (Biemmi, 2015).

Au Liban, les manuels d'éducation civique de la 1ère année d'études à la 12e année publiés entre 2004 et 2012 ne

FIGURE 16:

Au Kenya, dans un manuel d'études sociales du primaire, les rôles féminins sont associés à l'enseignement et aux services



Source : Kanjoya et Ogula (2011).

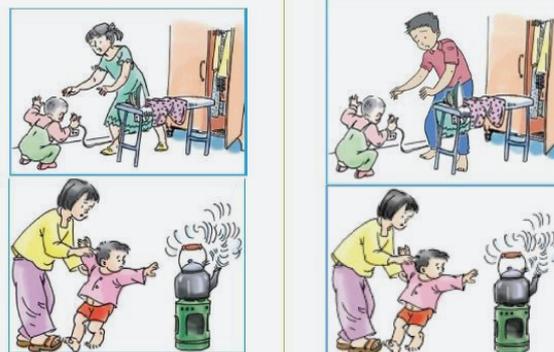
présentaient pas les hommes et les femmes comme égaux dans le domaine politique. Sur les 155 références à la participation politique des femmes, 114 affichaient une inégalité entre les sexes, les hommes étant dépeints comme des dirigeants politiques, participant à la prise des décisions, aux débats, aux sommets et aux conférences internationales. La participation des femmes à la politique se limitait à la participation électorale (Shuayb, 2015).

Les manuels omettent souvent les femmes d'influence qu'a connues l'histoire ou ne décrivent pas avec exactitude la vie des femmes, comme le montre une étude de 9 manuels jordaniens et 13 manuels palestiniens d'histoire, d'éducation civique et d'éducation nationale utilisés dans les 7e à 12e années d'études entre 2004 et 2008. En Jordanie, les hommes et les garçons représentent 79% des images des manuels d'histoire contre 21% pour les femmes et les filles. La situation est encore plus frappante en Palestine, où les manuels d'histoire ne mettent nulle part l'accent sur les rôles des femmes. Un manuel d'histoire pour la 10e année d'études de 2004 donne des exemples de scientifiques et d'inventeurs occidentaux tels que John Dalton, Isaac Newton et Albert Einstein et se réfère aux deux savants Marie et Pierre Curie. Bien que ce manuel d'histoire palestinien soit le premier à montrer l'image d'une femme, il évoque Marie Curie essentiellement en tant qu'épouse de Pierre Curie et non comme scientifique à part entière : « Vers la fin du dix-neuvième siècle et le début du vingtième, deux savants, le français Pierre Curie et son épouse polonaise découvrirent des éléments chimiques dotés d'une forte radioactivité tels que l'uranium, le polonium et le radium » (Alayan et Al-Khalidi, 2010).

Il y a cependant des motifs d'optimisme. Certains pays, tels que le Viet Nam, ont accompli des progrès importants sur la voie de l'inclusion de l'égalité des genres dans leurs manuels (Figure 17). Reconnaisant que l'inégalité entre les sexes est un des principaux obstacles à l'élimination de la pauvreté, le Viet Nam a publié plusieurs directives et politiques et a ratifié les conventions internationales qui promeuvent l'égalité des genres. Au niveau national, la Stratégie nationale sur l'égalité des genres du Viet Nam pour la période 2011-2020 définit des objectifs d'égalité des genres dans l'éducation, la formation, le travail et l'emploi. L'objectif 3 de cette stratégie prévoit un examen des contenus et des images des manuels et la suppression des stéréotypes sexistes, ainsi que l'intégration du genre dans les politiques, programmes et plans d'éducation.

FIGURE 17:

Au Viet Nam, une révision des manuels vise à inclure davantage d'illustrations reflétant une plus grande égalité des genres (à gauche, la situation actuelle ; à droite ce qui est proposé)



Source : Ministère de l'éducation du Viet Nam (2016).

Recommandations

L'amélioration des manuels pour faire en sorte qu'ils promeuvent le développement durable peut être une tâche difficile. Il se peut que les gouvernements n'aient pas le poids ou le courage politique requis pour remodeler le statu quo dans les sujets et les thèmes transmis par les matériels pédagogiques. Il se peut qu'il ne soit pas facile de concilier les vues opposées des groupes d'intérêt dominants et des minorités mécontentes. Les pays voisins échangent rarement leurs vues sur les questions d'intérêt commun dans les contenus des manuels – et quand c'est le cas, il se peut que les résultats de cette collaboration n'aient pas finalement d'effet sur les manuels. Durant les périodes de troubles civils et dans les pays sortant d'un conflit, la colère et la méfiance envers des communautés particulières peuvent faire obstacle au débat. Dans certains pays, la religion, le nationalisme et les identités ethniques peuvent être si enchevêtrés que l'on juge trop ardu d'encourager le respect des autres groupes (Greaney, 2006). Au final, il se peut que ceux qui déterminent le contenu des manuels décident qu'un processus potentiellement long, contentieux et même coûteux de révision des manuels n'est pas justifié.

Le Rapport GEM recommande de réexaminer et de réviser les manuels dès que les programmes scolaires ont été réformés afin de répondre aux besoins du nouvel agenda du développement durable. Il faut intégrer dans les processus de réexamen des manuels des lignes directrices explicitement liées aux questions environnementales, à

la paix et à la citoyenneté mondiale, au développement durable, aux droits de l'homme et à l'égalité des genres.

Dans le cas de l'environnement et du changement climatique, il faut un effort définitif pour améliorer le texte de façon qu'il reflète des descriptions scientifiquement exactes du défi aux niveaux mondial et national et inclue des mentions spécifiques des rôles des agents et des responsabilités individuelles.

Dans le cas de la paix, des droits de l'homme et de la citoyenneté mondiale, il faut que les manuels éliminent les stéréotypes pernicioseux, évitent d'omettre les faits pertinents et incluent :

- l'éducation aux droits de l'homme ;
- des descriptions exactes et authentiques des événements ;
- des descriptions exactes et authentiques des groupes et des individus, y compris des personnes handicapées, des personnes LGBTI, des membres des groupes minoritaires ;
- la tolérance ;
- la sensibilité religieuse ;
- la citoyenneté responsable ;
- la responsabilité sociale, civique et morale ;
- la conscience du monde ;
- une présentation équilibrée des problèmes ; et
- une utilisation exacte des illustrations.

Les manuels devraient aussi :

- examiner dans quelle mesure les narratifs historiques (i) glorifient l'usage de la force physique et de la puissance militaire et (ii) minimisent les effets des conflits armés sur les individus, les économies et les nations ;
- inclure des récits (authentiques ou fictifs) sur la résolution des conflits, le respect de la diversité et des modèles de rôles locaux, nationaux ou mondiaux, avec des questions et des conseils pour la discussion en classe et la réflexion personnelle afin d'aider les élèves à s'identifier avec des modèles de rôles positifs ;
- inclure des illustrations pour stimuler la discussion en classe et la réflexion personnelle.

Dans le cas de l'égalité des genres, les manuels ne devraient pas enfermer les femmes dans des emplois qui soient de simples extensions de leurs activités ménagères et maternelles. Outre l'élimination des représentations sexuées discriminatoires, les manuels devraient dénoncer les formes courantes de discrimination fondée sur le genre dans la société et promouvoir les droits des filles et des femmes et le droit à l'égalité des genres. Les manuels devraient garantir la parité entre hommes et femmes, filles et garçons dans :

- le texte et les illustrations ;
- la distribution des personnages « héros » et des figures mineures ;
- la position et la taille des personnages dans les illustrations ;
- la présentation ou la mention des personnalités célèbres dans les domaines de la politique, de la science, de la littérature, du sport, des arts et de l'économie.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Courriel : gemreport@unesco.org
Téléphone : +33 (1) 45 68 10 36
Télécopie : +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Établi par une équipe indépendante et publié par l'UNESCO, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* fait autorité pour ce qui est d'informer, d'influencer et d'appuyer un véritable engagement envers les cibles mondiales relatives à l'éducation qu'énonce le nouveau cadre des Objectifs de développement durable (ODD).



© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/28

Références

- Abdelhay, B. and Benhaddouche, W. 2015. Gender Stereotyping through Textbook Illustrations: A Case Study of Algerian Middle School Textbook- Spotlight on English 1. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol. 6, No. 5, pp. 435-40.
- Adonis, C. 2015. Discrimination and biases in textbooks used in South African public schools, Human Sciences Research Council. (Policy Briefs.)
- Adwan, S., Bar-Tal, D. and Wexler, B. E. 2014. Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology*, Vol. 37, No. 2, pp. 201-17.
- Afzal, M. 2015. Education and Attitudes in Pakistan: Understanding Perceptions of Terrorism. Washington, DC., United States Institute of Peace. (Special Report.)
- Alayan, S. and Al-Khalidi, N. 2010. Gender and Agency in History, Civics, and National Education Textbooks of Jordan and Palestine. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 1, pp. 78-96.
- Allen-Vassel, M. and Fraser, L. 2008. *Social Studies Book 2: Jamaicans Working Together*. Malaysia, Macmillan Caribbean.
- Aydin, H., Helvacı, E., Kofoğlu, E. and Erman, M. 2016. *İlkokul Matematik Ders Kitabı 1 (2. Kitap)*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Banks, J. A. 2009. Multicultural education: Dimensions and paradigms. Banks, J. A. (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, Routledge.
- Barton, A. and Sakwa, L. N. 2012. The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 20, No. 2, pp. 173-90.
- Biemmi, I. 2015. The Imagery of Gender in Italian Textbooks: Research into Primary School. *Foro de Educación*, Vol. 13, No. 18, pp. 15-35.
- Blumberg, R. L. 2008. The Invisible Obstacle To Educational Equality: Gender Bias In Textbooks. *Prospects*, Vol. 38, No. 3, pp. 345-61.
- Bromley, P. 2013. Holocaust Education and Human Rights: Holocaust Discussions in Social Science Textbooks Worldwide, 1970-2010 *Tertium Comparationis* Vol. 19, No. 1, pp. 14-37.
- Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks, Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris, UNESCO.
- Bromley, P., Meyer, J. W. and Ramirez, F. O. 2011. The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970-2008. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 517-45.
- Bromley, P. and Russell, S. G. 2010. Holocaust as History and Human Rights: Holocaust Education in Social Science Textbooks, 1970-2008. *Prospects*, Vol. 40, No. 1, pp. 153-73.
- Buckner, E. and Russell, S. G. 2013. Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*, Vol. 57, pp. 738-50.
- Burde, D. 2015. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York, Columbia University Press.
- Cardozo, M. T. A. L. 2008. Sri Lanka: In Peace or in Pieces? A Critical Approach to Peace Education in Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 19-35.
- Carrier, P., Fuchs, E. and Messinger, T. 2015. The International Status of Education about the Holocaust: A Global Mapping of Textbooks and Curricula. Paris, France and Braunschweig, Germany, UNESCO and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Çayır, K. 2015. Citizenship, Nationality and Minorities in Turkey's Textbooks: From Politics of Non-Recognition to 'Difference Multiculturalism'. *Comparative Education*, Vol. 51, No. 4, pp. 519-36.
- Centre Hubertine Auclert. 2013. *La Représentation des Femmes dans les Manuels de Français de Seconde Générale, Technologique Et Professionnelle*. Paris, Centre Hubertine Auclert.
- Choi, S., Niyogi, D., Shepardson, D. P. and Charusombat, U. 2010. Do Earth and Environmental Science Textbooks Promote Middle and High school Students' Conceptual Development about Climate Change? Textbooks' consideration of students' misconceptions. *American Meteorological Society*.
- Davies, L. 2006. Global Citizenship: Abstraction or Framework for Action? . *Educational Review* Vol. 58, pp. 5-25.

- Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P.-M. and Longfor, R. J. 2015. Introduction. Hahl, K., Niemi, P.-M., Longfor, R. J. and Dervin, F. (eds), *Diversities and Interculturality in Textbooks: Finland as an Example*. Newcastle upon Tyne, United Kingdom, Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-14.
- Durrani, N. 2008. Schooling the 'Other': The Representation of Gender and National Identities in Pakistani Curriculum Texts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* Vol. 38, No. 5, pp. 595-610.
- Gaul, A. 2014. Where are the Minorities? The Elusiveness of Multiculturalism and Positive Recognition in Sri Lankan History Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 87-105.
- Gebregeorgis, M. Y. 2016. Peace Values in Language Textbooks: The Case of English for Ethiopia Student Textbook. *Journal of Peace Education*.
- Gómez-Carrasco, C. J. 2016. La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, No. 3, pp. 1-28.
- Greaney, V. 2006. Textbooks, Respect for Diversity, and Social Cohesion. Roberts-Schweitzer, E., Greaney, V. and Duer, K. (eds), *Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks*. Washington, DC, World Bank Institute, pp. 47-69.
- Herrera, M. E. J., Irene, N. R., Zarate, L. A. M., Castro, R. R. and Elizarraras, M. E. L. 2014. *Formación Cívica y Ética Primer Grado*. Mexico, Secretaría de Educación Pública.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. and Üllen, S. 2014. Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 1, pp. 79-106.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. 2016. An Analysis of Tthe Cultural Representation of Disability in School Textbooks in Iran and England. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Ide, T. 2016. Critical Geopolitics and School Textbooks: The Case of Environment-Conflict Links in Germany. *Political Geography*, Vol. 55, pp. 60-71.
- Iyengar, R. and Bajaj, M. 2011. After the Smoke Clears: Examining Curricular Approaches to Environmental Education in Bhopal, India. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 3, pp. 424-56.
- Joshi, S. 2010. Contesting Histories and Nationalist Geographies: A Comparison of School Textbooks in India and Pakistan. *South Asian History and Culture*, Vol. 1, No. 3, pp. 357-77.
- Kanjoya, J. and Ogula, P. 2011. *Comprehensive Social Studies Our District 3*.
- King, E. 2014. *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. New York, Cambridge University Press.
- Lachman, R. and Mitchell, L. 2014. The Changing Face of War in Textbooks: Depictions of World War II and Vietnam, 1970–2009. *Sociology of Education*, Vol. 87, No. 3, pp. 188-203.
- Lässig, S. and Pohl, K. H. 2009. History Textbooks and Historical Scholarship in Germany. *History Workshop Journal*, Vol. 67, No. 1, pp. 125-39.
- Lerch, J. 2016. Embracing Diversity? Textbook Narratives in Countries with a Legacy of Internal Armed Conflict, 1950 to 2011. Bentrovato, D., Korostelina, K. V. and Schulze, M. (eds), *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*, Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht. (The series studies of the Georg Eckert Institute for International Educational Media Research.)
- Lin, C. Y., Bun, M. K., Lok, S. W. and Fai, T. S. 2014. *New HKDSE Interactive Geography: Building a Sustainable City Are Environmental Conservation and Urban Development Mutually Exclusive*. Hong Kong, Aristo.
- Mario, J. A. 2008. *Educación para la Ciudadanía*. SM, E. (ed.). Madrid.
- Meyer, J. W., Bromley, P. and Ramirez, F. O. 2010. Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 2, pp. 111-34.
- Moon, R. J. and Koo, J.-W. 2011. Global Citizenship and Human Rights: A Longitudinal Analysis of Social Studies and Ethics Textbooks in the Republic of Korea. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 4, pp. 574-99.
- Mutekwe, E. and Modiba, M. 2012. An Evaluation of the Gender Sensitive Nature of Selected Textbooks in the Zimbabwean Secondary School Curriculum. *Anthropologist*, Vol. 14, No. 4, pp. 365-73.
- Naseem, M. A. 2014. Deconstructing Militarism in Pakistani Textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 10-24.

- Nayyar, A. H. 2013. A Missed Opportunity: Continuing Flaws in the New Curriculum and Textbooks After Reform. (A study conducted for the Jinnah Institute Islamabad.)
- OECD. 2009. Green at Fifteen? How 15-year-olds Perform in Environmental Science and Geoscience in PISA. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Paivandi, S. 2008. Discrimination and Intolerance in Iran's textbooks. New York, Freedom House.
- Papadakis, Y. 2008. History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the "History of Cyprus". Oslo, Norway, International Peace Research Institute.
- Peace and Education Foundation. 2016. Teaching Intolerance In Pakistan: Religious Bias in Public School Textbooks. Islamabad, Peace and Education Foundation (PEF).
- Potenza, E., Mashinini, J. and Slater, S. 2002. OBE for FET Life Orientation Grade 10 Learner's Book. Nasou via Africa, Paarl.
- Prentice Hall. 2008. Focus on Earth Science (California). Upper Saddle River, NJ Pearson Prentice Hall.
- Román, D. and Busch, K. C. 2016. Textbooks of doubt: using systemic functional analysis to explore the framing of climate change in middleschool science textbooks. *Environmental Education Research*, Vol. 22, No. 8, pp. 1158-80.
- Romanowski, M. E. 2009. What You Don't Know Can Hurt You: Textbook Omissions and 9/11. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* Vol. 82, No. 6, pp. 290-96.
- Samoa Department of Education. 2001. Social Studies Year 10 Book One.
- Shuayb, M. 2015. Human Rights and Peace Education in the Lebanese Civics Textbooks. *Research in Comparative & International Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 135-50.
- Spink, J. 2005. Education and Politics in Afghanistan: The Importance of an Education System in Peacebuilding and Reconstruction. *Journal of Peace Education* Vol. 2, No. 2, pp. 195-207.
- Sri Lanka National Institute of Education. 2014. Civic Education Grade 10. Maharagama, National Institute of Education.
- Táboas-Pais, M. I. and Rey-Cao, A. 2012. Disability in Physical Education Textbooks: An Analysis of Image Content. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 29, pp. 310-28.
- Terra, L. and Bromley, P. 2012. The Globalization of Multicultural Education in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1950–2010. *Multicultural Perspectives*, Vol. 14, No. 3, pp. 136-43.
- UNDP and USAID. 2014. Being LGBT in Asia: Thailand Country Report. Bangkok, United Nations Development Programme (UNDP).
- UNESCO. 2015. From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity. Paris, UNESCO.
- _____. 2016. Out in the Open: Education Sector Responses to Violence based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression. Paris, UNESCO.
- United Nations. 2012. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2011 [on the report of the Third Committee (A/66/457)]. Paper presented at the United Nations General Assembly Sixty-sixth Session Agenda Item 64.
- Université Paul Verlaine - Metz. 2008. Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires: Rapport Final Réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité. Metz, Université Paul Verlaine - Metz,.
- Vanner, C., Akseer, S. and Kovinthan, T. 2016. Learning Peace (and Conflict): The Role of Primary Learning Materials in Peacebuilding in Post-War Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*.
- Wilmot, M. and Naidoo, D. 2014. 'Keeping Things Straight': The Representation of Sexualities n Life Orientation Textbooks. *Sex Education*, Vol. 14, No. 3, pp. 323-37.
- Wiseman, A. W. 2014. Representations of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks. *Digest of Middle East Studies*, Vol. 23, No. 2, pp. 312-44.
- Woo, Y. Y. J. and Simmons, J. A. 2008. Paved with Good Intentions: Images ff Textbook Development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education* Vol. 28, No. 3.
- Yamada, M. 2011. Awareness of Racial and Ethnic Diversity in Japanese Junior High Schools' English Language Textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies* Vol. 8, No. 3.