

ÉDUCATION, DÉVELOPPEMENT ET ÉCOLE DE DEMAIN EN MÉDITERRANÉE

RONALD G. SULTANA

Jusqu'à il y a quelques années, la problématique de l'éducation était pour beaucoup dans les pays du sud une question de *rattrapage* des pays du nord, et si l'on rêvait d'un système d'éducation plus efficace, et si l'on discutait du projet d'éducation pour l'avenir, c'était vers le nord que l'on regardait, en pensant que les pays les plus évolués économiquement avaient les réponses à nos problèmes.

Et ce n'est pas faux, ou, du moins, pas tout à fait faux. On peut dire que les sociétés les plus développées sont déjà passées par les 'stades' que l'on traverse dans le sud du monde. Leurs systèmes ont déjà subi les effets de la massification des écoles au niveau primaire, secondaire, et même tertiaire, par exemple. L'informatique a déjà bien marqué la formation des citoyens, et dès l'enfance, les étudiants apprennent que l'avenir économique à l'échelle individuelle et nationale dépend de leur capacité à accéder au savoir et à le manipuler. Le changement rapide, qui bouleverse toutes les idées reçues, a donné naissance à une autre approche vers l'éducation: ce n'est plus une question de 'produit', mais de 'processus'. Autrement dit, l'accent est de plus en plus mis sur le '*comment* apprendre', et de moins en moins sur l'apprentissage comme but en soi. Nos systèmes éducatifs dans le sud, souvent lourds et bureaucratiques, centralisés et même autoritaires, ne sont pas bien positionnés pour faire évoluer ce changement, qui demande une souplesse dans la réaction pédagogique devant des étudiants différenciés qui, comme le dit avec insistance la psychologie moderne (Gardner, 1993), sont bien capables d'apprendre, et d'apprendre comment apprendre, mais par des routes diverses. La pédagogie différenciée, la reconnaissance de l'intelligence multiple, et l'accent mis sur l'évaluation pour soutenir l'élève, et non pas pour le juger et le canaliser vers l'oubli et le mépris, se manifestent aujourd'hui comme la réaction éducative dans les sociétés qui se disent 'post-fordistes' et 'post-industrielles'. Ce sont les marques des pays qui aspirent à devenir des sociétés à haute habileté et à haute rentabilité.

On a beaucoup à apprendre de ces expériences vécues – même si on ne peut jamais transporter une problématique d'un contexte à l'autre, et encore moins les solutions, on peut toujours au moins mieux imaginer un répertoire de positions à prendre, basé sur les succès et les erreurs des autres pays. Évidemment, cela représente le niveau le plus superficiel de l'éducation comparée, puisque les défis que l'on a devant nous sont tellement liés écologiquement à leur contexte,

et d'une façon tellement complexe, que l'on ne peut jamais vraiment assimiler, sans beaucoup de modification, les 'solutions' proposées par les soi-disant 'experts'. La solution allemande pour l'éducation technique, le 'dual system', n'a pas vraiment marché ailleurs – ni en France (malgré les louanges d'Edith Cresson), ni en Afrique, où on l'a projeté comme la réponse miracle devant le défi consistant à faire évoluer les ressources humaines, et à établir un lien plus étroit entre l'éducation et le développement économique.

Voici donc ma proposition: avant de parler de l'éducation de l'avenir, il faut peut-être d'abord et surtout parler de l'éducation d'aujourd'hui. Quelle est la situation éducative dans la Méditerranée, et surtout au sud et à l'est du bassin? Malgré le fait que les pays arabes, par exemple, versent 5.5% de leur Produit National Brut au secteur de l'éducation, qui représente le taux le plus élevé dans les pays du 'sud' du monde, plus de 34% des enfants ne reçoivent toujours pas d'éducation élémentaire. En moyenne, l'état méditerranéen a dépensé 267US\$ pour chaque étudiant dans les années quatre-vingt-dix, alors que les pays de l'OCDE ont investi cinq fois cette somme (Unesco, 1995). L'analphabétisme reste toujours un grand problème: 50,5% de la population au Maroc ne sait ni lire ni écrire, 48% en Egypte, 43% en Algérie, et 34,7% en Tunisie (Nucho, 1998). Dans l'est, la situation est moins précaire mais elle reste toutefois alarmante: le taux d'analphabétisme pour le Liban et la Jordanie est de 20%. Selon les rapports de la Banque Mondiale, la qualité de l'éducation dans les pays du pourtour méditerranéen est moins élevée par un facteur de sept, quand on la compare avec le service offert dans les pays de l'OCDE – et quand on tient compte d'un index qui associe les trois caractéristiques suivantes: les dépenses, le progrès des étudiants dans le système éducatif, et le temps de contact dans la classe (Heyneman, 1997: 456).

Devant ces faits, ces défis – et beaucoup d'autres qu'il serait trop long d'inventorier, mais que l'on vit tous les jours dans nos classes et dans nos écoles – quelle réponse apporter pour le nouveau millénaire?

Cette question a dû être posée tant de fois dans des milliers de colloques dans tant de pays qu'elle risque de devenir rhétorique et même banale. Si je la pose maintenant, ce n'est pas parce que j'ai des réponses assurées, mais parce que je voudrais partager quelques idées, quelques indices qui pourront montrer un chemin qu'en fin de compte, chacun doit trouver pour soi.

Tout d'abord, ce chemin ne peut pas venir tout prêt de l'extérieur. Ce ne sont pas les experts étrangers qui vont nous enseigner comment régler nos problèmes, et comment affronter nos défis. Je dis cela parce que partout en Méditerranée, nous sommes souvent des applicateurs de politiques d'éducation formulées ailleurs – c'est à dire, que nous sommes plutôt des emprunteurs que des 'faiseurs' de politique éducative ('policy-takers' plutôt que des 'policy-makers') – et nous

avons appris que les apports d'idées, pratiques, techniques – et, dans beaucoup de cas, des textes et d'autres matériels et ressources pédagogiques – non seulement ne marchent pas automatiquement quand ils sont plantés dans un sol et un climat différent, mais qu'en plus, ils ne sont jamais très innocents. La production et la circulation du savoir reflète souvent la production et la circulation du pouvoir dans une société mondiale prise par le processus de globalisation. Ce sont souvent les catégories de pensée, les valeurs, les priorités de ceux qui ont le pouvoir de définir une situation qui, à la fin du compte, établissent l'agenda.

Et aujourd'hui les catégories de pensée, les valeurs, et les priorités du nord dans le domaine de l'éducation sont bien claires – même si elles sont souvent contestées par les humanistes dans plusieurs pays. Ce qu'on a vu se passer dans l'ouest depuis les années quatre vingt c'est l'installation de la logique du marché dans la pratique éducative. L'éducation n'est plus ce qu'on appelle 'un bien public' auquel tous les citoyens ont droit, comme on a droit aux soins médicaux, mais c'est devenu un service lui aussi sujet aux forces du marché. Si nous sommes bien placés dans ce marché, nous pouvons choisir les écoles de nos enfants, et nous payons pour assurer l'avenir éducatif des nôtres. Et les autres – souvent les filles, les défavorisés, les minorités, les enfants du milieu rural – restent en dehors de l'approvisionnement de l'État, harcelé de toutes parts par des besoins sociaux qui augmentent, dans un contexte où les ressources deviennent de plus en plus limitées.

C'est très important de dresser une liste des aspects différents de cette idéologie, des visages multiples mais essentiellement cohérents dans laquelle elle peut se manifester. L'idéologie du marché – et la philosophie éducative inspirée par le néo-libéralisme veut:

- *la dévolution du pouvoir* du centre vers le local, une dévolution des responsabilités financières et administratives, mais très souvent pas le pouvoir de décider le curriculum, par exemple, et même pas la pédagogie;
- *une vision de l'école comme productrice*, où l'on verse des ressources, où l'on définit les buts, et où l'on attend des résultats – une vision qui souvent ne prend pas en considération la complexité du processus d'éducation, et la relation psycho-politique entre le savoir et l'apprentissage;
- *la création d'un marché (ou quasi-marché) des écoles*: puisque la vision de l'éducation est basée sur un modèle dit 'input-output', l'important est de mettre les écoles en compétition une contre l'autre, et pour faire cela il faut trouver des facteurs qui sont sujets à la mesure, et donc à la comparaison. L'éducation devient alors une question de résultats obtenus par les étudiants

dans les examens officiels. Et comme dans un supermarché, il faut bien afficher ces résultats dans l'arène publique - une sorte de liste de championnat qui est supposée aider les parents à choisir la meilleure école – c'est à dire, la plus performante – pour leurs enfants;

- *la responsabilité des enseignants*: puisque l'accent est mis sur la performativité de l'école, les enseignants deviennent les acteurs-clés pour assurer le succès des élèves, mais dans ce modèle néo-libéral de l'école, les enseignants ne sont plus vraiment les maîtres du programme ou du choix de pédagogie – partout en occident on voit la création de 'teacher-proof packages', ou tout – les objectifs pour la leçon, les étapes différentes à suivre, les questions à poser et même la façon de tester les élèves – tout est pré-déterminé. Les enseignants sont alors inspectés et évalués – et dans certains systèmes, même payés – selon les résultats qu'ils obtiennent, ou plutôt les résultats que leurs élèves obtiennent. Dans un monde où les problèmes d'ordre économique sont devenus insolubles, c'est tellement facile pour les gouvernements d'exporter la crise vers d'autres secteurs et d'autres acteurs – et historiquement, les écoles et les enseignants ont été des cibles faciles, des boucs-émissaires parfaits;
- tout en intensifiant son action de contrôleur, de décideur, d'inspecteur, l'état *diminue et abandonne ses responsabilités financières*: on a vu un peu partout le recul de l'état du champ social. D'abord il y a la stimulation du secteur privé dans toutes les institutions de la société, l'éducation incluse. Et puis il y a le déclenchement du principe que c'est l'utilisateur d'un service qui doit payer, un principe qui est de plus en plus appliqué dans les domaines de l'éducation et de la santé, au détriment de plusieurs couches sociales. L'idée du respect de la dignité de l'homme et de la femme, quelles que soient leur origine, leur couleur, et leurs ressources commence à entrer dans l'oubli, et les acquis d'un peuple après des siècles de combat sont perdus en quelques années.

Cette logique est véhiculée par l'abondance des rapports éducatifs, surtout ceux qui viennent de l'OCDE, de la Banque Mondiale, et d'autres organismes d'aides. Et certains pays du Maghreb et du Moyen Orient sont particulièrement vulnérables, je pense, à cette logique. Prenons l'exemple de la Tunisie: de tous les pays de l'Afrique du nord et du Moyen Orient, c'est elle qui a reçu le plus d'aide de la part de la Banque Mondiale. En fait, cet organisme a versé à peu près 250 millions de dollars à la Tunisie entre 1990 et 1996, comparé à 200 million donnés au Maroc, 105 million à l'Algérie, 86 millions à l'Egypte, et 60 millions à la Jordanie (World Bank, 1997).

\$245,3 \$199 \$105 \$96,4 \$86 \$60



Emprunts de la Banque Mondiale dans le secteur de l'éducation, 1990-1996 (en millions de US\$).

Cette aide entraîne avec elle une vision particulière du monde, comme je l'ai déjà fait remarquer. Je ne voudrais pas insinuer que le Sud doit se détacher de la modernité, ou des courants qui marquent notre époque. Mais il faut avoir un regard critique, cynique même, face à ces courants, souvent présentés comme inévitables et benins, mais qui, comme notre longue histoire nous l'a appris, ont un effet pervers. Depuis que le monde est monde, la richesse d'une partie du monde dépend – se fait au dépens – d'une autre partie du monde. En termes plus simples, il faut un tiers monde pour avoir des pays riches. Même l'OCDE, dans une étude récente, a reconnu que le néo-libéralisme n'a pas forcément donné le fruit attendu, et qu'en plus, cette façon de gérer les marchés a créé une couche épaisse de 'nouveaux pauvres' dans les sociétés riches, et a élargi les distances entre les classes sociales – un fait qui est lamentable non seulement parce qu'il gêne notre esprit de justice, mais aussi parce qu'il mène à l'instabilité sociale.

On pourra peut-être dire qu'après l'épuisement des grandes idéologies, on n'a plus vraiment le choix. Et c'est précisément cela qui m'inquiète, et doit nous inquiéter dans la profession d'éducation – ce manque d'alternatives, ce manque de multiplicité de possibilités. On parle souvent, en Europe et aux États Unis, du fondamentalisme islamique. En Méditerranée, on parle aussi, souvent avec raison, du fondamentalisme catholique, et même judaïque. Mais, comme le signale fort bien le sociologue grec Mouzelis (1998), il y a un autre fondamentalisme, le fondamentalisme économique, qui est en train de s'installer partout, et qui, comme tout autre fondamentalisme, n'accepte pas la possibilité d'un autre regard sur le

monde, d'une autre façon d'être ou de faire. Et c'est peut-être cela la vocation du corps des enseignants qui ont en main les générations de demain – une vocation noble de dialoguer avec les esprits des enfants et des jeunes, de libérer et de former l'imagination, de penser un monde comme il peut et doit être, un monde plus juste, plus humain, plus digne de cette grande aventure de l'humanité.

Dans beaucoup de colloques sur l'éducation de demain, on entend beaucoup parler de la technologie, et c'est bien: les nouvelles technologies de communication et d'information offrent de nouvelles possibilités aux enseignants et à leurs étudiants. L'enseignement à distance peut faire un pont entre les écoles et les catégories exclues du processus d'éducation. L'ordinateur lié à l'internet peut mettre le monde dans la classe, comme objet d'étude, d'émerveillement, et de regard critique. Aujourd'hui c'est possible, si on a ce qu'il faut – et dans nos pays, c'est assez rare d'avoir les moyens de mettre en pratique les bonnes idées – d'enseigner une langue étrangère et d'établir un contact instantané avec d'autres classes dans des écoles où cette langue est parlée dans la vie de tous les jours. Avec de bons programmes, on peut mieux réaliser le rêve difficile de la pédagogie différenciée, puisqu'il devient possible de grouper les étudiants selon leur style d'apprentissage, et d'organiser la leçon et de la livrer dans des styles concordants.

Mais je ne pense pas que la technologie apporte des réponses à tout. D'abord, c'est très important de souligner le fait que les nouvelles technologies n'ont pas vraiment changé radicalement nos concepts pédagogiques. Comme dans le cas de la télévision dans la classe, le film, l'instruction par ordinateur, 'intelligent tutoring systems', et plus récemment les programmes hypermedia, l'internet, et 'computer-mediated communication' (CMC) – ces nouvelles technologies ont, paradoxalement, été aussi bien reçues que leurs effets ont été minimaux. Comme le disent Salomon et Almog (1998) entre autres, malgré l'innovation technologique, la philosophie fondamentale qu'un seul type de programme d'apprentissage suffit pour tout le monde, et la pratique répandue de communiquer le savoir de haut en bas, restent les normes presque intouchables. Plus la technologie est vite acclamée et intégrée, plus elle est assimilée dans la logique dominante de l'apprentissage, qui alors reste toujours le même (Papert, 1987). Et puis, il faut se souvenir que ce rêve technologique coûte très cher, et que les gouvernements dans le sud sont tentés d'investir beaucoup dans ce domaine parce que cela donne l'impression de modernisation, de remontée au niveau des pays riches, et nous finissons dans une situation où nous avons les ordinateurs dans les classes mais nous ne savons pas quoi en faire, ou nous n'avons pas les programmes et le *software* qu'il faut – c'est à dire dans notre langue et liés écologiquement à notre culture... et, pire encore, d'autres services qui ont un profil moins élevé dans les médias, mais qui ont une importance fondamentale dans le processus éducatif, restent sans financement.

Evidemment, j'exagère un peu pour souligner un point. Nous ne pouvons pas moderniser nos industries sans connaissances modernes. Mais nous ne pouvons pas non plus mettre tous nos espoirs dans la technologie quand nous voulons imaginer l'éducation de demain dans notre région. La technologie sans les valeurs, le résultat c'est Auschwitz.

Je voudrais terminer mes réflexions en faisant appel à quatre valeurs ou principes que l'on a recommandés à notre gouvernement à Malte, quand il nous a demandé de lui soumettre nos propositions pour les écoles de l'an 2000 (Wain *et al.*, 1995). Je mentionne ces valeurs pour souligner le fait que le projet éducatif reste un projet humaniste, et qu'il ne doit pas finir englouti et colonisé par la rationalité technocratique et individualiste du néo-libéralisme.

Voici les quatre valeurs, qui doivent être considérées ensemble, et qui, en langue anglaise sonnent mieux qu'en français puisque les mots commencent tous par la lettre 'e', c'est à dire: *entitlement* (avoir droit à), *effectiveness* (efficacité), *equity* (équité), et *economy* (économie).

1. La première valeur, ou principe, c'est l'*'entitlement'*, c'est à dire, avoir le droit à une éducation de qualité. C'est un droit intouchable et inéluctable. Plus qu'avant, et dans l'avenir plus qu'aujourd'hui, non seulement l'éducation et le savoir nous permettent d'être des citoyens productifs, mais ils nous permettent aussi de participer à la communauté nationale, régionale et internationale, et de prendre part aux décisions qui touchent notre vie de si près. Une éducation de qualité comme droit, pour tous – les filles, ceux qui habitent dans les régions rurales, les défavorisés, ceux qui ont des besoins spéciaux, les enfants des immigrants et d'autres minorités. C'est à dire qu'il ne faut plus tellement laisser l'état parler de ce qu'il offre comme services éducatifs, mais il faut, au lieu de cela, poser des questions gênantes: qui, dans mon pays, ne reçoit pas une éducation de qualité? Pourquoi? Est-ce qu'il y a des groupes particuliers qui sont plus représentés au-dessous du seuil de notre définition d'une éducation de qualité, un seuil établi selon des critères justes et aussi généreux que possible, et qui indiquent le minimum que la nation veut garantir à tous ces citoyens?
2. Une deuxième valeur qui doit guider la provision des services éducatifs d'un pays, selon moi, c'est le principe d'*'effectiveness'* ou *efficacité*, c'est à dire, la bureaucratie qui gère le système ne peut plus se cacher derrière les mille et une excuses qu'on sait inventer dans tous les pays. Les signes des malaises sont partout pareils – et le pire, c'est que beaucoup de systèmes éducatifs dans notre région sont inscrits dans une logique de blâme – c'est à dire, que tous les acteurs responsables de ce service essentiel exportent les critiques vers l'autre:

la direction blâme les enseignants qui, eux, blâment les étudiants et les élèves ou les parents qui, à leur tour, blâment les maîtres et le système, et ainsi de suite. L'état nous blâme parce que l'on ne voit pas beaucoup de progrès, et nous, nous blâmons l'état parce qu'il ne nous donne pas les ressources qu'il nous faut. Mais, en fin de compte, nous avons une responsabilité collective pour transmettre aux générations qui nous suivent les quatre piliers de l'éducation si bien identifiés dans le rapport Delors (Unesco, 1996), c'est à dire 'le savoir', 'le savoir faire', 'le savoir être', et 'le savoir vivre ensemble'. Sans ces compétences, les citoyens de demain ne peuvent pas être les gardiens de cette terre, si belle, mais si fragile. Comme dans le rapport Delors, ce que je viens de dire sonne rhétorique, si on ne le traduit pas par un plan concret, avec des cibles précises à atteindre, et avec de lignes claires de responsabilités. Il faut poser les questions gênantes – comme l'a fait Watson (1999) dans son évaluation critique de la vision de l'Unesco pour l'éducation du vingt-et-unième siècle – c'est à dire, qu'il faut répondre aux questions du financement, du rôle du secteur privé, de la motivation des cadres enseignants à qui l'on demande souvent de faire des miracles, mais sans leur donner ni les ressources, ni le soutien qu'il leur faut. Il faut aussi faire évoluer des plans pour l'éducation technique – quand on l'introduit dans la vie d'un étudiant, si elle doit être spécialisée ou non, et quelle relation on doit envisager entre l'école et l'industrie. Mille et une questions, et pas une seule qui soit facile ou qui vienne avec une réponse toute prête. Il n'y a pas de recettes dans notre métier. Mais, puisque l'éducation nous entraîne dans une relation de pouvoir entre adultes d'un côté et jeunes de l'autre, on est obligé d'être redevable, et à la fin du compte, responsable.

3. Une troisième valeur que l'on a identifiée et qui doit nous guider dans l'exécution de nos responsabilités est *l'équité*, un principe qui va plus loin que l'égalité' (Samoff, 1996). L'équité ne signifie pas le traitement de tous de la même façon – c'est précisément cela qui crée l'inégalité dans les écoles. Les étudiants viennent dans nos classes avec des ressources intellectuelles, culturelles, sociales et financières différentes. Il faut reconnaître ces différences, et les prendre en compte, mais dans un contexte inclusif, c'est à dire qu'on ne peut pas construire un système éducatif où les différences sont une excuse pour canaliser des groupes dans des espaces marginaux. Au contraire, on doit garder l'idée et la pratique d'inclusion, puisque le défi crucial pour l'éducation du vingt-et-unième siècle c'est d'apprendre aux jeunes à vivre avec la différence, et même à la célébrer. C'est en vivant dans un contexte hétérogène que les étudiants d'aujourd'hui deviennent les adultes ouverts et sensibles de demain. Mais en même temps, nos systèmes

d'éducation doivent être assez flexibles pour répondre, d'une façon efficace, aux besoins différents de nos étudiants, mobilisant des ressources différentes pour mieux cibler les interventions. Ce rêve d'une pédagogie différenciée est, aujourd'hui, plus près de sa réalisation grâce aux systèmes d'instruction assistés par l'informatique, mais sans une acceptation du principe d'équité, cet engagement dans les nouvelles technologies peut élargir, et non diminuer, le gouffre béant qui sépare des groupes d'étudiants (Chabchoub & Haddiya, 1995).

4. Ce que j'ai mentionné à propos de l'équité, de l'efficacité et du droit à une éducation de qualité doit être traduit dans le monde réel, et dans ce monde souvent – trop souvent – ce sont les finances qui règlent le jeu. Mais quand je dis qu'une quatrième valeur ou principe c'est *l'économie*, j'utilise ce mot d'une façon radicalement différente de la façon utilisée par des organismes comme la Banque Mondiale ou le OCDE, par exemple. Pour moi, l'économie comme valeur signifie que, dans un contexte de manque - et on sait ce que c'est que le manque dans notre région – on fait une option, un choix en faveur de ceux qui sont le plus dans le besoin. Mais c'est plus facile à dire qu'à faire. Dans toutes les sociétés, l'élite a toujours réussi à manipuler les ressources et l'accès à ces ressources de telle façon que ceux qui ont, continuent à avoir, et ceux qui n'ont pas, et bien, tant pis pour eux! Nous aussi, dans la Méditerranée, ce berceau de trois religions abrahamiques qui ont, comme pilier principal, le devoir envers l'autre, nous avons nos systèmes pour faire en sorte que les privilèges se transmettent d'une génération à l'autre. Malgré la prétendue méritocratie de l'école, c'est à travers la même école qui, en réfléchissant et en intégrant une seule culture, un seul système de valeurs, finit par exclure des groupes spécifiques d'une éducation de qualité. Et en plus de ça, comme on le dit un peu partout dans ce bassin, c'est qui on connaît, et pas tellement ce qu'on connaît, qui fait toute la différence. Le principe de l'économie fait en sorte que, si on le pratique, ceux qui n'ont pas le capital culturel, social ou financier qu'il faut pour accéder à une vie éducative, auront le système qui leur sert de soutien, et pas d'obstacle.

Quand on a proposé ces quatre principes à la communauté maltaise, il y a eu un consensus presque total sur le fait que ce sont les valeurs qui devraient guider toutes les réformes dans le secteur éducatif pour les années à venir. Les valeurs ont même été adoptées comme l'édifice principal autour duquel on construit le nouveau curriculum national. Le problème commence, comme toujours, quand on essaie de traduire des principes en actions concrètes, quand on s'en prend aux poches ou aux privilèges de ceux qui ont le pouvoir.

Mais c'est peut-être bien cela le défi pour l'école du vingt-et-unième siècle: c'est d'affronter avec courage et enthousiasme l'idée d'imaginer non seulement une éducation – mais toute une société qui sache intégrer, apprécier et affirmer chaque individu.

Références

- Chabchoub, A.& Haddiya, E.M. (1995) 'Exclusion et intégration dans les pays du Maghreb: le rôle de l'éducation'. *Perspectives*, Vol.XXV(3), 513-524.
- Gardner, H. (1993) *The Unschooled Mind*. London: Fontana.
- Heyneman, S.P. (1997) 'The quality of education in the Middle East and North Africa (MENA)'. *International Journal of Educational Development*, Vol.17(4), 449-466.
- Mouzelis, N. (1998) 'Multi-cultural Europe: conceptualising complexity on the socio-cultural and educational levels'. In A. Kazamias & M.G. Spillane (eds) *Education and the Structuring of the European Space*. Athens: Serios.
- Nucho, L.S. (ed.) (1998) *Education in the Arab World* (Volume 1). Washington: Amideast.
- Papert, S. (1987) 'Computer criticism vs. technocentric thinking'. *Educational Researcher*, Vol.16(1), 22-30.
- Salomon, G. & Almog, T. (1998) 'Educational psychology and technology: a matter of reciprocal relations'. *Teachers' College Record*, Vol.100(1), 222-241.
- Samoff, J. (1996) 'Which priorities and strategies for education?' *International Journal of Educational Development*, Vol.16(3).
- UNESCO (1995) *World Education Report*. Paris: Unesco
- UNESCO (1996) *Learning: the Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the 21st century*. Paris: Unesco.
- Wain, K. et al. (1995) *Tomorrow's Schools: Developing Effective Learning Cultures*. Malta: Ministry of Education.
- Watson, K. (1999) 'Unesco's vision for education in the twenty-first century: where is the moral high ground?'. *International Journal of Educational Development*, Vol.19, 7-16.
- World Bank (1997) 'The World Bank and education in the Middle East and North Africa'. Washington: World Bank.
- World Bank (1998) *Education in the Middle East and North Africa: A Strategy Towards Learning for Development*. Washington: World Bank.