

# perspectives

revue trimestrielle de l'éducation

Unesco

Vol. VI N° 1 1976

## Le tournant de l'alphabétisation



---

Directeur : Henri Dieuzeide  
Rédacteur en chef : Zaghoul Morsy  
Assistant au rédacteur en chef : Alexandra Draxler

---

Une édition intégrale de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

Anglais : *Prospects, quarterly review of education* (Unesco)

Arabe : *Mustaqbal al-Tarbiya* (Unesco Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Tahrir Square, Le Caire, Égypte)

Espagnol : *Perspectivas, revista trimestral de educación* (Santillana S.A. de Ediciones, calle Elfo 32, Madrid-27, Espagne)

---

Les articles publiés dans *Perspectives* sont analysés et indexés dans le *Bulletin signalétique « Sciences humaines »* du CNRS, Paris, France. Ils sont disponibles sur microfiches, en anglais, chez Johnson Associates, P.O. Box 1017, Greenwich, Conn. 06830, États-Unis d'Amérique.

*Prix et conditions d'abonnement (A)*

Abonnement annuel : 32 F

Le numéro : 9,50 F

*Pour les éditions française et anglaise, adressez vos demandes d'abonnement aux agents généraux dont la liste pour tous pays figure à la fin de ce numéro. Ils vous indiqueront les tarifs en monnaie locale. Pour les éditions arabe et espagnole, écrivez directement à nos coéditeurs au Caire et à Madrid.*

---

Photo couverture © Unesco / Nagata

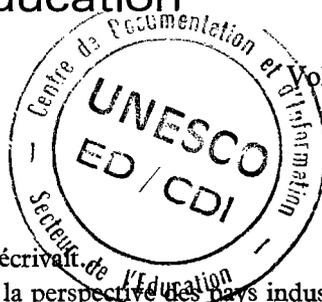
Publié par les Presses de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.  
Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme.

© Unesco 1976

---

# perspectives

revue trimestrielle de l'éducation



Vol. VI n° 1 1976

## Sommaire

Il y a cent ans Nietzsche écrivait	3
Éducation et société dans la perspective des pays industrialisés de l'Ouest <i>Jean-Marie Domenach</i>	7
Les deux visages de l'éducation <i>Zsuzsa Ferge</i>	19

### Positions/Controverses

Le « minimum éducatif » pour le tiers monde : nouvelle panacée ou nouveaux problèmes? <i>Kenneth King</i>	39
Derrière la déscolarisation <i>Arthur V. Petrowsky</i>	60

### Pièces pour un dossier :

#### Le tournant de l'alphabétisation

Présentation	66
L'alphabétisation et le « rêve possible » <i>Paulo Freire</i>	70
Alphabétisation : Pour lire les mots ou le monde? <i>Majid Rahmema</i>	74
Les fonctionnalités de l'alphabétisation <i>Malcolm S. Adiseshiah</i>	86
Alphabétisation dans les langues nationales et développement <i>Bernard Dumont</i>	96
Un matériel de lecture pour les néo-alphabètes : la littérature orale traditionnelle <i>Simoni Malya</i>	102
ALFIN : Une expérience d'alphabétisation des adultes dans une société en transition <i>Alfonso E. Lizarzaburu</i>	107
Alphabétisation et révolution : l'expérience vietnamienne <i>Lê Thành Khôi</i>	115
Un tournant pour l'alphabétisation : le changement d'attitude de la communauté mondiale <i>John E. Fobes</i>	125

### Tendances et cas

L'école à la campagne à Cuba <i>Max Figueroa Araujo</i>	133
L'éducation sportive en République démocratique allemande <i>Paul Marschner</i>	

### Notes et comptes rendus

La Charte de Belgrade sur l'éducation relative à l'environnement. Réunion des hauts fonctionnaires de l'éducation des pays les moins développés. Prise de position sur le matériel éducatif. Revue de publications. Quelques publications récentes de l'Unesco. Lettres à <i>Perspectives</i> . Livres reçus.	141
---	-----

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'Unesco ou de la rédaction. Ils peuvent être reproduits, sous réserve de l'autorisation du rédacteur en chef. La rédaction serait heureuse d'examiner pour publication contributions ou lettres contenant des avis motivés, favorables ou non, sur tout article publié dans *Perspectives* ou sur les thèmes abordés. Prière d'adresser vos correspondances au rédacteur en chef, *Perspectives*, Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700, Paris, France.

## Il y a cent ans, Nietzsche écrivait...

*La communication de Jean-Marie Domenach qu'on lira plus loin fait partie d'un ensemble de textes de réflexion soumis à une réunion de consultants organisée conjointement par la Division de la philosophie (Unesco) et le Bureau international de l'éducation (Unesco, Genève) sur les « Finalités et théories de l'éducation » (juin 1975). Cette réunion — qui fait suite à deux résolutions adoptées par la Conférence générale de l'Unesco à sa dix-huitième session (1974) tendant à promouvoir des recherches sur la philosophie et les finalités de l'éducation — marque le début d'une nouvelle activité de l'Organisation, consacrée à un examen critique des fondements de l'éducation contemporaine à l'intérieur des différents systèmes culturels et socio-économiques du monde.*

*En substance, la réunion avait pour objectifs : a) de dégager quelques grandes idées sur les finalités et les théories de l'éducation contemporaine, en tenant compte des diversités existantes ; b) de parvenir à un certain accord sur l'orientation à donner à la recherche, sur le caractère de celle-ci, et sur les notions et catégories employées dans ce domaine.*

*Les neuf spécialistes conviés à cette réunion venus de différents pays et régions du monde se sont trouvés devant un dilemme : remplir le rôle d'experts, c'est-à-dire se borner à constater l'état actuel des systèmes éducatifs, ou celui de penseurs qui méditent dans l'abstrait sur des finalités prétendument universelles. Le souhait a été exprimé de combiner plutôt ces deux approches et faire en sorte qu'à partir de l'analyse théorique de la situation présente on puisse se tourner vers l'avenir et suggérer des solutions concrètes aux problèmes actuels. Ainsi, fait rare et remarquable, philosophes et pédagogues ont essayé d'instaurer entre eux une collaboration organique aux perspectives fort prometteuses.*

*Trois comités ont été élus en vue de rédiger une synthèse des discussions sur les thèmes principaux et dont on lira ci-dessous celle qui traite des « finalités de l'éducation ».*

*Bien souvent dans le passé, Perspectives, par des articles de fond ou des « controverses », a suscité des prises de position sur l'éducation par des non-professionnels de l'éducation dont le champ de compétence va de l'économie aux sciences exactes en passant par la sociologie, l'anthropologie et l'approche des responsables politiques.*

*Dans le présent numéro et dans ceux qui suivront, c'est au tour des philosophes d'apporter leur contribution à cette amorce de recherche interdisciplinaire qui, en tant que telle, contribuera, nous semble-t-il, à sortir les pédagogues professionnels de leur spécialité stricte, interdisciplinarité qu'il faudra sans doute élargir et systématiser à travers les particularités des systèmes idéologiques et socio-économiques si l'on veut parvenir à une réelle rénovation de l'éducation et, à travers elle, à l'élaboration d'un homme nouveau, d'une culture nouvelle.*

Il y a cent ans Nietzsche écrivait : « Le jour viendra où la politique ne se posera que des problèmes d'éducation. » Ce jour n'est pas encore venu mais, dans le monde entier, l'éducation pose un immense problème politique, car elle est confrontée à une foule d'exigences nouvelles : accès des masses à la culture, indépendances nationales, accélération de l'histoire, industrialisation, urbanisation, extension des « mass media », etc. Dans des situations différentes, le problème est général et doit être traité dans une perspective mondiale.

Tout système d'enseignement fait partie d'une société et exerce une fonction nationale essentielle ; il dépend donc d'une direction politique. Cependant, ayant pour but de former l'homme non seulement dans ses insertions particulières, mais dans sa totalité, il relève d'une idée de l'homme et pas seulement d'une orientation politique, d'une évaluation sociologique et économique. C'est pourquoi la philosophie est impliquée dans la pédagogie et les philosophes ont une tâche essentielle dans la définition des buts, des contenus et des méthodes de l'enseignement. Tâche réellement novatrice s'il est vrai que l'éducation n'est pas simple reproduction sociale, mais innovation, esquisse d'un homme nouveau et d'une culture nouvelle qu'appelle l'énorme développement des sciences et des techniques.

Une réflexion théorique sur l'enseignement conduit vite à des dilemmes apparemment insolubles : Faut-il privilégier la liberté ou l'autorité, l'avenir ou la tradition, les besoins en compétence ou l'humanisme ? Ces dilemmes, et bien d'autres, se résument dans l'opposition qu'énonçait J.-J. Rousseau : « Faire l'homme ou faire le citoyen ? »

Nous reconnaissons la gravité de cette opposition, mais nous refusons de nous y laisser enfermer, parce que nous croyons que l'individu ne peut être isolé de la société et que l'enseignement doit être capable de remplir une fonction sociale et nationale, particulièrement urgente dans les pays en voie de développement, tout en contribuant à former des personnalités riches et équilibrées, ce qui inclut le souci du corps comme de l'esprit, de la sensibilité comme de l'intelligence.

Les valeurs prioritaires qui doivent, à notre avis, inspirer l'éducation sont les suivantes :

*Autonomie.* Donner aux individus et aux groupes le maximum de conscience, de connaissance et de compétence, afin qu'ils puissent, dans la plus large mesure possible, gérer leur vie personnelle et collective.

*Équité.* Permettre à l'ensemble des citoyens de participer à la vie culturelle et économique en leur offrant une égale formation de base.

*Survie.* Permettre à chaque nation de transmettre et d'enrichir son patrimoine culturel à travers la suite des générations, mais aussi orienter l'enseignement vers la compréhension mutuelle et vers la conscience d'une solidarité de destin qui est devenue mondiale. Ces principes doivent être insérés dans des situations et des institutions concrètes, et d'abord dans les systèmes d'enseignement.

Historiquement, l'université s'est inspirée de deux idées : la libre recherche de la vérité, la satisfaction des besoins de l'État.

Fonction heuristique et fonction sociale de l'université ne sont pas toujours facilement conciliables, mais elles doivent être, coûte que coûte, maintenues et articulées. D'ailleurs, la recherche, même sous des apparences gratuites, peut bénéficier à la communauté. Nous croyons que ce pourrait être pratiquement le cas dans les pays en voie de développement : trop souvent prisonniers de la « science » élaborée en Occident, ils ont besoin d'une technologie adaptée à leur propre culture.

L'enseignement a pour tâche de préparer l'individu à s'intégrer à la vie politique, au plus large sens du mot ; il ne peut se définir comme une négation de l'institution. Il doit cependant fournir aux enseignés les éléments nécessaires pour comprendre et améliorer les institutions — éventuellement leur résister et en créer de nouvelles.

Dans une vie où les signaux se multiplient et se compliquent, l'enseignement a pour but d'aider à classer, à interpréter et à critiquer l'information, et cela jusqu'au sein d'activités professionnelles et quotidiennes qu'il doit rendre démocratiques, c'est-à-dire aussi maîtrisables que possible.

L'enseignement ne doit pas oublier qu'il a pour but d'éveiller « la raison qui hiberne en tout individu » (Adorno), la raison et aussi le pouvoir de parler, de créer, d'aimer — de vivre non seulement économiquement, mais poétiquement. La vie quotidienne, pour devenir ou redevenir la création des individus et des groupes, doit être l'un des soucis majeurs de l'enseignement nouveau.

La finalité ultime de l'éducation est-elle de former un individu qui n'ait plus besoin d'être enseigné ? Oui, en un sens, parce qu'un homme subissant une scolarité interminable serait un perpétuel mineur. Mais une éducation authentique, au lieu d'éteindre en l'homme le besoin de connaître, devrait viser un adulte assez mûr pour choisir lui-même les directions dans lesquelles il souhaite se perfectionner ou s'instruire. L'éducation permanente est une finalité essentielle de l'enseignement dans la mesure où elle sera l'objet de motivations libres et multiples.

L'éducation permanente ne se réduit pas à la formation permanente. Elle s'inscrit dans un projet de développement culturel qui ne doit pas être subordonné au développement industriel, mais viser le tout de l'homme, et particulièrement sa capacité de participer à la gestion de ses activités professionnelles et sociales.

La philosophie, qui perd du terrain comme enseignement spécialisé, doit retrouver un rôle essentiel non seulement, comme nous le disions au début, en aidant à déterminer les finalités, les méthodes et la hiérarchie des disciplines à partir d'une réflexion sur l'homme concret, dans une société concrète, mais aussi en développant, dans le cours de l'enseignement, les possibilités du langage, instrument de communication qui ne doit pas être réduit au discours unilatéral du système dominant, et la pratique du dialogue, instrument primordial de la relation pédagogique et de la paix entre les peuples.

# Éducation et société dans la perspective des pays industrialisés de l'Ouest

Jean-Marie Domenach  
(France). Directeur de  
la revue *Esprit*. Auteur  
de nombreux ouvrages et  
articles sur les  
problèmes du monde et  
des sociétés  
contemporaines.

L'éducation est le lieu de passage obligatoire pour toute société. Idée banale, mais qu'on a pourtant de la peine à se représenter : « Chaque fois qu'il naît un enfant, écrivait Alain, il naît un petit barbare. » A chaque commencement de vie, en effet, c'est toute l'humanité qui recommence à zéro. Qu'elle soit pratiquée par les parents, par le groupe ou par des spécialistes, l'éducation a donc la charge de réincorporer en chaque individu l'essentiel du savoir acquis par les générations précédentes, de lui fournir l'ensemble des instruments nécessaires à une vie humaine.

Cette tâche était déjà énorme lorsque, dans une société stable, il s'agissait de transmettre l'acquis des connaissances et les règles du comportement, mais elle s'exerçait à l'intérieur d'un cercle bien défini : le corps constitué d'un savoir et d'une morale, le plus souvent articulés en un dogme religieux. Tout ce qu'il y avait à apprendre pouvait l'être, ou à peu près, en remontant les degrés à la fois logiques et chronologiques de la connaissance. Mais les sociétés modernes se sont tournées vers l'avenir : convaincues par leurs performances techniques que le progrès était sans limites, elles ne pouvaient se contenter de la transmission d'une culture constituée ; il leur fallait former des individus capables de devenir des auxiliaires et même des agents du changement. A sa fonction de récupération, l'éducation en ajoutait donc une autre, qu'on pourrait appeler de progression ou d'innovation — beaucoup plus difficile à définir puisqu'elle dépendait de normes imprécises.

## L'École, ultra-société ou contre-société ?

La coïncidence entre l'apparition de cette nouvelle mission éducative et la cristallisation des unités nationales n'est probablement pas un

hasard. En Europe occidentale, au XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation devient en même temps obligatoire et nationale. Obligatoire, c'est-à-dire qu'elle concerne la masse et qu'elle crée un devoir civique ; nationale, c'est-à-dire qu'elle se situe dans le cadre d'une histoire et d'une tradition particulières. Sans doute, l'imprécision des nouveaux objectifs de l'éducation, leur ampleur inouïe, ainsi que le nombre croissant d'élèves appelés à en bénéficier appelaient, en contrepartie, une définition aussi stricte que possible de l'héritage à transmettre. Il fallait une base solide (au moins en apparence), une terre bien délimitée, pour enraciner ces esprits qu'on ouvrait au progrès technique, à la découverte scientifique, à des horizons infiniment agrandis par les nouveaux moyens de communication. Plus on généralisait vers l'avenir, plus on tentait de particulariser vers le passé. Humaniste de tradition, l'éducation devint nationaliste et son universalité se trouva plus ou moins rejetée du côté de l'avenir, avec des doses variables d'impérialisme et de générosité. Cette éducation contribua à renforcer la langue nationale, la participation civique et, parfois, à répandre une idéologie paramilitaire. Évolution particulièrement nette en Prusse et en France, sous la III<sup>e</sup> République. L'instruction publique devient alors l'instrument de l'homogénéité sociale ; elle détache les jeunes ruraux de leur subculture pour leur enseigner le mode de vie urbain et industriel ; elle fond les différences à l'intérieur d'une culture nationale, mais en accentuant la singularité et la prédominance de chacune par rapport aux autres, de telle manière qu'elle prépare les esprits à ce déchirement de l'Europe que devait marquer la première guerre mondiale.

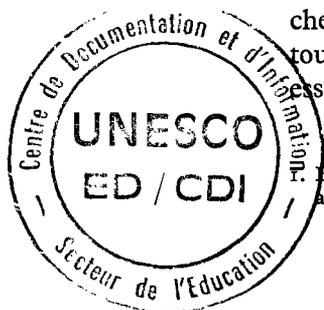
Si j'évoque, en commençant, cette question, c'est parce que l'évolution contemporaine n'a pas fait disparaître le problème de fond. C'est sous la forme nationale que l'enseignement de masse continue à être distribué dans nos États et ceux-ci considèrent que l'instruction du peuple constitue toujours l'un de leurs attributs essentiels. Certes, le nationalisme des programmes et des manuels s'est beaucoup atténué ; dans certains pays (la République fédérale d'Allemagne par exemple), l'instruction publique relève des grandes régions et l'on peut affirmer que l'école s'ouvre au monde extérieur bien plus largement qu'autrefois. Il reste que l'enfant, privé de ses points de repère traditionnels, projeté dans un univers de connaissances quasi illimité et, de surcroît, moins intégré que naguère à sa famille, risque de perdre pied, intellectuellement et moralement. L'éducation doit lui apporter quelques points fixes sur lesquels il puisse s'appuyer afin d'intégrer la somme de connaissances et de possibilités qui vont

lui être dévoilées. Où les trouvera-t-il si la nation ni la religion ne les lui fournissent plus ?

Disons-le, on s'en remet, pour cela, à des facteurs extérieurs à l'éducation nationale : la famille, les « mass media », l'ambiance... Il est remarquable que la question éthique, qui orienta à partir du XVI<sup>e</sup> siècle les préoccupations éducatives<sup>1</sup>, soit aujourd'hui délaissée ou occultée par toutes les philosophies à la mode. Or la neutralité scolaire, fait positif de la laïcité, était jadis compensée par un enseignement ferme des devoirs de l'homme et du citoyen. Mais, aujourd'hui, le déclin des normes morales et du patriotisme aboutit à une incertitude et à un laxisme en matière d'éducation qui sont à l'origine d'un malaise croissant chez les enseignants et d'un déséquilibre inquiétant chez les enseignés. La permissivité de l'école a, en effet, pour limite la rigidité des règles de fonctionnement d'une société où l'enseigné débouchera forcément. Le passage du libéralisme scolaire à l'organisation sociale constitue un saut que certains se refusent à faire, soit qu'ils prolongent indûment leurs études, soit qu'ils les abandonnent (*drop out*) pour des sortes de vagabondage ; mais beaucoup vivent ce passage d'une manière traumatisante, qui aboutit souvent au repli culturel, à la frustration et même à la délinquance. La progression culturelle de la délinquance juvénile dans les sociétés industrielles (qui aboutit à avancer à vingt-cinq ans la moyenne d'âge de la population pénitentiaire française) devrait poser un problème aux enseignants et aux législateurs.

Ainsi, l'école, qui était conçue comme l'instrument de l'intégration sociale, tend à se séparer de la société ; elle prétend toujours au monopole de l'enseignement, mais en réalité elle se décharge, plus ou moins consciemment, plus ou moins honteusement, de certaines de ses fonctions essentielles sur les éléments d'une société qui ne sont pas, ou qui ne sont plus guère, en mesure de la suppléer et qui, en outre, comptent sur ceux qui ont acquis l'exclusivité de l'enseignement : les enseignants. Et plus l'école se trouve écrasée de charges nouvelles, plus elle pose ses problèmes pour elle-même et non pas en fonction de la société des adultes. Les syndicats d'enseignants se concentrent sur des revendications coopératives ou, au mieux, cherchent désespérément à reconstituer le puzzle d'un enseignement où toutes les disciplines trouveraient une place honorable. Des pionniers essaient des formes de groupement et d'animation qui rapprochent

<sup>1</sup> En témoignent les nombreux manuels de « civilité puérile et honnête » qui parurent au XVI<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup> siècle.



l'école des utopies de la liberté totale. Certains même font d'elle le paragon de la société parfaite, le lieu de la vie authentique, tandis que la notion d'adulte se dévalorise en regard d'une enfance idéalisée et d'une adolescence considérée comme le modèle de la disponibilité et de la créativité... D'où une modification considérable des rapports entre l'école et la société. D'un côté, l'école s'éloigne de la vie réelle, engendrant ainsi des incompréhensions, des tensions et des secousses ; d'un autre côté, l'école devient, en elle-même, un ferment de changement, une matrice d'idées et de comportements nouveaux. Cette situation, d'abord propre à l'université, a provoqué des troubles dont les plus violents furent ceux de mai 1968 en France ; elle tend maintenant à affecter le secteur terminal et même le secteur moyen de l'enseignement secondaire, tandis que l'université se retrouve, peut-être provisoirement, ressaisie et assagie par les exigences de la société globale, en particulier l'offre d'emplois qui s'est rétrécie. Faut-il que l'école cesse d'être le noyau condensateur de la société, l'instrument privilégié de la reproduction sociale pour devenir une sorte de « contre-société » ? On peut en peser les avantages et les inconvénients. Mais, pour en juger sérieusement, il faut au préalable esquisser une réflexion générale sur les buts, les possibilités et les limites de l'éducation dans nos pays industrialisés.

### **Recherche critique et service public**

Une telle réflexion peut s'appuyer sur celle qui a été conduite, dans les derniers siècles, à propos de l'université. Certes, les conditions ont changé : jadis, l'université apparaissait comme le sommet d'une pyramide, auquel accédait seulement une petite minorité ; aujourd'hui, le tiers et parfois même la moitié de la population scolaire entrent dans l'enseignement supérieur. Mais, dès l'origine, l'université — comme son nom l'indique — a été conçue d'une façon globale, qui exclut tout découpage de l'éducation en secteurs séparés. Pourquoi ne pas reprendre cette perspective, quitte à l'adapter à une situation nouvelle ?

Deux idées de l'université, fort différentes, peuvent être confrontées. La première met l'accent sur son aspect de communauté libérale, relativement séparée de la société, et même protégée contre elle, axée sur la communication des disciplines et sur la libre recherche ; elle a été surtout formulée par des penseurs anglo-saxons. La seconde insiste au contraire sur les services que l'université doit rendre à la

nation, en lui fournissant des compétences et en conformant les esprits aux principes qui règlent la vie d'un peuple.

Dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, on assigne, en gros, trois buts à l'éducation<sup>1</sup> : la conservation et la transmission du savoir universel, la synthèse des disciplines en vue de la formation générale d'un « honnête homme » et l'avancement des connaissances par la recherche et l'émulation.

De grands esprits ont insisté, tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre de ces missions. L'idée d'une université conçue moins comme une institution que comme un milieu d'éducation a fleuri au Royaume-Uni, d'où elle a essaimé aux États-Unis d'Amérique avec le succès que l'on sait.

Cependant, avec le progrès de la science et de la technologie, cette idée devenait plus opératoire, plus proche des besoins de l'industrie. Selon Whitehead, ce qui importe, « c'est la fusion d'activités progressives en un instrument efficace de progrès »<sup>2</sup>. Mais après l'expérience des utilisations faites par les États des connaissances scientifiques dans des buts de guerre ou de conditionnement psychologique, certains auteurs ont rappelé avec force le lien qui doit rattacher l'université à la recherche de la vérité, « laquelle n'est pas, écrit Karl Jaspers<sup>3</sup>, un accident dans l'histoire de l'espèce humaine, mais constitue l'humanité comme humanité ». L'université, écrit encore Jaspers, est ce lieu où « la recherche de la vérité pourra se poursuivre sans contrainte. *Lehre heisst teilnehmen am Forschungsprozess* » (L'enseignement signifie prendre part au processus de la recherche). *Lehre*, c'est l'enseignement digne de ce nom, qui implique une participation active, par différence avec *Unterricht*, l'instruction qui inculque les bases.

A partir de cette distinction essentielle, on peut dire que l'objectif d'une véritable éducation est de démarquer, autant que possible, de l'instruction reçue, qui implique division entre l'élève et le maître, l'enseignement qui s'acquiert par une participation de plus en plus active et de gagner sur le premier terrain au profit du second. Idée banale, certes, qui s'exprime par la vieille formule « apprendre à apprendre », mais idée qui ne connaît encore que de médiocres réalisations, surtout dans les pays où elle se heurte à un autoritarisme traditionnel, ainsi qu'à la difficulté de faire participer concrètement

1. Voir J. DRÈZE et J. DERELLE, *Conceptions de l'université*, Paris, Éditions universitaires, 1968, 134 p.

2. A. M. WHITEHEAD, *The aims of education*, p. 143, London, Williams and Norgate, 1929.

3. K. JASPERS et K. ROSSMANN, *Die Idee der Universität*, p. 175, Heidelberg, Springer Berlin-Göttingen, 1961.

les élèves et étudiants au moment même où leur nombre déborde les institutions. Et, pourtant, cette association de la recherche à l'enseignement est plus nécessaire que jamais lorsque l'innovation bouscule les certitudes acquises. Quant à celui qui enseigne sans se consacrer lui-même à la recherche, il pouvait, dans un ordre stable, répéter, sans trop de dommages, sa leçon. Il ne le peut plus aujourd'hui, sauf à devenir l'un de ces professeurs ennuyeux qui contribuent à discréditer l'image de l'enseignement dans les lycées et les universités.

L'autre idée de l'université a été précisée avec une rigueur exceptionnelle par Napoléon I<sup>er</sup>, qui nationalisa l'enseignement français « afin qu'une génération tout entière puisse être jetée dans le même moule ». L'ordonnance hiérarchique et sévère de l'université française, sa préoccupation d'assurer l'unité de la nation correspondaient aux exigences de l'époque. Elle nous rappelle, sous une forme excessive, que l'éducation est un service public, essentiel à toute communauté nationale. Mais la société du xx<sup>e</sup> siècle se soucie moins de former des citoyens que des techniciens (ou bien disons que la participation économique est devenue la forme majeure de la citoyenneté). C'est pourquoi l'université napoléonienne se trouve décalée et obsolète par rapport aux besoins mêmes qui l'ont fait naître. Sa véritable héritière, c'est l'université intégrée à l'activité économique d'une nation, que les besoins sociaux commandent par le jeu des offres d'emploi, comme dans certains collèges américains, ou bien par l'impératif du plan, comme en Union soviétique<sup>1</sup>.

Ainsi voyons-nous se dessiner deux finalités de l'éducation : l'une dominée par le service de la vérité, l'autre par le service de la société. Cette divergence a pu être assumée par le système tant que l'enseignement supérieur restait le privilège d'une élite. Mais elle tourne à une contradiction dramatique dès lors que des effectifs plus nombreux entrent dans l'université et que, d'autre part, l'État et les entreprises exercent une pression croissante non seulement afin qu'elle leur livre des diplômés compétents et bien préparés, mais aussi afin qu'elle oriente ses recherches dans l'intérêt de la puissance économique et militaire de la nation... Cette contradiction a produit et produira encore bien des conflits institutionnels et des drames de conscience individuels. Est-elle insoluble ?

La conception d'une université poursuivant, à l'écart de la société, des études désintéressées dans un climat de liberté absolue est certes

1. M. A. PROKOFIEV, M. G. TCHILIKINE et S. I. TIOULPANOV, *L'enseignement supérieur en URSS*, Paris, Unesco, 1962 (Études et documents d'éducation).

séduisante, mais elle aboutit à l'impasse. En effet, elle sera de plus en plus cantonnée dans une gratuité qui la rendra irresponsable et finira par la stériliser, en la coupant des activités vivantes de la nation. Cette université totalement libérale risque ainsi de se replier sur elle-même, tandis que grandira, en marge, une « culture sauvage », littéraire, esthétique, politique, qui, de fait, assumera la fonction critique et créatrice de l'université. En conséquence, elle laissera à eux-mêmes les deux premiers ordres d'enseignement qui, par contre coup, seront plus exposés aux exigences professionnelles et aux pressions politiques. L'enseignement national risque ainsi de devenir une entreprise de rendement ou (et) d'endoctrinement et de se fragmenter en collèges et branches spécialisées, selon les besoins des professions de l'État.

Il faut donc poser en même temps les deux exigences et tâcher de les articuler l'une à l'autre :

L'université doit rester le lieu d'une recherche et d'une critique, aussi indépendant que possible des pressions politiques et économiques. L'enseignement global, s'il vise un « homme » général, une éducation aussi complète et harmonieuse que possible, a aussi pour mission de former des citoyens, des professionnels, capables de participer à la société contemporaine.

Ces deux finalités sont conciliables, pourvu qu'on les place dans la perspective d'une société évolutive, susceptible de se contester et de se transformer elle-même, et non d'une société dont les adultes prétendraient avoir défini une fois pour toutes les normes et les lignes directrices. Il faut bien voir que, dans une telle perspective, le souci de l'avenir d'une société, de sa production par elle-même, de sa survie en tant que société libre et créatrice, peut aller, dans une certaine mesure, à l'encontre du souci d'adapter l'enseignement aux besoins immédiats et aux mentalités dominantes. « L'université a pour mission de diffuser à l'ensemble de ceux qui peuvent l'assimiler une culture générale qui aide ses bénéficiaires à suivre, de plus ou moins près, le mouvement de la recherche moderne, scientifique, littéraire, artistique. Cette mission va, jusqu'à un certain point, en sens contraire du souci, proprement professionnel, d'adaptation aux besoins du pays en cadres dirigeants<sup>1</sup>. »

Quels sont exactement les besoins en éducation d'une société

1. P. RICŒUR, préface à J. DRÈZE et J. DERELLE, *op. cit.* On trouve une indication du même ordre, bien que timidement exprimée, dans le projet de réforme rédigé par le ministre français de l'éducation : R. HABY, *Pour une modernisation du système éducatif*, Paris, février 1975 (La documentation française).

industrielle ? On les connaît assez mal et on les a probablement sur-estimés. Certes, une partie de l'évolution technique va dans le sens d'une intellectualisation des tâches, mais une autre dans le sens d'une « déqualification ». Une grande partie des travailleurs, ouvriers et employés, n'utilisent qu'une faible part de leur acquis scolaire<sup>1</sup>, et s'ils sentent le besoin d'une formation supplémentaire, c'est en vue d'une éventuelle promotion professionnelle et sociale. Ce souci ne doit pas être négligé ; il est une des raisons alléguées pour le développement de la « formation permanente » en France. Notons d'ailleurs qu'en Yougoslavie l'autogestion a surtout servi à une minorité de travailleurs désireux d'améliorer leur salaire et leur statut. Cependant, si, pour répondre à cette préoccupation, l'enseignement se fait technique et plus spécialisé, son développement risque, à long terme, de renforcer les aspects les plus inégalitaires et les plus déplaisants des sociétés industrielles : division poussée du travail, mépris des tâches manuelles, éventail abusif des salaires, concurrence harassante, etc.

La société industrielle, au stade actuel, réclame surtout des techniciens spécialisés et l'initiation à un savoir global va dans un sens contraire à l'émiettement des sciences. Ici réside sans doute l'une des plus grandes difficultés de notre époque : trouver une communication entre des savoirs qui, chacun dans sa ligne, progressent à une vitesse accélérée ; c'était l'ambition de l'humanisme de la Renaissance, puis de l'*Aufklärung*. Que cet humanisme tombe en discrédit devrait inciter à rechercher avec d'autant plus d'ardeur les moyens de mettre en contact et en collaboration des secteurs qui se diversifient sans cesse. Le besoin d'une compréhension synthétique se retrouve aujourd'hui dégradé dans un encyclopédisme vulgaire que propagent les magazines et la télévision. Toute une recherche devrait porter sur les connexions nouvelles à établir aux différents niveaux de l'enseignement. Et la philosophie, aujourd'hui délaissée comme discipline séparée, retrouverait sa véritable fonction en interrogeant chaque discipline, en faisant ressortir son insuffisance et sa complémentarité dans la perspective d'une connaissance, d'une compréhension et d'une mise en œuvre harmonieuse des ressources de la nature physique de l'homme et de la société.

Le plus grand obstacle à cette œuvre de synthèse et d'articulation pédagogique, c'est l'accumulation des connaissances, chacune dans

1. Voir Guy ROUSTANG, « A-t-on besoin de gens formés ? », « La formation permanente », *Esprit* (Paris), n° 10, 1974.

son domaine particulier. Le décloisonnement, la déprofessionnalisation requis par une éducation authentique sont gênés par cette avalanche d'informations, de communications, de travaux, qui enferment le département, le chercheur et l'enseignant dans un monde opaque et clos sur lui-même. L'un des objectifs de l'éducation devrait être, dès les premières années, de préparer les jeunes à trier et à dominer la masse des informations, des références et des signaux auxquels ils auront affaire, aussi bien dans leurs études ultérieures que dans leur métier et leur vie quotidienne. L'enseignement, qui a si bien su traduire et expliquer les textes classiques, devrait s'adonner aussi studieusement à l'interprétation de la symbolique contemporaine<sup>1</sup>. De plus en plus, notre société se perçoit et s'engendre à travers des réseaux de paroles et de signes — tout un « imaginaire social » (C. Castoriadis) que l'enseignement devrait apprendre à déchiffrer et à critiquer, si l'on veut former des hommes capables de se soustraire au conditionnement ambiant et de faire des choix aussi libres que possible. La consommation se développe et se répartit selon des niveaux culturels repérables. L'un des enjeux de ces prochaines années me semble clair : la culture deviendra, elle aussi, une matière de consommation passive si elle est incapable d'imposer ses propres finalités et ses propres instruments. La sémiotique, jusqu'à présent cantonnée dans des recherches hermétiques, peut facilement descendre dans les écoles et, par une pédagogie vivante, illustrée, contribuer à une critique concrète du discours avilissant de la consommation généralisée. Il restera à remplacer cette symbolique dégénérée par un usage poétique de la parole, du dessin, du geste, qui stimule les facultés créatrices — intellectuelles et manuelles — des élèves. La littérature, l'art, le jeu constituent, à la disposition des enseignants, une réserve inépuisable qu'il faut maintenant remanier et employer selon des techniques nouvelles.

### Interactions

Le péril le plus urgent, c'est que, pour des raisons spécieuses, tirées du stade actuel de la production et de la consommation, l'enseignement s'orientent de plus en plus vers deux finalités, apparemment

1. Cet objectif est mentionné dans le projet de réforme Haby (*op. cit.*). L'enseignement doit, selon lui, « préparer les jeunes à saisir des messages plus variés, plus rapides, plus "conditionnants" ».

contraires mais en réalité complémentaires : la première est une promotion sociale liée à la compétence technologique, mais aussi appuyée sur la stratification des fortunes, des classes sociales et des catégories professionnelles ; la seconde est la formation à des activités de loisir destinées à compenser une vie quotidienne de plus en plus complexe et aliénante. La seconde tentation est la plus difficile à dévoiler parce qu'elle se cache derrière le souci de former un homme « équilibré », « harmonieux »... Les éducations physique, manuelle, esthétique changeront de contenu selon qu'elles seront considérées dans une perspective « humaniste », que la réalité de nos sociétés marginalise sans cesse, ou dans une perspective de synthèse créatrice, qui donne au plus grand nombre la possibilité d'une compréhension et d'une libération globales<sup>1</sup>.

Dans l'enseignement scolaire et universitaire, comme dans la formation permanente, se retrouve le même problème : Comment mettre l'éducation dans une interaction féconde avec la société ? Nous l'avons vu, l'enseignement ne peut plus se borner à être récupération et reproduction ; il devient lui-même un facteur de la transformation sociale. Mais, d'autre part, celle-ci tend à la marginaliser. Il faut donc qu'il recherche les points d'insertion vitaux dans la société, faute de quoi sa contribution — d'ailleurs non négligeable — au changement se fera à travers une contestation sauvage. Faire des établissements d'enseignement « de véritables centres d'action culturelle et sociale, plus liés qu'aujourd'hui aux familles, aux collectivités locales, aux activités régionales »<sup>2</sup>, c'est une intention louable, mais, pour la réaliser, il faudrait d'abord décentraliser, il faudrait ensuite rendre les gens et les institutions conscients de leur responsabilité dans la tâche générale d'éducation, responsabilité dont le monopole national de l'enseignement a contribué à les décharger. Semblable réflexion doit être appliquée à la formation permanente, qui peut devenir un agent du changement des modes et des rapports de travail, à condition qu'elle soit conçue et pratiquée au contact des travailleurs, sur les lieux de la production. A cette condition, la formation permanente, au lieu de profiter aux plus doués et aux mieux pourvus, pourra contribuer à faire disparaître les modes de travail les plus abrutissants et à atténuer la division des tâches et la hiérarchie de commandement.

1. En ce qui concerne l'éducation physique, ce dilemme est exposé dans « L'éducation physique », *Esprit* (Paris), n° 5, 1975.

2. R. HABY, *op. cit.*

## L'adulte en question

Le déplacement d'une partie de la charge éducative vers la formation permanente peut aider à libérer les premiers ordres de l'enseignement de certaines astreintes qui continuent de peser sur eux. On raisonne en effet comme si l'adolescent devait être un produit achevé, que l'école, entre seize et vingt ans, livre à la société ; d'où l'encyclopédisme et la concurrence des disciplines. Mais, si l'école devient elle-même une propédeutique à une éducation qui sera renouvelée, il s'agira alors véritablement d'« apprendre à apprendre ». Perspective enrichissante, mais, par d'autres côtés, inquiétante. La formation permanente, en effet, est plus perméable que l'école aux exigences de la rentabilité et aux pressions des dirigeants de l'économie. Comment lui garder ce minimum d'indépendance et de gratuité dont on nous dit qu'il appartenait à l'essence de l'université ? Ne risque-t-elle pas de servir surtout à accroître une concurrence professionnelle et une mobilité sociale qui constituent des éléments des plus importants, mais aussi des plus redoutables, du progrès industriel. Le déracinement général entraîne une déculturation : Faut-il penser qu'un « enseignement interminable », comme le dit ironiquement Ivan Illich, devra continuellement compenser les ravages causés par le processus industriel ? Une éducation globale exige, nous l'avons vu, une participation généralisée de la société. Mais comment faire si la société, usant aussi pour cela de l'éducation, ne cesse de briser les cadres et de dissoudre les groupes à partir desquels une action éducative était possible ? L'éducation ne peut être considérée comme une prothèse à croissance indéfinie, chargée de suppléer une société défaillante. L'éducation a d'abord pour tâche de donner aux individus et aux groupes le maximum de compétences et de capacités de choix afin qu'ils puissent gérer leur vie. Cela n'est pas dit pour condamner une formation permanente qui paraît bien nécessaire dans une société de plus en plus complexe et difficile à déchiffrer. Mais on commence à peine à envisager les problèmes que posent une telle entreprise et ses répercussions sur la société. Permettre au maximum de gens, et en particulier aux plus démunis, d'améliorer leur situation individuelle en modifiant la situation sociale, c'est un but généreux ; il ne se réalisera que si la formation permanente s'avère tout autre chose qu'un supplément d'école.

Pour préparer une réponse à ces questions, il faudrait commencer par réfléchir sur la croissance de l'homme lui-même et non pas seulement sur celle de la société. Nous le signalions en commençant : le

risque actuel de l'enseignement est de dresser, contre la société des adultes, une société des enfants et des adolescents. L'adulte est aujourd'hui contesté, à la fois comme autorité, comme modèle et comme achèvement<sup>1</sup>. Mais disqualifier l'adulte, c'est infantiliser l'enfant, le bloquer plus ou moins dans son développement et le condamner à chercher plus tard des protecteurs qui le déchargent du fardeau de sa responsabilité. Qu'est-ce donc qu'être adulte ? Certainement, c'est accepter une certaine « maturité », un certain statut d'autonomie et de participation sociale. Mais ce n'est pas s'enfermer dans un rôle professionnel et social. L'état adulte est un état de disponibilité supérieure, qui doit permettre des réalisations nouvelles, un autre devenir. Si l'on admet cette notion de l'adulte, on se méfiera d'un impérialisme de l'enseignement qui réduirait les hommes, leur vie durant, à la condition de mineurs toujours dépendants d'autorités et de contraintes supérieures et emportés par un changement sans but et sans frein. Et l'on cherchera, dans les premiers ordres d'enseignement, à préparer l'accès à cette maturité plus libérée qui doit être celle de l'adulte ; dans la formation permanente, à inventer une pédagogie qui s'inspire de l'enseignement universitaire, à son niveau le plus élevé, celui de la participation commune à l'avancement des connaissances humaines et des pratiques sociales.

1. O. REBOUL, « Devenir adulte », *Esprit* (Paris), n° 3, 1974.

# Les deux visages de l'éducation

Zsuzsa Ferge

(Hongrie). Sociologue.  
Institut de recherche en  
sociologie de l'Académie  
des sciences de Hongrie.  
Auteur de *La*  
stratification sociale en  
Hongrie; *L'école et le*  
savoir déterminé par la  
société (en hongrois).

## Dualité du système éducatif

Il est généralement admis que, dans presque tous les pays, le système éducatif est double. C'est cette dualité qui, aux yeux de la plupart des spécialistes, caractérise l'enseignement secondaire : alors que le primaire est en général le même pour tous et intégré, au stade suivant les effectifs se répartissent entre plusieurs filières : l'une mène à l'université, tandis qu'une autre, relativement courte, conduit directement au travail manuel et qu'une troisième, dont l'importance ne cesse de croître, prépare à des métiers exigeant une formation de technicien ; l'enseignement secondaire qu'on y reçoit peut ouvrir la voie à des études plus poussées. Baudelot et Establet<sup>1</sup> traitent cette question plus à fond qu'on ne le fait généralement. Ils soulignent la dualité de l'ensemble du système éducatif. Selon eux, la discrimination en fonction de l'appartenance de classe commence au début de la scolarisation, bien avant que n'intervienne la sélection organisée ; et le premier instrument de ce clivage est l'alphabétisation. Les méthodes courantes étant ce qu'elles sont, une séparation ne tarde pas à se produire entre ceux qui arrivent à suivre et ceux qui prennent du retard, et la composition des deux groupes dépend de facteurs sociaux. Les traîneurs sont déjà promis à la filière PP (primaire-professionnelle), tandis que les autres accéderont à la filière SS (secondaire-supérieure) qui, à la sortie du lycée, les conduira à l'université. Les faits présentés dans l'ouvrage en question font nettement apparaître la dualité de tout le système éducatif, que confirment d'ailleurs d'autres constatations. Mais l'explication donnée ne me convainc pas entièrement.

1. Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.

Il me semble qu'il ne faut pas s'en prendre uniquement à la « manipulation » du système par la bourgeoisie. Il faut également tenir compte des origines historiques de cette dualité. Voici en quels termes un historien hongrois de l'éducation les résume : « Le système éducatif mis en place au moyen âge se développa de haut en bas à partir de l'université, présentant une structure de plus en plus articulée. Les écoles secondaires, ainsi que les classes qui y préparaient, s'organisèrent sous de multiples appellations. Parallèlement à cette organisation traditionnelle et fermée se développa un autre réseau très vaste : celui des écoles primaires, dites populaires. En sortant de là, les élèves, pour la plupart, accédaient directement à l'exercice d'un métier, après avoir reçu les bases d'un savoir bien circonscrit, essentiellement fonctionnel, que la répétition consolidait. Une minorité était dirigée vers des écoles d'apprentissage, tandis qu'un nombre infime accédait à l'enseignement secondaire. A côté de la voie royale menant à la culture fonctionnait donc un autre système... Deux voies, deux types d'éducation, deux genres de culture<sup>1</sup>. »

Il n'y a pas lieu de procéder ici à l'analyse détaillée de ce processus historique. Je l'ai tenté ailleurs<sup>2</sup>. Il en ressortait que le système scolaire actuel résulte en fait de l'amalgame de deux types d'institution. Le premier s'est développé de haut en bas, et cela à plusieurs égards. Ainsi qu'Arpád Kiss le fait remarquer, l'échelon supérieur, celui des institutions de type universitaire, a souvent préexisté aux écoles chargées de préparer les jeunes enfants à un enseignement de niveau plus élevé. L'organisation des écoles préparatoires était si lâche et si lacunaire qu'en général les universités se virent obligées de créer elles-mêmes des cours préparatoires capables de garantir un niveau d'instruction adéquat. Cette circonstance a lourdement pesé sur les programmes ou l'orientation des écoles préparatoires, arrêtés en fonction des besoins de l'enseignement supérieur. Dans ce système à développement descendant, le recrutement social était lui aussi sélectif, la masse des étudiants et des élèves étant issue des classes supérieures. L'éventail ne s'est ouvert que petit à petit et, même dans les sociétés capitalistes de fondation récente, il s'est révélé passablement exclusif. Néanmoins on ne peut pas dire que la composition de la population étudiante n'ait pas varié.

La société féodale et la société capitaliste ont toutes deux connu des périodes de plus ou moins grande ouverture. Les établissements de

1. Arpád Kiss, *École et éducation*, Akadémiai Kiadó, 1969, 139 p. (publié en Hongrie).

2. Zs. FERGE, *Structure de l'école et structure du savoir* (sous presse).

type scolaire tendaient à se fermer davantage quand la classe au pouvoir prenait conscience des avantages d'un monopole culturel : celui-ci contribuait pensait-elle à consolider tout le système. Mais, dans ces deux types de sociétés, il émergea des classes nouvelles qui s'opposèrent au statu quo tant en théorie qu'en pratique, contrariant ainsi les efforts qui tendaient à la constitution d'un système fermé. C'est ainsi qu'en France la révolution bourgeoise a suivi de près la création d'académies réservées à la jeunesse noble. De même, plus tard, au moment où cette même bourgeoisie a compris que la possession d'un savoir professionnel supérieur était pour elle une question de vie ou de mort, on réclamait déjà vigoureusement la démocratisation de l'enseignement, notamment de l'enseignement supérieur (universitaire), ainsi que l'application effective du principe, proclamé depuis longtemps, de l'« égalité des chances ». Il va de soi que les milieux dirigeants essaient toujours de réprimer les explosions revendicatives. Nous ne savons pas exactement quelles formes ce conflit a pu revêtir à l'aube de l'ère capitaliste. Cependant, l'histoire du capitalisme autorise à penser que, dans la plupart des pays, les établissements d'enseignement supérieur servirent d'abord les intérêts de la petite bourgeoisie et des classes moyennes, dont le niveau de vie s'élevait, et ultérieurement ceux de la haute bourgeoisie et des professions libérales qui avaient consolidé leur position. Chaque fois que la noblesse et la bourgeoisie ont fait plus ou moins bon ménage, l'aristocratie a évidemment pu en faire largement profiter ses enfants. C'est ce qui s'est passé au Royaume-Uni et aussi en Hongrie. Cette formidable barrière sociale a généralement tenu bon jusqu'à la deuxième guerre mondiale et même jusqu'aux années cinquante. En effet, dans tous les pays capitalistes, à l'exception des États-Unis d'Amérique, il a été possible, jusque vers cette époque-là, de limiter dans les universités le pourcentage d'étudiants d'origine paysanne ou ouvrière à 5-10 %. La pression exercée après la deuxième guerre mondiale l'a fait monter à 20-25 %, mais cette dernière limite s'est révélée jusqu'à présent assez rigide.

Quant au système à développement ascendant, il ne s'est pas constitué au début du moyen âge, mais au stade initial du capitalisme. Il fut favorisé par la croissance numérique de la classe urbaine pauvre, elle-même due à l'accumulation primitive de capital. Il fallait empêcher que les enfants de cette classe pauvre n'aillent grossir les rangs du *Lumpenproletariat* dont l'effectif accru aurait pu troubler l'ordre social. De plus, c'est parmi ces enfants qu'il fallait recruter, après l'avoir formée, la main-d'œuvre salariée nécessaire aux nouvelles

usines. En « épurant les mœurs », en imposant une certaine discipline et en développant certaines aptitudes — notamment, très tôt, en enseignant la lecture et l'écriture — on pouvait atteindre ce double objectif. Les écoles philanthropiques qui, dès la fin du xvii<sup>e</sup> siècle, apparurent un peu partout, délibérément créées à l'intention des couches sociales les plus défavorisées, contribuaient indiscutablement à la réalisation du même dessein. Et même lorsque, pendant le dernier tiers du xix<sup>e</sup> siècle, l'enseignement fut devenu l'affaire de l'État et qu'on eut fait de la fréquentation scolaire une obligation légale, les objectifs visés restèrent en gros les mêmes.

Les institutions caractéristiques de ce second système se sont également développées de bas en haut. Les premières lois scolaires, votées pour la plupart au début ou au milieu du xix<sup>e</sup> siècle, prescrivait de trois à six ans de scolarité obligatoire. Cette durée fut progressivement allongée pour atteindre, au xx<sup>e</sup> siècle, de huit à dix ans. Les institutions qui s'élaborèrent progressivement donnèrent pour couronnement à l'enseignement élémentaire une formation professionnelle préparant à des emplois manuels ou à un travail de bureau.

Dans certains pays, comme le Royaume-Uni et l'Autriche, cette dualité existe encore ou n'a disparu qu'à une date récente<sup>1</sup>. Pourtant, depuis une trentaine d'années, elle se heurte à un vif désir de démocratisation qui, dans nombre de pays, a suscité la création d'écoles primaires intégrées, ainsi que d'écoles secondaires uniformes et polyvalentes. Mais nous avons déjà vu qu'en fait les deux systèmes n'ont pas vraiment fusionné, même dans les pays où les institutions étaient relativement favorables à cette fusion. L'origine sociale de l'enfant continue, plus ou moins manifestement, à déterminer son orientation scolaire et professionnelle et, aussi, par voie de conséquence, sa place dans le système de division sociale du travail et la structure de la société en classes.

Dans les pays socialistes, les choses se passent un peu différemment. On s'y est délibérément efforcé de modifier les relations sociales de base et la structure des intérêts. On a tâché en particulier d'abolir le clivage institutionnel et le caractère monopoliste de la culture. Entre autres résultats positifs de cette politique, on est parvenu à transformer le recrutement des institutions d'enseignement supérieur, où la proportion des étudiants d'origine ouvrière ou paysanne s'élève maintenant à 40 ou 50 %.

1. Précisons que toute cette analyse porte essentiellement sur l'évolution du système scolaire européen.

Néanmoins, ces pays n'ont pas réussi, eux non plus, à résoudre le problème. La carrière scolaire des enfants, c'est-à-dire les résultats qu'ils obtiennent et leur désir de poursuivre leurs études, reste, dans bien des cas, subordonnée à des facteurs sociaux et c'est seulement au prix d'efforts soutenus qu'on arrive à préserver l'acquis : cours supplémentaires, critères d'admission à l'université tenant compte de l'origine sociale, etc.<sup>1</sup>.

Ces difficultés ont des causes multiples, les unes inhérentes et les autres extérieures aux écoles. Aux explications habituelles, j'aimerais en ajouter une, qui est d'ordre historique.

Le savoir en général, y compris celui qui se transmet à l'école, se présente sous des formes et à des niveaux divers. Or il semble qu'aux deux genres de scolarité définis ci-dessus aient toujours correspondu deux types et deux niveaux de savoir différents, de sorte que la substance transmise par l'enseignement a fini par se structurer, par former un système. Le savoir dispensé par les écoles de l'élite, développées de haut en bas, et celui que dispensait l'enseignement élémentaire à expansion ascendante étaient radicalement différents. Lorsqu'on chercha à mettre fin au clivage scolaire, on restructura les institutions, mais on négligea de réviser de fond en comble la teneur de l'enseignement. Aussi les plans d'études et les programmes scolaires portent-ils encore l'empreinte de la dualité historique et c'est pourquoi il est si difficile de réduire le conditionnement social.

Il y a certes maintes façons de définir et de décrire le savoir. Je m'en tiendrai à la considération suivante : la notion de culture est plus large que celle de savoir. La culture englobe la totalité de l'expérience humaine et sociale, y compris les formes objectivées qui en sont issues. Le savoir, lui, réside dans la généralisation et la rationalisation de cette expérience, c'est-à-dire, d'une part, la conscience des symboles et des signes culturels, des objectivations en général et, d'autre part, la familiarité avec les processus et les principes sous-jacents qui produisent, reproduisent et continuent à développer les diverses objectivations. A mesure que la société progresse, le savoir s'accumule et son importance, le rôle et l'effet social des connaissances pratiques grandissent en même temps.

Cet accroissement quantitatif s'accompagne d'une différenciation à plusieurs niveaux. Les remarques qui suivent semblent particulièrement importantes à l'égard du rôle social des écoles.

1. Ce problème a fait l'objet de vastes débats dans tous les pays socialistes.

## Nature du savoir transmis par le système scolaire double

Les deux types de savoir — celui qui présente une valeur et une pertinence sociales et celui qui est dénué d'intérêt et de pertinence, ne présentant qu'une utilité purement contingente, voire aucune utilité — ont tendance à se différencier de plus en plus. Le second type se divise en plusieurs sous-types.

Il est évident que l'évolution socio-historique et les modifications qu'elle fait subir à la pratique sociale entraînent une certaine caducité du savoir. Ainsi la connaissance des anciennes techniques de production, des anciennes thérapeutiques, etc., autrefois nécessaire, devient inutile et par conséquent sans intérêt, en tout cas du point de vue de sa fonction primitive. Elle peut même se révéler nuisible dans la mesure où la pratique qui y est liée barre la voie aux idées nouvelles, à l'acquisition de techniques et de procédés nouveaux.

Bien sûr, on ne peut dire d'aucun savoir qu'il soit totalement dépourvu de pertinence et d'utilité sociale. La connaissance des faits, des événements et des croyances d'époques révolues et d'autres sociétés que la nôtre permet de mieux appréhender le présent et l'avenir et de mieux comprendre les rapports humains en général. Il est raisonnable que certaines disciplines, de l'histoire à l'ethnologie, aient pour objet l'étude et la conservation de connaissances qui avaient leur pertinence en d'autres temps et lieux et en d'autres circonstances. Mais la fonction de beaucoup d'entre elles a changé. Telle notion qui était jadis indispensable à l'ensemble de la société ne survit que dans un petit cercle de spécialistes, autrement dit elle n'est plus qu'un savoir sur le savoir.

Autre sous-type de savoir socialement dénué d'intérêt ou de pertinence : celui qui concerne la différenciation sociale. Dans une société fortement structurée, divisée en classes, secteurs et couches, le degré de pertinence d'un savoir s'apprécie non seulement du point de vue de la société dans son ensemble, mais aussi du point de vue de ses diverses classes et de ses divers secteurs.

L'importance personnelle et sociale d'un savoir se définit par l'usage qui en est fait, dans quelque domaine et à quelque fin que ce soit. Cet usage n'est donc pas forcément une application, surtout pas une application en vue d'un objectif pratique ou économique. Un savoir qui ne sert jamais est un savoir mort, voué tôt ou tard à l'oubli. Selon des méthodes qui peuvent varier, la société féodale ou capitaliste fixe le genre et la quantité de savoir que chacune de ses classes peut utiliser. Il peut arriver qu'un individu transgresse ces restric-

tions, et certaines conséquences en résultent... Cet individu se dressera par exemple contre l'ordre établi, ou bien il accédera à une nouvelle position sociale d'où il pourra tirer profit de son savoir. La classe ou le groupe restent cependant liés à une structure sociale donnée et c'est ce qui détermine la pertinence ou la non-pertinence d'un savoir et aussi ce qu'il est permis ou interdit, nécessaire ou superflu de connaître.

La division sociale du travail nous fournit l'exemple d'un troisième type de savoir dénué d'intérêt social, en grande partie lié à la stratification sociale : ainsi du chômage, situation limite où les aptitudes et les connaissances que possède un individu ne lui sont plus d'aucune utilité ; ainsi, plus couramment, de la suréducation, qui devient manifeste lorsque, pour des raisons institutionnelles, un individu se trouve dans l'impossibilité prolongée d'utiliser son savoir.

Enfin, tout savoir qui nous parvient de manière contingente et que notre mémoire enregistre involontairement, pour la simple raison qu'il fait partie du bruit de fond produit par la prolifération de l'information autour de nous, doit être considéré comme dénué de pertinence sociale.

Pour utile que soit la distinction entre savoir pertinent et savoir non pertinent, surtout lorsqu'il s'agit du rôle des écoles en tant qu'instruments de transmission du savoir, il faut bien voir qu'entre les deux la démarcation n'est pas rigoureuse. C'est ainsi qu'un savoir périmé sur le plan de la pratique quotidienne peut conserver une certaine valeur et un certain intérêt aux yeux d'un observateur extérieur ; ou qu'un savoir utile à certaines classes ou certains secteurs de la société peut acquérir une valeur générale lorsque les barrières sociales s'écroulent et que la pratique sociale revêt un caractère plus homogène ; ou qu'un savoir éliminé de l'usage social peut redevenir pertinent au niveau personnel ou au niveau social ; ou que les réclames, les noms, les dates et autres éléments du bruit de fond dont nous avons parlé ci-dessus peuvent, dans certains cas particuliers, se révéler très significatifs comme information.

Il importe au plus haut point de connaître la place qui, dans la transmission du savoir scolaire, revient respectivement aux données socialement pertinentes et utilisables par la majorité, à celles qui n'ont plus d'intérêt pour la majorité et enfin à celles dont la valeur et la pertinence sont limitées à certains groupes, classes et secteurs.

On peut distinguer, du point de vue de leur utilisation sociale, divers genres de savoir socialement pertinents. Les plus importants me semblent être les suivants.

Les *aptitudes et le savoir-faire* nécessaires à l'exécution des tâches qui se sont trouvées dissociées et quelquefois fragmentées par la division sociale du travail. Il s'agit là d'un savoir différencié à la fois qualitativement et quantitativement. La différenciation « qualitative » est liée à la multiplication des « valeurs d'usage » et à la diversité des métiers, des opérations concrètes qui les produisent. La différenciation « quantitative » reflète le fait que certains types d'activité exigent une accumulation plus ou moins grande de savoir et que la compétence requise demande un apprentissage plus ou moins long. Aux différents niveaux de savoir correspondent donc des tâches plus ou moins complexes.

Le *savoir quotidien* englobe tout ce qui n'entre pas dans la catégorie des compétences particulières liées à la division sociale du travail (et aussi le domaine « ludique » dont nous traiterons plus loin). Il se caractérise par son hétérogénéité et on peut en distinguer deux sous-types au moins. On nommera le premier *savoir quotidien pratique*. C'est un savoir dont une grande partie, dans des conditions historiques appropriées, pourrait se transformer en savoir spécialisé, opérant d'une manière socialement institutionnalisée. C'est lui surtout qui est en œuvre dans le métabolisme homme/nature, dans la vie privée, dans les domaines qui échappent aux cadres institutionnels de la division du travail, notamment dans les activités domestiques et les conditions objectives de la vie privée.

Ce type de savoir se modifie sous l'influence du progrès technique et scientifique lorsque les découvertes de la science se répercutent sur la vie quotidienne. Il est difficile de savoir s'il se développe de la même façon, individuellement et socialement, que d'autres types de savoir, car un nombre croissant de ses éléments devient partie intégrante de la division du travail telle qu'elle s'institutionnalise socialement. Mais il est patent qu'à notre époque tout change plus vite que dans les sociétés traditionnelles, ce qui impose aux individus un effort d'adaptation plus grand que jamais auparavant et l'obligation d'être constamment réceptifs à la nouveauté. Or c'est là une aptitude qui exige elle aussi un apprentissage.

Plus général, l'autre sous-type a un champ d'application qui le fait participer des deux autres domaines. J'y inclus tout le savoir et toute l'information relatifs aux contacts humains et aux relations sociales. C'est pourquoi je l'appellerai *savoir social quotidien*. En font partie la connaissance des symboles et des images qui règlent la vie sociale, lettres et chiffres étant les plus élémentaires d'entre eux, de même

que la connaissance des conduites et normes socialement acceptables et attendues des institutions et des mécanismes, des règles et des règlements, des processus et des sanctions dont dépend la vie sociale. En un sens plus profond et plus universel, ce sous-type du savoir quotidien englobe aussi les relations sociales, les forces qui sous-tendent l'évolution sociale, les corrélations entre la situation des individus et ses facteurs sociaux, et les diverses manières d'y réagir.

L'importance de ce savoir quotidien augmente à mesure que le caractère naturel et traditionnel de la société s'affaiblit et que les individus sont plus nombreux à quitter les communautés primaires qui les ont vus naître. Il faut donc que les individus soient de plus en plus capables de reconnaître et de comprendre leur situation sociale et il faut même qu'ils acquièrent les moyens de la prendre en main et de la modifier dans un sens social. Vus sous cet angle, certains éléments du savoir socio-politique s'intègrent au savoir quotidien.

Cela revient à dire qu'au niveau pratique l'individu devrait être en mesure de comprendre le système d'institutions sociales et savoir comment réagir dans une situation donnée. C'est une nécessité élémentaire découlant du relâchement des liens sociaux primitifs. Dans la société moderne, les individus changent de position assez facilement et fréquemment, quittant leur domicile et leur secteur social pour un autre. Le cloisonnement social lui-même n'est pas étanche. Cette mobilité individuelle est une des caractéristiques du régime capitaliste et, à certains égards, elle peut être encore plus grande en régime socialiste. Mais il faut, pour émigrer socialement, connaître le chemin qui mène au nouvel environnement, ainsi que les normes de comportement qui le régissent. Or il s'agit là d'un type d'information qui, dans la pratique, n'est pas également accessible à tout le monde et son acquisition est plus ou moins aisée. Il arrive donc souvent que certains individus, parfois même des groupes entiers, ne soient pas capables de systématiser ni d'interpréter leur nouvel environnement, dont les signes, symboles et schémas de conduite ne leur sont pas familiers. Empruntant un terme à la théorie de l'information, nous dirons qu'ils se trouvent dans une situation entropique : incapables d'agir sur elle, ils sont pour ainsi dire à sa merci.

La connaissance des œuvres d'art et peut-être même des sciences ainsi que de leurs principes fondamentaux, et surtout l'aptitude à les comprendre, à les sentir et à en jouir, tout cela relève à mon avis d'un troisième type de savoir socialement pertinent. On pourrait le qualifier de « ludique », malgré la connotation frivole de ce terme,

pour l'opposer nettement au caractère prosaïque des savoirs quotidiens et spécialisé. L'adjectif « ludique » est « le plus approprié » dans la mesure où il évoque une utilisation du temps et de l'énergie humaine qui échappe à toute contrainte socio-économique<sup>1</sup>. La catégorie dont il est question ici englobe donc la pratique et la jouissance des arts et des sciences qui ne ressortissent pas au savoir spécialisé et ne sont soumis à aucune contrainte, et aussi les exercices, les jeux, la pratique et la jouissance des agréments de la vie.

Je parlerai plus loin des rapports entre les divers types de savoir et les milieux sociaux auxquels ils sont destinés. Mais, d'ores et déjà, il convient de noter que la description ci-dessus concerne en fait la « haute culture », c'est-à-dire l'aboutissement d'un processus au cours duquel le savoir artistique s'est progressivement distingué du savoir quotidien, la compréhension et la jouissance de l'art au plein sens du terme devenant l'apanage d'une classe sociale particulière. Comme tout monopole, celui-là a pu conquérir une certaine autonomie, devenant, dans certaines sociétés, bien plus qu'un simple concomitant, le symbole d'une « haute » situation sociale. En même temps, cette haute culture s'oppose non seulement à la culture de masse, laquelle se confond en grande partie avec le savoir quotidien, mais aussi à la « basse culture ». Elle n'est plus le produit autonome d'un secteur social ou d'une classe, ni l'expression ludique de conditions de vie particulières, comme le folklore, mais d'une culture imposée à ceux qui sont exclus du monopole en question et qui, en un sens, les dégrade<sup>2</sup>. Il va sans dire que cette analyse ne tend ni à une exaltation aristocratique de la « haute culture », ni au mépris de la « basse culture », mais plutôt à la condamnation des conditions sociales qui permettent à un certain type de culture de se transformer en un monopole dont la majorité se trouve institutionnellement exclue, ce qui veut dire qu'elle ne peut ni y accéder ni en jouir. Ceux qui se considèrent comme les dépositaires de la « haute culture » jugeant indignes de leur attention les produits de la « basse culture », celle-ci s'est avilie : il est « impensable » (du moins ouvertement) qu'on trouve plaisir à pratiquer certains jeux et passe-temps, à voir certains films ou à lire certains romans.

Ici création et réception sont des processus polarisés parallèlement. A propos du processus de création, Georg Lukács écrit : « La situation

1. Il est pourtant inexact de considérer le savoir ludique comme appartenant aujourd'hui, ou dans l'avenir, au seul domaine du loisir et ne servant qu'à meubler le temps libre.

2. Au sujet du rôle social et de l'apparition de cette culture gérée « d'en haut », voir : Richard HOGGART, *The uses of literacy*, Chatto and Windus, 1957.

diffère qualitativement selon que la vie produit de grandes quantités d'objets qui tendent nettement à l'art, ainsi que le faisait l'ancien artisanat... ou que la production des instruments de plaisir est centralisée, permettant à des perspectives et thèmes pseudo-esthétiques d'entrer en concurrence plus ou moins consciente avec l'art véritable, qu'ils poussent à l'abstraction et à la particularisation, comme c'est aujourd'hui le cas de la majeure partie de la presse, du cinéma, de la radio, etc. L'agréable tend essentiellement à se constituer en une industrie autonome... qui essaie de renverser par la violence les bornes de l'esthétique. En même temps, l'art se trouve contraint d'évoluer dans une direction malsaine, ésotérique...<sup>1</sup> »

J'ai retracé le processus en question du point de vue du récepteur<sup>2</sup>. Ce point de vue suppose que la distinction entre « art véritable » et « pseudo-art » polarise non seulement l'activité créatrice, mais aussi l'activité réceptrice. Dans ces conditions, l'art véritable devient le monopole de ceux qui ont été préparés à la recevoir. En revanche, le pseudo-art, dont la jouissance est immédiate, ne requiert aucune préparation particulière. Il camoufle son indigence esthétique et tient éloignés de l'art véritable ceux qu'il a pris au piège, renforçant ainsi son pouvoir de clivage social.

Examinons maintenant de plus près le rôle des écoles dans la transmission des divers types de savoir. Étant bien entendu que les trois types sont nécessaires à la vie des hommes, je poserai en principe qu'à aucune époque de l'histoire le système éducatif n'a essayé de les unifier harmonieusement. C'était toujours l'un ou l'autre type, ou bien deux types à la fois, qui prédominaient aux dépens du troisième. La forme concrète de l'enseignement, autrement dit l'importance accordée à chaque type de savoir selon le type d'école, était toujours déterminée par le contexte socio-historique.

Mais il convient de mentionner d'abord un troisième processus de différenciation, qui n'est lié ni à l'accumulation ou à la caducité du savoir, ni à sa fragmentation en types socialement différents, mais à son mode de distribution. Il existe une étroite corrélation entre ces deux phénomènes de clivage et de distribution inégale des types de savoir, et toute discussion approfondie exige qu'on les examine conjointement.

1. Citation empruntée à l'édition hongroise abrégée de *l'Esthétique*, de Lukács (1969), p. 578.  
2. Cette classification est donc différente de celle de Lukács, qui distingue art, science et pensée quotidienne du point de vue de leurs objectivations. Globalement, la réception fait partie du monde « quotidien » de Lukács.

Quant au conditionnement social des écoles, l'un des processus historiques décisifs aura sans doute été celui par lequel la distribution du savoir socialement pertinent a commencé, puis s'est en partie institutionnalisée.

L'inégalité de la distribution sociale du savoir est le résultat d'un double processus. D'une part, il a toujours existé divers types d'école, investis de valeurs sociales inégales et transmettant des savoirs de « valeur » inégale eux aussi. D'autre part, et pour des raisons en général bien connues, les écoles d'un type donné se sont toujours trouvées dans l'incapacité d'assurer à tous leurs élèves le même bagage. Celui-ci était fonction des aptitudes et de l'origine sociale de chacun. En conséquence, la répartition du savoir entre les divers types d'école, ainsi qu'à l'intérieur de chacun d'eux, s'est toujours faite selon le système hiérarchique en vigueur dans la société, ce qui du même coup a contribué à le perpétuer et à le légitimer.

Ce processus est plus complexe, tant diachroniquement que synchroniquement, que le résultat final ne le donnerait à penser. On comprendra mieux ce qui s'est passé si l'on relie et traite conjointement, dans l'ensemble du contexte éducatif, les trois processus de différenciation dont il a été question jusqu'ici.

Dans les pages qui suivent, je tâcherai de montrer que le système élitiste à développement descendant a mis l'accent pendant un certain temps — et continue souvent de le mettre — sur le savoir ludique et quotidien, reléguant à l'arrière-plan le savoir spécialisé. Pour qu'on se décide à accorder à ce dernier une place plus importante, il a fallu d'abord que la science devienne une force productive et que la monopolisation du savoir spécialisé se révèle conforme aux intérêts de la classe dominante. Quant aux écoles à développement ascendant, elles se bornaient initialement à transmettre certains éléments du savoir quotidien, et c'est seulement plus tard qu'elles se mirent à dispenser également un savoir spécialisé de niveau inférieur ; mais à aucun moment elles n'entreprirent sérieusement d'ouvrir à leurs élèves la voie du savoir ludique.

### **Substance de l'éducation à développement descendant**

Nous connaissons assez bien le contenu des programmes des premiers établissements de ce genre : ce sont les « sept arts libéraux » qui, aussi bien dans les petites écoles religieuses que dans les grandes universités, ont constitué entre le IX<sup>e</sup>-X<sup>e</sup> siècle et la Renaissance la

matière de l'enseignement. On ne pouvait étudier la médecine, le droit, et surtout la théologie, qu'après avoir le trivium et le quadrivium. Après la Renaissance, la répartition des matières se diversifia, des arts nouveaux s'étant fait une place au détriment de la théologie, et l'on accorda une grande importance à l'étude de l'antiquité classique. Mais aucun de ces changements n'affecta les particularités qui sont essentielles à nos yeux. Les études avaient pour fonction de rendre les élèves aptes à recevoir et éventuellement à perfectionner des objectivations d'ordre supérieur, c'est-à-dire certains produits des arts et des sciences. En d'autres termes, le savoir qu'on acquérait dans les universités du moyen âge était en grande partie ludique, et c'est bien dans cet esprit qu'on en tirait parti, à moins de devenir professeur, médecin, homme de loi ou prêtre.

Au début, aucune forme de savoir quotidien ne figurait aux programmes, ce qui n'a rien d'étonnant puisque l'éducation religieuse, par définition, détourne des affaires du siècle. Pourtant il y eut toujours certains aspects de la vie quotidienne qui, du moins dans le cas de la noblesse, exigeaient une certaine préparation, et ils ne firent que se multiplier à mesure que le mode de vie devenait plus luxueux et plus raffiné. C'est à cette exigence que répondit d'abord l'éducation des chevaliers. Plus tard, à partir du xvi<sup>e</sup> siècle, des institutions nouvelles se créèrent, par exemple, en France, les académies. Le savoir livresque n'y occupait pas une place plus importante que dans l'éducation chevaleresque. Ce qui comptait, c'était l'éducation physique, l'habileté à monter un cheval et à manier une épée, puis les talents sociaux tels que la peinture, la danse, le chant accompagné du luth et, enfin, certaines connaissances utiles dans l'art de la guerre comme les mathématiques et le génie militaire. De ces trois types de savoir, les deux premiers ressortissaient sans équivoque aux activités quotidiennes et ludiques de la noblesse et le troisième allait se transformer petit à petit en savoir professionnel. Tandis que les académies périclitaient, l'art de la guerre fit désormais l'objet d'une véritable formation professionnelle donnée dans des écoles de guerre ou de génie militaire et les deux autres types de savoir furent gérés, du moins en partie, par les écoles secondaires qui se firent socialement plus exclusives et de plus en plus rigides dans leurs structures.

Tout ce qui vient d'être dit ne concerne que les garçons. Mis à part l'éducation conventuelle des premiers âges, l'éducation institutionnalisée des filles suivra le modèle des académies. Toutefois, les filles continuaient pour la plupart d'être élevées sous le toit familial. C'est en France, aux xvii<sup>e</sup> et xviii<sup>e</sup> siècles, que des maisons laïques

d'éducation se créèrent à l'intention des jeunes filles nobles. Il va de soi qu'elles transmettaient un savoir quotidien et ludique de haut niveau. L'intégration du savoir professionnel dans l'éducation des jeunes filles des classes supérieures ne commença qu'au <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, et encore fut-elle très lente.

La transmission du savoir professionnel ne fut évidemment possible que lorsque la division sociale du travail eut donné naissance à des métiers et professions qui devinrent assez complexes pour exiger une formation distincte et institutionnalisée. Les premières professions de ce genre furent celles d'homme de loi, de médecin et, dans une certaine mesure, de professeur de théologie. Leur développement fut si rapide que très tôt elles exigèrent une formation prolongée et spécialisée. Dès avant l'an mille, des écoles furent créées à cet effet, et constituèrent plus tard les premières universités. Notons cependant qu'une grande partie du savoir pouvait encore s'acquérir par la pratique, surtout le savoir juridique, et cela jusqu'au <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle (et même jusqu'à nos jours en Angleterre), ainsi qu'en témoignent de nombreux exemples.

Les académies militaires fondées aux <sup>xvii</sup><sup>e</sup> et <sup>xviii</sup><sup>e</sup> siècles furent, parmi les nouveaux établissements d'enseignement supérieur, les premiers à donner une formation professionnelle, outre qu'on y apprenait le génie militaire. Puis, à partir de la fin du <sup>xviii</sup><sup>e</sup> siècle, l'enseignement universitaire de type moderne, dispensé dans la langue du pays, s'instaure progressivement. Il se développe de façon continue tandis que les branches et le degré de spécialisation des professions s'élèvent à mesure que progresse la technologie. Le capitalisme sut alors tirer le meilleur parti des écoles qui s'étaient développées de haut en bas sous le régime féodal, bien que les conditions sociales et les objectifs aient été très variés. Ce qui facilita cette transition, ce fut justement l'existence d'une institution historiquement stable et qui jouissait d'une assez grande autonomie. Elle dut évidemment s'adapter à l'idéologie capitaliste, axée sur la concurrence, le rendement et l'efficacité.

Le point le plus remarquable, c'est que, dans le système éducatif « élitiste », la règle voulait, avant même l'avènement du capitalisme, que le savoir professionnel avancé aille de pair avec un savoir quotidien et ludique de haut niveau. Ces trois types de savoir ne pouvaient être conçus séparément, ce qui représentait une double garantie pour les classes dominantes. Tout d'abord, les écoles pouvaient exiger comme allant de soi une quantité considérable de savoir ludique et quotidien ; elles en faisaient cas sans l'enseigner vraiment,

ce qui leur permettait d'éliminer progressivement tous ceux qui aspiraient à atteindre les cimes du savoir professionnel malgré la « médiocrité » de leurs origines.

En outre, le savoir professionnel avancé, toujours selon le modèle médiéval, était inculqué à des sujets relativement âgés. On ne pouvait recevoir une formation professionnelle de niveau universitaire qu'après un enseignement général prolongé.

Bien sûr, il serait exagéré de prétendre que l'école secondaire (collèges privés, collèges classiques, lycées, « gymnases », etc.) ait transmis un savoir sans aucune « pertinence » sociale. La « culture générale » qu'elle dispensait garantissait en général aux individus « bien nés » des positions assez élevées dans la bureaucratie officielle ou le monde des affaires. (Il y a plusieurs dizaines d'années, Goblot faisait déjà remarquer que le baccalauréat servait de barrière sociale<sup>1</sup>.) Pourtant, à mesure que l'enseignement supérieur se généralisait, les écoles secondaires traditionnelles (lycées, collèges privés) devinrent en soi de plus en plus « inutiles », surtout après la deuxième guerre mondiale. On en sortait muni de titres dévalorisés qui, sans un complément d'études, n'assuraient pas d'emplois « convenables ». Cet état de choses visait aussi et vise encore, d'ailleurs efficacement, à rehausser le prestige du savoir ludique, qui est socialement discriminatoire et élitiste. On apprenait par exemple que pour que le savoir ludique acquière toute sa validité sociale, il ne suffit pas de recevoir et de goûter certains produits culturels. Encore faut-il connaître (et cela compte peut-être davantage que la réceptivité) l'auteur de l'œuvre et l'époque où il vivait, savoir prononcer son nom et caractériser son style, etc. On repère le « parvenu » et on se moque de lui, parce qu'il prononce les mots étrangers d'une manière « inacceptable » ou qu'il confond les artistes et les écoles auxquelles ils se rattachent. (Il est évident que l'acceptabilité ou l'inacceptabilité sont toujours définies socialement et culturellement.)

Il est vrai d'autre part que les écoles qui, au fond, « ne préparent à rien », préparent néanmoins, dans une certaine mesure et d'une manière qui est socialement pertinente, à la réception du savoir professionnel avancé. C'est là qu'on acquiert les bases mathématiques grâce auxquelles on pourra étudier ensuite la technologie et les sciences exactes et naturelles. De plus on y apprend à lire et à écrire jusqu'au degré d'aptitude qu'exige n'importe quel genre d'enseignement professionnel.

1. E. GOBLOT, *La barrière et le niveau*.

C'est un fait, cependant, que le savoir vraiment dénué de pertinence sociale occupe une place considérable dans les écoles secondaires de type traditionnel et souvent même dans les universités. Sa seule utilité réside dans le fait qu'il est une condition préalable à la poursuite des études et à l'accession à des positions sociales privilégiées. En même temps, il sert à écarter ceux qui, considérant que ce qui n'est pas pertinent n'a pas de sens, ne comprennent pas ni ne peuvent comprendre pourquoi les huit ou dix années que leur coûteraient des études de ce genre ne seraient pas « du temps perdu ».

Devant ce problème, l'argument habituel de la bourgeoisie consiste à dire que les gens de la classe ouvrière sont incapables d'accepter le principe du profit différé. Elle y ajoute parfois une teinture progressiste en prétendant que l'ensemble de la vie sociale place les ouvriers dans une situation d'insécurité qui les empêche de penser leur avenir lointain de façon rationnelle. L'interprétation peut également prendre une tournure fonctionnaliste ou conservatrice : on insiste alors sur le fait que toutes ces années d'études exigent un sacrifice prolongé et l'on affirme que ceux qui ne sont pas prêts à accepter ce sacrifice dans l'intérêt de la société (de *toute* la société, bien sûr) ne devraient pas s'étonner ensuite de n'être pas récompensés pour les efforts qu'ils n'ont pas consenti à faire.

En réalité, l'argumentation progressiste se borne à enregistrer un résultat. A regarder les choses de plus près, on s'aperçoit que, pour celui qui est obligé d'assurer sa survie au jour le jour, « étudier pour étudier » perd toute signification sociale et devient une impossibilité économique.

Il y a maintes façons de démontrer la non-pertinence, en tout cas pour certaines classes et certains secteurs de la société, des programmes des écoles secondaires par lesquelles il faut passer pour accéder aux études supérieures. Il suffit de considérer la place capitale qui, jusqu'à une époque récente, était encore faite au latin. L'idéologie sur laquelle on s'appuyait pour affirmer son importance remonte à la Renaissance, époque où les humanistes opposèrent à la domination intellectuelle de l'Église le caractère temporel de la culture gréco-latine. L'idéal des humanistes ne saurait constituer pour autant le modèle définitif, ni unique, auquel on doive se conformer pour « être cultivé ». Les écoles qui de tout l'héritage humaniste n'avaient conservé que cet aspect-là remplissaient une fonction bien particulière : en imposant l'étude de certaines matières sans pertinence sociale, elles empêchaient d'accéder au savoir pertinent tous ceux pour qui la pertinence indirecte du savoir non

pertinent n'était nullement évidente. Par ce biais, l'école pouvait distribuer le savoir de manière inégale, perpétuant et consolidant les privilèges sans porter atteinte aux principes de liberté individuelle, d'égalité devant la loi, etc., que proclamait la nouvelle idéologie du capitalisme.

Les circonstances ayant changé, il fallut bien entendu changer aussi de tactique. Par exemple, on réforma le système de sélection éducative qui jusqu'alors avait fonctionné à visage découvert. Au lieu de sélectionner franchement les élèves selon des critères socio-économiques, on se mit d'abord à les sélectionner selon le mérite, en dissimulant déjà avec soin la portée sociale du nouveau système. Ce secret ayant été à son tour éventé, un nouveau système scolaire, d'où toute sélection semble avoir été bannie, a fait depuis peu son apparition, et ses rouages fonctionnent avec une discrétion presque parfaite (par exemple, libre choix des matières dans les écoles secondaires polyvalentes, mais sans préparation ni orientation adéquates ; multiplication des types d'école et des cours, de manière à masquer la persistance des deux extrêmes, à savoir le système « élitiste » et le système « populaire »).

### **Substance de l'éducation à développement ascendant**

J'ai déjà mentionné les programmes des « écoles populaires », autrement dit des écoles élémentaires réservées au « menu peuple », à propos de la manière dont elles sont apparues. Elles avaient pour mission fondamentale d'appriivoiser moralement, de dresser idéologiquement leurs élèves de manière qu'ils finissent par accepter l'ordre établi. Le principal instrument de cette mise en condition fut la formation morale assortie d'un transfert minimal d'information, qui n'allait pas au-delà d'une alphabétisation rudimentaire. Plus tard on y adjoignit la formation professionnelle, d'abord sporadiquement, puis de façon plus systématique.

L'enseignement professionnel est évidemment bien plus ancien que les écoles qui le dispensent. Mais il est difficile de discerner une continuité dans son évolution, qu'il s'agisse de son organisation ou de son contenu. Les métiers s'apprenaient dans le cadre du système corporatif, de manière plus ou moins individualisée. C'est seulement petit à petit que les écoles municipales se mirent à dispenser le savoir préalable qui était devenu nécessaire : connaissance suffisante de la

langue, lecture, calcul, peut-être même écriture. L'acquisition des compétences professionnelles répondait aux principes de la société féodale, tant à sa hiérarchie bien charpentée qu'à son caractère fermé.

C'est dans l'univers corporatif que le savoir fut pour la première fois institutionnalisé et traité comme un bien privé. Défendre le savoir que l'on possède, le garder secret afin d'en tirer des avantages personnels, un tel comportement est évidemment aussi ancien que l'inégalité qui en caractérise la distribution, donc presque aussi ancien que la société elle-même. Au bout de deux mille ans, le serment d'Hippocrate comporte toujours la promesse de transmettre la doctrine, la tradition et la science en général à ses propres enfants, à ceux de son maître et à tous les élèves de ce dernier, s'ils ont promis de devenir médecins, par écrit et sous serment, *mais à personne d'autre*. C'est avec les corporations que se constitua pour la première fois un monopole du savoir organisé et institutionnalisé, dont le principe devait passer ultérieurement dans l'esprit général du système éducatif. Pourtant la nature du monopole se modifia. Dans les corporations le savoir était une propriété collective plutôt qu'individuelle. Le capitalisme, lui, en fit une propriété privée, par un processus que Durkheim a très bien analysé<sup>1</sup>.

Tandis que le capitalisme se développait et que se généralisaient les méthodes de production massive, la situation évolua considérablement. Des métiers difficiles, parfois proches de l'art, se trouvèrent supplantés par le travail parcellaire en usine qui n'exigeait souvent aucune formation préalable.

C'est à cette époque-là que, tout en admettant un minimum de savoir quotidien dans sa visée, le système éducatif à développement descendant se consolida. Sa pédagogie, consistant à gaver l'esprit des enfants de matières sans intérêt pour eux et à brimer, corseter leur pensée personnelle, arrivait à étouffer leur curiosité et à les priver de toute ouverture sur le monde. Ce fut par des procédés de ce genre qu'on réussit à dresser la main-d'œuvre industrielle, bien que les progrès de la laïcisation eussent graduellement émoussé les effets de l'éducation morale.

La formation professionnelle la plus rudimentaire, celle notamment que recevaient les futurs travailleurs manuels, avait pour base cette éducation élémentaire qui s'étendait sur quatre, six, huit ou neuf années. Au début, celle-ci avait un caractère occasionnel, s'ajoutant au travail proprement dit ; puis elle devint plus systématique et fut

1. E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, 1969.

dispensée sur les lieux mêmes du travail, plus rarement dans des salles de classe.

Dans ce genre de formation professionnelle, qui remonte à la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'inculcation du savoir-faire était plus coupée du savoir quotidien et ludique que dans n'importe quel autre type d'école. Les corporations continuaient à s'occuper de « l'individu tout entier », ne veillant pas moins à sa formation morale qu'à sa formation professionnelle. Ce double savoir était ressenti comme unitaire et transmis comme tel, car les apprentis cohabitaient en général avec leur maître et faisaient partie de la famille. Aujourd'hui, la formation des apprentis de l'industrie se fait en général sur le tas et a pour but essentiel de faire d'eux des ouvriers qualifiés. C'est aux écoles du dimanche ou à des institutions de caractère analogue qu'incombe la tâche de compléter leur éducation. Il s'agit moins d'accroître leur savoir quotidien ou ludique que de leur faire rabâcher des règles de bonne conduite déjà apprises par cœur ; en leur inculquant un savoir étriqué, terne et rébarbatif, on cherche à les convaincre de son insuffisance et de son absurdité<sup>1</sup>.

L'augmentation de la demande entraîna, même à ce niveau élémentaire de l'enseignement, un certain progrès. Ce qu'on transmettait en fait de savoir quotidien s'enrichit peu à peu et l'on en vint même à offrir, de-ci de-là, quelques bribes de savoir ludique. Un certain nombre d'établissements de niveau moyen, collèges techniques, écoles professionnelles, etc., firent leur apparition. Mais les méthodes de l'éducation à développement ascendant avaient alors atteint un tel degré de perfection et de rigidité que les tendances antérieures se perpétuèrent d'elles-mêmes : la tranche supérieure du savoir se sépara des autres et se constitua en monopole, et ainsi la majorité se trouva exclue des affaires du monde. Le plafond mis en place à partir de la base et constitué par les nouvelles écoles secondaires protégeait la couche supérieure de toute pénétration.

Le maintien d'un double système éducatif détermine donc, dans une société de classes, la distribution du savoir en fonction des relations qui existent entre elles. Il perpétue la division hiérarchique et parfois polarisée du travail et, du même coup, les différences de classes. On pourrait concevoir le savoir comme un continuum susceptible d'une distribution sinon uniforme, du moins sans hiatus. Or, en fait,

1. Voir sur ce point, par exemple, B. BERNSTEIN, *The classification and framing of educational knowledge*, Routledge and Kegan Paul, 1971. (*Class, codes and control*, vol. 1.)

il est toujours l'objet d'une distribution discontinue, entrecoupée tantôt de zones vides ou lacunaires, tantôt de poches pléthoriques. C'est parce que ces défauts ne concernent pas seulement tel ou tel type de savoir, mais sont organisés en systèmes, qu'il est si difficile d'en venir à bout. Niveau inférieur et niveau supérieur du savoir, tant professionnel que quotidien ou ludique, forment un tout différencié, mais solidement noué. Il peut se faire qu'on arrive à rapprocher tel ou tel type, surtout dans le cas du savoir professionnel qui peut s'acquérir par la pratique ; mais même alors les deux autres genres de savoir continuent à garder leurs distances. Et comme ils portent sur l'ensemble des modes de vie, qui en constitue la matière et qu'ils influencent en retour, la différenciation organisée du savoir entretient celle du corps social et, inversement, cette dernière pèse de tout son poids sur la différenciation des formes du savoir. Dans ces conditions il devient de plus en plus difficile de considérer la distribution plus égale de tous les types de savoir socialement pertinents comme un objectif rationnel.

Il découle de ce qui précède qu'une étroite relation dialectique existe entre l'organisation institutionnelle du système éducatif et la nature des connaissances qu'il transmet. Les tentatives de démocratisation des écoles visent surtout pour la plupart à des modifications formelles au niveau des institutions : extension de la scolarité obligatoire, multiplication des écoles secondaires polyvalentes, etc. Mais même lorsque ces réformes ont été appliquées systématiquement, comme ce fut le cas dans la plupart des pays socialistes, il subsiste des séquelles révélatrices de la vieille dualité, par exemple dans la carrière scolaire des élèves et dans leur éducation complémentaire. Certes, cela est en grande partie imputable au fait que certaines relations sociales fondamentales, surtout celles qui sont liées à la division sociale du travail, n'ont pas encore pu être modifiées. Mais il est presque aussi grave que les changements de substance, même les plus importants, n'aient pas encore réussi à éliminer l'héritage historique analysé ci-dessus et n'en aient même pas tenu compte. Le savoir professionnel avancé continue à se fonder, institutionnellement, sur un savoir quotidien (de caractère essentiellement social) et ludique, de niveau relativement élevé, et vice versa. De ce fait, chaque fois que l'on cherche à démocratiser la distribution du savoir par l'entremise des écoles, on se heurte à des obstacles qui rendent très difficile la réduction des écarts socio-culturels et l'établissement de rapports sociaux plus égalitaires et moins manifestement hiérarchisés.

# Le « minimum éducatif » pour le tiers monde : nouvelle panacée ou nouveaux problèmes ?

Kenneth King

Kenneth King  
(Royaume-Uni).  
Lecteur en éducation  
africaine au Centre of  
African Studies,  
Édimbourg. *Expérience  
de recherche et  
d'enseignement au  
Kenya et en Éthiopie.*  
Auteur notamment de  
Pan-Africanism and  
education; The  
African artisan:  
A study of training,  
technology and the  
informal sector in  
Kenya.

Au début des années soixante-dix, on s'est beaucoup intéressé à des types et à des structures d'éducation qui ne sont pas directement liés aux systèmes scolaires officiels des pays en développement. Cet aspect extrascolaire de l'éducation a appelé l'attention des spécialistes sur une série d'expériences pédagogiques et de programmes d'éducation mis en œuvre dans le domaine de la santé, du développement communautaire et de l'acquisition de connaissances pratiques qui jusqu'alors avaient à peu près échappé aux experts internationaux et n'étaient souvent même pas connus des spécialistes nationaux. La documentation sur ces programmes éducatifs extrascolaires est très incomplète et leur analyse est loin d'être achevée. Cependant, les planificateurs et les organismes d'aide à l'éducation se préoccupent maintenant de savoir plus précisément ce que toutes ces initiatives impliquent pour l'orientation du développement rural et celle du système scolaire officiel. Les responsables nationaux et les conseillers des organismes fournisseurs d'aide bilatérale doivent parfois avoir l'impression déconcertante que les débats théoriques sur les priorités et les définitions commencent à l'emporter sur les aspects pratiques de la mise en œuvre. Cela est encore plus vrai depuis l'apparition d'une autre expression — l'éducation de base — qui recouvre le concept d'éducation extrascolaire<sup>1</sup> sans toutefois coïncider avec lui.

Il est donc peut-être utile qu'arrivés au milieu de la décennie, nous mesurions le chemin parcouru et fassions le point sur les résultats

1. Voir, par exemple, les documents suivants : UNESCO/UNICEF, *L'éducation de base en Afrique de l'Est* (rapport du Séminaire de Nairobi, 1974) ; documents du Séminaire IPE/SIDA sur *Les problèmes de la planification de l'enseignement rural*, Unesco, Paris, octobre 1975 ; H. M. PHILLIPS, *Basic education—A world challenge*, London, John Wiley, 1975.

précis et concrets qui commencent à se dégager. Nous examinerons d'assez près les points suivants :

La notion d'ensemble éducatif fondamental adapté aux besoins des régions rurales les plus déshéritées et des jeunes qui habitent ces régions.

Les ressources potentielles de systèmes éducatifs indigènes.

Les interactions éventuelles entre l'éducation extrascolaire et le système scolaire ordinaire.

En étudiant l'évolution de la situation, on se rappellera que l'intérêt porté à l'éducation extrascolaire partait du principe que l'école primaire non rénovée est un instrument absolument inopérant pour l'éducation des jeunes ruraux et que, dans de nombreux pays, de très larges secteurs de la population ne sont absolument pas touchés par le système scolaire ou n'ont eu avec lui que de brefs rapports avant de s'en éloigner définitivement. Outre le coût et l'inadéquation du système scolaire officiel, la controverse porte principalement sur l'idée de justice ; il est souvent apparu que, malgré toutes les déclarations solennelles sur l'accès à l'école primaire pour tous, une grande partie des jeunes ruraux n'ont en fait jamais été scolarisés. Plus le pays est pauvre, plus la scolarisation insuffisante risque de n'être qu'un aspect du problème plus vaste de la misère rurale.

### **L'éducation de base pour les déshérités**

L'accent mis sur les éléments pauvres et non scolarisés des pays les moins avancés — à propos desquels on a employé l'expression peut-être excessive de « pauvreté absolue » — a conduit directement à l'idée de « minimum éducatif ». Comme les victimes d'une inondation ou d'un tremblement de terre, les non-scolarisés indigents peuvent aussi avoir leur portion congrue, le minimum vital qui leur permet de faire face à l'inertie ou à l'hostilité ouverte de leur milieu rural. Le programme pour les « pauvres absolus » s'inspire des nécessités vitales et n'a bien entendu rien à voir avec les matières traditionnelles de l'école primaire rurale. Il n'y a pas besoin de centre d'aménagement des programmes ni de spécialistes de disciplines d'enseignement pour déterminer ce que, dans ces conditions, les gens ont besoin d'apprendre. Les connaissances qu'ils ont besoin d'acquérir ont un caractère tout à fait fondamental : connaissances utiles concernant l'alimentation, la nutrition et le traitement de l'eau ; compétences en matière d'exploitation agricole et non agricole ; notions théoriques

et pratiques sur les soins aux enfants et l'économie domestique, y compris la planification familiale ; lecture, écriture et calcul.

Cependant, deux grands problèmes au moins se posent dès qu'il s'agit d'établir un tel programme et de l'offrir aux sections les plus déshéritées du tiers monde.

Le premier a trait à la manière dont ce contenu minimal a été défini. L'hypothèse sous-jacente est que les problèmes d'éducation et de développement qui se posent aux enclaves, districts ou régions les plus pauvres de certains pays sont très localisés et peuvent être résolus grâce à de nouveaux types de connaissances inculquées selon des modalités nouvelles. On pourrait objecter toutefois qu'un grand nombre des principaux facteurs du retard local sont des phénomènes tels que les migrations de la main-d'œuvre, les structures de commercialisation des cultures de rapport locales, l'accès aux fonds d'investissement, à la propriété foncière ou au crédit, sur lesquels la communauté locale n'a pas prise. De même, et à plus forte raison, bon nombre de ces questions fondamentalement politiques ne sont pas du ressort de la plupart des organismes internationaux qui s'occupent de l'aide à l'éducation. Reconnaître que les décisions politiques, concernant par exemple l'étendue maximale des propriétés foncières, ne sont pas de la compétence des organismes d'assistance ne signifie pas que ceux-ci soient incapables de contribuer à l'élaboration des plans de développement des secteurs les plus pauvres du tiers monde. En vérité, c'est tomber dans l'excès inverse d'affirmer que, sans transformations politiques radicales, rien de valable ne peut être fait pour soulager la misère et le sous-développement<sup>1</sup>. Cependant, les contraintes politiques signifient que les progrès risquent d'être bien plus heurtés et désordonnés que ne le suggère la belle simplicité de la notion de « minimum éducatif ».

La deuxième difficulté a trait aux modalités d'administration de ces tranches de connaissances théoriques et pratiques nouvelles. Il suffit de parcourir la liste de connaissances fondamentales susmentionnée pour se convaincre que, dans la plupart des pays en développement, aucun organisme ou ministère n'aurait à lui seul les compétences voulues pour organiser et assurer la totalité de cet enseignement. Aussi simple que ces composantes puissent paraître, elles nécessiteraient le rassemblement d'informations qui se trouvent éparpillées dans la plupart des ministères des pays en développement : santé, agriculture,

1. On trouvera un exemple de cette attitude intransigeante dans J. K. LINDSEY, *Éducation rurale et sous-développement : quelques aspects des politiques de l'enseignement*, document du Séminaire IIPE/SIDA (voir note 1, p. 39).

développement communautaire, industrie, développement rural et éducation. Par ailleurs, bien que les spécialistes de l'éducation aient été à l'origine de l'intérêt porté à l'apprentissage extrascolaire, le rôle du ministère de l'éducation apparaît rarement comme décisif dans les propositions relatives aux nouveaux besoins en matière d'éducation. Et même si, dans la liste des connaissances de base, l'alphabétisation occupe une place importante, il ne faut pas oublier que l'alphabétisation est très souvent l'affaire d'autres ministères que celui de l'éducation.

La modeste place attribuée à ce ministère tient peut-être au fait que les groupes visés par ce nouveau type de programmes sont ceux qui avaient été partiellement ou entièrement négligés par l'enseignement primaire traditionnel. On pourrait toutefois dire aussi des régions très attardées, dépourvues d'industries légères et de cultures marchandes suffisantes, que la faiblesse de l'action éducative n'y est pas seule en cause et que les services de vulgarisation sanitaire et agricole et ceux du développement rural pourraient être visés de la même manière. Il est alors tentant de préconiser l'intégration ou la coordination de tous les services disponibles, afin d'éliminer les discordances entre les messages et d'utiliser au mieux les faibles ressources en personnel et en moyens budgétaires. En fait, bien entendu, il est assez difficile de coordonner, pour des secteurs déterminés, des structures administratives distinctes et des catégories de personnel qui ont pris l'habitude de travailler dans le cadre d'un seul ministère.

Il y a peut-être encore assez peu d'opérations de développement rural menées à l'échelle interministérielle. Il faut pourtant admettre que la contribution la plus importante du mouvement de l'éducation extrascolaire est peut-être jusqu'à présent d'appeler l'attention des hauts fonctionnaires d'un département donné non seulement sur les programmes novateurs mis en œuvre dans les pays voisins, mais aussi sur les expériences menées dans leur propre pays sous les auspices d'un autre ministère. Cette entente interdisciplinaire a naturellement été plus rapide en dehors des pays, au sein d'organismes, bilatéraux ou internationaux, qui s'occupent de développement. Depuis peu, tout un groupe d'institutions spécialisées des Nations Unies, la Banque mondiale et des pays fournisseurs d'aide bilatérale sont tombés d'accord, dans une très large mesure, sur la nécessité d'acheminer une aide plus importante vers les plus pauvres. Cette collaboration entre institutions extérieures au monde en développement permet d'espérer qu'une action coordonnée contre la misère recevra un appui dans les pays pauvres eux-mêmes.

### **Ressources potentielles des systèmes d'apprentissage indigènes et extrascolaires**

Outre qu'il engage à entreprendre de nouveaux efforts de collaboration, l'intérêt porté à l'éducation extrascolaire a appelé l'attention sur les systèmes d'apprentissage qui existaient avant l'intrusion de l'école de type occidental et qui ont continué de fonctionner et de se développer jusqu'à nos jours<sup>1</sup>. On peut distinguer trois catégories principales : le *système tribal* qui fonctionne notamment au sein des groupes tels que les Masaï d'Afrique orientale ou peut-être les « tribus » de l'Inde qui ont pu résister aux grandes incursions de l'éducation occidentale ; le *système religieux* qui est encore particulièrement en évidence dans les écoles coraniques de certaines régions islamiques, les écoles coptes d'Éthiopie et les écoles bouddhiques et, enfin, l'*acquisition de compétences pratiques et l'apprentissage traditionnel*, système qui fonctionne dans la plupart des pays pour les métiers anciens et certaines techniques modernes et devrait englober les traditions locales en matière de médecine et d'agriculture.

Comme tous ces domaines commencent à retenir l'attention des chercheurs, il peut être utile de dire quelques mots sur le sens de ces études et sur les options qui peuvent en découler. L'attrait de ces solutions « indigènes » n'est pas seulement qu'elles sont beaucoup plus économiques que l'infrastructure habituelle (système scolaire, éducation sanitaire ou enseignement technique), c'est aussi que, dans beaucoup de pays, elles ont été presque complètement négligées depuis l'indépendance. Ainsi, en Afrique, on n'a commencé à s'intéresser au mode traditionnel d'acquisition des connaissances que lorsque le chômage des jeunes au sortir de l'école est apparu dans différentes régions du continent.

#### **L'OPTION DE L'APPRENTISSAGE TRIBAL**

Il ne s'agit pas d'une catégorie aussi exotique qu'on pourrait le penser, car il existe dans la plupart des pays en développement (souvent dans des régions reculées et souvent aussi parmi des populations pastorales) plusieurs groupes qui ont refusé plus ou moins énergiquement de se

1. La source la plus intéressante concernant les nouvelles attitudes à l'égard des anciens systèmes d'apprentissage est la série de publications sur l'éducation extrascolaire du Conseil international pour le développement de l'éducation.

laisser intégrer dans le système scolaire moderne et dans d'autres structures administratives. De temps en temps, à l'occasion d'une sécheresse spectaculaire ou d'une campagne de sédentarisation, l'attention se porte sur eux, mais le plus souvent ils sont livrés à eux-mêmes. Le moment est peut-être particulièrement propice pour réexaminer les systèmes d'éducation des peuples pasteurs d'Afrique, car ils sont menacés presque partout : par la sécheresse qui frappe le Sahel, par la perspective de l'enseignement primaire universel dans les États septentrionaux du Nigéria, et ailleurs par des campagnes de sédentarisation. Il semblerait à première vue qu'une collaboration entre institutions ou entre ministères puisse contribuer à améliorer les pratiques de l'élevage et qu'il soit possible d'introduire une partie de ces connaissances améliorées dans l'éducation tribale actuelle.

Certes — nous y reviendrons — il peut être extrêmement utile, pour une analyse globale des ressources en matière d'instruction primaire, d'avoir une estimation détaillée des rendements de l'éducation pastorale, mais il faut d'abord écarter un risque de malentendu. Il est certain qu'à part l'œuvre maintenant classique des ethnologues il existe très peu de travaux en cours sur les techniques, les valeurs et les attitudes qui se transmettent en milieu tribal ou communautaire. Cependant, pour beaucoup des pays intéressés, mettre sur pied un vaste projet d'éducation indigène semblerait rétrograde. C'est pourquoi les planificateurs de l'éducation extrascolaire doivent, s'ils sont étrangers, se placer dans une perspective historique quand il s'agit d'adapter ou d'intégrer des modes d'apprentissage indigènes. Certains fonctionnaires de la période coloniale ont consacré énormément de temps à la recherche d'une alliance entre l'éducation tribale et certains éléments de l'instruction occidentale. Ce qui a été tenté et écrit à ce sujet n'a guère abouti qu'à susciter une solide méfiance envers tout ce qui avait un relent d'« éducation autochtone valable ».

Si donc l'on entreprend maintenant des travaux sur le rôle de l'apprentissage indigène (non seulement pour les peuples pasteurs, mais aussi pour ceux qui sont totalement engagés dans la filière occidentale), il ne faut pas que ces travaux se présentent comme une résurgence de l'ancienne ethnologie, mais qu'ils s'inscrivent dans la perspective plus vaste de l'environnement de l'enseignement primaire. Il serait même sans doute judicieux d'écarter une fois pour toutes du débat les mots « indigène » et « traditionnel », car ils donnent à penser qu'à la différence des systèmes occidentaux les systèmes locaux sont à l'abri du changement, ce qui n'est certainement pas le cas.

## SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Il s'agit là d'un autre mode d'instruction auquel on n'a pas accordé beaucoup d'attention depuis quelques années. Certes, à l'époque coloniale, on s'est beaucoup intéressé à l'éducation coranique dans des pays comme le Soudan et le nord du Nigéria, et de nombreux projets ont été préconisés qui tendaient, selon l'expression consacrée, à transformer le système coranique en un instrument de modernisation et à l'orienter davantage vers le développement. Mais ce qui n'a pas été fait avec précision, c'est l'évaluation de l'école coranique par rapport à ses propres objectifs. Dans quelle mesure a-t-elle réussi à transmettre les éléments de base du Coran, et le fait-elle actuellement ? Comment évalue-t-on l'apport de la connaissance de l'écriture arabe, et parfois de la langue maternelle écrite, en écriture arabe dans l'alphabétisation ? Quelles sont les valeurs sociales assimilées au cours des trois ou quatre années d'études et, notamment, par comparaison avec une durée égale de fréquentation de l'école primaire rurale ? Par ailleurs, les données statistiques sont très mal connues dans beaucoup de pays et ce serait assurément un grand mérite du nouvel intérêt porté à l'éducation extrascolaire si les services éducatifs locaux de ces pays pouvaient également s'efforcer de recueillir des chiffres concernant les effectifs des écoles coraniques.

Il y a là un premier travail à faire, qui ne devrait pas soulever trop de controverses et qui, bien mené, nous aiderait beaucoup à mieux connaître les systèmes d'acquisition des connaissances primaires.

Mais il est une autre tâche, bien différente, qui consisterait à chercher, au-delà de ce que fait actuellement l'école coranique, de quelles manières cette école pourrait servir à transmettre des messages concernant l'hygiène ou la vie familiale. Vue de l'extérieur, une telle orientation semblerait s'imposer particulièrement dans les États ou les régions où le taux de scolarisation primaire est de l'ordre de 15 % — comme c'est le cas du Nigéria septentrional. Théoriquement, ce pourrait être le seul moyen de communiquer les connaissances de base en l'absence de concurrence sérieuse de la part d'un système scolaire coûteux. Mais, en réalité, même lorsque la pression de l'opinion n'en fait pas un impératif politique, les pouvoirs publics ont tendance à affecter des ressources au développement des écoles primaires plutôt que de se hasarder à introduire des innovations dans le système coranique<sup>1</sup>.

1. On suivra toutefois avec intérêt l'évolution du projet d'éducation pour les nomades mis en œuvre en Somalie et qui prévoit le perfectionnement des instructeurs des écoles coraniques.

LES STRUCTURES LOCALES DE TRANSFERT  
ET D'ACQUISITION DES CONNAISSANCES

De tous les systèmes locaux mentionnés jusqu'à présent, celui-ci semble pouvoir être, beaucoup mieux qu'aucun autre, utilisé et amélioré de façon à toucher un plus grand nombre de personnes. Même sans une telle extension, ces modalités locales de l'acquisition des compétences (qu'il s'agisse de l'artisanat, de la médecine ou de l'agriculture) doivent être considérées comme des éléments très importants de tout système d'instruction primaire, car elles concernent des jeunes, scolarisés ou non, âgés à peu près de cinq à vingt ans. Il faut souligner que les élèves exercent une activité et acquièrent des connaissances pratiques pendant leur scolarité, car les observateurs occidentaux, comme certains responsables des pays en développement eux-mêmes, ont tendance à raisonner comme si les enfants scolarisés n'avaient, à l'instar de leurs homologues occidentaux, pratiquement aucune expérience du travail réel. On dit parfois que les écoles devraient s'efforcer d'inculquer aux jeunes un attachement au travail manuel pour compenser le fait qu'elles les enlèvent au travail productif. Cette conviction erronée étant largement répandue, il importe de répéter que, dans les secteurs ruraux pauvres du monde, rares sont les enfants qui ne prennent pas une part quotidienne à un travail productif sous une forme ou sous une autre. L'importance de ce travail doit être admise si l'on veut que l'école et les autres institutions deviennent des éléments bien intégrés d'un système d'enseignement primaire élargi.

L'acquisition des connaissances pratiques se fait selon deux modalités : en milieu familial et dans un cadre plus organisé du type apprentissage.

*Acquisition des connaissances en milieu familial*

Le premier groupe couvre toute la gamme des activités rurales et la participation des jeunes y est presque générale, qu'ils soient ou non scolarisés. Il comprend les activités suivantes : collecte de l'eau, ramassage du bois, soins aux jeunes enfants et travaux de couture (pour les filles), récolte du fourrage et traite des vaches ou autres animaux, travaux des champs dans l'exploitation familiale, soins aux animaux domestiques, participation à des travaux d'artisanat à domicile, travaux agricoles, manutention et transports pour des agriculteurs plus riches (dans le cas des enfants pauvres).

Les seules régions où les enfants ne participent peut-être pas à une ou plusieurs de ces activités familiales sont les communautés rurales très stratifiées du point de vue de l'emploi et du statut. Mais, d'une manière générale, ils commencent très jeunes à pratiquer des travaux de ce genre dans le cadre de la famille et continuent jusqu'à leur premier emploi à temps complet. Cette expérience pratique appelle les remarques suivantes.

Dans les sociétés agricoles, les occupations familiales peuvent aisément se combiner avec la fréquentation scolaire, mais dans les communautés pastorales, cela est pratiquement impossible : il n'est pas facile d'être vacher ou berger une partie de la journée.

Il importe d'étudier de beaucoup plus près ces occupations familiales dans une série de contextes différents, mais en particulier dans les zones rurales les plus déshéritées. On verra mieux alors quel rôle pourraient jouer l'école de village et d'autres institutions dûment réorientées en partant de ce qui a été acquis en dehors de l'école. L'utilité, par exemple, de reproduire dans la parcelle dont dispose l'école une partie de l'expérience agricole locale paraît très douteuse. Les écoles en tant qu'institutions sont très peu aptes à reconstituer des conditions proches de l'agriculture réelle (la classe est presque toujours trop nombreuse) et elles sont rarement capables de maintenir la parcelle de l'école à un niveau techniquement supérieur à celui des exploitations locales.

Il est vrai que certaines écoles primaires ont de remarquables petites plantations de café, de thé ou de maïs et qu'elles constituent parfois de véritables unités de production. Le motif est généralement le souci d'obtenir des revenus pour l'école, ce qui est assez facile à réaliser et n'améliore pas nécessairement le niveau des connaissances des jeunes participants.

Il y a actuellement très peu de rapports ou d'articulations délibérées entre ce que les enfants apprennent à l'école et ce qu'ils apprennent au-dehors. Pour un établissement qui s'efforce d'être, d'une façon ou d'une autre, une école communautaire, c'est évidemment un défaut. Cependant, pour beaucoup de sociétés rurales dans lesquelles l'emploi et la condition professionnelle sont insérés dans une structure très rigide, ce n'est pas nécessairement une mauvaise chose que l'école ne renforce pas ce mode d'acquisition des connaissances pratiques. Dans ces sociétés, l'école du village peut jouer un rôle égalisateur du fait qu'elle offre un programme scolaire commun à des enfants dont le travail manuel extrascolaire dépend par ailleurs d'une hiérarchie de castes, de clans ou de classes.

L'existence de ce mode d'acquisition d'aptitudes pratiques en milieu familial devrait ramener à ses justes proportions la thèse selon laquelle les enfants qui quittent l'école primaire sont trop jeunes pour travailler et qu'il faut trouver un biais institutionnel pour les aider à traverser la période de maturation. Si les écoles rurales « polytechniques », les services de la jeunesse et autres institutions post-primaires ne sont pas sans valeur, cette valeur consiste non pas à offrir aux jeunes la possibilité d'apprendre un métier pour la première fois au sortir de l'école primaire, mais bien à leur proposer un métier différent de ce qu'ils font déjà chez eux.

### *Méthodes plus organisées*

Le second mode de formation théorique et pratique dans les zones rurales est plus organisé. Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler, de façon très approximative, l'apprentissage local et la formation sur le tas. Comme on l'a déjà souligné, mieux vaut éviter les mots « traditionnel » et « indigène » s'ils donnent à penser que ces méthodes n'ont pas changé depuis des temps très lointains. Tous les éléments d'information dont on dispose au sujet de l'Afrique orientale aussi bien que de l'Afrique occidentale semblent indiquer que ces systèmes peuvent être extrêmement dynamiques et s'adapter à des compétences et à des techniques nouvelles. Sans être à aucun égard pris en charge par les pouvoirs publics, ils ont produit, dans plusieurs pays, la majorité des artisans qualifiés et semi-qualifiés et ils l'ont fait de manière très économique et dans des conditions qui incitent les apprentis à s'établir à leur compte<sup>1</sup>. En comparaison du coût élevé des écoles techniques et professionnelles, on peut mettre à l'actif de ces systèmes locaux de formation pratique un grand nombre d'avantages manifestes. Et, comme dans le cas de l'éducation coranique, il importe que les dirigeants nationaux connaissent de manière assez précise l'étendue et les réalisations de ces systèmes. Du point de vue de l'égalité des chances et de la mise en valeur de toutes les ressources, il importe aussi de savoir si ces systèmes sont aussi actifs et offrent effectivement les mêmes possibilités dans les zones rurales déshéritées que dans les villes et dans certains centres de croissance ruraux. On est donc souvent amené à préconiser que les pouvoirs

1. Au sujet de l'interaction de l'acquisition des connaissances pratiques locales et de la formation dans d'autres secteurs de l'économie, voir Kenneth KING, *The African artisan: A study of training, technology and the informal sector in Kenya*, Edinburgh University, Centre of African Studies, 1975.

publics eux-mêmes développent ces systèmes et s'appuient sur les résultats qu'ils ont obtenus. Il existe en effet des possibilités de mettre sur pied des politiques rationnelles de coopération, mais il convient de faire un certain nombre de remarques pour équilibrer la vision parfois trop idyllique de ces systèmes qui se dégage de certains écrits récents.

Il y a sans aucun doute une différence fondamentale entre les systèmes d'apprentissage relativement ouverts et ceux dont l'accès est fermé ou limité aux membres d'une caste ou d'un clan. Dans le deuxième cas, en consolidant les structures locales de formation, on encouragerait en fait un mode d'enseignement fondé sur un système des castes. Bien entendu, on peut soutenir qu'il est bon d'encourager la productivité et la rentabilité de certains métiers ruraux tels que le filage à la main ou le travail du cuir en améliorant par exemple le crédit et la commercialisation, même si ces métiers relèvent d'un système de ce genre, mais c'est tout autre chose que d'approuver globalement les divisions du travail rigides qui sont établies dans certaines régions rurales.

Une autre raison d'aborder les initiatives de formation locales dans des perspectives différentes, selon les pays, tient aux contradictions qui existent souvent entre les pratiques locales et le code officiel approuvé par le ministère du travail. Quelques exemples montreront qu'il convient d'avancer avec circonspection et d'éviter de généraliser.

*Acquisition de compétences pratiques moyennant paiement.* Plusieurs pays ont, en ce qui concerne l'apprentissage proprement dit, une législation très élaborée visant à l'origine les grandes firmes industrielles. Les obligations de l'employeur et de l'apprenti y sont énoncées en détail, ainsi que la durée de l'apprentissage pour chaque métier. En général aucune disposition n'oblige le candidat à l'apprentissage à payer effectivement son patron pour être admis, mais, en pratique, le paiement de l'apprentissage n'est pas inhabituel.

*Travail non rémunéré.* Dans d'autres pays, où les emplois sont rares dans le secteur moderne, il arrive que le système local produise de nouvelles formes d'adaptation. Ainsi, il n'est pas rare que les jeunes travaillent sans salaire pendant au moins un an, simplement pour apprendre à faire fonctionner un tour ou acquérir une technique industrielle. Quand la situation est telle — et le cas est malheureusement fréquent — qu'un garçon ne peut trouver un emploi sans avoir d'expérience et ne peut acquérir cette expérience sans avoir un emploi, ce type d'arrangement est parfois le seul compromis possible. Toutefois, c'est une chose d'admettre en privé l'existence de

cet état de fait et c'en est une autre, absolument différente, qu'un gouvernement central s'efforce de consolider cette situation et d'en tirer parti.

*Le travail des enfants.* Nous avons dit que, dans les zones rurales, les enfants, scolarisés ou non, abattent une somme considérable de travail dans l'exploitation agricole familiale. Il faut reconnaître aussi que les enfants sont très souvent salariés dans les pays pauvres, en milieu rural comme à la ville. Toute approche réaliste de l'organisation locale de la formation doit tenir compte d'une manière ou d'une autre du fait que, dans beaucoup de milieux, les enfants commencent à travailler bien plus tôt qu'en Occident et bien plus tôt qu'il n'est admis par les normes de l'Organisation internationale du travail (OIT).

Dans toutes ces régions, le code national du travail risque fort d'être en discordance avec beaucoup de pratiques locales en matière de formation et d'emploi ; on voit mal comment il pourrait s'accommoder de certains au moins de ces compromis locaux sans donner l'impression d'approuver des formes d'exploitation abusive de la main-d'œuvre.

Dans un ou deux pays, tout soutien international important visant à renforcer cette formation non officielle serait déplacé pour la raison inverse, à savoir que les pouvoirs publics s'emploient activement à réglementer et à codifier la totalité de la formation professionnelle et sont hostiles à certains types de formation au rabais dont nous avons fait mention. Même dans ce cas, il peut être bon de faire ressortir les avantages des modes de formation de type local, mais les pouvoirs publics jugeront peut-être ces avantages trop faibles au regard des risques d'exploitation abusive, de la mauvaise qualité des produits et des dangers que ces modes de formation présentent pour la santé.

Si donc, pour toutes ces raisons, les perspectives offertes par les systèmes locaux de formation pratique doivent être envisagées avec prudence, il importe néanmoins d'étudier de beaucoup plus près la dynamique de ces systèmes, leurs technologies et leurs relations avec d'autres éléments du système d'acquisition des connaissances primaires afin de dégager les bases d'une politique rationnelle. Ces recherches pourraient porter notamment sur les quelques points suivants :

Étude des techniques locales associées aux systèmes d'apprentissage et des possibilités de développer et de diversifier ces techniques.  
Étude des mécanismes de l'interaction entre les qualifications profes-

sionnelles rurales et urbaines afin d'écartier les risques de ségrégation pour les zones rurales les plus déshéritées.  
Examen des variables du processus d'industrialisation du milieu rural autres que l'acquisition des connaissances pratiques.

### **Interactions de l'éducation extrascolaire et du système scolaire ordinaire**

Pour le responsable de la planification de l'éducation, la question essentielle doit être la suivante : Quel est l'impact de cette dimension nouvelle de l'éducation extrascolaire et des moyens locaux d'apprentissage sur le système scolaire ordinaire ? S'ils n'en ont aucun, le planificateur serait en droit de penser que la nouvelle tendance se limite à la recherche de sous-systèmes de plus en plus exotiques et marginaux, et n'affecte pratiquement pas les écoles rurales. La question est d'autant plus importante que le système scolaire ordinaire, malgré toutes ses faiblesses, va demeurer un des traits dominants du milieu rural. Ce point a été fortement souligné à la récente conférence de l'éducation de base en Afrique orientale : « On peut dire, avec quelque assurance, qu'en Afrique orientale l'école est solidement établie. On peut dire aussi que ce qu'offre l'école est dans l'ensemble considéré comme une éducation fondamentale, même si la teneur de cette éducation est contestée...<sup>1</sup> »

Dès lors, les spécialistes de l'éducation doivent s'efforcer de rattacher leurs nouvelles perspectives sur l'enseignement extrascolaire, l'éducation diffuse et autres « écoles parallèles » à la structure du système scolaire proprement dit. Cela importe d'autant plus que, depuis quatre ou cinq ans, l'enseignement officiel a fait l'objet de critiques plus massives et plus violentes qu'elles ne l'avaient jamais été depuis qu'il existe des écoles dans le tiers monde. Certains signes semblent indiquer que le mouvement de dénigrement de l'école est en train de s'inverser. Quoi qu'il en soit, si une nouvelle phase positive s'annonce, il faudra mettre à profit les leçons de l'expérience.

Il n'était peut-être pas inutile de distinguer au départ trois types d'éducation qualifiés respectivement de scolaire, extrascolaire et « parallèle » (ou autres appellations équivalentes), mais il est grand temps que l'analyse dépasse ce cloisonnement pour embrasser la totalité du système d'éducation primaire dans les zones rurales. Les

1. *L'Éducation de base en Afrique de l'Est, op. cit.*

trois types d'éducation seront inclus dans le système sans que celui-ci se limite nécessairement à leur simple juxtaposition ; dans bien des cas, par exemple, il y a une profonde interaction des systèmes locaux d'acquisition des connaissances et des écoles officielles, de sorte que la filière scolaire des années soixante-dix est souvent profondément influencée par des méthodes locales plus anciennes. Il semble que, dans les pays musulmans, le climat des petites classes de l'école primaire ait été profondément marqué par les traditions de l'enseignement coranique ; de même, le régime d'autonomie financière et l'habitude de collecter des fonds qui caractérisent les écoles primaires du Kenya semblent provenir en partie de l'assimilation, par le système scolaire, de certaines traditions locales d'indépendance économique. Dans ce sens, l'analyse de l'éducation « indigène » au Kenya ne porterait pas seulement sur l'éducation tribale extérieure à l'école, comme par exemple le cas des peuples pasteurs, mais elle tiendrait compte aussi de ce que la spécificité et l'originalité de l'éducation kényenne (comme d'autres systèmes) tiennent en grande partie au fonctionnement de systèmes d'acquisition des connaissances et de méthodes faisant appel à l'effort individuel à l'intérieur du cadre scolaire officiel.

En ce qui concerne l'éducation coranique, par exemple, la recherche ne devrait pas porter seulement sur des régions — comme une partie du Nigéria septentrional — où elle est encore fortement implantée parallèlement à l'enseignement public, mais il faudrait étudier aussi les modalités de l'interaction du système scolaire officiel local et du système coranique dans des pays comme la Sierra Leone, le Soudan et certaines régions d'Afrique du Nord. La remarquable fusion entre ces deux systèmes dans une ville comme Freetown mérite à coup sûr d'être étudiée, au moins autant que la recherche de solutions coraniques, surtout quand cette recherche risque, nous l'avons dit, d'être interprétée à tort comme l'effet d'une nostalgie occidentale pour l'ancienne Afrique. De même, dans l'Inde moderne, une des possibilités les plus intéressantes de coexistence et d'interaction de l'école et de l'expérience du travail réside dans le système des journées dédoublées qui se généralise progressivement dans le premier degré. La moitié des enfants ont la matinée libre pour qu'ils puissent aider aux activités domestiques ou exercer un travail, tandis que, pour l'autre moitié, la classe se termine à 12 h 30 ou à 1 heure de l'après-midi.

Outre ces modes d'interaction où le développement a dans l'ensemble été fortuit et non organisé, il importe de voir comment les

nouvelles perspectives d'élargissement de l'acquisition des connaissances pourraient être délibérément appliquées au système scolaire ordinaire. Il pourrait être utile d'envisager les options possibles à trois niveaux différents : impact sur les maîtres, les écoles normales et les facultés de pédagogie ; impact sur les mouvements de réforme de l'enseignement et le rôle des centres d'aménagement des programmes ; impact sur les structures administratives de l'éducation, en particulier au niveau du district.

Dans ces divers domaines, les recommandations qui suivent n'ont pas pour objet d'introduire dans les écoles ordinaires certains aspects de l'éducation extrascolaire ni de préconiser une réorientation radicale des écoles ordinaires dans le sens de ce qui peut se faire en Chine, en République-Unie de Tanzanie, en Somalie ou ailleurs. Il s'agit, dans tous ces pays, d'un changement planifié par le pouvoir central et qui est loin de s'appliquer seulement au système éducatif. Certes, les responsables de l'éducation d'autres pays peuvent s'en inspirer, mais il faut bien considérer que les réformes seront sans doute beaucoup plus fragmentaires dans de nombreux pays du tiers monde — une mesure progressive ici, un changement de priorité là, une création de poste ailleurs. Par conséquent, si les perspectives ouvertes par l'éducation extrascolaire ont eu quelque utilité, notre but devrait être de voir par quelles mesures intermédiaires cette vision élargie de l'apprentissage peut se généraliser parmi les principaux groupes d'individus qui sont parties prenantes au système scolaire.

#### IMPACT SUR LES MAÎTRES

En ce qui concerne les maîtres, c'est peut-être leur formation qui doit d'abord retenir l'attention. Éventuellement avec une aide extérieure, des équipes locales pourraient, dans divers pays, entreprendre la production d'un manuel de base à l'intention des écoles normales, qui renfermerait tous les aspects du système d'apprentissage primaire dans les pays en question. Ces séries d'ouvrages s'efforceraient, tant dans leur perspective historique que dans leur contenu actuel, de faire une juste place à tous les éléments de l'éducation et de la formation. Ainsi, l'éducation « indigène » ne serait pas reléguée dans un chapitre liminaire consacré à l'éducation tribale d'avant l'avènement de l'école occidentale : elle engloberait l'évolution des systèmes locaux de formation jusqu'à nos jours, qu'il s'agisse des modes d'acquisition des connaissances pratiques, des modèles locaux

et régionaux de socialisation précoce ou de l'extension et des caractéristiques du système coranique ou d'autres systèmes. La production d'un tel manuel de base pourrait, dans certains pays, être considérablement facilitée par une recherche préliminaire — bénéficiant d'une assistance internationale — sur certains aspects jusqu'à présent négligés de ce système d'apprentissage primaire élargi.

#### IMPACT SUR LA RÉFORME

Au sujet de la réforme scolaire et du rôle des centres d'aménagement des programmes, les besoins essentiels sont, d'abord, un inventaire des résultats réels des écoles primaires ordinaires, puis une nouvelle classification des réformes possibles. Il est devenu particulièrement urgent ces dernières années de faire le point, ne serait-ce qu'en raison des nombreuses critiques formulées à l'encontre du système. Les écoles rurales ordinaires ont été critiquées avec une sévérité sans précédent et accusées notamment d'être élitistes, de condamner la majorité de leurs élèves à l'échec et d'offrir un enseignement foncièrement inadapté aux besoins des pays pauvres. De même, l'opinion est largement répandue que l'expansion spectaculaire de l'enseignement s'est accompagnée d'une baisse de qualité de même ampleur. Les responsables de l'aménagement des programmes doivent donc peut-être essayer avant tout de voir où les réformes des méthodes et du matériel pédagogiques introduites après l'accès à l'indépendance ont conduit les écoles primaires ordinaires.

Cela suppose un nouvel examen des types de réformes introduits ces quinze dernières années. Il peut être commode de les diviser en deux catégories : a) les réformes qui, dans le tiers monde, sont la réplique des méthodes, de l'équipement et des techniques modernes du monde industrialisé ; b) les innovations qui sont, d'une manière ou d'une autre, en rapport direct avec la situation des pays pauvres.

La première catégorie comprend toutes les innovations qui ont introduit dans les écoles primaires le travail « par projet », l'activité de groupe, les classes enfantines et élémentaires organisées autour de centres d'intérêt, les nouveaux modes d'approche du calcul, de l'apprentissage de la langue et des sciences au niveau primaire. Il ne sera certainement pas facile d'écarter cette tendance à l'alignement sur les écoles primaires des pays occidentaux. Beaucoup de spécialistes des diverses disciplines travaillent dans les centres d'aménagement des programmes avec l'idée qu'ils doivent, autant que possible, maintenir leur discipline à jour à l'aide de méthodes

modernes à mesure qu'elles sont acceptées de par le monde. Ainsi, bien que du point de vue de l'éducation extrascolaire on puisse être tenté de dire que les écoles doivent briser le rapport qui s'est établi entre l'âge et la classe, et entre la classe et la matière enseignée, pour accueillir, au contraire, enfants et adultes d'âges différents, en fait l'enseignement primaire élémentaire se polarise de plus en plus autour d'objectifs définis et les liens entre l'âge des enfants et le niveau des matières enseignées sont particulièrement étroits dans les écoles primaires qui jouissent d'une certaine réputation.

Il semblerait, toutefois, qu'une bonne partie de ce type d'aménagement et de réforme des programmes ne puisse être menée à bien que dans les écoles bien pourvues, puisque les méthodes modernes exigent souvent plus d'équipement et un matériel plus coûteux que les anciennes. Les organismes qui s'intéressent à l'enseignement primaire devront considérer que, dans les vingt années à venir, l'enseignement dispensé dans les écoles primaires sera de plus en plus un enseignement de base. L'accent étant mis sur la généralisation et la démocratisation de l'enseignement, ces écoles — sauf celles des pays riches en pétrole — vont vraisemblablement devoir se contenter de moins d'équipement, de moins de manuels et de moins d'auxiliaires pédagogiques individualisés qu'elles n'en ont eus jusqu'à présent. Il sera de plus en plus difficile pour les ministères de l'éducation ou les responsables des projets d'équipement scolaire de passer des commandes suffisamment importantes auprès des grandes maisons d'édition internationales et ils devront de plus en plus compter sur des éditions locales peu coûteuses.

Étant donné l'accentuation prévisible du caractère fondamental de l'éducation, les organismes internationaux soucieux de qualité au niveau primaire pourraient faire œuvre utile en s'intéressant à la production locale de manuels scolaires vraiment bon marché — de préférence dans la langue maternelle ou dans une « lingua franca » — ainsi qu'à la création et au développement de petites industries fabriquant du matériel scolaire. A cet égard, il y a beaucoup à apprendre des écoles primaires indiennes où le coût de la fabrication du matériel utilisé par les élèves — encre, porte-plume en bois, ardoises, tableaux pour les classes maternelles et bloc-notes — revient plusieurs fois moins cher que dans beaucoup de pays d'Afrique (si tant est que ce matériel y soit utilisé). C'est là un aspect qui semble avoir été tout à fait négligé au cours des débats qui ont eu lieu récemment sur « l'éducation de base ». On a attribué à cette expression une multitude d'acceptions différentes s'appliquant à l'apprentissage

extrascolaire et aux réformes de l'enseignement<sup>1</sup>, mais non au fait que, quoi qu'il advienne, et par la force des choses, l'instruction dispensée par l'école primaire sera plus fondamentale qu'elle ne l'est actuellement.

La seconde catégorie de réformes dont les responsables de l'aménagement des programmes devraient se soucier davantage est celle qui tend délibérément à adapter les écoles aux conditions locales. Pour le moment, il serait peut-être injuste de leur reprocher de ne pas avoir une vue globale de cette catégorie, car les innovations de ce genre sont dispersées du point de vue géographique aussi bien que parmi des écrits très divers ; elles apparaissent souvent comme le fait d'un directeur d'école dynamique plutôt que comme une caractéristique de l'ensemble du système primaire. Pourtant, la question a suscité assez d'intérêt et a fait l'objet d'expériences suffisantes pour qu'on puisse aborder avec plus de rigueur certains thèmes essentiels, dont beaucoup illustrent l'intégration de l'école à la communauté ou le souci qu'elle a de mieux adapter ses programmes aux besoins du développement. Parmi les innovations en matière de programmes scolaires qui ont peut-être le plus besoin d'être analysées par des planificateurs, on peut citer les suivantes :

1. L'utilisation par l'école des connaissances pratiques acquises au village et du travail qui y est exercé.
2. Le renforcement par l'école de messages apportés par d'autres institutions concernant la santé, la population, l'agriculture, etc.
3. Les ressources de l'école communautaire dans les zones à croissance retardée.
4. L'enseignement orienté vers l'emploi et l'enseignement terminal au niveau primaire.

C'est à ce genre de questions que s'intéressent les planificateurs qui ont pris conscience de la dimension extrascolaire de l'éducation. Elles pourraient très bien faire l'objet de séminaires régionaux analogues à ceux que l'IPE a organisés récemment en Afrique ; et les données recueillies par sujet pourraient être diffusées par des organismes comme l'African Curriculum Organisation.

#### IMPACT SUR LES STRUCTURES ADMINISTRATIVES

En ce qui concerne l'impact sur les structures administratives locales, le mieux serait peut-être que l'impulsion produite par une meilleure

1. Utile analyse des divers aspects de l'éducation de base, dans H. M. PHILIPS, *Qu'est-ce que l'éducation de base ?*, document du Séminaire IPE/SIDA (voir la note 1 de la p. 39).

connaissance de l'éducation extrascolaire et de l'élargissement des besoins en matière d'acquisition de connaissances s'applique aux échelons inférieurs de l'administration de l'enseignement. Dans un certain nombre d'autres domaines tels que la santé, l'agriculture ou la planification familiale, on a pris soin de mettre à la disposition des agents des services locaux des éléments d'information précis — comment traiter ou prévenir telle maladie, quels engrais administrer à une variété à rendement élevé, comment encourager l'allaitement au sein plutôt que l'allaitement au biberon, etc. Il semble bien que les ministères de l'éducation et les organisations internationales qui s'intéressent à l'enseignement soient en retard à cet égard puisqu'ils n'ont encore mis pratiquement aucune brochure contenant des conseils pratiques sur l'administration et l'organisation scolaires entre les mains des responsables de la planification à l'échelon local<sup>1</sup>.

On observe bien quelques tentatives allant dans ce sens dans les travaux entrepris par l'Unesco sur la carte scolaire et l'inspection des établissements d'enseignement, mais ce sont là des études théoriques destinées aux hauts fonctionnaires des services de planification. Si les responsables de l'éducation veulent faire connaître aux agents des services locaux l'efficacité de l'école primaire (ou son manque d'efficacité) et les nouvelles dimensions de l'apprentissage dans la communauté et dans d'autres organisations, ils pourraient faire établir, pour chaque pays, quelques brochures peu coûteuses portant sur les sujets suivants :

1. Comment dénombrer les non-scolarisés du district ?
2. Estimation des effectifs des écoles coraniques.
3. Calcul des abandons et des redoublements.
4. Contrôle de l'utilisation des manuels et du matériel scolaires.

La liste pourrait être beaucoup plus longue, mais il ne s'agit là que d'un échantillon du type de brochure qui pourrait aider les collaborateurs des responsables de l'éducation au niveau des districts et les inspecteurs primaires dans leur travail. Actuellement, il est d'usage d'envoyer au ministère les statistiques relatives à l'école primaire qui sont ensuite traitées par des statisticiens, lesquels ne saisissent pas vraiment la signification des chiffres au niveau de tel ou tel district ou autre petite circonscription. De leur côté, les administrateurs locaux ne sont pas encouragés à interpréter ces chiffres

1. *Méthode de préparation de la carte scolaire : études de cas*, IIPÉ ; de même, comme exemple des très rares guides pratiques, voir W. A. DODD, *Primary school inspection in new countries*, Oxford, 1968.

et à en tirer des conclusions sur place, ou n'ont pas les compétences requises pour le faire. Il en va de même des chiffres concernant les non-scolarisés et les effectifs des écoles coraniques. La brochure sur l'utilisation des manuels scolaires est mentionnée délibérément en raison de la tendance croissante à ne pouvoir compter que sur les fiches pédagogiques à mesure que la fourniture de manuels devient plus aléatoire.

Si un guide pratique indiquant « comment dénombrer les non-scolarisés du district » semble très loin du minimum éducatif pour les déshérités du monde dont nous avons parlé au début, il faut bien considérer que la crise mondiale de l'éducation (si cette notion veut dire quelque chose) doit être envisagée sous l'angle des besoins concrets immédiats des différents pays. L'analyse globale devrait aboutir à un certain nombre de mesures limitées dans divers pays. Nous citerons un exemple à ce propos. Il vient d'une grande commission constituée il y a exactement cinquante ans et qui, malgré des résonances raciales et coloniales, a préconisé quelque chose qui est presque identique aux recommandations du mouvement actuel en faveur de l'éducation extrascolaire. Au lieu des connaissances essentielles d'aujourd'hui, elle recommandait les quatre « simples » (ou rudiments) de l'éducation qui portaient — faut-il s'en étonner ? — sur les domaines suivants : santé, économie familiale, techniques agricoles et industrielles, loisirs. Ces éléments devaient inspirer l'enseignement de toutes les matières enseignées dans les écoles primaires et devaient tous être pénétrés du principe omniprésent de « conscience communautaire »<sup>1</sup>.

La commission et l'institution internationale qui l'appuyait ne se contentèrent pas d'analyser les besoins des systèmes scolaires africains, mais mirent en œuvre immédiatement un programme en vertu duquel les responsables locaux des meilleures écoles publiques et des meilleures écoles de mission étaient envoyés dans des établissements où l'enseignement de ces éléments fondamentaux était déjà pratiqué. Ainsi, les agents des services locaux au niveau du district furent envoyés sur le terrain pour y observer directement la pratique effective et, bien souvent, ils ont pu entreprendre eux-mêmes des réformes à leur retour dans leur circonscription.

La différence, de nos jours, ce n'est pas qu'il n'y ait pas, en Afrique, d'excellents exemples de bonne pratique. Des écoles comme

1. Voir les rapports des deux missions Phelps-Stokes en Afrique : *Education in Africa* (1922) et *Education in Eastern Africa* (1925).

Swaneng, Kwamsisi, Mayflower, Asere Hawariat et quelques écoles rurales « polytechniques » sont très connues et admirées. Mais, on peut dire qu'elles sont bien mieux connues sur d'autres continents qu'en Afrique même et qu'elles ont reçu beaucoup plus souvent la visite de chercheurs étrangers et de conseillers internationaux que celle de fonctionnaires des services éducatifs de district de pays africains, ou des remarquables directeurs d'écoles locales, qui cherchent peut-être désespérément une inspiration ou des idées nouvelles. Ainsi, ce sera notre dernière suggestion, les organismes d'aide pourraient essayer, dans la mesure de leurs moyens, de faire en sorte que les praticiens locaux ainsi que leur propre personnel soient mis au contact direct d'initiatives intéressantes.

# Derrière la déscolarisation

Arthur V. Petrovsky

*En 1972, Perspectives a publié une critique de l'école en tant qu'institution (« Libérer les ressources éducatives », vol. II, n° 1, 1972, p. 55) due à Everett Reimer et cette critique a trouvé un écho dans un cercle grandissant d'éducateurs, originaires pour la plupart de pays occidentaux industrialisés. Ce débat s'est prolongé dans plusieurs autres numéros de Perspectives : Paulo Freire, « L'éducation, domestication ou libération ? », vol. II, n° 2, p. 193 ; J. Blat-Gimeno, « Faut-il supprimer la scolarisation de l'enfant ? », vol. II, n° 4 ; toute la section « Positions/Controverses » du vol. III, n° 1, 1973 ; R. Nassif, « La théorie de la "déscolarisation" entre le paradoxe et l'utopie », vol. V, n° 3, 1975.*

*On trouvera ci-après un nouvel article, dû au professeur A. Petrovsky de l'Académie des sciences de l'URSS, qui propose une défense de l'école en tant qu'institution. Le débat, on le voit, est loin d'être clos.*

Les attaques lancées contre l'école en tant qu'institution socio-historique représentent sans doute la tendance la plus récente de la pensée pédagogique occidentale. Il n'est guère meilleur moyen de se faire applaudir et d'être populaire que de se déclarer adversaire du système scolaire. On dit que l'éducation telle qu'elle est concrétisée par l'école ne peut apporter le savoir à l'élève, que celui-ci doit avoir des droits égaux à ceux de son maître et que c'est à lui de décider ce qu'il veut apprendre et comment. Il faut supprimer l'école sinon maintenant, du moins dans un avenir proche.

Comment ce loyal et vieil allié de l'humanité, dans ses efforts pour diffuser les connaissances, la culture et l'éducation, s'est-il attiré cette réputation et celle-ci est-elle justifiée ? Née plusieurs milliers d'années avant l'ère chrétienne, à l'époque florissante de l'ancienne Égypte, de Babylone et de l'Inde, l'école satisfaisait aux

Arthur V. Petrovsky (URSS). Membre de l'Académie des sciences pédagogiques de l'URSS et membre de la Commission internationale de l'Unesco sur le développement de l'éducation.

exigences de l'homme et c'est en son sein qu'ont été formés ceux qui ont contribué à la gloire et à l'orgueil de l'humanité.

On dit que l'école entrave le progrès, que l'éducation est conservatrice de nature, qu'elle consolide les inégalités parmi les hommes, que de temps immémorial l'une de ses tâches principales a été de transmettre des idées déjà admises et manifestement dépassées. Suivant la logique des partisans de la « critique radicale », l'éducation est une force qui aide les gens à accepter la société telle qu'elle est et à s'en contenter.

Pouvons-nous admettre l'allégation selon laquelle l'école freine le progrès ? L'éducation, qui présuppose la transmission du savoir d'une génération à l'autre, n'est pas plus conservatrice que la médecine, qui utilise des médicaments acceptés et vérifiés dans la pratique. L'aspiration de tout système éducatif à un certain degré de stabilité qui, soit dit en passant, a fréquemment un caractère dynamique, ne peut être taxée de conservatisme. Naturellement, les faits et lois qui doivent être enseignés changent avec le progrès scientifique et technique et ces changements sont aujourd'hui plus rapides qu'ils ne l'ont jamais été. Toutefois, il ne faut pas pousser jusqu'à l'absurde l'importance attribuée à la dynamique du changement.

Il convient de noter, en outre, que ce type de super-radicalisme n'est pas tellement original. Il y a trente à quarante ans, certains affirmaient déjà que les manuels ne pouvaient suivre ni refléter le progrès rapide de la science. Et on a prétendu qu'il fallait publier des « manuels-magazines » plus fonctionnels, qui pouvaient être renouvelés chaque mois, voire chaque jour, sous la forme de « manuels-journaux ». Mais cette relativité pédagogique n'engendrerait que des ignares dans l'esprit desquels les connaissances ne pourraient pas se fixer, mais seraient emportées par le flot continu des informations quotidiennes. L'expérience d'une réforme éducative fondée sur des bases scientifiques comme celle qui se déroule actuellement en Union soviétique montre que les changements inévitables et légitimes de la teneur de l'éducation ne sont pas du tout la reproduction fidèle des découvertes scientifiques d'aujourd'hui ou même de demain. Pour user d'une image, les changements apportés au noyau des connaissances — lequel est transmis aux élèves — sont relativement plus lents que ceux qui affectent la membrane entourant ce noyau.

En ce qui concerne la « fonction sociale réactionnaire de l'éducation », il faut dire qu'un système d'éducation particulier, façonné par l'histoire, est naturellement réactionnaire si le système social et économique dans lequel il fonctionne est lui-même réactionnaire.

Mais comment parler de la nature réactionnaire d'un système éducatif en général, de sa nature réactionnaire en tant qu'institution sociale ? Il est vrai qu'un système d'éducation réactionnaire peut faire en sorte que le fils d'un ouvrier en sache moins que les enfants des groupes sociaux privilégiés. Mais affirmer que l'éducation est réactionnaire en général est aussi incorrect que de dire qu'elle est progressiste en général. Une approche unilatérale du problème ne peut que désorienter.

Entre penser que l'éducation en tant qu'institution sociale a un caractère inerte réactionnaire et exiger que l'école soit complètement et partout abolie, il n'y a qu'un pas. Il a été franchi il y a quelques années par un groupe d'éducateurs dont le porte-parole principal est le pédagogue Yvan Illich. Leur programme rappelle un peu le vieux slogan « l'anarchie est la mère de l'ordre » ; selon eux, il faut d'abord supprimer l'école puis, devenus des êtres libres dans une société « débarrassée de la scolarisation », les gens reprendront le contrôle des institutions éducatives. Comment la nouvelle école pour individus « libres » sera-t-elle meilleure que l'ancienne, telle est la question qui vient immédiatement à l'esprit.

Si les « critiques radicaux » s'étaient bornés à « déscolariser » des structures sociales et économiques archaïques qui ont mené leurs écoles dans une impasse, leurs concepts pourraient avoir du moins une explication logique, bien que non fondée scientifiquement. Mais les champions d'une désinstitutionnalisation de l'école avancent une théorie globale d'une crise mondiale de l'éducation et s'efforcent d'appliquer leurs propositions et leurs conclusions au système scolaire en général. Ils ignorent, par exemple, qu'en URSS l'enseignement public est florissant.

Mais existe-t-il, en vérité, des raisons objectives de penser que le système scolaire va péricliter, sinon aujourd'hui, du moins dans un avenir proche ?

D'après le sociologue Paul Goodman, ce précurseur de l'« éducation indirecte », on peut aussi bien s'instruire dans un café où l'on peut échanger librement des opinions, rencontrer des gens intéressants et où il n'est plus question de professeurs exigeants, d'examens redoutés et de programmes obligatoires. Naturellement, on ne peut pas dire qu'il ne soit pas agréable de s'instruire dans un café. Mais, sur le plan de l'éducation, que donnera ce libre échange d'opinions avec des gens intéressants ?

L'opposition entre éducation « indirecte » et éducation « institutionnalisée » est fondée sur l'idée erronée qu'avec le développement des moyens d'information on peut se passer de la scolarisation systé-

matique. On entend très souvent le raisonnement suivant : 90 % des informations reçues par l'enfant sur le monde qui l'entoure étant d'origine extrascolaire, pourquoi bâtir des écoles qui contribuent si peu à former les connaissances et l'univers spirituel de l'enfant ?

Autant que je sache, personne n'a jamais fait le calcul, mais même s'il s'agissait vraiment de 90 %, la question n'est pas là. Le secret de cet argument douteux tient à la multiplicité des sens donnés à l'« information ». Il est plus que probable que ces 90 % d'informations consistent en données fortuites, superficielles, non systématisées et contradictoires. Décousues, elles ne se fixent pas dans l'esprit et, si elles sont cohérentes et se fixent dans l'esprit, elles revêtent parfois les formes les plus fantastiques et fantaisistes. Comment ne pas voir que, pour traiter la masse d'informations diversifiées dont est abreuvée la société contemporaine, il faut précisément avoir maîtrisé des connaissances théoriques et pratiques systématisées ?

Bien sûr, l'information est partout — au café, au cinéma, dans la rue — et il ne faut pas sous-estimer l'importance de ces sources. Mais pour acquérir un savoir scientifique, pour comprendre ce qu'il y a de général et de fondamental dans les choses et les phénomènes, sans parler d'un système de connaissances, il faut avoir reçu une formation méthodique et celle-ci est assurée essentiellement par un système scolaire bien établi. En outre, la tâche de l'école, c'est aussi d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de développer chez les intéressés l'aptitude à accumuler les connaissances indépendamment, de développer leurs facultés cognitives et de développer le besoin même d'apprendre, le besoin de maîtriser les connaissances.

Il va sans dire que certains types d'école, dans certains pays, et leurs formes et méthodes d'enseignement particulières appellent des critiques sévères. Naturellement, de nombreuses formules de scolarisation sont à remanier de fond en comble. Mais rejeter l'école en général, aujourd'hui ou même dans un avenir lointain, serait renoncer à l'effort accompli pour donner à des millions d'êtres humains une éducation systématique. Il faudrait alors se contenter d'ersatz de connaissances, fragmentaires et aléatoires, les concepts scientifiques deviendraient des plantes rares dans un champ envahi par les herbes folles.

J'ai parfois l'impression que les tenants de la « critique radicale » ont adopté le vieux slogan commercial « le client a toujours raison », devenu, après une légère retouche, « la jeunesse a toujours raison ». Se faisant les champions des jeunes, ils les mettent en garde contre tout : les maîtres, qui donnent trop d'importance à la parole

écrite — livres et manuels — l'apprentissage systématique, qui paralyse l'élan créateur, enfin l'examen, qui humilie. Toutefois, en s'élevant contre la subordination des élèves au maître, ces gens favorisent en fait l'attitude irresponsable du maître à l'égard de son élève et l'indifférence de l'élève à l'égard de son maître.

A l'élève lui-même, donc, de dire ce qu'il va apprendre et où et comment : une éducation sur mesure en quelque sorte. De fait, la chose impressionne, mais n'est-ce pas une utopie ? Une personne doit pouvoir choisir librement l'orientation générale de son éducation. Fort bien. Mais le programme d'enseignement, ses moyens et méthodes, le caractère de la formation, les manuels, tout cela pré-suppose une universalisation indispensable pour offrir à chacun les mêmes possibilités. Les élèves doivent bien suivre les mêmes programmes, employer les mêmes auxiliaires et procédés pédagogiques, les mêmes appareils, etc. En matière de formation, une approche individuelle s'impose — aptitudes, savoir-faire et acquis différents. Mais, dans ce domaine, l'approche individuelle ne peut devenir une fin en soi. Elle est un aspect très important de la formation, mais elle ne représente pas un absolu ni une panacée.

L'agitation estudiantine qu'ont connue divers pays ces dernières années a pris le caractère d'une rébellion. L'agitation estudiantine et la protestation véhémement contre l'école de l'élite, conservatrice, enfermée dans une impasse, sont raisonnées et solidement fondées. Mais vouloir étendre cette critique à tous les systèmes scolaires, opposer les jeunes à l'ancienne génération, dresser l'élève contre le maître n'est ni justifié, ni avisé. Ce ne sont pas les écoles ni les maîtres qui barrent aux jeunes le chemin du savoir, du métier, de l'emploi, mais des forces hostiles au progrès social, des groupes pour lesquels il n'est pas rentable que l'homme soit éduqué, conscient de lui-même et de sa destinée.

Comment doit donc se développer le processus d'enseignement et d'apprentissage, comment le savoir doit-il être acquis, qui permettrait à l'homme d'exploiter à plein toutes ses ressources ? Question cruciale, si nous nous rappelons que, d'après l'Unesco, un tiers de l'humanité en 1971 était analphabète ou semi-analphabète.

Les enseignants soviétiques ont naturellement leur point de vue sur ce que devrait être le progrès de l'éducation dans le monde. Seule une transformation radicale des conditions sociales et économiques peut assurer ce progrès et permettre de dispenser une formation plus harmonieuse à des gens conscients de leur droit d'être éduqués et de leur devoir de l'être.

**Pièces pour un dossier**

**Le tournant  
de l'alphabétisation**

# Présentation

*Avec plus de 800 millions d'analphabètes dans le monde — et ce nombre ne cesse d'augmenter — ce qu'on a appelé « le dernier fléau du genre humain » est encore très loin d'être éliminé. Dix années se sont écoulées depuis que la Conférence générale de l'Unesco, lors de sa treizième session, décidait de « mettre en œuvre un programme quinquennal expérimental d'alphabétisation massive destiné à préparer et à éclairer le lancement éventuel d'une campagne mondiale dans ce domaine ».*

*Ce programme, dit « Programme expérimental mondial d'alphabétisation » (PEMA), avait pour but principal « de faire l'essai et d'apporter la preuve des avantages qu'offre l'alphabétisation au point de vue économique et social » et, d'une manière plus générale, d'étudier les relations et les influences réciproques qui existent ou qui peuvent être établies ou renforcées entre l'alphabétisation — notamment l'alphabétisation de la population active — et le développement.*

*L'Unesco a donc mis en œuvre au cours des dix dernières années, et dans une vingtaine de pays, un ensemble de projets pilotes et de micro-expériences dans le cadre du PEMA. Les projets les plus importants ont été conduits dans onze pays (Algérie, Équateur, Éthiopie, Guinée, Inde, Iran, Madagascar, Mali, Soudan, République arabe syrienne, République-Unie de Tanzanie) avec l'assistance financière du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD).*

*Visant au total environ un million d'élèves, entraînant des mises de fonds nationaux et inter-*

*nationaux considérables et doté d'un important matériel pédagogique, ce programme s'était fixé deux objectifs : d'une part, expérimenter de nouvelles méthodes d'alphabétisation, en prouver les avantages sur les plans économique et social et en établir la valeur en tant qu'investissement au service du développement ; d'autre part, préparer le terrain à une éventuelle campagne mondiale d'alphabétisation.*

*Tous les projets entrepris se fondaient sur une hypothèse de travail commune : l'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire une alphabétisation intégrée à la vie productive des élèves, que ceux-ci exercent des activités agricoles ou industrielles. En liant étroitement alphabétisation et développement on était persuadé que le processus de celui-ci en serait accéléré et que les élèves, sensibles aux bénéfices immédiats — salaires plus élevés ou meilleures récoltes — y seraient plus favorablement disposés.*

*Faisant le point sur cette expérience de dix années, le rapport publié récemment et préparé conjointement par l'Unesco et le Programme des Nations Unies pour le développement<sup>1</sup>, expose certaines des raisons qui ont limité les résultats du Programme expérimental mondial d'alphabétisation.*

*Une des principales raisons, selon l'analyse critique des onze projets du programme, fut un certain*

<sup>1</sup> Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976 (sous presse). La version en langue anglaise est déjà parue.

manque de volonté. Au début de l'expérience, déclare le rapport, la plupart des pays savaient comment aborder, et parfois mener à bien, un processus d'alphabétisation beaucoup plus vaste au service de transformations socio-économiques. Encore fallait-il toujours le vouloir... D'autre part, il y eut des appréciations différentes sur la part à accorder aux programmes d'alphabétisation dans l'aide au développement économique et, par voie de conséquence, à la proportion des ressources à leur attribuer sur le plan de la coopération internationale. Un troisième obstacle, sensible dans les échanges de vues entre les experts internationaux et certains gouvernements tenait à la difficulté de faire un choix entre deux formules : expériences intensives, nécessairement sélectives, ou campagnes nationales dans le sens le plus large.

A l'égard des deux objectifs du PEMA mentionnés plus haut, si la poursuite du premier (expérimentation de nouvelles méthodes d'alphabétisation et établissement des avantages sur le plan économique et social) a permis de récolter une moisson d'informations, tant sur les manières de procéder que sur les erreurs à éviter, en revanche, le second objectif (préparer le terrain à une éventuelle campagne mondiale d'alphabétisation) ne semble pas avoir été atteint. On est tout au plus parvenu à établir que, pour mener à bien l'alphabétisation à l'échelle mondiale, il faudra davantage de temps et que les difficultés seront bien plus nombreuses qu'on ne l'avait cru par excès d'optimisme lors du lancement du programme. En tout cas, la preuve a été apportée que le coût de l'alphabétisation n'était pas tellement élevé.

Quant à l'hypothèse de travail elle-même, l'expérience devait prouver que le concept de fonctionnalité, bien que valable, offrait une solution bien trop technique à un problème qui ne l'était qu'en partie. Elle a également prouvé que, pour être efficace, l'alphabétisation fonctionnelle devait prendre en considération les aspects politiques, culturels et sociaux du développement aussi bien que ses aspects purement économiques.

C'est du reste sur les résultats socio-économiques du programme que les auteurs du rapport ont essen-

tiellement porté leur attention et leurs critiques. On espérait qu'une des plus importantes conséquences des projets serait une meilleure insertion des nouveaux alphabètes dans leur milieu. Il semble qu'en fait l'accent a été mis sur la transmission d'un savoir-faire technique plutôt que sur l'incitation à acquérir des connaissances. Or, et ce n'est pas la moindre leçon, plus que la simple assimilation d'astuces de métier, c'est une conscience critique qui doit permettre aux nouveaux alphabètes de maîtriser et de transformer leurs propres conditions de vie.

Autre enseignement d'importance : l'aide étrangère ne peut faire mieux que soutenir les efforts nationaux dans le sens d'une efficacité maximale. Et, plus que la forme de la participation financière, c'est, d'après les auteurs du rapport, l'approfondissement des liens entre l'aide internationale et les aspirations nationales qui joue en l'occurrence un rôle déterminant.

Sans doute le programme a-t-il encouragé les autorités de la République-Unie de Tanzanie, pour prendre un exemple, à lancer une campagne d'alphabétisation de masse. Mais la campagne mondiale d'élimination de l'analphabétisme, si vivement souhaitée au moment du lancement du programme, n'est pas encore en vue.

Le rapport, brièvement analysé, et dont on ne saurait trop recommander la lecture, était sous presse lorsque s'est tenu, en septembre dernier à Persépolis, un symposium international pour l'alphabétisation.

Décidée de longue date par les autorités iraniennes et soutenue par la Conférence générale de l'Unesco, lors de sa dix-huitième session (1974), la réunion de Persépolis était convoquée à l'occasion du dixième anniversaire du Congrès des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme (Téhéran, septembre 1965). Le symposium avait pour objet essentiel de dresser un bilan de l'évolution de la pensée et de l'action dans le domaine de l'alphabétisation des adultes durant cette période et de proposer des stratégies en vue d'intensifier et d'étendre cette action dans

les années à venir. Ainsi, dans l'esprit des organisateurs, il ne s'agissait pas d'une réunion portant sur les approches méthodologiques de l'alphabétisation, mais d'une réflexion collective sur les choix politiques qui commandent les entreprises d'alphabétisation.

Sur la base d'une douzaine de textes de réflexion, les participants au symposium — éducateurs, sociologues, hommes politiques, originaires de différentes parties du monde et se réclamant de modes de pensée les plus divers — ont confronté leurs idées et leurs expériences et ont adopté une déclaration où on lit notamment :

« En adoptant la présente déclaration, le symposium a voulu voir dans l'alphabétisation, par-delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, une contribution à la libération et à l'épanouissement de l'homme. Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins... L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain...

» L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, n'est pas l'élément moteur de la transformation historique. Elle n'est pas le seul moyen de libération, mais elle est un instrument nécessaire de toute mutation sociale.

» L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, est un acte politique. Elle n'est pas neutre, car dévoiler la réalité sociale pour la transformer, ou la dissimuler pour la conserver sont des actes politiques. Il existe donc des structures économiques, sociales, politiques, administratives qui sont favorables à la réalisation du projet d'alphabétisation, d'autres qui lui font obstacle.

» Les structures les plus favorables seraient :  
Celles qui, sur le plan politique, tendent à assurer la participation effective de chaque citoyen à la prise des décisions à tous les niveaux de la vie : social, économique, politique, culturel.

Celles qui, sur le plan économique, visent à un développement endogène et harmonieux de la société et non à une croissance aveugle et dépendante.

Celles qui, sur le plan social, n'aboutissent pas à

faire de l'éducation un privilège de classe et un moyen de reproduire les hiérarchies et l'ordre établis.

Celles qui, sur le plan professionnel, assurent aux collectivités un réel pouvoir de contrôle sur les technologies qu'elles veulent utiliser.

Celles qui, sur le plan institutionnel, favorisent une démarche concertée et une collaboration permanente des instances responsables des services de base (agriculture, action sociale, santé, planification familiale, etc.).

» L'expérience a montré que l'alphabétisation peut entraîner l'aliénation de l'individu en l'intégrant à un ordre établi sans lui. Elle peut l'intégrer, sans sa participation, à un modèle étranger de développement ou, au contraire, donner des possibilités d'épanouissement à sa conscience critique et à son imagination créatrice, permettant ainsi à chacun de prendre part, en acteur responsable, à toutes les décisions dont dépend son destin.

» Le succès de l'alphabétisation est étroitement lié à la volonté politique nationale...

» Les modalités de l'alphabétisation doivent s'inspirer des conditions spécifiques du milieu, ainsi que de la personnalité et de l'identité de chaque peuple. Il n'y a de véritable éducation que sur la base de la culture et de la civilisation propres à chaque peuple, conscient qu'il doit être de sa contribution originale à la culture universelle et ouvert au dialogue fécondant avec les autres civilisations.

» L'alphabétisation est efficace dans la mesure où ceux à qui elle s'adresse, en particulier les femmes et les catégories les plus déshéritées (telles que les travailleurs migrants), en éprouvent la nécessité pour satisfaire leurs exigences les plus profondes, notamment leur besoin de participation aux décisions de la communauté dont ils sont membres.

» L'alphabétisation est donc inséparable de cette participation qui en est à la fois le but et la condition. L'analphabète ne doit pas être objet, mais sujet de sa propre alphabétisation. Une mobilisation profonde des ressources humaines implique l'adhésion des alphabétisés comme des alphabétiseurs...

» Les méthodes et les moyens matériels doivent être diversifiés, souples, adaptés au milieu et aux besoins des alphabétisés, à l'inverse d'un modèle uniforme et rigide.

» Une telle alphabétisation constituerait la première étape d'une éducation de base conçue en vue de l'épanouissement individuel des hommes et des femmes par leur formation continue et de l'amélioration du milieu dans son ensemble. Elle permettrait le développement d'une éducation non formelle s'adressant à tous ceux que le système actuel rejette ou qui ne peuvent en bénéficier. Enfin, elle impliquerait une refonte radicale des structures de l'ensemble du système éducatif...

» L'accomplissement de ces tâches exige qu'on fasse appel en priorité aux ressources financières et humaines nationales et locales. Dans certaines situations, le recours des pays à un concours financier international complémentaire, provenant notamment d'institutions internationales et régionales, peut se justifier eu égard à des besoins spécifiques qui concerneraient, en particulier, l'équipement et la formation du personnel...

» L'alphabétisation est une œuvre d'intérêt planétaire qui réclame le dépassement des distinctions idéologiques, géographiques ou économiques. Même si son champ d'application privilégié est représenté par le tiers monde, le nouvel ordre international lui confère un caractère d'universalité à travers lequel doivent se manifester la solidarité concrète des nations et la communauté de destin des hommes. »

La Rédaction doit à l'extrême obligeance des organisateurs du symposium et aux auteurs l'autorisation de publier dans ce « Dossier » les textes de réflexion

de MM. Adishesiah, Freire, Lê Thành Khôi, Lizarzaburu et Rahnama. Qu'ils en soient ici vivement remerciés.

Pour donner une idée plus complète de la question de l'alphabétisation, nous avons demandé à MM. Dumont et Malya de nous décrire deux expériences déterminantes, toutes deux africaines : l'alphabétisation en langues nationales et la constitution d'un matériel de lecture endogène à l'intention des néo-alphabètes. Il s'agit là, en fait, de deux préalables fondamentaux dans toute opération de ce genre et, si les participants au symposium estimaient que de tels recours allaient de soi, nous avons pensé devoir leur faire un sort particulier dans ce tableau. Enfin, pour clore l'ensemble, M. Fobes — sur la base d'une longue expérience personnelle et à la lumière d'un débat qu'il a suivi dès l'origine — a bien voulu esquisser pour Perspectives ce que devrait être le changement corrélatif aux nouveaux choix qui se dessinent à la fois dans l'attitude de la communauté mondiale et dans celle des organisations internationales.

Il va sans dire que le problème de l'analphabétisme, touchant une masse aussi considérable de la population mondiale — y compris dans les pays industrialisés où l'on note une tendance à la désalphabétisation — est d'une urgence qui dépasse de loin tel ou tel problème particulier des systèmes formels d'éducation. S'il est donc des domaines où la coopération internationale est requise en priorité, celui de la lutte contre l'analphabétisme est assurément de ceux-là. C'est pourquoi nos lecteurs — éducateurs, sociologues, responsables politiques, penseurs — sont invités à nous faire part de leurs idées et de toute critique constructive.

# L'alphabétisation et le « rêve possible »

Il existe une croyance naïve, plus ou moins généralisée, dans le pouvoir de l'éducation institutionnalisée en tant que levier de la transformation de la réalité, croyance naïve que certains de mes critiques affirment que je partage.

L'éducation systématique n'est pas celle qui façonne la société d'une certaine manière ; c'est au contraire la société qui, suivant sa propre conformation, façonne l'éducation en fonction des intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir dans cette société.

Aucune société ne s'organise à partir du système éducatif existant en son sein, auquel incomberait la tâche de façonner un certain profil de l'être humain qui serait chargé ensuite d'assurer la bonne marche de la société. En réalité, le système éducatif se forme et se réforme au sein de la propre pratique sociale correspondant à une société donnée.

Reconnaître, d'une part, le rôle indiscutable que ce système éducatif joue dans la conservation ou la reproduction du modèle de société dont il est issu et, d'autre part, que ceux qui passent par ce système n'obtiennent pas tous les

mêmes résultats ne nous autorise pas à accorder au système éducatif un pouvoir qu'il ne possède pas : celui de créer une société, comme s'il était une instance supérieure à celle-ci.

Ce n'est pas, par exemple, l'éducation bourgeoise qui a créé la bourgeoisie, issue d'une situation historique concrète. C'est pour cela précisément que l'éducation bourgeoise en tant que système n'aurait pas pu s'instituer si la bourgeoisie n'avait pas été au pouvoir. Cela signifie que la transformation radicale d'un système éducatif est conditionnée par la transformation radicale de la société dont il est l'expression et l'instrument. Mais, précisément parce que les transformations sociales ne sont pas un fait mécanique, mais historique, constituant un fait humain, elles impliquent une pratique consciente qui correspond nécessairement à une certaine éducation.

De nombreuses personnes ont la naïveté de penser, je le répète, que cette éducation est l'éducation systématique de la société qu'on prétend transformer. En vérité l'éducation systématique, dans une société répressive dont elle est issue et sur laquelle elle agit en tant qu'instrument de contrôle social, a pour rôle de préserver cette société. Par conséquent, la concevoir comme un levier de libération, c'est inventer les règles du jeu et attribuer à l'éducation, comme nous l'avons dit plus haut, une autonomie qu'elle n'a pas dans le processus de transformation sociale sans lequel la libéra-

---

*Paulo Freire (Brésil). Éducateur. Consultant auprès du Conseil œcuménique des Églises (Genève). Ancien directeur de la Commission nationale de culture populaire, puis du Plan national d'alphabétisation des adultes au Brésil. Auteur notamment de : L'éducation, pratique de la liberté ; Pédagogie des opprimés.*

tion n'est pas concevable en tant qu'aspiration permanente.

Cette naïveté n'exprime pas seulement un moment de la conscience aliénée, où le réel prend l'apparence de l'illusoire et l'illusoire celle de la réalité, mais renforce cette aliénation. Dans notre cas, le réel est exactement la non-autonomie de l'éducation systématique, c'est-à-dire de la scolarisation, dans le processus de transformation de la société dont elle est issue. Il est illusoire d'attribuer un tel rôle à l'éducation. Dans la perspective naïve à laquelle je me suis référé ci-dessus, l'illusoire se convertit en « réel possible » et l'acceptation du réel en une sorte de « pessimisme destructif ». Il n'y a cependant aucun pessimisme chez ceux qui se libèrent par la critique de ces illusions. Au contraire, ceux qui se libèrent de ces illusions et accèdent ainsi à une perception de plus en plus claire des relations dynamiques entre société et éducation n'ont aucune raison de prendre une position négative.

Cette clarté de perception, qui ne leur est pas donnée en cadeau, mais qui se forge au fur et à mesure de leur pratique consciente, les amène à découvrir le rôle véritable de l'éducation dans le processus libérateur, c'est-à-dire à découvrir la place qui est la sienne et les modes différents, mais reliés entre eux, de ce processus correspondant à des moments également différents et également reliés entre eux de ce même processus.

Je crois qu'il serait bon de revenir sur certaines des affirmations faites jusqu'ici. Que voulais-je dire, exactement, en me référant aux formes différentes et reliées entre elles qu'une éducation libératrice doit prendre à des moments également différents et reliés entre eux du processus de libération ?

En premier lieu, il me paraît important d'insister sur le fait que, lorsque nous parlons de libération, d'oppression, de violence, de liberté, d'éducation, nous ne nous référons pas à des catégories abstraites, mais historiques. Ainsi, lorsque je parle de la femme ou de l'homme je

parle d'êtres situés dans l'histoire et non d'idées abstraites. Je parle d'êtres dont la conscience se trouve intimement liée à leur vie réelle et sociale. Par ailleurs, puisqu'il ne m'est pas possible de préfigurer un champ historique existant en tant que royaume de la liberté absolue, je me réfère à la libération comme à un processus permanent au sein de l'histoire. C'est dans ce sens aussi que la révolution véritable et permanente est une révolution qui a été et qui n'est plus, puisque pour être elle doit être en *devenir*.

De sorte que le processus de libération et l'action éducative qui doit participer à ce processus varient du point de vue des méthodes, des tactiques, du contenu non seulement de société à société, mais aussi à l'intérieur d'une même société, en fonction du moment historique où elle se situe ; elle varie aussi en fonction de la manière dont se présentent en son sein les rapports de force, en fonction des niveaux de confrontation entre les classes à l'intérieur du processus de libération.

Une chose est l'effort éducatif libérateur au sein d'une société où les clivages socio-économiques sont visibles à l'œil nu, où les contradictions sont évidentes et où la violence exercée contre les classes dominées par la classe dominante se situe à un niveau grossier et primaire, et autre chose est le même effort dans une société capitaliste hautement modernisée, ayant un niveau élevé de « bien-être social », dans laquelle les contradictions existantes sont moins facilement perceptibles et où la « manipulation des consciences » exerce un rôle d'une importance indiscutable dans l'occultation de la réalité. Dans ce dernier cas plus que dans le premier, et pour des raisons évidentes, le système éducatif devient hautement sophistiqué en tant qu'instrument de contrôle social.

Autre chose encore est le même effort à l'intérieur d'une société qui a connu une transformation radicale. Dans le premier cas, c'est-à-dire quand une société n'a pas souffert de transformation révolutionnaire et dont le caractère de classe continue d'exister, que ses

contradictions soient évidentes ou non, prétendre que l'éducation systématique soit l'instrument de changement de ses structures est faire preuve de la naïveté critiquée plus haut. Dans une société de ce type l'éducation libératrice s'identifie en termes prépondérants à un processus d'organisation consciente des classes dominées en vue de la transformation des structures oppressives. Par conséquent, cette éducation, au sein de laquelle le développement d'une conscience lucide de la réalité n'est possible que par la critique de celle-ci présuppose une action pratique à l'intérieur de cette réalité et sur elle.

Dans le second cas, où une nouvelle société commence à se constituer par la transformation révolutionnaire de l'ancienne société, transformation qui, ne s'opérant pas d'une manière mécanique, est pénible et difficile, les choses se passent d'une manière d'autant plus différente que le nouveau pouvoir sera mieux capable de rejeter la tentation du « consommisme » qui caractérise essentiellement le mode de production capitaliste. Avec l'apparition de nouvelles relations humaines, reposant sur une réalité matérielle différente et dépassant dans ce cas les anciennes dichotomies typiques de la société bourgeoise, telles que la dichotomie entre travail manuel et travail intellectuel, entre pratique et théorie, entre enseigner et apprendre, peut apparaître un nouveau système éducatif. De cette manière, l'éducation libératrice qui, dans l'étape antérieure, s'identifiait à un processus d'organisation des classes ou des groupes dominés pour la transformation des structures oppressives sans laquelle la libération ne peut pas se concrétiser devient maintenant un effort systématique au service des idéaux de la nouvelle société. Ces idéaux, évidemment, sont antagoniques à ceux de l'ancienne classe dominante qui se sent opprimée du simple fait de ne plus être capable d'opprimer. C'est seulement dans la mesure où le nouveau pouvoir se consolide que prend forme une nouvelle pratique sociale et que peut disparaître progressivement

la nostalgie du pouvoir chez l'ancienne classe dominante.

Si le système éducatif de l'ancienne société avait pour tâche de conserver le statu quo, maintenant l'éducation doit devenir un élément essentiel du processus de libération permanente. Il en résulte qu'il n'est pas possible de nier, sinon par naïveté ou par calcul, le caractère politique de l'éducation. En conséquence, les problèmes de base de la pédagogie ne sont pas strictement pédagogiques, mais bien politiques et idéologiques.

Je voudrais insister sur l'impossibilité, à mes yeux évidente, pour le système éducatif d'être considéré comme un levier de la transformation sociale. A aucun moment, cependant, je n'ai nié de manière absolue l'utilité de faire des efforts sérieux à l'intérieur du système.

Le problème qui se pose à ceux qui, même à des niveaux différents, s'engagent dans un processus de libération en tant qu'éducateurs, à l'intérieur ou en dehors du système scolaire, mais toujours à l'intérieur de la société (stratégiquement en dehors du système, mais tactiquement à l'intérieur), c'est de savoir ce qu'il faut faire, comment, quand, avec qui, pourquoi, contre qui et en faveur de qui.

C'est pourquoi, en traitant à diverses occasions, comme maintenant, du problème de l'alphabétisation des adultes, je ne l'ai jamais réduit à un ensemble de techniques et de méthodes. Je ne les sous-estime pas, pas plus que je ne les surestime. Les méthodes et les techniques, de toute évidence indispensables, se font et se défont dans la praxis. Ce qui m'apparaît comme fondamental, c'est la clarté par rapport à l'option politique de l'éducateur ou de l'éducatrice, ce qui implique des principes et des valeurs qu'il ou qu'elle doit assumer, c'est-à-dire la clarté par rapport au « rêve possible » devant être concrétisé. Le « rêve possible » doit toujours être présent dans nos réflexions sur les méthodes et les techniques. Il existe une indestructible solidarité entre elles et ce « rêve possible ». Si, par exemple, l'option de l'éducateur ou de l'édu-

catrice est en faveur de la modernisation capitaliste, alors l'alphabétisation des adultes ne peut pas dépasser la préparation des adultes, d'une part, à lire des textes sans référence à leur contenu et, d'autre part, à mieux vendre leur force de travail sur ce qui ne s'appelle pas du fait du hasard le « marché du travail ». Si l'option de l'enseignant est autre, l'essentiel dans l'alphabétisation des adultes est que les analphabètes découvrent que ce qui est véritablement important n'est pas de lire des histoires aliénées ou aliénantes, mais de faire l'histoire tout en étant fait par elle.

Risquant de paraître schématiquement symétrique, je dirai que dans le premier cas les « apprenants » ne sont jamais appelés à porter un jugement critique sur les conditionnements de leur propre pensée, à réfléchir sur la raison d'être de leur propre situation, à faire une nouvelle « lecture » de la réalité qui leur est présentée comme quelque chose qui est et à laquelle ils doivent, tout simplement, s'adapter. La pensée-langage est coupée de la réalité objective ; les mécanismes d'absorption de l'idéologie dominante ne font jamais l'objet de discussion ; la connaissance est quelque chose qui doit être « consommé » et non fait ou refait. L'analphabétisme est considéré parfois comme une « mauvaise herbe », parfois comme une maladie, c'est pourquoi on en parle tantôt en termes de « liquidation », tantôt en tant que « plaie ».

Les analphabètes, dans le contexte général de la société de classe, sont des objets en tant qu'êtres opprimés auxquels il est interdit d'être et sont également de tels objets dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est que dans ce processus les analphabètes ne sont pas invités à s'approprier une

connaissance existante destinée à être approfondie à mesure qu'on prend conscience de ses limitations, mais à recevoir passivement une « connaissance préfabriquée » établie une fois pour toutes.

Dans le second cas, au contraire, les apprenants sont invités à réfléchir. Dans cette approche, être conscient n'est pas une simple formule ou un « slogan ». C'est une manière d'être fondamentale propre aux êtres humains qui, tout en refaisant un monde qu'ils n'ont pas fait eux-mêmes, font leur monde et, dans ce faire et ce refaire, se refont eux-mêmes. Ils *sont* parce qu'ils *deviennent*.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant qu'acte créateur implique nécessairement, dans cette approche, la compréhension critique de la réalité. L'appropriation de la connaissance existante que les analphabètes sont appelés à réaliser à partir de leur pratique concrète leur ouvre la possibilité d'une nouvelle connaissance qui, dépassant les limites antérieures, révèle la raison d'être des faits et démystifie les fausses interprétations de ceux-ci. Alors, lorsqu'il n'existe plus aucune séparation entre la pensée-langage et la réalité, la lecture d'un texte exige la « lecture » du contexte social auquel il se réfère. Il ne suffit pas de savoir lire, mécaniquement, qu'« Ève a vu la vigne ». Il est nécessaire de comprendre quelle position occupe Ève dans son contexte social, qui cultive la vigne et à qui profite ce travail.

Les défenseurs de la neutralité de l'alphabétisation des adultes ne mentent pas lorsqu'ils accusent la clarification de la réalité dans le cadre de l'alphabétisation d'être un acte politique. Par contre, ils falsifient la vérité lorsqu'ils nient ce même caractère politique à l'occultation qu'ils font de la réalité.

# Alphabétisation : Pour lire les mots ou le monde ?

## Le sens de l'alphabétisation

### L'ALPHABÉTISATION, POUR QUOI FAIRE ?

Cette question peut sembler provocante. Elle ne l'est pas. Au terme de la décennie dont le début a été marqué par la déclaration d'intention de tous les gouvernements d'éliminer l'analphabétisme, les résultats obtenus sont maigres au regard des dépenses et des efforts considérables que nous y avons consacrés. Du point de vue quantitatif, les réalisations de la décennie montrent que le nombre d'alphabétisés dont nous faisons état ne correspond pas même à l'accroissement de la population mondiale. Même dans les pays qui ont enregistré certains succès, le phénomène de l'analphabétisme de retour fait que la réalité est moins rassurante que les statistiques officielles ne pourraient le laisser supposer. Du point de vue qualitatif, nous ne savons pas vraiment quel a été le résultat de nos efforts et si nos nouveaux lettrés sont devenus membres vraiment actifs de la société à laquelle ils appartiennent et maîtres de leur destin.

---

*Majid Rahnema (Iran). Ambassadeur itinérant et conseiller spécial auprès du premier ministre. Ancien ministre de l'enseignement supérieur et des sciences. A exercé de nombreuses activités dans le système des Nations Unies. Membre de la Commission internationale sur le développement de l'éducation (Unesco) et du Conseil de l'Université des Nations Unies. Auteur de plusieurs ouvrages et coauteur de Apprendre à être.*

Des questions fondamentales s'imposent donc : Les campagnes d'alphabétisation se justifient-elles ? Dans l'affirmative, comment en améliorer la conception ? Quels doivent être leurs objectifs ? L'alphabétisation a-t-elle pour objet de permettre de décoder quelques symboles abstraits que nous appelons alphabet et une série de chiffres ? Se propose-t-elle de fournir aux gens quelques moyens essentiels de communiquer entre eux et de s'exprimer ? Ou s'agit-il de quelque chose qui dépasse l'acquisition d'une aptitude technique et qui puisse justifier les énormes investissements financiers et humains que les États ont été appelés à consacrer à des campagnes d'alphabétisation ?

Face à ces interrogations, le Comité consultatif international de liaison pour l'alphabétisation a formulé la définition suivante : « L'alphabétisation n'est pas la simple lecture d'un mot, d'un ensemble de syllabes et de sons, mais un exercice de compréhension critique par l'homme de sa propre situation par rapport à la réalité<sup>1</sup>. » L'esprit de cette définition correspond au sens qu'*Apprendre à être* prête à l'alphabétisation : « non une fin en soi », mais « un moyen tant de développement et de libération personnels que de prolongation de l'effort éducatif individuel » impliquant « des réponses globales,

1. UNESCO, *Rapport final de la troisième session du Comité consultatif international de liaison pour l'alphabétisation*, doc. ED/MD/24, 30 juin 1972.

interdisciplinaires à des problèmes concrets<sup>1...</sup> ». « Une campagne massive d'alphabétisation se justifie [donc] dans la mesure où elle aide les populations à participer à la transformation de leur environnement<sup>2</sup>. »

#### QU'EST-CE QU'UN ANALPHABÈTE ?

Si l'alphabétisation n'est pas synonyme d'apprentissage de l'alphabet, de la lecture et du calcul, si elle n'est pas une fin en soi, si elle ne constitue qu'un moyen au service de l'émergence des gens en tant qu'êtres humains libres, pourvus d'une conscience critique, alors qui parmi nous sont les analphabètes ?

Un illettré est quelqu'un qui vit en état de « conscience primaire »<sup>3</sup>. Il est un objet passif de l'histoire, submergé par les impératifs de sa vie quotidienne et vivant dans l'ignorance de son potentiel en tant qu'être humain. Comme l'a si bien senti Paulo Freire, l'analphabète a été privé de sa voix, les mots qu'il prononce ne sont pas vraiment les siens dans la mesure où ils ne se rapportent pas à la réalité de son existence. Incapable d'appréhender la situation qui l'entoure, il ne peut pas non plus lutter pour sa propre libération.

La situation de l'analphabète ne changera pas nécessairement dès lors qu'il aura appris à lire et à écrire. Elle ne changera pas davantage parce qu'on se sera efforcé, de l'extérieur, de remplir sa « conscience vide » de mots nouveaux et de concepts étrangers. Lorsque les hommes vivent dans une « culture du silence » — c'est-à-dire sont tenus de se soumettre aveuglément à l'autorité et à vivre conformément aux volontés d'autrui et non en fonction de leurs intérêts propres — l'aptitude à lire et à écrire ne peut que renforcer leur sentiment d'impuissance et d'aliénation.

Pour moi, devenir alphabète consiste à prendre la route qui mène de la conscience primaire à la conscience critique ; c'est devenir un homme de praxis, capable à la fois de percevoir la réalité et de la transformer en vue d'atteindre

ses buts ; c'est acquérir une voix authentique capable de relier les mots à la réalité du monde, c'est enfin participer à la création d'une culture de liberté pour remplacer la culture du silence.

#### SUR LA VOIE

#### DE LA CONSCIENCE CRITIQUE

Le processus d'alphabétisation commence dès lors que l'individu prend conscience de la nature de sa situation, de son « mutisme » face au monde et de son inaptitude à s'intégrer aux autres en tant qu'être libre. Son « alphabétisme » se mesure à sa capacité de percevoir le monde sans illusion ni peur et à l'appeler d'un nom qui corresponde aux sentiments profonds qu'il éprouve à l'égard des réalités qui l'entourent. A partir du moment où un individu rompt le silence et prend conscience de ses possibilités d'agir dans le monde en tant qu'homme libre, il cesse d'être analphabète, quelle que soit son aptitude à lire, à écrire et à compter. L'analphabète se définit en fonction de sa capacité de lire le « monde » plus que les mots.

En conséquence, le but de l'alphabétisation n'est pas d'apprendre à un individu à décoder quelques symboles, mais de mettre à sa disposition tous les moyens dont il a besoin pour déchiffrer le monde, les acteurs et les actions qui constituent la vie et la réalité. C'est lui faire comprendre le sens de ses actes, lui apprendre à réfléchir sur son expérience, à percevoir les options qui s'offrent à lui et à choisir parmi elles. C'est enrichir sa praxis, c'est-à-dire l'interaction créatrice entre pensée et expérience, action et réflexion.

C'est dans un tel contexte qu'il faut examiner

1. *Apprendre à être*, p. 161, Paris, Unesco-Fayard, 1972.
2. *Apprendre à être*, op. cit., p. 235.
3. Paulo Freire caractérise la « conscience primaire » comme étant une limitation du domaine de connaissance de l'homme et une imperméabilité aux situations s'étendant au-delà de son orbite végétative. On distingue une communauté ayant une conscience primaire par une « polarisation des centres d'intérêt de l'homme sur les aspects les plus végétatifs de sa vie ».

le rôle de la lecture, de l'écriture et du calcul et le bien-fondé de la notion classique d'alphabétisation. Comme l'a remarqué René Maheu, si l'alphabétisation « est la clé qui ouvre des portes, ce qui nous importe est de savoir ce qu'il y a derrière ces portes »<sup>1</sup>.

#### L'ALPHABÉTISATION COMME MOMENT CRITIQUE

Bien qu'il soit possible de progresser dans une certaine mesure sur la voie de la conscience critique sans avoir été initié nécessairement à la lecture, à l'écriture et au calcul, il reste qu'à un certain point l'alphabétisation devient nécessaire à la poursuite du voyage. L'alphabétisation *stricto sensu* demeure un outil indispensable à une participation signifiante à la praxis collective de la société. Si les moyens audio-visuels peuvent « parler » à celui qui apprend, l'alphabétisation est indispensable pour pouvoir « répondre ». Sur la voie d'une élévation du niveau de conscience et de connaissance et, au niveau collectif, sur celle d'un plus grand développement social, il existe un point critique où l'alphabétisation cesse d'être un luxe et devient une clef indispensable, là où d'autres moyens tels que la langue parlée, les traditions orales et les nouveaux moyens audio-visuels ne suffisent plus pour aller de l'avant. Ils doivent être parachevés par l'initiation de l'« apprenant » à la puissance du mot écrit.

La grande difficulté des programmes d'alphabétisation est de créer chez les gens la volonté de se mettre en route en les aidant à comprendre l'importance de l'expression écrite dans le processus de conscientisation. Une fois obtenue cette prise de conscience, apprendre devient une coopération entre ceux qui souhaitent apprendre et ceux qui s'efforcent d'enseigner. Les obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage ne seront peut-être pas éliminés pour autant, mais la volonté de surmonter ces obstacles existera à coup sûr.

Le déclenchement de la motivation exige que

les programmes d'alphabétisation fassent partie organique d'un plus large dessein, c'est-à-dire qu'ils soient une composante d'un processus de développement intégré. L'apprenant recherchera les « clefs » lorsque, grâce à sa participation active à la mise en œuvre de son propre développement, il commencera à percevoir « ce qu'il y a derrière les portes ».

Dans un tel contexte, l'« analphabète » n'est plus considéré comme un malade qu'il s'agit de guérir ; le danger n'existe plus de voir les campagnes contre l'analphabétisme se transformer en campagnes contre les illettrés considérés comme une honte et une menace pour le prestige d'une nation. Dans le cadre d'un développement approprié, l'apprenant forgera volontairement les clefs des portes qui le séparent d'un avenir de son choix, non d'un avenir imposé.

#### Quelques implications des concepts de base

Les concepts et les objectifs qui inspirent les campagnes d'alphabétisation conditionnent largement la nature des problèmes qu'on rencontrera et les types de réalisations attendus.

Si on la considère comme un moyen de libérer l'homme et d'humaniser le monde, l'alphabétisation exige des changements fondamentaux dans la structure de la société et l'établissement d'un ensemble de rapports spécifiques entre ceux qui participent au processus de développement. La condition essentielle ne réside pas dans des investissements massifs de caractère financier, technique ou administratif, mais dans l'élaboration d'une idéologie humaniste capable de recueillir le soutien actif des masses en vue d'atteindre des objectifs sociaux et l'institution de structures socio-politiques à même de susciter l'intérêt pour l'auto-éducation et la participation créatrice.

1. R. MAHEU, *La civilisation de l'universel*, p. 104, Paris, Laffont, 1966.

Les conditions à remplir peuvent être très différentes lorsque l'alphabétisation n'est pas conçue ainsi ou lorsque ses buts sont restreints et marginaux. Dans de telles circonstances, les précédentes considérations philosophiques ne seront guère ou pas pertinentes. Aussi devons-nous nous efforcer de définir de manière précise les objectifs que nous assignons aux programmes d'alphabétisation. Ceux-ci peuvent être « fonctionnels » (orientés vers le travail, selon l'expression anglaise), politiques, ou ne viser que la maîtrise de la lecture, de l'écriture ou du calcul. Les programmes peuvent être conçus soit pour les adultes, soit pour les enfants. Lorsque les objectifs sont définis avec rigueur, une approche fonctionnelle<sup>1</sup> peut être adoptée qui prenne en considération tant les besoins particuliers des participants que les exigences d'une situation donnée. Diverses mesures conçues en fonction des objectifs peuvent alors être mises en œuvre et porter principalement sur des problèmes de direction administrative, de financement, de pédagogie et sur la formation technique du personnel nécessaire.

L'alphabétisation en tant que « conscientisation » n'est pas neutre. Comme l'éducation tout entière, elle transcende le simple apprentissage d'une aptitude technique et possède un contenu politique au sens le plus large du terme puisqu'elle englobe l'homme et la *polis* dans leur totalité. Aussi son succès dépend-il de la volonté politique d'une société de transformer sa structure, de créer une nouvelle conception de l'homme et de redéfinir la nature des relations des hommes entre eux.

L'alphabétisation en tant que conscientisation implique donc un processus de développement endogène et intégré tendant à promouvoir, selon l'expression de Gunnar Myrdal, « le mouvement ascendant de l'ensemble du système ». Seul un processus de développement authentique peut créer les conditions favorables à l'alphabétisation, y compris ce que l'on appelle la « préalphabétisation » et la « postalphabétisation ». « La parole n'étant pas quelque

chose de statique et d'étranger à l'expérience existentielle des hommes, mais une dimension de leur pensée — langage sur le monde » (Paulo Freire), le processus d'alphabétisation ne prend tout son sens que lorsqu'il est intégré à la participation active de l'apprenant aux différents aspects de sa promotion sociale et individuelle.

Étant un processus, l'alphabétisation ira à l'encontre de ses propres buts si elle ne s'inscrit pas dans une stratégie plus large tendant à donner à l'apprenant une « éducation de base » et à l'insérer dans un système d'éducation continue. Cela rend nécessaire l'établissement d'une relation intime entre les campagnes d'alphabétisation et toutes les autres composantes d'un système d'éducation, formelle ou non formelle. Lorsque ces campagnes sont conçues comme des activités isolées, elles ne représentent, dans le meilleur des cas, qu'une sorte d'« averse printanière » qui apporte un moment fugitif d'espoir dans un environnement désertique. Si elles ne sont pas suivies d'un programme complémentaire bien conçu, leurs effets positifs risquent d'être passagers.

L'alphabétisation en tant que composante de l'éducation de base est un besoin fondamental qui doit être satisfait dans le cadre du processus de développement. C'est un droit auquel doivent avoir accès tous les citoyens, quels que soient leur âge, leur position sociale ou leur situation géographique. S'il s'avère nécessaire d'établir des priorités stratégiques et tactiques concernant les groupes ou les populations devant passer avant les autres, de telles priorités doivent être définies en fonction des objectifs nationaux de développement. Les critères actuellement en vigueur n'ont aucun sens, car ils s'inspirent de considérations parfaitement arbitraires telles que l'âge ou le niveau scolaire.

1. Plusieurs définitions du terme « fonctionnel » ont été avancées. Nous l'utilisons ici pour définir un programme dont le but est de donner la maîtrise de certaines aptitudes (dans le cadre de la formation professionnelle, par exemple) ou d'une situation particulière.

La rénovation de l'éducation que je préconise implique qu'on conçoive et institue de nouvelles structures socio-éducatives de nature à permettre à chacun de développer ses capacités et de se consacrer à ce qui l'intéresse tout au long de son existence. De telles structures devraient faire une place à tous, depuis l'enfant d'âge préscolaire, dont les besoins en matière d'éducation et de nutrition doivent être pris en considération, jusqu'aux membres les plus âgés de la communauté. Un tel objectif exige des approches originales du problème de l'analphabétisme, ainsi qu'une restructuration du système d'éducation.

Si les réformes pédagogiques et les innovations techniques visant à promouvoir l'alphabétisation sont importantes, c'est ailleurs, cependant, qu'il faut chercher la clef du succès. C'est dans l'établissement de structures ou de relations qui mettent les participants en contact avec les nombreuses sources de connaissances existant dans la société, y compris les enseignants. Le dialogue devrait être la forme essentielle du processus d'apprentissage : dialogue entre apprenant et apprenant ; dialogue entre les enseignants — qui devraient être nombreux et appartenir à toutes les professions — et les apprenants. Un processus d'apprentissage reposant sur le dialogue et se déroulant d'une manière adéquate au sein d'un système sociopolitique favorable donne naissance tôt ou tard aux modalités et à la pédagogie propres à fournir l'apprentissage le plus efficace. En revanche, aucun miracle pédagogique, aucune innovation technique ne peuvent pallier les effets de structures éducatives incapables de motiver l'auto-instruction et la participation à la réalisation des objectifs de l'éducation.

On peut considérer que le concept d'alphabétisation tel qu'il a pris forme au cours de la dernière décennie a contribué à établir un lien entre les campagnes d'alphabétisation et d'importants besoins et objectifs socio-économiques. Il importe toutefois de s'assurer que les fonctions assignées à ces campagnes ne se limitent

pas à des objectifs technocratiques. Il peut être tentant, d'un point de vue politique et dans des sociétés où la participation du peuple compromettrait le maintien d'un régime d'oppression, de se donner des objectifs strictement économiques ou de renforcer d'une manière subtile les structures de domination. L'alphabétisation axée sur la formation professionnelle peut, certes, contribuer à produire des « biens commercialisables » — souvent d'ailleurs dans l'intérêt d'une minorité aisée plutôt que pour satisfaire les besoins essentiels de la masse — cependant une éducation étroitement technocratique ne se justifie ni d'un point de vue humaniste ni d'un point de vue éducatif. Les enseignements positifs que nous avons pu tirer des programmes d'alphabétisation fonctionnelle peuvent dès à présent s'appliquer utilement aux futures campagnes d'alphabétisation, mais à la condition que les promoteurs de tels programmes n'oublient pas l'avertissement de la Bible selon lequel « l'homme ne vit pas seulement de pain ».

Les possibilités d'action dépendent, dans une grande mesure, de la situation du pays considéré dans quatre domaines étroitement liés : les structures politiques et socio-économiques ; le niveau et le type de développement ; les structures de l'éducation et la proportion de la population illettrée par rapport à l'ensemble des habitants ainsi que sa répartition géographique.

La principale condition à remplir pour le lancement et la conduite d'une campagne d'alphabétisation dans de bonnes conditions est, de loin, l'existence de structures politiques et socio-économiques favorables. Ces structures, dans une situation idéale, devront être démocratiques et populaires et reposer sur la participation active des masses aux affaires publiques. Il n'est nullement besoin qu'elles s'inspirent des modèles occidentaux de représentation politique. Elles existent partout où ont été créés d'authentiques mécanismes destinés à permettre aux

masses de prendre librement la parole et d'exprimer leur volonté dans l'action, sans crainte d'une quelconque répression.

Les conséquences d'une participation populaire à la mise en œuvre de l'éducation sont particulièrement apparentes lorsque la réforme des structures socio-économiques l'accompagne. Quand la transformation de ces structures les rend incompatibles avec l'exploitation et l'injustice, alors se trouve écarté l'obstacle principal à la participation libre et effective du peuple dans des conditions d'égalité.

Les structures socio-politiques qui confient le contrôle à une élite ou à une minorité dominante sont un sérieux obstacle à la mise en œuvre d'une action culturelle et éducative en profondeur. Les régimes autoritaires dans lesquels le pouvoir est centralisé au sommet se sont montrés incapables d'entreprendre des activités culturelles et d'alphabétisation qui dépassent des objectifs techniques limités.

Le besoin d'une action culturelle incluant l'alphabétisation n'étant ressenti que lorsqu'il représente une nécessité fondamentale pour la survie de l'homme, il est difficile aux populations intéressées de le percevoir quand elles vivent au-dessous du niveau de la simple subsistance. Dans des situations caractérisées par la faim, la malnutrition, les maladies, le chômage, etc., les campagnes d'alphabétisation n'auront guère d'incidence sur les problèmes essentiels des peuples et, en conséquence, n'auront guère de chances de succès. Pour que le développement se produise, il y faut une prise de conscience telle qu'elle transforme l'apathie existante en une action dynamique. Il en est très probablement ainsi dans un contexte révolutionnaire où les nouveaux objectifs sociaux exigent l'engagement des masses.

Une action de développement qui ne prend pas en considération les aspirations au développement global et qui repose sur la seule promotion de la croissance économique, assortie d'objectifs sociaux ambigus, créera au mieux

les conditions nécessaires à certains types d'alphabétisation fonctionnelle. Une action culturelle en profondeur n'est pas conciliable avec une telle stratégie du développement.

L'alphabétisation et les autres formes d'action culturelle de masse se heurtent à de sérieuses difficultés dans les pays où le système formel d'éducation confère déjà un statut social et est accepté comme tel par la population. En premier lieu, ce système absorbe la plus grande partie des ressources allouées aux activités éducatives. En second lieu, un système d'éducation formelle puissant donne naissance à une élite qui a le plus grand intérêt à le défendre. Même la majorité de la population qui est exclue du système ou rejetée par lui aura tendance à considérer les moyens parallèles d'éducation comme ne conférant qu'une instruction pauvre et à l'usage des pauvres.

L'alphabétisation et les autres formes de libération culturelle obtiendront en revanche les meilleurs résultats lorsqu'elles s'inscrivent dans le cadre d'une restructuration de l'ensemble du système éducatif visant à mettre des moyens d'auto-instruction et d'éducation à la disposition de tous. Toutefois, cela n'exclut nullement d'autres formes ou possibilités d'action dans les situations où l'éducation de base peut fonctionner comme un système parallèle au système formel d'éducation.

Les chances de succès dépendent dans une large mesure du taux d'analphabétisme (conventionnellement défini) par rapport à la population totale, ainsi que de la répartition géographique des analphabètes dans le pays. Il a été observé qu'un point de « décollage » est atteint lorsque 25 à 35 % de la population sont alphabétisés. Des résultats plus rapides encore peuvent être obtenus là où les populations illettrées ne sont pas dispersées dans des régions rurales éloignées.

## Comment faire ?

### ÉLÉMENTS

#### D'UNE POLITIQUE INTÉGRÉE DE L'ÉDUCATION DE BASE

Il est à la fois difficile et dangereux d'établir un modèle d'action ou même des ébauches de plans à appliquer aux fins d'alphabétisation. La diversité des situations est en effet telle qu'elle exclut toute recette universelle. Cependant, les caractéristiques de toute action culturelle visant à combiner conscientisation et effort de développement sont si évidentes que certaines idées fondamentales peuvent être dégagées en vue de servir de principes directeurs à une stratégie quelles que soient les particularités du pays considéré.

#### *Redéfinition des objectifs*

Avant de définir les étapes d'un plan d'action, il est essentiel d'en préciser les objectifs. Comme on l'a dit plus haut, ceux-ci peuvent être très différents selon la signification qu'on attache à l'alphabétisation. Si la société accepte la définition large et humaniste proposée ici, la condition essentielle de la mise en œuvre d'une telle conception sera le remplacement des campagnes traditionnelles d'alphabétisation par une politique intégrée d'éducation de base. Ce changement radical d'orientation se justifie par trois raisons majeures :

L'analphabétisme étant une conséquence de l'état de sous-développement et l'un de ses aspects sur le plan culturel, l'alphabétisation ne prend tout son sens que si on la traite comme une composante de toute activité ayant une incidence sur le développement et l'épanouissement social et individuel de l'homme.

Les « campagnes » de caractère promotionnel ou sporadique tendent à amenuiser ou à déformer les objectifs qui sont communs à l'éducation conçue comme conscientisation

et au développement conçu comme libération ; elles doivent donc être menées dans le cadre de politiques nationales.

Les activités d'alphabétisation ne mènent nulle part si elles ne sont pas conçues comme des éléments de programmes d'éducation de base.

#### *Possibilités et contraintes*

Chaque situation représente une combinaison unique de possibilités et de contraintes ; une analyse rigoureuse est nécessaire lors de la préparation et du lancement de programmes d'éducation de base. Une telle analyse devrait s'efforcer de répondre aux questions suivantes : Existe-t-il une réelle volonté politique de mettre en œuvre les politiques d'éducation de base décidées sur le papier ? Dans l'affirmative, jusqu'à quel point les organes de décision sont-ils prêts à créer les structures de participation nécessaires au niveau national et à les doter des moyens d'action dont elles ont besoin ?

Quelle puissance le système formel d'éducation revêt-il dans le pays et existe-t-il des possibilités sérieuses de créer un système parallèle d'éducation de base, non formel, incluant les activités d'alphabétisation ?

Quels sont les différents groupes de la population qui devraient recevoir une éducation de base ? Que devrait-on faire pour des catégories traditionnellement oubliées telles que les gens qui n'ont jamais pu accéder à l'auto-instruction, les élèves qui ont, pour une raison ou une autre, interrompu leurs études (le « déchet » scolaire) et ceux qui sont handicapés pour occuper des emplois auxquels ils ne sont pas formés ?

Quelles sont les contraintes culturelles, économiques, sociales et administratives qui empêchent la création de nouveaux mécanismes d'éducation de base et le développement de l'auto-instruction dans le cas de chacune des catégories que je viens de mentionner ?

Quelles sont les ressources financières, techniques et humaines qui pourraient être uti-

lisées au profit des programmes d'éducation de base ? Comment ces ressources et d'autres ressources potentielles pourraient-elles être pleinement employées ?

Devant la pluralité des objectifs nationaux et la maigreur des ressources disponibles, quel effort maximal le pays pourrait-il consentir en faveur de l'éducation de base et de la formation pratique de sa population ?

Enfin, la politique de développement du pays est-elle suffisamment propice aux objectifs de l'éducation pour autoriser le lancement d'un programme national d'éducation de base, ou serait-il plus sage de commencer par des expériences de moindre portée dans des domaines limités ?

#### PRINCIPES POUR LES STRATÉGIES D'ÉDUCATION DE BASE

##### *La conjoncture*

Créer l'environnement nécessaire au développement et mettre en place l'éducation de base avec son élément « alphabétisation » revient à organiser le développement qui suppose à son tour l'établissement de structures socio-économiques et politiques appropriées.

La situation idéale pour le lancement d'un plan intégré d'éducation de base est celle dans laquelle les autorités politiques agissent dans le cadre d'une restructuration radicale de tout le système socio-éducatif. Les objectifs de l'éducation de base peuvent alors répondre aux besoins de toute la population et, en particulier, des personnes rejetées par le système d'éducation formelle. En outre, ce système lui-même pourra être refondu de manière à devenir un instrument majeur de changement social et de libération nationale. Une telle possibilité se présentant rarement, les plans d'éducation de base sont généralement le fruit d'un compromis avec les réalités du moment.

Il peut arriver que les maximalistes tiennent

de tels compromis pour incompatibles avec la philosophie profonde des véritables révolutions éducatives. Toutefois, les attitudes de compromis sont parfois les seules à pouvoir être adoptées et constituer ainsi les seules bases sur lesquelles le planificateur puisse bâtir une action pratique. Aussi, quand la situation socio-politique d'un pays interdit de refondre le système d'éducation formelle, la seule possibilité d'action concrète est d'organiser l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle en tant que système parallèle doté d'objectifs propres. D'une telle action, on peut espérer que le système parallèle débouchera sur des progrès à long terme.

Ce système parallèle devra susciter des motivations puissantes et être conçu de telle manière que toutes les activités d'une communauté donnée acquièrent une dimension éducative. Un véritable processus d'apprentissage ne pourra prendre tout son sens que si l'élève considère l'apprentissage comme un élément essentiel de son existence.

##### *La participation créatrice*

Une politique d'éducation de base ne portera ses fruits que si les personnes directement impliquées participent de manière totale et créatrice à tous les stades de sa mise en œuvre. Il est donc capital qu'au niveau de la communauté on recoure pleinement aux services des coopératives et d'autres organisations bénévoles. Un processus endogène de participation se manifestant dans le cadre d'un effort collectif devrait permettre à la communauté de trouver un nouveau dynamisme et d'apprendre à administrer ses propres affaires.

##### *Secteurs prioritaires*

L'éducation de base est un droit que chaque citoyen peut réclamer, mais la rareté des ressources et la pluralité des objectifs nationaux obligent les planificateurs à établir des priorités.

Dans les cas où il n'est pas possible d'entreprendre une action globale au niveau national, certaines régions géographiques seraient choisies pour mettre en œuvre des plans d'éducation de base. Ce pourraient être des régions où le processus de développement a déjà été amorcé. Les groupes qui devront bénéficier de la priorité pourraient être les enfants exclus par le système d'éducation formelle, les adultes qui participent le plus activement au processus de développement et enfin les autres adultes motivés qui, pour des raisons personnelles ou sociales, souhaitent développer leurs possibilités d'action ou leurs capacités individuelles.

La fixation de ces priorités ne doit toutefois pas aboutir à la définition d'une série d'activités éducatives sans liens entre elles ni faire obstacle à des formes novatrices d'éducation s'adressant à l'ensemble de la communauté. Même lorsque l'accent est mis sur l'éducation « préscolaire » ou primaire des enfants, on doit accorder une priorité égale à l'éducation des parents et notamment des mères et des femmes. En outre, une approche globale de l'éducation de base des enfants et des adultes offre le double avantage de combler le fossé entre les générations et de permettre des économies substantielles grâce à la création de nouvelles formes d'éducation de la communauté. Grâce à des méthodes novatrices de ce type, on pourrait facilement se dispenser d'institutions de type occidental telles que les écoles maternelles.

#### *Les trois phases de l'éducation de base*

D'une manière générale, l'éducation de base peut être envisagée sous trois aspects différents et être ultérieurement programmée en trois phases.

*Action culturelle orale.* Dans la plupart des pays en voie de développement, les « analphabètes », tels qu'ils sont traditionnellement définis, constituent la grande majorité de la population. Il convient de les doter en premier lieu des outils nécessaires pour observer, penser,

raisonner, s'exprimer et agir. Dans une première étape, cet objectif de conscientisation pourrait être aisément atteint sans qu'il soit nécessaire de leur apprendre à lire et à écrire. Cette période de pré-alphabétisation est capitale pour intéresser l'élève à la lecture et à l'écriture. Si l'action culturelle se déroule correctement à ce stade, les étapes suivantes seront grandement facilitées.

*Action d'alphabétisation (stricto sensu).* C'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cette action ne pose pas un problème aussi ardu qu'on pourrait le croire si l'élève a été correctement motivé et préparé. A ce stade, la pédagogie a un rôle beaucoup plus grand à jouer. Une grande partie de l'expérience acquise à l'occasion d'actions d'alphabétisation, notamment dans le cadre des campagnes d'alphabétisation fonctionnelle, peut être alors mise à profit.

*Action de post-alphabétisation.* Cette troisième phase vise à consolider les résultats obtenus au cours des étapes précédentes. La plupart des échecs passés des campagnes d'alphabétisation ont été dus à l'attention insuffisante accordée à cet aspect du problème. Les nouveaux alphabètes sont retombés dans l'analphabétisme soit parce qu'ils n'avaient plus l'occasion de lire, soit parce qu'ils étaient revenus dans un environnement où leurs motivations antérieures n'étaient plus entretenues. Les programmes d'éducation de base ont donc un rôle essentiel à jouer en intégrant cette dernière phase de l'action culturelle dans l'effort plus vaste que constitue l'alphabétisation conçue comme une auto-instruction permanente.

#### *Le contenu des programmes*

Il doit être en rapport étroit avec la vie de la population et le milieu communautaire dont il vise le développement. Les objectifs à retenir peuvent être classés en quatre groupes : objectifs de conscientisation ; objectifs tendant à enraciner l'élève plus profondément dans son

milieu ; apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ; amélioration des capacités professionnelles de l'élève.

Pour adapter le contenu de l'éducation de base aux divers groupes de la population dont nous avons parlé plus haut, des « modules » de programmes d'études et d'enseignements pratiques devront être mis au point. Des recherches préliminaires devront définir les besoins des différentes classes d'âge (enfants, adolescents et adultes) et fixer un nombre approprié d'objectifs éducatifs à atteindre pour chaque groupe.

Ces cours « modulaires » devront être conçus de manière à pouvoir s'adapter à la situation propre de chaque groupe. Une combinaison des différents modules pourra alors être mise à la disposition des utilisateurs en fonction des besoins qui sont les leurs en matière d'éducation ou de développement. Pour chaque module, le niveau devra être défini en termes de connaissances pratiques et théoriques et non en relation avec la durée des études. Les cours et les travaux pratiques constituant le module devront avoir un caractère pratique et concret. Dans la mesure du possible, toutes les expériences pédagogiques devront tenir compte des intérêts de l'élève et viser à développer son sens de l'observation et sa faculté d'analyser les éléments qui forment sa vie quotidienne. L'accent doit être mis sur la formation de nouvelles attitudes mentales : amélioration de la motivation, éveil de la curiosité de l'élève, renforcement de la confiance en ses propres capacités et de son sentiment de responsabilité à l'égard de la communauté. A tous les stades du processus éducatif, la théorie et la pratique devront être liées.

#### *Formation des cadres de l'enseignement*

La mise en œuvre d'actions novatrices et intégrées d'alphabétisation et d'éducation de base suppose une transformation radicale du recrutement et de la formation du personnel. Il conviendra d'abandonner la méthode traditionnelle du recrutement centralisé fondé sur la

présentation de titres officiels. Non seulement cette procédure réduit les possibilités d'action, mais elle donne à toute l'entreprise une mauvaise orientation dès le départ. Les cadres des programmes en cause devront être trouvés ailleurs et, en particulier, au sein des communautés intéressées.

Les nouveaux éducateurs devront être d'une espèce différente et être prêts à comprendre les problèmes du milieu où ils auront à agir. Ils doivent être disposés à avoir avec l'élève des relations de dialogue. Il est nécessaire qu'ils soient capables de faire une analyse critique des problèmes, d'aborder dans un esprit novateur la situation particulière de la communauté, qu'ils aient une conscience aiguë des circonstances socio-culturelles et politiques, une grande aptitude au travail en équipe et le respect des masses auprès desquelles ils travaillent.

Ainsi, le maître traditionnel doit être remplacé par un « animateur » au sens véritable du mot, c'est-à-dire un meneur social capable de s'identifier aux problèmes du milieu et de susciter le dynamisme de la population.

Cet animateur peut être recruté soit parmi les membres compétents de la communauté, soit parmi les cadres d'administrations ou d'organisations s'occupant de santé, d'éducation, d'agriculture, d'industrie, d'urbanisme, etc. Ces personnes pourraient être appelées à suivre des enseignements de très courte durée n'excédant pas deux mois.

#### *Problèmes de pédagogie*

Bien que les aspects structurels des actions d'alphabétisation et d'éducation de base soient plus importants que leurs aspects techniques ou pédagogiques, il va sans dire que ces derniers doivent être pris sérieusement en considération une fois les structures appropriées mises en place.

La pédagogie mise au point par Paulo Freire s'est révélée d'une efficacité et d'une souplesse remarquables. L'apprentissage de termes

générateurs servant à décoder la réalité est une méthode dont on a constaté qu'elle pouvait motiver puissamment les élèves quand elle était correctement utilisée. Les techniques conçues dans le cadre des programmes d'alphabétisation fonctionnelle de l'Unesco ont également donné des résultats très intéressants qui pourraient être utilisés.

Les méthodes audio-visuelles quant à elles offrent la possibilité d'accélérer l'apprentissage quand elles sont au service d'une action éducative novatrice, fondée sur la confiance en soi et sur le respect du milieu. Mais l'importation de telles méthodes et techniques ne devrait pas aggraver la dépendance de la communauté à l'égard de fournisseurs extérieurs de matériel pédagogique préfabriqué, car, au-delà du coût financier, ce qui est en jeu dans ce cas c'est le droit d'une société d'adopter, dans le domaine de l'éducation, des approches originales et adaptées à sa situation propre. Les techniques audio-visuelles ne sont justifiées que si elles correspondent aux objectifs d'une éducation novatrice et endogène et qu'elles visent à favoriser la réalisation de ces objectifs.

### *Problèmes de financement*

Une approche créatrice et participative des problèmes de l'alphabétisation et de l'éducation de base devrait s'accompagner d'un recours à de nouveaux moyens de financement de ces opérations. Il faudra pour cela rompre avec les méthodes bureaucratiques et centralisées qui ont prévalu dans le passé.

La décentralisation et l'utilisation de toutes les ressources offertes par la communauté ne sont pas seulement justifiées pour des raisons éducatives, mais également pour des raisons économiques et financières. L'expérience a montré que si une communauté est fortement motivée, elle peut trouver les moyens de financer l'éducation dont elle a besoin, y compris le développement des écoles et autres centres d'action culturelle et d'acquisition des connais-

sances. On trouvera des exemples convaincants d'actions éducatives financées « de l'intérieur » en Inde (dans l'État de Madras), en Chine, au Rwanda et dans d'autres pays encore. Ces expériences devront être étudiées avec soin et il conviendra d'en diffuser plus largement les leçons. On devrait encourager tout particulièrement les opérations d'éducation qui sont prises en charge par les coopératives.

Il va sans dire que l'aide de l'État est souvent nécessaire dans les régions défavorisées où il serait très difficile de mobiliser les ressources indispensables. Mais une telle aide devrait toujours être conçue comme un complément exogène aux efforts déployés par la population elle-même. Sans cet effort mutuel, l'aide extérieure n'aura jamais un effet durable sur l'opération envisagée. Cette remarque vaut aussi pour la coopération internationale.

### *L'alphabétisation comme problème mondial*

Un des principaux thèmes du Congrès de Téhéran de 1965 était que l'analphabétisme étant un problème mondial, il devait être combattu à l'échelle de la planète. Cette hypothèse peut paraître juste ou trompeuse selon l'angle sous lequel on envisage le problème.

Elle est juste dans la mesure où le développement est lui aussi un problème mondial. La division du monde en deux parties, l'une faite de peuples économiquement puissants et bénéficiant d'une éducation poussée, et l'autre formée d'analphabètes tributaires des autres pays, ne saurait certes déboucher sur un ordre international caractérisé par la justice et la stabilité. Ainsi, la lutte contre le sous-développement et l'ignorance qui en est la cause et la conséquence est un devoir mondial qui incombe à toutes les nations.

Toutefois, cette affirmation de la responsabilité internationale est également trompeuse en ce que l'analphabétisme, tout comme le sous-développement, est en premier lieu un problème national. C'est d'abord à chaque pays,

voire à chaque communauté, qu'il incombe de reconnaître les diverses dimensions du problème et de s'y attaquer. Deux lignes d'action devraient être définies à cette fin : d'abord les indispensables transformations de structures doivent être encouragées, et, en second lieu, un processus endogène de développement doit être favorisé. L'aide internationale ne peut être fructueuse que dans les situations où ces deux conditions sont remplies.

S'il en est ainsi, trois principes fondamentaux doivent être fixés, me semble-t-il, pour l'octroi d'une aide internationale.

L'aide internationale doit être conçue et organisée comme un complément aux efforts endogènes entrepris « à la base ».

La coopération internationale ou étrangère doit revêtir la forme d'un effort intégré et multidisciplinaire. Si un fonds ou une fondation est créé en vue de financer l'alphabétisation ou l'éducation de base, il doit être conçu non seu-

lement de manière à recueillir des ressources, mais aussi à stimuler et coordonner les efforts de toutes les institutions existantes intéressées à ces problèmes.

Enfin, l'aide du type proposé ici devrait être accordée seulement pour des projets de caractère intégré dans lesquels l'alphabétisation et l'éducation de base sont conçues comme des éléments d'une entreprise de développement plus vaste.

Inversement, les organismes et institutions spécialisés ne devraient promouvoir et soutenir des projets intégrés qu'à condition de reconnaître que leurs efforts dans le domaine relevant de leur compétence s'inscrit dans le cadre d'une action mondiale aux dimensions multiples. A quiconque persisterait à offrir son aide dans un cadre traditionnel et étroit, la réponse du bénéficiaire en puissance devrait être, sans équivoque aucune : « Docteur, soigne-toi toi-même. »

## Les fonctionnalités de l'alphabétisation

La fonctionnalité est une relation entre une variable indépendante, en l'occurrence l'alphabétisation, et la totalité qui embrasse dans le cas qui nous occupe aussi bien le milieu dans lequel vit un individu que son combat pour la défense de ses droits à la justice et à l'équité.

Nous définirons donc deux notions essentielles avant d'engager notre discussion sur la fonctionnalité de l'alphabétisation, dite aussi plus brièvement alphabétisation fonctionnelle. Tout d'abord, la seule forme d'alphabétisation qui nous intéresse ici est celle qui touche à un aspect de la vie du sujet — par ailleurs également objet de l'alphabétisation — l'homme. A vrai dire, des expressions telles que « alphabétisation en soi », « joies de l'alphabétisation » sont trompeuses quand elles laissent croire à une absence de fonctionnalité. L'alphabétisation n'est en effet que l'outil de départ de l'instruction, laquelle est transformation et reconstruction d'une expérience, intériorisation de l'environnement extérieur et des transformations de celui-ci par la perception, l'élaboration de

concepts et la réflexion. En d'autres termes, il n'existe pas d'alphabétisation non fonctionnelle, non liée à un aspect de la vie : l'alphabétisation est le premier instrument de compréhension, de transformation et de prise de contrôle du monde réel. Que je sache, seul le mysticisme hindou commande, sans autre justification, d'apprendre, d'étudier à fond et de visualiser mentalement pendant des mois et des années une parcelle d'alphabet, la formule sacrée *om*. L'instrument d'alphabétisation est dans tous les cas un instrument fonctionnel — un moyen de transformer, de construire et de reconstruire l'expérience.

Ce qui précède m'amène à la deuxième notion essentielle en matière de fonctionnalité de l'alphabétisation. L'expérience à laquelle elle se rattache embrasse tout ce qui touche à la vie et au plein épanouissement de l'homme. Elle prend d'abord son sens par rapport à son travail de petit cultivateur, d'agriculteur en région aride non irriguée ou d'ouvrier agricole, de manœuvre d'usine ou de chômeur total ou partiel à la recherche d'un emploi rémunéré ou d'un travail indépendant. Elle se rattache à sa culture, à ses habitudes, à ses croyances, aux valeurs qui donnent son humanité à l'existence et à cette vie intérieure qui fait la culture d'une société. Elle intéresse les différents groupes d'âge, les jeunes et les adolescents qui ont leurs besoins, leurs désirs et leurs modes d'expression spécifiques et cette moitié mal lotie de la race humaine, celle des filles, des femmes et des

---

*Malcolm S. Adiseshiah (Inde). Ancien directeur général adjoint de l'Unesco, est directeur de l'Institute of Development Studies de Madras et président du Conseil international d'éducation des adultes. Auteur de Que mon pays s'éveille et de Il est temps de passer à l'action, ainsi que de nombreux articles ayant trait à l'éducation.*

mères dont les revendications et les droits sont très particuliers. Par-dessus tout, l'alphabétisation revêt une fonctionnalité par rapport au combat de chacun des pauvres, des illettrés, des exploités et des déshérités qui constituent une majorité de 60 % des populations du tiers monde, combat pour son organisation et celle de ses compagnons de misère afin de lutter contre la pauvreté croissante dans laquelle il vit et pour un ordre social et politique juste et équitable.

### Le combat pour la justice

L'analphabétisme est l'un des éléments douloureux qui font la pauvreté des conditions d'existence sous-marginales de la majorité des peuples du tiers monde. Le nombre des individus vivant dans de telles conditions a été calculé. Ils représentent, dans tous les pays, 40 % de la population si l'on prend pour norme une consommation alimentaire de 2 400 calories par personne et par jour<sup>1</sup>. Ils représentent plus de 60 % de la population du tiers monde, si l'on tient compte non pas de l'insuffisance de la nourriture, mais aussi du manque d'une éducation minimale, de services de santé, de logement, d'eau potable et d'épanouissement culturel<sup>2</sup>. L'analphabétisme est donc l'une des conditions sous-humaines dans lesquelles vit la majorité de nos peuples. Mais cette pauvreté de la majorité n'est pas seulement un fait qui heurte la conscience dans l'absolu. Elle est d'autant plus révoltante qu'elle contraste avec la richesse et le bien-être croissants des classes minoritaires dans tous les pays. Depuis qu'ils ont accédé à l'indépendance, les pays du tiers monde ont choisi un modèle de développement grâce auquel leurs riches deviennent plus riches et leurs pauvres plus pauvres chaque année. Ce qui était une question de conscience est devenu un problème de justice. La voie de développement choisie a favorisé les classes moyennes industrielles et urbaines au détriment de la majorité rurale, petits

exploitants et ouvriers agricoles. Elle a favorisé une industrie de luxe faisant appel à des capitaux importants et produisant rapidement de gros profits et refusé les investissements créateurs d'emplois et entraînant une redistribution des revenus. Elle a joué en faveur de la mobilité de l'élite plutôt que de la justice sociale et économique. Elle a contribué à consolider le pouvoir « des propriétaires terriens en les autorisant à rentrer en possession de superficies de terres supérieures aux plafonds fixés par la loi pour les cultiver personnellement, ce qui leur a permis d'échapper aux réformes... et même lorsqu'un plafond est fixé, les terres récupérées ne suffisent pas pour donner un minimum de terres aux petits exploitants ou aux ouvriers agricoles »<sup>3</sup>. Au Brésil, par exemple, où, au cours de la dernière décennie, le PNB s'est accru en termes réels de 2,5 %, la part du revenu national dont bénéficient les 40 % les plus pauvres de la population est tombée de 10 % en 1960 à 8 % en 1970 alors que la part des 5 % les plus riches passait de 29 à 38 % pendant ces mêmes dix années. Au Mexique, ces deux dernières décennies, la part du revenu national dont jouissent les 40 % les plus pauvres de la population est tombée de 14 à 11 % et celle des 20 % les plus pauvres de 6 à 4 %. En Inde, on l'a déjà signalé, 40 % de la population, c'est-à-dire 200 millions d'hommes, de femmes et d'enfants, vivent en deçà du seuil de pauvreté pourtant fixé très bas, à 5 dollars par habitant et par mois, en dépit du fait que durant les deux dernières décennies le revenu national du pays

1. *Summary proceedings: 1973 Annual meeting of the Board of Governors*, p. 20, Nairobi, BIRD, 1973.
2. P. TOWNSEND, *The concepts of poverty*, p. 2, 19, 42, London, Heineman, 1972 ; V. M. DANDEKAR et N. RATH, *Poverty in India*, p. 174-184, New Delhi, Foundation Ford, 1970 ; V. RAMAMURTHY, *Poverty and supply of wage goods in Tamil Nadu*, p. 49-58, Madras, Sangam Publications, Institute of Development Studies, 1974 ; Hollis CHENERY et al., *Redistribution of growth*, Washington, Development Research Centre, BIRD, 1974.
3. *The assault on world poverty*, p. 42-44, Washington, BIRD, 1975.

a augmenté tous les ans de plus de 3 %<sup>1</sup>. Ainsi, la Banque mondiale a montré qu'alors que durant les années soixante le PNB des pays en voie de développement s'accroissait de 5 %, les 20 % les plus riches de la population de ces pays jouissaient de 56 % du revenu national, tandis que les 60 % les plus pauvres n'en recueillaient que 20 %<sup>2</sup>. Dans le système agraire de l'Inde, 12 % des familles rurales contrôlent 75 % de la terre ; au Brésil, moins de 10 % des familles contrôlent 75 % de la terre<sup>3</sup>. Tout ce que nous savons montre qu'à mesure que l'on s'acheminait vers 1970 l'écart croissait : accroissement rapide de la part de l'ensemble des revenus non agricoles dans les avoirs, profits des sociétés grim pant plus vite que le revenu national, stagnation du revenu réel de l'ouvrier d'usine et chute de celui de l'ouvrier agricole. C'est pourquoi l'on a commencé à comprendre certaines des dures réalités du tiers monde. L'une d'elles est la contradiction entre la croissance et la justice sociale à bref et moyen termes dans les pays qui composent le tiers monde. Élever le revenu national de la manière dont on la préconise et la fait n'améliore pas la qualité de la vie des pauvres, qui sont la majorité, parce que ce relèvement n'arrive pas jusqu'à eux.

Le rôle de l'école et de l'élite instruite dans cette société est capital. On a critiqué les systèmes d'enseignement du tiers monde parce qu'ils restaient en dehors du développement national, parce qu'ils étaient des tours d'ivoire coupées de la société, parce qu'ils étaient inadaptés socialement<sup>4</sup>. Il y a du vrai dans cette critique, mais il y a pire : c'est que les systèmes d'enseignement ont apporté leur appui total aux sociétés injustes du tiers monde. Ils sont en outre structurés sur le même modèle que les sociétés qui les entourent. La majorité des jeunes doit quitter l'école ou l'université ou en est chassée (de 60 % au niveau de la cinquième année à 95 à 97 % à l'université). Ceux qui restent dans les écoles, les collèges et les universités le doivent au fait que leurs

pères ont les meilleures situations ; leurs fils et leurs filles auront donc de meilleurs métiers parce qu'ils auront réussi à faire des études. Ce sont leurs pères et leurs mères qui détiennent tous les postes de commandement dans le gouvernement, l'agriculture et l'industrie et leurs enfants restent à l'école pour pouvoir recevoir ensuite les rênes des mains de leurs parents. Ces parents sont bien élevés, détenteurs de biens solides et transférables ; quant aux enfants, ils épouseront les fils ou les filles de familles similaires et auront les mariages les plus élégants et les plus somptueux parce qu'ils seront restés à l'école. Ainsi la fréquentation scolaire reste le monopole de la minorité riche de notre société ; l'école lui apporte en retour son soutien et reproduit ses valeurs de classe et ses intérêts économiques et sociaux. L'identification de l'école, de l'intelligentsia avec l'« establishment » paraît inscrite dans le système d'enseignement. En Chine, à une date aussi récente que mai 1969, le *Quotidien du peuple* reproduisait une lettre émanant d'une section de l'Armée populaire qui disait : « Inconsciemment les représentants des paysans pauvres (qui entrent à l'école) s'absorbent dans des tâches de service. Tandis que les maîtres font classe, eux, faute d'avoir à faire, s'occupent de chauffer le poêle, de balayer, de porter l'eau, de sonner la cloche, de réparer les tables et les bancs. ... De cette façon... (ils) ne dirigent plus le mouvement de lutte, de critique et de réforme de l'école et ne viennent dans l'établissement que pour des besognes de service. » La lettre se termine par une invitation à la vigilance : les enfants des paysans pauvres « ne sont absolument pas venus dans les écoles pour "donner un coup

1. *Report of the president: Annual meeting of the Board of Governors*, p. 10-15, Washington, BIRD, 1973.
2. *Survey of distribution patterns in 40 developing countries*, p. 52, Washington, BIRD, 1971.
3. *Agrarian reform*, p. 82-85, Roma, FAO, 1970.
4. G. MYRDAL, *Asian drama*, p. 1621-1623 et 1780 1968 ; *Higher education and development in South East Asia*, vol. III, Part I, p. 21, Paris, Unesco-IAU, 1971.

de main", encore moins pour s'y soumettre à la direction des intellectuels... (mais) pour transformer de fond en comble les vieilles institutions, pour éduquer et réformer les enseignants, pour mener à son terme la révolution de l'éducation<sup>1</sup>. Il n'est pas vrai que l'« éducation (par elle-même) apporte davantage d'égalité dans la répartition des revenus aux couches inférieures et moyennes » lorsqu'il n'y a pas eu de transformation préalable des structures de la société<sup>2</sup>.

La responsabilité de l'école dans l'injustice qui règne dans nos sociétés est immense. Dans nos sociétés, le groupe dominant ne se compose pas seulement des grands industriels qui représentent sur place les entreprises multinationales, des grands propriétaires et des puissances d'argent; il englobe aussi la classe moyenne comprenant les petits propriétaires de l'agriculture, du commerce et de l'industrie qui dépendent dans une certaine mesure du travail salarié, tout un éventail de travailleurs indépendants, les professionnels de l'enseignement, de l'administration, de la médecine et du droit (travailleurs indépendants ou salariés).

Parallèlement et de manière conjoncturelle, l'injustice augmente non seulement entre les nations, mais sur le plan international. Le tiers riche du monde s'enrichit encore, son revenu par habitant passant de 4 000 à 5 000 dollars tandis que les deux tiers les plus pauvres s'appauvrissent encore quand leur revenu annuel par personne passe de 140 dollars à 150 à peine. Les termes de l'échange se détériorent au détriment du monde pauvre; le fardeau de la dette qu'il supporte a grimpé à 99 milliards en 1973 et l'aide internationale estimée en termes monétaires est descendue à 0,3 % du revenu national du monde riche, alors que celui-ci s'était engagé à lui consacrer 0,7 % de son revenu. Si on l'estime en termes réels, cette aide ne s'élève plus qu'à 0,25 % de ce revenu, compte tenu du taux d'inflation mondiale qui a sévi ces deux dernières années<sup>3</sup>. Le responsable de cette situation est un ordre

économique qui durant les quatre derniers siècles de l'histoire mondiale a exclu le tiers monde des sources et des fruits du développement. Le nouvel ordre économique international, la Charte des droits économiques et sociaux et la Déclaration de Cocotayya montrent la voie à suivre pour instaurer un ordre international plus juste dans les dernières décennies de ce siècle.

## Le travail

Les individus actifs sont en majorité des agriculteurs illettrés. Il y a en effet dans le tiers monde 800 millions de ruraux, soit 40 % de marginaux, qui, selon la Banque mondiale, se répartissent comme suit :

Les petits agriculteurs qui pourraient produire à la fois pour nourrir leur famille et pour dégager un excédent commercialisable, mais qui ne le font pas actuellement.

Les agriculteurs marginaux parmi lesquels on range les *dryfarmers*, agriculteurs en zone aride non irriguée, qui ne peuvent et ne pourront pas survivre sans l'appoint d'un revenu non agricole.

Les ouvriers agricoles sans terres, que leur productivité et leurs salaires maintiennent en deçà du seuil de pauvreté.

Pour traduire dans la réalité l'objectif annuel d'une croissance agricole de 4 %, adopté pour la II<sup>e</sup> Décennie pour le développement, la Banque mondiale et la FAO ont proposé aux pays du tiers monde de s'efforcer d'accroître la production des 100 millions d'exploitations agricoles de moins de 5 hectares de 5 % par an et, pour y contribuer, la Banque a offert une

1. L. VANDENMEERSCH, *Réforme de l'éducation en République populaire de Chine*, p. 3, Paris, Unesco, 1971.
2. Hollis CHENERY et al., *op. cit.*, p. 86.
3. *Development co-operation 1974*, p. 13-17, Paris, OCDE, 1975; *Annual report World Bank 1974*, p. 8-14, Washington, BIRD, 1975.

aide annuelle à l'investissement de 4 milliards de dollars<sup>1</sup>. Ce programme suppose que soient fixés deux objectifs parallèles, mais contradictoires. Premièrement, accroître la production des cultures vivrières et de rapport et, deuxièmement, développer l'emploi, ce qui est à la fois indispensable et urgent. Les pays du tiers monde ont un déficit annuel de 30 à 40 millions de tonnes de céréales vivrières qui doublera d'ici à la fin de la décennie sous le seul effet de l'accroissement démographique si l'augmentation de la production de ces céréales continue comme à présent à plafonner à 2,9 % par an. D'autre part, l'essentiel de l'accroissement de 300 millions d'individus que connaîtra leur population active durant le courant de cette II<sup>e</sup> Décennie pour le développement<sup>2</sup> devra être absorbé par l'agriculture et, dans ces conditions, la controverse entre les partisans du recours, dans l'industrie manufacturière, à une technologie fortement utilisatrice de main-d'œuvre et ceux du recours à une technologie fortement utilisatrice de capital sert peut-être utilement à attirer l'attention sur la nécessité de mettre au point une technologie appropriée à ce secteur et à trouver un équilibre entre les produits plus favorables au groupe ayant les revenus les plus bas, mais elle offre peu d'intérêt pour résoudre le problème général de l'absorption de la main-d'œuvre.

Pour que la production agricole — cultures vivrières et de rapport — augmente, il faut instaurer un nouveau système de relations agraires dans les pays du tiers monde et faire en sorte que les agriculteurs disposent de variétés de semences à haut rendement, sachent employer les engrais et les pesticides, apprennent de bonnes techniques de gestion et d'utilisation des terres et de l'eau, puissent bénéficier de crédits suffisants et les utiliser judicieusement et améliorent leurs techniques d'exploitation.

Nous pouvons maintenant faire l'inventaire des domaines dans lesquels l'alphabétisation pourrait être fonctionnelle pour le cultivateur,

petit propriétaire et ouvrier agricole. Elle lui permettra de connaître les techniques nouvelles en matière de semences et d'engrais, le bon usage du crédit, la manière d'opérer des choix difficiles au sujet de la mécanisation et de la répartition de ces cultures, les marchés et l'évolution des prix, les techniques d'exploitation forestière familiale et l'exploitation laitière coopérative ainsi que le marché du travail dont il (l'ouvrier agricole) est à la fois une composante et un déterminant.

Un programme type visant à exprimer ces fonctionnalités se développera dans trois grandes directions : formation des agriculteurs en centres de formation et à l'aide de démonstrations, de festivals, de camps, etc., émissions agricoles radiodiffusées — tribunes agricoles, groupes ruraux de discussion, etc. — et, enfin, cours d'alphabétisation fonctionnelle touchant un réseau de 6 000 groupes d'agriculteurs-élèves. Deux problèmes importants se posent dans ce contexte. Tout d'abord, il n'existe encore ni méthode ni matériel d'alphabétisation fonctionnelle des agriculteurs, adaptés à leurs intérêts, leurs besoins et leurs problèmes. On ne peut commencer par un cours traitant d'une variété de blé ou de riz à haut rendement, ni établir du matériel sur le dosage des engrais en azote, en phosphate et en potassium et sur les besoins en eau et en pesticide dont leur utilisation s'accompagne. Ce sont des notions trop théoriques et trop éloignées des fonctionnalités intéressant le cultivateur, dont la motivation est de comprendre quel sera le rendement des nouvelles techniques, si elles lui permettront de nourrir, de vêtir et de loger sa famille et lui-même, ou bien si sa production et sa productivité lui rapporteront suffisamment d'argent pour subvenir aux dépenses familiales et résoudre, par conséquent, les problèmes auxquels il doit faire face chaque jour, chaque semaine,

1. 1974 *Annual meetings of the Board of Governors*, p. 16-17, 27-28, Washington, BIRD, décembre 1974.
2. *The World Employment Programme*, p. 19, Genève, OIT, 1969.

chaque mois dans le nouvel environnement où il est placé. L'outil dont il souhaite disposer grâce à l'alphabétisation doit être un outil qui l'aide en permanence à résoudre ses problèmes et non un outil qui, à l'instar des outils fournis par la pédagogie traditionnelle, l'inonde d'informations. Il s'agit donc d'une dimension nouvelle qui ne doit échapper ni au maître, ni à l'élève, ni à ceux qui établissent les matériels d'alphabétisation. Aucun précédent ne peut les guider. Il leur faudra se frayer la route.

Le second problème est d'ordre politique. Cette fonctionnalité est non seulement du point de vue politique celle qui apporte le moins de pouvoir et qui présente le moins d'attrait, mais elle contient en outre les germes d'une modification profonde du statu quo politique et social. On la laisse par conséquent souffrir d'un certain nombre de maladies administratives : absence de coordination entre centres de décision multiple, fixation d'objectifs trop ambitieux sans apport de ressources proportionnelles et sans création d'une infrastructure de services de soutien, absence de continuité dans la manière dont on tire la leçon des succès et des échecs d'un plan en vue du suivant. Or, ce qu'il faut en la matière, c'est la volonté politique de faire usage de l'alphabétisation fonctionnelle et l'enchaînement politique des forces que cette volonté engendrera et alimentera.

Quand on parle de fonctionnalité de l'alphabétisation par rapport au travail, il faut aussi s'intéresser aux travailleurs de l'industrie. Aux termes du nouvel ordre économique international, le tiers monde a décidé de faire passer la part qu'il occupe dans l'industrie manufacturière mondiale de 7 % (chiffres actuels) à 25 % au moins d'ici à la fin du siècle. Nous avons déjà indiqué précédemment que l'énorme problème qui se pose à ces pays en matière d'emploi et de revenu les contraindrait sous peu à rénover leur agriculture. Une politique à long terme de création d'emplois et de lutte contre la pauvreté les poussera aussi à développer puissamment

leur industrie de transformation et à accroître l'urbanisation et ses retombées sur les régions rurales. Pour l'essentiel, l'action destinée à faciliter cette évolution, c'est-à-dire la mobilisation constante des ressources internes, la formation d'un personnel de gestion qualifié et la coopération assurée du tiers du monde qui est riche, est extérieure à notre propos, l'alphabétisation.

Mais il est deux domaines dans lesquels l'alphabétisation devient fonctionnelle en vue de l'industrialisation rapide des pays du tiers monde. Premièrement, elle permet d'éliminer les restes d'analphabétisme chez les ouvriers des usines anciennes et des établissements et sociétés industrielles nouvellement créées, en particulier parmi les ouvriers récemment arrivés de la campagne et qui doivent être alphabétisés en vue de l'emploi non qualifié qu'ils occupent. Le deuxième domaine est en réalité une alphabétisation postfonctionnelle des ouvriers d'usine dont la fonctionnalité s'exprime par rapport aux objectifs de production de la société, aux processus de production qu'elle met en œuvre, à son marché, à son intégration dans le système local et national et par rapport aux problèmes de la population active, tels qu'ils sont perçus et définis par les travailleurs. Il existe une infrastructure solide sur laquelle appuyer ces programmes d'alphabétisation fonctionnelle des travailleurs de l'industrie — les syndicats. Ceux-ci devraient se donner les moyens de répondre aux besoins des ouvriers en matière d'éducation fonctionnelle.

### Les femmes et les jeunes

La question de la fonctionnalité de l'alphabétisation envers les femmes, en particulier les femmes des zones rurales qui sont l'immense majorité dans les pays du tiers monde et dont on a jusqu'ici négligé les besoins et les revendications, mérite d'être prise en considération et de recevoir une solution. Selon l'Unesco, 81 % des 640 millions de femmes qui vivent dans les

régions rurales de ces pays sont analphabètes<sup>1</sup>. Leurs besoins sont multiples. Il y a tout d'abord la demande d'emploi et de qualification professionnelle correspondante dans les domaines de l'agriculture, de l'exploitation laitière, de l'élevage de volailles, de la pêche, de la fabrication et de la réparation des filets (lorsqu'il s'agit de communautés de pêcheurs), du filage, du tissage et de la couture ainsi que d'une multitude de techniques artisanales et semi-industrielles qui peuvent apporter un revenu d'appoint à une famille sans grandes ressources. On considère que le chômage et le sous-emploi des femmes des régions rurales tourne autour de 22 % des femmes susceptibles de travailler et souhaitant le faire. Pour des raisons inadmissibles, la plupart des statistiques de l'emploi dans le tiers monde ne classent pas les ménagères, qu'elles soient des villes ou des campagnes, dans la population active et, de ce fait, donnent une image fort peu exacte de la demande d'emploi en général et, surtout, de cette demande parmi les femmes chômeuses ou sous-employées des régions rurales<sup>1</sup>. Le deuxième problème qui se pose est celui de la mortalité infantile et maternelle. Presque la moitié des décès dans ces pays se produisent avant l'âge de cinq ans et il faut ajouter à ce chiffre les fausses-couches et les décès de mères avant, pendant et après la naissance dont il n'est pas tenu compte<sup>2</sup>.

Aux graves inconvénients que la perte d'un enfant entraîne pour la santé et l'état social et émotionnel de la mère (et qui est la principale raison pour laquelle les femmes des régions rurales sont réfractaires au planning familial), il faut ajouter les carences nutritionnelles et le sous-développement physique et mental qui en découlent pour les enfants survivants.

Il est parallèlement nécessaire d'abaisser le taux de fécondité par âge. Des études empiriques ont montré que dans les sociétés où la répartition des revenus est moins inégale, les programmes d'alphabétisation fonctionnelle et d'éducation sont désirés et ont pour résultat de retarder

l'âge du mariage et de rendre davantage de couples mariés favorables au planning familial. Quatrième besoin : les femmes ont une envie de plus en plus grande et de mieux en mieux exprimée d'une vie familiale meilleure, d'une plus grande égalité politique et sociale avec leurs compagnons et d'un minimum de participation culturelle à la vie de la communauté, c'est-à-dire aussi bien aux activités religieuses, musicales ou théâtrales qu'aux loisirs. Pratiquement aucun des programmes destinés aux femmes qui ont été mis en place dans les sociétés du tiers monde au cours des deux ou trois dernières décennies, qu'il s'agisse d'emploi, d'enseignement ménager ou de protection, d'éducation, de diététique maternelle et infantile, n'ont pu se mettre à la portée des besoins et des exigences politiques, culturelles et spirituelles des femmes des régions rurales — ce qui n'a rien pour nous surprendre, puisque tous les programmes ont été proposés, conçus et réalisés par des hommes vivant dans un monde dominé et dirigé par les hommes<sup>3</sup>.

Ce qu'il convient de mettre en place, c'est un ensemble complexe de services intégrés, permettant à la fois de créer des emplois pour les femmes et de leur donner une formation professionnelle, un programme médical assurant une distribution efficace des soins de base, avant, pendant et après la naissance, un programme alimentaire de distribution aux femmes enceintes, aux mères allaitantes et aux enfants d'âge préscolaire des éléments nutritifs absents de leur nourriture et un réseau de participation à la vie politique et culturelle. L'alphabétisation doit être fonctionnelle par rapport à tous ces besoins, c'est-à-dire qu'elle doit être conçue

1. *The World Employment Programme, op. cit.*, p. 22-47 ; *Census of India, 1971* (Series 1, p. 23) ; *Registrar General and Census Commissioner, New Delhi, 1971*.
2. *WHO chronicle*, vol. 28, n° 12, p. 533-535, Genève, OMS, 1974 ; *Summary proceedings, 1971* ; *Annual meeting of the Board of Governors*, p. 12-13, Washington, BIRD, 1971.
3. P. COOMBS, *Attacking rural poverty*, p. 70, 97 et 128, Baltimore, John Hopkins University Press, 1974.

de manière à s'adresser aux préoccupations des femmes : qualification professionnelle, gestation, accouchement, allaitement et soins de l'enfant et aspirations politiques et culturelles et fournir dans chaque cas des solutions pratiques à court terme et des principes sur lesquels s'appuyer pour imaginer ensuite des solutions à long terme.

L'alphabétisation doit aussi être fonctionnelle par rapport aux divers groupes d'âge et à leurs besoins dans chaque société et même dans chaque localité, en particulier aux jeunes âgés de quinze à vingt-cinq ans. Dans le tiers monde, qui compte 2 milliards d'habitants, les jeunes représentent 15 à 18 % de la population alors qu'ils ne forment que 9 à 10 % de la population dans le monde industrialisé. Le profil de la jeunesse du tiers monde est celui d'un groupe dominant par le nombre, essentiellement composé d'analphabètes ou de semi-analphabètes, occupant pour une moitié un travail productif, surtout dans les régions rurales, et formé d'une majorité d'individus mariés, ayant à prendre des décisions quant à la dimension de leur famille et doués d'une énergie, d'une curiosité et d'une soif d'action considérables.

Un grand nombre d'études sur les jeunes ont été faites dans ces pays et elles permettent de dresser l'inventaire de leurs besoins : volonté de participer davantage à la vie politique et à la décision au niveau local et national, désir de combattre toutes les formes d'injustice, d'iniquité, de corruption et de népotisme, d'autoritarisme et de bureaucratie qui caractérisent un si grand nombre des sociétés adultes dans lesquelles ils vivent, conscience de la détérioration de leur situation économique en raison des taux élevés d'inflation que connaissent la plupart des pays du tiers monde ainsi que de la détérioration croissante des termes de l'échange entre la ville et la campagne dont ils sont les victimes, crainte du chômage surtout s'ils sont instruits (en Inde 4,5 millions de bacheliers, de diplômés d'université et d'établissement de hautes études

étaient au chômage au 31 décembre 1974<sup>1</sup>), ou bien du sous-emploi ou du chômage occulte s'ils sont analphabètes ou semi-analphabètes, angoisse devant la décision qu'eux-mêmes ou leur famille ont à prendre quant à leur mariage et au nombre de leurs enfants et, enfin, existence d'une demande irrépressible et presque impossible à satisfaire de jeux, de sports et d'activités culturelles, allant du théâtre à la musique jusqu'à l'organisation et à la fréquentation de festivals culturels. Il y aurait lieu de se demander si l'échec d'un si grand nombre de programmes destinés à la jeunesse ne vient pas du fait qu'ils s'appuient à priori sur l'hypothèse que la jeunesse « a soif d'instruction », qu'« il faut enseigner aux jeunes à assumer leurs responsabilités civiques et leurs rôles de citoyens au sein d'une démocratie » et qu'ils doivent « acquérir des attitudes positives à l'égard de l'existence, telles que la volonté de coopérer, la discipline, l'esprit de paix, d'amitié et le sentiment de la dignité du travail, etc. »<sup>2</sup>. Ces besoins correspondent à des objectifs normatifs valables pour toute société et pour tout groupe d'âge et, pour les jeunes de quinze à vingt-cinq ans, on doit penser qu'ils donneront lieu à des programmes d'alphabétisation adaptés aux aspirations, aux besoins et aux exigences qu'ils ressentent profondément et expriment avec insistance. Les programmes destinés à la jeunesse qui se sont développés spontanément ont été d'abord des programmes d'organisation de jeux, de sports et de manifestations culturelles de toutes sortes ; en second lieu la participation à l'action des partis politiques — dont la jeunesse constitue souvent l'embarrassante avant-garde — a bientôt suivi ; enfin, la formation professionnelle — préalable à l'emploi et de recyclage ou de promotion. C'est par ce biais que l'alphabétisation peut devenir fonctionnelle et faire la

1. *Report. Directorate of Employment and Training, mars 1975*, p. 6, New Delhi, 1975.

2. National Symposium on Non Formal Education for the age group 15-25. Indian Adult Education Association, Mysore, 1975 (documents).

preuve qu'elle peut faire partie d'un système ouvert, compétitif, enthousiasmant (dans le cas du sport), combatif, organisateur, démonstratif (dans le cas de l'engagement politique et social) autant que formateur et intellectuellement enrichissant.

### **Valeurs individuelles et sociales**

L'alphabétisation ne saurait être fonctionnelle uniquement par rapport à des notions d'ordre économique — industrie, emploi, agriculture, pêche et exploitation laitière — et à l'aspect matériel de la vie — inflation, coûts, naissances et décès — encore que ces notions reposent sur des valeurs différentes selon les sociétés. L'alphabétisation revêt aussi une fonctionnalité plus explicite par rapport aux valeurs qui sont celles d'un individu ou d'une société et qui sont élaborées et transmises par la famille, l'école et l'université, la classe et/ou la caste, la profession de l'individu, la religion et la culture, le système de défense ainsi que la connaissance croissante qu'ont les peuples des autres pays et de leurs valeurs, de leurs modes de vie et de leurs cultures. Parmi les valeurs apprises au sein de la famille, il y a la charité et le partage, mais aussi l'avarice et le repli sur soi. L'alphabétisation en direction des intérêts familiaux de la majorité analphabète des pays du tiers monde doit être fonctionnelle par rapport à celles de ces valeurs qui sont positives et doit combattre celles qui sont négatives. Dans le tiers monde, ce que l'école officielle enseigne pour toutes valeurs, c'est tourner la loi, tricher, être violent et snob ; or un programme d'alphabétisation fonctionnelle conçu comme un sous-système informel de l'éducation peut contribuer à réformer et à remplacer ce système en alphabétisant de façon fonctionnelle, sur le plan des possibilités d'emploi, sur le plan de la culture et des valeurs, ces nouveaux analphabètes que

l'école produit en masse. Un programme d'alphabétisation fonctionnelle qui s'adresse aux hors-caste et aux couches laborieuses peut et doit expliciter les valeurs de classe et/ou de caste et les modes de vie en vigueur. Ainsi, les valeurs transmises par la religion et la culture auxquelles un individu appartient sont probablement les plus fondamentales et les plus durables; l'alphabétisation doit donc être fonctionnelle par rapport à celles-ci. Or, pour une grande part, l'éducation religieuse est dans toutes les sociétés aux mains de grands prêtres analphabètes du point de vue fonctionnel, qui aggravent encore l'analphabétisme religieux ainsi que la bigoterie et la stagnation culturelles dans lesquels nous sommes tous plongés. Il n'y a sans doute pas d'effort plus urgent à faire en matière d'alphabétisation que de donner à celle-ci une fonctionnalité par rapport aux trésors religieux et aux richesses culturelles de nos sociétés et, ce faisant, de combler le vide, de lutter contre l'obscurantisme qui passent aujourd'hui si souvent pour la religion et la culture. Dans les services de défense — professionnels ou paraprofessionnels, y compris les services de préparation militaire à l'université et à l'école, les scouts et les guides — la nécessité de services d'alphabétisation fonctionnelle est évidente. Quelques-unes des conclusions de la Conférence de l'Unesco sur les politiques culturelles qui s'est tenue à Djakarta en 1974 résumément bien ce que devrait être la fonctionnalité internationale de l'alphabétisation. Cette conférence a déclaré que « le développement économique doit viser à enrichir la vie humaine en assurant un équilibre harmonieux entre les valeurs matérielles et spirituelles, sociales et individuelles ; qu'un niveau de consommation élevé n'est pas toujours une garantie de vitalité culturelle ; que l'édification d'une société vraiment humaine est l'objectif ultime de tout développement culturel ; que l'affirmation de la personnalité collective et la libération authentique des peuples constituent l'essence de cette société vraiment humaine ; que la vie intérieure

de l'homme est, en Asie, la source de toute réalisation culturelle<sup>1</sup> ».

Veiller à ce que l'alphabétisation soit fonctionnelle dans une société où l'injustice règne dans le tiers monde et entre les pays du monde est un travail de titan. Il faudrait sans doute mettre en place — en assurant autant que possible leur réussite — des programmes d'alphabétisation contestant partout le statu quo social, les pouvoirs en place et les modes de décision, les moyens de répression et les armes de terreur, la violence et le pouvoir de coercition de l'« Establishment », autrement dit, des programmes d'alphabétisation si fonctionnels dans la lutte contre l'injustice qu'ils conduisent, s'il le faut, à prendre le maquis et à mener la vie de militants politiques clandestins.

Je ne vois pas d'alternative à cette solution. Sinon celle, simple et fatale, qui consiste à ne rien faire et à laisser la vague d'injustice entraîner les pays plus loin encore des principes démocratiques et humains inscrits dans leurs constitutions, jusqu'à l'explosion finale. Il faut au contraire travailler à l'instauration d'un système au sein duquel les masses rurales détendront une partie de ce pouvoir économique et politique dont elles sont aujourd'hui écartées, un système socio-économique déterminé à assurer leur participation à toutes les décisions et à tous les pouvoirs. Ce qui veut dire évidem-

ment que nous, couches moyennes, devons abandonner notre monopole du pouvoir, cesser de nous allier avec les forces de la réaction, de les tolérer et accepter de partager notre pouvoir avec les pauvres, la majorité. Il faudra pour cela mener à terme nos révolutions d'indépendance au cours desquelles le pouvoir est passé des mains du groupe des capitalistes à celui des classes moyennes qui l'ont conservé et qui doivent maintenant l'abandonner pour qu'il continue à descendre vers le bas de la pyramide. Il faudra ensuite que la majorité pauvre, les ruraux aujourd'hui inorganisés, découragés, défavorisés, soient organisés afin de combattre pour leurs droits, prendre part à la vie sociale et à l'exercice du pouvoir, à la vie économique et aux manifestations culturelles. Dans nos démocraties, l'octroi du droit de vote aux adultes a permis à la majorité pauvre de voter, mais cet élément de participation politique n'est pas l'exercice du pouvoir politique. Aujourd'hui encore, il faut être membre du même petit groupe pour pouvoir être désigné ou élu à un poste de décision. C'est pourquoi l'alphabétisation et l'éducation doivent être intégrées à l'ensemble des mesures à prendre pour instaurer une société juste. Telle doit être la fonction ultime et formidable de l'alphabétisation.

1. *Rapport final. Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles en Asie, Djakarta, Paris, Unesco, 1974.*

# Alphabétisation dans les langues nationales et développement

Le projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle du Mali (1966-1972) est surtout connu pour le rôle décisif qu'y a joué l'utilisation des langues nationales. C'est en effet à l'occasion de ce projet qu'a été rendu opérationnel l'alphabet officiel commun aux quatre langues principales du Mali, qu'on a conduit les diverses recherches appliquées qui ont permis l'utilisation effective de deux d'entre elles, que de nombreux textes furent rédigés et diffusés dans les centres d'alphabétisation à des dizaines de milliers d'adultes, et c'est enfin dans le cadre du même projet qu'a été lancé *Kibaru*, le journal rural en bambara. Au terme du projet, le gouvernement malien a décidé de confier la responsabilité de l'expansion de l'alphabétisation à l'Institut national d'alphabétisation fonctionnelle et de linguistique appliquée, dont l'appellation marque bien l'importance attachée aux perspectives linguistiques, et qui a entre autres fonctions celle de mettre au point les méthodes d'utilisation des langues nationales dans l'enseignement.

Mais l'importance — et le succès — de l'utilisation des langues nationales dans le projet malien d'alphabétisation ne doit pas faire croire, comme cela arrive parfois, que cette utilisation

est simple ni qu'elle est suffisante pour assurer le succès d'un système de formation. Les débats qui se sont engagés à ce propos ainsi que la leçon d'expériences voisines permettent aujourd'hui d'examiner de façon un peu plus approfondie les problèmes liés à l'utilisation des langues nationales dans le développement. Un tel examen est devenu non seulement possible, mais nécessaire, surtout pour les pays économiquement les plus défavorisés et récemment libérés du régime colonial. Il est désormais de plus en plus évident que leur développement n'est guère possible sans une participation de larges secteurs de leur population aussi bien aux efforts de production qu'à la définition des objectifs et des modalités de ce développement<sup>1</sup>. Cette participation ne se conçoit pas sans l'utilisation, orale et écrite, des langues dans lesquelles ces populations ressentent et expriment quotidiennement leurs techniques, leur vision du monde, leur civilisation : tous ceux, linguistes, techniciens, cadres du développement, administrateurs, responsables politiques, qui ont à jouer un rôle dans les décisions dans ce domaine doivent, en plus des raisons positives, bien connaître comment se présentent et se surmontent les obstacles inhérents à une aussi importante transformation.

---

*Bernard Dumont (France). Responsable des structures et du développement de la formation continue au Ministère français de l'éducation. Ancien conseiller technique principal du Projet Unesco d'assistance au Mali pour l'alphabétisation fonctionnelle.*

1. Voir à ce propos l'article d'Abdou MOUMOUNI, « Retour aux langues et aux cultures nationales », dans *Perspectives*, vol. V, n° 1, 1975, p. 68 et suiv.

C'est pour apporter une contribution à cette connaissance que seront évoqués d'abord les divers types de problèmes liés à l'utilisation des langues nationales dans la formation fonctionnelle, puis les conditions qui paraissent nécessaires au succès de ces transformations.

Pour la commodité de l'analyse, les problèmes soulevés par l'utilisation des langues nationales dans la formation ou l'enseignement peuvent être regroupés en cinq grandes catégories — linguistiques, techniques, pédagogiques, économiques et politiques — qui, dans la réalité, sont étroitement imbriquées.

Les problèmes linguistiques (ethnolinguistique, systèmes de transcription, recherches appliquées) sont sans doute les mieux connus, ou du moins les plus facilement perceptibles. La méthode par laquelle ils ont été abordés et traités au Mali a été présentée ailleurs<sup>1</sup> et on n'y reviendra pas ici.

Ajoutons seulement une remarque : si les enseignements de la linguistique sont évidemment essentiels dans ce domaine, il importe, comme ce fut le cas au Mali, de les utiliser dans le cadre de calendriers et d'objectifs précis et de conserver la possibilité de prendre, en temps voulu, des décisions pratiques tenant compte d'exigences parfois extérieures à la linguistique, par exemple d'ordre technique ou économique.

Les problèmes techniques, à l'inverse des précédents, sont généralement mal connus : ils concernent les procédés technologiques grâce auxquels l'utilisation écrite des langues nationales peut connaître une diffusion à grande échelle afin de toucher de larges couches de population. Il n'est guère possible, en effet, et bien que l'expression des aspirations populaires doive revêtir fréquemment la forme manuscrite, que cette diffusion puisse se passer de la polygraphie et des divers arts et techniques graphiques.

Significatif à cet égard est l'exemple de l'introduction dans l'alphabet malien de « lettres

nouvelles », de signes spéciaux pour représenter des sons auxquels ne suffisaient pas les lettres en usage dans les alphabets courants. Par suite des efforts de rationalisation et de l'application des deux principes fondamentaux (pour chaque son, une lettre, et la même lettre pour le même son dans les différentes langues), il fallait disposer de 45 signes distincts. L'alphabet latin n'en compte que 30 à 35, y compris cédille, apostrophe et divers accents. Or la fabrication de caractères nouveaux, que ce soit en typographie, en dactylographie ou en offset, requiert, du fait de l'éloignement des rares industries spécialisées, soit des délais et des investissements assez importants, soit des techniques en partie manuelles et malaisées pour une production de masse. Le succès d'une politique d'introduction de l'écriture des langues nationales dans l'usage courant nécessite donc une attention toute particulière pour le choix des signes de transcription, aussi bien que des études approfondies des coûts et des délais, correspondant aux techniques susceptibles d'être utilisées dans la diffusion de l'écrit.

Sur les aspects pédagogiques, on a déjà beaucoup écrit, et notamment sur le gain, considérable en temps d'apprentissage des mécanismes fondamentaux (lecture, écriture, calcul), qui résulte de l'utilisation de la langue maternelle au lieu d'une langue étrangère. En revanche, on n'a pas assez souligné les difficultés de la mise au point de syllabaires originaux et entièrement nouveaux pour correspondre aux caractéristiques de la langue et de ses locuteurs. Trop souvent, la pesanteur des habitudes acquises dans l'enseignement hérité du régime colonial se fait sentir dans les nouvelles méthodes où transparaissent beaucoup de réflexes scolaires.

A ses débuts le projet malien n'a pas évité cet écueil et ce n'est que très progressivement et

1. *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement*, p. 19-27, Paris, Unesco, 1973 (Études et documents d'éducation, n° 10).

comme enhardies par le succès des premières audaces que les diverses progressions se sont éloignées du modèle scolaire — c'est-à-dire d'une logique des apprentissages liée au rythme d'acquisition des connaissances par les enfants — pour tenir compte en priorité des problèmes de vie rencontrés par les adultes, notamment en prenant appui sur les discussions réelles de producteurs et non plus sur des situations imaginées par le rédacteur.

D'autres exemples pourraient être cités, corroborant le précédent et tendant à démontrer que, d'un point de vue pédagogique, le plein succès du recours aux langues nationales suppose, chez les enseignants comme chez ceux qui conçoivent les programmes, un très sérieux effort de déscolarisation et d'autodécolonisation,

C'est dans le domaine économique que les options, explicites ou implicites, qui président à la mise en application de l'usage des langues nationales ont l'effet le plus direct sur le succès de cette décision. A cet égard, le projet malien a bénéficié de circonstances particulièrement favorables : son lancement a coïncidé avec celui des grandes opérations de développement rural dont le but défini, les techniques mises en œuvre et les effets étaient véritablement et rapidement bénéfiques au paysan. Le but de toutes ces opérations était non seulement d'accroître la production nationale d'un grand produit commercialisable (coton, arachide, riz, etc.), mais surtout d'élever le niveau des connaissances et des pratiques agricoles du paysan qui permettent la diversification de ses productions. Les techniques mises en œuvre à cette fin (utilisation de l'énergie et des fertilisants, surtout animaux, des semences sélectionnées, établissement et respect d'un calendrier agricole avec assolements) ne constituaient pas un bouleversement brutal qui aurait handicapé le petit exploitant agricole, mais une amélioration progressive et sensible de ses techniques traditionnelles. Le résultat en a été non seulement l'apparition d'un revenu monétaire, parfois im-

portant, dans la paysannerie, mais aussi un net accroissement de la production et de la régularité des produits vivriers traditionnels : lors des grandes sécheresses de 1971 à 1973, les productions vivrières des zones organisées en « opérations » ont échappé, grâce au respect des calendriers culturels et des assolements, à la chute brutale constatée partout ailleurs.

Dans de telles conditions, l'utilisation des langues nationales pour la formation inséparable de l'opération de développement a toutes chances d'être irréversible. Non seulement, elle renforce la confiance du paysan dans sa personnalité et sa culture, mais elle lui permet également de comprendre et de dominer les techniques nouvelles et d'en mieux mesurer les effets.

Mais il n'en est pas toujours ainsi et l'on connaît bien d'autres exemples où, parmi les objectifs du « développement » rural, l'accroissement du produit exportable passe avant le souci d'une amélioration concrète et durable du sort des producteurs : dans de tels cas, l'utilisation des langues vernaculaires ne peut changer le sens des mécanismes économiques qui conduisent à l'appauvrissement des terres et à la dépendance de ceux qui les cultivent ; bien plus, elle peut accentuer cette dégradation et aggraver le sort du producteur en l'isolant dans un univers sans contact avec d'autres couches de la population qui, elles, utilisent la langue officielle pour se maintenir aux leviers de commande de l'économie et de la politique<sup>1</sup>.

Mais c'est surtout sur le plan politique que les problèmes semblent aussi nombreux que complexes. Les uns, d'origine extérieure, résultent de l'étroitesse de vue de certains responsables de l'ancienne puissance coloniale obstinés à maintenir l'exclusivité de l'écriture de la langue offi-

1. Voir, à ce propos, Louis-Jean CALVET, qui, à la suite d'Albert Meister, soupçonne — à tort — le Mali d'être dans ce cas : *Linguistique et colonialisme*, p. 225-229, Paris, Fayard, 1974.

cielle et pour cela hostiles à toute forme de promotion des langues et des cultures nationales. Leur influence est parfois encore considérable et il ne serait pas réaliste de l'ignorer. Les autres problèmes politiques, d'ordre interne, prennent la forme plus ou moins ouverte de rivalités ethniques ou d'affrontements sociaux. Rares sont les pays qui, par option politique ou par nécessité géographique, ont consenti un effort égal pour toutes leurs langues nationales : la Guinée l'a fait pour huit langues en faveur de l'enseignement formel aussi bien que de l'éducation des adultes, le Niger pour cinq, mais seulement en faveur des adultes. Dans la plupart des pays, la multiplicité et l'inégale importance des groupes linguistiques, jointes à l'insuffisance des ressources économiques et à l'avancement inégal des études préparatoires, conduisent, dans les premiers temps, à privilégier certaines d'entre elles. Le Mali a dû se limiter à quatre langues — intéressant, il est vrai, 80 % de la population — pour ce qui concerne les études, deux pour l'alphabétisation et deux, depuis septembre 1975, pour la presse rurale, principale forme de post-alphabétisation. Il est évident que les groupes dont les langues prennent ainsi du retard revendiquent un effort égal en leur faveur. Mais est-ce pour autoriser les détracteurs à affirmer que, de ce fait, l'écriture des langues locales est nuisible à l'unité nationale ?

Plus décisive encore est la liaison entre le pouvoir politique et l'instruction acquise dans la langue officielle, car c'est sans doute cette liaison qui constitue la cause principale du retard pris sur la voie d'une utilisation écrite des langues nationales. Dans l'immense majorité des cas, en effet, le pouvoir politique et administratif est entre les mains de la catégorie sociale, le plus souvent minoritaire, qui a bénéficié de la scolarisation en langue officielle et accédé aux fonctions administratives sous le régime colonial, puis politiques au moment des indépendances.

L'apparition de l'écrit en langues nationales, sa diffusion auprès de larges couches de population jusqu'alors exclues de l'instruction et du

pouvoir ont eu très rapidement des conséquences dans la vie quotidienne aussi bien que dans la vie administrative. Pour ne prendre qu'un exemple, que l'on songe à la brusque apparition, puis à la multiplication, dans les bureaux de poste, de correspondance libellée en des langues que les postiers parlent peut-être, mais qu'ils ne savent pas lire ! Alors qu'auparavant ils se croyaient supérieurs aux paysans illettrés, les voici en position d'infériorité et, qui plus est, sur un plan intellectuel ! Que l'on songe à la même situation, mais dans les bureaux administratifs de zones rurales où les commis des arrondissements ou des sous-préfectures voient arriver requêtes ou réclamations auxquelles leur première réaction peut être ne de pas donner suite.

A ce niveau, pourrait-on penser, le problème n'est pas trop grave : il suffirait d'une campagne massive et organisée d'information et de formation pour initier le 0,1 ou 0,2 % de la population globale qui se trouve dans les services publics en contact avec le milieu en voie d'alphabétisation, à un système de transcription qui a été spécialement conçu pour faciliter ce passage. De fait, des études et des expériences ont été faites qui montrent le très faible coût et le haut rendement d'une telle campagne. Mais, dans la réalité de la plupart des pays, cela n'a pas été fait. Au Sénégal, aucune application pratique valable de l'arrêté officialisant l'alphabet des transcriptions (début 1967) n'a été organisée jusqu'aux débuts de l'enseignement moyen pratique (1975). Au Mali, il s'est écoulé plus de cinq ans après que le besoin s'en est fait sentir à la suite de l'alphabétisation de milliers de paysans et il a fallu que des propositions en ce sens fussent faites pour que l'idée d'une campagne de formation de cadres d'une certaine envergure soit appliquée à des secteurs de la fonction publique dépassant les vulgarisateurs agricoles des « opérations ».

La cause de ces lenteurs et de ces réticences doit être cherchée sans aucun doute dans le risque de voir l'autorité politique changer d'assise. En dehors de quelques intellectuels qui,

par attachement aux valeurs nationales, s'enthousiasment, comme les paysans, pour l'écriture de leurs langues, la majorité des fonctionnaires, des responsables politiques de tous niveaux, et même certains salariés du tertiaire, instruits par l'école, et qui doivent à cette instruction en langue officielle la parcelle de pouvoir qu'ils détiennent — et les avantages qui y sont liés — redoutent de voir cette autorité contestée et, éventuellement, partagée par de nouveaux instruits en langues nationales et s'opposent, pas toujours en pleine conscience de leurs motivations profondes, aux efforts de diffusion de cette innovation.

Les quelques exemples qui viennent d'être évoqués sont évidemment loin de clore la liste des problèmes soulevés par l'utilisation écrite des langues nationales. Un examen attentif de diverses situations nationales permettrait de la compléter et de faciliter ainsi la tâche de ceux qui s'attachent à faire avancer cette vaste transformation nécessaire à un véritable développement des pays les plus défavorisés.

Or tous ces problèmes peuvent être résolus. Il n'y a certes pas, pour cela, de recette miracle qui soit valable partout et puisse éliminer sans délai tous les obstacles : les solutions ne peuvent être trouvées que par l'analyse des divers problèmes, situés chacun dans son contexte particulier.

S'il n'est guère possible, pour cette raison même, d'évoquer toutes les solutions correspondant à des situations aussi diverses, on peut par contre tenter de dégager quelques principes ou définir quelques conditions favorables à leur découverte par ceux qui sont directement concernés. Nous pensons pouvoir en proposer trois, après avoir défini un préalable.

Ce préalable, c'est celui de la situation révolutionnaire. Prenant exemple de spectaculaires alphabétisations en langues nationales réussies à la faveur de situations révolutionnaires (Union soviétique, Yougoslavie, Chine, Cuba, Guinée-Bissau...), d'aucuns estiment que seul un changement politique rapide et fondamental per-

mettrait d'éliminer tous les obstacles qui se dressent sur la voie d'une large utilisation écrite des langues nationales et, par conséquent, d'un véritable développement. Quel que soit son degré de bien-fondé, cette position a l'inconvénient de servir d'alibi à l'immobilisme en ce qu'elle décourage toute tentative ou expérience dont les résultats et l'analyse permettraient de progresser tant soit peu. Aussi le réalisme commande-t-il de situer les conditions favorables à une action à court terme dans le contexte de la situation qui est encore celle d'une grande majorité des pays du tiers monde les moins favorisés.

Le premier facteur favorable au succès d'une tentative d'utilisation des langues nationales dans une formation est de ne pas isoler la réforme linguistique des autres réformes du système pédagogique : réflexion sur le milieu, action sur le milieu. Cette exigence, que Guy Belloncle a clairement présentée pour ce qui concerne l'école<sup>1</sup>, s'impose encore plus lorsqu'il s'agit d'adultes. Si l'on veut éviter les écueils du système scolaire tel qu'il est actuellement pratiqué dans la plupart des cas, et qui se caractérise par une communication de connaissances non liées au milieu ni aux possibilités de le changer, un enseignement dispensé en langues nationales n'est certes pas suffisant, mais il est nécessaire. Il est également nécessaire que la formation consiste en une réflexion sur le milieu, orientée vers la découverte et l'application, à partir de situations vécues et analysées collectivement, des possibilités concrètes de transformation de ce milieu. « Cela implique concrètement que réforme de l'école et projet de développement soient menés simultanément, et ... là où les efforts de transformation du milieu adulte sont le plus avancés<sup>2</sup>. » C'est ici qu'il convient de rappeler que, si le projet malien d'alphabétisation fonctionnelle a connu quelque succès et

1. Voir : « École et développement rural en Afrique noire », *Recherche, pédagogie et culture*, n° 15, p. 14-19, Paris, Audecam, 1975.

2. *Ibid.*

continue à se développer plusieurs années après la fin de l'assistance de l'Unesco, c'est précisément dans la mesure où l'introduction des langues nationales est allée de pair avec la vulgarisation, par les « opérations » de développement, de nouvelles méthodes agricoles et avec l'organisation, au niveau des villages, de groupes de réflexion et de discussion sur ces techniques.

Un second facteur de succès est certainement le rythme auquel se déroulent les phases de mise en place des divers aspects de l'utilisation des langues nationales. Il faut se rendre compte qu'une innovation d'une telle envergure, destinée à avoir un impact aussi sensible sur la vie quotidienne et sur les perspectives à long terme, éveille, selon les temps et les lieux, des réactions d'enthousiasme et de scepticisme, d'adhésion et de rejet. Il importe que la mise en œuvre du projet, sous ses différents aspects, puisse être modulée selon les réactions de l'opinion, s'amplifiant dans les zones et les périodes de faveur, se modérant au contraire là où et lorsque se manifestent des réticences : les groupes humains se passionnent vite lorsque leur mode de communication le plus spontané est en jeu et toute action qui ne s'harmoniserait pas avec les exigences de ce sentiment collectif risque fort de courir à l'échec.

De là découle le troisième facteur qui permet

de définir et d'appliquer les solutions opportunes : une planification souple et prudente. Planification, puisque, on l'a vu, les obstacles qui vont apparaître sont multiples, variés et ne pourront être surmontés que par la mise en jeu de ressources scientifiques, techniques, financières et éducatives qu'il n'est pas possible de réunir et de mettre en œuvre du jour au lendemain. L'inventaire des difficultés ainsi que les moyens de les surmonter doit donc être entrepris le plus tôt possible, constamment complété, réévalué, tenu à jour. Planification donc, mais souple et prudente, car la stratégie, c'est-à-dire la combinaison et le calendrier d'utilisation de ces ressources diverses, doit pouvoir varier, s'adapter aux exigences de l'évolution des situations, psychologiques ou politiques. Le succès final peut parfois passer par la renonciation temporaire à certains objectifs intermédiaires.

Ces quelques remarques, tirées de plusieurs expériences collectives, ne prétendent nullement épuiser la question. Bien au contraire, elles voudraient être un appel à la critique, aux compléments, aux suggestions, car c'est une œuvre de longue haleine, requérant bien des ressources en énergie et en réflexion que celle qui mène à la réhabilitation des langues et des cultures nationales et à leur orientation vers le développement authentique de ceux qui les parlent.

# Un matériel de lecture pour les néo-alphabètes : la littérature orale traditionnelle

L'analphabétisme est une forme d'oppression dans la mesure où il restreint le champ d'action d'un très grand nombre de nos adultes et les empêche de participer pleinement à la résolution des problèmes et aux prises de décision qui auront pourtant une incidence sur leur vie quotidienne. Ce n'est pas par hasard qu'on a vu dans l'analphabétisme un fléau national ; deux aspects des programmes d'éducation des adultes sont aujourd'hui pris très au sérieux : la suppression de l'analphabétisme et la création de conditions favorables à l'instruction.

En République-Unie de Tanzanie, la nature oppressive de l'analphabétisme et la gravité des conséquences qu'il entraîne pour notre peuple apparaissent très nettement. On estime que notre pays compte plus de 13 millions d'habitants, dont 7 millions d'adultes ; les 6 millions restants sont des enfants ou des adolescents de moins de quinze ans. Plus de 80 % des adultes ne savent ni lire ni écrire<sup>1</sup>. Ce sont eux qui représentent le secteur productif de notre population. Si l'on veut s'assurer leur participation au développement et au changement, il faut d'abord qu'ils aient compris la nécessité de ces

processus. Pour leur en faire prendre conscience un dialogue doit s'établir entre eux et l'agent du changement au sujet de ce qui doit être changé. C'est à ce niveau que l'alphabetisme joue son rôle d'instrument de ce dialogue. Nous ne voulons pas dire par là qu'on ne peut aller dans le sens du progrès et de l'évolution pour la simple raison qu'on ne sait ni lire ni écrire, mais nous prétendons que l'alphabetisation est un auxiliaire de progrès susceptible d'accélérer les processus de développement et de changement.

On estime par ailleurs que sur les 6 millions d'enfants et d'adolescents, près de 3 millions sont d'âge scolaire. Pourtant, la moitié de ces derniers, soit plus de 1,5 million, ne sont pas scolarisés soit parce qu'il n'existe pas d'école près de chez eux, soit en raison de l'indifférence à l'égard de l'instruction scolaire. Outre les analphabètes adultes il y a donc près de 1,5 million de jeunes qui risquent d'arriver à l'âge adulte sans avoir appris à lire et à écrire.

On estime encore que plus de 90 % de la population vit à la campagne, où le taux d'alphabetisme est particulièrement élevé si on le compare à celui des villes. Les éducateurs d'adultes qui souhaitent créer un environnement

---

*Simoni Malya (République-Unie de Tanzanie). Spécialiste en éducation des adultes, travaillant actuellement à l'Institut d'éducation des adultes à Dar es Salaam. Auteur de cinq livres en swahili sur la création d'un milieu favorable ainsi que de matériels à l'intention des nouveaux alphabétisés.*

1. Ces chiffres proviennent du recensement effectué en 1965 en République-Unie de Tanzanie (continentale). Par suite de la campagne d'alphabetisation entreprise après le recensement, le taux d'alphabetisme a sensiblement baissé, mais on ne sait pas encore avec précision dans quelle proportion.

favorable à l'instruction doivent par conséquent centrer largement leur action sur les zones rurales.

D'autre part, par suite du manque de matériel de lecture d'entretien, plus de 60 % des adultes qui ont su lire et écrire à un moment donné retombent chaque année dans l'analphabétisme. Cette difficulté supplémentaire réclame des éducateurs d'adultes qu'ils attaquent l'analphabétisme sur deux fronts à la fois. A mesure qu'on alphabétise les adultes, il faut se préoccuper sérieusement de préparer des matériels de lecture pour donner aux néo-alphabètes des raisons de continuer à lire et de ne pas oublier leurs connaissances. Ce problème ne comporte pas de solution simple ou unique, car les adultes en question sont extrêmement nombreux et leurs goûts en matière de lecture varient inévitablement. Nous sommes néanmoins convaincus que des initiatives du genre de celle qui est présentée ici sont positives.

Enfin, on pense que si le taux d'analphabétisme est supérieur à 80 % chez les hommes, il dépasse 90 % chez les femmes. Il faut trouver rapidement le moyen d'éveiller l'intérêt particulier des parents, et notamment des mères et des femmes au foyer, pour les inciter à continuer à lire après leur alphabétisation. On ne saurait parler de développement et de changement sans tenir compte des femmes : leur rôle est trop important pour qu'on ne les prenne pas sérieusement en considération.

Ces quelques faits et chiffres nous autorisent à qualifier notre pays de nation d'illettrés. Il s'agit donc d'enseigner la lecture et l'écriture de façon judicieuse tout en préparant les indispensables matériels de lecture d'entretien.

Pour résoudre ce problème, du moins en partie, nous nous sommes tournés vers des matériels qui conviennent aux adultes. Sous l'influence d'idées nées en réaction contre la conception « bancaire » de l'éducation selon laquelle « la seule marge de manœuvre qui s'offre aux élèves est celle de recevoir les dépôts, de les garder et de les archiver<sup>1</sup>, nous avons pensé qu'à

partir des récits traditionnels on pourrait obtenir des textes complémentaires pour les illettrés avec la participation d'adultes ; ce genre d'histoires aurait plus de chances de les intéresser qu'un matériel produit à l'extérieur et par d'autres. Aussi avons-nous opté pour les contes populaires tanzaniens et décidé d'expérimenter un système comprenant sept phases bien distinctes.

### Rassemblement des contes populaires tanzaniens

Nous avons d'abord cherché, dans les tribus, les vieillards qui s'étaient fait une réputation de conteurs et qui ne refuseraient pas de narrer leurs histoires à une personne étrangère à leur groupe tribal.

Puis nous leur avons rendu visite et avons lié connaissance avec eux un par un. Dans les communautés que nous avons visitées, les conteurs avaient droit à la considération qui est due aux maîtres<sup>2</sup>. Nous nous sommes présentés comme de jeunes enseignants désireux de profiter des leçons de maîtres plus âgés et nous avons été très bien accueillis.

Dans un troisième temps, nous avons évoqué l'importance des contes traditionnels et l'intérêt qu'il y avait à les conserver et à les consigner par écrit. On fixa une date à laquelle les conteurs des environs seraient invités à participer à un séminaire - atelier de production de matériel de lecture.

Il fallait créer une atmosphère propice à la narration des histoires. Les anciens s'en chargèrent.

Ce sont eux qui décidèrent quand ils travailleraient, quand ils se promèneraient, quand ils mangeraient, et qui organisèrent en définitive le séminaire - atelier qui tirerait de leurs

1. Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, chap. 2, Paris, Maspéro, 1974.

2. Nous avons parcouru les districts de Geita, Mwanza, Masura, Musoma, Sikonge et Urambo.

contes un matériel de lecture. Ils élirent un président qui parlait couramment leur langue et le kiswahili.

Au cours de la cinquième phase, avant d'enregistrer les contes, on a reparlé de l'avantage qu'il y avait à recueillir les récits et autres éléments appartenant à la tradition. On a souligné qu'on manquait de matériel de lecture et que les anciens étaient à même de nous en procurer ; que leurs histoires véhiculaient des valeurs qui disparaîtraient bientôt si on ne les transcrivait pas par écrit avant la mort des vieux maîtres.

Puis, avant l'enregistrement, une répétition générale devait permettre aux conteurs de se remémorer leurs histoires et de s'exprimer avec autant de facilité que possible.

Septième et dernière étape, celle de l'enregistrement. Sitôt un récit terminé, on le réécoutait pour corrections éventuelles, et aussi pour divertir l'ensemble des participants, que cela amusait beaucoup d'entendre leur voix au magnétophone.

Une fois les enregistrements faits, nous avons remercié les conteurs et les avons aidés à rentrer chez eux. Leur président est resté avec nous pour nous assister dans la traduction des contes en kiswahili. Les bandes seront conservées dans des archives comme premiers « documents » relatifs à la production par des adultes tanzaniens et à partir d'un matériel brut tanzanien de textes d'entretien.

## Traduction et reproduction

Mais avant de mettre les bandes de côté, il nous fallait traduire les contes en kiswahili — la langue officielle — et aussi les reproduire. Là encore, le rôle du président du séminaire-atelier fut essentiel. On s'arrêta sur chaque phrase jusqu'à ce que celui-ci assure qu'on avait trouvé l'équivalent en kiswahili ; et ce n'est qu'après une dernière confrontation avec l'enregistrement original qu'on a transcrit le texte

en kiswahili. Cette double opération de contrôle se poursuivait jusqu'à ce qu'on ait obtenu le parfait équivalent d'un récit en kiswahili écrit.

A partir des manuscrits on a confectionné la première maquette d'un opuscule. Les manuscrits ont été dactylographiés dans la forme, le format et le nombre de pages de la brochure définitive. En dactylographiant les textes sur du papier ordinaire — pas encore sur des stencils — on a prévu la disposition des divers éléments — table des matières, introduction, première et dernière page de chaque histoire.

On a transcrit ensuite le manuscrit dactylographié sur des stencils. C'est alors que commença le processus de reproduction proprement dite. On a transcrit la première page du manuscrit dactylographié sur la partie droite du premier stencil et la dernière page sur sa partie gauche. Sur ce premier stencil se trouvaient donc la première et la dernière page du petit livre à venir. On a dactylographié ensuite les deuxième et avant-dernière pages sur un deuxième stencil et ainsi de suite jusqu'aux pages du milieu du manuscrit qui ont été tapées en dernier.

Enfin prêts, les stencils ont été numérotés et reproduits en autant d'exemplaires que de brochures désirées ; une fois tirées, on a assemblé les feuilles en suivant l'ordre des pages ; puis on a ajouté une couverture, on les a brochées et passées au massicot. Les adultes avaient enfin leur propre matériel de lecture. Les participants n'avaient-ils pas là « dit leur mot et nommé le monde », s'écartant ainsi de façon timide mais significative de la « culture du silence »<sup>1</sup> ?

## Problèmes rencontrés

Le rassemblement et la reproduction de ces matériels nous ont obligés à parcourir de longues

1. Paulo FREIRE, *Cultural action for freedom*, p. 21-47, Cambridge, Mass., Center for the Study of Development and Social Change, 1970.

distances pour ne rencontrer parfois dans un village qu'un seul ancien ayant une réputation de conteur et prêt à livrer une ou plusieurs histoires emmagasinées dans sa mémoire depuis si longtemps.

Il n'a pas toujours été facile de convaincre les conteurs de quitter leur village pour participer à un séminaire ou à un atelier.

Malgré l'excellent travail fourni par les présidents de ces séminaires-ateliers et bien qu'ils aient été choisis parce qu'ils savaient parler couramment la langue des autres participants et le kiswahili, il était quelquefois ardu de trouver la traduction exacte des textes originaux. On s'est attaché à rendre le sens général des phrases et des expressions plutôt que celui des mots pris séparément.

Afin d'assurer la production d'un matériel de lecture intéressant et adapté et la transcription d'une partie de notre culture qui risquerait de disparaître avec les anciens des tribus, les conteurs ont bien voulu renoncer à leurs « droits d'auteur ».

Les difficultés que nous avons rencontrées ne sont rien à côté de la satisfaction que nous avons éprouvée à voir, tenir dans nos mains et lire les petits ouvrages qui avaient été produits par nos adultes.

Transformer en livres les opuscules est un problème mineur en comparaison de l'immense tâche qui a consisté à rassembler les matériels et à les transcrire pour les conserver sous forme dactylographiée, manuscrite ou même enregistrée. Il fallait se hâter de faire quelque chose avant que les vieux conteurs ne disparaissent avec leur trésor d'histoires.

Il se peut cependant que la présentation actuelle des contes attire peu les adultes qui sont habitués à des livres de lecture élémentaire imprimés en caractères plus gros. L'absence d'illustrations pourrait également les gêner, car ils préfèrent les livres illustrés.

Mais lorsqu'on est parvenu à se procurer la matière première, la question de la publication des manuscrits dactylographiés sous forme de

livres n'a qu'une importance secondaire. Nous avons déjà réalisé 5 brochures totalisant 28 histoires et 59 proverbes. Nous avons déjà distribué plus de 500 exemplaires dans la seule région de Mwanza et nous avons en commande en permanence plus de 1 500 exemplaires des textes dactylographiés. Même sous cette forme, les matériels peuvent donc avoir beaucoup de succès.

Nous devons d'abord nous efforcer d'obtenir les matériels. Si nous envoyions le manuscrit dactylographié à une société d'édition privée, nous risquerions de manquer notre but, car nous visons à produire le plus possible au prix le plus bas, alors que l'éditeur cherche le profit maximal.

Nous suggérons que des entreprises nationales à but non lucratif aient la responsabilité des manuscrits lorsque ceux-ci seront en nombre suffisant.

### **Un matériel de lecture adapté**

On reproche souvent à un certain nombre d'ouvrages existant actuellement de ne pas intéresser nos adultes ; leur contenu n'est pas adapté. On trouve aussi qu'ils sont faits pour les jeunes ; ils sont enfantins. Des matériels obtenus à partir de contes traditionnels devraient être adaptés d'abord et avant tout parce qu'ils sont l'œuvre des adultes eux-mêmes. D'autre part, leur contenu se fonde sur la culture de notre peuple. Quant à leur lisibilité, elle dépend beaucoup de la façon dont ils sont présentés et rédigés.

Examinons le matériel produit jusqu'ici. Il s'agit d'histoires courtes pouvant convenir à des lecteurs novices.

Les histoires ont été écrites en kiswahili. Même s'ils ne savent pas la parler couramment, la plupart de nos adultes comprennent cette langue. Le lecteur qui le désirera pourra en lisant ces histoires en kiswahili se familiariser avec la culture wanyamwesi ou wasukuma sans

avoir besoin d'être initié au kinyamwesi ou au kisukuma. Ceux qui connaissent la culture tanzanienne seront à même d'apprécier l'humour contenu dans ces contes.

### **Alphabétisation et culture nationale**

Nous avons envisagé jusqu'ici la production de ces matériels sous l'angle de la question : « L'alphabétisation : et après ? » Mais choisir de recueillir et d'imprimer des contes traditionnels ce n'est pas seulement fournir des matériels de lecture.

Ces textes renferment le genre d'enseignement que nos pères connaissaient. Ils représentent des situations d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de nous aider à mieux répondre aux besoins de nos adultes. En rassemblant et en éditant ces matériels, nous perpétuons en fait l'éducation des adultes familière à nos aïeux.

Il faut approfondir les voies par lesquelles l'éducation traditionnelle peut renforcer l'éducation d'aujourd'hui. D'autre part, comme ces matériels appartiennent à la tradition orale, ils risquent fort de disparaître. L'habitude de raconter des histoires se perd, remplacée par la radio et par d'autres innovations. Lorsque les vieillards qui ont gardé en mémoire ce matériel mourront, notre culture non écrite mourra avec eux.

Nous avons limité cette fois notre champ d'action aux contes traditionnels. Mais il y a tant d'autres thèmes à aborder : le passé histo-

rique (vu par les anciens) ; les personnages marquants ; les chansons ; les maximes ; les devinettes ; les poèmes ; les cérémonies qui accompagnent la naissance, le mariage et la mort ; les proverbes, etc.

La matière ne manque pas. Il existe en République-Unie de Tanzanie plus de 120 tribus, qui ont chacune un mode de vie particulier. En admettant qu'on n'édite que les histoires et qu'on en recueille une trentaine dans chaque tribu, on obtiendrait pour nos adultes 120 histoires  $\times 30 = 3\ 600$  histoires. De même, si l'on s'intéressait aux poèmes, aux proverbes, etc., on pourrait alors produire une masse énorme de matériel de lecture portant la marque de la culture tanzanienne.

Enfin, la République-Unie de Tanzanie est un pays neuf : elle n'a que treize ans. Avant son accession à l'indépendance, elle n'était qu'un conglomérat de tribus. Les anciennes communautés tribales doivent aujourd'hui se fondre en une seule nation. Heureusement, le kiswahili constitue déjà un facteur d'unité important, ainsi que la culture traditionnelle dont le pays est si riche : d'où la nécessité de rassembler et de publier en kiswahili tous les matériels traditionnels afin de les faire connaître à l'ensemble des Tanzaniens et au reste du monde.

Nous avons donc là une réponse à la question : « L'alphabétisation : et après ? » Ce sont les adultes mêmes que nous devons aider qui nous l'apportent. Cette solution leur donne la possibilité de participer à la préparation de leur matériel de lecture. Et elle nous permet surtout de sauver une partie de notre héritage culturel qui risque de disparaître.

# ALFIN : Une expérience d'alphabétisation des adultes dans une société en transition\*

La réforme de l'éducation péruvienne<sup>1</sup>, ainsi que l'explique le rapport général élaboré par la Commission de réforme de l'éducation en 1970, conçoit l'analphabétisme comme un problème essentiellement structurel, c'est-à-dire comme l'expression du développement historique de la formation sociale péruvienne en tant que société capitaliste dépendante et dominée, dans laquelle de vastes secteurs de la population, notamment ceux qui vivent dans les zones rurales de la montagne, se consacrant à des activités primaires, ont été exploités et écartés, entre autres, de l'accès aux services de l'enseignement. C'est dans cette perspective que l'alphabétisation a pu être considérée comme fonctionnelle dans le type de structure sociale existant.

En fait, il n'est possible d'éliminer l'analphabétisme qu'à partir d'une stratégie globale de transformation révolutionnaire de la structure sociale, qui implique elle-même la transformation des rapports de production, des relations sociales et l'institution d'un processus de démocratisation effective de la culture, qui n'est possible à son tour — ainsi que l'a signalé dès 1928

---

*Alfonso E. Lizaraburu (Pérou). Membre de la Commission de réforme de l'éducation et de la Commission de l'éducation des adultes. Éditorialiste à l'Espresso pour les questions d'éducation. Auteur de nombreux travaux dont : Educación y clases sociales en el Perú, La alfabetización — concientización en la perspectiva de la educación como práctica de la libertad; Algunos mitos sobre el analfabetismo.*

José Carlos Mariategui — que si l'on démocratise l'économie et par conséquent la superstructure politique.

## **Alphabétisation intégrale : plus qu'un simple changement de nom**

Si la conception et la pratique de l'alphabétisation fonctionnelle ont fourni des apports remarquables, il n'en demeure pas moins vrai qu'elles ont mis en évidence une restriction fort significative en faisant de l'alphabétisation un instrument au service de la préparation de la main-d'œuvre en vue du développement économique, quel que soit par ailleurs le système global de la société à laquelle appartient l'élève alphabétisé, de telle sorte qu'elle n'est fonctionnelle qu'en vue du maintien du statu quo.

C'est pourquoi l'on s'est référé à l'apport théorique et pratique de Paulo Freire au Brésil et au Chili. C'est ce qu'on a appelé la méthode psycho-sociale, dont l'élément moteur est que l'alphabétisation doit être un acte décisif de prise de conscience rationnelle et intensifier le caractère critique de cette conscience, ce qui entraîne du même coup une prise de position

\* Ce texte est une version abrégée de la Communication de l'auteur au Symposium de Persépolis. [NDLR.]

1. Voir dans *Perspectives*, vol. II, n° 4, 1972, p. 429 et suiv. : « Les orientations de la réforme de l'enseignement au Pérou », du regretté Augusto Salazar Bondy envers qui notre dette est considérable.

sur le monde. En faisant en sorte que la prise de conscience soit liée à l'alphabétisation pour ne faire qu'un tout indissoluble, cette approche ne peut se traduire de façon adéquate dans la pratique que lorsque les activités éducatives sont programmées comme partie organique de la transformation sociale.

L'alphabétisation intégrale recueille les apports des deux approches ; il s'agit d'apprendre à lire et à écrire, de manier les concepts et de faire les opérations arithmétiques de base non pas uniquement pour être les consommateurs de ce que d'autres produisent, mais pour devenir aussi les consommateurs de ce que les élèves alphabétisés eux-mêmes et les membres de leur communauté ont à exprimer. Cela va de pair avec l'exigence pour l'élève alphabétisé d'acquiescer une conscience critique de sa situation personnelle, sociale et historique et de promouvoir sa propre participation comme sujet du processus de transformation sociale, l'ensemble étant lié au travail et au développement au niveau local, régional et national. L'alphabétisation intégrale vise en définitive une formation de base conforme aux particularités de groupe en ce qui concerne la langue, les traditions ainsi que d'autres éléments d'ordre culturel et socio-économique. Cette formation de base devra être élargie et renforcée pour permettre aux alphabétisés de s'incorporer au nouveau système d'éducation.

Si ce nouveau concept de l'alphabétisation est correctement mis en pratique, il entraînera de multiples avantages pour le développement social et économique du pays. En effet, les travailleurs des différents secteurs en augmenteront leur capacité de contribuer au processus de production, mais, par ailleurs, les nouvelles tâches et responsabilités correspondant à l'auto-gestion et à la participation aux communautés de travailleurs, aux coopératives de production et aux entreprises de propriété sociale créées par le gouvernement révolutionnaire exigent des travailleurs un niveau d'éducation de base sans lequel leur intervention dans la prise de déci-

sions serait fictive ou facilement mise en échec. De même, les actions prioritaires dans le domaine de la santé, de la nutrition, de l'éducation familiale, etc., ne peuvent atteindre les meilleurs résultats sans alphabétisme.

### **Les bases de l'alphabétisation intégrale (ALFIN)**

Les objectifs visent à :

1. Initier les adultes participants au processus grâce auquel ils apprendront à lire et écrire, avoir des notions de mathématiques et faire les opérations arithmétiques fondamentales, acquérant ainsi les instruments de communication personnelle et sociale.
2. Promouvoir la prise de conscience du groupe et développer celle-ci grâce à une praxis autonome organisée (au niveau économique, politique et culturel).
3. Promouvoir la revalorisation de l'univers culturel du peuple et stimuler le développement de ses virtualités créatrices en les identifiant à ses intérêts historiques fondamentaux, dans la mesure où elles signifient son opposition au système de domination et impliquent l'affirmation de son projet de libération.
4. Promouvoir la participation des adultes au développement du pays par le biais de leur formation dans et pour leur travail, leur permettant ainsi de faire face à de nouvelles situations aussi bien sur le plan social que dans leur travail.

L'originalité de l'opération ALFIN se concrétise dans une méthode qui permet d'atteindre les buts visés et qui s'articule organiquement sur les points suivants :

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture ; l'acquisition des notions et des opérations de base des mathématiques.

La prise de conscience historico-sociale par les élèves alphabétisés.

La formation dans le travail et pour le travail.

La participation et la mobilisation sociale organisées dans le processus de transformation structurelle.

Le fait, pour les participants, d'assumer leur personnalité ethnolinguistique.

Ces dimensions ne sont dissociables que d'un point de vue analytique ; en réalité elles se synthétisent dans la praxis éducative. Mais si elles ne sont pas clairement comprises ou si leur articulation organique est sacrifiée soit dans la méthodologie, soit dans les objectifs, le concept d'alphabétisation intégrale perd sa force et n'est plus qu'un simple mot.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture et l'acquisition des notions et des opérations fondamentales des mathématiques sont conçus comme un processus à travers lequel les élèves en voie d'alphabétisation acquièrent la maîtrise de certains instruments symboliques qui ont des effets décisifs sur le développement mental, sur la communication interpersonnelle et sociale et sur l'aptitude à agir sur la nature. Mais cet apprentissage ne peut être effectif et permanent que s'il est lié aux besoins et à la situation personnels des élèves alphabétisés. La motivation pour apprendre, et pour continuer à apprendre, naît et se développe lorsque les stimulations socio-économiques et socio-culturelles sont telles que l'adulte se rend compte qu'elles ont une signification vitale pour lui et pour la communauté.

L'alphabétisation prend sa pleine signification pour l'alphabétisé quand elle éveille sa conscience rationnelle et, par interaction, contribue à renforcer le caractère critique de cette conscience. Mais la prise de conscience et son développement ne sont possibles que si l'on se fixe comme base l'action du groupe sur sa réalité naturelle et la maîtrise de l'environnement naturel. D'où l'articulation nécessaire avec les projets et les programmes de développement qui, au niveau local, régional et national, engagent l'existence de l'alphabétisé. De là vient que la formation pour le travail doit être envisagée de telle façon qu'elle permette les résul-

tats maximaux de la formation personnelle en même temps qu'elle assure le développement de la communauté, ce qui n'est possible que si la planification de l'enseignement est liée à la planification économique-sociale, c'est-à-dire, dans le cas du Pérou, la suppression d'une situation de pays dépendant et dominé par le moyen de l'organisation et de la participation populaire effective à l'exercice du pouvoir social, dans le respect de la réalité plurilingue et pluriculturelle de la société péruvienne. Dans cette perspective on supprime le risque de voir l'alphabétisation devenir un simple instrument au service de la formation de main-d'œuvre.

### Structure

L'opération a bénéficié d'une organisation qui comprenait trois échelons ou instances : à l'échelon national, une commission nationale au niveau du Ministère de l'éducation, un comité exécutif national et l'Unité de l'alphabétisation intégrale ou organe technique ; à l'échelon de la zone, une commission et un comité exécutif ; à l'échelon de la commune, enfin, l'unité de base ALFIN (UBA) qui, dans la structure d'ensemble, constitue la cellule composée des animateurs de l'alphabétisation et des élèves en même temps que l'organe de base chargé d'exécuter les actions au niveau de la communauté.

La structure mise au point pour l'opération est hybride en ce que les fonctions et les filières de direction ne sont pas clairement définies. On confie des fonctions d'exécution — certes limitées — à l'organe qui, de par la loi, est seulement normatif et n'a donc pas l'autonomie et la souplesse nécessaires pour mettre en application les décisions qui doivent toujours être prises par l'intermédiaire de la direction supérieure. D'un autre côté, on établit un domaine de concurrence, voire d'affrontement, entre le Comité exécutif national et les directions de zones en considérant que ces dernières en dépendent, ce qui a provoqué un sentiment de mise à

l'écart et la résistance passive. La situation se complique davantage du fait que le budget est mis en œuvre de façon décentralisée, au niveau de la direction de zone. A cela, il faut ajouter que les fonctions de supervision et de contrôle étaient également entre les mains des directions de zones. Sauf quelques exceptions particulièrement valables, cette situation produit une espèce de « court-circuit » dans le fonctionnement de la structure d'organisation. Il faut ajouter que la majeure partie du personnel de direction et d'exécution à l'échelle de la zone reproduisait les déformations bureaucratiques du système, habitué qu'il était à recevoir les ordres et les directives « de Lima », ne prenant pas d'initiatives tout en restant jaloux de prérogatives presque « féodales » et réagissant passivement quand il se sentait touché dans ses intérêts. C'est ainsi, par exemple, qu'il ne put constituer ses « clientèles » parce que le personnel sous ses ordres n'était ni sélectionné ni formé par lui.

En outre, les structures d'organisation et d'exécution au niveau de la zone furent constituées, en grande partie, trop tard et ne purent donc fonctionner avec la régularité nécessaire. Le personnel qui les composait ayant d'autres responsabilités qui occupaient tout son temps, dans la pratique, ALFIN ne pouvait se voir accorder de priorité.

Au niveau de la communauté, les comités, conçus comme des canaux de participation de la communauté, fonctionnèrent de manière efficace là où la communauté de base présentait un minimum d'organisation et où l'opération était considérée comme une véritable nécessité.

Il faut également souligner que cette situation se compliquait du fait de l'attitude du coordinateur sur le terrain et des animateurs de l'alphabétisation vis-à-vis de l'administration du secteur, attitude de défiance, voire d'hostilité. Le personnel n'avait pas l'expérience du travail dans l'administration publique et l'on ne sut pas trouver la tactique adéquate pour établir des rapports plus positifs permettant de ne pas ex-

cerber la « résistance passive » de l'appareil administratif.

Cela étant, il est nécessaire de placer tous ces problèmes dans le contexte plus large du développement du processus révolutionnaire péruvien. Ce qui vient d'être dit n'est pas caractéristique de l'administration du secteur éducation, mais de l'ensemble de l'administration publique, qui conserve aujourd'hui, fondamentalement, les mêmes caractéristiques qu'à l'époque prérévolutionnaire. D'où les critiques acerbes que les dirigeants de la Révolution eux-mêmes et ceux des organisations populaires lui adressent et la création par le gouvernement d'une institution dont le but précisément est de transformer l'appareil administratif de l'État.

Ce qu'on peut voir, c'est que la participation organisée de la population à l'opération ALFIN n'a été considérée, timidement d'ailleurs, que comme un appui intervenant seulement au niveau des comités communaux. Il n'y a pas de participation des organisations populaires au niveau plus élevé de la structure organique de l'opération, et cela est très directement en rapport avec l'histoire du mouvement et des organisations populaires, avec le faible niveau de leur conscience politique et de leur capacité d'organisation. Cette situation est en train de changer du fait de la dynamique sociale engendrée par le processus révolutionnaire qui fait surgir de vastes secteurs sociaux, lesquels ont commencé à faire sentir leur importance du point de vue social en s'organisant et en faisant connaître leurs intérêts.

### **Le personnel**

Le personnel a été considéré comme un aspect essentiel de l'opération ; c'est pourquoi un soin tout particulier a été apporté à sa sélection. On a donné peu d'importance aux aspects formels du recrutement du personnel aussi bien technique que d'exécution et de terrain. Ce qu'on

recherchait, c'était que le personnel eût, d'une part, la compétence nécessaire pour mener à bien ses fonctions et qu'il soit capable, d'autre part, de s'identifier aux objectifs de l'opération, ce qui a conduit naturellement à abandonner les critères traditionnels et reconnus par l'appareil du Ministère de l'éducation.

Le personnel technique s'est organisé en trois équipes au niveau national : technico-pédagogique, perfectionnement et évaluation, communication et diffusion. Le personnel de terrain, qui travaillait aux échelons de la région et de la commune, était formé par les coordonnateurs de terrain et les alphabétiseurs, rétribués et bénévoles.

On a constamment souffert de l'insuffisance de personnel. Pendant la phase de début (1973), le personnel de l'UAI s'est consacré, pour l'essentiel, à la formation de 700 alphabétiseurs et de 48 coordonnateurs de terrain. Cela s'est traduit par une limitation sensible des tâches de perfectionnement, de soutien et d'évaluation de l'opération sur le terrain.

La sélection des alphabétiseurs s'est faite en retenant, par priorité, des personnes jeunes, issues des populations de base elles-mêmes, possédant une expérience de travail de terrain et s'identifiant avec les objectifs de l'opération. L'âge des personnes sélectionnées se situe entre vingt et trente ans. Dans leur majorité, il s'agissait de personnes possédant un niveau d'instruction formelle secondaire et supérieure. Ils ont été sélectionnés dans le cadre même où ils exerçaient afin d'éviter les dépaysements qui auraient eu pour conséquence de limiter leur connaissance de la réalité. Percevant une rémunération (environ 120 dollars par mois), ils étaient tenus de se consacrer exclusivement à l'opération. Dans la mesure du possible, l'alphabétiseur devait vivre dans la communauté où il travaillait, ce qui était souvent le cas, surtout dans les zones rurales et minières.

Le personnel de l'opération a été extrêmement hétérogène, tant du point de vue de son niveau, du type de sa formation, de son expé-

rience, de ses origines sociales, de son opinion à l'égard du processus révolutionnaire que par les motivations réelles qui l'ont amené à travailler pour l'opération.

Les évaluations réalisées par les coordonnateurs de terrain et par les techniciens de l'UAI eux-mêmes sont intéressantes : les alphabétiseurs d'origine sociale modeste et possédant l'expérience du travail parmi les masses ont obtenu de bien meilleurs résultats que les étudiants universitaires et que les maîtres en général. Il est vrai que si leur information et leurs connaissances de divers aspects de la réalité socio-politique étaient insuffisantes, leur niveau d'identification et le haut degré de communication avec la population de base leur procuraient un avantage appréciable dans leur travail. Grâce à une orientation adéquate et à une formation reposant sur leur propre pratique, ils ont pu devenir d'excellents animateurs et dirigeants politiques.

## Mise en œuvre

L'alphabétisation intégrale se compose de trois étapes fondamentales : la recherche ou le diagnostic de situation, la programmation ou thématization et l'alphabétisation proprement dite, étapes qui en réalité peuvent être simultanées, même si l'on a pu noter entre elles des différences d'intensité au début du travail de terrain.

L'application de la méthode ALFIN a varié sensiblement selon les régions où elle a été mise en œuvre : villages à forte population jeune, zones de réforme agraire et zones minières.

### « VILLAGES JEUNES » AUTOUR DES ZONES URBAINES

Une fois choisis les sites ayant la plus grande concentration de population en général ou d'analphabètes en particulier, on s'est efforcé de pénétrer dans la communauté et d'amorcer

le processus de recherche. Il s'agissait de comprendre la mentalité et la problématique de la communauté et de s'identifier à son vocabulaire, suivant là des critères d'ordre psycho-sociologique et linguistique.

Pendant la réalisation de ces tâches, les alphabétiseurs conservaient une grande liberté à l'égard des aspects mécaniques de la méthode, préservant toutefois l'esprit de celle-ci, et préférant les contacts non formels aux contacts formels, les moyens oraux à la communication écrite, les réunions et les activités de la communauté elle-même à la constitution de cercles d'étude tels qu'ils figurent dans le manuel d'ALFIN.

Les alphabétiseurs ont pris conscience de la nécessité d'acquérir une plus grande maîtrise des techniques de recherche. Ils se sont heurtés en particulier au difficile problème de la motivation : le public analphabète étant en majorité féminin et non intégré à l'appareil de production, les alphabétiseurs ne trouvaient pas de stimulant assez fort pour inciter à participer au cercle d'alphabétisation. Par ailleurs, souvent, la communauté paraissait plus désireuse de contribuer à la solution d'autres problèmes (tels ceux de l'eau, de la lumière, des routes, etc.) qu'à ceux de l'alphabétisation. Cette réalité détermine nécessairement les limites de toute activité de diffusion, car une campagne de ce type, pour bien organisée qu'elle ait été, ne pouvait pas modifier des attitudes déterminées, fondamentalement, par une problématique sous-jacente de type structurel.

Ainsi, dès le début, la programmation a été effectuée à partir de la recherche. On s'est efforcé de conserver un équilibre entre les aspects linguistiques, la problématique vécue et les éléments devant être incorporés pour favoriser le processus de conscientisation. On a employé différentes techniques et stratégies pour obtenir un minimum d'intégration, conformément à la nature de la méthode et prenant en considération sa progression didactique. Toutefois, on a pu noter dans ce domaine une appli-

cation trop rigide et peu créatrice du guide de programmation des « unités thématiques » figurant dans le manuel d'ALFIN.

L'alphabétisation proprement dite s'est réalisée pour l'essentiel en employant des codes et des vocables générateurs. Les premiers représentaient les réalités les plus significatives vécues par la population. Les représentations s'effectuaient principalement au moyen d'estampes, sans avoir recours à d'autres moyens tels que photographies, diapositives, coupures de journaux, dramatisations, etc.

Dans les « villages jeunes », des difficultés particulières sont apparues au cours du processus de décodage qui avait pour objet de favoriser la perception de la réalité présentée dans le code et de faciliter ainsi la prise de conscience des personnes en voie d'alphabétisation et leur engagement dans une action transformatrice. En effet, la majorité des personnes en voie d'alphabétisation étaient des femmes, marginales au processus de production, et leur intérêt pour la conscientisation était, pour le moins, très limité.

L'apprentissage des vocables générateurs se faisait à partir du processus de décodage tel qu'il se présente dans la méthode psycho-sociale. Outre les difficultés linguistiques propres aux personnes originaires des régions montagneuses (dont la langue est le quechua), un autre problème s'est posé dans le processus d'alphabétisation, l'oubli rapide dû à divers facteurs : installations précaires et inadéquates, matériel didactique insuffisant, nécessité pour les femmes d'assister aux cours avec leurs enfants en bas âge, réticences des maris, maladies ; les répercussions sur l'assiduité et sur le niveau de participation ne pouvaient être que négatives.

Des exercices de préparation pour la lecture et l'écriture ont été organisés. On a appris aux participants le maniement des opérations arithmétiques de base, à partir des réalités vécues par eux-mêmes, en s'efforçant de lier ces opérations à la conscientisation. La formation pour le travail n'a guère dépassé le dévelop-

pement de certaines aptitudes et facultés manuelles ; elle a été menée en coopération avec les spécialistes de l'éducation de base du travail et les centres d'artisanat. On a pu se rendre compte qu'il est très difficile de mener à bien une formation pour le travail parmi les populations en marge du processus de production, car elle se ramène à l'apprentissage de gestes et d'attitudes manuelles sans signification réelle.

On a pu faire une série d'autres constatations : on a remarqué, par exemple, l'existence de différences de niveau entre les participants tant au point de départ qu'au cours du processus d'alphabétisation, ce qui n'a pas manqué de susciter de sérieuses difficultés. Il faut signaler en outre le nombre relativement restreint des participants aux cercles d'alphabétisation et l'absentéisme. Cette situation s'explique par les mêmes raisons que celles données plus haut à propos des conditions d'existence des personnes en voie d'alphabétisation.

Dans l'organisation du travail, on a pu noter une tendance à procéder d'une manière individualiste et non en équipe comme le prévoyaient les instructions données dans le cadre de l'opération. L'expérience a montré que là où l'on a travaillé en équipe pendant les trois étapes du processus d'ALFIN, les résultats ont été qualitativement beaucoup plus satisfaisants.

Le personnel bénévole a fourni différents types de service. La formation de ces personnes en tant qu'alphabétiseurs s'est faite dans la pratique, mais n'a pas manqué de poser un certain nombre de problèmes du fait, notamment, du manque de matériel diadactique. Par ailleurs, on a constaté qu'une rétribution minimale devait être donnée à ce personnel pour couvrir les menus frais inévitables, tels ceux de transport.

#### ZONES DE RÉFORME AGRAIRE ET MINIÈRE

Les recherches réalisées après l'étape de planification ont tenu le plus grand compte de la

nécessité d'établir des priorités dans le choix des zones de travail (consolidation de la réforme agraire, population de langue espagnole ou bilingue, facilités d'accès, etc.). On s'est efforcé de développer l'information et la documentation existant dans la région et d'établir des contacts formels et non formels avec les autorités et avec les organisations de base. A cette fin, on a employé essentiellement la méthode de l'interview et, dans certains cas, celle de l'observation active. En même temps, des efforts ont été faits en vue de susciter la participation de la communauté, grâce aux représentations théâtrales populaires, aux marionnettes, à la musique, aux projections diverses, etc.

Force a été de constater la méfiance de la population à l'égard de l'opération, qu'elle ne parvenait pas à distinguer d'autres programmes qui lui avaient laissé une mauvaise impression. Cette attitude a changé dans la mesure où les alphabétiseurs, par leur conduite personnelle, ont su faire preuve d'engagement et d'identification aux intérêts de la population de base.

On retrouve ici les insuffisances déjà notées lors de l'analyse de l'étape de recherche dans les « villages jeunes ». La programmation a été menée conformément à ce qui était prévu dans la méthode, mais on a pu constater que de nombreux alphabétiseurs ne savaient pas manier celle-ci avec une clarté suffisante, notamment dans l'articulation des thèmes et leur progression didactique.

L'alphabétisation proprement dite a été réalisée dans toutes sortes de locaux : communaux, syndicaux, coopératives, maisons particulières, en plein air, et même sur les lieux du travail. Les horaires ont été très variables et se sont adaptés aux besoins des participants. La pénurie de lampes a posé des problèmes sérieux et, dans certains cas, a empêché le travail d'alphabétisation et l'on peut estimer d'une manière générale que les conditions matérielles précaires ont nui à l'efficacité de l'action et suscité certains découragements.

Les hommes ont montré un degré plus élevé

de motivation et un plus grand intérêt pour l'alphabétisation, et ils ont été plus nombreux à fréquenter les cercles.

Le codage, on l'a dit, s'est fait au moyen d'estampes. On s'est efforcé pour l'essentiel de relier les thèmes à la compréhension critique du processus de production, ce qui a fait que les participants et les membres de la communauté en général avaient une attitude favorable à l'égard de l'opération. Ce sentiment était particulièrement évident dans tous les cas où l'alphabétiseur vivait et travaillait au sein de la communauté de base.

On a noté un intérêt certain pour l'apprentissage des mathématiques. Connaissant le calcul mental, les paysans souhaitaient le représenter graphiquement ; l'enseignement des mathématiques est relié très étroitement à la réalité concrète et aux besoins du paysan.

La majorité des participants étant intégrée à l'appareil productif, la formation pour le travail a pu se faire dans le cadre de l'apprentissage de nouvelles techniques agricoles et d'élevage et à la faveur de la participation à la gestion de l'entreprise. Dans certains cas, des métiers manuels ont pu être enseignés, notamment dans les secteurs féminins.

Là encore, on a retrouvé le problème des différences de niveaux entre les participants. Or, cela n'ayant pas été prévu, chaque alphabétiseur a dû s'efforcer de résoudre le problème par ses propres moyens en constituant des groupes séparés, en apportant une attention spéciale à certains participants, etc.

Le fait de ne pas avoir tenu compte, dans le cadre de l'opération, du cycle de la vie rurale (semences, récoltes, saisons des pluies, etc.) a compliqué sérieusement le travail. Si l'on s'est efforcé de travailler en équipe comme le prévoyait la norme et d'établir une bonne communication avec la population et si de nombreuses initiatives créatrices ont pu être constatées, il ne faut cependant pas ignorer les facteurs négatifs : la dispersion de la population, les difficultés d'accès, de communication, les carences maté-

rielles et le manque de soutien. Toutefois, les communautés ont su contribuer à la solution des problèmes ; le personnel s'est réuni pour échanger ses expériences, les évaluer, et pour réorganiser le travail.

La réalisation des actions d'ALFIN dans la phase initiale (1973) et durant une partie de la phase d'expansion (1974) a permis de confirmer la validité de l'approche de base sous-jacente à la conception que se fait de l'analphabétisme la réforme de l'éducation : il s'agit d'un problème structurel qu'on ne peut résoudre que dans la mesure où les transformations du processus révolutionnaire touchent un grand nombre de secteurs sociaux, notamment ceux qui comptent une population analphabète nombreuse. Faute d'approfondissement et de radicalisation du processus révolutionnaire, ALFIN n'a pas réuni les conditions objectives qui lui auraient permis d'atteindre ses objectifs dans les délais initialement prévus.

D'une certaine façon, cela montre que l'opération ALFIN a été un programme prématuré, car lancé avant que le progrès du processus révolutionnaire dans des domaines vitaux ait pu créer des conditions objectives favorables. C'est pourquoi la résolution ci-après, adoptée par la Confédération nationale agraire en octobre 1974, pourrait marquer un tournant :

« Le Congrès national... exige que le Programme ALFIN (alphabétisation intégrale) soit immédiatement appliqué au niveau national avec la participation directe des organisations agraires en vue d'atteindre le succès souhaité. Ce programme devra être dynamique, flexible et concerner tous les Péruviens. A cette fin, le gouvernement révolutionnaire devra compter sur la participation des étudiants des niveaux secondaire et supérieur. Ces étudiants devront recevoir une préparation préalable, s'identifier à la révolution et acquérir les qualifications nécessaires. Ces promoteurs de l'alphabétisation doivent s'identifier à la cause du paysan et au processus révolutionnaire... »

# Alphabétisation et révolution : l'expérience vietnamienne<sup>1</sup>

C'est une constatation historique que seuls, jusqu'à présent, les régimes révolutionnaires ont pu mener à bien des campagnes d'alphabétisation de masse. De l'Union soviétique à la Chine, à la République démocratique du Viêt-nam, à Cuba, tous les gouvernements révolutionnaires ont inscrit la lutte contre l'analphabétisme parmi leurs tâches principales.

C'est qu'en effet elle revêt une dimension d'abord politique. Elle est un moyen puissant de mobiliser les masses pour la révolution et pour la construction nationale. Alphabétiser, c'est en même temps éveiller la conscience et la participation politiques. Aucune transformation de la société n'est possible si l'immense majorité des adultes, qui sont à la fois des citoyens, des soldats, des producteurs et des parents, n'ouvrent pas les yeux de façon critique sur la réalité sociale, les phénomènes de domination, ne réalisent pas leur condition de sujets de l'histoire, n'éprouvent pas avec force le besoin de construire un avenir meilleur, de prendre en charge leur propre destin.

---

Lê Thành Khôi (*République démocratique du Viêt-nam*). Professeur aux universités de Paris-V et Paris-I. A effectué pour l'Unesco et l'OIT des missions de planification de l'éducation et des ressources humaines dans dix-sept pays. Principales publications : *Le Viêt-nam : histoire et civilisation* ; *L'économie de l'Asie du Sud-Est* ; *L'industrie de l'enseignement* ; *L'enseignement en Afrique tropicale* ; *L'éducation en milieu rural*.

Cette prise de conscience se réalise à travers un processus d'information, d'explication et d'éducation. Or, si la propagande orale est efficace et nécessaire, elle est limitée dans ses moyens d'action. L'alphabétisation permet de les multiplier et d'entretenir une communication de tous les instants entre la population et les dirigeants, de haut en bas et de bas en haut, et au sein de la population elle-même.

Le Viêt-nam offre un exemple de cette intégration de l'éducation au mouvement de libération nationale et sociale, qui a permis de faire accepter par tous efforts et sacrifices et de mettre fin à l'ignorance.

## Alphabétisation et libération nationale et sociale

Si la romanisation de la langue vietnamienne remonte au XVII<sup>e</sup> siècle (elle avait été effectuée par des missionnaires européens aux fins de prosélytisme religieux), la culture traditionnelle restait jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle fondée sur le *han* ou chinois classique, qui jouait en Extrême-Orient le rôle du latin dans l'Europe médiévale. Le *quôc ngu*, ainsi appelle-t-on la langue nationale écrite en caractères latins, fut

1. La présente étude se réfère à l'expérience de la République démocratique du Viêt-nam.

répandu par le régime colonial en vue de combattre l'influence des « lettrés », qui menaient contre lui la résistance. Mais, à l'usage, le *quốc ngữ* se révéla d'une simplicité et d'une commodité telles que les nationalistes l'adoptèrent et en firent une arme culturelle contre la domination étrangère.

C'est ainsi qu'en 1938, au moment où s'élaborent les premiers dictionnaires de termes scientifiques et techniques vietnamiens, des intellectuels progressistes créent une Association pour la diffusion du *quốc ngữ*. Elle se donne pour tâche de lutter contre l'analphabétisme en faisant appel au volontariat : des jeunes gens des deux sexes s'engagent comme moniteurs bénévoles, des particuliers contribuent à la construction de locaux, à l'achat de cahiers, de livres, de porte-plume. Par suite de la méfiance des autorités, l'association ne peut développer beaucoup son action : en six ans, le nombre des alphabétisés n'atteint que 50 000 personnes. Mais sa méthode, rationnelle et rapide, sera reprise.

En 1943, le Parti communiste indochinois qui a, depuis deux ans, engagé la guérilla contre l'occupation française, présente ses *Thèses sur la culture vietnamienne*. La culture est considérée comme l'un des trois fronts de combat à côté du politique et de l'économique. « Elle doit revêtir trois caractéristiques : a) nationale, contre toute influence asservissante, rétrograde, féodale, obscurantiste ; b) populaire, contre tout ce qui tend à opposer la culture aux masses ou à l'éloigner des masses ; c) scientifique, contre tout ce qui l'oppose à la science, au progrès. »

La rénovation du *quốc ngữ* et la liquidation de l'analphabétisme figurent parmi les tâches urgentes du Front culturel.

C'est sur ce dernier point que va porter l'effort de la République démocratique du Viêt-nam après la victoire de la révolution d'août 1945. Le lendemain même de sa proclamation, le 3 septembre 1945, Hô Chi Minh assigne à la nation trois tâches fondamentales et organiquement liées : vaincre la famine, l'agression étrangère, l'ignorance.

Le 8 septembre 1945 est créé le Département de l'éducation populaire (Binh dân học vụ) et, en octobre, Hô Chi Minh lance un appel à la lutte contre l'analphabétisme :

« Pour sauvegarder l'indépendance et faire de notre pays une nation forte et prospère, chaque Vietnamien doit connaître ses droits et ses devoirs, être à même de participer à l'édification nationale. Avant tout, il faut que chacun sache lire et écrire le *quốc ngữ*.

» Que ceux qui le savent déjà l'apprennent aux autres. Les illettrés feront des efforts pour s'instruire. Le mari apprendra à sa femme, l'aîné au cadet, les enfants aux parents, le maître de maison à ceux qui vivent sous son toit.

» Quant aux femmes, elles doivent étudier avec d'autant plus d'ardeur que d'innombrables entraves les ont empêchées jusqu'ici de s'instruire. L'heure est venue pour elles de rattraper les hommes et de se rendre dignes d'être des citoyennes à part entière. »

L'analphabétisme atteignait alors 80 ou 90 % de la population, davantage encore dans les régions montagneuses peuplées de minorités, dont la plupart n'avaient pas d'écriture.

Mais la guerre s'étend du Sud au Nord et la République démocratique doit s'engager dans une résistance de longue durée. Cependant, la lutte contre l'analphabétisme ne faiblit pas. Elle fait partie intégrante de la résistance, comme en témoignent les mots d'ordre qui sont lancés à ce moment :

« Aller en classe, c'est aimer la patrie. »

« Chaque classe est un foyer de propagande pour la résistance. »

Les cours d'alphabétisation se confondent avec les cours politiques. C'est dans les explications et les directives politiques et militaires que les paysans apprennent pratiquement à lire : Pourquoi faut-il résister ? Pourquoi faut-il mener une résistance de longue durée ? Pourquoi celle-ci triomphera-t-elle inmanquablement ? Que faire pour s'opposer aux ratisages ennemis ? Comment faire pour que l'ennemi n'entende rien, ne voie rien ?

En 1953, pour préparer la contre-offensive générale, le gouvernement lance la réforme agraire. Elle est elle aussi une mesure essentiellement politique : « C'est grâce aux forces de la paysannerie que nous avons résisté victorieusement. Ce sera grâce à ces mêmes forces que demain la résistance vaincra et que la reconstruction nationale s'accomplira », déclare Hô Chi Minh dans son rapport à l'Assemblée nationale le 1<sup>er</sup> décembre 1953. De la réforme agraire, les effets suivants sont attendus : dans le domaine militaire, les paysans montreront plus d'enthousiasme à participer à la résistance ; dans le domaine politique, le pouvoir à la campagne passera entre leurs mains, ce qui consolidera l'alliance des ouvriers et des paysans ; dans le domaine économique, les paysans libérés et devenus propriétaires augmenteront leur production et élèveront leur niveau de vie ; dans le domaine culturel et social, la grande majorité du peuple, ayant de quoi se nourrir et s'habiller, cherchera avec plus d'ardeur à s'instruire.

Dans cette période, l'alphabétisation est liée à la lutte de classe et à la révolution agraire. Elle cherche à faire comprendre aux paysans pourquoi ils vivent dans la misère, quels avantages leur apportera le renversement des propriétaires fonciers.

Un an après le rétablissement de la paix, un plan triennal d'éducation populaire est mis en œuvre qui permet de liquider pour l'essentiel l'analphabétisme dans les plaines : à la fin de 1958, 93,4 % des personnes âgées de douze à cinquante ans savent lire et écrire. Dans la Haute-Région, le travail ne sera achevé que trois ans plus tard.

En résumé, l'alphabétisation au Viêt-nam a été conçue avant tout comme une tâche politique visant à élever la conscience politique des masses et, en conséquence, leur ardeur dans la lutte révolutionnaire et dans la production. Mais l'idéologie seule ne suffisait pas : elle devait être étayée par une organisation.

## **Mobilisation, organisation formation des instructeurs**

L'organisation de l'alphabétisation a suivi ce qu'on appelle la « ligne de masse ». Elle signifie qu'il faut rendre les masses conscientes que la lutte contre l'ignorance est leur propre travail, afin qu'elles la prennent elles-mêmes en main, qu'elles trouvent elles-mêmes les moyens de résoudre les problèmes pratiques qui sont posés.

Comme on le voit, le Parti vietnamien ne croit pas au « spontanéisme révolutionnaire ». Du fait même de l'analphabétisme, d'un long passé d'exploitation, il faut d'abord mener auprès de la population un travail d'éveil, d'explication, de mobilisation et d'organisation. Le mouvement est lancé, dirigé et contrôlé par le Parti et l'État, les organisations de masse (organisations de jeunes, union des femmes, syndicats, associations paysannes) jouant le rôle de relais.

Voici comment un responsable décrit les différentes étapes de l'alphabétisation. Pour longue qu'elle soit, son analyse mérite d'être reproduite.

### **Travail de propagande et de mobilisation des masses**

Les livres, la presse, la radio, les circulaires et les directives sont des moyens extrêmement importants. Mais ils ne suffisent pas pour pénétrer au cœur des campagnes ni pour persuader les gens s'ils ne sont pas épaulés par des mesures « de masse » vivantes et attrayantes comme :

Les mots d'ordre, les tracts à distribuer partout ;  
Les processions, les formes de propagande spectaculaires comportant tambours, danse de la licorne, maquettes de porte-plume et de cahiers, musique ;  
Les ensembles artistiques qui, par des chants, des danses, des pièces de théâtre, inculquent la haine à l'égard du colonialisme et de son triste héritage qu'est l'analphabétisme et exhortent les gens à avancer vers la lumière qu'apporte le nouveau régime ;

La vente des syllabaires aux analphabètes, l'invitation des lettrés à passer sous des « portiques de gloire » ;

La composition d'un très grand nombre de chansons populaires pleines de verve, pour railler les jeunes qui ne se déterminent pas encore à aller en classe, du genre :

« Avoir un mari lettré, c'est être heureuse comme  
[une fée!  
Mais épouser un illettré, quel mauvais tour du  
[sort! »

Vers la fin de la dernière étape, à l'égard des personnes qui rencontrent de nombreuses difficultés ou qui manquent de détermination, on agit auprès de chacune d'elles et l'on s'efforce de lui faire comprendre les inconvénients à rester analphabète, les avantages dont jouit un lettré (écrire à son mari parti pour le front, prendre des notes sur un carnet ou un registre, faire des calculs dans la vie quotidienne, connaître les méfaits de l'ancien régime et les perspectives qu'ouvre le régime nouveau)... Par ses propos qui viennent du cœur, par les résultats concrets qu'il a obtenus, l'intéressé dispose d'une force persuasive souvent irrésistible.

A la clôture de chaque cours, on organise solennellement la distribution des prix et la remise des certificats aux personnes affranchies de l'analphabétisme et l'on en appelle d'autres à se faire inscrire au cours suivant. Mieux encore, les meilleurs élèves font l'objet de citations et des cérémonies solennelles sont organisées lors de la remise des titres d'honneur aux familles, villages, districts, provinces qui ont réussi à liquider l'analphabétisme. Des vagues d'émulation patriotique sont déclenchées en vue de stimuler les gens.

Il faut savoir également réprimer les manœuvres des éléments réactionnaires qui veulent empêcher leurs femmes, enfants, parents, d'apprendre à lire et à écrire. Certains vont jusqu'à user de violence ou commettent des vols aux heures où tous vont en classe. Des prêtres réactionnaires enseignent qu'apprendre, c'est « perdre » la religion.

Il faut parler ici de l'action considérable qu'exercent les appels et les lettres de félicitation envoyés par le président Hồ Chí Minh aux alphabétiseurs, aux élèves, aux régions qui obtiennent des succès dans la liquidation de l'analphabétisme. De même, le gouvernement accorde des récompenses — l'Ordre de la résistance, l'Ordre du travail — aux villages, districts ou provinces qui achèvent l'élimination de l'analphabétisme, réalisant ainsi ou dépassant les normes du plan.

## Formes d'organisation des cours

Les cours revêtent des formes multiples afin d'assurer les études hors des heures de travail ; les études organisées en fonction des conditions de travail de chaque région, de chaque saison ; les études organisées de la manière la plus convenable aux différentes catégories d'élèves.

Dans les villes, beaucoup de cours fonctionnent le soir ; à la campagne, les cours de midi constituent l'essentiel ; lorsque la moisson bat son plein, les études peuvent être suspendues, mais des heures supplémentaires sont en revanche réservées aux études dans la matinée, quand les paysans ne vaquent pas aux travaux des champs.

Étant organisée dans chaque hameau, voire au sein même d'une famille, la plupart du temps chaque classe compte peu d'élèves ; au profit des cadres qui doivent s'absenter, des cours spéciaux sont organisés pour leur donner les leçons qu'ils n'ont pas pu suivre.

La difficulté la plus grave réside dans la création des cours destinés aux pêcheurs et, d'une manière générale, aux gens dont la profession exige des déplacements constants ; il a fallu dans ces cas les faire suivre par des alphabétiseurs ou faire en sorte pour que, parmi eux, se trouve quelqu'un capable d'apprendre aux autres.

A la campagne, même au cœur de la moisson, les enseignants cherchent par tous les moyens à faire faire aux élèves la révision des leçons déjà apprises : les lettres de l'alphabet sont écrites sur des planches ou sur le dos des buffles ou sur les chapeaux des laboureurs ; des tableaux noirs sont installés à l'ombre d'un arbre, dans la cour où l'on bat le riz, et les travailleurs peuvent y revoir leurs leçons à chaque minute de repos ou même en travaillant.

Il nous a fallu combattre énergiquement la tendance à vouloir organiser des cours réguliers sur le modèle des écoles, ce qui n'est nullement conforme aux conditions des élèves, et nous avons dû le faire surtout dans les dernières années de la lutte contre l'analphabétisme.

## Des moyens pour étudier

Lorsque le mouvement gagne en ampleur, le problème des moyens devient difficile à résoudre, surtout pendant la résistance ; on souffrait d'une grande

pénurie en livres et cahiers, papier, encre et plumes métalliques, etc.

Pour la question des locaux, si les écoles d'enseignement général ne suffisent pas, des cours sont ouverts chez les particuliers. A défaut de tables, on pose les cahiers sur des lits pour écrire, ou on le fait sur un panier renversé. Dans les localités proches des forêts, maîtres et élèves peuvent aller chercher du bois et du bambou pour fabriquer des tables, des bancs et pour construire des salles de classe.

Pour les syllabaires, pendant la guerre, il en manquait même pour les enseignants. Les moyens d'impression les plus rudimentaires n'étaient pas négligés et les élèves de l'enseignement général copiaient volontiers des leçons pour analphabètes sous la dictée de leurs maîtres aux heures d'orthographe.

Pour les articles scolaires enfin, le papier était rare pendant la résistance. Nombre d'élèves se servaient de feuilles de bananier. Certaines espèces de feuilles et de fruits cueillis dans la forêt donnent un liquide susceptible de remplacer l'encre. Au besoin, un bout de bois ou un morceau de brique insuffisamment cuite pouvait servir pour écrire sur le plancher ou sur le sol.

Lorsque les conditions le permettent, nous faisons le maximum d'efforts pour faciliter le travail des enseignants et des élèves. Mais une fois que les masses prennent conscience de l'importance des études, elles sont parfaitement capables de se débrouiller dans n'importe quelles conditions pour pallier la pénurie de moyens.

### Formation rapide des enseignants

Les alphabétiseurs se chiffraient par centaines de milliers. Comment faire pour leur apprendre une méthode d'enseignement qui puisse assurer le maximum de résultats dans le minimum de temps ?

Nous avons organisé des cours de formation accélérée, à la charge des régions, des organisations de masse. D'ordinaire, ces cours ne dépassent pas cinq ou six jours. Pendant ce temps, l'essentiel réside dans l'éducation politique et idéologique qui fait que les élèves-maîtres prennent conscience de leur responsabilité et aiment le travail qu'ils se voient confier. C'est seulement la compréhension de la

signification révolutionnaire du travail qu'ils vont faire qui donne aux intéressés cette ardeur qui les anime et les rend capables d'aplanir les difficultés.

Les problèmes d'organisation et d'enseignement figurent aussi au programme de formation, mais principalement sous la forme d'échanges d'expérience. Les succès concrets déjà remportés éclairent les élèves-maîtres tout en affermissant leur volonté d'accomplir la tâche que leur assignent le peuple et la révolution.

Nombre d'enseignants ont fait de multiples innovations pour apprendre aux gens à lire et à écrire. Par exemple des chansons populaires ont été composées afin d'aider les élèves à retenir facilement ou à faciliter la distinction des lettres de l'alphabet qui présentent certaines ressemblances les unes avec les autres.

L'écriture vietnamienne n'est pas difficile à apprendre. Un homme ordinaire qui étudie une heure par jour peut être libéré de l'analphabétisme au bout de trois ou quatre mois. Aux époques où le mouvement était en plein essor, nous avons organisé des vagues d'émulation pour raccourcir le délai moyen qui est de 72 jours. L'émulation ainsi organisée a pour effet de stimuler un certain nombre de personnes et d'entraîner les autres à redoubler d'efforts pour réduire le temps nécessaire.

Si un certain nombre de cadres et d'enseignants ont tendance à vouloir organiser des cours réguliers — tendance qui créait des difficultés aux masses et entravait leurs activités quotidiennes — il y avait aussi, à certains moments et dans certaines régions, des cadres et enseignants qui, s'écartant de la ligne de masse, ont usé de contrainte. Mais celles-ci, n'étant pas basées sur la prise de conscience des masses, constituent des erreurs et ne conduisent pas effectivement aux résultats espérés<sup>1</sup>.

### Enseignement complémentaire

Apprendre à lire et à écrire ne constitue que la première étape d'un long processus. Pour que les nouveaux alphabètes ne retombent pas dans

1. NGO VAN CAT, « La liquidation de l'analphabétisme et l'enseignement complémentaire pour adultes », *L'éducation en RDV*, p. 37-42, Hanoi, 1965 (Études vietnamiennes, n° 5).

l'ignorance, il faut leur donner à lire livres et journaux et élargir leurs connaissances utiles. Dès 1948, Hồ Chí Minh écrit aux combattants de la lutte contre l'analphabétisme :

« Là où l'analphabétisme a été éliminé, participez à l'émulation patriotique pour faire un pas en avant et enseignez à nos compatriotes des notions d'hygiène pour les préserver des maladies ; des notions scientifiques pour lutter contre les superstitions ; les quatre opérations pour habituer les gens à mettre de l'ordre dans leur vie ; l'histoire et la géographie de notre pays (histoire et géographie résumées sous forme de poèmes ou de chansons populaires) pour élever la conscience patriotique ; les droits et les devoirs des citoyens, pour que nos compatriotes deviennent de bons citoyens. »

Cette recommandation n'avait pas toujours été respectée. A la fin de la résistance, en 1954, on constata qu'un assez grand nombre de personnes alphabétisées ne l'étaient pas restées. Or, avec la paix, le Nord s'engage dans l'édification socialiste qui implique une triple révolution : révolution dans les rapports de production, révolution technique, révolution idéologique et culturelle. Toutes les trois exigent une élévation continue du niveau culturel, scientifique et technique des ouvriers, des paysans et des cadres, appelés à devenir le « maître collectif de la nation », sachant comment gérer une coopérative ou une usine, répartir le travail, les revenus, introduire des changements techniques ou organisationnels, etc.

Le premier plan quinquennal (1961-1965) donne la priorité à l'enseignement complémentaire des adultes dans le travail d'éducation. Le problème se posera de façon encore plus urgente en 1965 : il faut maintenir ou augmenter la production sous les bombes, manier l'artillerie, la DCA, les missiles, etc. C'est grâce à des études accélérées que les femmes et les vieux paysans pourront remplacer les hommes partis à la guerre et s'illustrer dans la gestion des coopératives comme dans le combat.

De même que l'alphabétisation, l'enseigne-

ment complémentaire est organisé de façon très souple, avec un contenu et des méthodes différenciés selon les groupes, leur âge, leur profession, leur branche d'activité, leur niveau d'instruction. Il comporte, comme l'enseignement général, trois cycles d'études<sup>1</sup>, l'équivalent du grade IV étant considéré comme le minimum à acquérir par tous les travailleurs.

A la différence des enfants, les adultes possèdent déjà des connaissances pratiques tirées de la vie et de la lutte sociale. C'est en partant de ces connaissances qu'on va élever leur niveau d'instruction générale, de manière à les aider à comprendre les choses qu'ils connaissent par expérience et à s'élever progressivement à la connaissance théorique.

Les programmes sont élaborés sur la base des besoins de chaque catégorie de travailleurs, en plus de matières communes pour toutes (langue, mathématiques). Chaque matière comporte des notions fondamentales et des notions approfondies selon la catégorie du travailleur. Ainsi, pour la physique, on met l'accent sur l'électricité quand on s'adresse aux ouvriers électriciens et sur la mécanique quand on s'adresse aux ouvriers mécaniciens : à ceux-ci on fait comprendre les mécanismes des machines qu'ils utilisent ; aux paysans, l'utilité des machines agricoles et la nécessité d'améliorer leurs instruments. Les deux critères des programmes sont donc le réalisme et la concision : réalisme, c'est-à-dire liaison avec le travail productif ; concision, c'est-à-dire concentration sur les points principaux en laissant de côté les problèmes secondaires pour ne pas trop allonger la durée des études.

La pédagogie, de même, met l'accent sur la liaison entre théorie et pratique, de manière que les adultes non seulement puissent faire usage de leur expérience pour assimiler les principes et les concepts scientifiques, mais encore ap-

1. L'enseignement général comporte dix années d'études, réparties en trois cycles : 4 + 3 + 3, soit respectivement de 7 à 10 ans, de 11 à 13 ans, de 14 à 16 ans.

pliquent les notions apprises à résoudre les problèmes qui se posent dans leur travail et améliorent ce dernier : c'est ainsi que les paysans apprennent en même temps les techniques de culture et d'élevage et leur mise en pratique.

Les formes de l'enseignement sont très variées et dépendent de la disponibilité des travailleurs.

Dans les services administratifs, les usines, les chantiers, les cours ont lieu deux fois par semaine. Dans les coopératives et les fermes d'État, ils augmentent ou diminuent selon l'urgence des travaux, les saisons agricoles ou même les conditions météorologiques. En étudiant cinq ou six heures par semaine, un adulte peut atteindre le niveau du premier cycle en trois ou quatre ans.

A l'intention des travailleurs qui quittent momentanément leur emploi (tout en conservant leur salaire ou leur part de revenu coopératif), il existe plusieurs types d'école. Les uns visent au perfectionnement professionnel après quoi l'adulte retourne à son ancien poste, les autres visent à faire accéder les jeunes cadres ouvriers et paysans aux écoles secondaires professionnelles ou à l'enseignement supérieur. L'armée, de son côté, a ses propres institutions d'enseignement.

Enfin, les clubs ouvriers et paysans reçoivent des conférenciers qui viennent faire des exposés sur une question d'actualité, un problème d'hygiène, de science, de technique. On organise des séances spéciales pour les femmes (puériculture, planification familiale, hygiène, éducation), les miliciens (manipulation des armes, ouvrages de défense)<sup>1</sup>.

Depuis 1960, les effectifs annuels de l'enseignement complémentaire s'élèvent à 1-1,5 million d'élèves, sans parler des cours spéciaux et des cours de l'armée. L'un des problèmes qui se sont posés a été de recruter les enseignants nécessaires, alors que le nombre des personnes instruites est encore peu élevé. Au recensement de 1960, on dénombrait, pour 1 000 habitants, 327 ayant le niveau du premier cycle, 33 celui

du deuxième, 5 celui du troisième, et 1 celui de l'enseignement supérieur.

Comme pour l'alphabétisation, on a suivi la ligne de masse. On a mobilisé non seulement les enseignants professionnels, mais aussi les étudiants, les élèves du secondaire et du technique, les ouvriers qualifiés, les cadres des usines, chantiers, coopératives et fermes d'État, les artisans, les élèves des classes supérieures de l'enseignement complémentaire.

Progressivement, on a constitué un corps régulier de maîtres spécialisés de l'enseignement complémentaire. En 1970, ils sont plus de 7 000 ; la plupart exercent dans l'enseignement complémentaire du deuxième cycle. Ils sont formés et perfectionnés dans des écoles normales spécialisées allant de l'échelon central à l'échelon provincial. De plus, toutes les écoles normales des différents niveaux dispensent à leurs élèves des notions de psychologie et de pédagogie des adultes afin qu'à leur sortie, s'ils sont nommés dans l'enseignement général, ils puissent participer de façon satisfaisante à l'enseignement complémentaire.

## Alphabétisation des minorités

Si l'alphabétisation a progressé moins vite dans les régions montagneuses que dans les plaines, c'est que le retard culturel y était plus important, la plupart de leurs populations ne possédant pas de système d'écriture.

Alors que le peuple majoritaire, les Viêt ou Kinh, habite les plaines, les régions montagneuses, qui forment les deux tiers du territoire, sont peuplées par près de 70 groupes ethniques totalisant 3,7 millions dans le Nord et 1,5 million dans le Sud, soit 12 % de la population du pays (45 millions d'habitants).

Contrairement aux partis nationalistes, les

1. HOANG TU DONG, « L'enseignement complémentaire pour adultes », *L'enseignement général en RDVN*, p. 41, Hanoi, 1971 (Études vietnamiennes, n° 30).

communistes ont su les premiers formuler une politique des nationalités en vue de la libération nationale et de l'émancipation sociale. Dès sa fondation, en 1930, le Parti communiste indochinois déclare viser à « réaliser l'union des nationalités sur une base d'égalité et d'entraide en vue de la conquête commune de l'indépendance, de la liberté et du bonheur » ; reconnaissant le droit des nationalités à l'autodétermination, il « se prononce contre tout système colonial, toutes formes d'oppression et d'exploitation directes ou indirectes d'une nationalité par une autre ».

C'est grâce à une telle politique et à l'appui gagné en conséquence chez les minorités que la République démocratique du Viêt-nam a pu établir et consolider ses bases de guérilla dans la Haute-Région, mener à bien la résistance et la révolution. Aussi, après la victoire, la Constitution de 1959 reconnaît-elle explicitement l'égalité de toutes les nationalités, leur droit de se servir de leur langue, de développer leur culture nationale, de créer des zones autonomes.

Celles-ci sont au nombre de deux actuellement : le Tay Bac (Nord-Ouest) formé en 1955, englobe 500 000 habitants appartenant à 25 nationalités dont les plus importantes sont les Thai et les Meo. Le Viêt Bac, créé l'année suivante, comprend 1,5 million d'habitants relevant de 14 nationalités dont les plus nombreuses sont les Tay et les Nung. Les cadres issus des minorités y détiennent les leviers de commande. A l'échelon central, on compte de nombreux députés, ministres, généraux, membres du comité central du Parti.

Pour que l'égalité réelle des nationalités soit réalisée, il faut que les minorités rattrapent leur retard sur les plans économique, social et culturel. L'alphabétisation a suivi le même processus que dans la plaine. Avant la révolution, les militants communistes travaillant dans les régions montagneuses apprenaient aux autochtones à lire et à écrire de manière à lier la lutte contre l'ignorance à celle contre le joug colonial et féodal. Après la révolution d'août 1945, le

mouvement s'est développé, beaucoup de cadres du delta se portant volontaires pour la Haute-Région. En 1946, 80 cadres de l'éducation populaire issus de 24 minorités sont formés pour devenir le noyau du mouvement. Durant la résistance, les cours continuent à fonctionner partout clandestinement.

C'est avec le rétablissement de la paix en 1954 que la lutte contre l'ignorance peut être menée à bonne fin. Des « brigades de choc pour la lutte contre l'ignorance » se lançaient dans la montagne « pour cohabiter avec les autochtones, partageant leur mode de vie et prenant part à la production. Tout en poursuivant l'œuvre d'alphabétisation, elles participaient activement aux autres activités sociales, notamment aux mouvements de prophylaxie, de lutte contre les superstitions et d'édification d'un style de vie nouveau. Elles faisaient tache d'huile, formant des noyaux de moniteurs bénévoles parmi les autochtones et c'étaient ces derniers mêmes qui multipliaient l'efficacité de leur action. Chez certains peuples vivant à l'état semi-nomade entre 1 000 et 2 000 mètres d'altitude, elles ouvraient pour cinq ou six familles un cours d'alphabétisation pour adultes et une ou plusieurs classes d'enseignement général pour enfants<sup>1</sup> ». C'est ainsi que l'analphabétisme a été liquidé pour l'essentiel dans les régions montagneuses du Nord en 1961.

On s'est préoccupé ensuite d'organiser l'enseignement complémentaire. Il est destiné principalement aux paysans des coopératives et aux cadres communaux : ceux du parti, du pouvoir local, des milices populaires, de la jeunesse, de l'organisation des femmes. Chaque année, environ 100 000 montagnards de seize à quarante-cinq ans suivent ces cours qui sont donnés sur place et en dehors des heures de travail ; ils n'ont pas lieu au moment des moissons, mais connaissent une activité intense après la fin

1. NHẬT HUNG, « L'enseignement au service des minorités nationales », *Régions montagneuses et minorités nationales en RDVN*, p. 119, Hanoï, 1967 (Études vietnamiennes, n° 15).

des travaux des champs. Là où la population pratique la culture itinérante sur brûlis, les moniteurs suivent leurs élèves qui ont ainsi la possibilité de s'instruire sans abandonner la production.

En vue d'une formation plus rapide des cadres, il a été créé des écoles d'enseignement complémentaire où les adultes viennent étudier pour une période de six mois à un an aux frais de l'État. Le programme vise à leur faire assimiler principalement les nouvelles techniques d'agriculture et de sylviculture et des notions de gestion de coopératives agricoles. Il existe en outre des « écoles de travail », qui relèvent à la fois de l'enseignement général et de l'enseignement complémentaire, à l'intention des jeunes adultes. Chaque école se double d'une exploitation agricole. La moitié du temps est consacrée à l'étude, l'autre à la production. Les élèves construisent eux-mêmes les bâtiments et le mobilier scolaires. Ils gèrent l'école et pourvoient à leurs propres besoins en cultivant du riz, des légumes et autres plantes vivrières et en faisant de l'élevage. Le programme porte sur les connaissances générales, la gestion économique, les techniques agricoles.

C'est dans la langue maternelle et dans la langue nationale commune (le vietnamien) que se font l'enseignement du premier degré, l'alphabétisation et l'enseignement complémentaire des adultes.

Il a fallu un travail de huit années (1953-1961) pour arriver à ce résultat. En 1945, seuls les Thai disposaient d'une écriture, dérivée du pali. La priorité a été accordée à la création d'une écriture pour les Tay et les Nung qui ont des rapports étroits sur les plans historique, culturel et linguistique et qui représentent ensemble le tiers de la population montagnarde du Nord, ainsi que pour les Meo, cinquième minorité en importance. Pour les Muong (deuxième minorité en importance), la langue qu'ils parlent est extrêmement proche du vietnamien, qu'ils peuvent apprendre facilement.

On s'est servi de l'alphabet latin pour le tay-

nung et pour le meo, ce qui facilite en même temps l'assimilation de la langue nationale commune. Pour le thai, l'écriture dérivée du pali diffère complètement du *quốc ngữ*, ce qui constitue un obstacle aux échanges culturels avec les autres nationalités. Néanmoins, comme cette écriture a une longue tradition et a déjà servi à la transcription d'œuvres littéraires, le peuple thai y est attaché et le gouvernement a décidé de la respecter tout en cherchant à l'unifier et à la rendre plus rationnelle. Un modèle d'écriture basé sur le système phonologique le plus répandu dans la nationalité a été enseigné dans des classes expérimentales puis adopté par une conférence des délégués de tous les groupes thai. Ainsi, depuis 1961, 85 % de la population des minorités du Nord possèdent une écriture.

C'est une politique analogue des nationalités que les révolutionnaires ont suivie dans le Sud. Des écritures ont été mises au point pour les Bahnar, Rhadé, Ré, etc., d'autres sont à l'étude. Des écoles normales spéciales forment les instituteurs de diverses nationalités. Le régime prévoit également la constitution de zones autonomes.

De l'expérience vietnamienne se dégagent les enseignements suivants.

Avant tout, le facteur *politique* (lutte pour l'indépendance, lutte pour l'émancipation sociale) constitue le moteur le plus puissant pour faire accepter aux populations les efforts et les sacrifices nécessaires en vue d'éliminer l'ignorance.

Mais le facteur politique à lui seul ne suffit pas. En Indochine même, le gouvernement croyait, en 1945, pouvoir résoudre le problème en un an : en un an, 2,5 millions de personnes furent alphabétisées, résultat certes remarquable (même si l'alphabétisation était superficielle), mais bien loin du but visé. L'extension des hostilités devait ralentir le processus et l'analphabétisme ne sera liquidé qu'en 1958. Il aura donc fallu treize ans pour alphabétiser la

population vietnamienne, à partir il est vrai d'un taux élevé d'analphabétisme (80 ou 90 %) et dans des situations de guerre.

En second lieu, l'idéologie doit être appuyée par une organisation appropriée. Il faut suivre une *ligne de masse*, c'est-à-dire faire prendre conscience aux masses que l'alphabétisation répond à leurs intérêts comme à ceux du pays, qu'elle constitue leur propre travail et qu'elles doivent le prendre en charge en comptant principalement sur leurs propres forces (matérielles et humaines) plutôt que sur celles de l'État.

Cette ligne s'oppose donc à la ligne bureaucratique faisant intervenir des décisions prises d'en haut sans la participation des intéressés et un financement complètement extérieur. Sans participation consciente, pas d'effort soutenu. L'intervention de l'État ou du Parti se situe au début dans le travail idéologique de « conscientisation ».

En d'autres termes, il ne s'agit pas de faire quelque chose pour les masses, mais surtout de les rendre capables de faire le travail elles-mêmes en trouvant les ressources dans leur propre milieu, avec le minimum d'aide extérieure.

Troisième enseignement : en dehors du facteur politique, le Viêt-nam a bénéficié de plusieurs facteurs favorables, notamment de l'existence d'une langue écrite depuis longtemps et d'une tradition séculaire des études. Dans le Viêt-nam traditionnel en effet, c'était l'éducation et non la naissance qui, par la voie des concours littéraires, ouvrait l'accès à tous les postes : même si c'était une illusion, elle était fortement ancrée dans les mentalités et le savoir était le bien le plus estimé, non la for-

tune. Non seulement la langue vietnamienne écrite ne diffère pas de la langue parlée, mais elle est extrêmement facile à apprendre. En apprenant une heure par jour, un illettré sait lire et écrire en trois ou quatre mois.

La quatrième leçon est que l'alphabétisation ne constitue qu'un premier pas. Si, depuis 1954, il n'y a pas eu d'analphabétisme de retour au Viêt-nam, si le niveau d'instruction s'élève constamment, c'est grâce à un effort culturel intense par les livres, les journaux, les revues, les bibliothèques, et par une pression sociale de tous les instants : scolarisation des enfants, développement des coopératives, enseignement complémentaire. Ce dernier mobilise chaque année près de 1,5 million d'adultes, avec des contenus et des méthodes pédagogiques différenciés selon l'âge, la profession, la branche d'activité et en liaison étroite avec les problèmes concrets de la production. Le dynamisme de l'environnement joue un rôle très important pour la fixation et l'élargissement des connaissances.

Enfin un État multinational comme le Viêt-nam doit prêter une attention particulière à l'éducation et à la formation chez les minorités. Il ne suffit pas d'y apporter des améliorations politiques et économiques, il faut aussi élever leur niveau culturel, créer des écritures là où il n'en existe pas encore, combattre les traditions féodales et les superstitions, former les cadres locaux le plus rapidement possible afin que les peuples soient à même de prendre en charge leur destin.

L'autonomie des minorités, l'élévation de leur niveau matériel et culturel sont un gage d'union et d'intégration nationales.

# Un tournant pour l'alphabétisation : le changement d'attitude de la communauté mondiale

La communauté internationale ne s'est jamais autant efforcée de définir d'un commun accord ses responsabilités face aux problèmes mondiaux. L'alphabétisation est généralement considérée comme l'un de ces problèmes. Il faut admettre, toutefois, que — même après une décennie d'efforts redoublés en faveur de l'alphabétisation — les nations n'ont pas une idée claire de ce que doit être leur action, individuelle et collective, dans le cadre de la coopération bilatérale et multilatérale.

De nombreuses questions d'ordre éthique et pratique se posent lorsqu'on cherche à définir les réponses internationales au problème de l'alphabétisation. Le fait qu'elles soient posées peut être considéré comme un bon signe. L'évaluation de l'alphabétisation fonctionnelle que vient de publier l'Unesco avec la collaboration du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD)<sup>1</sup> devrait contribuer à éclaircir les options qui s'offrent.

La situation est compliquée, cependant, par le fait que les questions que soulève la coopéra-

tion internationale en faveur de l'alphabétisation ne peuvent être considérées indépendamment de l'évolution qui s'amorce vers une nouvelle « économie » internationale (ce mot étant pris dans son acception la plus large, pour désigner le système le mieux approprié de répartition des rôles et de relations entre les groupes qui composent la société mondiale).

Pourquoi faudrait-il que la communauté mondiale se soucie d'alphabétisation? Cette question ne peut-elle être laissée aux responsables nationaux et locaux? La paix et la survie du monde ne posent-elles pas déjà assez de problèmes qui exigent de nouveaux mécanismes de coopération?

Si l'on postule toutefois — pour des raisons d'ordre moral (droits de l'homme) ou pour d'autres raisons — qu'il devrait y avoir en principe une action internationale, en quoi devrait-elle consister et comment faudrait-il l'organiser?

## Modèles de développement et d'ordre mondial

Après avoir accepté de façon implicite (et parfois arrogante) un modèle unique de développement universellement applicable, le monde

---

*John E. Fobes (États-Unis d'Amérique). Directeur général adjoint de l'Unesco. Longue expérience dans le domaine de la coopération technique : aux Nations Unies, au sein d'un comité d'experts de l'Assemblée générale sur les finances et l'administration (y compris celles de la coopération technique) ; avec le plan Marshall ; en Inde dans différents programmes de développement et, depuis 1964, avec l'Unesco.*

1. *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique*, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976. (Sous presse.) La version en langue anglaise est parue.

tend maintenant à admettre qu'il en existe plusieurs. Les nations sont libres d'en choisir un et de l'adapter à leurs propres besoins. Il est donc à présumer que l'alphabétisation s'insérera différemment dans divers modèles nationaux de développement. Le Conseil exécutif de l'Unesco a récemment souligné que le développement doit être endogène et qu'il doit donc suivre des voies diverses pour se conformer aux valeurs distinctes et aux systèmes sociaux et culturels des différentes sociétés.

Pour compliquer la situation, la communauté internationale est de plus en plus sollicitée pour le financement d'activités de plus en plus diverses. Les programmes d'alphabétisation peuvent-ils compter bénéficier de fonds importants? L'application d'autres normes internationales et l'exécution d'autres entreprises en commun ne risquent-elles pas de paraître plus dignes d'être financées?

En même temps, il y a une réaction contre l'aide extérieure parce que, même lorsqu'elle est administrée de la façon la plus neutre, elle tend à limiter la liberté de choix à l'échelon national. D'aucuns exigent au moins que l'aide fondée sur des contributions volontaires soit remplacée par d'autres modalités de transfert des ressources, qui soient moins aléatoires et réduisent la dépendance, si elles ne la suppriment pas complètement. En outre, certains dirigeants sont déçus par l'échec des actions qui ont été menées au cours des dix dernières années sur le plan international pour accélérer le recul de l'analphabétisme. Les nations ont désormais tendance à s'efforcer de résoudre leurs problèmes par leurs propres moyens.

Tous ces indices convergent dans le même sens : la création de systèmes de coopération entre égaux ayant la capacité et la latitude de participer pleinement et librement aux décisions qui les concernent et qui déterminent les structures et les règles de la coopération et de l'ordre dans le monde.

La communauté internationale semble être sur le point d'accepter, comme norme mon-

diale générale, un niveau de vie minimal — un « minimum vital » — pour tous les peuples. Parmi les exigences fondamentales à satisfaire figureront évidemment les besoins de nourriture, d'eau, de logement, d'habillement et de santé. Il faut aussi prévoir l'accès à l'information, mais sous quelle forme? Dans quelle proportion l'enseignement de base, l'éducation permanente et les moyens d'information de masse contribueront-ils à l'assurer?

Si de telles normes minimales sont établies et acceptées sur le plan international, dans quelle mesure la communauté mondiale posera-t-elle alors des conditions à son aide à une nation? Exigera-t-elle l'application dans les plans et projets nationaux de développement d'une nouvelle politique destinée à faire face à la pauvreté, y compris à l'analphabétisme?

Jusqu'à présent, l'assistance extérieure pour l'alphabétisation n'a été fournie que lorsqu'elle était demandée et pour compléter une action nationale. A l'avenir, toutefois, il faudra peut-être évaluer l'« intervention » multilatérale en matière d'alphabétisation en fonction de critères plus rigoureux englobant les politiques et les actions nationales relatives à d'autres questions liées à la survie et à la dignité de l'homme. Il est significatif à cet égard que le symposium de Persépolis ait évoqué le milliard ou presque d'illettrés que compte le monde face au nombre encore plus considérable d'êtres humains sous-alimentés.

Devant ces attitudes nouvelles vis-à-vis du développement et de la coopération internationale, quelle leçon les communautés intergouvernementales (internationales) et transnationales (non gouvernementales) ont-elles apprise au sujet de l'alphabétisation et de leur participation aux activités nationales dans ce domaine? Où en sont aujourd'hui les programmes de coopération mondiale? Quel est l'avenir probable de l'action en faveur de l'alphabétisation?

## Pourquoi et quoi lire ?

Savoir lire et écrire a bien des avantages, mais il ne faudrait pas, en les enseignant à un plus grand nombre de personnes, oublier la question fondamentale : Comment ces connaissances seront-elles utilisées et pourquoi sont-elles indispensables ? De nombreux illettrés disposent de ressources suffisantes, vivent dans la dignité et participent activement à la vie politique, sociale et économique de leur collectivité. Il faut reconnaître toutefois que cela leur devient de plus en plus difficile. Savoir lire et écrire est vital pour ceux qui ont été et demeurent aliénés et frustrés ; c'est une condition primordiale de la participation démocratique à la vie de la société sous tous ses aspects — gouvernement, action créatrice, progrès des connaissances.

Ne serait-ce que pour savoir quels sont les problèmes que la société doit affronter, il est souvent indispensable de savoir lire et écrire. La solution de ces problèmes implique la pleine participation des intéressés.

L'idée que nous nous faisons du rôle de la coopération internationale organisée était en majeure partie fautive. Les coopérants — ceux qui se considéraient comme originaires de sociétés développées (et parfois prospères), comme ceux qui représentaient les nations pauvres et en voie de développement — s'inspiraient de modèles erronés, correspondant à des conceptions floues et incomplètes ; leurs relations s'en sont trouvées faussées. Même lorsque nous lançions des appels pour une coopération internationale et que nous parlions de partenaires, nous nous conformions toujours à une conception paternaliste, impliquant des donateurs et des bénéficiaires. Les relations ainsi créées et les arrangements institutionnels qui les concrétisaient n'ont pas donné les résultats escomptés.

En ce qui concerne l'alphabétisation, il ne suffit pas d'aider quelqu'un à lire et à écrire. Les partenaires doivent participer l'un et l'autre à leur épanouissement mutuel ; ils doivent au moins aspirer à ce qu'un équilibre des échanges

s'instaure à terme et agir dans cette perspective.

Ce dernier point est important. Nous avons aussi postulé que la « coopération technique » menait à une réduction, voire à une cessation de l'aide (ou de ce qu'on appelait parfois avec optimisme l'« assistance mutuelle »). Nombreux sont ceux qui ont parlé du moment où serait atteinte l'indépendance à l'égard de l'assistance extérieure. Il vaudrait mieux reconnaître que le processus de collaboration mène à une interdépendance accrue et à des formes plus approfondies et plus larges de coopération internationale. Si la collaboration était fondée sur la perspective d'avantages réciproques et sur le respect mutuel, elle devrait aussi déboucher sur une plus grande liberté, le champ d'action et les options s'élargissant à mesure qu'on se connaît et qu'on se respecte davantage soi-même.

## Leçons pour l'avenir

Avec la publication de l'évaluation de dix ans d'action en faveur de l'alphabétisation<sup>1</sup>, nous avons une occasion d'enrichir nos perspectives de nous mettre d'accord sur le rôle des organisations internationales et sur les types d'action les plus fructueux. J'ai cinq suggestions à faire pour l'avenir.

### PLANIFICATION GLOBALE

Il ne faut pas espérer, semble-t-il, que le Compte spécial des contributions volontaires de l'Unesco puisse apporter un soutien appréciable aux projets d'alphabétisation. En dépit du geste généreux et spectaculaire avec lequel S.A.I. le Shahinshah d'Iran l'a ouvert, ce compte n'a été alimenté que très modestement et cette situation a peu de chance de se modifier à l'avenir. Le monde déclarera peut-être une fois de plus que l'analphabétisme est un fléau et que savoir

1. *Programme expérimental...*, *op. cit.*

lire est un droit fondamental de l'être humain, mais il ne suffira pas de réaffirmer ce principe pour que soit lancée une campagne mondiale dotée de moyens de financement propres. Il y a trop d'autres comptes de contributions volontaires dans le système des Nations Unies et trop d'autres besoins urgents, notamment en matière d'alimentation et d'environnement.

L'action internationale en faveur de l'alphabétisation devrait, dans une mesure croissante, être financée au moyen des budgets ordinaires alimentés par des contributions imposées (y compris les budgets d'instituts mondiaux et régionaux) et dans le cadre de projets de développement (autofinancés ou non, y compris ceux financés par les prêts des banques mondiales et régionales de développement), projets visant à atteindre de larges objectifs dans les domaines de l'industrie, de l'agriculture, etc.

#### LA CONTRIBUTION INTELLECTUELLE DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

Les organisations internationales ne devraient pas oublier de remplir ce qui est considéré comme leur rôle traditionnel : le rassemblement d'informations ; l'évaluation comparative d'expériences ; la diffusion de ces informations et des résultats de ces évaluations ; l'élaboration de normes et de critères. L'intérêt pour les aspects techniques de l'exécution des projets et la participation à l'administration des projets exécutés en coopération — encore qu'ils aient leur place et leur valeur — ne devraient pas nuire à l'accomplissement par les organisations internationales des tâches fondamentales d'ordre intellectuel dont elles seules sont capables de s'acquitter de façon satisfaisante, complètement et en tenant compte des intérêts de toute l'humanité.

#### CHOIX DES PROJETS

Les organisations internationales disposant de ressources limitées, il convient, lorsqu'elles s'as-

socient à une initiative nationale ou régionale ou qu'elles recherchent à cette fin une coopération extérieure, multilatérale, qu'elles choisissent avec soin le projet en question. Les organismes internationaux ont le droit et le devoir de faire preuve de beaucoup de discernement à cet égard. L'intervention d'un organisme multilatéral dans une action d'alphabétisation pourrait, me semble-t-il, se fonder sur trois critères.

1. L'action repose-t-elle incontestablement sur une initiative locale authentique ayant des chances de déboucher sur un engagement durable? Le concept de « motivation » est le plus souvent invoqué à cet égard.
2. En supposant que les projets bénéficient d'un soutien national de la part des collectivités locales qui en ont pris l'initiative, le « contexte » national est-il de nature à admettre la conséquence de l'alphabétisation, c'est-à-dire une « participation » accrue des citoyens aux transformations de la société? Il est dit dans la déclaration de Persépolis que « l'alphabétisation est [donc] inséparable de cette participation qui en est à la fois le but et la condition ». Paulo Freire va encore plus loin lorsqu'il compare le processus d'alphabétisation à un acte créateur caractérisé par le « dévoilement » des perceptions chez le néo-alphabète et par la « révélation » des possibilités d'action qui s'offrent à lui (ou à elle) dans une situation donnée. Le symposium de Persépolis en a vu la preuve lorsqu'il a examiné le décevant bilan des dix dernières années, mais a noté que « des succès ont été remportés lorsque l'alphabétisation a procédé d'une volonté de répondre aux besoins fondamentaux de l'homme, depuis les nécessités immédiates de la vie jusqu'au besoin de participation effective aux mutations de la société ».
3. La participation de l'organisation internationale au projet a-t-elle des chances d'être « rentable », c'est-à-dire de lui apporter des informations ou de lui fournir ultérieure-

ment des moyens qui permettront d'aider d'autres nations? S'agit-il d'un type de projet qui contribuera à fournir à la communauté mondiale une expérience ou des données particulières dont elle a besoin? Cela ne serait qu'une application de la règle fondamentale de l'avantage mutuel que toute collaboration entre partenaires devrait procurer.

#### NOUVEAUX MODES DE COOPÉRATION

Ma quatrième suggestion est étroitement liée à la troisième. Supposons qu'un projet national ait été choisi pour une coopération internationale, que son élément alphabétisation repose sur des motivations solides et promette d'accroître la participation du citoyen à la vie de la société. Il importe alors que le rôle du partenaire international soit conçu de manière à renforcer ces caractéristiques nationales et locales (et non à les affaiblir). Tous les éléments de l'apport et tous les aspects du comportement des partenaires extérieurs (de préférence plusieurs, comme on le verra plus loin) devraient viser à libérer et à soutenir l'esprit d'initiative local et à développer les possibilités de participation des néo-alphabètes.

Bien des doutes ont été exprimés, ce n'est un secret pour personne, sur la question de savoir s'il en a été ainsi dans le passé ou si cela est possible. Les résultats de l'assistance technique, tant bilatérale que multilatérale, ont été variables. Les bénéficiaires de ce type d'assistance sont désabusés : le nombre des experts étrangers demandés au titre du PNUD a décliné au cours des trois dernières années.

En fait, la désillusion s'étend à toutes les composantes de l'assistance technique traditionnelle : experts, bourses de formation à l'étranger et importation de matériel étranger. L'apport des partenaires doit-il se limiter à ces éléments? Ceux-ci imposent-ils à l'action locale une structure qui risque de rester étrangère et de limiter la marge d'initiative et d'expéri-

mentation du partenaire local? Ne perpétuent-ils pas la dépendance à l'égard de l'extérieur?

Le symposium de Persépolis a évoqué un aspect de ce syndrome de dépendance lorsqu'il a mentionné la possibilité que les moyens audiovisuels deviennent des « instruments de colonisation culturelle ». Il a demandé instamment que soit proscrit « tout emploi des moyens audiovisuels qui aurait pour effet de faire obstacle à la participation active et au dialogue humain ».

Tout au long des recommandations du groupe d'experts pour l'évaluation des projets d'alphabétisation fonctionnelle, on trouve des idées tendant à assurer que la coopération extérieure peut être organisée de manière qu'elle soit présente lorsque de nouvelles idées se font jour et lorsque des technologies locales appropriées sont inventées, mais sans limiter, compromettre, chercher à dominer ou rendre artificiels les processus spontanés. L'action internationale future en faveur de l'alphabétisation ne doit pas être liée par les voies et les techniques traditionnelles d'assistance. L'expérience accumulée en dix ans contient, éparpillés, les germes et les principes de modes de coopération nouveaux et féconds. Il semble ressortir de cette expérience que les prescriptions relatives à l'affectation de fonds extérieurs aux projets devraient être moins rigides. Il faudrait offrir des options, laisser aux participants locaux une plus grande marge d'initiative et de conception, ne plus exiger que le calendrier du projet soit entièrement établi à l'avance et permettre qu'il s'élabore progressivement, voire de façon imprévue.

Il est possible de multiplier les engagements de coopération à long terme et de les revoir non plus chaque année mais tous les quatre ou cinq ans. C'est d'ailleurs ce qui est appelé à se faire. Les partenaires comprendront qu'une redéfinition de l'accord de coopération est indispensable à de tels intervalles. Cette redéfinition se fera en présence de tiers désintéressés (voire d'une quatrième ou d'une cinquième partie).

On ne parlera plus de responsabilité devant

un organisme extérieur de financement, mais de responsabilité réciproque des partenaires. La relation donateur-bénéficiaire cessera d'exister.

#### L'ALPHABÉTISATION DANS SON CONTEXTE

Ma cinquième et dernière suggestion pour une action future de la communauté mondiale consiste à associer plus étroitement les activités d'alphabétisation à d'autres actions libératrices. Les projets limités exclusivement à l'alphabétisation devraient être moins nombreux. L'alphabétisation peut être plus fructueuse et plus « fonctionnelle » lorsqu'elle s'intègre à d'autres efforts de développement intéressant l'agriculture, l'industrie manufacturière, l'amélioration des conditions de vie de la collectivité, etc. Le néo-alphabète a plus de chances de retenir et d'approfondir les connaissances qui lui ont été inculquées lorsque leur acquisition s'est insérée dans le cadre d'actions concrètes visant à améliorer la vie quotidienne et à accroître la participation à la société.

Toutefois, la communauté internationale devrait maintenant pousser un peu plus loin le concept d'alphabétisation « fonctionnelle ». On peut sûrement en faire un élément fondamental des programmes toujours plus nombreux qui tendent à réformer l'éducation pour en faire un processus permanent. Mais pourquoi ne pas l'associer plus étroitement à l'action menée en faveur d'autres normes acceptées en matière de droits de l'homme? Pourquoi ne pas l'associer à la réforme non violente des structures de la société? Le concept de « fonctionnel » doit être envisagé du point de vue social et culturel et non dans une optique strictement économique. Les activités d'alphabétisation devraient être associées à toutes celles qui libèrent, qui réduisent la dépendance, qui ouvrent des voies nouvelles à l'exercice de la liberté ou du développement autonome, qui développent l'esprit communautaire, le sens de la coopération et l'aptitude à collaborer.

Ce faisant, les organisations internationales constateront qu'il est plus facile et plus fructueux d'associer aux entreprises communes plus d'un partenaire extérieur. La relation bilatérale débouche souvent sur la dépendance ou sur le durcissement des positions de chaque partie. L'association d'une troisième et d'une quatrième partie à un contrat de coopération assure une action plus souple et encourage l'application expérimentale de nouvelles idées, notamment lorsque les institutions ou organismes coopérants sont de types divers. Je songe naturellement à la coopération technique entre les pays en voie de développement, mais aussi à la participation d'organisations non gouvernementales et d'organismes spécialisés aux côtés de l'institution intergouvernementale des Nations Unies, des gouvernements nationaux et des pouvoirs locaux.

Les obligations et le rôle de la communauté mondiale se limitent-ils à encourager, par l'action de ses organismes, la recherche et l'échange d'informations sur les méthodes d'organisation pratique de l'éducation de base et de l'alphabétisation et sur les techniques les plus efficaces d'apprentissage?

Pour l'auteur du présent article, il est clair que cette question appelle une réponse négative. La communauté mondiale encouragera de plus en plus les actions communes visant à permettre aux hommes de vivre plus dignement. Elle élargira ces actions de manière à assurer, sur le plan local, national, régional et mondial, une organisation plus rationnelle de la société, fondée sur la participation des citoyens. L'alphabétisation est, de toute évidence, un fondement essentiel des activités multilatérales entreprises en vue d'atteindre ces objectifs.

Nous ne verrons peut-être pas s'amorcer une campagne mondiale inspirée de préoccupations éthiques et visant uniquement à enseigner la lecture, l'écriture et le calcul à chaque homme, femme et enfant. L'énergie des nations semble se porter surtout sur l'instauration d'un nouvel

Un tournant de l'alphabétisation :  
le changement d'attitude de la communauté mondiale

ordre économique international. Dans le proche avenir, elle s'orientera peut-être encore davantage sur des questions de survie dans un environnement de plus en plus hostile.

Mais l'aspiration fondamentale à la conquête des droits de l'homme — en particulier pour ceux qui en sont le plus privés — qui s'est affir-

mée au cours des cinquante dernières années et qu'exprime la détermination des individus et des collectivités locales à « vivre libres » exigera qu'une place de plus en plus grande soit faite à l'alphabétisation dans des projets de coopération transnationale de plus en plus nombreux et divers.

## L'école à la campagne à Cuba<sup>1</sup>

Max Figueroa Araujo

L'« école secondaire fondamentale de campagne » instituée à Cuba constitue le prototype de la future école moyenne d'enseignement général, professionnel et polytechnique. Cent neuf centres d'éducation de ce type fonctionnent actuellement dans le pays et peuvent accueillir 54 500 élèves. Les plans actuellement mis en œuvre prévoient, d'ici à 1980, une expansion quantitative extraordinaire de nouveaux bâtiments destinés à ces centres de formation, et l'on élabore actuellement des programmes d'investissement qui devraient permettre de faire face à ces besoins.

Cuba est un petit pays (110 000 km<sup>2</sup>) pauvre en ressources naturelles — il n'a pas de grands fleuves ni de grandes forêts, il n'a pas non plus de sources d'énergie — et ses ressources humaines sont limitées (9 millions d'habitants). Grâce à sa révolution, Cuba a, d'une part, entrepris la mise en œuvre de nombreux plans importants concernant les branches principales de l'économie nationale et, d'autre part, en liaison avec ces plans, entrepris un vaste programme de développement et d'amélioration de son système national d'enseignement afin de parer aux besoins de la société en matière de formation des jeunes et d'accroître le nombre des travailleurs qualifiés dont le pays a besoin. Ces deux sortes de plans ont pour but de transformer les conditions économiques et sociales actuelles de la nation afin de créer une société socialiste hautement développée.

Dans le contexte de cette situation écono-

mique et sociale, comment Cuba s'efforce-t-elle de surmonter les contradictions internes qui caractérisent le projet actuellement en cours d'exécution? Par exemple, que faire pour surmonter les contradictions qu'implique l'organisation d'un enseignement intégral (ou multilatéral) et harmonieux, combinant l'étude, le travail et la préparation à des tâches de défense nationale? Comment le pays peut-il fournir à son agriculture, qui constitue l'épine dorsale de l'économie nationale, le personnel semi-qualifié dont elle a besoin alors que ce personnel est pratiquement inexistant? Comment Cuba peut-elle consacrer aux plans de développement et d'éducation les énormes investissements indispensables pour donner à sa jeunesse le nouveau type de formation dont elle a de plus en plus besoin, alors qu'elle est un pays pauvre, aux ressources limitées, un pays aussi sous-développé que ceux du « tiers monde »? Comment pourrait-elle instaurer (afin de parer aux besoins du développement) un enseignement de niveau secondaire ou moyen pour tous les jeunes âgés de douze à dix-huit ans, une fois qu'elle aura assuré six années d'enseignement primaire à tous les enfants âgés de six à douze ans?

La production économique des pays dépend essentiellement des ressources de l'agriculture et de l'élevage, de l'extraction minière, de la pêche en haute mer, du commerce maritime et des industries liées à l'exploitation de ces ressources. Pour que cette exploitation soit possible il a fallu développer des infrastructures et,

1. Ce texte est une version légèrement remaniée d'une communication rédigée à l'intention d'une réunion d'experts organisée par l'Unesco sur les rapports entre l'enseignement secondaire et le monde du travail (Copenhague, 1974).

---

Max Figueroa Araujo (Cuba). Directeur du Centre de développement de l'éducation, Ministère de l'éducation, La Havane.

notamment, étendre le réseau de centrales électriques, construire des barrages, des égouts et des réseaux d'irrigation, créer des routes et des villes, moderniser les chemins de fer et les installations portuaires, etc. Malgré tous ses efforts, la production du pays repose encore en grande partie sur l'agriculture et l'élevage du bétail, qui sont les principaux secteurs de l'économie nationale.

Grâce à un effort soutenu, les méthodes traditionnelles et primitives d'agriculture et d'élevage se transforment systématiquement pour faire place à un genre de production agricole mécanisé, industrialisé et hautement technique.

Il a donc fallu que le système d'enseignement développe parallèlement la formation technique et professionnelle pour fournir à l'économie des travailleurs qualifiés et des techniciens de niveau moyen. Il faut aussi former au niveau universitaire des scientifiques et des techniciens supérieurs. Il faut noter que la production agricole se développe rapidement, notamment celle des agrumes, du café, du tabac, des bananes et de légumes très variés. Cette production nécessite un grand nombre de travailleurs semi-qualifiés, bien que la culture soit maintenant parvenue à un haut degré de mécanisation. C'est précisément ce besoin de personnel semi-qualifié qui reflète les graves limites imposées par la structure démographique de Cuba.

D'après le recensement de 1970, la population totale était assez également répartie entre les deux sexes et comprenait environ 60 % de citadins. La population âgée de dix-sept à soixante-quatre ans, qui était de 4 616 944 personnes en 1970, a atteint 4 771 765 personnes en 1973, tandis que la population âgée de zéro à seize ans (préscolaire et scolaire) est passée de 3 443 441 en 1970 à 3 677 118 en 1973. En d'autres termes, la population scolaire a augmenté plus fortement que le potentiel de main-d'œuvre pendant la même période.

Au cours de l'année scolaire 1968/69, les aspirations et les objectifs de l'éducation révolutionnaire cubaine ont pris une forme précise. Grâce

à un effort de longue haleine et à des expériences couronnées de succès, un nouveau type d'école, l'école secondaire fondamentale de campagne, a été organisé et mis en service. C'était l'aboutissement historique des conceptions caractérisant la tradition progressiste de l'éducation cubaine, liée aux principes universels du marxisme. C'était la combinaison des idées exposées par Marx et des théories de Marx sur l'éducation, l'étude et le travail.

Rien ne saurait mieux illustrer ce propos que ces quelques extraits du discours prononcé par le premier ministre du gouvernement révolutionnaire le 7 janvier 1971 à l'inauguration d'une des nouvelles écoles secondaires fondamentales du pays :

« Cette école répond à nos conceptions pédagogiques. Elle correspond à la réalité et à des besoins véritables. Elle repose sur la pensée marxiste la plus profonde, selon laquelle l'éducation et la formation de l'individu sont étroitement liées au travail productif et créatif ; elle est conforme à la pensée traditionnelle de notre pays et aux idées de Marti qui a également conçu des écoles de ce genre.

» Ce genre d'école offre la possibilité réelle d'éduquer les individus en combinant l'éducation, l'étude et le travail. Il ne s'agit pas, au stade actuel, d'une véritable école professionnelle. Loin de là : les jeunes gens ne se spécialisent pas ici dans l'agriculture, mais commencent à exercer des activités productives, à créer des objets de leurs propres mains et à se livrer à un travail manuel productif en plus de leur travail intellectuel. En d'autres termes, ils commencent à apprendre les techniques qui permettent de produire les biens matériels nécessaires à l'homme et à acquérir l'habitude du travail, ce qui est le devoir le plus naturel et élémentaire de tout citoyen, au même titre que l'habitude d'étudier.

» Les sociétés anciennes condamnaient l'homme soit à un travail exclusivement manuel soit à un travail exclusivement intellectuel.

» C'est pourquoi, si nous voulons réaliser ce

que nous estimons essentiel pour un peuple dans le monde d'aujourd'hui, à savoir l'universalisation de la connaissance jusqu'aux niveaux les plus élevés, il nous faut donner parallèlement à chaque citoyen, depuis sa première jeunesse, l'habitude de travailler et de prendre part aux activités manuelles et à la production. Il serait impossible autrement de résoudre les contradictions qui existent dans un pays aussi pauvre que le nôtre.

» Nous espérons donc que, dès qu'ils entreront dans ce type d'école, les jeunes âgés d'environ douze ans prendront part aux activités productrices et qu'il en sera de même des jeunes gens qui seront parvenus à des niveaux d'éducation plus élevés ou qui étudieront dans des instituts de technologie. Suivant le même principe, nous nous efforcerons de faire en sorte que les jeunes qui sont parvenus à un niveau supérieur d'enseignement non seulement reçoivent une formation théorique générale, mais aussi prennent part aux activités pratiques et productrices liées au domaine spécialisé dans lequel se situent leurs études.

» Ainsi le niveau supérieur de l'enseignement moyen sera également lié aux activités productrices. Aujourd'hui déjà les élèves de ce niveau prennent part à ces activités, mais leur travail est souvent sans rapport avec leur domaine de spécialisation, car nous avons besoin d'un grand nombre de travailleurs manuels dans les plantations de canne à sucre. Mais, dans l'avenir, les jeunes gens prendront part à des activités en rapport avec la matière spécialisée qu'ils étudient.

» Plus notre système d'éducation se perfectionnera, plus nos enseignants seront nombreux et plus nous améliorerons la qualité et l'efficacité de notre enseignement et plus le pourcentage d'enfants qui accéderont à l'enseignement secondaire sera élevé. Il est impossible de savoir combien de ces 950 000 enfants atteindront le niveau de l'enseignement secondaire. Mais, si nous faisons un gros effort, nous pouvons espérer qu'ils seront au moins 700 000. Si, dans les

sept années qui viennent, cet espoir se réalise, il nous faudra au moins 1 500 écoles telles que celle-ci.

» Il ne faut pas perdre de vue le coût de ce programme d'éducation. Nous devons nous demander comment un pays comme le nôtre, qui n'est pas riche, peut réaliser un tel programme.

» C'est pourquoi nous ne pouvons continuer à développer de tels services à caractère social que si chacune des mesures que nous prenons est étroitement liée aux activités productrices. »

Ces écoles sont situées dans des bâtiments préfabriqués modernes type Girón et elles sont utilisées en liaison avec des projets agricoles qui exigent un grand nombre de travailleurs semi-qualifiés : ces projets concernent la culture des agrumes, du tabac, des bananiers, des légumes, etc. Les plans de production relèvent de l'Institut national de la réforme agraire (INRA), tandis que l'œuvre d'éducation est placée sous l'autorité du Ministère de l'éducation. Certains projets de production peuvent requérir la participation de 10, 20, 30, 40 ou 80 écoles, puisqu'on assigne à chaque école de 500 élèves (250 garçons et 250 filles), située le plus souvent en zone urbaine, 500 hectares de terres à cultiver, sous la direction d'un groupe de travailleurs et de techniciens qualifiés de l'INRA.

Les élèves sont pensionnaires pendant la semaine et retournent passer le week-end dans leur famille. Ils consacrent trois heures par jour à un travail de production adapté à leur âge, à leurs aptitudes et à leur sexe. La moitié d'entre eux travaille le matin tandis que l'autre moitié étudie, et les deux équipes permutent l'après-midi. Les programmes d'études et les manuels sont les mêmes que ceux des écoles secondaires fondamentales des villes, mais les moyens techniques et le matériel pédagogique, sportif et récréatif sont excellents, de façon à permettre une éducation et une formation complète des élèves et à assurer le développement harmonieux de leur personnalité selon les principes socialistes.

Les bâtiments se composent de deux ou trois

immeubles, hauts de trois ou quatre étages et reliés entre eux par un bâtiment d'un étage où se trouve le réfectoire. Tous les bâtiments communiquent entre eux par de larges couloirs.

La construction de ce type d'école pour les projets de développement agricole finit par entraîner le développement de ces zones rurales, car il faut y construire des routes et les paysans jusqu'alors dispersés se concentrent dans des villages ou des communautés autour des entrepôts, des magasins généraux et des installations industrielles qui sortent de terre.

Du point de vue financier, le coût moyen de ces écoles, y compris les laboratoires, les ateliers et un équipement complet, s'élève à un peu plus de 1 250 000 pesos cubains. Les frais annuels de fonctionnement représentent environ 350 000 pesos. La valeur du travail accompli par les 500 élèves d'une école pour une récolte d'agrumes, de bananes, etc., quand la culture est en plein essor, est estimée par les experts à quelque 2 millions de pesos cubains.

Les écoles secondaires fondamentales de campagne constituent une innovation pédagogique de grande importance, car elles représentent le prototype des écoles de l'avenir dans le système d'éducation nationale de Cuba. Dans ces nouveaux centres d'enseignement, où les conditions sont idéales, d'importantes réformes pédagogiques sont mises au point et réalisées. On y élabore de nouvelles structures et de nouveaux programmes, ainsi que de nouvelles méthodes d'enseignement. Les objectifs de ces écoles peuvent être définis comme suit :

Appliquer systématiquement le principe d'une combinaison de l'étude et du travail qui est l'idéal de tous les éducateurs et de tous les humanistes qui préconisent l'élimination de la barrière actuelle entre la théorie et la pratique, de la séparation entre le travail intellectuel et le travail manuel dans l'éducation et dans la vie.

Associer délibérément les jeunes à la construction d'une société nouvelle en les intégrant aux

plans de développement économique et social dont la révolution assure la mise en œuvre. Universaliser l'éducation et le travail en surmontant les contradictions auxquelles se heurtent les pays sous-développés, notamment entre la nécessité de développer les services d'éducation et le caractère limité des ressources financières ; transformer l'école en une force sociale productive qui soutienne l'action éducative de l'école et fournisse les ressources nécessaires à sa construction et à son fonctionnement.

Canaliser le progrès scientifique, technologique et culturel depuis les villes (où il prend naissance) vers les régions rurales. Atteindre ce but en utilisant les maîtres et les élèves de localités urbaines dans les écoles de campagne (inversant le mouvement habituel qui va des régions rurales vers les zones urbaines). L'école, avec ses maîtres et ses élèves, joue le rôle de foyer pour la promotion des échanges culturels entre la ville et les communautés agricoles et industrielles de travailleurs et de familles paysannes.

Réaliser intégralement une formation complète multilatérale et harmonieuse des jeunes ; créer l'homme nouveau de la nouvelle société fondée sur le travail.

Acquérir de l'expérience sur l'application du principe polytechnique d'éducation générale, élément socialement nécessaire et partie intégrante de toute pédagogie socialiste.

Maintenir la participation accrue des jeunes filles de milieux ruraux à l'éducation et surmonter la tradition rurale de l'abandon des études et du mariage au début de l'adolescence (de treize à seize ans).

Encourager le développement de nouveaux programmes et de nouvelles structures en clarifiant les objectifs, en créant de nouvelles méthodes d'organisation et d'enseignement, en mettant au point des techniques d'enseignement et du matériel d'instruction pour les écoles de tout le pays. Le but est à la fois d'accroître les effectifs scolaires et d'amé-

liorer la qualité de l'éducation pour appuyer les plans actuels de développement économique et social, et de poursuivre les réalisations importantes des écoles qui existent actuellement à la campagne en améliorant les conditions de formation et d'épanouissement des élèves. (En 1971/72, le pourcentage de passage dans la classe supérieure dans les écoles rurales était supérieur de 11 % à ce qu'il était dans les écoles secondaires urbaines. En 1972/73, la différence était de 16,2 %.)

Encourager la recherche pédagogique fondée sur les activités de ces nouvelles écoles. Le Ministère de l'éducation considère celles-ci comme des laboratoires permanents de recherche sur les sciences pédagogiques, aptes à contribuer à la solution des problèmes complexes auxquels doit faire face le système national d'enseignement.

Le premier ministre a fait observer qu'il faut révolutionner le système d'enseignement en mettant en œuvre des plans allant jusqu'en 1980. Cela montre la profonde signification des écoles secondaires fondamentales de campagne. Le plan est fondé sur l'expérience novatrice des écoles. Il prévoit d'énormes investissements dans les constructions scolaires, dans la création de centres scolaires modernes, dans la formation du personnel enseignant, des techniciens, des administrateurs et des autres catégories de

personnel appelées à servir dans les écoles primaires ; il prévoit aussi l'aménagement de jardins scolaires productifs, d'écoles préprofessionnelles rurales pour les enfants qui sont en retard dans leurs études (âge treize à seize ans), d'écoles secondaires fondamentales de campagne, d'instituts préuniversitaires ruraux, de centres polytechniques dans les raffineries de sucre et dans les nouvelles usines, d'instituts technologiques, de centres de formation pédagogique pour l'enseignement primaire et d'annexes universitaires à la campagne. (Ces annexes universitaires sont des unités qui desservent des groupes d'écoles secondaires fondamentales de campagne. Elles recrutent leurs élèves dans la dixième année d'études des écoles secondaires fondamentales et les préparent au rôle de moniteurs dans l'enseignement général moyen.)

Le plan comprend également une étude prévisionnelle complexe et des recherches axées sur la structure du système, afin qu'on puisse remédier aux déficiences quantitatives et qualitatives qui risquent de se produire.

De la révolution que connaît actuellement l'éducation cubaine, nous attendons, à partir de 1980 ou de 1985, d'importantes transformations des conditions de notre système national d'enseignement. Les écoles secondaires fondamentales de campagne actuellement mises en place permettront de progresser vers l'école de demain.

## L'éducation sportive en République démocratique allemande

Paul Marschner

Le sport retient de plus en plus l'attention du public du monde entier, des institutions officielles et des organisations internationales. Ce phénomène s'explique notamment par l'influence croissante, dans les affaires internationales, des principes de justice, de respect mutuel, de compréhension et d'amitié, qui sont également ceux du sport et de la compétition sportive. Le sport contribue donc de manière de plus en plus sensible à l'amélioration des rapports entre les peuples et l'on peut même affirmer que la culture physique et le sport sont des facteurs privilégiés de paix et de compréhension internationales.

La constitution de la République démocratique allemande stipule que « l'État et la société encouragent les citoyens à s'adonner aux activités culturelles, à l'éducation physique et au sport, afin d'assurer la pleine expression de la personnalité socialiste et de satisfaire de plus en plus largement la curiosité et les besoins culturels ».

La politique de notre gouvernement, dans sa volonté de promouvoir la culture physique et le sport, a abouti à la mise en place d'institutions importantes en vertu de lois qui garantissent le droit de tous les citoyens à la pratique de nombreuses activités sportives et définissent les devoirs et responsabilités de l'État en la matière.

Actuellement, plus des deux tiers de la population ont accès, de diverses manières, à la pratique de la culture physique et des sports. Le nombre des individus qui adhèrent au pro-

gramme sportif commun de la Fédération allemande de gymnastique et de sport et des organisations syndicales est passé de 2 millions en 1970 à 5 millions en 1973, soit plus du double.

Les victoires remportées par les athlètes de la République démocratique allemande à l'occasion des rencontres sportives internationales témoignent de l'effort constant qu'on déploie dans notre pays afin de réaliser les plus hautes performances.

L'un des succès les plus tangibles qui ont été remportés dans le domaine du sport et de la culture physique réside dans le fait que des centaines de milliers de personnes à l'esprit sportif manifestent leur désir d'y apporter leur contribution. Parmi elles, on compte un grand nombre de professeurs de sport, d'entraîneurs, de moniteurs, d'amis des sports et de sympathisants issus de toutes les couches de la population. Pour ce qui est des sports pratiqués par les jeunes et les enfants en plus de leurs programmes normaux, les moniteurs, dans la proportion d'un tiers, sont eux-mêmes des jeunes. Ils suivent des cours de formation pour y acquérir la compétence nécessaire.

En République démocratique allemande, la loi sur l'éducation fait de l'éducation physique une matière obligatoire dans tous les établissements d'enseignement général, de formation professionnelle et d'enseignement supérieur, de sorte que tous les élèves, ceux des jardins d'enfants, ceux des écoles polytechniques secondaires (dix années d'étude), ceux des écoles préparatoires à l'université (douze années), ceux des écoles techniques, ainsi que les apprentis des écoles professionnelles et les étudiants des divers instituts et des universités, reçoivent une éducation et un entraînement physiques.

---

*Paul Marschner est membre correspondant de l'Académie des sciences pédagogiques de la République démocratique allemande.*

Dans les écoles polytechniques secondaires de dix années, qui sont typiques, le nombre de leçons consacrées aux sports est le suivant : de la première à la troisième année, deux par semaine ; de la quatrième à la sixième, trois par semaine ; et de la septième à la dixième, deux par semaine.

De la quatrième à la dixième, les cours sont dispensés par des professeurs spécialisés, formés dans les départements de science sportive des écoles normales et des universités, ainsi qu'à l'Institut allemand de culture physique de Leipzig.

Dans les plus petites classes, ils sont dispensés par des maîtres formés dans des instituts pédagogiques.

Les prescriptions générales sont partout les mêmes : chaque élève doit se familiariser avec les types fondamentaux d'activité sportive, ceux qui sont le plus propres, étant donné son âge, à stimuler son développement physique et mental, les programmes tenant également compte des besoins respectifs des filles et des garçons. Les enseignants proposent divers exercices physiques, jeux, compétitions et autres moyens propres à renforcer les aptitudes physiques et l'agilité des enfants et des jeunes gens. Les classes portent sur des formes populaires de sport : athlétisme, natation, culture physique, gymnastique, football, hand-ball, volley-ball, basket-ball et ski.

Le but de ces programmes est triple : promouvoir la santé et le développement optimal du potentiel physique de chaque individu ; lui inculquer un goût durable pour des activités sportives régulières pendant ses heures de loisir ; enfin le fortifier moralement.

Par la pratique pédagogique d'exercices physiques, de jeux et de certaines compétitions pendant les cours de sport, on pousse l'élève à améliorer constamment ses performances, à augmenter sa force, sa vitesse et le degré de coordination de ses mouvements. Ces critères physiques sont indispensables à l'épanouissement total de son organisme en croissance et

à son insertion harmonieuse dans toutes les sphères d'activité. L'exercice et l'entraînement favorisent et la croissance et le développement physiques. Ils stimulent le fonctionnement des systèmes cardio-vasculaire et respiratoire, le métabolisme et la motilité des enfants et des jeunes gens.

La comparaison des aptitudes physiques de plusieurs générations d'élèves en République démocratique allemande a scientifiquement démontré que le niveau moyen des performances s'est élevé non seulement parmi les champions, mais aussi dans l'ensemble de la population scolaire.

Pour illustrer les résultats pratiques que donne l'application de ces principes, prenons l'exemple de la natation : 97 % des enfants et des jeunes apprennent à nager pendant leur scolarité. Nombreux sont ceux qui le font dans des piscines couvertes mises à la disposition des écoles pendant la matinée. Lors des grandes vacances, on organise également des camps de natation. Les enfants sont stimulés par la possibilité de remporter une médaille. Il existe trois niveaux de qualification : le 100 mètres nage libre sans limite de temps ; le 100 mètres dans un style déterminé, plus le 50 mètres dans un autre ; enfin, le 100 mètres dans un style et un temps déterminés. Les temps varient selon l'âge entre 2'30'' et 3'30''.

Tout entraînement physique a pour complément indissociable l'enseignement des notions d'hygiène et des valeurs morales apparentées au sport. Il s'agit de persuader chaque citoyen qu'il se doit à lui-même de rester dispos et en bonne santé par la pratique du sport. Ainsi l'éducation physique à l'école n'a pas seulement pour but de fortifier l'organisme ou de rendre habile à tel ou tel sport, elle vise au développement complet de la personnalité. Éducation et pratique sportives sont des facteurs importants d'hygiène mentale et servent aussi à renforcer en chacun la volonté de réussir, la conscience d'appartenir à une collectivité et la confiance en soi.

Les établissements d'enseignement et les organisations sociales de jeunesse offrent à la plupart des élèves, étudiants et apprentis, la possibilité de faire du sport au moins deux heures par semaine en plus de leurs programmes normaux, sous la direction de maîtres et d'entraîneurs expérimentés. Le club sportif scolaire est la principale organisation qui permette, dans les écoles techniques, de faire du sport en dehors des programmes officiels. En général le chef du club est un professeur de gymnastique nommé par le directeur de l'école. Il préside un conseil sportif constitué par des enseignants, des entraîneurs et des élèves. Ces derniers font office de moniteurs, de juges, d'arbitres et d'organiseurs pendant les compétitions. Les clubs sont divisés en sections générales pratiquant plusieurs sports et en sections spécialisées se consacrant à un seul d'entre eux.

Actuellement 80 % des écoles techniques à dix années d'études sont dotées de leur club sportif. Il y a en tout 1,5 million d'enfants et de jeunes qui font du sport dans des clubs scolaires et dans les clubs sportifs de la Fédération allemande de gymnastique et de sport. Entre 1968 et 1974, le pourcentage des écoliers inscrits dans ces clubs est passé de 40 à 59 %.

Chaque année des centaines de milliers d'élèves participent aux rencontres d'athlétisme organisées par la Jeunesse allemande libre et l'Organisation des pionniers. La course appelée « Cross de la jeunesse », qui a lieu en automne et à laquelle participent de nombreuses écoles, la « Petite course de la paix », course cycliste organisée en mai, et la médaille sportive « Cristal de neige », décernée à ceux qui ont participé aux compétitions de

ski, connaissent un grand succès de popularité.

En vertu d'une décision prise conjointement par la Fédération allemande de gymnastique et de sport et l'Organisation de la jeunesse socialiste, qui a des sections dans les districts et subdivisions administratives de la République démocratique allemande, les jeunes gens se disputent chaque année 30 coupes, notamment en football, hand-ball, ping-pong, jeu de quilles, tir, natation et épreuves touristiques combinées. C'est ainsi, par exemple, que 1 900 apprentis de la firme nationalisée Carl Zeiss d'Iéna, qui est mondialement connue, ont participé aux épreuves de cross-country organisées cette année-là ; que 62 équipes de jeunes se sont disputé la coupe de football et 87 équipes celle de hand-ball.

La notion de « sport d'élite » n'existe pas en République démocratique allemande. Les Spartakiades ont pour but d'inciter le plus grand nombre possible de jeunes à la pratique régulière des sports et d'accroître leurs aptitudes sportives. Elles sont l'occasion, hiver comme été, de compétitions locales et nationales dans maintes disciplines olympiques. Le nombre élevé des participants, l'efficacité de l'organisation et surtout l'enthousiasme et le zèle des jeunes participants eux-mêmes font de ces Spartakiades un grand événement culturel et sportif.

Tous ces faits témoignent des efforts déployés par la République démocratique allemande pour réaliser le rêve humaniste du fondateur des Jeux olympiques, le philosophe et pédagogue Pierre de Coubertin, qui voulait que tout le monde ait droit à une éducation sportive générale, condition du perfectionnement harmonieux de l'homme.

## La Charte de Belgrade sur l'éducation relative à l'environnement<sup>1</sup>

... La récente déclaration des Nations Unies en faveur d'un nouvel ordre économique international appelle une conception nouvelle du développement, une conception qui prenne en considération la satisfaction des besoins et des aspirations de tous les citoyens du globe, le pluralisme des sociétés, l'équilibre et l'harmonie entre l'humanité et l'environnement. Ce qui est maintenant nécessaire, c'est d'extirper les causes fondamentales de la misère, de la faim, de l'analphabétisme, de la pollution, de l'exploitation et de la domination. Traiter, comme on le faisait, ces problèmes cruciaux de façon fragmentaire, n'est plus du tout adapté aux circonstances.

Il est absolument vital que tous les citoyens du monde insistent pour que des mesures soient prises en faveur d'un type de croissance économique qui n'ait pas de répercussion néfaste sur la population, qui ne porte aucune atteinte à son environnement et à ses conditions de vie. Il faut trouver des moyens de garantir qu'aucune nation ne puisse croître ni se développer aux dépens d'autrui, qu'aucun individu ne puisse accroître sa consommation aux dépens d'autres individus. Les ressources du monde devraient être mises en valeur de manière à profiter à toute l'humanité et à fournir le potentiel qui permettra d'améliorer la qualité de la vie de chacun.

Il ne nous faut rien de moins qu'une nouvelle éthique universelle, une éthique des individus et des sociétés correspondant à la place de l'humanité dans la biosphère, une éthique qui ressente vivement les rapports complexes, en continuelle évolution, de l'être humain avec son semblable et avec la nature. D'importantes transformations doivent se produire dans tous les pays du monde pour assurer le type de développement rationnel qui s'inspirera de ce nouvel idéal mondial, transformations qui seront axées sur une répartition équitable des ressources mondiales et une plus juste satisfaction des besoins de tous les peuples [...] Par-dessus tout, ce nouveau type de développement exigera la garantie d'une paix perpétuelle grâce à la coexistence et la coopération entre nations à systèmes sociaux différents. On peut trouver d'importantes ressources à redistribuer pour répondre aux besoins humains en réduisant les budgets militaires et en limitant la course aux armements. C'est le désarmement qui devrait être le but ultime.

Ces nouvelles conceptions du développement et de

l'amélioration de l'environnement appellent un réaménagement des priorités nationales et régionales. Il faut remettre en question ces politiques qui visent à intensifier au maximum la production économique, sans se soucier des conséquences sur la société, et sur la quantité de ressources disponibles pour améliorer la qualité de la vie...

La réforme des processus et des systèmes d'éducation est essentielle à la constitution de cette nouvelle éthique du développement et de l'ordre économique mondial. Les gouvernements et les responsables politiques peuvent ordonner des changements, et de nouvelles conceptions du développement peuvent amorcer l'amélioration de la situation mondiale, mais ce ne sont là que des solutions à court terme si la jeunesse du monde ne reçoit pas une nouvelle qualité d'éducation. Cela demandera la création de rapports nouveaux et fructueux entre élèves et enseignants, entre écoles et communautés et entre le système d'éducation et la société dans son ensemble.

La recommandation 96 de la Conférence de Stockholm sur l'environnement humain a réclamé le développement de l'éducation en matière d'environnement considéré comme un des éléments les plus critiques pour pouvoir s'attaquer à fond à la crise mondiale de l'environnement. Cette nouvelle éducation en matière d'environnement doit être solidement assise sur les principes fondamentaux définis dans la Déclaration des Nations Unies sur le nouvel ordre économique international et solidement attachée à ces principes.

C'est dans ce contexte qu'il faut établir les fondements d'un programme mondial d'éducation relative à l'environnement.

Le but de l'action consacrée à l'environnement est d'améliorer tous les rapports écologiques, y compris les rapports de l'être humain avec son semblable. Il y

1. Adoptée par le Colloque international Unesco-Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) sur l'éducation relative à l'environnement (Belgrade, 13-22 octobre 1975) auquel ont assisté 120 participants représentant 75 pays. Nous renvoyons le lecteur au « dossier » que *Perspectives* a consacré à « Éducation et environnement », vol. II, n° 4, 1972, p. 493-537.

a, par conséquent, deux objectifs préliminaires. D'une part, préciser pour chaque nation selon sa culture, et à son propre usage, la signification de concepts de base tels que la « qualité de la vie » et le « bonheur humain », dans le contexte de l'environnement global en s'attachant aussi à préciser et à apprécier ces notions telles qu'elles s'expriment dans les autres cultures, hors des frontières nationales. Déterminer, d'autre part, les mesures qui garantiront la préservation et l'amélioration du potentiel de l'humanité et qui développeront le bien-être social et individuel en harmonie avec l'environnement biophysique et avec l'environnement créé par l'homme.

Le but de l'éducation relative à l'environnement est de former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui lui permettent de travailler individuellement et collectivement à résoudre les problèmes actuels, et à empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux.

Les objectifs de l'éducation relative à l'environnement sont les suivants :

La prise de conscience : aider les individus et les groupes sociaux à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes, les aider à se sensibiliser à ces questions.

Les connaissances : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir une compréhension fondamentale de l'environnement global, des problèmes annexes, de la présence de l'humanité dans cet environnement, de la responsabilité et du rôle critiques qui lui incombent.

L'attitude : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir des valeurs sociales, de vifs sentiments d'intérêt pour l'environnement, une motivation assez forte pour vouloir participer activement à la protection et à l'amélioration de l'environnement.

Les compétences : aider les individus et les groupes sociaux à acquérir les compétences nécessaires à la solution des problèmes d'environnement.

La capacité d'évaluation : aider les individus et les groupes sociaux à évaluer des mesures et des programmes d'éducation en matière d'environnement

en fonction de facteurs écologiques, politiques, économiques, sociaux, esthétiques et éducatifs.

La participation : aider les individus et les groupes sociaux à développer leur sens des responsabilités, leur sentiment d'urgence devant les problèmes d'environnement afin qu'ils garantissent la mise en œuvre des mesures propres à résoudre ces problèmes.

Le public principal auquel s'adresse l'éducation en matière d'environnement est le grand public. Dans ce cadre général, les catégories les plus importantes sont les suivantes :

Le secteur du système scolaire : élèves de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire, supérieur, ainsi que les enseignants et des spécialistes de l'environnement en cours de formation et de recyclage.

Le secteur de l'éducation hors du système scolaire : jeunes et adultes, pris individuellement et collectivement dans toutes les couches de la population, telles que les familles, les travailleurs, les cadres supérieurs et ceux qui ont le pouvoir de décision dans des domaines liés ou non à l'environnement.

Les principes directeurs de l'éducation relative à l'environnement sont les suivants : L'éducation relative à l'environnement devrait : a) considérer dans sa totalité cet environnement — naturel et créé par l'homme, écologique, politique, économique, technologique, social, législatif, culturel et esthétique ; b) être un processus continu tant scolaire qu'extra-scolaire ; c) adopter une approche interdisciplinaire ; d) souligner l'importance d'une participation active à la prévention et à la solution des problèmes posés par l'environnement ; e) examiner les principales questions d'environnement dans une perspective mondiale, tout en respectant les différences régionales ; f) être axée sur les situations actuelles et futures de l'environnement ; g) examiner toutes les questions de développement et de croissance du point de vue de l'environnement ; h) insister sur la valeur et la nécessité d'une coopération locale, nationale et internationale dans la solution des problèmes de l'environnement.

## Réunion des hauts fonctionnaires de l'éducation des pays les moins développés

Dans le premier numéro de 1975, *Perspectives* a publié un « dossier » sur l'éducation dans les pays les moins développés (p. 50-111).

En introduction à ce « dossier » était esquissé l'histoire de l'action des Nations Unies qui devait aboutir à l'établissement d'une liste des vingt-cinq pays les moins développés et à la nécessité pour les organismes des Nations Unies de tenir compte des besoins spécifiques de ces pays dans la formulation de leurs programmes.

A cette requête, l'Unesco devait répondre en organisant deux réunions, la première, préparatoire, en juillet 1974 et une deuxième, en septembre 1975, à laquelle étaient conviés de hauts fonctionnaires des ministères de l'éducation des vingt-cinq pays les moins développés. L'une et l'autre avaient pour objectifs de formuler des avis et des suggestions concernant, en particulier, les principales difficultés qui entravent la rénovation et le développement de l'éducation dans ces vingt-cinq pays, les directives relatives aux domaines où pourrait s'exercer en priorité la coopération internationale en matière d'éducation, et les moyens éventuels d'augmenter tant le montant que l'efficacité de l'aide extérieure.

Les participants, qui assistaient à la réunion à titre personnel, étaient originaires de vingt-deux pays. Des représentants de onze organisations du système des Nations Unies et des observateurs de six autres organisations, et les représentants de quinze États membres ont également suivi ces travaux.

Les participants se sont réunis en séance plénière et dans deux commissions. En plénière, ils ont examiné trois thèmes — éducation et choix fondamentaux, éducation et travail, éducation et culture nationale — pour préparer le travail des commissions, axé sur les problèmes que posent l'éducation (priorités, stratégies des réformes...) et la coopération internationale en vue du développement de l'éducation.

Nous donnons ci-dessous quelques extraits des conclusions générales de cette réunion.

... Les participants ont examiné le problème de l'éducation et des choix fondamentaux, reconnaissant que c'est là où les besoins sont grands et les ressources rares qu'il importe le plus de choisir entre plusieurs solutions possibles. Vu les limitations financières

sévères qui pèsent sur les pays les moins développés (PMD), de nombreuses réformes sont en cours afin de faire des économies substantielles et d'abaisser les coûts unitaires, de rechercher des solutions peu onéreuses pour remplacer les modèles et les pratiques actuels en matière d'éducation et de mobiliser le plus possible les ressources matérielles et humaines. Ils ont tous été d'accord pour admettre qu'il existe une interdépendance essentielle et critique entre les politiques et les programmes d'éducation, d'une part, et les objectifs politiques, économiques et sociaux fondamentaux de la société, d'autre part.

Les participants ont admis que l'éducation peut jouer un rôle important en luttant contre la misère et en favorisant le développement ; mais les systèmes d'enseignement « hérités » ne sont pas adaptés à ce rôle. Il faut par conséquent les réformer profondément pour qu'ils puissent répondre comme il convient aux besoins et aux objectifs du développement national. Il a été reconnu également que le rôle nouveau de l'éducation dans la société, ainsi que les objectifs qu'il faut lui assigner, imposent un certain nombre de choix et qu'il y a lieu de redistribuer les ressources nécessaires pour appliquer les décisions correspondantes...

... On a fait observer que dans le passé les stratégies de l'éducation, en encourageant le développement quantitatif, en mettant l'accent sur les besoins du secteur moderne et en négligeant souvent ceux du secteur rural, ont fréquemment entravé le développement et ont été des sources de difficultés. Il en est résulté, d'une part, une augmentation du nombre des chômeurs instruits, l'aliénation des jeunes ruraux, une migration vers les centres urbains et outre-mer à la recherche d'emplois et, d'autre part, une pénurie de travailleurs qualifiés dans certains secteurs critiques du développement, tout cela créant un sentiment général de déception et de frustration. Les participants sont convenus que l'éducation doit être axée, d'une part, sur la résolution des problèmes critiques posés par la misère et le sous-développement, tels que l'alimentation, la santé et la nutrition, le logement, l'habillement, etc., et, d'autre part, sur la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, aux divers niveaux et dans les diverses catégories nécessaires à l'amélioration de la qualité de la vie de la population tout entière. A cette fin, il faut considérer l'éducation

et la formation comme partie intégrante d'un processus global de développement national. L'éducation et la formation doivent être conçues de manière à répondre aux besoins et aux objectifs des divers secteurs et doivent être considérées comme un secteur de services et non comme un secteur autonome. Les stratégies du développement de l'éducation doivent être élaborées en fonction des changements qui se produisent dans tous les autres secteurs...

... De nombreux participants ont décrit les diverses réformes entreprises ou envisagées par leurs gouvernements respectifs ainsi que les difficultés et problèmes divers qu'ils ont rencontrés, tant au niveau des choix fondamentaux que dans la mise en œuvre des réformes.

Les débats ont fait apparaître que certains des grands problèmes sont liés aux faits suivants : insuffisance de ressources financières ; absence d'une main-d'œuvre qualifiée et de cadres locaux pouvant orienter l'application des réformes ; attitudes traditionnelles qui ne sont pas favorables au changement ; et, enfin, manque de compétence et de données scientifiques sur les nouvelles formes d'éducation...

... Les participants ont reconnu dans l'ensemble que l'éducation en vue d'un travail productif est l'un des moyens essentiels de lutter contre la pauvreté ; une stratégie du développement, quelle qu'elle soit, qui ne vise pas principalement la production en quantité suffisante de nourriture, d'outils de production, de logements, de vêtements, de moyens de communication, etc., pour toute la population ne contribuera guère au bien-être de tous les membres de la société.

Il a été reconnu également que les systèmes d'éducation traditionnels hérités de la période coloniale et axés sur la formation à des emplois de bureau ont créé une situation où, dans beaucoup des pays les moins développés, le chômage massif et le sous-emploi des jeunes qui quittent l'école après avoir reçu une instruction insuffisante et mal adaptée coexistent avec une demande critique de main-d'œuvre qualifiée pour répondre aux besoins du développement. La crise de l'emploi résulte donc de l'incompatibilité entre une stratégie de l'éducation visant essentiellement à accroître quantitativement les flux éducatifs et une stratégie économique qui, tout récemment encore, avait pour principal objectif d'élargir le secteur moderne qui ne peut absorber la plupart des personnes en quête d'emploi qui ont fait des études.

Parmi l'une des solutions de ce problème, les participants à la réunion ont recommandé de renforcer la mobilité entre l'éducation et le travail. A cet égard, la mobilité ne devrait pas consister à introduire seulement l'expérience du travail dans les programmes

d'éducation ou de formation, mais aussi un élément éducatif dans toute situation de travail et de développement.

Il a été reconnu en outre qu'à elle seule l'éducation ne saurait être efficace dans le processus de transformation du secteur rural et de mobilisation des ressources humaines aux fins du développement. Elle joue un rôle complémentaire en favorisant la transformation socio-économique des sociétés traditionnelles tout en encourageant l'adoption de systèmes de valeurs et d'attitudes à l'égard de la vie active qui doivent être cependant renforcés par une amélioration réelle des possibilités de travail dans le secteur rural...

... A l'unanimité, les participants ont souligné l'importance du facteur culturel dans l'éducation et le développement et certains ont dit que la culture, l'éducation et le développement formaient un tout. Cependant, la nécessité vitale de maintenir et de nourrir les traditions culturelles en dépit des influences extérieures et des exigences de la vie contemporaine pose certains problèmes et appelle une réflexion sérieuse.

Les participants ont donné des exemples du bouleversement des attitudes et des valeurs que provoque l'introduction des modèles étrangers d'éducation entraînant avec elle un clivage des populations entre une élite formée selon un type d'éducation non indigène et une majorité confinée dans des structures sociales immuables. Certaines politiques de développement tendent aussi à solidifier cette dichotomie.

D'où le besoin d'un travail de recherche sur les valeurs culturelles traditionnelles et d'un réexamen du système d'éducation antérieur, le tout centré sur un type communautaire d'organisation de la famille, de la société et du travail...

... Plusieurs participants ont relevé la dualité du rôle de l'éducation par rapport à la culture, dans le passé comme à l'heure actuelle. L'éducation n'est pas seulement un instrument important pour la préservation du patrimoine d'un pays et de son identité nationale, c'est aussi un précieux outil qui sert à favoriser le changement. Cette considération a débouché sur des observations concernant la nécessité d'une réforme des programmes d'enseignement qui s'attache à intégrer dans les programmes scolaires les pratiques, les valeurs et les attitudes du passé tout en tenant compte des exigences actuelles de la population locale dans son environnement particulier.

Les participants ont souligné l'importance d'utiliser la langue nationale ou la langue maternelle pour la communication tant à l'école que dans les activités extrascolaires. Pour les activités d'éducation non scolaire — et en particulier pour les programmes d'alphabétisation fonctionnelle — l'emploi de la lan-

gue vernaculaire a été considéré comme une condition essentielle de l'intégration des intéressés au processus de développement socio-économique.

Les participants n'ignoraient certes pas les difficultés que soulève l'adoption d'une politique visant à imposer l'emploi des langues nationales comme principal véhicule de l'instruction et du développement culturel. Parmi ces difficultés, il faut citer celles qui sont d'ordre politique (dans certains pays, par exemple, choix de la langue ou des langues à utiliser); les considérations de coût concernant la production du matériel nécessaire et la formation du personnel; l'exiguïté du champ d'application lorsqu'il s'agit de petits groupes de population; enfin, dans certains cas, les possibilités limitées d'emploi des langues pour les besoins contemporains (manque de termes techniques, etc.). En outre, pour de nombreux pays, il importe de garder le contact avec le monde extérieur grâce à l'emploi d'une langue internationale.

Néanmoins, la plupart des participants ont admis que ces problèmes n'étaient pas insurmontables et

qu'étant donné les avantages pédagogiques et culturels de l'emploi des langues nationales il convient de s'attacher en priorité à résoudre les difficultés. La suggestion tendant à créer à cette fin des instituts de linguistique appliquée a été vigoureusement approuvée...

... Tous les participants ont admis qu'il était du devoir de chaque pays de préserver sa culture nationale et de lui redonner vie. Mais ici encore, dans ce domaine d'importance capitale, ces pays manquent de ressources. Les participants ont dit qu'à cet égard la coopération internationale pourrait être très utile en contribuant à fournir du matériel et de l'équipement et en apportant son aide à la construction d'établissements (instituts de recherche, bibliothèques, musées, établissements de formation, centres communautaires) ainsi qu'à la réforme des programmes scolaires et aux échanges culturels. Ils ont fait observer en outre qu'il y aurait peut-être intérêt à mettre sur pied des activités à l'échelon régional et sous-régional dans ces domaines...

---

## Prise de position sur le matériel éducatif

Après avoir examiné le problème urgent posé par la fourniture massive du matériel et de l'équipement requis par la croissance rapide de l'éducation en Afrique et par l'adaptation des programmes au milieu culturel des États africains et aux besoins des sociétés en développement, les participants à la consultation régionale sur le matériel éducatif, convoquée par l'Unesco à Dakar du 26 au 28 novembre 1975, proclament les principes suivants :

*Autosuffisance.* Les États africains doivent adopter au niveau national, sous-régional ou régional des mesures qui assureront dans toute la mesure possible leur autosuffisance pour l'ensemble de leurs matériels et équipements éducatifs. Tous les moyens doivent être mis en œuvre pour développer l'expertise africaine existante.

*Importation.* Lorsqu'on ne peut éviter d'importer du matériel et des équipements éducatifs, une planification adéquate devrait être mise en œuvre afin que ce matériel et ces équipements importés corres-

pondent réellement aux besoins du système éducatif de chaque pays. Des éducateurs africains devraient dans toute la mesure possible être associés à la conception du matériel importé.

*Production nationale.* Des stratégies nationales doivent être mises au point pour promouvoir une production massive de matériels, de mobiliers et d'équipements éducatifs de qualité et leur utilisation préférentielle par chaque pays, notamment par la mise en place des infrastructures indispensables y compris les mesures fiscales appropriées, par la formation des personnels nécessaires et par le développement d'attitudes positives envers les productions africaines.

*Coopération inter-africaine.* La coopération entre les pays africains doit être activement poursuivie de telle sorte que les moyens existants en matière d'industries pédagogiques soient utilisés au profit de tous les États et qu'une position commune puisse être définie pour négocier avec les producteurs étrangers.

## Revue de publications

### L'éducation au Brésil à travers quelques recherches

Maria do ROSÁRIO CASSIMIRO, *Desenvolvimento e educação no interior do Brasil*, Góias, Editora Oriente, 1974.

Vanilda PEREIRA PAIVA, *Educação popular e educação de adultos : contribuição à história da educação brasileira*, São Paulo, Editora Loyola, 1973.

Celso de RUI BEISIEGEL, *Estado e educação popular : um estudo sobre a educação*, São Paulo, Livrario Pioneira Editora, 1974.

Luis Antônio da CUNHA, *Política educacional no Brasil :*

*a profissionalização do ensino médio*,

Rio de Janeiro, Editora Eldorado, s.d. (1973).

L'apport de la recherche universitaire au développement des systèmes de formation peut souvent être caractérisé par la formule nord-américaine : « Beaucoup de docteurs, rien d'utile. » Cette appréciation désabusée n'est pas très grave lorsque la production reste limitée ; elle pourrait inquiéter lorsque l'organisation des études supérieures donne lieu à une production en masse. Au Brésil, par exemple, l'institutionnalisation d'un troisième cycle d'études sanctionné par la soutenance d'une thèse de maîtrise et qui confère un titre de bien plus grande valeur que la licence sur le marché du travail a eu pour conséquence une prolifération quasi miraculeuse de ce genre universitaire. Ce phénomène a pris des proportions telles qu'il mériterait à lui seul sinon des recherches, du moins une évaluation globale. Bien que trois des livres qui font l'objet de ce compte rendu reproduisent des thèses de maîtrise — le quatrième étant un doctorat — il serait sans doute imprudent de généraliser nos jugements à l'ensemble des thèses soutenues jusqu'ici sur des questions concernant la formation. Nous croyons cependant que ces exemples illustrent assez bien le renouveau des connaissances et des points de vue sur la problématique éducative au Brésil. C'est dans cette perspective que nous les examinerons, faisant de surcroît un sort — une fois n'est pas coutume — à la production en langue portugaise qui est souvent bien mal connue.

### Une étude régionale de l'éducation

« Développement et éducation dans l'intérieur du Brésil » se situe dans le prolongement de l'ap-

proche régionaliste des différentes réalités qui constitueraient ce pays continental, approche qui a très longtemps inspiré l'orientation de l'ensemble du réseau des centres régionaux de recherches pédagogiques (CRPE) et dont le plus célèbre est celui de Pernambuco, dirigé pendant de nombreuses années par Gilberto Freyre. L'intérêt de ce régionalisme est de rappeler l'importance des singularités et des disparités considérables qui différencient le Brésil et qui apparaissent mal dans les survols d'ensemble. Dans le cas de la thèse de M<sup>me</sup> Cassimiro, l'intention de caractériser le centre-ouest du Brésil est d'autant plus louable que les deux États qui constituent cette région (l'État de Goiás et l'État de Mato-Grosso) subissent une violente transformation socio-économique depuis qu'ils se sont trouvés près des centres de décision politique — la capitale de Goiás est voisine de Brasília — que le réseau routier les traverse de part en part, suscitant des migrations massives, et que le front mobile de l'« agro-business » pauliste remonte vers les terres fertiles de l'intérieur. Sur la base d'un impressionnant volume d'informations statistiques, le travail de M<sup>me</sup> Cassimiro propose un diagnostic de l'évolution démographique, de la situation sociale et de la croissance économique en fonction duquel elle énumère les déficiences de la scolarisation, surtout dans l'État de Goiás, et les obstacles qui freinent son plein épanouissement. Pour ce faire, elle procède selon une méthode descriptive, par cercles concentriques, caractérisant chaque donnée ou fait au niveau national, le spécifiant ensuite au niveau régional (dans le Centre-Ouest) et enfin subrégional (dans le cadre politique de l'État de Goiás). Si cette description progressive amène l'auteur à évoquer des phénomènes

fort intéressants, elle ne nous donne pas toujours les moyens de les expliquer. Ainsi l'importance des migrations est certes soulignée (p. 90 et suiv.), mais nous chercherions en vain des explications à leurs causes profondes et surtout aux différences sensibles entre les deux États du Centre-Ouest. De même, l'auteur n'échappe pas aux tentations propres au régionalisme qui sont, d'une part, de ne pas rendre justice au dynamisme des tendances — la caractérisation se transforme souvent en une photographie d'un moment — de considérer, d'autre part, comme spécifique d'une région ce qui n'est souvent que le résultat de la prééminence d'autres régions du pays aux dépens de régions dominées ou dépendantes. Nous regrettons que cette méthode ne permette pas de mieux comprendre pourquoi les effets d'un développement inégal et de la dépendance intérieure s'expriment de façon aussi brutale dans cette région. Trop souvent, on retombe dans les impasses d'une interprétation dualiste où le sous-développement est réduit aux dimensions d'un « retard » culturel, expliqué par l'« inertie » des institutions et devient la conséquence d'un « manque » de production et de productivité si bien que la solution, c'est-à-dire le passage au « développement », ne serait possible que grâce à un « rattrapage », à une modernisation à outrance, à l'augmentation du PNB, bref au renforcement et au développement des structures existantes.

Prenons un exemple. En quelques pages courageuses (p. 249 et suiv.), l'auteur, s'inspirant largement de l'analyse bien connue de Maria I. de Pereira Queiroz du « mandonisme » — c'est-à-dire de l'emprise des notables locaux sur les structures politico-administratives — dénonce le rôle néfaste des élus locaux qui empêcheraient la rationalisation de l'expansion du réseau scolaire et « politiseraient » les problèmes de l'enseignement. Mais ce rôle ne sera-t-il pas évalué de façon fort différente si le mandonisme est interprété en fonction de la dialectique entre l'interventionnisme du pouvoir central — grâce au Fonds national de l'éducation primaire et par le biais des subsides fédéraux — et les soucis particularistes des autorités de la région ? Les notables pourraient alors apparaître comme les seuls véhicules, sans doute imparfaits, par lesquels peuvent s'exprimer les revendications locales. Ils joueraient un rôle positif pour adapter les mesures fédérales aux réalités locales. L'auteur aurait pu d'ailleurs facilement étudier cette dialectique à propos du programme conjoint Unesco/Unicef/INEP qui, dans des années cruciales, prétendait justement renforcer l'appareil régional et local de décision. Malheureusement cette analyse est simplement rejetée dans une note en bas de page (p. 263).

Si ces observations tendent surtout à rappeler les

difficultés d'une interprétation régionale, nous nous étonnons par contre que l'auteur n'ait pas mieux tiré parti des avantages de son point de vue, en particulier de la possibilité de refléter cette région dans sa totalité. Ainsi les besoins des populations indigènes ne sont jamais discutés ni même évoqués ; le problème passionnant de leur acculturation n'est pas abordé. Si l'auteur analyse le taux d'analphabétisme (p. 59 et suiv.), ce problème n'est pas relié à la question de l'intégration des masses migrantes. D'ailleurs, de l'éducation extrascolaire, il n'est fait mention qu'en passant — même du puissant MOBREAL — aux pages 221, 274 et 275. En fait, tout semble indiquer que, malgré l'importance attribuée à l'éducation dans le développement de cette région, seule la croissance des enseignements secondaires et universitaires retient l'attention de l'auteur, et cette position restrictive n'en est que plus étonnante si l'on pense au renouveau des études sur l'éducation des adultes dont témoignent précisément les deux ouvrages suivants.

#### De l'éducation populaire à l'éducation des adultes

On peut en effet s'étonner que, dans un pays comme le Brésil qui a contribué et qui contribue encore intensément au développement contemporain de l'extrascolaire, la production intellectuelle se soit limitée jusqu'ici à ne faire que rapporter ou justifier des expériences. L'intérêt d'*Éducation populaire et éducation d'adultes* tient en ce qu'il propose une explication historique globale de cette problématique. Grâce à une information extrêmement riche — parfois excessive — basée sur une lecture attentive de documents rares et, pour la période contemporaine, sur les témoignages des principaux acteurs, l'auteur présente une périodisation convaincante.

Pendant la période coloniale et sous l'Empire, le problème ne se pose pas, étant entendu que l'éducation ne concerne qu'une minorité élitaire. Le problème ne prend forme qu'après 1862, lorsque le régime républicain refuse le droit de vote aux analphabètes non seulement au nom du préjugé qui voulait « qu'un analphabète n'est pas capable, faute 'd'instruction', d'exercer ses droits de citoyen », mais aussi et peut-être surtout parce que l'instruction devient un instrument pour contenir l'ampleur du corps électoral.

Le problème se traduira en action vers 1910 lorsque, pour s'opposer aux oligarchies agro-exportatrices, le secteur industriel et urbain cherche à renforcer son poids électoral. Il soutient alors les mouvements d'éducation populaire qui veulent « diffuser l'instruction élémentaire parmi les classes

populaires » à la fois pour élargir ses bases électorales et pour que le peuple, au nom « d'un enthousiasme pour l'éducation, sache se comporter démocratiquement » !

L'échec du projet électoral dans les années vingt conduit les mouvements politiques à préférer l'action armée à l'éducation populaire et les milieux éducatifs à limiter leurs ambitions au seul système scolaire. Au nom d'un « optimisme pédagogique », les professionnels de l'éducation luttent pour la qualité de l'enseignement, introduisent la psychologie scolaire, s'organisent en groupes de pression corporatistes et s'appuient sur une structure ministérielle autonome. Bref, ils s'enferment dans un véritable ghetto. Sous le régime gétuliste (Estado Novo), la problématique de l'éducation populaire se fragmente en actions sectorielles en faveur de l'éducation rurale, de la formation professionnelle extrascolaire (création du SENAI), etc.

La problématique resurgit dès l'après-guerre lorsque la démocratie libérale, dans la décennie de quarante, a entamé une double action de démocratisation de l'enseignement : diffusion du primaire grâce à l'intervention du gouvernement fédéral dans les États (FNEP), organisation de programmes spéciaux où s'affirma la spécificité de l'éducation des adultes.

Ce « réalisme en matière d'éducation » devait se radicaliser et s'amplifier dans les années soixante. Une certaine convergence idéologique entre le nationalisme de l'ISEB, le populisme de la gauche chrétienne (Paulo Freire) et la formation de militants des mouvements marxistes (culture populaire) permet de comprendre que l'enjeu n'est plus seulement le nombre de votes mais la qualité, au mieux l'orientation de ceux-ci. Mais, de son côté, le pouvoir cherche à contrôler ces mouvements en les intégrant dans un vaste mouvement de mobilisation qui devait s'effondrer en avril 1964.

Le nouveau régime, après quelques années, découvre peu à peu l'intérêt d'une action populaire de formation, que ce soit par la campagne ABC qui doit, selon l'auteur, « réorienter les masses du Nord-Est » (p. 270) ou par le formidable MOBREAL qui pourrait contribuer à « orienter les nouveaux électeurs en ce qui concerne la réorganisation de la vie politique du pays, à travers les nouveaux partis » (p. 295).

Derrière cette analyse historique apparaît clairement le propos de l'auteur qui est de démontrer que « dans un pays où l'enseignement n'est pas généralisé, la problématique de l'éducation extrascolaire est perçue comme un champ décisif dans la lutte politique » (p. 146), soit du côté des classes dominantes pour figer et légitimer le statu quo, soit du côté des contre-élites pour réorganiser les bases du pouvoir

politique. Certes le schématisme de la démonstration, propre aux thèses, est parfois trop apparent. Il est difficile de suivre l'auteur lorsqu'elle transforme des étiquettes idéologiques (« optimisme pédagogique » ou « enthousiasme pour l'éducation ») en « mouvements ». Et si cette problématique n'était pas *en fait* ni dans les faits un champ décisif des luttes politiques mais simplement un sous-produit idéologique ? De même ses catégories prennent l'allure de formules passe-partout. Car, comment faire cohabiter dans le même « réalisme » A. Teixeira, Paulo Freire, les militants marxistes et les technocrates de l'EPAB ? Il conviendrait sans doute de reprendre ces matériaux, très précieux, pour mieux comprendre la dialectique et les contradictions de cette dynamique si singulière. Enfin, n'aurait-il pas été intéressant d'approfondir davantage le rôle des organisations d'aide dans la dépendance idéologique et de montrer que, souvent, des idées apparaissent non pas en fonction de la situation nationale seulement, mais parce qu'elles sont actuelles... ailleurs ?

Pour pouvoir répondre à de telles questions, il faudrait peut-être renoncer aux survols nationaux et se restreindre à un champ plus limité. C'est ce qu'a fait C. Beisiegel dans ce qu'il qualifie trop modestement de monographie sur « l'État et l'éducation populaire » et qui est en fait une fort belle thèse de doctorat basée exclusivement sur des expériences paulistes d'éducation extrascolaire. Bien que cette étude ait été élaborée dans l'ignorance de celle de M<sup>me</sup> Paiva, toutes deux convergent quant à l'interprétation brésilienne du concept d'éducation populaire comme généralisation de l'instruction à l'ensemble des populations et en particulier aux marginalisés et quant à la succession des étapes qui ont conduit cette éducation populaire jusqu'à des programmes de masse d'éducation des adultes.

Elles divergent par contre sensiblement sur les raisons de cette évolution. C. Beisiegel voit en effet dans les idées qui se réfèrent à l'extension des droits — y compris des droits à l'éducation — et qui animent l'action de l'État dans le sens de l'élargissement des possibilités de formation à des segments de plus en plus amples de la population « les produits d'un processus de modernisation du Brésil sous la pression exemplaire de la pensée et des réalisations de l'étranger » (p. 182). Or, cette « transplantation » (p. 33) a pour conséquence d'anticiper l'apparition des besoins en formation non seulement, comme le prétend M<sup>me</sup> Paiva, parce que cette éducation populaire est conçue par les élites pour préparer le « peuple » selon leurs propres fins, mais tout autant parce que ces élites sont obsédées par « le futur possible » du pays (p. 33) et qu'elles ont une vision « utopique de son progrès » (p. 57). Dès lors le développement de

l'extrascolaire, comme l'extension du réseau d'enseignement primaire, et partiellement du secondaire, dans l'État de São Paulo peuvent être interprétés comme une réponse du pouvoir public (et privé) à la demande croissante en formation des couches moyennes et populaires par le relais des politiciens (p. 13 et suiv.) alors que pour notre auteur ce même développement semble être davantage le résultat de l'action du pouvoir public à laquelle devront répondre les populations (p. 56).

L'auteur en tire deux conséquences. Tout d'abord qu'« on veut plus qu'on ne peut puisqu'on transpose seulement un produit, sans tenir assez compte du processus dont il est ailleurs la conséquence finale » (p. 34). L'extrascolaire, et peut-être tout l'effort de scolarisation, est promu bien au-delà et malgré les possibilités réelles de réalisation de la société brésilienne. Ce qui explique que l'histoire de l'extrascolaire dans ce pays est aussi une succession mélancolique d'entreprises inachevées, pour ne pas dire ratées. L'autre conséquence est le rôle central que joue l'État dans ce développement, en particulier depuis qu'en 1945 l'éducation extrascolaire a été définie comme « problème national » (p. 68). L'État brésilien — qui tend dès 1930 à centraliser la vie politique et administrative du pays — attache une importance de plus en plus grande à l'intégration des « masses populaires urbaines » qu'il pense réaliser par l'extension des droits sociaux, des biens et des services. Dans cette perspective, les différentes campagnes d'éducation des adultes peuvent être rattachées aux actions sociales spécifiques par lesquelles l'État fédéral cherche à moderniser le style de vie. L'État fédéral, en mobilisant toutes les ressources pour implanter un réseau d'enseignement parallèle appelé à étendre aux masses les possibilités d'accès aux contenus de l'instruction primaire, entend valoriser l'éducation, créer des conditions propres au changement des schémas d'organisation de la vie collective et préparer le milieu à accepter le processus modernisateur (p. 127).

Mais, à la différence de l'étude sur le Centre-Ouest, celle-ci insiste sur la réinterprétation de cette action fédérale par les gouvernements des États, puisque, dans l'État de São Paulo, la Campagne de 1945 « perdra son caractère d'entreprise collective pour se transformer en une simple activité de la bureaucratie scolaire » (p. 154). Les participants à la Campagne, citoyens mobilisés pour un projet national, se découvrent simples fonctionnaires chargés d'une tâche bureaucratique.

Si ces pages sont utiles, il nous faut bien dire qu'elles sont insuffisamment développées et trop partielles pour être satisfaisantes si bien que le lecteur reste sur l'impression d'une analyse inache-

vée. Si l'on souhaite prolonger l'analyse du rôle de l'État dans la politique éducative du nouveau régime, il faut passer au dernier exemple.

### Professionnalisation de l'enseignement secondaire et démocratisation de l'enseignement

Avec la thèse de L. Cunha, « Politique éducative au Brésil : la professionnalisation dans l'enseignement moyen », nous touchons non seulement un thème passionnant aussi bien au Brésil que dans d'autres pays d'Amérique latine, mais un sujet qui a suscité des discussions passionnées au cours desquelles on n'a pas hésité à qualifier Cunha de désinvolte ! Il s'agit concrètement de la réforme de l'enseignement secondaire que la loi n° 5692 de 1971 a introduite au Brésil et qui a pour objectif de rapprocher la formation secondaire des besoins en formation professionnelle. Ses caractéristiques principales (analogues à celles des réformes correspondantes au Venezuela, au Mexique ou en Colombie) sont tout d'abord d'unifier ce cycle en supprimant les différents types de formation (enseignement industriel, commercial, agricole et général), de proposer ensuite à tous les élèves l'occasion d'une orientation pré-professionnelle et l'acquisition des connaissances propres à l'exercice d'un métier, donc d'accentuer le caractère terminal du secondaire, de diversifier enfin les programmes en fonction des besoins spécifiques de chaque région.

On peut juger une telle opération de points de vue fort différents. Certains s'y opposent de façon absolue en affirmant que l'enseignement ne doit pas se plier aux exigences du marché de l'emploi. D'autres s'en méfient, estimant que le système scolaire actuel n'en a pas les moyens faute d'enseignants spécialisés, d'équipements ou même d'études suffisantes des marchés régionaux et locaux de l'emploi. Quelques-uns s'inquiètent de la disparition d'une direction spécialisée de l'enseignement technique dans les rouages des ministères et d'un manque de clarté dans la définition des rapports entre cette formation professionnelle avec celle pratiquée par les institutions extrascolaires (SENAI, etc.). Pour notre auteur, il s'agit, à propos de cette réforme, d'étudier les mécanismes de formulation des politiques d'éducation et d'en faire ressortir la dimension idéologique, c'est-à-dire « le fait qu'une politique éducative peut être élaborée avec l'objectif d'atteindre certains buts différents de ceux qui sont explicites et qui sont, intentionnellement ou non, occultés » (p. 16). Dans cette dernière perspective, alors que la

réforme prétend rendre l'enseignement secondaire capable de former les professionnels dont le développement du pays a besoin et d'éliminer les distorsions dont il est responsable dans le système scolaire, sa finalité réelle est de contenir la demande de l'enseignement supérieur et par là « elle n'est qu'une réponse éducative à un problème social et non à des problèmes éducatifs » (p. 135).

La démonstration se fera en trois temps. Considérons d'abord le produit que l'on vise. En effet l'enseignement secondaire professionnalisé n'entend former ni des ouvriers spécialisés (ce serait le rôle du SENAI) ni des « professionnels », c'est-à-dire des cadres supérieurs, privilège de l'enseignement supérieur ; il ne lui reste donc à former que le « technicien » ou « cadre moyen ». Or, après bien des auteurs, Cunha montre l'indétermination de cette catégorie. Dans une optique, le terme « technicien » doit être entendu de façon large, pouvant même signifier « toute personne qui remplit une occupation déterminée ». On y gagne en nombre d'emplois ; on y perd en spécificité et en statut puisque dans cette catégorie on peut inclure même les ouvriers qualifiés. Dans une autre optique, le « technicien » est celui qui remplit une fonction spécifique, non manuelle, dépendant de connaissances sanctionnées par un diplôme, mais qui n'a pas de fonction dirigeante. Il regroupe alors un nombre très limité de personnes. Ainsi à partir de quelques études disponibles, surtout dans l'État de São Paulo, sur cette catégorie restreinte de cadres, l'auteur constate que ceux-ci ne représentent pas plus de 5 % de la main-d'œuvre du secteur industriel, que la majorité d'entre eux occupe ces fonctions sans avoir reçu une formation spécifique et qu'on les trouve surtout dans les grandes entreprises. Même si ces données empiriques sont trop partielles et que l'auteur se montre peut-être désinvolte dans sa généralisation, il semble néanmoins qu'il a raison lorsqu'il souligne la contradiction entre un enseignement qui prétend former en masse des professionnels dont le profil est aussi évanescent que leur demande réelle sur les marchés. La réforme de l'enseignement secondaire a été conçue sans tenir compte du modèle économique qui s'est imposé au Brésil dès 1950 et dont le régime en place depuis 1964 n'a fait qu'accentuer le développement, un modèle qui, à la suite du processus d'industrialisation par substitution des importations et l'unification du marché national a provoqué une intense concentration de la propriété, du capital, du marché et du revenu et qui a modifié les canaux d'ascension. Celle-ci ne passe plus par la création de petites entreprises ou par l'intensification des activités industrielles, mais par les possibilités d'ascension hiérarchique au sein des bureaucraties de l'État, des compagnies

mixtes ou même du secteur privé. Ce modèle ne favorise précisément pas les professionnels ayant une formation « moyenne », mais exclusivement ceux qui ont eu accès à une formation supérieure.

En deuxième lieu, est-il certain que la réforme réduira les distorsions de l'enseignement secondaire dont la plus notoire était le petit nombre d'élèves qui choisissaient les enseignements techniques, phénomène qui serait dû au mépris que les élèves affichent à l'égard des établissements techniques ? L'évolution de l'enseignement technique au Brésil infirme ces thèses. Celui-ci s'est en effet développé chaque fois (par exemple lors de la deuxième guerre mondiale) que l'industrie a eu besoin de main-d'œuvre qualifiée nationale quand les immigrants faisaient défaut. Cet enseignement technique a donné satisfaction et n'a pas posé de problèmes de recrutement dans les établissements, essentiellement fédéraux, qui étaient étroitement liés aux marchés de l'emploi. Mieux encore, il s'est considérablement renforcé dès 1961 lorsque ses diplômés ont été reconnus comme équivalents au baccalauréat, permettant aussi l'accès à l'enseignement supérieur. En fait, même ici, la fonction propédeutique de l'enseignement du deuxième degré s'est substituée à sa fonction terminale.

Dès lors et troisièmement, l'auteur conclut que la professionnalisation de l'enseignement secondaire a comme fonctions réelles, encore qu'implicites, d'une part, de contenir la pression de la demande des élèves qui sortent du secondaire en fonction de l'offre de l'enseignement supérieur, d'autre part, d'atténuer la frustration de ceux qui n'entrent pas dans l'enseignement supérieur en les canalisant vers une activité professionnelle non manuelle. En effet, comme la crise de 1968/69 l'a montré, l'excédent des 125 000 étudiants qui n'avaient pas pu s'inscrire posait un problème socio-politique extrêmement délicat. Il semblait difficile de ne pas satisfaire la demande de la classe moyenne — qui a appuyé le mouvement de 1964 — pour une formation supérieure devenue indispensable à son ascension dans la hiérarchie des fonctions, à sa population féminine qui se professionnalise, et compte tenu de sa participation relativement élevée au revenu national. Mais par ailleurs, si l'enseignement supérieur continuait de croître au rythme qui est le sien (897 % entre 1960 et 1973, alors que pendant la même période le primaire a crû de 107,3 % et les cycles secondaires de 391,7 et 455,3 % respectivement) il risquerait d'accaparer toujours plus de ressources au détriment d'une politique d'investissements dans d'autres secteurs jugés prioritaires. C'est pourquoi l'État en rationalise l'expansion en favorisant les établissements privés qui s'autofinancent, en fragmentant les carrières universitaires ou en introduisant des carrières courtes et en diminuant

les gaspillages par l'organisation de départements, par l'introduction d'un cycle propédeutique et par l'unification des examens d'entrée. Mais à long terme, il espère surtout contenir la croissance de la demande par la réforme de l'enseignement secondaire.

Bien que nous croyions présomptueux de tirer des conclusions de ces quatre travaux, nous sommes néanmoins frappés par l'importance que l'analyse idéologique y occupe. Tout se passe comme si les spécialistes des sciences humaines redécouvraient au Brésil toute la valeur de la dimension critique qui permet de distinguer et d'opposer ce que l'on fait et ce que l'on prétend faire. Certes, nous regrettons parfois que ces travaux, faute de recherches empiriques, ne nous disent pas ce que sont les résultats de cette situation pour les principaux intéressés : les

utilisateurs de la formation. Nous en restons au niveau de l'analyse des documents, des lois et des règlements, d'hypothèses intéressantes dont on nous démontre la véracité par des raisonnements hypothético-déductifs, mais sans toujours nous donner les informations statistiques ou les résultats de recherches empiriques qui montrent que c'est bien ainsi que cela se passe et sans vraiment dégager les véritables conséquences pour ceux qui ont subi ces campagnes, ces réformes et cette action de formation sans cesse renouvelée, « populaire » ou non.

Pierre FURTER  
Institut d'études du développement,  
Faculté de psychologie et des sciences  
de l'éducation,  
Université de Genève (Suisse)

*L'éducation en devenir*, Les Presses de l'Unesco, Paris, 1975.

C'est avant tout grâce à l'éducation institutionnelle ou non institutionnelle qu'une culture se perpétue. Tel le dieu romain Janus, l'éducateur doit donc avoir deux visages : l'un tourné vers le passé, l'autre vers l'avenir. Tout au long de l'histoire, les problèmes immenses qui se sont posés à la société à diverses époques — guerres, haines raciales, pauvreté, déclin des civilisations et des empires, exode rural, etc. — ont été considérés comme dus en partie, et quelquefois entièrement, au genre d'éducation donné aux enfants ou bien l'on espérait tout au moins qu'une éducation appropriée permettrait de rendre moins graves, sinon de supprimer, la plupart des difficultés auxquelles la société a dû faire face à différents moments. En d'autres termes, on a beaucoup attendu de l'éducation et l'on continuera d'en attendre beaucoup.

Or dans le monde d'aujourd'hui, qui change à la manière d'un kaléidoscope, les problèmes éducatifs que la société doit affronter sont plus nombreux et plus gigantesques que jamais auparavant. Comment l'homme moderne peut-il s'adapter au changement et y contribuer utilement ? Comment l'éducation peut-elle faciliter le développement économique et social et aider à combler le fossé qui sépare les nations riches des nations pauvres ? L'explosion démographique, la pollution, les risques de guerre menacent l'existence même et la survie de l'homme sur la Terre. Dans quelle mesure l'éducation peut-elle contribuer à remédier à ces difficultés, ou au moins à certaines d'entre elles ? Comment supprimer la dichotomie actuelle entre l'école et le monde des tra-

vailleurs adultes, et surtout comment rendre l'enseignement plus pertinent, plus chargé de sens et plus intéressant pour tous ceux qui y participent ? L'éducation peut-elle contribuer à promouvoir la paix dans le monde et la coopération entre les peuples et les nations ? Ces questions et bien d'autres encore exigent aujourd'hui des réponses, et les éducateurs, comme les autres hommes, ont bien du mal à les trouver.

Une étape importante a été franchie dans l'étude de certains de ces problèmes en 1971, quand le Directeur général de l'Unesco a demandé à sept personnalités éminentes de former, sous la présidence d'Edgar Faure, une Commission internationale chargée de faire le point de la situation de l'éducation dans le monde, et d'adresser aux États membres des recommandations concernant les stratégies éducatives à adopter. Le rapport de la commission a été publié par l'Unesco en 1972 sous le titre *Apprendre à être*. Selon certains, il s'agit du document le plus important établi ces dernières années en vue de définir les problèmes éducatifs d'aujourd'hui et de demain. De plus, la commission avait recueilli une quantité considérable d'informations qui n'ont pu trouver place dans ce premier livre, car elle avait demandé à d'éminents spécialistes de lui fournir des rapports inventaires sur divers aspects de l'éducation contemporaine : elle en a reçu plus de quatre-vingts, tous dus à des personnalités faisant autorité.

Le nouvel ouvrage, qui s'intitule *L'éducation en devenir*, contient donc une série de textes soigneusement choisis et préparés pour publication, extraits

des nombreuses études soumises à la commission et qui représentent une part essentielle de la documentation ayant servi de base à la rédaction d'*Apprendre à être*.

L'ouvrage se divise en deux grandes parties : la première, intitulée « L'éducation en question », renferme huit chapitres consacrés à l'examen des principales difficultés auxquelles se heurte aujourd'hui l'éducation et qui soulèvent de multiples questions à propos de sujets tels que les suivants : La révolte des jeunes contre le monde des adultes, contre l'état de choses actuel et contre les méthodes pédagogiques traditionnelles ; L'éducation et le développement des sociétés, ainsi que les relations entre l'éducation, l'économie et la politique ; Les notions d'éducation permanente et de « société éducative », et enfin le rôle de la coopération internationale et de l'assistance mutuelle. La deuxième partie, qui a pour titre « Le temps de l'innovation », porte sur la nécessité d'innover en matière d'éducation, les difficultés rencontrées et les perspectives existant à cet égard. On y trouve notamment une description des approches stratégiques proposées, des problèmes et des innovations qui concernent la formation des enseignants, ainsi que l'éducation préscolaire et l'éducation des adultes, et enfin la contribution que la technologie moderne pourrait apporter à l'extension et à l'amélioration de l'éducation dans le monde entier.

Les auteurs sont unanimes à considérer l'éducation comme un facteur dynamique et comme l'instrument le plus efficace dont nous disposons pour faire face aux problèmes de notre époque. D'un autre côté, s'ils vantent cette utilité effective et potentielle, ils critiquent sévèrement le contenu, les méthodes et les résultats de l'enseignement scolaire de type classique.

Dans bien des pays — surtout les États en voie de développement — les programmes d'études ont un caractère rigide et abstrait et sont sans rapport avec les besoins de la majeure partie de la population. Les systèmes éducatifs élitistes ne profitent qu'aux privilégiés admis à l'école et qui réussissent à franchir l'obstacle constitué par une série d'examen fondés sur la compétition et ayant pour objet d'éliminer à chaque niveau la plupart des candidats. Organisée comme elle l'est actuellement, l'éducation n'est pas en mesure de faire démarrer le développement économique et social. Mais en tout état de cause, comme le souligne Torsten Husén, « l'éducation ne peut se substituer aux réformes économiques et sociales [...] nous ne pouvons pas changer le schéma caractéristique d'une société ou relever son niveau de vie en nous bornant à introduire un système d'enseignement meilleur et plus étendu ». L'adoption de nouvelles conceptions philosophiques et socio-politiques ou l'application de réformes économiques profondes

précèdent les réformes pédagogiques plutôt qu'elles n'en résultent.

Frank Harbison rappelle, dans un autre ouvrage, que ce qui caractérise l'entreprise éducative, c'est l'énormité de ses dimensions, la rapidité de son expansion, une demande sans cesse accrue et la hausse accélérée des prix de revient. Aucun pays ne possède un système éducatif quantitativement et qualitativement adéquat, et la demande dépasse toujours l'offre. Dans les pays en voie de développement cette carence se trouve aggravée du fait de l'explosion démographique et de la tendance du PNB et du revenu par habitant à rester stationnaires ou même à diminuer. L'éducation est-elle en mesure d'atténuer ces difficultés ? Faut-il vraiment la considérer comme une industrie dont il serait facile de calculer le rendement ou le taux de rentabilité ?

La plupart des auteurs aboutissent à un certain nombre de conclusions générales. La première, c'est qu'aujourd'hui, pour presque tous les systèmes éducatifs, l'objectif essentiel à atteindre est d'obtenir des résultats plus considérables et meilleurs au moyen des ressources limitées qui sont disponibles — autrement dit d'augmenter l'efficacité et la productivité de l'éducation. La pénurie de moyens et de personnel qualifié ainsi que la hausse des coûts nous interdisent de continuer indéfiniment à développer l'enseignement de type traditionnel si nous voulons en même temps combler, ou tout au moins réduire, l'écart entre ceux qui reçoivent une éducation et ceux qui en sont privés.

Le concept d'éducation permanente constitue le deuxième grand thème de l'ouvrage. On peut à juste titre considérer l'éducation comme l'aptitude à comprendre et à transformer le milieu physique et social. Or puisqu'à notre époque ce milieu se transforme constamment et très vite, l'éducation de l'homme moderne devra durer aussi longtemps que son existence afin de lui permettre de s'adapter et de participer au changement. Pour que les hommes puissent s'instruire leur vie durant, il faut que les méthodes et le contenu de l'éducation soient désormais centrés moins sur l'enseignant que sur l'élève, et moins sur les connaissances à inculquer que sur les processus d'apprentissage. C'est ce que veut dire Paulo Freire lorsqu'il écrit que « ...l'éducateur doit 'mourir' en tant qu'éducateur exclusif de l'élève [...] simultanément, il doit proposer à l'élève de 'mourir' en tant qu'élève exclusif de l'éducateur afin de 'renaître' en tant qu'éducateur de l'éducateur [...] C'est là un perpétuel aller et retour, un mouvement humble et créateur qui s'imposent à l'éducateur et à l'élève » (p. 112). Il faut rendre les gens capables de poser eux-mêmes des questions plutôt que de répondre à des questions toutes faites. « ... La forma-

tion générale n'est pas qu'apprentissage de connaissances, mais aussi développement d'aptitudes (telles que : autonomie, créativité), apprentissage d'outils et de moyens d'autodéveloppement (tels que : expression, analyse, synthèse, observations, etc...) » (Bertrand Schwartz, p. 176).

De même, il faudra éliminer peu à peu la solution de continuité entre l'enseignement dispensé aux enfants et l'éducation postscolaire que reçoivent certains adultes. Il y a maintes façons de s'instruire, non seulement dans le cadre des activités scolaires ou extra-scolaires, professionnelles ou extra-professionnelles, de la formation préalable ou en cours d'emploi, mais aussi de façon incidente, en tant que membre de la société et en tant que travailleur. En fait, la plupart des connaissances et des compétences dont les gens tirent parti n'ont pas été acquises à l'école. L'éducation permanente suppose donc une désinstitutionnalisation aussi poussée que possible des processus d'apprentissage. Entre l'éducation de type scolaire et le monde réel du travail et des activités récréatives, doivent se créer de multiples liens, ponts et passerelles. Tout le problème, comme l'a indiqué l'un des auteurs du recueil, est « de faire des étudiants des adultes précoces et de faire des adultes des étudiants permanents ».

Mais une véritable révolution ne pourra s'opérer dans le domaine de l'éducation tant qu'une attention spéciale n'aura pas été accordée à la formation des enseignants. Comme le déclare Philip Coombs dans *La crise mondiale de l'éducation*, « ... les systèmes d'enseignement ne pourront être modernisés que lorsqu'on aura réformé tout le système de formation des maîtres, que la recherche pédagogique l'aura stimulé, qu'il aura reçu un contenu intellectuel plus substantiel et plus stimulant, et qu'au lieu de cesser à l'entrée en fonction, il assurera à tous les maîtres un progrès et un renouvellement continus tout au long de leur vie professionnelle » (p. 247). On s'accorde à

considérer la formation des maîtres comme le problème clé en matière d'éducation, et plusieurs des études figurant dans le recueil analysé ici s'attachent à définir les nouvelles stratégies à employer pour assurer cette formation, ainsi que le rôle futur des enseignants. Dans un monde où l'éducation sera permanente, il faudra élargir le concept de maître pour qu'il s'étende aux auxiliaires et à d'autres catégories de personnel, ainsi qu'à des spécialistes qui aujourd'hui n'ont pas le statut d'enseignant.

Comment réformer les institutions et les méthodes d'éducation actuelles? Les idéaux et les conceptions exposés dans *Apprendre à être* et dans *L'éducation en devenir* sont condamnés à rester utopiques tant qu'on n'aura pas trouvé le moyen de les mettre en œuvre. La deuxième partie du livre traite donc des solutions et des stratégies applicables en pratique, et il décrit de nombreux exemples d'expériences novatrices : emploi d'ordinateurs aux États-Unis, rénovation de l'éducation par l'intermédiaire de la télévision en Côte-d'Ivoire, association de l'éducation au travail à Cuba, etc.

Sans prétendre avoir un caractère encyclopédique, *L'éducation en devenir* rendra des services inestimables en tant qu'ouvrage de référence et comme source d'inspiration pour tous ceux qui s'occupent des problèmes actuels de l'enseignement. Étant donné la variété des sujets traités, le nombre des auteurs et, par suite, la diversité des styles et des degrés de complexité, ce livre est destiné non à être lu d'une traite d'un bout à l'autre, mais à être consulté de temps en temps. Il contient une liste des auteurs fort utile et une liste complète des documents rédigés à l'intention de la commission. Il est toutefois regrettable qu'on n'y trouve pas d'index des matières.

W. SENTEZA KAJUBI  
Makerere University  
Kampala (Ouganda)

*Education for rural development. Case studies for planners,*  
edited by Manzoor Ahmed and Philip H. Coombs, New York, Praeger, 1975.

Du point de vue de la plupart des pays en voie de développement du tiers monde, il serait difficile d'exagérer l'importance vitale du développement rural et ses implications dans le domaine de l'éducation et de la formation. En fait, l'amélioration rapide et soutenue de la capacité de production des zones rurales et de leurs habitants est considérée maintenant dans les déclarations de politique, les stratégies et les programmes de nombreux pays comme le fondement du

progrès national. L'espoir nourri pendant les deux ou trois dernières décennies qu'une expansion des industries manufacturières et d'importants investissements dans le développement urbain créeraient de nouveaux emplois pour les jeunes de plus en plus nombreux qui se trouvent au chômage à la sortie de l'école s'est dans une large mesure révélé illusoire. En même temps, l'accroissement de la population tendait à être supérieur à l'augmentation relativement

lente de la production locale de vivres destinés à répondre aux besoins nationaux, de sorte que les aliments de base sont insuffisants dans bien des régions et que la malnutrition est répandue, notamment chez les enfants. Il résulte aussi de cette grave situation que des pays qui déjà ne disposent pas de toutes les devises dont ils ont un besoin pressant ont été forcés de dépenser des sommes de plus en plus considérables pour importer des denrées alimentaires. Ces problèmes et d'autres considérations tout aussi cruciales ont entraîné d'importantes modifications des attitudes à l'égard des zones rurales et de leur contribution potentielle à la stabilité et au progrès de la nation. Elles ne sont plus considérées comme le « parent pauvre » du développement urbain et industriel. Celui-ci paraît à présent fortement tributaire d'un accroissement régulier et soutenu de la productivité de l'agriculture et d'autres activités économiques de la population rurale.

Ce volume d'études de cas portant spécifiquement sur les problèmes que doivent affronter ceux qui ont pour mission de dispenser aux populations rurales l'éducation et la formation qui leur permettront de jouer un rôle plus constructif dans l'amélioration de la vie rurale et dans le progrès national est à la fois opportun et actuel. Ces études constituent, au demeurant, la principale source des renseignements sur lesquels ont été fondés les vastes travaux entrepris sous les auspices de la Banque mondiale et du Fonds des Nations Unies pour l'enfance par des équipes de chercheurs du Conseil international pour le développement de l'éducation. Deux publications ont précédé celle-ci : *New paths to learning for rural children and youth*, premier rapport à l'Unicef publié par le CIDE (1972) et *Attacking rural poverty : How nonformal education can help*, publié pour la Banque mondiale par la Johns Hopkins University Press (1974). Un rapport final à l'Unicef doit être publié prochainement sous le titre : « Nouvelles stratégies pour l'éducation des enfants et des jeunes des zones rurales. » Ces publications sont complémentaires à de nombreux égards car elles sont toutes fondées sur des études spécifiques dont la plupart sont publiées dans le volume analysé ici. Comme indiqué antérieurement dans un compte rendu d'*Attacking rural poverty*<sup>1</sup>, ce projet est le fruit de larges consultations avec les diverses institutions spécialisées des Nations Unies et avec les responsables de plusieurs programmes très importants d'assistance technique. Quant aux études individuelles, elles ont été entreprises avec la collaboration étroite des responsables nationaux. Bien que le CIDE accepte l'entière responsabilité de la présentation des données recueillies, on peut donc affirmer à juste titre que ces études reflètent un grand nombre des leçons que de nombreux spécialistes de la plani-

fication, de l'organisation et de l'exécution d'un très large éventail de programmes d'éducation novateurs visant à améliorer la vie et la productivité des zones rurales ont tirées de leur expérience.

Comme l'indique l'introduction, les auteurs pensent que la présentation de ces études de cas, complétées par l'analyse des facteurs considérés comme ayant contribué au succès ou à l'échec des différents programmes et projets et, lorsque c'était possible, par un examen de leurs coûts et de leurs fruits, sera jugée intéressante et utile par de nombreux responsables de la planification, de l'organisation et de l'exécution de programmes de développement rural. Je souscris vivement à cette opinion. Les pays qui ont récemment accédé à l'indépendance considèrent de plus en plus comme très souhaitable l'élaboration et l'application, en fonction de leur situation, de leurs besoins et de leurs ressources, de stratégies de développement conformes aux aspirations nationales. Pour mener à bien les processus complexes de planification et d'exécution de programmes que cela exige, non seulement des compétences particulières sont indispensables, mais il peut aussi être très utile de connaître l'expérience d'autres pays affrontant des problèmes similaires et disposant de moyens financiers et techniques limités. Ce livre est donc important, à la fois comme ouvrage de référence et par la contribution qu'il est susceptible d'apporter à la formation de planificateurs, d'administrateurs et de cadres de maîtrise dans les divers domaines et services techniques liés au développement rural.

Les pays sur lesquels portent ces études représentent des zones géographiques et des situations politiques, sociales, économiques et culturelles très diverses. En outre, de très nombreux aspects de l'éducation et de la formation, institutionnalisées ou non, sont étudiés dans différents contextes. Quatre chapitres sont consacrés à certains faits nouveaux intervenus dans ce domaine en Amérique latine et aux Caraïbes. Huit études portent sur les pays d'Asie et d'Extrême-Orient. Cinq autres sur les pays d'Afrique. Les politiques et les programmes analysés englobent des systèmes nationaux d'enseignement scolaire dans les zones rurales, des actions visant à offrir de nouveaux types d'enseignement et de formation expressément adaptés aux exigences du développement rural, de nombreux programmes novateurs de formation professionnelle non institutionnalisée destinés à préparer les jeunes à l'agriculture et à la petite industrie dans les zones rurales. Il est question, dans plusieurs de ces études, de la formation d'artisans et de l'amélioration des connaissances pratiques grâce à des

1. *Perspectives*, vol. V, n° 1, p. 144-148.

centres de perfectionnement professionnel, à des unités mobiles et à des *polytechnic villages*. Le chapitre relatif à la République-Unie de Tanzanie est consacré à un programme d'éducation entrepris à l'échelle de la nation en vue d'assurer le traitement de toute la production agricole par des coopératives de producteurs qui deviendront aussi à terme les principaux fournisseurs de biens de consommation. Dans certains cas, ces activités de formation sont étroitement liées à l'octroi de crédits et à la fourniture de services de gestion aux personnes qui s'établissent comme cultivateurs ou fondent des petites entreprises de diverses natures. La responsabilité de la majorité des programmes et des projets analysés incombe aux gouvernements intéressés, mais des projets entrepris et financés par des organisations non gouvernementales ont également été inclus dans l'étude. Les problèmes que pose la coordination de ces deux types de projets dans le domaine de l'éducation des adultes sont examinés en détail dans l'étude sur les programmes non institutionnalisés au Kenya. Les notes qui concluent chaque chapitre fournissent des références précieuses pour quiconque souhaite approfondir la question traitée.

Bien entendu, ces différentes études n'ont pas toutes la même qualité et le même intérêt pratique. Certaines portent sur des programmes qui ne sont pas entrepris depuis assez longtemps pour justifier un jugement concernant leur impact à long terme sur le développement rural. Dans un nombre non négligeable de cas, les responsables des programmes de formation n'ont pu, pour une raison ou pour une autre, suivre la carrière ultérieure des personnes qu'ils avaient formées, et il est donc impossible d'évaluer les résultats de leurs cours en termes d'emploi. D'autre part, les données sur le coût total de nombreux projets sont insuffisantes pour offrir tous les éléments qui permettraient de faire une analyse des coûts et des avantages. Toutefois, ces lacunes n'ont pas empêché les auteurs d'étudier de façon très complète et approfondie chaque programme pour lequel il a été possible de faire ressortir les points forts et les points faibles et d'indiquer les enseignements précieux qui se dégagent de l'expérience acquise. Certaines de ces études sont exemplaires en ce sens qu'elles exposent des questions complexes de façon remarquablement claire et approfondie et que leurs auteurs en tirent des conclusions judicieuses et concrètes.

Plusieurs études sont consacrées à divers aspects de nouvelles doctrines et de nouveaux programmes révolutionnaires dans lesquels la mise en valeur des ressources matérielles et humaines des zones rurales est conçue comme le fondement du progrès national. L'enseignement scolaire traditionnel est considéré

à cet égard comme un échec. Les nouvelles approches reflètent une conception beaucoup plus large du rôle du système scolaire dans le progrès économique et social. Pour être actuel, l'enseignement donné en salle de classe doit être lié à l'étude personnelle et à l'expérience concrète que donne la participation au travail. Le chapitre consacré à Cuba est une excellente illustration de la manière dont cette doctrine est traduite dans les faits<sup>1</sup>. Il porte sur l'élément éducatif d'une campagne nationale visant à régénérer l'agriculture et la vie rurale, base essentielle du progrès et de la prospérité future de Cuba.

La situation économique et sociale à Cuba avant la révolution de 1959 n'était guère différente de celle de certains autres pays en voie de développement. D'après le produit national brut et d'autres critères tels que la possession d'appareils de radio et de télévision et le nombre de médecins pour mille habitants, Cuba était au cours des années 1950 l'un des sept pays les plus prospères d'Amérique latine. Toutefois, ces statistiques ne reflétaient pas les conditions de vie des masses car les inégalités étaient considérables. L'argent, ainsi que les services et le confort qu'il peut offrir, était essentiellement le monopole des classes riches et moyennes des grandes villes modernes : La Havane et Santiago. Les campagnes étaient particulièrement négligées du point de vue des services et de l'éducation.

L'étude porte sur la refonte du système éducatif national par le gouvernement révolutionnaire de Fidel Castro conformément à ses principaux objectifs de développement. Parmi ces derniers figure la régénération de l'économie entière de manière à éliminer la dépendance antérieure à l'égard des États-Unis et à permettre à Cuba de prendre sa place dans le concert des nations en tant qu'État souverain et indépendant. Le nouveau régime cherche aussi à assurer, dans une bien plus large mesure qu'auparavant, la justice sociale et l'égalité des chances pour tous, et à rétablir la dignité de la personne humaine. Il a estimé qu'il était possible, en s'efforçant d'atteindre ces buts, de mobiliser tous les groupes constituant la collectivité pour qu'ils collaborent au progrès de la nation. Logiquement, un degré élevé de priorité a été accordé à l'éducation, considérée comme un des principaux moyens de mettre en œuvre la stratégie nationale de transformation et de développement.

Toutefois, il importait au plus haut point de définir le type d'éducation et de formation de nature à

1. Cette étude a été faite par Marvin Leiner, dont le livre sur les garderies de jour à Cuba a fait l'objet d'un compte rendu dans *Perspectives*, n° 2, 1975 (p. 306). Voir aussi dans ce numéro l'article de Max Figueroa Araujo sur les écoles à la campagne. [NDLR.]

modifier les attitudes et les valeurs et à mobiliser la nation. Cela obligeait à repenser tout le concept d'éducation — sa finalité, ses objectifs, son organisation et sa relation avec la société dans son ensemble. Tous les aspects du système éducatif devaient être profondément modifiés à mesure que de nouvelles politiques étaient élaborées à la lumière de l'expérience et en fonction des aspirations, des besoins et des conditions régnant dans le pays. Le premier programme entrepris à l'échelle nationale a été la campagne massive d'alphabétisation de 1961, pour laquelle 250 000 adolescents et adultes se sont portés volontaires à la suite de l'appel du gouvernement. Un peu plus de 100 000 volontaires à plein temps, pour la plupart des adolescents qui faisaient leurs études, y ont participé pendant les huit mois qu'elle a duré et il a été affirmé que le taux d'analphabétisme était tombé à moins de 4 %. Une foule d'enseignements précieux ont été tirés de cette campagne et c'est pour une part en s'en inspirant qu'on a élaboré, dans le cadre de la réforme globale de l'éducation, deux programmes d'envergure qui présentent un intérêt particulier pour le développement rural et font l'objet dans ce chapitre d'une analyse détaillée : Escuela al campo (faire venir l'école à la campagne) et Escuela en el campo (établir l'école à la campagne).

Le plan visant à faire venir l'école à la campagne a été introduit en premier. En 1966 et 1967, cette innovation a été inscrite dans le programme de toutes les écoles secondaires du premier et du deuxième cycle de Cuba. Depuis lors, tous les élèves de ces écoles passent chaque année quarante-cinq jours à la campagne pour y travailler et y participer à des activités sociales et culturelles. Un objectif fondamental de ce plan est le développement de qualités morales et idéologiques chez les jeunes au moyen d'une participation active à un travail manuel productif. La poursuite de ces activités et leurs contacts avec les populations rurales leur permettront, pense-t-on, de se pénétrer de la valeur de l'agriculture et des métiers exercés à la campagne, qui sont la pierre angulaire de l'économie nationale. Bien que ce plan s'inspire surtout de préoccupations éducatives, il a aussi dans la pratique un impact appréciable sur l'économie.

Les problèmes complexes d'organisation et d'administration que pose un aussi vaste programme de séjours dans de nombreuses zones rurales différentes offrent tout un éventail de possibilités de former les jeunes à la direction d'activités, au partage des responsabilités et à la collaboration entre groupes et individus venant d'horizons sociaux et culturels divers. En outre, les dispositions que nécessite l'exécution à l'échelle nationale d'un plan aussi ambitieux (transport, nourriture, santé, loisirs et activités culturelles, programmes de travaux agricoles et ensei-

gnement technique, poursuite d'autres objectifs éducatifs) entraînent inévitablement l'intervention de différents ministères, d'organisations d'étudiants et d'organismes politiques. Ainsi, un programme scolaire dont la responsabilité incombe essentiellement au Ministère de l'éducation porte ses fruits grâce à un travail d'équipe auquel sont associés d'autres ministères et institutions. De ce fait, il offre un exemple concret de cette coordination et de cette collaboration qui font si souvent l'objet de résolutions et que l'on rencontre si rarement dans la pratique.

Le plan visant à implanter l'école à la campagne est d'origine plus récente, le premier établissement de ce type ayant été ouvert en 1971. En 1973, 51 écoles de ce genre fonctionnaient. L'objectif est de 300 pour 1975 et de 1 000 pour 1980, afin que tout l'enseignement rural du premier cycle du secondaire soit donné dans ces écoles. Les investissements publics pour la première phase du programme sont considérables. Les habitations, les locaux scolaires et les installations sociales et culturelles sont de haute qualité et se prêtent à des utilisations très diverses. L'exécution du programme appelle une participation active des parents, des élèves et des enseignants à tous les niveaux. Tout le système reflète, suivant la formule de Fidel Castro, les rôles complémentaires essentiels « de l'éducation, de l'étude et du travail ».

L'enseignement des techniques et des professions agricoles n'est en aucune manière la mission principale de ces écoles. Placées où elles sont et comportant un programme de travaux pratiques, elles se trouvent bien entendu associées à des activités de production à grande échelle, mais celles-ci ne font que s'insérer dans un processus beaucoup plus fondamental d'éducation liée à l'amélioration de la vie rurale et au développement. Chaque école est chargée de cultiver quelque 500 hectares de terre. Un des principaux objectifs de ces écoles consistant à contribuer à la mise en œuvre de la stratégie nationale de développement économique, on compte qu'elles deviendront à terme capables de s'autofinancer entièrement. Chaque établissement doit donc relever un défi : créer et maintenir un système viable et rentable d'agriculture. Ainsi, espère-t-on, l'élargissement du programme à toutes les collectivités rurales ne grèvera pas de façon intolérable les ressources financières limitées de la nation. Si les principaux objectifs à long terme de ce programme sont atteints, il constituera sûrement un exemple inspirant l'application pratique de la politique d'éducation pour « l'autosuffisance » que de nombreux pays du tiers monde s'efforcent actuellement de mettre en œuvre pour répondre aux besoins et aux aspirations de leurs peuples.

Grâce à une planification et à une organisation minutieuses, on tire parti au maximum de l'infra-

structure excellente que constituent ces écoles. Pendant les vacances, elles servent de foyers pour les parents des enfants et pour d'autres membres de la collectivité. Ces résidents temporaires se livrent à des activités sociales et culturelles tout en s'acquittant des travaux essentiels qu'exige l'entretien de l'exploitation. Ces installations sont également utilisées pour la formation et le perfectionnement systématique des enseignants. Grâce à toutes ces activités reposant sur ce nouveau type d'école, des liens étroits et suivis se tissent entre ceux qui enseignent et ceux qui vivent et travaillent à la campagne. Dans ces conditions, il y a des chances réelles pour que le système d'enseignement scolaire revête une signification et un intérêt concrets du point de vue du développement rural et national. Ces deux mouvements complémentaires intéressants à la fois les écoles urbaines et rurales, ainsi que leurs incidences sur l'élaboration des programmes d'enseignement et la formation des maîtres, sont un exemple frappant de la voie suivie par une nation pour remodeler son système éducatif de manière à répondre aux besoins et aux aspirations du pays.

Les autres études de cas figurant dans l'ouvrage portent sur des innovations éducatives très diverses introduites dans différentes régions du monde en voie de développement. Toutes ces innovations visent, directement ou indirectement, à trouver des moyens de motiver les habitants des campagnes, notamment les enfants et les jeunes, et de mettre à leur portée dans un premier stade les connaissances élémentaires et dans un deuxième stade les connaissances techniques et autres grâce auxquelles ils pourront préparer leur propre avenir tout en contribuant à l'ensemble du processus complexe de développement rural. De nombreux jeunes devront nécessairement faire carrière dans l'agriculture ou dans des métiers, des industries et des services ruraux connexes. Mais l'agriculture de subsistance ou d'un niveau à peine supérieur qui est actuellement pratiquée dans tant de régions offre aux jeunes de si médiocres perspectives que, si l'agriculture elle-même n'est pas transformée et rendue beaucoup plus productive, tout cet effort d'éducation sera largement perdu. Nous nous retrouvons donc, une fois de plus, face à l'interdépendance fondamentale des différentes composantes du développement et à la nécessité absolue de trouver et de mettre en œuvre des moyens de faire en sorte que ces éléments essentiels soient développés harmonieusement, en se renforçant et en se complétant les uns les autres. Il y a beaucoup à faire pour passer d'une agriculture familiale à petite échelle, relativement peu productive, à une agriculture contribuant pour beaucoup à répondre aux besoins de la collectivité et de la nation en vivres et

en matières premières. A mesure que la production agricole se développe et apporte la prospérité aux familles rurales, une impulsion croissante est donnée à l'industrie et au commerce. Des emplois sont créés à la fois dans les campagnes et dans les villes. Le développement de services indispensables devient possible. Dans tous les aspects de ce processus, l'éducation et la formation ont une contribution vitale à apporter, mais cela ne peut se faire efficacement que si elles s'insèrent dans une structure bien agencée à tous les niveaux de responsabilité.

Si ce recueil d'études de cas ne servait qu'à illustrer l'éventail extraordinairement vaste des problèmes et des situations de différents pays du tiers monde et à souligner ainsi qu'il n'y a aucune solution simple d'application universelle, le travail considérable que sa rédaction a représenté aurait été justifié. Toutefois, il a une grande valeur pratique de bien d'autres points de vue. Ceux qui travaillent dans n'importe lequel des grands secteurs du développement rural (agriculture, éducation, santé et nutrition, formation en vue de l'emploi, etc.) trouveront dans ses divers chapitres des indications sur presque tous les facteurs qui peuvent contribuer au succès de leurs entreprises ou au contraire leur être funestes. Ils auront aussi l'occasion de mieux se familiariser avec les principes fondamentaux qui doivent sous-tendre la planification, l'organisation et la conduite au jour le jour des programmes et des projets pour assurer leur viabilité dans des conditions qui sont si souvent difficiles et défavorables. En examinant certains des programmes les plus réussis, ils parviendront sûrement à la conclusion que le rôle des dirigeants est vital. Au niveau de la planification, du contrôle et de l'exécution, c'est donc le facteur humain qui est crucial. Bien choisir le personnel, maintenir son moral et assurer la continuité nécessaire à l'accomplissement des tâches, organiser des équipes efficaces et se consacrer à la poursuite d'objectifs précis et inspirants : telles sont peut-être les clés dont il faut savoir se servir pour résoudre le problème de la mobilisation des ressources humaines de la nation. Un soutien technique, financier et matériel est bien entendu indispensable mais, sans l'engagement de ceux qui espèrent améliorer leur vie et celle de leurs enfants, ces moyens ne serviront pas à grand-chose. Il est à espérer que ces analyses critiques d'innovations éducatives très diverses, axées sur l'expérience pratique acquise et sur les enseignements qui peuvent en être tirés, se révéleront très utiles pour tous ceux qui, dans les pays du tiers monde, se consacrent à l'éducation pour le développement rural.

Fergus B. WILSON  
Cambridge (Royaume-Uni)

Jean CAPELLE, *Éducation et politique*.

Paris, Presses universitaires de France, 1974 (Collection SUP, L'éducateur).

Si vous êtes partisan du latin, si vous êtes réservé sur les mathématiques modernes, si vous croyez à la sélection et aux examens, si vous continuez à croire à la pédagogie normative de l'école élémentaire (p. 26), si vous pensez que la méritocratie « est la seule protection contre les privilèges » (p. 224), si, enfin, vous êtes de ceux qui sont en faveur de l'autorité et de l'effort dans les établissements scolaires, alors lisez *Éducation et politique*, vous y puiserez le réconfort de partager les idées d'un homme qui a été directement associé à la politique d'éducation en France au cours des dix dernières années.

Ce n'est pas sans une curiosité teintée d'estime qu'on aborde la lecture de cet ouvrage ; le titre est « alléchant » et la carrière peu commune du recteur Capelle qui a été un grand technicien de l'enseignement, ancien directeur de la pédagogie, et un homme politique — rapporteur de la Commission des affaires culturelles à l'Assemblée nationale — incite à la modestie et donne envie d'apprendre. La table des matières, malgré le manque d'unité qu'elle laisse percer, propose au lecteur un menu si riche et si varié de problèmes fondamentaux (« Éducation pour tous », « Aventures pédagogiques », « Évaluation et examens », « La participation », « Politisation abusive », etc.) qu'elle achève d'éveiller son intérêt.

Et pourtant, très vite, certains admettront difficilement les propos de l'auteur. Dès l'introduction, la cause est entendue : « Certains zéloteurs de la modernité pensaient qu'il fallait laisser la place aux faits et aux pensées de l'actualité et libérer les élèves des contraintes de la langue normative au profit du 'français tel qu'on le parle'. Cette pente savonneuse conduirait à l'appauvrissement de la culture et à l'éclatement en une mosaïque fluctuante de jargons variables selon les moments, les milieux, les localités... Dominant les réformes pédagogiques, un laxisme moral se répandit à la faveur d'une politisation imprudemment encouragée et rapidement débordante », etc. (p. 12).

Le premier chapitre, consacré à l'obligation scolaire (6 à 16 ans) et à l'assurance éducative (3 à 18 ans), traite de la gratuité et de l'aide aux études sans mettre en évidence leurs effets sur la fréquentation scolaire ; le système des prêts préconisé par l'auteur varie selon les pays, mais l'expérience prouve qu'il s'apparente plus aux bourses qu'aux prêts scolaires.

Le second chapitre, consacré à la vocation du cycle moyen, est indiscutablement l'un des plus convaincants : les arguments en faveur de l'enseignement

préprofessionnel sont connus et acceptés même par les pays en voie de développement.

Le troisième chapitre fait l'éloge du latin, ironise sur les mathématiques modernes en indiquant que « la logique mathématique intéresse moins les élèves que la technique mathématique » (p. 71). Les quatrième et cinquième chapitres, en revanche, semblent ignorer les conclusions des recherches internationales sur les problèmes d'évaluation et d'examens ; certes, on ne se contentera plus du seul « examen ponctuel », et l'examen-bilan est un objectif désirable, mais qui l'établira et par rapport à quel système de valeurs ? S'agit-il de parler d'« insuffisance caractérielle » de l'enfant (p. 90), ou de ses difficultés d'intégration dans un système scolaire qui n'est pas le sien ? Il n'y a pas de paradoxe et le chômage des diplômés n'est pas réductible à un problème de régulation offre-demande : si l'approche main-d'œuvre, bien connue des planificateurs de l'éducation, a débouché sur la « stagflation scolaire »<sup>1</sup> ce n'est pas parce que le *numerus clausus* était banni de l'Université française. Croire qu'avec la sélection on trouvera la solution au problème de chômage des jeunes, c'est refuser d'admettre l'évidence : il n'y a jamais eu de problèmes de chômage chez les médecins, c'est pourtant en médecine que la sélection a été introduite en France.

On pourrait poursuivre l'étude des autres chapitres de l'ouvrage et constater que l'analyse politique des différents aspects est difficile à dégager : pour un lecteur non familiarisé avec le système français d'éducation, la facilité de l'ouvrage secrète le danger de confusion des causes réelles et des effets. Ne prenons qu'un exemple : le thème de l'égalité des chances est développé dans le chapitre IX : « Deux raisons empêchent que cet idéal soit jamais réalisé », dit Jean Capelle, l'inégalité des aptitudes et la différence d'attitude des milieux intéressés (p. 220) ; l'inégalité des aptitudes s'explique par l'environnement (ce qui est amplement démontré) et par l'hérédité (ce qui est largement contesté) ; va-t-on agir sur l'environnement qui affecte d'ailleurs et les aptitudes et les attitudes ? Pour l'auteur, le problème n'est pas là. Il accepte que les milieux défavorisés puissent bénéficier de mesures exceptionnelles, mais « celles-ci ne sauraient en aucun cas [...] mettre un frein à la promotion des plus doués » ; l'Université de masse est un mythe qui se traduit par « l'afflux des médiocres vers les

1. Voir J. HALLAK, *A qui profite l'école ?* Paris, Presses universitaires de France, 1974.

universités, l'accroissement du nombre des échecs, le mécontentement des jeunes et le gaspillage des deniers publics » (p. 125).

Cependant, malgré ces « partis pris » qui sembleront à certains lecteurs difficiles à admettre, on doit reconnaître l'intérêt indiscutable des suggestions proposées dans plusieurs chapitres de l'ouvrage et notamment celles qui sont faites dans le très important chapitre VI consacré à l'enseignement technique.

En tout état de cause, que l'on soit pour ou contre les opinions exprimées dans cet ouvrage, force est de

reconnaître le caractère très solide et très documenté de son contenu, ainsi que l'évidente bonne foi de l'auteur. Au moins à ces titres, et dans le contexte actuel de réflexion sur la réforme Haby, cet ouvrage mérite d'être consulté par tout lecteur intéressé par l'expérience française dans le domaine de l'éducation.

J. HALLAK  
Institut international  
de planification de l'éducation,  
Unesco

Louis-Jean CALVET, *Linguistique et colonialisme.*  
*Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974

Dans son livre, Louis-Jean Calvet nous rappelle que l'anthropophagie se manifeste de nos jours sous une forme particulière : colonialistes et néocolonialistes, anthropophages modernes, dévorent des langues, appelées avec condescendance dialectes ou patois.

Si le terme de glottophagie qu'utilise l'auteur peut éveiller la curiosité des linguistes et des amateurs de mots rares, les problèmes qu'il pose revêtent une gravité exceptionnelle. Quel est le rôle politique de la linguistique ? Dans quelle mesure la théorie linguistique a-t-elle favorisé la colonisation et sa justification « théorique » ? Comment a-t-on résisté à la glottophagie ? Quelles sont les traces linguistiques de la colonisation ? Quelles sont les relations entre la (les) langue(s) et la libération nationale pour ne citer que quelques-unes des questions auxquelles l'auteur a cherché à répondre ? Avec modestie, sans prétendre à un examen historique exhaustif des problèmes, Louis-Jean Calvet s'est proposé de montrer comment une certaine vision des communautés linguistiques et de leurs rapports a pu être utilisée pour justifier l'entreprise coloniale.

Si Louis-Jean Calvet a choisi le terme de glottophagie, ce n'est pas pour amuser le lecteur et lui conter d'un ton badin des curiosités linguistiques. Son livre, loin de toute légèreté, aborde par une vue diachronique, pour mieux expliciter la synchronie, les aspects de la domination linguistique.

Dans la première partie, qui regroupe ses réflexions théoriques, l'auteur étudie le colonialisme qu'il situe à travers plusieurs siècles d'histoire comme un phénomène dépassant le cadre économique pour chercher ses fondements et sa justification dans les facteurs culturels et linguistiques. Louis-Jean Calvet puise son argumentation dans l'analyse historique des rapports entre politique coloniale d'une part, théories et descriptions linguistiques de l'autre qu'il considère

comme une vision idéologique. Il cite à l'appui l'exemple du *Cratyle* de Platon introduisant l'idée du grec langue bien formée, pour insister sur le fait que la théorie linguistique est plutôt un problème d'affirmation de principe, « une interprétation idéologique qui se réinsère aussitôt dans la pratique sociale, justifiée par elle et la justifiant » (p. 15).

L'analyse des ouvrages sur la langue du xvi<sup>e</sup> siècle lui fournit l'exemple du classement des langues en pyramide au sommet de laquelle se trouvent les langues « nobles » et en bas les « langues barbares », classement où l'idéologie dominante de l'époque est largement présente et qui lui rappelle l'organisation sociale de l'époque, classement profondément déterminé par l'organisation sociale au sein de laquelle on écrit et par les conflits qui opposent la communauté de l'écrivain à d'autres communautés (p. 21).

Des querelles et des théories linguistiques du xvii<sup>e</sup> siècle, Louis-Jean Calvet dégage la dichotomie entre le bon et le mauvais usage recouvrant « à peu près l'opposition entre la cour et le peuple » (p. 24), où Malherbe par exemple ne défend pas le parler des crocheteurs de Paris en tant que groupe social mais en tant qu'expression nationale opposée à l'influence étrangère, en tant que symbole de la capitale et du centralisme politique. A travers toutes les approches de la langue (refus d'emprunter des termes aux « autres », jugement au nom de la logique posée comme critère universel), l'auteur constate l'accord pour fonder la supériorité de la langue française par opposition à tout parler ou langue.

Parmi les théories du siècle suivant, Calvet fait un sort particulier à celles qui se préoccupent de l'origine et de la formation des langues, qu'elles abordent comme problèmes de comparaison à partir de deux postulats acceptés sans discussion : le postulat sensualiste issu de la théorie de Condillac et l'idée que

l'apparition et l'affinement de la pensée ont contribué à l'évolution des langues qui, simples à l'origine, se sont compliquées progressivement avec le progrès de la pensée faisant en sorte que l'histoire de la langue et l'histoire de la pensée ne font qu'un. La conclusion qu'en tire l'auteur du livre met en relief la tendance à considérer que les langues des « autres » ne subsistent que comme le témoignage d'un stade révolu, d'une forme inachevée de la perfection des langues de l'Europe occidentale et à en tirer la preuve de la supériorité de ces dernières.

L'auteur précise toutefois que l'inégalité découle selon les théories du XVIII<sup>e</sup> siècle d'un état différent d'avancement et non pas d'une infériorité de nature des autres langues, ce qui suppose une trace d'humanisme acceptant la possibilité de passage d'un stade historique à un autre, possibilité exclue au siècle suivant qui, imbu de racisme, rejette toute idée d'origine commune et établit l'opposition entre « hommes et non-hommes » (p. 32).

Reconnaissant au XIX<sup>e</sup> siècle le mérite d'avoir commencé à considérer la langue comme un système ayant ses lois propres, l'auteur analyse la part de l'idéologie dans le progrès des études sur l'histoire et la comparaison des langues. Il reprend la typologie qui distingue les langues isolantes, agglutinantes ou flexionnelles pour insister sur son aspect normatif euro-péo-centriste qui souligne le niveau élevé d'évolution, la supériorité des langues flexionnelles et notamment indo-européennes sur toutes les autres, la supériorité linguistique étant assimilée à la supériorité raciale et reflétée dans le choix et la définition du mot aryen. Le progrès scientifique indéniabie réalisé par l'hypothèse indo-européenne légitime et renforce, selon Calvet, la théorie de la supériorité du colonisateur et « l'idée de langues primitives dans leurs structures et élémentaires dans leurs virtualités ».

L'auteur s'arrête sur les analyses des termes langue et dialecte qui permettent la dévalorisation du dialecte et qui, par le biais de la description et de la théorisation, figent les rapports de force existants en rapports de nature, le hasard historique devenant nécessité (p. 48). La conception raciste de la description se manifeste également en tant que facteur de péjoration dans le cas où la langue du colonisateur était comparée à celle du colonisé. Elle interdit de considérer les deux langues comme des moyens de communication semblables en établissant la discrimination langue/dialecte.

Voilà exposées de façon schématique et inévitablement sommaire les idées sur la justification de l'esprit et de la pratique colonialiste au niveau des théories linguistiques. L'auteur de l'étude recense certains phénomènes secondaires par rapport à la colonisation et qui trouvent leur expression dans la pratique lin-

guistique. Les voies de pénétration d'une langue dominante (implantation de groupes de militaires, administrateurs ; rôle des collaborateurs locaux, de l'école, etc.) y sont énumérées. Cette pénétration s'effectue en deux temps selon l'auteur : d'abord verticalement (c'est-à-dire à l'échelle des classes) et ensuite horizontalement (étape de l'extension, selon l'échelle géographique). Les pages les plus intéressantes du livre sont à mon sens celles justement qui sont consacrées aux relations entre langues nationales et langue dominante à l'époque actuelle.

La deuxième partie du livre comprend cinq études particulières qui illustrent les idées exposées dans les six chapitres précédents : Le colonialisme linguistique en France ; La situation de l'anglais au XIV<sup>e</sup> siècle ; Les systèmes de numération en bambara, dioula et malinké ; Les emprunts du bambara à l'arabe et au français ; Le français en Afrique.

Tout en déplorant une certaine rapidité dans la façon d'aborder un sujet si vaste et si important et en exprimant des réserves sur certaines conceptions de l'auteur, j'aimerais souligner l'intérêt que présente le livre par le fait même qu'il pose et aborde des questions qui ne reçoivent pas ordinairement l'attention qu'elles méritent.

L'auteur renonce aux grandes excursions à travers les siècles qui caractérisent le début du livre pour aborder plusieurs problèmes à l'ordre du jour dans les pays qui ont obtenu leur libération politique ou dans ceux qui aspirent à l'obtenir. Dans le chapitre VI, par exemple, « Langue et libération nationale », nous retrouvons les problèmes linguistiques majeurs à répercussion politique très importante. La lecture du livre conduit à se poser des questions telles que les suivantes : comment choisir la langue de l'éducation et quels rapports établir entre la langue de l'éducation (et en même temps de l'administration et des rapports politiques) qui est celle de l'ancien colonisateur et la langue nationale ? Comment préserver l'entité nationale et encourager la promotion au niveau national des langues existantes en leur assurant un statut social ? Quel équilibre établir entre les langues existantes ? Comment résoudre les problèmes de l'éducation dans un contexte multilingue et multiculturel ? Il serait naïf et hasardeux de chercher des réponses toutes faites aux questions et encore moins des recettes prêtes à être appliquées aux différents contextes nationaux. L'auteur n'entend du reste pas suggérer de solutions. Il est incontestable cependant qu'on ne saurait penser à la décolonisation, à la libération nationale, sans soulever le problème linguistique et ses implications socio-politiques. « La pleine possession de son destin par un peuple implique la pleine possession de sa langue, le droit pour elle d'être une langue à part entière » (p. 154).

L'auteur est convaincu — ce en quoi il a bien raison — que le problème linguistique ne doit pas être considéré isolément de l'ensemble complexe des problèmes socio-politiques et économiques. « La glotophagie n'est pas un phénomène isolé, sa complexité découle du type de société » (p. 142). Le choix d'une langue et de son statut social est un choix idéologique. Et il conclut « qu'il n'y a pas, qu'il ne peut pas y avoir de décolonisation économique et politique sans qu'intervienne aussi, dans le déroulement de ce processus, une décolonisation linguistique [...] Un peuple ne s'est pratiquement jamais libéré d'une entreprise coloniale en conservant la langue du colonisateur » (p. 152).

Le lecteur relève et approuve la défense passionnée de l'auteur des qualités et des aptitudes des langues non écrites, sa plaidoirie en faveur du droit à l'existence de toutes les langues grandes ou petites, quel que soit le nombre des personnes qui les parlent ; Calvet condamne la tendance à faire tout rentrer dans le cadre de dogmes préétablis et de rejeter la civilisation de l'oralité, forme de civilisation différente des usages européens actuels. Il s'élève avec véhémence contre la péjoration des langues, moyen de justification de la domination linguistique. Il a également le mérite d'aborder, quoique de façon sommaire, le problème du centralisme linguistique et des dialectes, celui du rôle croissant des langues d'intercommunication régionale, de l'avenir des langues décolonisées, de la relation entre décolonisation, conscience nationale et langue(s) locale(s) ; il met en garde contre les dangers d'une pseudo-indépendance linguistique dans le cadre du néo-colonialisme caractérisée par la permanence de la domination économique et culturelle et limitée à l'alphabétisation en langue nationale ou à l'introduction de cette dernière, en tant que matière d'enseignement, aux différents niveaux de la scolarisation assurée dans une langue méconnue par la majorité de la population.

Il faut cependant regretter que tous ces problèmes linguistiques et politiques ne soient que posés. L'auteur, à l'aide d'une analyse qui se veut synchronique et diachronique, a préféré étudier l'aspect général de la domination linguistique et ses répercussions dans des contextes historiques et nationaux assez différents, sans aller dans les détails de la problématique linguistique caractérisant l'après-colonialisme ou rechercher à établir les rapports complexes entre langue et évolution de la vie politique ou socio-économique. On pourrait lui reprocher un certain vague dans la terminologie et par conséquent demander plus de précision dans les notions tout comme des conclusions plus nuancées. Pourrait-on par exemple identifier le colonialisme à toute forme d'invasion, de domination (voir p. 63) ou d'exploitation ? L'auteur semble le croire.

L'auteur avance par exemple que « le créole est [...] une langue dont l'existence même est signe d'une certaine forme d'exploitation (souligné par moi) à base d'esclavage au départ, qui est constitutive de cette langue (souligné par Calvet) et que, par simplification, j'appellerai ici colonialisme » (p. 112). La simplification ne va-t-elle pas trop loin ? Ou bien il affirme qu'« il faut rechercher l'origine des conflits linguistiques dans les conflits économiques et sociaux, dans le mode de production, en bref dans le colonialisme en tant que phénomène économique et politique (p. 84) ». Si l'auteur accepte que le colonialisme soit un phénomène économique et politique lié au mode de production, est-il possible de chercher la manifestation de ce même phénomène à travers toute l'histoire de l'humanité, quel que soit le mode de production, est-il légitime de puiser ses exemples aussi bien dans la conquête de l'Angleterre par les Romains que dans celle de l'Amérique ou celle de l'Afrique ?

Les exemples cités par Calvet se réfèrent à plusieurs époques qui vont du début de l'ère chrétienne (l'extension du latin en Gaule, la conquête de l'Angleterre par les Romains) jusqu'à nos jours, en passant par la Bretagne armoricaine du XIII<sup>e</sup> siècle et l'Angleterre médiévale du XIV<sup>e</sup> siècle. L'auteur parle indifféremment d'envahisseurs ou de colonisateurs (p. 63 et ailleurs) et il faudrait se demander à nouveau quel contenu il donne au terme colonisation, s'il faut y voir le résultat de toute invasion depuis l'antiquité jusqu'à nos jours ou seulement le produit d'une époque déterminée, en relation avec les conquêtes qui ont eu lieu parallèlement au développement de l'industrie ? Cette impression d'un certain vague dans la terminologie se trouve renforcée par le transfert de terminologie politique et par son application aux problèmes linguistiques. Considérer l'histoire de la superstructure linguistique (c'est-à-dire l'organisation linguistique sociale selon Calvet, p. 64) comme une histoire particulière de l'histoire de la lutte des classes semble être un rapprochement audacieux mais dénué d'arguments en faveur de la théorie marxiste citée en référence (p. 63).

Si l'on peut admettre que le statut de langue exclusive revêt un caractère superstructurel (p. 65), il paraît d'autre part peu convaincant et très facile de vouloir l'expliquer et le justifier par la domination, par un rapport de forces (rapport de langues/rapport de forces, p. 127-128). Traitant le problème des emprunts, l'auteur insiste sur le fait que les emprunts témoignent des types de rapport qu'entretiennent ou qu'ont entretenus deux communautés linguistiques (ce qui est très correct) mais assez souvent ces rapports ne sont considérés que sous l'aspect dominateur-dominé (voir par exemple p. 127 et 210). Il paraît plus prudent de ne pas systématiser et expliquer

toute interférence linguistique par les rapports de forces et la domination politique, sinon il serait impossible d'expliquer la suprématie des Germains en Gaule et la perte de leur langue, pour ne citer qu'un seul cas qu'on peut retrouver dans d'autres contextes historiques. D'ailleurs le paradoxe relevé par l'auteur (p. 100) et consistant en la multiplication des emprunts après le passage au monolinguisme, c'est-à-dire après une libération définitive, vient contredire la tendance à justifier tout par un rapport de forces. Il faudrait peut-être admettre que l'exemple cité en référence — la fréquence de mots français en anglais (p. 99) — témoigne moins d'un flux de mots d'emprunt après l'abandon du français par les tribunaux et le Parlement que d'une coexistence des mêmes termes dans l'expression orale des deux langues qui n'a été enregistrée par les textes qu'avec un certain retard, parfaitement normal à cette époque et compréhensible si l'on considère qu'il s'agit toujours des mêmes locuteurs et que l'expression écrite de l'anglais prend le dessus à ce moment-là.

La nature de ce compte rendu ne nous permet pas

d'engager la discussion sur tous les points qui pourraient susciter une réaction. Le lecteur réagira selon ses intérêts et sa formation. Ce livre le laissera d'autant moins insensible qu'il est bien documenté et que les sources bibliographiques citées en référence permettent l'approfondissement de la recherche personnelle.

Tel qu'il est conçu, l'ouvrage risque de décevoir les partisans de la recherche linguistique « pure » ou de rebuter les politologues s'attendant à une synthèse politique plutôt qu'à une étude linguistique. Cependant chacun y trouve son compte. Sans adopter toutes les idées et conclusions de l'auteur, nous devons souligner son mérite d'avoir exploré un champ de recherches d'une brûlante actualité, étroitement lié aux problèmes de plus d'un continent et qui incite à la réflexion. L'originalité du propos du livre n'est pas à démontrer : il répond à un besoin réel.

Z. ZACHARIEV

Division des programmes  
et des structures, Unesco

---

## Quelques publications récentes de l'Unesco

### **Los problemas mundiales en la escuela: el papel de las Naciones Unidas Sugerencias para educadores**

par Herbert J. Abraham.

1975. 230 p., fig., illus.

ISBN 92-3-301048-1

Publié conjointement par Atenas et l'Unesco. 18 F

### **L'éducation préscolaire dans le monde**

par Gaston Mialaret, directeur

de l'Institut des sciences

de l'éducation de l'Université de Caen.

(Étude et documents d'éducation, 19)

1975. 75 p., tabl., illus.

ISBN 92-3-201311-8

(A paraître en anglais et espagnol)

8 F

Cette étude a été préparée par M. Gaston Mialaret alors qu'il était président de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire. Elle doit être considérée comme un premier effort pour mieux déterminer

l'ampleur des services institutionnalisés d'éducation préscolaire dans le monde, et les facteurs qui favorisent ou entravent le développement de ce secteur relativement récent. Elle intéressera tous les responsables des politiques nationales de l'éducation qui tentent actuellement de répondre à la demande croissante d'éducation préscolaire, ainsi que les administrateurs et inspecteurs de l'enseignement et les éducateurs en général. Elle retiendra également l'attention de tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à l'éducation préscolaire et au développement de l'enfant — psychologues, travailleurs sociaux, etc., et, bien entendu, des parents eux-mêmes.

### **Constructive education for children**

par W. D. Wall, B.A., PH.D.,

chef du Département du développement

de l'enfant et de la psychologie de l'éducation,

Institute of Education, Université de Londres.

Préface de Jean Piaget.

(Collection du BIE)

1975. 349 p.  
 ISBN 92-3-101195-2 (broché) 54 F  
 ISBN 92-3-101196-0 (relié) 68 F  
 Publié conjointement par George G. Harrap and Co.,  
 Ltd., London/Unesco.

Dans cette étude décisive, en développant un concept de la santé mentale qu'il appelle « flexibilité dynamique », le Dr Wall examine les dix premières années de la vie de l'enfant et le rôle qu'y joue l'éducation. Les chapitres traitent successivement des origines du changement au XIX<sup>e</sup> siècle; les fondements psychosociaux de la personnalité occidentale; la maîtrise et la socialisation de l'agressivité; l'éducation, la santé mentale et le niveau du fonctionnement humain; le rôle de la famille dans la santé mentale; l'éducation préscolaire de l'enfant; l'école primaire et ses problèmes. Le livre est une version révisée et mise à jour d'une étude du même auteur qui a connu un grand succès, *Education and mental health*. Un volume complémentaire intitulé *Constructive education for adolescents* sera publié ultérieurement.

**The education of adults:  
 a world perspective**

par John Lowe.  
 1975  
 ISBN 92-3-101246-0 (Unesco)  
 ISBN 0-7744-0116-8 (OISE)  
 (A paraître en français)  
 Publié conjointement par l'Ontario Institute  
 for Studies in Education, Toronto  
 et l'Unesco. 30 F

La complexité croissante de la vie contemporaine et le besoin d'adaptation des compétences et des connaissances qui en résulte ont donné à l'éducation des adultes une importance considérable mais qui reste néanmoins insuffisamment soutenue, financée, voire comprise. John Lowe examine la situation actuelle de l'éducation des adultes à travers le monde et souligne les tendances et les contraintes qui en empêchent le plein développement. Il fournit également des informations et des suggestions utiles aux responsables, aux administrateurs et aux éducateurs des adultes.

**Lifelong education, schools  
 and curricula  
 in developing countries**

par H. W. R. Hawes.  
 Institut de l'Unesco pour l'Éducation, Hambourg.  
 1975. 146 p.  
 ISBN 92-820-1007-4 6 F

Rapport d'un séminaire international organisé par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation en 1974 auquel avaient assisté quarante éducateurs travaillant dans différents projets de développement de programmes nationaux.

**Un método pedagógico centrado  
 en la experiencia:**

**Ejercicios de percepción,  
 comunicación y acción**  
 par David Wolsk, Danish Institute  
 for Educational Research.  
 (Études et documents d'éducation, 17)  
 1974. 54 p., illus.  
 ISBN 92-3-301249-9  
 (Également disponible en anglais  
 et en français) 8 F

**L'éducateur et l'approche systémique.  
 Manuel pour améliorer la pratique  
 de l'éducation**

**dans les pays en voie de développement**  
 1975. 207 p., fig.  
 ISBN 92-3-201242-1  
 (Également disponible en anglais) 25 F

Ce livre présente au lecteur une technique, généralement connue sous le nom d'analyse de systèmes ou approche systémique, par laquelle des situations d'enseignement et d'apprentissage peuvent être rendues plus appropriées aux apprenants et aux besoins de développement de la société. Il est destiné à aider tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation à identifier, à leurs niveaux, les points forts et les points faibles des systèmes existants et à stimuler les améliorations nécessaires.

**Establishing an institution teaching  
 by correspondence**

par Renée F. Erdos.  
 Étude préparée pour le Service international  
 d'information et d'études sur les innovations  
 éducatives (IERS).  
 (BIE : Expériences et innovations  
 en éducation, 17)  
 1975. 59 p., fig.  
 ISBN 92-3-101307-6  
 (A paraître également en français et en espagnol) 7 F

Ce livre s'appuie sur l'expérience tanzanienne de la National Correspondence Institution à Dar es Salaam. Le processus mis en œuvre dans l'établissement d'une

institution d'enseignement par correspondance est décrit dans sa totalité, depuis la conception initiale jusqu'aux tâches quotidiennes du personnel, à la planification en passant par l'étape de l'organisation. Les techniques exposées dans ce livre devraient être d'application universelle dans tous les projets de systèmes d'enseignement par correspondance, principalement ceux destinés à des populations en majorité rurales et adultes, qui ont déjà atteint un certain niveau d'éducation mais dont l'accès à d'autres ressources éducatives est limité.

**L'éducation nutritionnelle :  
conception, adéquation  
et réforme des programmes**

par le D<sup>r</sup> Gary A. Griffin et le D<sup>r</sup> Luise Light.  
(Études et documents de l'éducation, 18)

1975. 57 p.

ISBN 92-3-201-287-1

(Également disponible en anglais et en espagnol) 8 F

Ce livre constitue la première tentative d'approche systématique de la conception des programmes dans le domaine de l'éducation nutritionnelle. Les auteurs présentent divers schémas de programmes en mettant l'accent sur le fait que ceux-ci doivent être appropriés aux besoins des élèves et aux conditions locales. Cette étude s'adresse aux spécialistes de l'éducation mais aussi aux responsables et aux administrateurs dans les domaines de l'éducation, de la santé, de l'agriculture, de l'économie, de la sociologie et de l'anthropologie.

**Race, science and society**

Édité et introduit par Leo Kuper.

1975. 370 p., tabl.

ISBN 92-3-101155-3 (Unesco)

0-04-301073-3 (Allen and Unwin)

0-231-03908-5 (Columbia)

Publié conjointement par George Allen  
and Unwin, Ltd., London/Columbia

University Press, New York et l'Unesco 54 F

Recueil de documents couvrant toute une génération de publications de l'Unesco dans sa campagne continue contre le racisme et la discrimination raciale. Des spécialistes de renommée internationale tels que Claude Lévi-Strauss, Otto Klineberg et Michel Leiris exposent leurs points de vue sur les facteurs biologiques, l'histoire et la culture, la psychologie et la race. Quatre études de cas présentent différentes situations sociales afin de clarifier les distinctions entre les structures raciales et ethniques, les comportements

des castes et des tribus et par là de jeter les bases d'une sociologie comparée des rapports raciaux. Le document final traite de l'inégalité dans ses rapports avec le développement technologique et les conflits sociaux.

**La promoción de la lectura**

par Richard Bamberger.

Préface par Luis García Ejarque.

1975. 127 p.

ISBN 92-3-301218-2

Publié conjointement par Promoción Cultural,  
S.A. et l'Unesco 10 F

**Access: Technology  
and access**

**to communications media**

par B. R. Webster.

(Études et documents d'information, 75)

1975. 54 p., fig., tabl.

ISBN 92-3-101271-1

(A paraître en français) 6 F

Cette publication, qui fait partie d'une série d'études sur les moyens de communication dans les communautés, traite de l'accès du public aux moyens de communication, de la participation dans l'organisation et la production de l'information, et des potentialités d'éducation par les moyens de communication aux niveaux locaux au sein des communautés. Ces thèmes sont abordés d'un point de vue technologique.

**Getting the message across**

An inquiry into successes and failures

of cross-cultural communication in the  
contemporary world.

1975. 214 p., tabl.

ISBN 92-3-101267-3

(A paraître en français) 31 F

Une discussion impartiale et objective des problèmes contemporains est-elle réellement possible à la télévision ? Les pays en voie de développement peuvent-ils importer des programmes de télévision sans mettre gravement en danger la survie de leurs propres cultures ? Le langage opère-t-il inévitablement comme un filtre pour certains types d'idées limitant ainsi la compréhension entre peuples de cultures différentes ? Ce sont quelques-unes des questions abordées dans ce livre écrit par huit spécialistes originaires de différents pays et cultures.

**Function and organization  
of a national documentation centre  
in a developing country**

par un groupe de travail FID/DC sous la direction  
de Harald Schütz.

(Documentation, bibliothèques et archives :

études et recherches, 7)

1975. 218 p., fig.

ISBN 92-3-101240-1

Publié conjointement par Verlag Dokumentation,  
Munich, et l'Unesco.

(A paraître en français)

28 F

Cette publication vise à fournir aux documentalistes,  
aux bibliothécaires et aux responsables de la mise sur  
pied de centres de documentation nationaux, une  
esquisse des différents moyens et méthodes par  
lesquels ils peuvent entreprendre cette tâche. Bien  
que destinée en priorité aux pays en voie de déve-  
loppement, cette publication devrait être également  
utile aux documentalistes dans d'autres pays.

**Post-graduate teacher training:  
a Nigerian alternative**

par H. W. R. Hawes, Lecturer, Institute of  
Education, London University, et A. O. Ozigi,  
Senior Lecturer, Ahmadu Bello Institute  
of Education.

Étude préparée pour le Service international  
d'information et d'études sur les innovations  
éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 20)

1975. 53 p., tabl., carte.

ISBN 92-3-101320-3.

(A paraître en français et en espagnol)

6 F

La pénurie d'enseignants due à l'accroissement de  
la scolarisation est un problème bien connu dans  
la plupart des régions du monde. Cette publication  
est l'étude d'un nouveau modèle de formation des  
maîtres mis sur pied au Nigéria, à l'Université  
Ahmadu Bello et qui combine les cours de perfec-  
tionnement avec l'enseignement normal de telle  
façon que les maîtres continuent d'assurer leurs  
fonctions tout en suivant des cours.

**L'innovation pédagogique  
au service de la réforme agraire :  
l'ITA de Mostaganem, Algérie**

par Noureddine Boukli et les cadres de l'ITA,

Étude préparée pour le Service international  
d'information et d'études sur les innovations  
éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 19)  
1975. 58 p., illus.

ISBN 92-3-201309-6

(A paraître en anglais)

7 F

L'Institut de technologie agricole (ITA) fournit ici  
un canevas de la réforme agraire et des efforts entre-  
pris pour préparer les futurs cadres dans cette  
branche de l'économie nationale. L'étude souligne  
le caractère profondément novateur de la formation  
dispensée aux ingénieurs agricoles.

**Radio study group campaigns  
in the United Republic of Tanzania**

par Lennart H. Grenholm, Chief Editor,  
Institute of Adult Education, Dar es Salaam.

Étude préparée pour le Service international  
d'information et d'études sur les innovations  
éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 15)  
1975. 51 p., illus.

ISBN 92-3-101305

(A paraître en français et en espagnol)

6 F

Dans un pays où la majorité de la population vit  
dans de petites communautés dispersées sur une  
vaste région, sans accès à la scolarisation formelle,  
la radio constitue un moyen privilégié pour les  
autorités et les éducateurs de communiquer avec  
les masses. Cette étude montre l'utilité des cam-  
pagnes d'études radiophoniques en groupe pour la  
motivation des populations adultes dans des régions-  
cibles, et le rôle de l'opération elle-même en tant  
que partie intégrante de l'engagement tanzanien à  
l'utilisation de la radio comme outil fondamental de  
développement.

**Educational policy  
and its financial implications  
in Tanzania**

par Ta Ngoc Châu et Françoise Caillods.

Unesco-IIPE (Financement des systèmes éducatifs :  
études de cas nationaux, 4)

1975. 137 p., fig., tabl.

ISBN 92-803-1070-4

(Disponible en anglais seulement)

25 F

Les grandes lignes du développement envisagé par  
la République-Unie de Tanzanie et l'effort de ce  
pays en vue d'intégrer la politique éducative aux  
objectifs économiques et sociaux sont maintenant  
bien connus. Les auteurs du présent ouvrage exam-  
inent cette politique, évaluent son application dans

le passé récent et analysent les tendances des dépenses et des coûts. Se tournant ensuite vers l'avenir, ils essaient de montrer les implications de la politique éducative tanzanienne sur la structure du système éducatif, sur les besoins du financement et sur l'emploi.

**La formación de los profesores en América Latina**

par Angel Oliveros Alonso, préface par José Blat Gimeno.

1975. 167 p., tabl.

ISBN 92-3-301257-3

Publié conjointement par Promoción cultural S.A. et l'Unesco 36 F

**Participación de la juventud en el proceso de desarrollo: un estudio de caso en Panamá**

par Luis A. Gomez de Souza y Lucía Ribeiro.

Étude préparée pour le Service international d'information et d'études sur les innovations éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 18)

1975. 102 p., fig.

ISBN 92-3-301308-1

(A paraître en anglais et en français) 12 F

**Educational reform in Peru**

par Judithe Bizot, avec une introduction de Leopoldo Chiappo.

Étude préparée pour le Service international d'information et d'études sur les innovations éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 16) 1975. 63 p., fig.

ISBN 92-3-101306-8

(A paraître en français et en espagnol) 8 F

L'auteur étudie l'élément fondamental de la réforme éducative péruvienne, les Nucleos Educativos Comunales, qui englobent tous les services communautaires et jouent un rôle non seulement éducatif mais social, économique et politique.

**La innovación de la educación en Asia: I Singapur : par Ruth H. K. Wong**

Iran : par Iraj Ayman

Inde : par Chitra Naik

Étude préparée pour le Service international d'information et d'études sur les innovations éducatives (IERS).

(BIE : Expériences et innovations en éducation, 9, 10, et 11, Série asiatique)

1975. 115 p., tabl.

ISBN 92-3-301-321-9

(Également disponible en anglais et en français) 12 F

## Lettres à « Perspectives »

Monsieur,

J'ai lu avec intérêt votre dossier sur « L'éducation au féminin » et j'aimerais compléter ce tableau en signalant à vos lecteurs certains aspects des conditions de travail et de vie dont bénéficient les enseignantes en République démocratique allemande, où il y a longtemps que toutes les mesures préalables nécessaires au progrès des femmes, sur la base de l'égalité des droits des deux sexes, conformément aux recommandations des Nations Unies, ont été prises et appliquées ; parmi les droits fondamentaux reconnus aux femmes figurent les suivants : droit au travail et à la sécurité de l'emploi (quel que soit l'âge) ; droit de recevoir un salaire égal pour un travail égal ; droit à l'égalité avec les hommes en matière d'éducation ; droit à l'égalité des chances de promotion dans la vie politique, administrative, sociale et professionnelle.

Ces droits sont garantis par la loi. Les enseignantes en bénéficient pleinement, comme l'a voulu l'État socialiste.

En République démocratique allemande, 84,5 % de toutes les femmes en âge de travailler ont un emploi. Dans l'enseignement, la proportion des femmes est particulièrement élevée : plus de 80 % du personnel des établissements d'éducation sont des femmes. Une école sur trois est dirigée par une femme.

Les règlements prévoient : un nombre réduit d'heures de travail pour les femmes qui ont plusieurs enfants ; des prestations sociales en cas de maladie des enfants ; l'extension de la protection maternelle et infantile ; l'amélioration des soins médicaux, etc.

Tout l'ensemble des dispositions assurant la protection maternelle et infantile est également applicable, sans restriction, aux enseignantes :

Les parents disposent d'environ 10 000 centres de santé et de consultation qui s'occupent de tous les enfants jusqu'à l'âge de trois ans ;

Quatre-vingt-dix-neuf pour cent des femmes enceintes accouchent dans un hôpital ;

La loi sur l'interruption de la grossesse du 9 mars 1972 organise la protection de la mère et de l'enfant, et permet à la femme de décider elle-même si elle désire poursuivre sa grossesse ;

Les frais d'avortement et le coût des contraceptifs sont couverts par les prestations de la sécurité sociale ;

Chaque mère a droit à dix-huit semaines de congés de grossesse et de maternité ; en cas de naissances multiples ou de complications à la naissance, elle a droit à vingt semaines, pendant lesquelles son traitement ou salaire net lui est intégralement versé au titre de la sécurité sociale ;

La prime à la naissance s'élève à 1 000 marks par enfant. Des allocations dont le montant varie avec le nombre d'enfants, et qui peuvent s'élever jusqu'à 70 marks, sont versées à la famille jusqu'à la fin de l'apprentissage ou des études ;

En cas de maladie de leurs enfants, les mères célibataires touchent des indemnités équivalant au traitement ou salaire qu'elles toucheraient si elles étaient elles-mêmes malades ; cela pendant une durée maximale de treize semaines par an.

En 1975, plus de 50 % de tous les enfants âgés au maximum de trois ans ont été reçus dans des crèches ; plus de 80 % de tous les enfants de trois ans au moins qui n'ont pas atteint l'âge scolaire fréquentent un jardin d'enfants et les élèves des quatre premières années d'enseignement sont pris en charge par des centres spéciaux après les heures de classe.

Je vous prie d'agréer...

Ilse GERTH  
Académie des sciences pédagogiques  
de la République démocratique  
allemande,  
Berlin

Monsieur,

Nous avons lu l'article publié dans votre revue sur « Le baccalauréat international » (vol. V, n° 1, 1975).

Nous nous voyons dans l'obligation de signaler ce que nous considérons comme une déficience qui fait déjà figure de tradition dans les milieux culturels nationaux et internationaux. Il s'agit de la perversion conceptuelle qui amène à considérer le dessin comme

un « art plastique » au lieu d'y voir ce qu'il est avant tout : un moyen de connaissance et une manière d'approcher les choses.

Parler, comme on le fait dans la revue, de « théorie de la connaissance », c'est obturer — au moins potentiellement — la voie que seul le regard-intelligence peut explorer. Que le développement de la discipline

précitée conduise à l'œuvre d'art, c'est là une évidence que nous nous abstenons de commenter.

Felix GARCÍA AZNAR  
Instituto Nacional de  
Bachillerato Jorge Juan,  
Alicante (Espagne)

## Livres reçus

- APOSTEL, Léo, *et al.* *Interdisciplinaridad; problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. Mexico, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975. 340 p., annexe, appendices.
- CARNOY, Martin. *Education as cultural imperialism*. New York, David McKay Company, Inc. 1974. 370 p., index.
- CENTRE SUISSE POUR LE PERFECTIONNEMENT DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. *L'enseignant : mythes et réalité. Actes de la Semaine d'études, Montreux 7-12 avril 1975*. Lucerne, 1975.
- CHANEL, Émile. *Pédagogie et éducateurs socialistes ; les hommes, les idées, les réalisations*. Paris, Éditions du centurion, 1975. 279 p., index. 45 F.
- CHAPOUTON, Anne-Marie. *L'année du Mistouflon : une expérience de lecture ouverte*. Paris, Éditions Fleurus, 1975. 188 p.
- DEWEY, John. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin, 1975. 424 p. (Collection U2.)
- DODDS, Tony. *The Mauritius College of the Air: the first two years*. Cambridge, IEC Broadsheets on distance learning, n° 7, 1975. 61 p.
- EDWARDS, Reginald, *et al.* (ed.). *Relevant methods in comparative education. Report of a meeting of international experts*. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1973. 270 p., bibl. 18 marks.
- España. *Desarrollo de la educación en 1973-74 y 1974-75*. Informe a la 35.<sup>a</sup> Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, septiemb. 1975. 218 p.
- FAUCHER, François. *Une pédagogie de la vie par la vie : Frantisek Bakulé*. Paris, Éditions Fleurus, 1975. 253 p., bibl.
- FREI, G. ; KISS, A. ; VUATAZ, R. *La relation pédagogique*. Neuchâtel, La Baconnière, 1975. 90 p. 12,85 francs.
- GRAS, Alain. *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*. Paris, Larousse (Sociologie, Sciences humaines et sociales), 1975. 369 p., bibliogr.
- HARTUNG, Henri. *Le temps de la rupture. Éducation permanente et autogestion*. Neuchâtel, La Baconnière, 1975. 219 p., annexes. 36 francs.
- INGBERG, Henry. *Former des animateurs socio-culturels en milieu populaire*. Bruxelles, JEB points 1, 1975. 55 p., bibliogr.
- KLASSEN, Frank H. ; COLLIER, John (ed.). *Innovation now! International perspectives on innovation in teacher education*. Washington, ICET/Unesco, 1972. 133 p.
- La femme dans le socialisme. Informations, chiffres et faits sur l'égalité de la femme en République démocratique allemande*. République démocratique allemande, Panorama DDR, 1975. 54 p.
- LE BOTERF, Guy. *Formation et autogestion*. Paris, Les éditions ESF/Entreprise moderne d'édition, 1974. 165 p.
- LE BRUN, Jean-Éric. *Infor-Jeunes*. Bruxelles, JEB/3, 1975. 137 p.
- POINSSAC-NIEL, Josette. *Technologie éducative et histoire*. Paris, Presses Universitaires de France, 1975. 273 p., lexique, bibliogr.
- ROUQUES, Denise, Delphine. *Parents et thérapeutes face à l'enfant handicapé*. Paris, Éditions Fleurus, 1975. 246 p., bibliogr. 34 francs.
- SCOTT, Peter. *Strategies for post secondary education*. London, Croom Helm Ltd., 1975. 152 p., bibliogr. 5,75 livres.
- VIAL, Jean. *Vers une pédagogie de la personne*. Paris, Presses Universitaires de France, 1975. 220 p.
- WALL, W. D. *Constructive education for children*. London/Paris, Harrap/The Unesco Press, 1975. 334 p., index.

## Publications de l'Unesco : agents généraux

- AFRIQUE DU SUD** : Van Schaik's Bookstore (Pty.) Ltd. Libri Building, Church Street, P.O. Box 724, PRETORIA.
- ALBANIE** : N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, TIRANA.
- ALGÉRIE** : Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad (ex-rue Zaâtcha), ALGER; Société nationale d'édition et de diffusion (SNED), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.
- ALLEMAGNE (RÉP. FÉD.)** : Verlag Dokumentation, Pösenbacher Strasse 2, 8000 MÜNCHEN 71 (Prinz Ludwigshöhe). « *Le Courier* », édition allemande seulement : Bahrenfelder Chaussee 160, HAMBURG-BAHRENFELD. CCP 27 66 50. *Pour les cartes scientifiques seulement* : GEO Center, D 7 STUTTGART 80, Postfach 800830.
- ANTILLES FRANÇAISES** : Librairie « Au Boul' Mich », 1, rue Perrinon, et 66, avenue du Parquet, 972 FORT-DE-FRANCE (Martinique).
- ANTILLES NÉERLANDAISES** : G. C. T. Van Dorp & Co. (Ned. Ant.) N.V., WILLEMSTAD (Curaçao, N.A.).
- ARGENTINE** : Editorial Losada, S.A., Alsina 1131, BUENOS AIRES.
- AUSTRALIE** : *Publications* : Educational Supplies Pty. Ltd., Box 33, Post Office, BROOKVALE 2100, N.S.W. *Périodiques* : Dominie Pty. Ltd., Box 33, Post Office, BROOKVALE 2100, N.S.W. *Sous-agent* : United Nations Association of Australia (Victorian Division), 5th Floor, 134-136 Flinders St., MELBOURNE 3000.
- AUTRICHE** : Verlag Georg Fromme & Co., Arbeitergasse 1-7, 1051 WIEN.
- BELGIQUE** : Jean De Lannoy, 112, rue du Trône, BRUXELLES 5; CCP 708 23.
- BIRMANIE** : Trade Corporation no. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.
- BOLIVIE** : Los Amigos del Libro : casilla postal 4415, LA PAZ; casilla postal 450, COCHABAMBA; Moreno 26, SANTA CRUZ; 6 de Octubre esq. Junín, ORURO.
- BRÉSIL** : Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, caixa postal 21120, Praia de Botafogo 188, RIO DE JANEIRO (Guanabara).
- BULGARIE** : Hemus, Kantora Literatura, bd. Rousky 6, SOFIJA.
- CANADA** : Information Canada, OTTAWA (Ont.). *Librairies* : 640 Ouest, rue Sainte-Catherine, MONTRÉAL 111 (Qué.); 1683 Barrington St., HALIFAX (N.S.); 393 Portage Ave., WINNIPEG (Manitoba); 171, rue Slater, OTTAWA (Ont.); 221 Yonge St., TORONTO (Ont.); 800 Granville St., VANCOUVER (B.C.).
- CHILI** : Editorial Universitaria, S.A., casilla 10220, SANTIAGO.
- CHYPRE** : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.
- COLOMBIE** : Librería Buchholz Galería, avenida Jiménez de Quesada 8-40, apartado aéreo 49-56, BOGOTÁ; Distrilibros Ltda., carrera 4.<sup>a</sup>, n.º 36-119 y 36-125, CARTAGENA; J. Germán Rodríguez N., calle 17, 6-59, apartado nacional 83, GIRARDOT (Cundinamarca); *Le « Courier » seulement* : Editorial Losada Ltda., calle 18A, n.º 7-37, apartado aéreo 58-29, apartado nacional 931, BOGOTÁ. *Sous-dépôts* : Edificio La Ceiba, oficina 804, MEDELLÍN; Calle 37, n.º 14-73, oficina 305, BUCARAMANGA; Edificio Zaccour, oficina 736, CALI.
- CONGO** : Librairie populaire, B.P. 577, BRAZZAVILLE.
- RÉPUBLIQUE DE CORÉE** : Korean National Commission for Unesco, P.O. Box Central 64, SEOUL.
- COSTA RICA** : Librería Trejos, S.A., apartado 1313, SAN JOSÉ; Téléfonos : 2285 y 3200.
- CÔTE-D'IVOIRE** : Centre d'édition et de diffusion africaines, B.P. 4541, ABIDJAN PLATEAU.
- CUBA** : Instituto Cubano del Libro, Centro de Importación, Obispo 461, LA HABANA.
- DAHOMÉY** : Librairie nationale, B.P. 294, PORTO NOVO.
- DANEMARK** : Ejnar Munksgaard Ltd., 6 Nørregade, 1165 KØBENHAVN K.
- RÉPUBLIQUE DOMINICAINE** : Librería Dominicana, calle Mercedes 45-47-49, apartado de correos 656, SANTO DOMINGO.
- ÉGYPTE** : Librairie Kasr El Nil, 38, rue Kasr El Nil, LE CAIRE; National Centre for Unesco Publications, 1 Talaat Harb Street, Tahrir Square, CAIRO.
- EL SALVADOR** : Librería Cultural Salvadoreña, S.A., calle Delgado n.º 117, SAN SALVADOR.
- ÉQUATEUR** : Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correo 3542, GUAYAQUIL. « *Le Courier* » seulement : RAID de Publicaciones, casilla 3853, QUITO.
- ESPAGNE** : *Toutes les publications* : Ediciones Iberoamericanas, S.A., calle de Ofiate 15, MADRID 20; Distribución de Publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Vitrubio 16, MADRID 6; Librería del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Egiptíacas 15, BARCELONA. « *Le Courier* » seulement : Ediciones Liber, apartado 17, ONDÁRROA (Viscaya).
- ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE** : Unipub, Box 433, Murray Hill Station, NEW YORK, N.Y. 10016. *Pour « Le Courier » en espagnol* : Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, NEW YORK, N.Y. 10022.
- ÉTHIOPIE** : National Commission for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.
- FINLANDE** : Akateeminen Kirjakauppa, 2 Keskuskatu, HELSINKI.
- FRANCE** : Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS; CCP 12598-48.
- GHANA** : Presbyterian Bookshop Depot Ltd., P.O. Box 195, ACCRA; Ghana Book Suppliers Ltd., P.O. Box 7869, ACCRA; The University Bookshop of Ghana, ACCRA; The University Bookshop of Cape Coast; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.
- GRÈCE** : Anglo-Hellenic Agency, 5 Koumpari Street, ATHINAI 138.
- GUATEMALA** : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 6.<sup>a</sup> calle 9.27, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA.
- HAÏTI** : Librairie « A la Caravelle », 36, rue Roux, B.P. 111, PORT-AU-PRINCE.
- HAUTE-VOLTA** : Librairie Attie, B.P. 64, OUAGADOUGOU; Librairie catholique « Jeunesse d'Afrique », OUAGADOUGOU.
- HONDURAS** : Librería de la Escuela Superior del Profesorado, avenida Colón n.º 1114, TEGUCIGALPA, D.C. Librería Navarro, calle Real, Comayagua, TEGUCIGALPA.
- HONG-KONG** : Federal Publications Division, Far East Publications Ltd., 5A Evergreen Industrial Mansion,

- Wong Chuk Hang Road, ABERDEEN. Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON.
- HONGRIE : Akadémiai Könyvesbolt, Váci u. 22, BUDAPEST V ; A.K.V. Könyvtárosok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
- INDE : Orient Longman Ltd. : Nicol Road, Ballard Estate, BOMBAY 1 ; 17 Chittaranjan Avenue, CALCUTTA 13 ; 36A Anna Salai, Mount Road, MADRAS 2 ; B-3/7 Asaf Ali Road. NEW DELHI 1 ; 80/1 Mahatma Gandhi Road, BANGALORE-560001 ; 3-5-820 Hyderguda, HYDERABAD-500001. *Sous-dépôts* : Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 16, et Scindia House, NEW DELHI ; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 72 Theatre Communication Building, Connaught Place, NEW DELHI 1.
- INDONÉSIE : Bhratarata Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA. Gramedia Bookshop, Jl. Gadjah Mada 109, JAKARTA. P.T. Indira, 37 Jl. Dr. Sam Ratulangi, JAKARTA PUSAT.
- IRAK : McKenzie's Bookshop, Al-Rashid Street, BAGHDAD ; University Bookstore, University of Baghdad, P.O. Box 75, BAGHDAD.
- IRAN : Commission nationale iranienne pour l'Unesco, avenue Iranchahr Chomali n° 300, B.P. 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 229 Daneshgahe Street, Shah Avenue, P.O. Box 14/1486, TÉHÉRAN.
- IRLANDE : The Educational Company of Ireland Ltd., Ballymount Road, Walkinstown, DUBLIN 12.
- ISLANDE : Snaebjörn Jonsson & Co., H.F., Hafnarstraeti 9, REYKJAVIK.
- ISRAËL : Emanuel Brown, formerly Blumstein's Bookstores : 35 Allenby Road et 48 Nachlat Benjamin Street, TEL AVIV ; 9 Shlomzion Hamalka Street, JERUSALEM.
- ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p. A.), via Lamarmora 45, casella postale 552, 50121 FIRENZE.
- JAMAÏQUE : Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, KINGSTON.
- JAPON : Eastern Book Service Inc., C.P.O. Box 1728, TOKYO 100-92.
- KENYA : The ESA Ltd., P.O. Box 30167, NAIROBI.
- KOWEÏT : The Kuwait Bookshop Co. Ltd., P.O. Box 2942, KUWAIT.
- LESOTHO : Mazenod Book Centre, P.O. MAZENOD.
- LIBAN : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.
- LIBÉRIA : Cole and Yancy Bookshops Ltd., P.O. Box 286, MONROVIA.
- RÉPUBLIQUE ARABE LIBYENNE : Agency for Development of Publication and Distribution, P.O. Box 34-35, TRIPOLI.
- LIECHTENSTEIN : Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.
- LUXEMBOURG : Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
- MADAGASCAR : Commission nationale de la République malgache, Ministère de l'éducation nationale, TANANARIVE.
- MALAISIE : Federal Publications Sdn Bhd., Balai Berita, 31 Jalan Riong, KUALA LUMPUR.
- MALI : Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.
- MALTE : Sapienza's Library, 26 Kingsway, VALLETTA.
- MAROC : *Toutes les publications* : Librairie « Aux belles images », 281, avenue Mohammed-V, RABAT (CCP 68-74). « *Le Courrier* » seulement (pour les enseignants) : Commission nationale marocaine pour l'Unesco, 20, Zenkat Mourabidine, RABAT (CCP 324-45).
- MAURICE : Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
- MEXIQUE : *Sauf pour les périodiques* : CILA (Centro Interamericano de Libros Académicos), Sullivan 31 bis, MÉXICO 4, DF.
- MONACO : British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
- MOZAMBIQUE : Salema & Carvalho Ltda., caixa postal 192, BEIRA.
- NICARAGUA : Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado 807, MANAGUA.
- NIGER : Librairie Mauclert, B.P. 868, NIAMEY.
- NIGÉRIA : The University Bookshop of Ife ; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN ; The University of Nsuka ; The University Bookshop of Lagos ; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.
- NORVÈGE : *Toutes les publications* : Johan Grundt Tanum, Karl Johans gate 41/43, OSLO 1. « *Le Courrier* » seulement : A/S Narvesens Litteraturtjeneste, Box 6125, OSLO 6.
- NOUVELLE-CALÉDONIE : Reprex, SARL, B.P. 1572, NOUMÉA.
- NOUVELLE-ZÉLANDE : Government Printing Office, Government Bookshops : Rutland Street, P.O. Box 5344, AUCKLAND ; 130 Oxford Terrace, P.O. Box 1721, CHRISTCHURCH ; Alma Street, P.O. Box 857, HAMILTON ; Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN ; Mulgrave Street, Private Bag, WELLINGTON.
- OUGANDA : Uganda Bookshop, P.O. Box 145, KAMPALA.
- PAKISTAN : The West-Pak Publishing Co. Ltd., Unesco Publications House, P.O. Box 374, G.P.O., LAHORE. *Showrooms* : Urdu Bazaar, LAHORE, et 57-58 Murree Highway, G/6-1, ISLAMABAD. Pakistan Publications Bookshop : Sarwar Road, RAWALPINDI ; Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-e-azam, P.O. Box 729, LAHORE-3.
- PARAGUAY : Melchor García, Eligio Ayala 1650, ASUNCIÓN.
- PAYS-BAS : N. V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-GRAVENHAGE. Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, AMSTERDAM.
- PÉROU : « *Le Courrier* » seulement : Editorial Losada Peruana, apartado 472, LIMA. *Autres publications* : Distribuidora Inca, S.A., Emilio Althaus 470, Lince, casilla 3115, LIMA.
- PHILIPPINES : The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA.
- POLOGNE : Ośrodek Rozpowszechniania Wydawnictw Naukowych PAN, Pałac Kultury i Nauki, WARSZAWA.
- PORTUGAL : Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, LISBOA.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE : Librairies internationales ou Maison Buchhaus Leipzig, Postfach 140, LEIPZIG.

- RÉPUBLIQUE UNIE DU CAMEROUN : Le Secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1061, YAOUNDÉ.
- RHODÉSIE DU SUD : Textbook Sales (PVT) Ltd., 67 Union Avenue, SALISBURY.
- ROUMANIE : ILEXIM, Romlibri, Str. Biserica Amzei n° 5-7, P.O.B. 134-135, BUCUREȘTI.  
*Abonnements aux périodiques* : Rompresfilatelia, Calea Victoriei nr. 29, BUCUREȘTI.
- ROYAUME-UNI : H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, LONDON, SE1, 9NH. Government bookshops : London, Belfast, Birmingham, Bristol, Cardiff, Edinburgh, Manchester.
- SÉNÉGAL : La Maison du livre, 13, avenue Roume, B.P. 20-60, DAKAR ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR ; Librairie « Le Sénégal », B.P. 1594, DAKAR.
- SINGAPOUR : Federal Publications (S) Pte Ltd., Times House, River Valley Road, SINGAPORE 9.
- SOMALIE : Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.
- SOUDAN : Al Bashir Bookshop, P.O. Box 1118, KHARTOUM.
- SRI LANKA : Lake House Bookshop, Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2.
- SUÈDE : *Toutes les publications* : A/BC. E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Box 16356, 103 27 STOCKHOLM 16.  
« *Le Courrier* » seulement : Svenska FN-Förbundet, Skolgränd 2, Box 150 50, S-104 65 STOCKHOLM.
- SUISSE : Europa Verlag, Rämistrasse 5, ZÜRICH ; Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211 GENÈVE 11.
- RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.
- RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.
- TCHÉCOSLOVAQUIE : SNTL, Spalena 51, PRAHA 1 (*Exposition permanente*). Zahraniční literatura, 11 Soukenicka, PRAHA 1. *Pour la Slovaquie seulement* : Alfa Verlag, Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31 BRATISLAVA.
- THAÏLANDE : Nibondh and Co. Ltd., 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK. Suksapan Panit, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK. Suksit Siam Company, 1715 Rama IV Road, BANGKOK.
- TOGO : Librairie évangélique, B.P. 378, LOMÉ ; Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, LOMÉ ; Librairie moderne, B.P. 777, LOMÉ.
- TUNISIE : Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, TUNIS.
- TURQUIE : Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi, Beyoglu, ISTANBUL.
- URSS : Mezhdunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
- URUGUAY : Editorial Losada Uruguaya, S.A./Librería Losada, Maldonado 1092, MONTEVIDEO.
- VENEZUELA : Librería del Este, avenida Francisco de Miranda 52, Edif. Galipan, apartado 60337, CARACAS.
- YUGOSLAVIE : Jugoslovenska Knjiga, Terazije 27, BEOGRAD ; Drzavna Založba Slovenije, Mestni Trg. 26, LJUBLJANA.
- ZAÏRE : La Librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, KINSHASA ; Commission nationale de la République du Zaïre pour l'Unesco, Ministère de l'éducation nationale, KINSHASA.

#### BONS DE LIVRES DE L'UNESCO

Utilisez les bons de livres de l'Unesco pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris.

POUR VOUS ABONNER à l'édition anglaise ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent général pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro (pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent général).

Vous pouvez également envoyer le bon de commande à l'Unesco, PUB/C, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (France), en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres Unesco, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

---

A l'agent général pour mon pays (ou à l'Unesco, PUB/C, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France) :  
Je désire souscrire un abonnement d'un an (4 numéros) à *Perspectives*

Édition anglaise                       Édition française

Ci-joint, en paiement, la somme de \_\_\_\_\_ (Prix, frais de port inclus : 32 F)

(Pour connaître le tarif de l'abonnement en monnaie locale, consultez l'agent général pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Prière d'écrire à la machine ou en majuscules d'imprimerie)

Signature

---

Para suscribirse a la edición en *español* de « *Perspectivas* » puede cumplimentarse el impreso que aparece al Pie, enviándolo por correo a Santillana S.A. de Ediciones, calle Elfo 32, Madrid-27.

---

Deseo suscribirme por un año (4 números) a la revista « *Perspectivas*.  
Revista trimestral de educación ».

- Adjunto la cantidad de 350,- ptas. por la suscripción  
(gastos de envío incluidos)
- Deseo cursen instrucciones para realizar el cobro en mi país,  
en moneda nacional.

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Se ruega escribir a máquina o con letras de imprenta)

Firma

---

---

Vient de paraître aux Presses de l'Unesco...

---

# Index translationum 25

Nouvelle édition du répertoire  
international des traductions  
Multilingue, précédé d'une introduction  
bilingue (français-anglais)  
1975 931 p. 224 F

L'*Index translationum* donne le recensement complet des traductions qui ont paru dans le monde : les traductions nouvelles publiées au cours d'une année aussi bien que les réimpressions de traductions publiées précédemment.

Préparé avec l'aide de bibliothèques de nombreux pays, cet ouvrage permet aux lecteurs de suivre, d'année en année, et d'un pays à l'autre, l'activité internationale de l'édition dans le domaine des traductions, et de relever d'autre part, pour chaque auteur cité, les ouvrages traduits.

Le volume 25 de l'*Index translationum*, qui vient de paraître, énumère 39 143 traductions publiées en 1972 dans 57 pays.

---

---

# Revue internationale de pédagogie

Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg

Vol. XXI, n° 4, 1975

Special number: *Teacher education*

edited by Manfred Bayer, Peter Döbrich, Wolfgang Mitter

## *Part I*

*Institutional reforms in teacher training and their implications*

Changes in the Polish system of teacher education  
since 1972      *Mieczyslaw Pecherski*

New hopes and prospects for colleges of education in England  
and Wales      *Bryan T. Peck*

## *Part II*

*Curricular aspects of changes in teacher training*

The legitimation of innovation      *James Lynch*  
Curriculare Schwerpunkte und Entwicklungstrends  
im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen  
Studium für den Lehrerberuf in der Bundesrepublik  
Deutschland      *Manfred Bayer u. Manfred Kolbe*

The school as a workplace      *Fred Stopsky*

Abonnement annuel :

40 florins (frais d'envoi en plus)

Martinus Nijhoff

Lange Voorhout 9-11

La Haye

(Pays-Bas)

---

## Dans les numéros précédents

Vol. V, n° 2, 1975

*Mikhail Lavrentiev* École de jeunes mathématiciens en Sibérie

*Abraham Moles* Systèmes de media et systèmes éducatifs

### POSITIONS/CONTROVERSES

*Dwight W. Allen* Les écoles nouvelles et la crise de l'éducation dans les pays développés

*Husni Ayesh* Redistribuer le temps scolaire dans les écoles du tiers monde

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### L'ENSEIGNANT DANS LA SOCIÉTÉ

*Pierre Furter* Les enseignants : coupables ou victimes de la crise de l'éducation ?

*Seth Spaulding* Crise d'identité des enseignants ?

*A. M. K. Bagunywa* Le rôle mouvant de l'enseignant et la rénovation de l'éducation en Afrique

*Angel Diego Márquez* L'enseignant dans le contexte latino-américain

*Angel Oliveros* L'enseignant et le changement en Amérique latine : possibilités, limites

*Jinapala Alles* Le rôle des médiateurs dans l'apprentissage : l'évolution de la situation en Asie

*V. A. Slastenine* Le développement de la créativité chez le futur enseignant en Union soviétique

### TENDANCES ET CAS

*Francisco Cuevas Cancino* Une convention régionale sur la reconnaissance des diplômes

*Leo Goldstone* Les statistiques de l'éducation dans les pays en voie de développement : priorités et mirages

*Henri Varlet et Jessik Massoumian* L'éducation pour les tribus en Iran

Vol. V, n° 3, 1975

*Jerzy Kuberski et Jerzy Wolczyk* Les fondements de la réforme du système éducatif en Pologne

*Amrik Singh* L'éducation en Inde depuis 1947 : un bilan

### POSITIONS/CONTROVERSES

*Johan Galtung* Croissance et disparités dans le domaine de l'éducation

*Ricardo Nassif* La théorie de la « déscolarisation » entre le paradoxe et l'utopie

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### L'ÉDUCATION AU FÉMININ

*Margaret Mead* Les femmes et l'avenir de l'humanité

*Sirimavo Bandaranaike* L'égalité selon la tradition bouddhiste : un témoignage

*Jeanne Martin Cissé* La femme, première éducatrice  
*Marie Eliou* Un droit détourné : l'éducation des femmes

*Fay E. Saunders* Les rôles respectifs des deux sexes dans le cadre de l'école

*Marie-Angélique Savané* Fécondité et éducation sexuelle dans le tiers monde

*Claudia Fonseca* Alphabétisation fonctionnelle des villageoises : une expérience en Haute-Volta

*Zoila Franco* La femme dans la transformation du système éducatif cubain

*Galina Sergeeva* L'enseignement et la formation professionnelle des femmes en URSS

### TENDANCES ET CAS

*Ahmad Hassan Ubeyd* Pour une éducation renouée dans les pays arabes

*Filippo M. de Sanctis* Vers une université « sociale »

*E. A. Wanjala* Les écoles polytechniques rurales au Kenya

Vol. V, n° 4, 1975

*Galema Guilavogui* Les fondements de la réforme de l'enseignement en République de Guinée

*Ivan Dmitriyevich Zverev* L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en URSS

### POSITIONS/CONTROVERSES

*Peter Williams* L'éducation dans les pays en voie de développement vue du haut de l'Olympe

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### ASPECTS DE L'ÉDUCATION EN CHINE

*Yong Hong* La révolution de l'éducation

*Hsin Wen* Enseignement primaire et secondaire

*Souen Houa* Lier la théorie et la pratique

*Fang Hsueh* Une usine gérée par une école de Pékin

*Tung Yi* Écoles d'agriculture dans les campagnes

*Fang Hsueh* Une visite à l'école secondaire d'un village des environs de Pékin

*Tung Yi* Un nouveau type d'examen de fin d'études universitaires

*Tung Yi* Les ouvriers-paysans-soldats diplômés de l'Université Tsinghoua

*Ghi Wen* La formation d'un million de « médecins aux pieds nus »

### TENDANCES ET CAS

*Leslie P. Greenhill* La recherche-développement pédagogique

*Gunnar Bergendal* Enseignement secondaire et éducation itérative en Suède

*Christo Boutzev* La formation universitaire supérieure en Bulgarie