

# perspectives

revue trimestrielle  
de l'éducation



Vol. VII  
N° 2  
1977

Le dossier  
de ce numéro :  
Fins et moyens  
d'une éducation  
continue

unesco

---

Directeur : Henri Dieuzeide  
Rédacteur en chef : Zaghoul Morsy  
Rédacteur en chef adjoint : 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 trimestrial 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)*

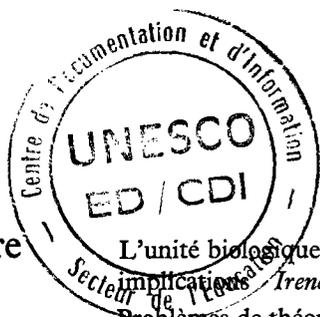
Abonnement 1 an : 32 F ; 2 ans : 58 F  
Le numéro : 9,50 F

*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 au Caire et à Madrid, aux adresses indiquées ci-dessus.*

---

Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris, France.  
Imprimerie des Presses Universitaires de France, Vendôme.  
© Unesco 1977

---



## Sommaire

L'unité biologique de l'humanité : éthologie humaine, concepts et implications <i>Irenäus Eibl-Eibesfeldt</i>	177
Problèmes de théorie et de politique de l'éducation en Yougoslavie <i>Nikša Nikola Šoljan</i>	200

### Positions/Controverses

La crise de la planification et les limites de l'aide extérieure <i>Manzoor Ahmed</i>	211
Le livre pour enfants et les droits de l'homme <i>Marc Soriano</i>	221

### Pièces pour un dossier :

#### Fins et moyens d'une éducation continue

L'Unesco et le développement de l'éducation des adultes	246
L'éducation des adultes, les femmes et le développement <i>Lucille Mair</i>	256
Scolaire, extrascolaire et justice sociale <i>Yusuf O. Kassam</i>	262
Éducation des travailleurs et organisations populaires rurales <i>V. S. Mathur</i>	270
Apprendre à mieux vivre <i>Hilary Perraton</i>	274
L'éducation des adultes en République démocratique allemande <i>Gottfried Schneider</i>	283
L'éducation des adultes dans l'Ontario <i>Ignacy Waniewicz</i>	292
Une conquête des travailleurs italiens : les « 150 heures » <i>Filippo M. De Sanctis</i>	302
Développer des auditoires de masse pour la radio éducative : deux approches <i>Jonathan Gunter et James Theroux</i>	310

<b>Tendances et cas</b>	
L'influence de l'édition transnationale sur le savoir dans les pays en développement <i>Keith B. Smith</i>	323

### Notes et comptes rendus

Revue de publications. Quelques publications récentes de l'Unesco	335
---	-----

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.

# L'unité biologique de l'humanité : éthologie humaine, concepts et implications

Irenäus  
Eibl-Eibesfeldt  
(Autriche).  
Biologiste, spécialiste  
de la biologie  
du comportement  
et en particulier  
de l'éthologie humaine ;  
a étudié avec  
Konrad Lorenz et  
Wilhelm von Marinelli.  
Chef d'un groupe  
de recherches  
à l'Institut Max Planck  
de physiologie du  
comportement,  
professeur de zoologie à  
l'Université de Munich.  
A participé à de  
nombreuses expéditions  
de recherche.  
Auteur d'un grand  
nombre d'articles et  
d'ouvrages scientifiques.

Comme tout organisme vivant, l'être humain se comporte de façon prévisible : c'est là une des prémisses incontestées de toute science du comportement. Toutes les sciences humaines reconnaissent que les êtres humains sont programmés en vue d'actions spécifiques. Mais on ne s'accorde pas sur la manière dont la programmation intervient. En Occident, on est convaincu que les hommes et les femmes doivent acquérir tout leur répertoire de comportements, qu'ils sont à la naissance des feuilles blanches que l'éducation va remplir. Cette théorie mésologique est à la base de notre pratique éducative, selon laquelle l'enfant est presque malléable à l'infini, une « bonne » éducation pouvant en faire un adulte qui se conformera à des concepts et à des normes précis. Selon cette théorie, rien n'est inné et le comportement est modelé par le milieu. Les êtres humains sont entièrement conditionnés et les normes éthiques qui guident leur conduite sont dérivées de fonctions. « Ce qui est bon, c'est ce qui contribue à la survie d'une culture », déclare Skinner, l'un des tenants de la doctrine mésologique. Nous ne sommes ni bons, ni mauvais, mais le simple produit de notre éducation. Le relativisme culturel n'est qu'une conséquence de cette théorie. Il n'y a pas de normes impératives pour l'humanité.

## Les adaptations phylogénétiques chez les animaux

Les éthologistes ont émis des doutes sur cette théorie. Les recherches entreprises par Lorenz et Tinbergen, il y a plus de trente ans, ont prouvé que les animaux agissent selon des programmes innés. L'apprentissage complète ces structures de comportement héritées, mais ils sont nantis de programmes de comportement de base, sous

la forme d'adaptations phylogénétiques. Certains modèles de comportement fonctionnent déjà lors de l'éclosion ou à la naissance, comme nous le démontre l'attitude du caneton nouveau-né. Sitôt éclos, il accomplit un certain nombre d'actions adaptatives. Il marche et nage, filtre la boue, graisse ses plumes, pour ne mentionner que quelques exemples. A peine sorti de sa coquille, le pinson ouvre le bec, réaction caractéristique de la quête de nourriture. D'autres schémas de comportement se développent pendant l'ontogenèse sans besoin d'apprentissage. L'étude des chants d'oiseaux en a donné des exemples (Konishi, 1964, 1965*a, b*)<sup>1</sup>. Ces schémas moteurs sont des coordinations héritées ou « innées ». Pour être plus précis : le réseau de neurones et ses connexions avec les organes récepteurs et effecteurs se développent ou mûrissent au cours d'un processus d'autodifférenciation d'après les instructions codées dans les gènes.

Beaucoup de discussions tournent autour du concept de l'« inné ». Certains soutiennent que même l'expérience la plus rigoureuse ne permet pas d'exclure toutes les sources éventuelles d'apprentissage. Toutefois, ce que nous devons retenir, c'est que les schémas de comportement sont adaptés à certaines conditions du milieu. Comme tel est le cas, il nous faut supposer que l'adaptation est due à l'acquisition d'informations structurées et spécifiques concernant ces conditions du milieu soit pendant la phylogenèse, par mutation et sélection, soit durant l'ontogenèse par l'apprentissage individuel. Dans le premier cas, si l'information est transmise de génération en génération, on parle d'adaptation phylogénétique, et non pas culturelle, et, si l'individu s'adapte par le seul apprentissage, on parle d'adaptation individuelle.

En procédant à des expériences de privation, on peut d'ailleurs savoir si un schéma de comportement résulte ou non de l'adaptation phylogénétique. Pour savoir, par exemple, si un oiseau doit ou non apprendre le chant de l'espèce, on peut l'élever en état d'isolement dans un local insonorisé. S'il émet les mélodies et couplets très particuliers qu'on sait, cela prouve que les informations relatives aux schémas spécifiques ont dû être codées dans les gènes (Lorenz, 1961, Eibl-Eibesfeldt, 1975*b*).

De nombreuses études ont montré que les adaptations phylogénétiques déterminent les comportements de différentes façons. Les animaux sont équipés de mécanismes innés, ils font preuve d'aptitudes innées. Nous en avons déjà donné des exemples. En outre, ils

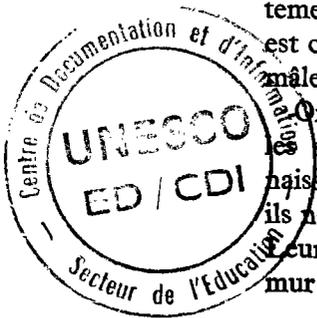
1. Voir les références bibliographiques en fin d'article.

sont capables de répondre d'emblée à certains stimuli en faisant preuve d'adaptation. Ils témoignent d'un savoir à priori.

Sitôt métamorphosée, la grenouille n'a pas besoin, au sortir de l'eau, d'apprendre comment attraper les mouches à coups de langue. Elle était jusqu'ici un têtard, raclant les algues du fond à l'aide de mâchoires spéciales ! Et tout à coup voilà qui sait happer de petites proies à coups de langue répétés. Des expériences faites avec des objets factices ont montré qu'elle va se jeter sur tout ce qui bouge, y compris des feuilles et des cailloux de petite taille, mais elle apprend vite à éviter les proies dangereuses. La réaction non sélective à l'origine joue son rôle puisque normalement les seuls objets qui bougent dans le milieu où se trouve la grenouille sont des proies. L'aptitude innée à réagir à de simples stimuli — dans ce cas des corps qui se déplacent — présuppose un appareil qui « filtre » des stimuli spécifiques, ne déclenchant les séquences correspondantes de comportement qu'au contact de ceux-ci. On a appelé ce dispositif mécanisme automatique de déclenchement (MAD). Chez les animaux, de nombreuses réactions sociales sont déclenchées par ces mécanismes — approche de la femelle, combat, réflexe de fuite, soumission, etc. Dans le cas de la parade nuptiale, le partenaire présente habituellement des signes particuliers, également héréditaires (taches colorées, modification du plumage, mouvements expressifs, odeur, vocalisation, etc.), « assortis » aux MAD du destinataire.

Pour un certain nombre d'animaux, l'existence de ces mécanismes a été démontrée expérimentalement. Pendant la période de reproduction, l'épinoche mâle délimite un territoire, son ventre devient rouge et il chasse ses rivaux. Dans le même temps, il recherche les femelles dont l'abdomen est argenté et gonflé. Confronté à un objet qui reproduit avec exactitude l'épinoche, dont le ventre n'est ni rouge ni gonflé, il ne montrera aucun intérêt. Mais qu'on présente un objet de cire en forme de saucisse rouge en dessous, il sera immédiatement attaqué et le même objet, si le dessous est gonflé et argenté, est courtisé. Ce comportement est observé même chez les épinoches mâles dans l'isolement (Cullen, 1960 ; Tinbergen, 1951).

On retrouve ces mécanismes automatiques de déclenchement chez les singes. Sackett (1966) a élevé des singes rhésus depuis leur naissance dans des conditions où ils étaient privés de compagnie : ils ne pouvaient regarder hors de leur cage ni se voir dans une glace. Leur expérience visuelle provenait de diapositives projetées sur le mur de la cage et représentant de jeunes singes, des paysages, des



figures géométriques, etc. Les singes pouvaient projeter eux-mêmes chaque diapositive, une fois présentée, en pressant un levier. La diapositive était projetée alors pendant quinze secondes et les sujets pouvaient répéter l'opération pendant cinq minutes. La fréquence de l'autoprojection marquait la préférence pour telle ou telle image.

Il est apparu que les sujets aimaient regarder l'image de leurs congénères. La fréquence de projection de ces diapositives a augmenté rapidement ; à leur vue, les jeunes animaux émettaient des cris de contact, s'approchaient et essayaient même de jouer avec les personnages représentés. Les autres diapositives ne suscitaient qu'un intérêt assez passager et le taux d'autoprojection restait faible. Parmi les diapositives montrant des singes, l'une d'elles représentant un adulte menaçant est même demeurée populaire pendant un temps.

Mais à l'âge de deux mois et demi, le comportement des sujets a changé. Soudainement, face à l'image de la « menace », ils ont commencé à battre en retraite, à se recroqueviller et à pousser des cris de peur, et le taux d'autoprojection a rapidement baissé. Comme jusque-là les animaux avaient été privés de toute expérience sociale, ce changement reflétait nécessairement le déclenchement d'un mécanisme automatique de reconnaissance des structures expressives. Il est tout à fait vraisemblable que cela se produise à l'âge de deux mois et demi, car c'est à ce moment-là que les juvéniles entrent normalement en contact avec les autres membres du groupe — et il est alors extrêmement important de pouvoir identifier une expression menaçante.

Les signaux — on parle aussi de « déclencheurs » puisqu'ils engendrent des comportements spécifiques chez le partenaire — ne sont pas seulement visuels. Les diverses formes que revêtent le coassement des grenouilles, le grésillement du grillon et les chants d'oiseaux sont autant de caractéristiques qui servent à reconnaître les congénères. Une mère poule sait seulement que ses petits sont en danger lorsqu'elle entend leurs cris de détresse. Si l'on place une cloche de verre sur un poussin de sorte que sa mère puisse le voir mais non l'entendre les gesticulations de ce dernier n'empêcheront pas la poule de partir avec le reste de la couvée. En revanche, la mère poule réagira rapidement en entendant l'un de ses poussins piailler de l'autre côté d'une palissade. Elle accourt et reste là à appeler le poussin, sans pourtant le voir.

Une dinde prodigue des soins maternels à tout objet dont l'appel ressemble à celui d'un de ses dindonneaux. Si l'on munit d'un haut-parleur émettant les appels appropriés un putois empaillé dont

l'aspect rappelle bien peu celui du dindon, la dinde s'apprête à couvrir. Une dinde sourde va tuer ses petits parce que seuls leurs piailllements déclenchent le comportement maternel (Schleidt, W. M. *et al.*, 1960).

Les animaux sont aussi motivés par des mécanismes physiologiques innés qu'on peut qualifier de pulsions : ils n'attendent pas passivement les stimuli. Divers mécanismes physiologiques incitent un animal à rechercher, par un comportement dit appétitif, des situations stimulantes (Lehrman, 1955 ; Hinde, 1966 ; von Holst, 1935). Lorsque les animaux s'accouplent, chassent, se nourrissent, boivent et, du moins dans certaines espèces, font montre d'un comportement agressif, ils obéissent en partie à ces pulsions.

Enfin, l'apprentissage est déterminé par des adaptations phylogénétiques, de telle sorte que les animaux apprennent ce qui contribue à leur survie et modifient leur comportement en fonction de l'expérience. On a observé notamment que certains animaux apprennent au cours de périodes sensibles à produire certaines réactions qui, une fois fixées, paraissent résister à l'extinction au point de devenir parfois irréversibles. Ce phénomène a été appelé empreinte (Lorenz, 1935 ; Hess, 1973 ; Immelmann, 1966).

L'aptitude à l'apprentissage, similaire à la « pulsion », est un terme descriptif et n'implique nullement un mécanisme unitaire. D'ailleurs, l'étude des chants d'oiseaux a bien montré que le même résultat — dans ce cas le fait qu'un oiseau apprend le chant d'un congénère — peut être obtenu de différentes manières (Konishi, 1964, 1965*a, b* ; Marler, 1959 ; Thorpe, 1961).

Les pinsons, par exemple, savent ce qu'ils doivent imiter. Lorsqu'on leur fait entendre divers enregistrements, ils préfèrent le chant de l'espèce. Au moyen d'un schéma inné — que Konishi a appelé « patron » — ils savent reconnaître ce chant. Chez le pinson rayé l'apprentissage du chant approprié se fait normalement au cours d'une période où l'animal est particulièrement sensible aux chants. Ce qui est mémorisé à ce moment-là a priorité sur les expériences ultérieures.

Comme l'origine phylogénétique peut maintenant être tenue pour une réalité, il y a lieu de se demander au moins si le comportement humain est éventuellement préprogrammé, comme cela est le cas chez les animaux.

Toutefois, la simple suggestion que le comportement de l'homme, notamment en société, pourrait être en partie préprogrammé par des adaptations phylogénétiques a suscité des répliques polémiques

de la part des tenants de la doctrine mésologique qui ont accusé les biologistes de renforcer, avec leur « déterminisme biologique », les principes autoritaires et conservateurs qui justifient le *statu quo* et incitent au fatalisme puisqu'on ne peut rien faire pour changer des traits innés. Mais les spécialistes de l'éthologie répètent que l'homme est capable de contrôler, sur le plan culturel, tous ses comportements, y compris les comportements innés et qu'il doit être éduqué. Avant d'analyser les incidences d'une optique mésologique rigoureuse par rapport à la démarche du biologiste, nous voudrions examiner la preuve, sur laquelle se fonde notre hypothèse, de ce que le comportement humain est en partie préprogrammé.

### **Études du comportement chez les bébés**

Le nouveau-né possède un répertoire de schémas moteurs fonctionnels. Ainsi, il peut téter et chercher le sein en faisant des mouvements de la tête. Des expériences ont révélé en outre que les bébés sont capables de répondre à des stimuli en s'y adaptant, sans aucune expérience préalable.

Lorsqu'on présente à des nourrissons de deux à onze semaines attachés à une chaise des silhouettes qui grossissent de façon symétrique, ils réagissent comme à l'approche d'une collision. Ils détournent la tête, se protègent en levant les mains et leur pouls s'accélère. Ils réagissent de la même façon lorsque des objets volumineux se déplacent effectivement dans leur direction. En revanche, si les silhouettes grossissent de façon asymétrique, comme si elles passaient à côté du sujet, aucune réaction de ce genre n'a été constatée chez les nourrissons (Ball et Tronick, 1971).

T. G. Bower (1971) commente ainsi ces expériences : « La précocité de cette réaction est tout à fait surprenante du point de vue traditionnel. Il m'apparaît même que ces conclusions portent un coup fatal aux théories traditionnelles du développement humain. Dans notre culture, il est peu probable qu'un enfant de moins de deux semaines ait été heurté au visage par un objet en mouvement ; par conséquent, aucun des nourrissons observés au cours de l'étude n'a pu apprendre à redouter un objet qui se déplace et penser qu'il possède des qualités tactiles. Nous pouvons seulement conclure que chez l'homme, il existe une unité primitive des sens, avec des variables visuelles correspondant à des conséquences tactiles et cette

unité primitive est inhérente à la structure du système nerveux humain. »

Il est évident que nous nous trouvons ici en présence de preuves assez impressionnantes de l'existence de mécanismes innés de traitement des données, dont la signification théorique est considérable. D'autres chercheurs ont observé que des nourrissons sont « pétrifiés » au bord d'une falaise, ce qui montre que la peur de tomber est innée. A l'âge de deux mois, l'enfant est capable de reconnaître des formes invariables à l'occasion de différentes transformations. Par exemple, on a pu apprendre à des nourrissons à manipuler avec leur tête des commutateurs électriques fixés sur l'appuie-tête, la récompense étant l'apparition en face d'eux d'une personne qui sourit. Le signal d'apprentissage était un cube de 30 cm d'arête présenté au sujet à un mètre de distance. Or les nourrissons ont rarement réagi à un cube de 90 cm d'arête présenté à trois mètres de distance, bien que l'image rétinienne eût la même dimension que celle projetée par le cube de 30 cm situé à un mètre (Bower, 1966). Les enfants ont aussi une aptitude innée à intégrer des impressions visuelles et tactiles. Nous savons qu'un objet que l'on fait disparaître derrière un paravent est toujours là. Selon la théorie classique, l'enfant prend conscience du phénomène en passant la main derrière le paravent. Bower (1971) a fait une expérience au cours de laquelle il a mesuré les réactions de surprise des nourrissons (accélération du pouls) lorsqu'ils étaient soumis à différentes illusions d'optique. Il a projeté sur un écran des objets que le sujet a essayé de toucher. Ne parvenant pas à saisir l'« objet », il a manifesté de la surprise comme en témoigne le rythme du pouls. En revanche, aucune modification du pouls n'a été enregistrée lorsque le sujet avait effectivement la possibilité d'attraper quelque chose. Le nourrisson s'attend donc à pouvoir toucher l'objet qu'il voit. Puisque déjà à l'âge de deux semaines, les nourrissons réagissent ainsi à l'expérience on peut conclure à l'existence d'une disposition innée telle que l'impression optique en laisse présager l'impression tactile.

« Ces résultats étaient surprenants et intéressants. Ils montraient qu'au moins un aspect de l'interaction œil/main est inhérent au système nerveux » (Bower, p. 35). Ensuite, Bower a envisagé la possibilité de processus plus complexes programmés dans le système nerveux humain. Devant de jeunes enfants, il a dissimulé des objets derrière un paravent qu'il a enlevé ensuite au bout d'intervalles plus ou moins longs. Les enfants n'étaient pas perturbés s'ils constataient que l'objet était toujours là. Par contre, ils s'alarmaient (comme en

témoigne l'accélération de leur pouls) lorsque l'objet avait disparu, à condition que l'intervalle ne soit pas trop long entre le moment où l'on installait le paravent et celui où on l'enlevait. « Il semble que même de très jeunes enfants savent qu'un objet était toujours là après qu'il a été dissimulé mais, si l'expérience se prolonge, ils l'oublient complètement. Vu le très jeune âge des sujets et la nouveauté des conditions du test, il est improbable qu'une telle réaction doive être apprise » (p. 35). Dans d'autres tests, Bower a découvert que des enfants de huit semaines prévoient la réapparition d'objets disparus d'eux-mêmes derrière un paravent. Il y a émotion si l'objet réapparaît trop vite ou s'il ne réapparaît pas du tout. Toutefois, il semble qu'il n'y ait pas de différence pour l'enfant si au lieu d'une balle, il trouve un cube de l'autre côté du paravent. Mais il faut des mouvements bien enchaînés pour que le regard du sujet puisse suivre. Évidemment, l'identité de l'objet doit être apprise.

Les expériences démontrent l'existence chez les humains de mécanismes innés de traitement des données et elles présentent donc une grande importance théorique. Elles confirment le point de vue de K. Lorenz, selon lequel des mécanismes innés de déclenchement sont à la base d'un grand nombre de nos structures de pensée et attitudes.

### **L'étude des enfants handicapés**

Un grand nombre de nos schémas moteurs ne sont pas présents à la naissance. Ainsi, la plupart de nos expressions faciales se développent au cours de l'ontogenèse. Ces schémas moteurs sont-ils le résultat d'un apprentissage ou y a-t-il maturation ? Les études portant sur les sourds et aveugles de naissance fournissent une réponse à cette question.

Les enfants sourds et aveugles de naissance grandissent dans l'obscurité et le silence. Ils n'entendent ni ne voient ce que font les autres personnes ; si le concept mésologique était vrai, ils se comporteraient différemment de ceux qui perçoivent ces données. Nous avons examiné ces enfants, filmé leur comportement et observé qu'ils ont en général les mêmes expressions faciales — sourire, rire, pleurs, sourcils froncés de colère, dents serrées, etc. — et dans les mêmes conditions que les enfants normaux. Les enfants sourds et aveugles sourient lorsque leur mère joue avec eux, crient lorsqu'ils se sont fait mal et montrent le poing lorsqu'ils sont en colère, pour s'en tenir

à quelques exemples. On pourrait citer aussi le cas des enfants victimes de la thalidomide, nés sourds et aveugles, qui n'ont même pas eu la possibilité d'explorer leur environnement avec leur sens du toucher, et qui présentent des réactions analogues.

Il peut néanmoins y avoir une influence extérieure par exemple lorsque la mère récompense les sourires par des caresses affectueuses ou reconforte l'enfant qui pleure. On peut s'attendre à ce renforcement, mais il faut au départ des schémas identifiables d'expression faciale. Pour les schémas plus compliqués de mimiques telles que le comportement associé à la colère, il est difficile d'y voir l'effet d'une action fortuite.

Les sourds et aveugles de naissance ont aussi certaines réactions sociales fondamentales parmi lesquelles la crainte des étrangers présente un intérêt particulier. Bien que ces enfants ne soient jamais maltraités par des inconnus, ils distinguent par leur odorat les personnes familières et les autres. Ces dernières déclenchent le réflexe de peur. L'enfant se dérobe et cherche le contact avec une personne connue. A un âge plus avancé, la peur de l'étranger devient répulsion active. Il peut arriver que l'enfant agisse de façon agressive et repousse la personne en question avant de se dérober. On peut aussi observer cette réaction chez des enfants appartenant à de nombreuses cultures différentes. La tendance chez l'homme à vivre en groupes exclusifs et à faire preuve de suspicion, voire d'hostilité, à l'égard des étrangers paraît fondée sur cette disposition innée.

L'information tirée de l'étude des sourds et aveugles de naissance présente un grand intérêt théorique, quoique limité, étant donné que nombre de nos schémas de comportement en société sont déclenchés par des stimuli auditifs et visuels. Ces voies étant bloquées chez le sourd et l'aveugle de naissance il nous faut explorer d'autres voies pour savoir si des schémas d'interaction sociale plus complexes appartiennent à notre programme de comportement acquis par la phylogenèse. Pour cela, nous avons étudié le cas d'aveugles de naissance et procédé à des comparaisons entre cultures.

En nous adressant à un aveugle de naissance, nous pouvons susciter des modes de comportement complexes tels que la timidité. Il suffit de faire un compliment à une jeune fille pour qu'elle rougisse, baisse la tête, se détourne brièvement puis tourne à nouveau la tête vers l'interlocuteur en souriant. Un jeune garçon aveugle-né, éprouvant un léger embarras, a caché son visage dans ses mains.

## La comparaison entre cultures

### SCHÉMAS MOTEURS HOMOLOGUES

La comparaison transculturelle est fondée sur des documents filmés. Jusqu'à une date récente, la documentation ethnologique portait essentiellement sur certains aspects de la culture matérielle et des manifestations telles que danses et cérémonies rituelles. On a montré en détail comment les autochtones tissent des tapis, fabriquent la poterie ou construisent une hutte. Mais pour voir comment les gens de différentes cultures se saluent, étreignent leurs enfants, flirtent ou se querellent, on chercherait en vain une collection systématique de documents pris sur le vif.

Nous avons donc entrepris un programme de documentation transculturelle en filmant des gens à leur insu au moyen de télé-objectifs à miroirs (pour plus de détails, voir Eibl-Eibesfeldt 1973a, 1975b). Au cours des dix dernières années, nous nous sommes concentrés sur des cultures menacées d'extinction rapide, qui n'avaient rien changé à leur mode de vie originel, en choisissant celles qui représentaient des modèles pour différentes étapes de l'évolution culturelle. A intervalles réguliers, nous avons observé les Bochimans du Kalahari (!ko, G/Wi, !Kung) qui vivent de la chasse et de la cueillette, les Yanomani (Haut-Orénoque) qui commencent à pratiquer l'horticulture, les Eipo, Biامي et autres horticulteurs néolithiques de Nouvelle-Guinée, les Himba (Kaokoveld/Sud-Ouest africain) représentant les bergers, les Balinais représentant les riziculteurs et bien d'autres groupes. Nous avons filmé principalement des scènes montrant des manifestations spontanées d'interaction sociale. Chacune est accompagnée d'une description qui précise le contexte (ce qui a déclenché la scène, ce qui suit et ce qui est arrivé entre-temps) pour permettre une analyse comparative ultérieure. Nous avons autant que possible évité d'être sélectifs, en filmant chaque fois qu'une interaction devait se produire, par exemple lorsque des gens se déplacent ou se dirigent l'un vers l'autre, sans savoir à l'avance s'il s'agirait d'une interaction de type amical ou agressif.

Les études transculturelles ont montré qu'un grand nombre de schémas moteurs se situent partout dans le même contexte. Certes on ne peut les considérer tous comme innés. Des expériences similaires faites au début de la vie de l'enfant peuvent engendrer un comportement analogue dans des cultures différentes. S'il est vrai,

par exemple, que le hochement de tête signifiant « non » vient de ce que l'enfant tourne la tête lorsqu'il refuse le sein une fois repu, cela expliquerait pourquoi dans de nombreuses cultures différentes le hochement de tête est le signe du « non ». Nous devons aussi tenir compte de ce que les aptitudes innées à l'apprentissage offrent peut-être un moyen d'apprendre dans des conditions similaires au sein de cultures différentes. Un certain nombre de faits, que nous examinerons, dénotent l'existence de ces aptitudes.

Le fait que l'on retrouve d'assez nombreuses similitudes dans les diverses cultures peut s'expliquer par une identité des fonctions. Il n'y a pas tellement de façons de pousser un adversaire ou de lui donner des coups de pied et, par conséquent, si l'on retrouve des similitudes dans plusieurs cultures, nous ne devons pas automatiquement supposer qu'il existe un patrimoine biologique commun, même si cela est peut-être le cas. Je pensais, par exemple, que le fait de se voiler la face lorsqu'on est embarrassé est un geste appris. L'enfant se cache derrière ses mains et suppose — ne voyant pas lui-même — qu'on ne le voit plus. Il semblait plausible que les enfants d'autres cultures éprouvent la même impression, ce qui expliquerait l'universalité des réactions. Depuis que j'ai filmé le garçon aveugle qui se cachait le visage, je ne suis plus sûr que le geste soit appris. En dehors de ces cas douteux, il existe de nombreux schémas de comportement dont la forme particulière n'est pas dictée par la fonction. Par exemple, le sourire exprime l'intention amicale, les cris et les pleurs le chagrin, la moquerie une forme particulière d'agression. Il s'agit apparemment de conventions phylogénétiques, puisqu'elles sont transmises avec peu de modifications apparentes, contrairement aux conventions manifestement culturelles qui subissent des changements rapides, comme le langage. En Nouvelle-Guinée, il existe plusieurs centaines de langues parlées : il suffit en effet de quelques générations pour créer une nouvelle langue. C'est la conformité aux détails qui frappe l'observateur.

Le haussement de sourcils est un exemple particulier de comportement transculturel, qui mérite d'être examiné. J'ai observé que dans des cultures très diverses, les gens qui se rencontrent se saluent ainsi : on lève la tête un court instant, on hausse rapidement les sourcils, qui restent pendant environ un sixième de seconde dans cette position. Suit un hochement de tête accompagné d'un sourire qui peut précéder le haussement de sourcils. Cette mimique reflète la surprise — agréable, comme l'indique le sourire qui l'accompagne — donc une disposition favorable au contact. C'est ce que nous pouvons

observer lorsque des gens se saluent, flirtent, marquent leur accord, ainsi que dans d'autres situations exprimant une disposition favorable au contact. D'autres phénomènes de « ritualisation » apparaissent lorsque le haussement de sourcils, associé à un regard menaçant, dénote le mépris. Dans ce cas, l'intéressé garde les sourcils levés tout le temps que dure la confrontation.

Les différences d'ordre culturel influent sur la fréquence du haussement de sourcils. Les Polynésiens en usent volontiers. Ils saluent aussi de cette façon les étrangers et accompagnent de ce signal un « oui » pur et simple. Les Japonais, cependant, s'en abstiennent entre adultes, cette mimique passant pour être malséante. Toutefois, on peut l'employer avec les jeunes enfants. Il semble que nous soyons, pour notre part, dans une situation intermédiaire. Nous nous servons de ce signal dans le flirt, lorsque nous saluons de proches amis et, enfin, lorsque nous marquons avec insistance notre accord.

Le schéma moteur « haussement de sourcils » serait considéré par les biologistes comme « inné ». Le haussement de sourcils est régulièrement associé aux autres schémas moteurs innés tels que le sourire, l'élévation de la tête, et probablement aussi le hochement de tête, et il apparaît comme un élément du programme donné.

Autre mode de comportement qui est un signe universel d'affection : le baiser. Dans toutes les cultures que j'ai étudiées à ce jour, j'ai observé que les mères serrent contre elles et embrassent leurs jeunes enfants, chez les Papous comme chez les aborigènes d'Australie, les Japonais, Balinais, Bochimans, Himba, Yanomani et bien d'autres encore. Selon les cultures, ce geste est plus ou moins employé dans la communication entre adultes. Dans certaines d'entre elles, il semble proscrit du moins en public. Il a son origine dans l'alimentation de bouche à bouche et est lié à des comportements homologues chez les primates non humains.

Passons maintenant à des schémas plus complexes. On a prétendu que les mammifères ont des modes de comportement si divers qu'on ne saurait parler de schémas immuables (Schenkel, 1947). Lorenz (1953) a répondu à cela en montrant que si l'on combine plusieurs éléments producteurs de stimuli, à des degrés divers, on déclenche chez le chien des mouvements instinctifs de colère et de peur qui se traduisent par différentes mimiques. De même, bien des jeux de physionomie de l'homme, qui paraissent très variés de prime abord, peuvent se ramener à quelques « constantes » qui se juxtaposent ou se succèdent alternativement. Prenons, par exemple, le comportement

d'une adolescente timide. Elle vous regarde, baisse les yeux, détourne la tête, puis la relève, vous épie du coin de l'œil ou vous fixe bien en face. Elle peut aussi, dans la même situation, vous sourire mais d'une façon crispée en serrant les mâchoires, placer sa main devant sa bouche pour dissimuler son sourire, essayer de se cacher derrière quelqu'un ou quelque chose, voire s'y agripper comme si elle cherchait une protection. Elle peut vous faire un clin d'œil amical mais en baissant aussitôt les yeux pour se dérober à votre regard. Elle peut également vous regarder tout en s'esquivant par une légère torsion du torse. Elle peut même manifester une certaine agressivité en tapant du pied, en donnant une bourrade à une amie placée à côté d'elle, en criant et en se mordant les doigts, les ongles ou les lèvres. Bref, il est évident que deux types de réactions sont suscités en même temps : l'un est un sentiment de confiance, un désir de sociabilité, et l'autre un sentiment d'hostilité qui engendre une attitude agressive et une envie de fuite. Ces réactions coexistent ou se succèdent tour à tour ; elles peuvent se combiner de bien des façons et se traduire par tout un ensemble de mimiques.

Il est néanmoins très facile d'interpréter et de classer ces modes de comportement même dans des contextes culturels complètement différents. Cela cadre avec les conclusions d'Ekman, Eriksen et Ellsnerth (1972) qui ont présenté à des individus instruits et à des analphabètes des photographies de mimiques prises sur le vif et des enregistrements de sons vocaux. Les sujets interrogés reconnaissent presque toujours avec une grande exactitude les expressions d'autres cultures.

#### CONVENTIONS CULTURELLES ET SCHÉMAS MOTEURS INNÉS

Les mouvements accompagnant le « oui » et le « non » sont parfois déconcertants. Chacun sait qu'il existe des variantes culturelles, mais le hochement de tête est certainement le geste le plus universel pour dire « non ». Je l'ai filmé entre autres dans plusieurs tribus papou, chez les Indiens Yanomani, les Bochimans du désert de Kalahari et les Himba. On le retrouve un peu partout dans le monde mais ce n'est certes pas la seule façon d'exprimer un refus. Les Grecs et maints autres peuples de la Méditerranée et du Proche-Orient disent « non » en rejetant la tête en arrière, en fermant les yeux, souvent en inclinant la tête de côté et, parfois, en levant une main, ou les deux, en signe de négation. On observe la même mimique dans beaucoup d'autres cultures lorsqu'il s'agit d'exprimer la contrariété ; c'est ainsi que

nous réagissons de façon identique lorsque nous sommes choqués par une proposition et que nous la rejetons avec une énergie violemment teintée d'émotion. Ce jeu de physionomie sert toutefois assez rarement à signifier un « non » pur et simple.

Les Indiens Ayoreo du Paraguay ont une façon bien à eux de dire « non ». Ils froncent le nez comme s'ils humaient une odeur nauséabonde, ferment les yeux et, souvent, font la moue. Là encore, ils recourent rarement à cette mimique pour dire « non » tout simplement, mais il est de fait que, partout dans le monde, une odeur désagréable incite les gens à plisser le nez et à fermer les yeux. Il s'agit en effet de barrer le passage aux stimuli déplaisants.

Les Eipo de Nouvelle-Guinée ont deux mimiques pour dire « non ». Un hochement de tête indique un refus pur et simple mais, dans les rapports sociaux, le refus se traduit par une moue de désapprobation. La moue est aussi une mimique universelle pour répondre à une insulte et rompre le contact.

En somme, il est possible de dire « non » de bien des manières et on peut le faire à partir de jeux de physionomie exprimant déjà un refus, soit qu'ils s'inscrivent dans le contexte de rapports sociaux, soit qu'ils traduisent la volonté d'écarter un stimulus ou de rejeter quelque chose<sup>1</sup>. Dans ce dernier cas, la quasi-absence d'émotion permet d'exprimer un « non » pur et simple mieux que ne sauraient le faire d'autres mimiques qui pourraient être jugées offensantes. Certaines cultures en font cependant des modes d'expression conventionnels. Il s'agit alors de modèles universels qui acquièrent un sens précis après avoir été intégrés à une culture.

#### ANALOGIES DANS LES PRINCIPES

Une comparaison transculturelle permet de constater que bien des schémas de comportement se ressemblent, mais cette ressemblance n'est pas tant une affaire de forme que de principe. Nombre d'entre eux font partie du patrimoine héréditaire du sujet, de son bagage phylogénétique. Comme nous l'avons déjà dit, les animaux et les humains sont dotés non seulement d'un système de coordinations motrices instinctives, mais aussi d'un système de réponse à certains stimuli ou à certaines situations, qui joue le rôle d'un mécanisme d'alarme et déclenche des comportements déterminés. Aucun condi-

1. L'explication donnée par Darwin n'est plus étayée par les données actuelles. Le mécanisme moteur de rejet est très commun chez les mammifères et les oiseaux.

tionnement préalable n'est nécessaire, l'animal possède en quelque sorte une connaissance innée de ces phénomènes. On se trouve en présence d'un « mécanisme automatique de déclenchement ».

Certains de nos mécanismes de traitement des données répondent à des signaux émanant d'autres individus. Les nourrissons, par exemple, présentent un certain nombre de particularités que nous qualifions d'« adorables ». Ce sont notamment des particularités physiques comme la grosseur démesurée de la tête par rapport au reste du corps, la petitesse des extrémités, un front saillant dans un visage minuscule et des yeux immenses. Il semble en outre que les joues agissent comme des signaux. Il est assez facile de créer des personnages « adorables », il suffit pour cela d'en exagérer un des traits. C'est ce que font les caricaturistes (Walt Disney par exemple) qui dessinent des animaux « adorables » en leur faisant une tête énorme par rapport au corps. Tous les nourrissons se ressemblent et ils inspirent invariablement un sentiment de tendresse qui exclut l'agressivité. Il ne faut donc pas s'étonner que, dans de nombreux rites de bienvenue, on se serve d'un enfant pour indiquer que l'on a des intentions pacifiques. Lorsque les Indiens Yanomani sont invités à un banquet, ils emmènent avec eux les femmes et les enfants. En entrant dans le village, les visiteurs exécutent une danse guerrière, ils paradedent en brandissant leurs arcs et leurs flèches. Cette démonstration d'agressivité est neutralisée par la danse d'un enfant qui agite des feuilles de palmier. Dans nos civilisations, les visiteurs de marque sont salués par des coups de canon (déploiement d'agressivité) mais ils se voient en même temps offrir des fleurs par un enfant.

Chez de nombreux primates non humains, on a décrit de curieuses exhibitions phalliques servant à exprimer une menace. Lorsqu'une bande de singes vervets est occupée à fouiller le sol, plusieurs mâles montent la garde en lui tournant le dos et ils exhibent leurs organes génitaux.

Certes, l'homme ne monte pas la garde de cette façon mais il fabrique des figurines dont il se sert comme d'épouvantails pour protéger ses champs et sa maison. Ces figurines ont une expression menaçante et exhibent leur sexe. On les trouve partout dans le monde, de même que les exhibitions phalliques sont chose courante lors de rencontres agressives. On constate néanmoins des différences de détail. Il existe de telles figurines en Europe, Asie tropicale, Nouvelle-Guinée, Amérique du Sud, Afrique, etc., et elles sont souvent utilisées comme des amulettes ; notamment au Japon où elles sont censées protéger l'individu.

Des menaces phalliques directes sont proférées dans des situations donnant lieu à un déploiement d'agressivité. Il peut s'agir d'une menace d'agression sexuelle exprimée verbalement ou à l'aide de gestes. Les Eipo (tribus de la Nouvelle-Guinée indonésienne), s'ils viennent à être surpris, font claquer plusieurs fois l'ongle de leur pouce contre leur étui pénien pour attirer l'attention sur leur exhibition phallique. Quiconque, dans une situation inattendue, craint d'être en danger, se retranche dans une attitude de rejet. Les Eipo prononcent aussi des mots sacrés qui sont d'ordinaire tabous. Nous en faisons autant lorsque nous invoquons les noms des saints pour exprimer l'étonnement ou lorsque nous proférons des jurons.

La mise en valeur des épaules est une autre manifestation intéressante de la virilité. Les Indiens Yanomani les ornent de plumes, les Européens et les Japonais les rembourrent avec du tissu, car de larges épaules répondent aux canons de la beauté masculine. On constate que la ligne pileuse qui traverse le dos de l'homme de bas en haut, contrairement à ce qui se passe pour les grands singes, s'achève en touffes sur les épaules des individus dont le système pileux est très développé. On peut supposer que ces touffes étaient encore plus fournies chez nos ancêtres très poilus et qu'elles élargissaient la silhouette. Il s'agit sans doute d'un phénomène d'adaptation à la station debout puisqu'on ne le trouve pas chez les grands singes (Leyhausen dans Eibl-Eibesfeldt, 1975). On peut penser qu'on a cherché à remplacer une particularité congénitale après qu'elle eut à peu près disparu. De même, la stéatopygie<sup>1</sup> souligne les hanches d'une femme et cela est considéré, dans certaines races, comme un appât sexuel et un élément de beauté. Le fait toutefois que la mode continue encore d'une façon ou d'une autre à mettre en valeur cette partie du corps par des nœuds de rubans, des coussinets, etc., donne à penser que cette particularité fut jadis beaucoup plus répandue.

#### CLICHÉS VERBAUX

Le vocabulaire et la grammaire utilisés par les gens quand ils parlent sont certainement un produit de l'évolution culturelle. Il semble toutefois que les gens disent en principe la même chose dans une situation donnée. Ce domaine ayant été peu exploré, je veux appeler l'attention là-dessus. Quand les gens se saluent, ils échangent aussi quelques mots. Ils commencent par exprimer une sollicitude : « Comment

1. Accumulation de tissu adipeux au niveau des fesses (surtout chez les femmes).

allez-vous ? » est une formule courante. Il est d'autres formules qui traduisent un don symbolique, un souhait de bonheur (bonjour!). Suit en général un dialogue qui ne contient pas vraiment d'information factuelle. Un individu dira : « Quel beau temps aujourd'hui ! » et son interlocuteur répondra par une banalité comme : « Mais un peu de pluie ne ferait pas de mal aux récoltes ! », à quoi l'autre rétorquera : « Ah c'est bien vrai ! » Ce n'est pas l'information échangée qui est importante. Tous les deux savent fort bien qu'il fait beau. Mais le signal a été donné que la voie de la communication est ouverte et que tous les deux sont d'accord. Ils se quitteront sur un autre souhait, un autre don verbal.

L'homme traduit en mots la plupart de ses comportements instinctifs. L'échange de présents est une coutume universelle. Cela correspond à des mécanismes similaires chez les animaux et il faut sans doute voir là une disposition innée. L'homme peut toutefois faire un cadeau sous forme de souhait ou de promesse verbale. Pour manifester une préoccupation, il peut l'exprimer par l'expression de son visage mais il peut aussi se servir de mots. Il choisira de recourir à des menaces verbales plutôt que d'engager le combat avec un adversaire. Compte tenu de l'importance du rôle joué par les « ritualisations » au cours de l'histoire, comme par exemple le remplacement de combats meurtriers par un cérémonial rituel, on peut penser que cela a exercé une pression sélective sur le langage au fur et à mesure de son évolution.

Il semble que tous les individus prononcent à peu près les mêmes paroles lorsqu'ils sont en colère, lorsqu'ils s'adressent à un être cher ou qu'ils manifestent leur étonnement. Les termes affectueux utilisés par les parents (« mon chéri », « mon petit oiseau ») ont pour effet de resserrer les liens qui les unissent à leurs enfants, tandis que l'injure déshumanisante (« espèce de cochon ») a une fonction d'éloignement, de distanciation, et cela pour ne citer que quelques exemples.

### **« Ritualisation » culturelle et biologique**

Les « ritualisations » culturelles et biologiques suivent la même voie puisque les pressions sélectives à l'œuvre et la préadaptation qui fournit le point de départ sont en principe les mêmes. Les signaux — et la ritualisation concerne l'évolution des signaux — doivent être bien visibles et transmettre le sens sans ambiguïté à l'individu auquel ils s'adressent. Les connexions motrices, au cours de leur transformation progressive en signaux, se simplifient tout en s'amplifiant

(exagération des mimiques). La démonstration est soulignée par la répétition rythmée. Le rituel de l'approche amoureuse que nous avons filmé et décrit ailleurs (Eibl-Eibesfeldt, 1974) en est un bon exemple. Parfois, les mouvements se figent en gestes (menaçants, par exemple). Les rituels biologiques et culturels partent souvent de préadaptations similaires. Des schémas analogues se développent donc indépendamment les uns des autres.

La façon dont les armes ou les moyens naturels de défense sont présentés pour signifier qu'on est animé d'intentions pacifiques est la même chez les hommes et les animaux. Certains oiseaux tournent le dos à l'adversaire en regardant vers le ciel pour bien indiquer qu'ils n'ont pas d'intentions belliqueuses. Les cérémonies de présentation d'armes pour souhaiter la bienvenue à un visiteur s'inspirent du même principe. L'offre de nourriture à un compagnon traduit un désir de rapprochement chez les hommes comme chez les animaux et c'est là un rituel qui s'est développé parallèlement à celui de l'échange de présents. On pourrait citer maints autres exemples (voir à cet égard Eibl-Eibesfeldt 1973a, 1975a). Il existe des lois dérivées de fonctions qui régissent l'un et l'autre développement.

### **Perspectives ouvertes : la biologie et les hommes**

Dans les paragraphes précédents nous avons étudié les adaptations phylogénétiques dans le comportement humain, sujet qui a été très négligé jusqu'ici. Nous ne savons pas encore au juste dans quelle mesure notre comportement social est préprogrammé ni comment il l'est. Mais il semble bien que les adaptations phylogénétiques ont ouvert la voie à la compétition sociale et expliquent la disposition docile de certains individus, l'intolérance à l'égard des étrangers et l'agressivité, mais aussi nos tendances altruistes et le désir de nouer des contacts amicaux, c'est-à-dire notre affectivité au sens le plus général du terme.

Si ces hypothèses se vérifient, devons-nous en conclure que nous sommes forcés d'obéir à toutes nos pulsions instinctives ? Que nous en sommes les victimes impuissantes ? D'aucuns prétendent que l'éthologie, par la place qu'elle fait aux caractères innés, renforce des doctrines conservatrices comme celles qui préconisent l'immobilisme de la société. Certes l'éthologie risque d'être mal interprétée. Mais les éthologistes, pour se prémunir contre de tels abus, ont souligné à plusieurs reprises que toutes les adaptations phylogénétiques sont

loin d'avoir gardé à ce jour leur raison d'être. De même que notre appendice a perdu son utilité et subsiste comme un organe superflu, nombre de nos tendances instinctives sont peut-être aussi des « appendices ». Force nous est donc de nous accommoder de ce ballast, de ce résidu de l'évolution et, en tant que « créatures culturelles de par notre nature » (Gehlen, 1940), nous sommes certainement capables de le faire. Alors que les animaux obéissent à des pulsions instinctives et ont des comportements minutieusement programmés — l'iguane marin, par exemple, quand il se livre à un combat, évolue comme dans une joute selon des règles immuables — il n'en est pas de même de l'homme. Celui-ci est bien animé par des pulsions et se conforme à quelques schémas d'action prédéterminés, mais il dispose aussi d'un système de réponses non conditionnées à certains stimuli. Il semble par ailleurs que certaines règles morales soient fondées sur des adaptations phylogénétiques, mais l'ensemble du comportement humain n'est pas strictement conditionné. Il est souple mais pas à l'infini. Les conditionnements culturels imposent des limites à cette souplesse. Toutefois, ces schémas culturels variant eux-mêmes d'un lieu à un autre, les hommes ont su s'adapter très vite à diverses situations mésologiques. Les pulsions agressives ou sexuelles d'un Esquimau n'ont pas besoin d'être jugulées de la même façon que celles d'un Masai ou d'un citadin de notre époque. Nous pouvons en outre modifier les mécanismes culturels de contrôle du comportement lorsque nous le jugeons nécessaire, et nous sommes précisément en train de le faire. Actuellement, l'opinion selon laquelle l'enfant ne doit recevoir aucune directive gagne elle-même du terrain. Les propagateurs de cette idée estiment qu'on doit laisser l'être humain se développer tout seul. Mais sur quelle base ? A partir de ses tendances naturelles ? Celles-ci sont essentiellement déterminées par des mécanismes de pulsion. La préprogrammation de l'évolution de l'homme ne suffit pas pour ouvrir la voie à une vie sociale harmonieuse. Nous avons besoin qu'on nous transmette des mécanismes de contrôle culturels pour pouvoir nous adapter à la société. Si nous nous plaçons dans cette optique, les tenants à outrance des méthodes d'éducation non autoritaires ne peuvent échapper complètement à l'accusation de se livrer à des expériences bien à la légère. Il semble paradoxal que ceux qui attachent une telle importance au rôle de l'environnement dans la formation de la personnalité humaine ne tiennent aucun compte des influences socio-culturelles dans l'établissement d'une ligne de conduite.

Certes, il ne faut pas laisser les « formules » culturelles se scléroser.

Le changement est possible mais le développement culturel devrait, comme l'évolution biologique, procéder par petits bonds. Les idéologues à tout crin, en voulant rompre totalement avec la tradition, risquent en fait de favoriser la destruction plus que l'évolution (voir aussi Lorenz, 1970).

Il importe de découvrir la nature de l'homme afin d'éviter que l'évolution culturelle ne cherche à s'ouvrir une voie en tâtonnant, par la méthode des essais et des erreurs. La connaissance intime des rapports de cause à effet, tout particulièrement en ce qui concerne les facteurs de programmation de l'homme, pourra se révéler des plus utiles dans la recherche de remèdes à notre existence visiblement bien tourmentée.

Les éthologistes se sont trouvés en butte à des attaques pour avoir souligné les facteurs biologiques déterminants du comportement. Je tiens donc à insister sur l'aspect positif d'un patrimoine commun qui nous fournit la base d'une mutuelle compréhension. S'il n'en était pas ainsi, les cultures se comporteraient comme des espèces différentes et il serait très difficile de renverser les obstacles à la communication dressés par elles. L'ethnocentrisme ne connaîtrait plus de bornes, moralement parlant. Si l'humanité se considère encore comme appartenant à une seule et même famille malgré la diversité culturelle, c'est à cause de son patrimoine biologique. Ce n'est pas que les biologistes ne voient pas, ou n'apprécient pas, la beauté de la diversité culturelle et raciale mais, pour pouvoir le faire pleinement, nous devons encourager le sentiment d'unité dans la diversité et nous servir de notre patrimoine héréditaire pour désamorcer l'ethnocentrisme.

Aussi me paraît-il difficile de comprendre pourquoi les biologistes qui soulignent l'importance de notre patrimoine phylogénétique sont souvent attaqués avec tant de virulence.

On peut appeler l'attention sur le danger que présente pour l'humanité un dogmatisme mésologique par trop rigoureux. Skinner, comme je l'ai dit, est d'avis que le comportement de l'homme est entièrement conditionné par son environnement et que tout, y compris la morale, est le résultat d'un conditionnement. D'après Skinner, les règles de la morale sont déduites des fonctions et le bien est ce qui contribue à la survie d'une culture. Mais quiconque prétend que le bien correspond à la définition qu'en donne une idéologie ou une culture peut difficilement s'attendre à ce que les autres trouvent normales les motivations qui l'animent. Nous savons que des cultures ont élaboré des règles de conduite qui exercent une pression impi-

toyable sur d'autres cultures et, parfois même ont entraîné leur extinction. Cela semble bien prouver la relativité des règles de conduite édictées par les hommes. Mais, à y regarder de plus près, nous nous apercevons que ces normes culturelles ont souvent été plaquées sur des normes biologiques phylogénétiquement développées qui sont le lot de tous les hommes et leur patrimoine commun. Il semble que l'homme « biologique », sur toute la surface du globe, éprouve une vive répugnance à tuer ou à maltraiter un de ses semblables. Il est programmé pour réagir à certains signaux déclencheurs de pitié comme la moue ou les cris de détresse d'un enfant. Et pourtant, il lui arrive de tuer. L'homme « culturel » a passé ses normes biologiques au filtre de la culture et c'est ainsi qu'il a été amené à vouloir la mort des ennemis de son groupe. Seuls les hommes de son groupe sont à ses yeux des hommes véritables, il les situe à part des autres qu'il traite comme des sous-hommes.

Ainsi donc, il peut tuer mais, ce faisant, il se trouve en proie à un conflit ; en effet, si des normes culturelles ont effectivement été plaquées sur les normes biologiques, celles-ci n'en existent pas moins et continuent à assumer leur rôle. L'homme ne s'émeut peut-être pas du meurtre à distance d'un de ses semblables, lors du bombardement d'une ville par exemple. Mais il éprouve un sentiment de culpabilité lorsque la mort est donnée dans un affrontement d'homme à homme. Freud lui-même avait parfaitement conscience de ce fait si intéressant. Il avait constaté que dans maintes cultures les guerriers qui ont tué un ennemi sont jugés impurs ; c'est pourquoi ils doivent se soumettre à des rites de purification dans lesquels il voyait la manifestation d'une mauvaise conscience.

Ces dernières années, les éthologistes n'ont cessé de souligner l'unité biologique de l'homme qui s'oppose à sa diversité culturelle et sur laquelle nous fondons notre espoir d'un avenir meilleur.

Compte tenu des violents travaux polémiques publiés récemment (Montagu, 1968 ; Hollitscher, 1973 ; Tobach *et al.*, 1974 ; Allen *et al.*, 1976), je tiens à souligner que les éducateurs, pour qui l'homme est malléable à l'infini, risquent de mettre sur pied des programmes d'éducation inhumains. L'espoir de l'homme est dans l'éducation et parfois dans la répression de ses instincts. Mais en prenant en considération les caractères innés de l'homme, on peut éviter de le soumettre à des frustrations inutiles.

## Références

- ALLEN, E. ; *et al.* (1976). Sociobiology. Another biological determinism. Sociobiology study group of science for the people. *BioScience*, vol. 26, n° 3, p. 182-186.
- BALL, W. ; TRONICK, E. 1971. Infant responses to impending collision: optical and real. *Science*, vol. 171, p. 818-820.
- BOWER, T. G. 1966. Slant perception and shape constancy in infants. *Science*, vol. 151, p. 832-834.
- . 1971. The object in the world of the infant. *Sci. Am.*, vol. 225, n° 10, p. 30-38.
- CULLEN, E. 1960. Experiments on the effects of social isolation on reproductive behaviour in the three-spined stickleback. *Anim. Beh.*, 8, p. 235.
- EIBL-EIBESFELDT, I. 1973a. Der vorprogrammierte Mensch. Das Ererbte als bestimmender Faktor im menschlichen Verhalten. Wien, Molden.
- . 1973b. The expressive behaviour of the deaf and blind born. Dans : M. V. CRANACH et I. VINE (dir. publ.). *Nonverbal behavior and expressive movements*. London, Academic Press.
- . 1974. Medlpa (Mbovamb) — Neuguinea — Werberitual (Amb Kanant) Medlpa — Courting Dance. *Homo*, vol. 25.
- . 1975a. *Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung*. München, Piper.
- . 1975b. *Ethology: the biology of behavior*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- . 1976. *Menschenforschung auf neuen Wegen*. Wien, Molden.
- EKMAN, P. ; FRIESEN, W. ; ELLSWERTH, P. 1972. *Emotions in the human face*. New York, Pergamon.
- FREUD, S. *Gesammelte Werke*, vol. 18. London, Image Publ. Co. Deutsch (1940-1953). Frankfurt/M., S. Fischer.
- GEHLEN, A. 1940. *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Frankfurt, Athenäum Verlag, 1966, nouvelle édition.
- HESS, E. 1973. *Imprinting*. New York, van Nostrand.
- HINDE, R. 1966. *Animal behaviour, a synthesis of ethology and comparative psychology*. New York/London, McGraw-Hill.
- HOLLITSCHER, W. 1973. *Aggressionstrieb und Krieg*. Symposium des Internationalen Instituts für den Frieden, Wien. Stuttgart, *Deutsche Verlagsanstalt*.
- HOLST, E. V. 1935. Über den Prozess der zentralen Koordination. *Pflüg. Arch.*, vol. 236, p. 149-158.
- IMMELMANN, K. 1966. Zur Irreversibilität der Prägung. *Die Naturwiss.*, vol. 53, p. 209.
- KOENIG, O. 1975. *Urmotiv Auge. Neuentdeckte Grundzüge menschlichen Verhaltens*. München, Piper.
- KONISHI, M. 1964. Effects of deafening on song development in two species of Juncos. *Condor*, vol. 66, p. 85-102.
- . 1965a. Effects of deafening on song development of American Robins and Black-Headed Grosbeaks. *Z. Tierpsychol.*, vol. 22, p. 770-783.
- . 1965b. The role of auditory feedback in the control of vocalization in the White-Crowned Sparrow. *Z. Tierpsychol.*, vol. 22, p. 770-783.
- LEHRMAN, D. S. 1953. A critique of Konrad Lorenz's theory of instinctive behaviour. *Quart. Rev. Biol.*, vol. 28, p. 337-363.
- LORENZ, K. 1935. Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *J. Ornith.*, vol. 83, p. 137-413.
- . 1953. Die Entwicklung der vergleichenden Verhaltensforschung in den letzten 12 Jahren. *Zool. Anz. Suppl.*, vol. 16, p. 36-58.
- . 1961. Phylogenetische Anpassung und Modifikation des Verhaltens. *Z. Tierpsychol.*, vol. 18, p. 139-187.

- LORENZ, K. 1963. *Das sogenannte Böse*. Wien, Borotha-Schoeler.
- . 1970. The enmity between generations and its probable ethological causes. *Studium Generale*, vol. 23, p. 963-997.
- MARLER, P. 1959. Developments in the study of animal communication. Dans : BELL, P. R. (dir. publ.). *Darwin's biological work*, p. 150-206. Cambridge, Univ. Press.
- MONTAGU, A. 1968. *Man and aggression*. New York, Oxford Univ. Press.
- SACKETT, G. P. 1966. Monkeys reared in isolation with pictures as visual input. Evidence for an innate releasing mechanism. *Science*, vol. 154, p. 1468-1473.
- SCHENKEL, R. 1947. Ausdrucksstudien an Wölfen. *Behaviour*, vol. 1, p. 81-129.
- SCHLEIDT, W. M. ; SCHLEIDT, M. ; MAGG, M. 1960. Störungen der Mutter-Kind-Beziehung bei Truthühnern durch Gehörverlust. *Behaviour*, vol. 16, p. 254-260.
- SKINNER, B. F. 1971. *Beyond freedom and dignity*. New York, A. Knopf.
- THORPE, W. H. 1961. Bird Song. The biology of vocal communication and expression in birds. *Cambridge Monogr. in Exp. Biol.*, vol. 12.
- TINBERGEN, N. 1951. *The study of instinct*. London, Oxford Univ. Press.
- TOBACH, E. ; GIANUTSOS, J. ; TOPOFF, H. R. ; GROSS, C. G. 1974. *The four horsemen: racism, sexism, militarism and social darwinism*. Behavioral Publications, New York.

# Problèmes de théorie et de politique de l'éducation en Yougoslavie<sup>1</sup>

La réforme de l'éducation en cours vise notamment à transformer fondamentalement les rapports socio-économiques et politiques en Yougoslavie. La mise en place d'un système intégré de travail associé<sup>2</sup> est l'un des éléments qui exercent une influence directe sur les changements apportés à l'éducation. Toutefois, il y a interaction entre l'éducation et le travail associé, et l'éducation peut contribuer à l'édification du système de travail associé dont elle n'est que l'une des parties.

Il serait intéressant d'étudier de façon approfondie les aspects sociaux et idéologiques des fondements théoriques de l'éducation. Cette étude, essentiellement critique, apporterait peut-être des éléments nouveaux aux idées en vigueur dans ce domaine et ouvrirait de nouvelles voies à la réflexion sur le rôle de l'éducation dans l'instauration d'un socialisme autogestionnaire en Yougoslavie<sup>3</sup>.

1. Le présent article reproduit, en le complétant, un texte d'introduction rédigé pour la conférence qui s'est tenue à Zagreb en juin 1976 sous le titre « Questions particulières de la théorie de l'éducation et du travail associé ».
2. L'expression « travail associé » est employée en serbo-croate depuis quelques années. Elle désigne la phase la plus récente du développement des rapports socio-économiques et politiques liés à l'autogestion en Yougoslavie. « Travail associé : catégorie fondamentale du régime socio-économique de la Yougoslavie, comprenant : la propriété collective des moyens de production, le droit de travailler en utilisant des moyens appartenant à tous, le droit des travailleurs de gérer intégralement la production, y compris le droit de prendre les décisions en matière de distribution, le droit des travailleurs de s'associer pour défendre leurs intérêts économiques communs, l'intégration directe des moyens de reproduction sociale, le droit inaliénable à l'autogestion. » (*Pratique et pensée sociales : glossaire*, p. 7, Belgrade, 1974).
3. En Yougoslavie, la politique de l'éducation est largement décentralisée, surtout depuis 1973. Il n'existe aujourd'hui aucun organisme fédéral chargé des questions d'éducation. Le pouvoir de décision appartient en cette matière aux diverses républiques et régions autonomes. Néanmoins, au niveau de ces dernières, la politique de l'éducation relève de plus en plus du travail associé et de la population elle-même, et de moins en moins du secrétariat à l'instruction et des services administratifs. Bien que la politique de l'éducation soit très décentralisée, certaines questions demeurent communes à l'ensemble du pays.

Nikša Nikola Šoljan  
(Yougoslavie).  
Département de  
l'éducation, Faculté  
de philosophie,  
Université de Zagreb.  
Auteur de : Les bases  
de l'enseignement  
programmé ;  
L'enseignement  
assisté par ordinateur ;  
L'enseignement  
programmé et  
l'enseignement assisté  
par ordinateur ;  
approche  
cybernétique ;  
Technologie de  
l'éducation et  
éducation permanente  
(ed.), en serbo-croate.

Les questions d'éducation ne peuvent plus rester du seul domaine de la pédagogie : l'éducation se rattache de plus en plus à des phénomènes sociaux beaucoup plus vastes. C'est pourquoi il est nécessaire d'aborder la théorie de l'éducation sous plusieurs angles : philosophique, sociologique, anthropologique, psychologique, socio-psychologique, économique, etc. En procédant ainsi, on pourrait, nous semble-t-il, surmonter un état de crise qui s'explique en partie par le fait que l'on considère les questions sous le seul angle pédagogique. En outre, les transformations sociales, économiques et politiques actuelles éloignent l'éducation du milieu fermé de la pédagogie pour l'intégrer au domaine du travail associé et de la société en général.

Au cours de la période d'après-guerre, la théorie de l'éducation en Yougoslavie a été marquée essentiellement par des approches normatives, prescriptives et descriptives, fondées sur des valeurs morales. La théorie pédagogique, bien qu'encombrée par l'héritage de la pédagogie bourgeoise, se concentrait sur des questions telles que le contenu idéologique, la base de classe de l'éducation, le communalisme, le formalisme dans l'éducation, etc.

Par la suite, à partir de 1950, la théorie de l'éducation a conservé son caractère normatif, parallèlement à l'introduction de l'autogestion dans l'économie et les services collectifs. Cependant, étant donné que les rapports d'autogestion se sont développés à une cadence relativement plus lente pour les activités sociales que pour les activités économiques, l'éducation et l'instruction, dans les années cinquante et soixante, sont restées des activités de caractère social financées par le budget ou par des fonds de provenances diverses. L'éducation continuait à être considérée dans le contexte des dépenses sociales.

Vers le début des années soixante, on s'est davantage intéressé à l'étude expérimentale et aux applications pratiques des méthodes nouvelles afin de circonscrire avec précision les phénomènes et les processus propres à l'éducation. L'orientation vers la recherche empirique et expérimentale, certes admissible dans son principe, a alors eu tendance à revêtir un caractère d'exclusivité scientifique : n'était admis que ce qui pouvait être présenté sous la forme expérimentale et statistiquement établi comme ayant une valeur scientifique. Dans le même temps, la forme a remplacé le fond : la perfection technique et méthodologique a pris la place de l'objectif et de la valeur pédagogique et sociale de la recherche et du travail éducatif.

La recherche expérimentale s'appliquant mieux aux processus de formation et d'enseignement, l'attention portée à ce processus a

déplacé le centre d'intérêt qui n'est plus l'éducation<sup>1</sup>. L'éducation, entendue dans un sens plus large que la formation, et étroitement liée à la socialisation de l'homme, s'est donc trouvée progressivement éliminée de la recherche au cours des années soixante et, circonstance aggravante, l'opinion selon laquelle la mesure de l'éducation — qui mène à la déduction et à la spéculation — est une opération difficile qui ne présente pas les caractéristiques d'une démarche scientifique.

Avec l'orientation empirique de la théorie de l'éducation, sont apparus les premiers effets de la révolution scientifique et technique. L'augmentation soudaine de la somme des connaissances a fait reculer les limites des programmes scolaires et il s'agit désormais d'acquérir le plus grand nombre possible d'informations. A bien des égards, la formation a remplacé l'éducation et s'est limitée à l'acquisition d'une certaine quantité de connaissances. Dans la philosophie de l'éducation, désormais réduite à la philosophie de la formation, la quantité est considérée comme la valeur fondamentale.

Dans le même temps, la théorie de la formation et de l'enseignement tentait d'exploiter les résultats de recherches récentes sur la capacité de la mémoire à court ou à long terme, afin de mettre au point les instruments les meilleurs possible pour la mesure des informations stockées dans les « banques de données » (c'est-à-dire le cerveau des élèves). A cette fin, on a administré des tests « étalonnés » et « non étalonnés », la formation se faisant mesure, ce qui en fait n'était très souvent dans nos écoles qu'une simple préparation à des épreuves. Le but de l'éducation et de la formation devint ainsi l'examen, et le seul but des études la préparation à l'examen.

Dans ces conditions, la théorie de l'éducation a recherché des solutions dans l'application des connaissances scientifiques au processus d'éducation. On en est venu à considérer l'éducation, la formation, l'enseignement et l'apprentissage comme des processus qu'il est possible de diriger, dont il est possible d'assurer le contrôle

1. Une explication s'impose ici pour les lecteurs étrangers à la Yougoslavie. En serbo-croate, il existe deux termes qui désignent ce que le français exprime par le mot éducation : *odgoj* (en croate) ou *vaspitanje* (en serbe) et *obrazovanje*. Ces deux termes sont le plus souvent employés ensemble. Pour simplifier, disons que *odgoj* (ou *vaspitanje*) a trait essentiellement au domaine des valeurs, et *obrazovanje* à celui des faits, du savoir, des connaissances pratiques et techniques. Cependant le terme *odgoj* s'emploie à la fois dans un sens plus restreint et dans un sens plus large, ce dernier incluant *obrazovanje*. *Odgoj* et *obrazovanje* n'ont pas d'équivalent français. Néanmoins, afin d'établir une distinction entre ces deux mots, dans la présente version de notre texte, nous avons traduit *odgoj* par éducation (en anglais : *education*) et *obrazovanje* par formation (en anglais : *training*). Nous signalons au lecteur que cette traduction n'est certes pas entièrement satisfaisante, mais c'est la meilleure approximation possible compte tenu des différences de nature et d'usage qui existent entre les deux langues.

et la régulation. C'est ainsi que, d'une part, on a davantage appliqué la cybernétique aux phénomènes et processus pédagogiques et que, d'autre part, la technologie de l'éducation a permis de mettre au point une technologie des processus intellectuels de l'éducation fondée sur la science du comportement.

Sous ces deux formes, on a tenté en fait de perfectionner les techniques de travail de manière, grâce à une rationalisation de la transmission, de la réception, du traitement et du stockage de l'information, à améliorer les résultats de l'éducation et de la formation. Mais nous ne nous sommes guère éloignés du champ de la technologie ou de la technocratie dont les seuls objectifs sont la productivité, la rationalisation et le rendement, au détriment de l'éducation au sens large du terme. D'autre part, en appliquant sans discernement la technologie de l'éducation, nous nous orientons vers les principes théoriques du néo-behaviourisme contemporain. Dans de telles conditions, le processus d'éducation a pour but de conditionner le jeune sujet selon des méthodes qui ont leur fondement théorique dans la « science du comportement ». Cette dernière, qu'elle s'inspire des principes de la cybernétique ou de ceux du néo-behaviourisme, élève la pratique du conditionnement dans le milieu éducatif au niveau d'une manipulation scientifique.

L'orientation de la théorie pédagogique vers les questions de formation, les recherches sur les problèmes de formation, la mise au point et l'application d'instruments de mesure de l'apprentissage, et l'augmentation du rendement de l'éducation grâce à la technologie éducative, a entraîné un changement d'attitude fondamental : ce sont les questions de formation, d'enseignement et d'instruction qui ont accaparé l'attention, au détriment des problèmes relatifs à l'éducation. Par voie de conséquence, on s'est insuffisamment préoccupé des questions d'éducation sous l'angle théorique.

La démocratisation de l'éducation a eu, entre autres conséquences, l'augmentation subite du nombre des élèves et des étudiants, d'abord dans l'enseignement primaire, puis dans l'enseignement secondaire et, enfin, dans l'enseignement supérieur. Le sous-système de l'éducation des adultes fondé sur la théorie de l'andragogie s'est constitué indépendamment. Chacun de ces sous-systèmes s'est donné sa propre structure, ses objectifs et sa philosophie du comportement.

Le système scolaire, structuré comme on vient de l'indiquer, a continué à se développer et à fonctionner de la même manière jusqu'à ce jour. De ce fait, la société évolue vers une forme de société éducative dont l'école est le symbole, et l'objectif ultime l'acquisition du

diplôme qui sanctionne le niveau et l'étendue des capacités, compétences ou connaissances diverses de chacun. Cette orientation vers l'école, vers un diplôme, est très souvent motivée par les avantages réels qui en découlent dans la vie extrascolaire : une place dans la division sociale du travail, le revenu qu'elle procure, un certain niveau de vie matériel et un rang dans les différentes configurations sociales. L'éducation devient ainsi un instrument de production sociale, une valeur qui justifie un investissement.

Ces caractéristiques se sont accusées avec l'introduction de valeurs marchandes dans le domaine de l'éducation, en particulier dans celui de l'éducation des adultes et au niveau des hautes études universitaires. De plus en plus, l'éducation est apparue comme un bien que l'on possède et qui peut s'acheter ; un domaine dont le sens relève de la catégorie de l'« avoir », et non de l'« être » ou du « devenir », pour paraphraser P. Lengrand<sup>1</sup>. L'éducation relève donc des droits du citoyen, elle est l'affaire personnelle de chacun, son bien propre qui peut s'acheter et se vendre dans le circuit de la communication sociale.

Dans le sillage de cette philosophie de l'éducation, deux disciplines ont pris un essor particulier : la théorie de l'éducation des adultes (andragogie) et celle de la pédagogie du travail industriel.

On ne saurait toutefois affirmer que l'ampleur prise par ces disciplines ait contribué à l'évaluation de la « valeur marchande » de l'éducation. Cela tient, nous semble-t-il, à la réalité socio-économique. Là encore, on a négligé la dimension de l'éducation, dimension qui ne peut en aucun cas être liée à l'offre et à la demande.

A la crise de la formation est venue s'ajouter celle de l'éducation. On tente bien de sortir de la première en considérant l'éducation comme un processus s'étendant sur la vie entière. C'est d'ailleurs sur ce concept d'éducation permanente que repose le contenu nouveau de l'éducation dans tous les domaines. Néanmoins, l'accent est mis moins sur l'éducation que sur la formation, l'information et le savoir, tous aspects qui sont liés au développement rapide des sciences et des techniques. Nous ne sommes pas encore parvenus à nous dégager du modèle technocratique d'éducation, dont le rôle se borne, dans une large mesure, à suivre et à adapter des innovations dans une société axée sur l'accroissement de la production et de la consommation. Pour permanente qu'elle soit, l'éducation demeure essentiellement utilitaire.

1. P. LENGRAND, *Introduction à l'éducation permanente*, p. 60, Paris, Unesco, 1970.

Tout en s'efforçant d'éclairer la philosophie de l'éducation permanente, la théorie pédagogique se tourne également depuis quelques années vers les questions d'auto-éducation.

Des efforts sérieux ont été faits pour donner une analyse théorique des méthodes d'auto-éducation. Nous pouvons dire là aussi que c'est l'auto-instruction, bien plus que l'auto-éducation, qui a continué de retenir l'attention. Mais l'avenir offre à l'homme de grandes possibilités de formation permanente, possibilités qui ne pourront se réaliser que si elles existent également en dehors des établissements d'enseignement de type classique, en dehors des écoles.

Depuis ces dernières années, la théorie de l'éducation doit faire face à des tâches immenses : tout d'abord introduire un contenu nouveau dans l'éducation, et ce en dehors des programmes scolaires classiques. L'éducation ne peut plus se concevoir dans le seul cadre de l'école. L'éducation extrascolaire et périscolaire exerce de nos jours une influence aussi importante que celle qui se dispense à l'école et c'est là un fait qui ne peut être négligé.

Faire de la société une société éducative<sup>1</sup> est un objectif auquel nous ne pouvons que souscrire. Cela présuppose, bien entendu, que l'éducation cesse d'être considérée comme un bien que l'on possède et qu'elle apparaisse comme une valeur à laquelle on accède par un processus de devenir. Ainsi conçue, l'éducation transcende les limites d'un simple instrument servant soit à perfectionner les moyens techniques d'action et de production, soit à améliorer le fonctionnement des systèmes sociaux. L'éducation s'impose comme une valeur en soi, qui est une valeur non seulement parce qu'elle remplit cette fonction essentielle, mais bien plutôt parce que, en y participant, l'homme peut développer le potentiel qui est en lui, dans des limites déterminées par les conditions sociales et par ses propres capacités, en faisant du même coup disparaître l'aliénation du monde prisonnier des rapports socio-économiques, du monde des choses et du monde de la culture. La question fondamentale de la théorie de l'éducation n'est donc pas de savoir ce que les hommes peuvent faire, mais, bien plus, quelle sorte d'hommes ils sont<sup>2</sup>. Jusqu'ici la théorie de l'éducation s'est davantage préoccupée de la première question, laissant de côté les aspects qualitatifs associés à la seconde : de quelle sorte d'hommes nous occupons-nous ?

1. T. HUSÉN, *The learning society*, Londres, Methuen, 1974.

2. B. SUCHODOLSKI a fait une brillante analyse de ces problèmes dans un article intitulé « Quelques problèmes philosophiques de l'éducation permanente », dans N. N. ŠOLJAN, (dir. publ.), *Permanentno obrazovanje* [Éducation permanente], p. 23-57, Split, Marko Marulić, 1976.

Demeurant éloignée du contenu fondamental de l'existence de l'homme — contenu qui constitue le sens de la vie humaine, son orientation et ses valeurs existentielles fondamentales — et faisant fond sur l'état et le développement de la théorie pédagogique dans d'autres pays, la théorie de l'éducation s'est constitué son propre système de pensée et d'action qui est très souvent resté bien en deçà des tendances réelles de notre société. Nous estimons que le temps a donné à l'éducation une place entièrement nouvelle dans la société. Il est tout à fait illusoire de croire que l'éducation telle qu'elle est finit par changer les conditions socio-économiques. En dernière analyse, c'est l'inverse qui serait vrai. Toutefois, même dans les conditions présentes, l'éducation peut aider à transformer l'existence des individus et à faire disparaître l'aliénation dans le monde du travail, des choses et de la culture.

Les hypothèses dont il faut partir pour éliminer cette aliénation résultent du développement ultérieur des rapports socio-économiques et politiques d'autogestion en Yougoslavie ; de l'intégration du travail de l'homme dans un système unifié de travail associé. Parallèlement, le rôle de l'éducation ne se borne pas à contribuer au développement des forces productives de la société et à l'augmentation de son revenu global, mais, en contribuant activement à libérer l'homme de son aliénation, l'éducation doit aussi devenir une valeur « indépendante », à même d'enrichir l'homme pendant toute sa vie. Notre situation nous permet de socialiser la fonction éducative en intégrant les divers aspects de l'éducation dans l'ensemble du travail associé, de manière à les associer à toutes les phases de son évolution culturelle.

Le contrôle de l'éducation par le travail associé — dont l'éducation est partie intégrante et non un élément étranger au système, une addition venue de l'extérieur — fait apparaître un certain nombre de problèmes théoriques et pratiques qui ne s'étaient posés auparavant ni pour la théorie, ni pour la pratique de l'éducation. Les classiques du marxisme, il est vrai, ont prévu l'évolution de la société et de l'éducation dans des conditions où les rapports socio-économiques ont atteint un certain degré de développement. Leur analyse et leurs observations sur le lien qui unit l'éducation et le monde du travail nous sont encore utiles aujourd'hui, quand nous donnons un contenu nouveau à l'articulation et à la réforme des horaires et des programmes d'éducation, de travail et de loisir. Cependant, malgré cela, on n'a pas fait assez, du point de vue de la théorie marxiste, pour élucider les grands problèmes que pose l'arti-

cultation du travail et de l'éducation ou, dans un sens plus large, par l'intégration des divers aspects de l'éducation dans l'ensemble du système de la production et de la reproduction sociales.

Malgré les efforts accomplis, on peut affirmer que les questions fondamentales qui se posent pour l'intégration des diverses formes d'activité de l'éducation en un système unifié de travail associé n'ont pas encore été résolues. La réforme de l'éducation ou, plus exactement, sa transformation radicale, est liée à des facteurs d'ordre socio-économique et politique, car, en Yougoslavie, il ne s'agit pas uniquement de réforme pédagogique. La science de l'éducation s'est en conséquence retrouvée devant des tâches considérables qui dépassent objectivement les moyens très modestes dont disposent les éducateurs, ainsi que les capacités scientifiques très insuffisantes du pays dans ce domaine.

Si donc nous entendons faire de l'éducation une fonction sociale dans le cadre conceptuel d'un système unifié de travail associé, les théoriciens d'un grand nombre de spécialités relevant des sciences sociales doivent y participer, d'autant plus que les questions dont il s'agit dépassent largement les frontières de la théorie de l'éducation pour toucher à la philosophie, à la sociologie, à la politique, à l'économie et autres disciplines. Même si les spécialistes de phénomènes sociaux plus vastes se sont auparavant intéressés à l'éducation dans la mesure où ils cherchèrent à les transformer en un système intégré de travail associé, c'est peut-être la première fois que l'éducation devient un sujet d'étude pour un groupe aussi important de théoriciens. Fait plus important encore, ces phénomènes pourraient passer dans l'expérience de la vie quotidienne du travail associé dans tous les domaines et à tous les niveaux de son fonctionnement. La théorie de l'éducation pourrait ainsi surmonter la dualité qui existe entre une action souvent close sur elle-même et les impératifs de la réalité sociale. Faute de faire cet effort, la science de l'éducation donnera raison à la société qui lui reproche de plus en plus d'élever un « échafaudage pour poser une souricière »<sup>1</sup>, et de demeurer ainsi à l'écart des grands courants de cette société, à la manière d'un spectateur assis sur l'éternelle barrière de l'appareil administratif.

Dans ces conditions, il est intéressant d'étudier la relation existant entre la théorie et la réforme de l'éducation. Il est évident que dans le passé la théorie de l'éducation ne s'est pas intéressée, du moins

1. L. ELVIN, « The place of educational research », *Oxford review of education*, 1975, vol. 1, n° 3, p. 193.

dans une mesure appréciable, aux questions de réforme. Conformément à l'idée selon laquelle la réforme relève du domaine administratif, la théorie de l'éducation est restée sans influence directe et réelle sur la réforme. En outre, les réformes ont jusqu'ici porté sur les sous-systèmes scolaires et ont en général été appliquées séparément. Il s'agissait, dans ce cas, de réformes de l'école.

En Yougoslavie, la toute dernière réforme n'a pas été conçue uniquement en tant que réforme du système scolaire, mais en tant que réforme globale intégrée dans le développement essentiel des nouveaux rapports socio-économiques d'autogestion. Quant à la signification fondamentale de l'instauration de rapports nouveaux dans le cadre du travail associé, c'est dans la maîtrise d'un monde étranger à l'homme qu'il faudrait la rechercher. C'est pourquoi, par l'éducation, on peut faire disparaître cette aliénation en l'éliminant tout d'abord du monde de la production. Ce processus réside dans le contrôle du travail associé sur la production immédiate du revenu social global et sur sa distribution primaire et secondaire. Restant jusqu'ici en dehors du contexte de la distribution primaire, l'éducation est restée également hors du champ d'intérêt du travail associé et de son influence principale. C'est là que nous pouvons, en grande partie, trouver la réponse à cette question : jusqu'à quel point le travail associé s'est-il assuré la maîtrise de l'éducation ?

Étant donné que les rapports socio-économiques élargis se fondent sur les rapports de production et de distribution, la théorie de l'éducation a nécessairement exprimé ces relations au cours des diverses phases de notre évolution socio-économique et politique. C'est dans ces rapports, conditionnés par l'histoire et fondés sur elle, qu'il faut chercher les causes véritables des différentes tendances à l'œuvre dans la théorie et dans la pratique de l'éducation. Il est possible d'exercer une influence plus grande sur tous les processus de la réflexion théorique relative à l'éducation et à la pratique pédagogique en agissant sur les rapports socio-économiques fondamentaux qui se sont instaurés dans le cadre du travail associé et qui sont fort éloignés du processus éducatif classique. Il faudrait élaborer à partir de ces rapports une théorie nouvelle de l'éducation dans laquelle l'éducation serait entendue comme le plein épanouissement de l'homme dans un univers de culture humaniste au sens large, visant, dans sa démarche, à surmonter l'aliénation dans le monde de la production, le monde des choses et le monde de la culture.

Ces rapports fournissent en même temps la réponse aux exigences de changement des systèmes d'éducation existants, et d'une éduca-

tion qui reste en dehors du système, réponse que nous sommes tentés d'appeler des réformes. De cette manière, la réforme ne se limite pas à une simple réforme scolaire mais prend le sens d'une réforme sociale et de la transformation de l'être social. Si l'on entend par réforme un changement constant de la qualité des rapports sociaux, elle ne peut en ce cas être limitée à certains éléments ou certaines parties du système ni réduite à des délais stricts. Au contraire, elle doit être essentiellement conçue comme une réforme permanente de la théorie et de la pratique de l'éducation dans leur ensemble, ayant son origine dans les changements qualitatifs qui se produisent dans le contexte plus large des rapports socio-économiques.

De cette manière d'aborder ces questions peut se déduire le sens véritable des recherches sur l'éducation qui, en raison de la nature même du sujet, doivent être interdisciplinaires. Il est admis que la recherche sur l'école se poursuivra. Toutefois, cette tâche se relie fondamentalement à une recherche des meilleures solutions dans la pratique et la théorie de l'éducation considérées comme formant une relation sociale complète. Il est bien évident que dans ce cas le sens de ces recherches est inséparable des mesures de réforme et d'une vision axée sur l'avenir. Il s'agit de rechercher de nouvelles voies de développement, d'étudier et d'examiner des solutions de rechange. C'est ainsi que les recherches sur la théorie et la pratique de l'éducation devraient donner aux changements, que nous appelons réforme, un caractère plus scientifique par une étude empirique et expérimentale. Elles devraient également libérer la réforme des improvisations involontaires et du « coup par coup ».

Ici les intérêts du travail associé coïncident avec ceux des chercheurs, des théoriciens et des praticiens, venant (ou non) du monde de l'éducation, et avec les efforts des hommes politiques qui ont à s'occuper directement des questions d'éducation, et qui, cela se comprend aisément, s'y intéressent de plus en plus vivement.

# La crise de la planification et les limites de l'aide extérieure

Manzoor Ahmed

Manzoor Ahmed  
(Bangladesh).  
Directeur adjoint  
des études de stratégie  
de l'éducation  
au Conseil international  
pour le développement  
de l'éducation (ICED),  
Essex, Conn.  
(États-Unis  
d'Amérique). A  
enseigné à l'Institute  
of Education and  
Research de l'Université  
de Dacca. Auteur de  
Economics of  
non-formal education:  
resources, costs and  
benefits et coauteur  
de Education for  
rural development:  
case studies for  
planners (avec  
Philip Coombs),  
Attacking rural  
poverty: how  
non-formal education  
can help.

J'aimerais commenter les débats auxquels a donné lieu dans cette revue<sup>1</sup> l'étude sectorielle de la Banque mondiale sur l'éducation ; il me semble que la discussion a été dominée jusqu'à présent par une controverse futile sur l'interprétation de données quantitatives concernant l'enseignement primaire et l'alphabétisation — controverse qui risque de détourner notre attention d'aspects plus importants du développement de l'éducation.

A mon sens, Williams a de l'éducation une conception qui est celle d'un membre de la profession enseignante : il l'identifie à l'école, ce qui implique que son développement dépend surtout de celui de la scolarisation. Les auteurs de l'étude de la Banque mondiale partent d'un point de vue plus général, où l'instruction extrascolaire entre aussi dans le système national d'éducation, mais, comme on pouvait s'y attendre, ils ont des difficultés à en définir jusqu'au bout les implications quant aux politiques et aux programmes.

### Il n'y a pas lieu de se réjouir

Même si l'on considère seulement l'aspect quantitatif et si l'on aborde les statistiques nationales globales avec le scepticisme qui s'impose, il est difficile d'être moins pessimiste que la Banque et plus difficile encore de souscrire aux pronostics joyeux de Williams. Après tout, quiconque est quelque peu familiarisé avec les statistiques des ministères de l'éducation sait combien les taux élevés d'abandon et de redoublement et l'inclusion des élèves « en retard »

1. Voir dans *Perspectives*, vol. V, n° 4, 1975 et vol. VI, n° 2, 1976, les articles de Peter Williams, Duncan S. Ballantine et A. S. Abraham.

peuvent fausser l'interprétation du taux de participation dans la perspective des acquisitions utilisables, combien le système incite à gonfler les effectifs signalés au Bureau central des statistiques, combien nombreux sont les élèves qui, même après quatre ou six ans d'école primaire, sont incapables de lire ou d'écrire (en général, plus dans les zones rurales qu'en ville), et combien une partie de ceux qui ont achevé leurs études primaires retombent rapidement dans un analphabétisme total ou partiel. Il en va de même pour les statistiques concernant l'alphabétisation. J'ai pu remarquer lors de mes récents séjours dans des villages du Bangladesh que, malgré les chiffres officiels selon lesquels plus de 60 % des enfants iraient à l'école primaire et le taux d'alphabétisation serait d'environ 20 %, 10 % à peine de la population âgée de plus de dix ans sont en mesure de lire et d'écrire de façon « utile ». Il n'y a pas de raison de croire que le Bangladesh est un cas unique à cet égard.

Soit dit en passant, l'objection que Williams oppose avec force au fait que l'on exclut les élèves en retard pour calculer les taux d'inscription ne tient pas debout. En effet, quel sens aurait le taux d'inscription si l'on comparait tous les élèves du premier degré, quel que soit leur âge, à une base définie comme la population d'une tranche d'âge donnée ? Certes, le calcul statistique de ce taux n'a rien à voir avec un jugement de valeur sur les inscriptions tardives ou sur les fourchettes de limite d'âge. Tout ce qu'on peut dire, c'est que, si un système vraiment souple d'éducation de base était appliqué dans l'ensemble d'un pays, le taux d'inscription par tranche d'âge n'aurait plus aucun sens, mais une telle situation ne se présente nulle part.

### Un faux problème

On accorde à tort une extrême importance aux effectifs globaux — pour quelle autre raison passerait-on tant de temps sur les statistiques ? Le problème est ailleurs. La généralisation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des adultes n'a pas l'effet d'une baguette magique sur la vie de la majorité rurale pauvre des pays en développement qui se situent au bas de l'échelle (du PNB ou d'un indice composite hypothétique de bien-être). Le fait que quatre grands pays pauvres (Bangladesh, Inde, Indonésie et Pakistan) enregistrent un taux nominal d'inscription de 60 à 70 % dans les écoles primaires et qu'ils appartiennent néanmoins à la catégorie

des pays les plus pauvres où le niveau de vie de la majorité n'est pas très différent de celui des pays dont le taux d'inscription dans l'enseignement primaire et le taux d'alphabétisation sont beaucoup plus bas devrait nous ouvrir les yeux. Je suis intimement convaincu que, dans ces quatre pays, le niveau de vie des petits cultivateurs et des ouvriers agricoles qui constituent plus de la moitié de la population n'est guère plus élevé que dans des pays plus petits. La différence notable de taux d'inscription dans les écoles primaires et d'alphabétisation ne change pas grand-chose à l'affaire.

Certes, nous n'essayons plus de découvrir un lien direct entre le taux d'inscription et le niveau de développement et le bien-être, mais les anciennes habitudes intellectuelles ne se perdent pas facilement. On devrait pourtant savoir maintenant que l'analphabétisme et l'absence de possibilités d'éducation de base font partie du syndrome de la pauvreté et du sous-développement ; si l'on parvient, à grands frais et à grand-peine, à relever le taux d'inscription, ce chiffre n'en a pas pour autant une valeur pratique. En effet, à quoi sert de savoir lire et écrire s'il n'y a rien à lire et pas grand-chose à écrire dans la vie de tous les jours ?

### **Un développement harmonieux**

Dans la mesure où elles reflètent la réalité, les statistiques des grands pays pauvres indiquent surtout que seul un effort de développement socio-économique harmonieux, qui provoquerait un changement qualitatif important dans les conditions de vie de la majorité et assurerait à tous un minimum de bien-être, peut donner un sens aux efforts entrepris en matière d'éducation. Un effort de développement concerté et harmonieux sur les fronts économique et social accroît la valeur et l'utilité de l'éducation. Au lieu de nous donner l'impression que nous approchons à grands pas de l'éducation universelle, les progrès quantitatifs (et leur utilité limitée) nous obligent à nous interroger sur les moyens d'harmoniser le développement de l'éducation avec d'autres aspects du développement et d'accroître la contribution de l'éducation à l'ensemble des efforts visant à améliorer le niveau de vie.

Sans doute les statistiques indiquent-elles aussi qu'un ample effort visant à élargir les possibilités d'éducation primaire et d'éducation de base peut être justifié et a des chances de réussir s'il fait partie d'un programme déterminé qui transforme délibérément les

structures de la société et si l'éducation est considérée comme l'instrument essentiel de ce processus (comme dans les premières années qui ont suivi la révolution en Union soviétique, en Chine, au Viet Nam, à Cuba et, peut-être, en République-Unie de Tanzanie).

Au lieu de se demander si les quatre grands pays non socialistes d'Asie ne consacrent pas trop d'énergie et de ressources au développement de l'éducation (qu'est-ce que « trop » ?), il vaudrait mieux chercher à savoir pourquoi, dans leur cas, le progrès quantitatif ne semble guère contribuer à l'amélioration des conditions de vie. Il est donc nécessaire de se demander ce qu'il faudrait faire pour rendre les efforts déployés en matière d'éducation plus payants à cet égard et quels enseignements on peut tirer des situations où l'éducation (ainsi que d'autres efforts de développement) a eu une incidence plus grande.

Si l'on peut s'attendre à voir les progrès de l'éducation se refléter dans les statistiques, toutes les améliorations que dénotent les statistiques n'indiquent pas que les objectifs en matière d'éducation et de développement sont atteints. Dire que « l'accroissement des effectifs a une importance vitale si l'on veut assurer l'égalité d'accès à l'éducation » (article de Williams, p. 492) revient à faire une pétition de principe.

### **Le défi de la planification de l'éducation**

L'étude de la Banque et les débats qu'elle a suscités n'ont pas souligné la nature du défi que nous lance aujourd'hui la planification de l'éducation — comment dépasser les limites de l'approche sectorielle et centralisée de la planification du développement (y compris dans le domaine de l'éducation) et comment introduire judicieusement un élément d'éducation vivifiant dans des processus de développement régional intégré axés sur les priorités et les besoins essentiels de la majorité de la population. Ce défi ne date pas d'hier : la communauté internationale est loin d'ignorer qu'il importe d'améliorer les conditions de vie et d'assurer la survie d'une grande partie de la population des pays les plus pauvres en abordant les problèmes tels qu'ils se posent dans la vie de tous les jours et non pas en fonction des organigrammes d'une bureaucratie. Toutefois, s'ils sont conscients de cet impératif, les organismes internationaux et les gouvernements ne sont pas en mesure de promouvoir un développement régional intégré, reposant sur le souci de l'humain. Les mécanismes des

institutions, la tradition administrative, la formation et l'expérience du personnel et la façon dont sont arrêtés les choix et les politiques en matière de développement, tant au sein des gouvernements que dans les organismes internationaux, militent contre un effort trans-sectoriel concerté de cette nature.

Examinant le développement d'aptitudes en milieu rural, l'étude de la Banque souligne que « l'éducation dans les zones rurales devrait être intégrée à d'autres activités de développement rural aux échelons national et local » (p. 33). Elle indique également que la Banque se propose d'encourager « l'intégration de l'éducation de base à d'autres programmes de développement urbain ou rural » et de favoriser « l'amélioration des capacités des gestionnaires, à l'échelon local, par des réorganisations administratives et/ou des activités de formation » (p. 65 et 66). Mais comment parvenir à cette intégration ? De quelle réorganisation administrative s'agit-il et comment doit-on procéder ? Quelles mesures peut prendre la Banque ? Quelles en sont les conséquences éventuelles pour le fonctionnement, l'organisation et les politiques de la Banque ? Il ne faut pas s'attendre qu'une étude sectorielle entre dans le détail. Toutefois, on aurait aimé trouver une indication des principes d'action éventuels, notamment dans la partie de l'étude qui traite des problèmes de gestion et de planification (p. 52 à 58).

Dans l'examen des problèmes de planification, après avoir reconnu les limites des approches fondées sur le rendement d'une part, sur les besoins de main-d'œuvre d'autre part, et avoir signalé que la Banque continuera de recourir à l'analyse de la main-d'œuvre dans certains cas, les auteurs de l'étude présentent l'« analyse de cohorte » comme un nouveau moyen d'aborder la planification de l'éducation. Si l'analyse de cohorte et les études de trajectoire, qu'on a injustement écartées de l'évaluation et de la planification de l'éducation, peuvent certainement être utiles, elles n'apportent guère de solution aux problèmes cruciaux que nous rencontrons aujourd'hui dans ce domaine. Il semble que, malgré la rhétorique qui entoure l'approche intégrée du développement et les systèmes d'éducation permanente à l'échelon national, la façon de définir les problèmes de planification de l'éducation et d'envisager la méthodologie à employer garde encore l'empreinte de l'approche sectorielle et de la conception strictement scolaire de l'enseignement.

## Quelques points laissés dans l'ombre

Il n'y a sans doute pas de formule simple qui permette de relever le défi de la planification de l'éducation et du développement.

Certaines questions méritent d'être examinées plus longuement que dans l'étude sectorielle :

Pourquoi divers départements de la Banque — développement rural et agriculture, population et santé, industrie et éducation — ne travailleraient-ils pas ensemble dans des régions rurales déterminées de certains pays pauvres pour traduire en acte la promesse de M. McNamara d'aider en priorité ceux qui vivent en état de « pauvreté absolue » et pour contribuer, par la même occasion, à améliorer les connaissances que l'on a et les méthodes que l'on utilise quant aux problèmes de planification, d'organisation et de gestion d'un développement régional intégré décentralisé ?

Une collaboration analogue avec des institutions spécialisées des Nations Unies et, éventuellement, certains organismes bilatéraux permettrait-elle de mettre au point une approche intégrée, décentralisée et comportant des mesures éducatives, de la concrétiser par des programmes répondant aux aspirations et aux besoins essentiels des habitants de telle ou telle région ?

Quels enseignements peut-on tirer aujourd'hui de la participation de la Banque à certains projets de développement régional, par exemple au Malawi (Lilongwe) et en Éthiopie (WADU) et qu'aurait-on pu faire pour accroître l'apport de l'élément éducation à ces projets ?

Quelles modifications s'imposent dans l'organisation, les techniques, le fonctionnement, le personnel, la politique du personnel, les mécanismes d'évaluation et d'établissement de rapports, etc., des services de planification et d'administration du développement aux niveaux national et régional si l'on veut incorporer les efforts d'éducation à des programmes intégrés de développement régional ?

Quelle assistance peuvent fournir la Banque et d'autres organismes extérieurs pour promouvoir les changements nécessaires dans les pays bénéficiaires et quel écho peut-elle trouver dans ces pays ?

Quels sont les obstacles probables aux efforts extérieurs visant à modifier le fond et la forme de la planification de l'éducation dans les pays bénéficiaires ? La Banque et d'autres organismes extérieurs sont-ils équipés pour les surmonter et, sinon, que doivent-ils faire pour l'être — transformer les structures internes, former de nouveaux experts, modifier les méthodes de conception et d'évaluation

des projets, mettre au point de nouvelles formes de collaboration avec les autres organismes, etc. ?

Il est intéressant de noter que, peu après la publication de l'étude sectorielle sur l'éducation, le Département du développement rural de la Banque a publié, lui aussi, un document de politique sectorielle<sup>1</sup>. Ce document souligne l'importance du rôle de l'enseignement rural, qui « doit servir des groupes bénéficiaires déterminés et répondre à des besoins reconnus », préconise l'intégration de l'enseignement rural à d'autres activités de développement et cite une étude qui recommande de décentraliser la planification et la direction « de sorte que les activités pédagogiques puissent être effectivement adaptées aux conditions et aux besoins locaux » (p. 60 et 61). Examinant l'organisation et la planification du développement rural, les auteurs de ce document notent la nécessité d'un mécanisme efficace de coordination au sein du gouvernement central, de la décentralisation et de la coordination au niveau local et de la participation de la collectivité « à la sélection, la conception, la préparation et l'exécution de programmes de développement rural » (p. 42). Ils étudient l'application de la « méthode du minimum indispensable » ainsi que de la méthode globale à l'exécution des programmes de développement rural et soulignent certains des dangers que comporte ce type de développement local, notamment la concentration disproportionnée et la mauvaise répartition des ressources et des compétences dans des zones limitées, assurant des avantages à un groupe réduit (p. 54). Le concept de développement rural est brièvement expliqué comme suit :

« En aucun cas, les objectifs opérationnels du développement rural ne se limitent à un seul secteur : il s'agit en effet d'augmenter la productivité — et, par voie de conséquence, les revenus — des groupes indicatifs et d'assurer à tous le minimum en matière de nourriture, d'habitat, d'éducation et de santé. La réalisation de ces objectifs exige que l'on mette plus de biens et de services à la disposition de la population pauvre des campagnes, que l'on crée des institutions et que l'on élabore des politiques lui permettant de tirer pleinement parti de tous les services sociaux et économiques (p. 20). »

Toutefois, le programme de prêts en faveur du développement rural, tel qu'il ressort du document, axé presque exclusivement sur la production agricole, ne reflète pas cette vision globale du développement rural. Même les projets dits « nouveau style » que lance actuellement le département ne diffèrent des anciens projets agricoles que

1. Banque mondiale, « Développement rural — politique sectorielle », Washington, D.C., 1975.

dans la mesure où ils tentent de conjuguer divers services et facteurs de production agricoles et d'atteindre en priorité les petits exploitants. Si le Département du développement rural semble avoir amélioré l'intégration des différents éléments du développement agricole, il hésite encore à incorporer aux projets d'autres aspects du développement rural. Ainsi, l'inclusion d'éléments sociaux, de services fondamentaux destinés aux plus défavorisés et la création de structures institutionnelles et de services locaux de développement rural intégré font encore figure d'exception, même dans les projets « nouveau style ».

Ces commentaires ne rendent pas compte de tous les mérites du document de politique sectorielle concernant le développement rural, qui est intéressant à maints égards, mais qui laisse sur leur faim les lecteurs désireux d'y trouver des signes d'initiatives hardies visant à intégrer les activités mises en œuvre en faveur de l'éducation et du développement en général à une planification décentralisée adaptée aux besoins.

C'est sans doute la preuve que les organismes internationaux eux-mêmes ont des difficultés à promouvoir le développement intégré si aucune des deux études ne mentionne ni les incidences des politiques et des activités d'un département sur le programme de l'autre, ni une éventuelle collaboration interdépartementale — comme si les deux départements et les documents qu'ils ont respectivement publiés se croisaient dans la nuit, indifférents à la présence de l'autre.

### **Les limites de l'aide extérieure**

Nombre de lecteurs ressortissants des pays qui bénéficient des prêts de la Banque se rallieront sans doute à l'avis de Williams selon lequel l'étude de la Banque suppose l'existence de possibilités d'action que la Banque pourrait exploiter, n'était la résistance qui se manifeste dans ces pays (Williams, p. 489).

Je serais d'accord avec Williams (p. 503) pour penser que les auteurs de l'étude sous-estiment le problème qui consiste à faire accepter l'idée d'une éducation de base dans les pays à faibles revenus tant qu'il existe un système parallèle d'écoles primaires. Toutefois, j'ai l'impression qu'ils n'ont pas vu la nature fondamentale du conflit existant dans un système double. Dans les pays qui ont des structures socio-économiques fondamentalement injustes et se prêtant à l'explo-

tation (la plupart des pays à faibles revenus entrent dans cette catégorie), l'existence de systèmes parallèles d'éducation de base et d'enseignement primaire institutionnalisé risque de favoriser le maintien et le renforcement de cette exploitation. Il est possible de mettre au point diverses stratégies visant à accroître les possibilités d'éducation de base pour tous grâce à un système national unifié (mais pas nécessairement uniforme et centralisé) et il conviendrait que la Banque mondiale et d'autres organismes extérieurs étudient ce qu'ils pourraient faire pour aider les pays bénéficiaires à concevoir et à appliquer de telles stratégies. Si les choix et les décisions incombent aux pays eux-mêmes, la moindre des choses serait que les organismes extérieurs s'abstiennent d'aider ces pays à consolider et à légitimer, délibérément ou non, le dualisme social qui les caractérise.

D'aucuns applaudiront aussi aux réserves que formule Williams quant à l'optimisme avec lequel la Banque envisage l'accroissement des prêts en faveur de l'éducation de base et de l'enseignement primaire. Les obstacles au développement de l'éducation de base, en particulier si elle doit être intégrée aux activités de développement local, ne tiennent pas tant au manque de ressources financières qu'au fait que les objectifs et les priorités de développement ne reflètent pas les besoins de la majorité, que les institutions et les structures entravent les efforts de développement intégré décentralisé. Il faut aussi prendre garde que l'aide extérieure accordée à l'éducation de base n'incite les pays à retarder le moment où ils devront faire des choix déterminants en matière d'éducation, ne ralentisse les efforts de mobilisation des ressources intérieures, ne favorise des structures de coût inacceptables à long terme et ne renforce le dualisme existant dans la société. Il ne s'agit pas ici de faire le procès de l'aide extérieure mais simplement d'en souligner les limites éventuelles.

Mais les points qui ont été évoqués ci-dessus ne vont guère dans le sens du principal argument de Williams, à savoir que le problème de l'éducation de base et de l'enseignement primaire dans les pays pauvres est presque résolu. Il m'est également très difficile de comprendre pourquoi Williams se gausse ainsi — et je crois que les responsables politiques et les planificateurs des pays pauvres en sont, comme moi, étonnés — du fait que la Banque défend des propositions visant, par exemple, à développer des aptitudes de façon sélective en fonction d'impératifs spécifiques et urgents, à définir d'un point de vue fonctionnel les objectifs et le contenu de l'éducation de base comme les « besoins d'instruction minimale » et à dispenser l'éducation

de base sous des formes différentes dans divers pays, selon les besoins des personnes auxquelles ils s'adressent et les contraintes qui leur sont imposées par les ressources disponibles (Williams, p. 502). Williams ne peut pas ignorer qu'il existe un phénomène appelé la limitation des ressources, exigeant une planification qui requiert elle-même des choix collectifs quant à ce qui peut être accompli et ce qui ne peut pas l'être. Les plaidoyers d'Illich en faveur d'une sorte de libre entreprise dans le domaine de l'éducation portent-ils la marque d'un préjugé occidental ?

Une remarque pour finir : pour reprendre la métaphore de Williams, les pèlerins qui font l'ascension du mont Olympe pour confesser leurs péchés ne sont pas près de rapporter à leurs semblables la bonne parole en matière d'éducation. Cette analogie pittoresque donne trop d'importance à l'aide extérieure en faveur du développement de l'éducation dans les pays pauvres, encore que Williams ne l'ait sans doute pas voulu ainsi.

# Le livre pour enfants et les droits de l'homme

Marc Soriano

Marc Soriano  
(France). Professeur  
de littérature française  
contemporaine  
à l'Université de  
Paris VII et de  
méthodologie des  
sciences sociales. S'est  
spécialisé dans la  
recherche  
interdisciplinaire  
dans les sciences  
humaines à partir  
des littératures  
fonctionnelles et de  
la pédagogie des moyens  
audio-visuels et de  
la lecture. Auteur  
notamment de :  
Les contes de  
Perrault, culture  
savante et traditions  
populaires ; Guide  
de la littérature  
pour la jeunesse.

## Grande espérance ou grande illusion ?

Le livre a représenté un véritable saut qualitatif par rapport à l'invention de l'écriture ou même par rapport aux ateliers de copistes qui, à la fin du moyen âge, augmentaient de manière notable le nombre de manuscrits mis en circulation.

La relative fragilité du support, qui aurait pu dévaluer le message, contribue au contraire à le valoriser. En abaissant son prix, elle permet une multiplication et une dispersion théoriquement infinies du texte, ce qui revient à le rendre indestructible. Du même coup, se trouvent instaurées des conditions meilleures pour un apprentissage institutionnel des techniques de « décryptement » : élargissement des couches sociales concernées par la scolarisation, utilisation de manuels, émulation, etc. A partir de là se généralise l'espérance que l'imprimé va devenir un instrument privilégié pour inculquer à chaque homme l'idée de ses droits et le désir de les défendre.

Il est bien vrai que le livre a, plus ou moins nettement, joué ce rôle. D'abord au niveau des artistes, des penseurs et plus généralement de ceux qu'on appelle les « intellectuels ». En « massifiant » leur public, l'imprimé les a obligés non seulement à chercher des vérités admises ici ou là, mais aussi à les exposer de la manière la plus claire possible, à tenir compte, dans la recherche même, des centres d'intérêt du « plus grand nombre », c'est-à-dire à s'orienter vers l'universalité et l'objectivité.

Au niveau du public, la lecture a permis de nouveaux rapports qui n'existaient pas dans les communications de voie orale. L'information que contient le message écrit, se trouvant à la fois étalée et située avec précision dans un espace (celui du livre), devient repérable et disponible à tout moment, ce qui évite le recours incessant à

l'expérience ou à la mémoire et représente une appréciable économie de temps. Du coup, d'immenses champs, anciens et nouveaux, s'ouvrent à la réflexion et à la recherche.

Le lecteur dispose aussi de la possibilité de ramener à son rythme, pour les comprendre, les idées qui lui sont proposées, d'interrompre sa lecture pour rêver ou pour réfléchir, sans céder à la « magie » de la parole qui force l'adhésion dans son flux.

Les lecteurs qui ont atteint le niveau de la lecture « courante » ont accès aussi aux plaisirs de l'« identification ». Malgré la société qui limite leurs virtualités, ils deviennent aussi intelligents, aussi aventureux que le créateur dans ses moments d'« inspiration ».

Cette analyse abstraite pourrait se justifier par de nombreux exemples historiques. On se bornera ici à deux rappels qui renvoient à des recherches désormais classiques, par exemple celles de Lucien Febvre et H.-J. Martin sur la diffusion de l'imprimerie ou celles d'Emmanuel Le Roy Ladurie sur la culture en milieu paysan.

Selon toute vraisemblance, le protestantisme, sans l'imprimerie, serait resté une hérésie semblable à beaucoup d'autres. Grâce au livre et au retour sur soi qu'il permet, la réflexion de Luther ou de Calvin sur la grâce et le destin s'est répandue comme un incendie, est devenue le révélateur d'oppositions économiques, politiques et sociales.

Par l'intermédiaire de l'imprimé, se sont constitués aussi, entre le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> siècle, de véritables « viviers » de gens informés, de spécialistes de la réflexion. « Traditionnels » ou « annexés », suivant la terminologie d'Antonio Gramsci<sup>1</sup>, ces « intellectuels », tout en servant de cadres administratifs au pouvoir, transmettent, consciemment ou non, des idées neuves ou, en développant les lettres, les arts et les sciences, contribuent d'une certaine façon à la prise de conscience des masses laborieuses. C'est ainsi qu'en Europe occidentale la conquête des droits de l'homme et, d'une manière générale, la démocratisation apparaissent, dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et plus nettement encore au début du XIX<sup>e</sup> siècle, comme liées à l'alphabétisation.

Cette grande espérance dans le livre ne s'est nulle part exprimée plus directement — il faudrait dire plus naïvement — que dans la littérature destinée à la jeunesse. Pour nous limiter au XIX<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à l'époque où se constitue dans la plupart des pays

1. *Les intellectuels et l'organisation de la culture*, Einaudi, 1953 ; dernière traduction française, *Gramsci dans le texte*, Paris, Éditions sociales, 1975.

d'Europe occidentale une « littérature enfantine » spécifique, s'impose très vite l'idée que l'état d'adulte n'est pas favorable à l'éducation et que mieux vaut s'adresser aux enfants, plus malléables.

Cette préoccupation idéologique tempérée d'un souci d'efficacité se retrouve plus ou moins explicitement chez la plupart de ceux qui vont s'intéresser au livre pour enfants, éditeurs comme Hetzel ou Hachette, ou encore écrivains comme Collodi et De Amicis, Sophie Rostopchine, comtesse de Ségur, Hector Malot, Jules Verne ou Selma Lagerlöf. Chez les uns et les autres, on distingue en filigrane le projet d'un texte idéal, livre de lecture romancé sur lequel se pencheraient enfants *et* parents et qui servirait autant à leur information qu'à leur loisir, leur donnerait tout à la fois idée de leur pays, de leurs traditions, de leurs droits et de leurs devoirs.

Or cette espérance — le salut par le livre et par l'alphabétisation — apparaît rapidement comme une illusion. L'alphabétisation progresse, le livre conquiert d'importantes positions, sans que pour autant les droits de l'homme soient mieux reconnus. Autre donnée singulière du problème : de nouveaux moyens d'expression et de diffusion de la pensée s'imposent, les media audio-visuels, qui informent à moindres frais, mais qui, semble-t-il, encouragent la passivité du public. Or ces media paraissent entrer en conflit avec le livre et contribuent à une sorte de « désalphabétisation ».

D'où la situation paradoxale qui caractérise cet « après-guerre » : les lois scolaires votées sous la pression des travailleurs concernent des couches toujours plus larges de la population, mais cette « explosion scolaire » n'entraîne pas d'augmentation spectaculaire de la lecture ni davantage de progrès décisifs dans la diffusion des droits de l'homme.

Cette désillusion n'épargne pas les institutions internationales et singulièrement l'Unesco. Les experts qu'elle regroupe sont certes très cultivés et bien intentionnés. Mais en réservant tant d'attention aux problèmes de l'éducation, de l'information et du livre, ils apparaissent à certains comme de généreux rêveurs, atteints de cet idéalisme des révolutionnaires de 1793 ou de 1848 et persuadés que de bonnes constitutions et plus particulièrement de bonnes lois scolaires seront capables de transformer la nature humaine.

Cette illusion prend un aspect particulièrement paradoxal dans le secteur du livre pour enfants. En Europe occidentale, par exemple, l'édition de ce type de livres s'est concentrée. Artisanale au XIX<sup>e</sup> siècle, elle est devenue une industrie essentiellement régie par la loi du profit maximal, l'intérêt de l'enfant n'intervenant que comme une

donnée parmi d'autres dans des « études de marché » fondées essentiellement sur l'exploitation des goûts existants. Résultat : un marché envahi par une production de série, stéréotypée, qui se présente comme littérature de « pur divertissement » et dont la valeur éducative est médiocre ou sujette à caution. Face à ces entreprises tentaculaires, d'autres se sont constituées, plus petites et souvent inspirées par une pédagogie de pointe ou par des soucis idéologiques, politiques et confessionnels. Production intéressante, souvent de haut niveau, mais qui, exigeant un effort du public, ne bénéficie que d'une audience limitée. Dans ce domaine comme dans d'autres, la mauvaise monnaie chasse la bonne. Les livres répétitifs, entièrement fondés sur le « suspense » et se réduisant à lui, augmentent la passivité du public et contribuent à l'orienter vers les moyens audio-visuels qui lui procurent, ne l'oublions pas, des gratifications immédiates (ce qui n'est pas le cas avec le livre qui exige, pour livrer le « plaisir du texte », un long apprentissage). En même temps, se développent des formes d'expression intermédiaires, à mi-chemin entre l'image et le texte, bandes dessinées ou romans-photos. Au terme d'une évolution qui s'amorce sous nos yeux, le mot livre lui-même change de sens. Il peut signifier non ce qu'il a désigné pendant des siècles, mais ce qu'il dénote déjà pour des millions d'enfants et de jeunes adultes : une suite d'images reliées et organisées en systèmes, cadrées et centrées dans une optique cinématographique, où le texte, certes très expressif, mais enfermé dans des « bulles », ne représente plus qu'une proportion très réduite du message total.

Mais s'il en est ainsi, que reste-t-il des grandes espérances que nos ancêtres et même nos pères avaient placées dans le livre et l'alphabétisation ? Que penser aussi des efforts obstinés de certains individus ou de telle ou telle organisation internationale ou nationale, comme l'IBBY, la Bibliothèque internationale de Munich, celle de Liège ou celle de Clamart qui travaillent à unir éditeurs, auteurs, illustrateurs, éducateurs, parents, etc., et voudraient améliorer ou défendre la littérature pour la jeunesse ? Naïveté ou alibi ?

Un certain nombre de sciences humaines pourraient nous aider à sortir de ce dilemme. Un livre en effet est d'abord un texte et relève donc des sciences du langage : linguistique, sémiologie, sémiotique. Son message se situe aussi dans l'histoire, celle des idées mais aussi des sociétés. Enfin un livre est une œuvre d'art qui parle à notre raison, mais aussi à cet inconscient que tente d'explorer la psychanalyse. Texte, contexte, arrière-texte. Il nous faut donc revenir aux données les plus fondamentales du problème, mais le danger est

grand de sombrer dans les généralités. Pour éviter ce risque, je me propose dans ces quelques réflexions de centrer ma recherche sur un seul axe et sur un problème restreint qui m'obligera à revenir au concret. Est-il possible, est-il viable, en ce dernier quart du xx<sup>e</sup> siècle, de confier à un livre (ou à une série de livres) la tâche d'inculquer à des enfants des « valeurs humanitaires » ? Ce livre existe-t-il ou faut-il l'écrire ? A quel âge ou à quels âges peut-il ou doit-il s'adresser ? Est-il « tout terrain », convient-il à des cultures différentes, indépendamment des développements inégaux des divers pays ou devrait-il être différent pour correspondre à des exigences différentes ? Comment concevoir sa diffusion ? Doit-elle être confiée à une organisation privée, nationale ou internationale ? Ces questions, pour vastes qu'elles soient, ne sont ni gratuites, ni abstraites. Le type de livres que nous tentons de décrire n'existe peut-être plus, mais il a existé. A diverses époques, dans divers pays, ont été publiées des œuvres qui correspondaient très exactement aux besoins des enfants auxquels elles s'adressaient, et qui, en même temps que du plaisir, leur apportaient une conscience plus claire de leurs droits et de ceux des autres. *Cuore* de De Amicis, par exemple, a peut-être vieilli, mais il a représenté en 1886 une exceptionnelle et généreuse ouverture sur la pensée socialiste. Même remarque pour *Huckleberry Finn* de Mark Twain qui, encore aujourd'hui, représente un effort valable pour échapper à l'optique raciste. Le type de livre qu'on cherche à décrire ici a donc existé. Reste à découvrir dans quelles conditions ces livres ou d'autres du même type seraient efficaces, puisque le contexte historique qui est le nôtre semble avoir profondément changé.

### **L'éclairage des sciences humaines**

Mais d'abord, qu'est-ce qu'un livre pour la jeunesse ? La sémiologie nous permet d'écarter une série de préalables qui pourraient devenir des fins de non-recevoir.

Un livre pour la jeunesse est un message, une communication historique entre un adulte d'une société donnée et un destinataire enfant appartenant à la même société et qui, par définition en quelque sorte, ne dispose pas encore des connaissances, de l'expérience du réel et des maturations affectives qui caractérisent l'âge adulte.

Pour que la communication s'établisse, il faut et il suffit en somme qu'entre le locuteur et le destinataire il y ait un code commun et que ce code se réfère à la réalité historique. Il est donc tout à fait impossible

de faire abstraction des situations concrètes qui régissent non seulement l'énonciation, mais aussi l'écoute. Cette analyse nous évite l'illusion de croire que nous avons inventé le problème. En réalité, l'adulte a nécessairement tenté d'établir une communication avec les enfants de sa société, et cela bien avant l'invention de l'imprimerie ou celle de l'écriture, pour leur transmettre sa conception des devoirs et des droits. Avant de prendre les formes que nous connaissons, ce message a emprunté d'autres circuits de communication, par exemple celui de la tradition orale ou celui des danses et des jeux. Ce message neuf que nous cherchons à formuler — un livre enfin efficace — nous n'avons pas intérêt à le situer hors de l'espace et du temps puisque les enfants auxquels il s'adressera seront ceux d'un temps et d'un espace. Il sera au contraire utile de le situer dans une tradition, ce qui le fera bénéficier des acquis de cette tradition et mettre du même coup en valeur ce qu'il apporte de nouveau.

Nous écartons du même coup l'illusion d'un livre unique, qui serait opératoire dans n'importe quel pays et à n'importe quelle époque. La structure de notre corps ou celle de notre esprit est sans doute universelle, ce qui fait, comme dit magnifiquement Sartre, que « tout homme me vaut » ; mais, dès ma naissance, je n'ai pas cessé d'être élaboré et transformé par mon histoire personnelle et par celle de mon pays. Je ressemble à tout homme mais, en même temps, je deviens un individu qui ne ressemble à aucun autre, et j'appartiens à un groupe, plus ou moins étendu, qui a des besoins spécifiques. L'universalité de notre raison et celle de notre conscience, si elles doivent exister un jour, seront des conquêtes.

Nous ne devons pas nous laisser induire en erreur par le cas, très complexe, des « classiques » qui, finalement, créent leur public. Ce sont en général des œuvres trop fortement enracinées dans un terroir (qu'on songe par exemple aux rapports entre Pinocchio et le folklore florentin) et qui, à cause de cette spécificité même, donnent au jeune lecteur l'envie de rechercher ses propres racines ou de s'en découvrir de nouvelles.

Autre conclusion que nous permet cette brève incursion dans les sciences du langage : le type de livres que nous recherchons, s'il existe, ne peut naître et se diffuser que dans le milieu éducatif dont l'enfant a l'habitude. Les meilleurs artisans de ce type de livre doivent être recherchés non dans un milieu artificiel de « généraux sans troupes » (théoriciens de la pédagogie, « experts » en tous genres qui trouvent toujours les solutions qui conviennent à toutes les situations possibles) mais parmi les éducateurs, chercheurs et artistes de chaque

pays qui sont les seuls à connaître réellement les traditions nationales et à soupçonner la force de persuasion qu'elles peuvent garder.

La sémiologie nous oriente vers la dimension temporelle de l'œuvre. L'histoire et la sociologie nous permettent d'éviter les espérances excessives et les désespoirs immotivés. L'analyse attentive de tel ou tel contexte historique nous apprend à ne pas minimiser, mais à ne pas exagérer non plus l'influence de l'imprimé. Est-il — et peut-il être — au service des « droits de l'homme » lorsque le pouvoir réel appartient à des couches spéciales qui n'ont pas intérêt à ce que les hommes exercent leurs droits ?

Pour éviter des exemples contemporains qui passionneraient inutilement le débat, il est aisé de montrer que, dans la France de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'irrésistible poussée populaire vers la culture a été récupérée très vite par le libéralisme économique. La bourgeoisie a intégré l'alphabétisation à son programme politique pour deux raisons essentielles : d'une part, l'industrie utilise des machines de plus en plus complexes qui coûtent cher et qui exigent, pour être rentables, un personnel qualifié ; d'autre part, prendre l'initiative de la scolarisation, c'est aussi la maîtriser et la transformer en structure de « reproduction »<sup>1</sup>. La bourgeoisie s'est aperçue qu'un certain type de culture soigneusement « dépolitisé » et contrôlé était un moyen d'éviter les « révoltes » sauvages de l'Ancien Régime et en même temps la dispensait de justifier son hégémonie économique et politique. C'est le sens de la loi Falloux qui, en 1849, reprend à son compte les idées « libérales » de Guizot et les revendications scolaires des démocrates et des socialistes de 1848, mais qui place l'enseignement, à tous les niveaux, sous le double contrôle du préfet (pouvoir civil) et de l'évêque (pouvoir religieux).

Cette analyse est encore valable à notre époque où l'alphabétisation et l'acculturation par l'école se doublent d'une « acculturation parallèle » véhiculée par les mass media. La tentation est forte pour les pouvoirs anti-démocratiques d'utiliser les moyens audio-visuels non pour informer effectivement et pour éveiller le sens critique et politique des populations, mais au contraire pour « dépolitiser » les problèmes et pour nier l'existence des sciences humaines, ce qui revient à encourager la passivité du public, à le « désinformer » systématiquement pour maintenir le *statu quo*.

1. Voir sur ce point, Antonio GRAMSCI, *op. cit.*, développé par Louis ALTHUSSER : « Les appareils idéologiques de l'État », dans *Positions*, Paris, Éditions sociales, 1976, et Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON : *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, et *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Il est donc impossible de séparer l'influence du livre des données historiques qui accompagnent sa production et sa diffusion : habitudes de lecture, structure des éditions et des bibliothèques, lois scolaires et scolarisation effective, nature des rapports de production et de l'État, etc.

On ne saurait donc faire confiance au livre, ni même à l'alphabétisation, pour donner aux hommes la conscience de leurs droits et surtout la volonté de les défendre. L'histoire écoulée montre de manière évidente que tout droit est l'expression de rapports de force. Il serait naïf et vain d'attendre que la force s'incline devant le droit. Les droits de chacun ne peuvent entrer dans la réalité que lorsqu'ils sont soutenus par la force, celle des intéressés, précisément. Il n'est donc pas juste de présenter l'influence d'un livre comme une imprégnation lente. C'est un combat où les forces « spirituelles » apprennent à devenir des forces matérielles. L'histoire nous apprend que ce combat n'est pas toujours possible sous une forme claire.

Il ne sert à rien de parler pudiquement de « diversité de données socio-culturelles ». Quand il s'agit de problèmes concrets comme ceux de l'édition ou de la diffusion d'ouvrages abordant le problème des « libertés », nous sommes nécessairement amenés à une classification plus précise et plus opératoire. A titre d'exemple, voici celle que j'utilise dans mes propres recherches et qui est bien entendu très schématique. Je distingue :

- a. Les pays socialistes. Ces pays sont caractérisés par une alphabétisation très poussée et par une promotion très efficace du livre et des bibliothèques. Toutefois ces résultats ne doivent pas dissimuler que des tensions s'y maintiennent. En particulier certains d'entre eux pratiquent une politique culturelle autoritaire qui exclut, peut-être momentanément, une discussion tout à fait ouverte.
- b. Les pays « libéraux ». Cette notion de libéralisme doit être d'abord entendue au sens économique et aboutit à la concentration des entreprises et à la production de série décrite plus haut. Autres caractéristiques de la situation : absence d'une politique culturelle d'ensemble, ce qui revient à favoriser les media audio-visuels aux dépens du livre ; promotion d'une culture stéréotypée ; écart qui ne cesse de grandir entre les artistes authentiques et le public ; crise de la lecture. Les non-lecteurs, les « piètres lecteurs » et aussi, ce qui est tout aussi grave, les lecteurs de « n'importe quoi », atteignent des chiffres alarmants.
- c. Les pays en infraction institutionnelle et permanente avec la Déclaration universelle des droits de l'homme. Il serait péruil

d'imaginer que les gouvernements de ces pays favoriseront la publication ou la diffusion de livres expliquant aux hommes leurs droits, mais il serait tout aussi absurde de confondre ces gouvernements qui seront balayés un jour ou l'autre et les peuples qui les supportent et qui constitueront un terrain particulièrement propice à une meilleure prise de conscience des droits de l'homme.

d. Les pays en développement. La terminologie traditionnelle réserve cette appellation aux pays qui ont été longtemps soumis à une domination étrangère de type colonial et qui viennent d'accéder à l'indépendance. Réduits longtemps au rôle de réserves de matières premières, ces pays se trouvent dans l'obligation absolue de rattraper leur retard économique, ce qui peut entraîner des budgets scolaires réduits et une alphabétisation insuffisante.

Toutefois la domination très lourde que ces pays ont subie a généralement entraîné un maintien quasi miraculeux des cultures traditionnelles, cultures disparues depuis longtemps ou, dans les meilleurs cas, quasi moribondes dans les pays industrialisés. C'est là une grande chance, non seulement à cause du contenu de haut niveau de ces cultures, mais aussi et surtout parce qu'elles étaient parvenues à établir un rapport authentique et actif entre les artistes et le public. Or la pénétration des « droits de l'homme » est justement fonction de cette activité de l'esprit qu'éveille un certain type d'art, et que paralyse au contraire un art stéréotypé, commercialisé et de « pur divertissement ». Compte tenu des contradictions du monde d'aujourd'hui, ces pays où l'alphabétisation n'a pas encore triomphé m'apparaissent — à tort ou à raison — comme des îlots de résistance contre un certain type de « désinformation » qui n'est que trop courante. Ne pas savoir lire, ne pas avoir envie de lire peuvent être, dans certaines conditions, une garantie contre une littérature inepte. Paradoxe sans doute mais qui a déjà été soutenu par un de nos plus éminents pédagogues. J.-J. Rousseau — songeant à la fade profusion de contes de fées fabriqués de toutes pièces par la culture savante de son temps — préfère que son Émile ne lise aucun livre jusqu'à l'âge de quinze ans — à l'exception, il est vrai, du seul *Robinson Crusé* qu'il considère moins comme un livre que comme un jeu, une sorte de « mécano » vital qui permet au petit d'homme de mesurer ses forces et de se confronter au monde réel.

Position saine donc sur le plan théorique. J'accorde pourtant qu'elle est intenable à la longue. C'est sans doute un grand avantage que de ne rien savoir. Encore faut-il ne pas en abuser. L'enfant et l'homme, s'ils veulent se repérer dans le monde d'aujourd'hui, ont intérêt à

refuser un certain type d'informations, mais c'est pour laisser plus de place à des informations qui développent leur esprit critique et leur créativité, qualités qui leur seront nécessaires pour comprendre le monde où ils vivent et sans lesquelles ils ne sauraient le transformer.

Cette mise en situation historique présente un autre intérêt. Elle permet une définition moins générale, donc meilleure, de ces fameux droits et devoirs qu'il s'agit d'inculquer aux enfants et aux hommes. Sans doute était-il nécessaire qu'ils soient définis par les constitutions de telle ou telle nation ou par des institutions internationales comme les Nations Unies, car ils deviennent ainsi des textes de référence, donc des recours contre tel ou tel despotisme, mais il ne faudrait pas en tirer qu'il s'agit là de données métaphysiques, de revendications coupées de l'histoire de chaque pays et qui ne devraient être prises en charge que par une « élite », ou que par des fonctionnaires internationaux qui pourraient avoir perdu leurs racines nationales.

L'histoire nous apprend au contraire qu'il y a rapport entre la civilisation et les civilisations, que les droits de l'homme sont une revendication qui apparaît comme un ferment dans chaque culture nationale, régionale ou locale. Conséquence : présenter ces droits comme un apport extérieur est non seulement une erreur historique, mais une faute pédagogique et tactique. Ces droits n'entreront dans les consciences et dans les faits que dans la mesure où chaque pays les présentera comme des exigences internes de sa ou ses propres cultures, ce qui est conforme à la vérité et qui nous fait passer d'une pédagogie directive à une pédagogie de la participation et de l'attraction.

La psychologie et la psychanalyse, dans leurs développements les plus récents, permettent une nouvelle et capitale remise en question des données du problème. Quand on accorde au livre le pouvoir quasi exclusif d'inculquer les droits de l'homme, on avalise implicitement un certain nombre d'axiomes erronés.

Le premier concerne le processus même de la lecture. Certains hommes, sans doute, savent lire, mais cela ne signifie pas nécessairement que nous savons apprendre à lire. Comme l'ont montré les travaux de Mialaret, il existe plusieurs paliers de lecture et l'on ne passe de l'un à l'autre que par une longue pratique. Savoir lire, ce n'est pas énoncer des lettres ou des syllabes, ce n'est pas davantage maîtriser les mécanismes d'apprentissage par une approche silencieuse, ni même passer du sens au sens en se repérant par rapport à certains mots par une anticipation rapide et créatrice ; en bref ce n'est pas seulement lire vite et « s'identifier », mais c'est aussi et

surtout savoir continuellement changer son rythme de lecture et adopter une attitude critique à l'égard de ce qu'on lit.

Accorder une confiance excessive à l'alphabétisation et au livre, dans notre contexte historique, c'est oublier que notre enseignement (à cause des faiblesses de notre pédagogie et des forces qui s'opposent à l'esprit critique) aboutit à la constitution de cohortes de « mal-lisants » ou de « non-lecteurs » ; c'est oublier aussi le phénomène essentiel de « l'analphabétisation de retour » suivant l'expression d'Albert Meister. Et ce phénomène ne concerne pas seulement les pays en développement et les nations peu développées sur le plan économique où les « langues maternelles » ont tendance à entrer en conflit avec les « langues de promotion ». Il s'agit d'une orientation plus générale. Nous savons à peu près enseigner les mécanismes de la lecture, mais non le plaisir du texte, ce qui explique qu'un bon tiers de la « population scolaire », après avoir employé dix ans de sa vie à apprendre à lire, passe le reste de son existence à désapprendre.

Or si la pratique de la lecture n'est pas intégrée à la personnalité du lecteur, on ne peut pas se fier à elle pour diffuser les droits de l'homme, car cette diffusion suppose un comportement actif de la part du destinataire, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes encore mal alphabétisés. Dans un contexte ainsi défini, s'en remettre au livre seul, c'est adopter une attitude directive et peu efficace, c'est renoncer à utiliser la créativité du milieu, de ce milieu qui, je l'ai rappelé, aspire de toutes ses forces à la conquête de ses droits. C'est en somme avoir à soulever un poids énorme et ne pas utiliser le levier dont on dispose.

Autre erreur : le recours au livre suppose qu'on restreigne le travail d'explication concernant les droits à ceux qui ont l'âge d'apprendre à lire ou, pour les analphabètes adultes, qui sont en mesure de maîtriser un code et un système d'explication fondé sur la raison.

Or la psychologie et la psychanalyse contemporaines nous apprennent au contraire que les options fondamentales de chacun (attitude de l'homme devant la femme, de la femme devant l'homme, comportement à l'égard de « la race » et d'une manière plus générale devant la « différence ») se constituent avant cinq ou six ans, âge considéré comme « normal » pour l'apprentissage de la lecture. La psychopathologie nous apprend de même que la plus grande partie des troubles du comportement ou des grandes « névroses » s'élaborent à l'époque du « complexe d'Œdipe », c'est-à-dire entre deux ans et demi et cinq ans ou même avant, au cours de la phase « orale ».

Tout se passe donc comme si, par respect pour l'imprimé qui

n'est historiquement qu'un circuit de communication parmi d'autres, nous laissons se constituer et se fortifier ces grandes maladies de la civilisation que sont par exemple le racisme ou l'antiféminisme pour ensuite — et ensuite seulement — nous en remettre au livre et à la raison<sup>1</sup> pour les combattre. Or il est toujours plus difficile de rééduquer que d'éduquer.

Résumons-nous : le livre reste l'une des voies royales pour parvenir à une prise de conscience, mais elle est plus aisée à emprunter pour ceux qui viennent de milieux qui ont bénéficié depuis longtemps de la culture écrite et qui disposent pour ainsi dire dès le berceau de l'équipement linguistique et culturel qui facilite la lecture. Or d'autres media se sont imposés qui apportent des « gratifications » culturelles plus aisées à obtenir. Dans ces conditions, la lecture qui exige un effort non négligeable d'apprentissage et une pratique soutenue peut apparaître comme trop directive, comme extérieure à la conscience, alors que les droits de l'homme, pour être réellement assumés par chaque individu, doivent se présenter à lui comme le point de rencontre de sa propre culture et de son exigence intime — ce qu'ils sont réellement. Le problème des droits de l'homme doit donc être posé dès que possible, sur un plan à la fois rationnel et irrationnel, en faisant collaborer tous les moyens d'expression et de communication dont nous disposons, et en mettant en œuvre l'imagination et l'émulation de chacun, enfant ou adulte. Age de la lecture, donc, mais aussi de la prélecture. Livre sans doute, mais aussi jeux, danse, musique, peinture, modelage, etc. Le prestige d'organisations internationales comme l'IBBY et ses sections nationales, l'Unesco ou les Nations Unies ne saurait être négligé, mais il doit être utilisé avec prudence, comme un label susceptible de valoriser l'effort de chacun dans son milieu naturel. Il s'agira chaque fois de créer de toutes pièces une œuvre fonctionnelle — puisqu'elle devra s'adapter à une situation spécifique — mais aussi de l'insérer dans une tradition, ce qui conduira à une réévaluation ou à une redécouverte d'œuvres existantes.

### **L'investissement du livre pour enfants par les droits de l'homme : quelques orientations**

On objectera à ma réflexion qu'elle reste trop théorique. Il me faut donc aborder les problèmes de la création réelle, dans le secteur que

1. Voir sur ce point B. BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976.

j'ai choisi d'examiner, celui de la littérature pour la jeunesse. Admettons donc que le problème soit posé en ces termes par une instance intérieure ou extérieure, implicitement ou explicitement : « Assez de 'divertissements purs'. Il est temps d'écrire un livre, de mettre en chantier une activité de type artistique qui ne se réduise pas au 'plaisir du texte', mais oriente l'enfant vers une prise de conscience et de ses droits et de ses devoirs, qui tienne compte de la diversité des conditions culturelles dans les divers pays. »

Répondre à ce problème implique des clarifications préalables. Ce qu'on appelle enfance est une longue période qui s'étend de la naissance à l'adolescence. Elle comporte en fait plusieurs « enfances » successives caractérisées par des centres d'intérêt distincts et repérables par référence à :

Des pulsions, des maturations, des prises de conscience ou des régressions temporaires ou durables qui s'équilibrent plus ou moins consciemment dans l'histoire de chaque individu ;

Des « attentes » adultes d'une société donnée, généralement reflétées dans les systèmes éducatifs pratiqués par les groupes sociaux dominants ou dans tel milieu socio-culturel ;

Des données objectives (structures de la famille ou des établissements éducatifs, impératifs sociaux définissant le comportement « normal », idéologies, en bref tout ce que Freud dans *Le petit Hans* appelle le « destin » de chaque enfant).

Cette perspective anthropologique a fait peu à peu « éclater » la notion d'âge. Progressivement, nous avons appris à distinguer :

*L'âge de l'état civil*. Pendant longtemps c'est le seul qui entrait en ligne de compte. A présent, il ne se maintient guère qu'en démographie ;

*L'âge mental*, très controversé certes, mais qui garde une certaine utilité dans la mesure où les batteries de tests utilisées limitent leurs ambitions à la détermination de connaissances ou d'aptitudes moyennes à un âge donné ;

*L'âge affectif* qui correspond aux découvertes de la psychanalyse et qui fait entrer en ligne de compte, dans une civilisation donnée, la manière dont un enfant équilibre ses pulsions par rapport aux censures de son groupe et assume son sexe ;

*L'âge ludique* qui se repère par rapport au principe de plaisir et au pouvoir de jouer, la différence de tonus dans les jeux ou la différence de ces jeux définissant une capacité ou un refus d'adaptation, donc une attitude d'ensemble devant la vie.

Ces divers âges s'entrecroisent dans chaque individu qui peut ainsi

appartenir en même temps à des classes d'âge différentes. Empiriquement, on distingue malgré tout les classes d'âge suivantes qui, pour imprécises qu'elles soient, sont opératoires dans le domaine du livre qui nous intéresse ici :

*De la naissance à trois ans.* L'enfant acquiert son image globale du corps (stade du miroir) et, donnée essentielle pour son avenir culturel, apprend à manier et à aimer sa « langue maternelle », double conditionnement qui lui permet de constituer correctement ce que Winnicott appelle son « self » et qui, lui apprenant à se situer dans un monde amical, rend possibles en lui des préhabitudes de lecture et un appétit pour la culture.

*De trois à cinq ou six ans.* Classe d'âge fondamentale aussi, celle du « complexe d'Œdipe » où l'enfant assume son sexe. C'est la période où l'enfant, en tout cas dans nos civilisations occidentales, déconcerté par les adultes, s'identifie volontiers à l'animal. Il raffole aussi des contes populaires construits autour de jeunes héros qui, handicapés au départ, parviennent à force d'astuce ou de bonté à conquérir leur place au soleil. Schéma politique qui reflète la condition et les rêves du peuple exploité durant des siècles ou des millénaires, et que l'enfant interprète sur le plan personnel.

*La période de six à onze-douze ans.* Fortement sexualisée par ses refus, elle mérite toujours, dans nos civilisations, d'être considérée comme celle de la « latence ». Le bestiaire et le conte se maintiennent, mais coexistent avec la recherche de modèles.

*De dix à treize ans.* Dans nos climats, c'est la période prépubertaire. La différence des sexes s'affirme et s'extériorise en comportements différents. Ce n'est du reste plus vrai dans le domaine du livre depuis la seconde guerre mondiale. Raison probable de cette évolution : le refus de plus en plus délibéré par les jeunes lectrices de l'image de la femme qui est proposée par les livres traditionnels.

*A partir de treize ans.* L'adolescence proprement dite, dominée par les maturations affectives et sexuelles et par les problèmes de la société adulte (choix du métier, options politiques, etc.).

Considérons les deux premières classes d'âge que je viens de décrire, caractérisées l'une et l'autre par un certain narcissisme — inévitable puisque l'enfant doit parvenir à la claire conscience de son corps et de son identité. Comment lui faciliter l'accès à l'« ordre du symbolique » où se situeront un jour pour lui les notions du droit et du devoir ?

A cet âge, explique Henri Wallon, « les craintes les plus poignantes

de l'enfant sont relatives à sa sécurité. Ce qui les alimente, c'est l'image des forces mauvaises ; ce qui peut les apaiser, c'est l'existence de forces compatissantes et bienfaisantes [...]. Autre forme de cette inquiétude : celle des géants et des nains qui sont la mesure respective de sa faiblesse et de sa force ; la violence qu'il peut subir des uns, il pourrait l'exercer sur les autres ; c'est une compensation rassurante. Mais, habituellement, le couple grand-petit, fort-faible se dédouble et donne le couple stupide-rusé<sup>1</sup> ».

#### L'ENFANT ET LE FAUVE

Thème et structures narratives : un enfant s'en va dans les bois (ou dans la jungle, ou dans la savane, ou au bord de l'océan ou du fleuve) malgré la mise en garde de ses parents. Et là il voit venir à lui un fauve (on choisira le fauve le plus répandu dans le pays considéré).

Ici le récit s'interrompt, suivant la technique éprouvée du « conte sans fin » et c'est à nous (le narrateur et son public) d'imaginer la suite. La forme proposée est donc celle d'un conte de voie orale. On pourra toutefois envisager de donner à ce projet la forme d'un spectacle de marionnettes ou de théâtre d'ombres ou de le monter sous forme de *commedia dell'arte* jouée par des enfants.

La structure relativement nouvelle du « conte sans fin » permet une remise en question de « la pédagogie de la peur », c'est-à-dire de l'orientation la plus discutable du répertoire traditionnel, les « contes d'avertissement » qui finissent mal et qui s'adressent plus spécialement aux enfants.

Ainsi, dans la version la plus connue du *Petit chaperon rouge*, le loup mange la petite fille et dans le conte *Le loup, la chèvre et les chevreaux*, le loup tue quelques « biquets » avant de périr lui-même de mâle mort. En offrant à l'enfant un dénouement malheureux, les conteurs du passé se réfèrent au principe — aujourd'hui de plus en plus contesté — de la valeur exemplaire du châtement.

En fait ce principe est déjà remis en question depuis longtemps. En plus de la fin heureuse de type savant collectée par les frères Grimm, il en existe une autre — populaire et traditionnelle — que l'adaptateur de *Ma mère l'Oye* a sans doute écartée parce que scatologique, celle du « lien qui délie » : l'enfant prétexte un besoin urgent, le loup finit par consentir à son départ, mais lui attache le bras par

1. H. WALLON, préface au *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.

un fil dont elle se débarrasse sans peine. Dans la version mise en musique par Serge Prokofief, *Pierre et le loup*, le conte s'enrichit de deux inventions qui augurent bien des fins heureuses que pourraient découvrir d'autres conteurs et d'autres publics enfantins : animaux utilisés pour décrire et distinguer des instruments de musique, et aussi perspective « écologique » : le loup est un monstre cruel, mais rare ; Pierre refuse qu'on le tue, le capture et l'emmène en cortège au jardin zoologique.

Ce schéma pourrait être utilisé au cours de « l'heure du conte » qui se pratique aussi bien en France qu'en Amérique latine, à Cuba que dans les républiques africaines. Le « jeu » serait présenté soit par un enseignant, soit par un conteur traditionnel qui privilégierait la version autochtone la plus populaire dans son aire culturelle. La nouveauté par rapport à la tradition se situe ici dans la volonté d'instaurer un débat (autre possibilité en ce qui concerne les plus jeunes : un commencement de réflexion par l'intermédiaire du mime, dessin, etc.) sur la violence. Questions : Les fauves existent-ils encore ? N'existent-ils que chez les animaux ? Quelle attitude adopter par rapport à la violence ? Rôle de la ruse, de l'organisation, etc. ? Et les parents ? Comment doivent-ils et peuvent-ils avertir les enfants que la violence existe ? Rôle de l'autorité, de la répression, etc. Fonction de la peur ? Peut-on fonder une pédagogie sur la peur ?

Autre intérêt de ce schéma : il permet d'utiliser les illustrations traditionnelles qui mettent en scène les bêtes féroces de chaque continent. A titre d'exemple, le centre de documentation de l'Unicef, à New York, met à la disposition de tous ceux qui le souhaitent une documentation très variée et de haute qualité, images populaires et aussi fichier sur la production des meilleurs artistes contemporains. Cette solution n'exclut pas le recours aux artistes locaux ni la participation des enfants eux-mêmes.

Ce « conte sans fin » peut être aussi l'occasion d'organiser une nouvelle lecture — et une lecture nouvelle — de contes ou récits d'artistes du passé qui ont repris « à leur façon » cette histoire, c'est-à-dire qui ont « investi » leur sensibilité dans ce thème.

#### « CUIRE A POINT »

Il s'agit d'un conte de voie orale, mais il peut aussi prendre la forme d'un spectacle de marionnettes, d'une représentation théâtrale, d'un film ou d'un album. La classe d'âge concernée est celle de la

prélecture et du conte, mais ce projet intéresse aussi les autres « enfances » puisqu'il débouche sur le problème de la « différence » (des races, des sexes, etc.).

Il s'agit d'un conte « étiologique » du folklore des Peaux-Rouges qui explique, non sans humour, l'origine des races. On le retrouve dans des collectes appartenant à des écotypes différents.

L'Esprit créateur se propose de créer l'homme. Il choisit une argile d'excellente qualité, la pétrit, lui donne une forme, fait chauffer le four, met l'homme à cuire. Mais le Créateur a eu un instant de distraction ou peut-être le four était-il trop chaud. Résultat : une créature trop cuite, l'homme noir. Nouvel essai, mais, échaudé, si l'on ose dire, le Créateur précautionneux ouvre le four trop tôt. D'où une créature mal cuite : l'homme blanc. Tentative nouvelle, mais sortie, elle aussi, prématurée : l'homme jaune. L'Esprit créateur agacé s'obstine. Il n'épargne aucun soin. Enfin la perfection : le Peau-Rouge.

Cette fois, le thème est présenté dans son intégralité par l'auteur — narrateur ou écrivain — mais il est suivi d'un débat qui fera ressortir sa signification humoristique, très accessible même pour un public âgé de quatre ou cinq ans (par le biais de la référence au corps propre, à la peau de chacun). Ce projet ouvre aussi sur une étude, simplifiée ou non, des différences ethniques (pigmentation de la peau, rapport entre climat et biologie) ou de l'apport historique de chaque race.

Le débat à partir de ce « conte fini » peut s'orienter aussi vers la différence des sexes (Adam et Ève, contes étiologiques sur l'origine de l'homme et de la femme, mythe de l'homme « sphérique » dans *Le banquet* de Platon) et vers une analyse du préjugé anti-féministe (sexe féminin « en dedans » ; sexe masculin non pas « en plus », mais « en dehors »).

Si l'on utilise ce thème pour les classes d'âge de la « latence » et de la « prépuberté », cette orientation peut se développer en « dossiers » élaborés en classe et hors de la classe et qui regrouperaient les efforts déjà réalisés par les instances nationales ou internationales contre les préjugés raciaux, pour les droits des « minorités ». On n'oubliera pas de faire remarquer que parmi ces « minorités » figurent les enfants en tant qu'ensemble dépourvu de droits réels et aussi cette « minorité » qui représente la moitié de l'humanité : les femmes.

L'imagerie de l'Amérique septentrionale, de la Sibérie et des pays nordiques fournirait d'abondantes illustrations, mais il faudrait

éviter de s'y limiter. Car les contes étiologiques, par leur nature même, sont capables de servir de support à l'« imaginaire » d'enfants très différents.

#### ENFANTS PERDUS OU PARENTS PRODIGES ?

Il s'agit ici moins d'un sujet que d'un faisceau de thèmes qui concernent le rapport de l'enfant avec sa famille, problème qui affleure à l'âge du conte mais qui se précise surtout au cours de la latence et de la prépuberté. On peut donc l'envisager sous forme de « conte fini » ou sans fin, de roman proposé par un auteur déterminé ou comme « roman collectif » à élaborer dans le cadre d'une classe ou d'un « jeu radiophonique ou télévisé ».

Les schémas narratifs pour ce type de conte pourraient être les suivants :

Des parents perdent leurs enfants soit involontairement (guerre, tremblement de terre, catastrophe naturelle, etc.), soit volontairement : ils sont trop pauvres et espèrent que les enfants se débrouilleront mieux seuls ; ou bien enfants turbulents ou « contestataires » à qui leurs parents veulent donner « une leçon » ;

Des enfants perdent leurs parents soit parce que ceux-ci meurent, soit à la suite d'une fugue motivée par une mauvaise entente ;

Des parents aident leurs enfants en difficulté ; mais un jour vient où les parents eux-mêmes sont en difficulté, et les enfants les aident à leur tour.

Ce thème appartient à tous les répertoires traditionnels et a été adopté par la littérature écrite, ce qui est explicable puisqu'il concerne la place que chacun de nous occupe dans le cercle familial ou dans la société. Il reste très actuel et cela d'autant plus que la structure de la famille est en pleine transformation.

L'objectif qui peut être poursuivi à travers cette orientation, c'est d'amener l'enfant à mieux situer ses droits et ses devoirs par rapport à l'adulte, à travers une histoire concrète lui présentant des situations de fait qui évoquent soit sa dépendance objective, soit le temps où « il deviendra le père de son père ».

On peut saisir l'occasion pour relier ou réévaluer quelques-unes des œuvres qui abordent le même thème, entre autres *Le petit Poucet* (réécrit dans une optique différente en 1973 par F. Ruy Vidal), *Voyage au centre de la Terre*, *L'île mystérieuse*, *Les enfants du capitaine Grant*, *Deux ans de vacances* de Jules Verne, *Les enfants de Timpelbach* de Kaestner, etc.

## ON TUERA TOUS LES VIEILLARDS

Un jeune roi, mal conseillé, ordonne qu'on mette à mort tous les vieillards. Ses sujets, épouvantés, hésitent. Certains obéissent. D'autres, plus nombreux, cachent leurs vieux parents.

Quelques mois passent et le roi, sous l'influence du même conseiller, confisque toutes les terres labourables. Il les louera au prix fort à ceux qui voudront les cultiver. Il existe en effet une loi très ancienne qui lui permet cette confiscation, puisqu'il est censé descendre en ligne directe de l'esprit des eaux, révérend par le peuple. Ses sujets, déconcertés, s'interrogent. S'ils obéissent, ils seront ruinés et mourront de faim. S'ils refusent, ils seront exterminés.

Par bonheur, les vieillards qui n'ont pas été tués trouvent la parade. Le roi a certes le droit de revendiquer toutes les terres labourables puisqu'il descend de l'esprit des eaux ; mais dans ce cas, comme lui, il doit être capable de marcher sur les flots.

Ce conte — qui peut emprunter le circuit oral, théâtral, cinématographique, etc. — est très populaire dans plusieurs civilisations africaines (par exemple la version du Niger, recueillie par Andrée Clair : *Eau ficelée et ficelle de fumée*) et peut être illustré par l'imagerie traditionnelle s'il se présente comme texte. Il y a toutefois intérêt à encourager enfants et artistes à concevoir des images nouvelles et aussi (par la technique du « conte sans fin » ou du « roman en collaboration ») à imaginer de nouvelles solutions. Il s'agit en effet de plusieurs problèmes cruciaux, entre autres de l'attitude à avoir à l'égard d'ordres contraires aux droits de l'homme et aussi de la place des vieillards et des handicapés dans une société. La nôtre, au lieu d'utiliser la compétence et la sagesse des gens âgés, les considère comme des « bouches inutiles », réduit leurs ressources, les entasse dans des « mouiroirs ». Or il se trouve que la plupart des enfants éprouvent une profonde tendresse pour les êtres âgés. La question posée oblige à réfléchir sur l'équilibre de la société tout entière.

## COMMENT FAIRE MIEUX ?

Il s'agit d'un concours entre établissements scolaires ou entre classes regroupant des enfants du même âge, concours soutenu par la presse écrite, la radio et la télévision et qui porterait sur le problème suivant : comment améliorer le monde, et d'abord celui des études ? Question d'une meilleure participation des enfants à la gestion, à la discipline

et à l'élaboration même des études ; problème des « extraits » de textes ou des lectures suivies ; manière de présenter l'histoire ; rapports entre enseignants et milieu familial, etc.

Cette orientation est la seule à se limiter au milieu scolaire. On comprend sans peine pourquoi. Cette remise en question du « milieu » éducatif ou social n'est possible que si elle ne gêne pas le processus éducatif lui-même, ce qui suppose qu'elle soit continuellement organisée et maîtrisée par un professionnel de la « dynamique de groupes » et donc, du moins en principe, par un enseignant.

Cette orientation intéresse plus spécialement l'âge de la latence, de la prépuberté et de l'adolescence. Tel quel — on ne se le dissimule pas — il n'est pas réalisable dans n'importe quel pays. Il est toutefois possible de le présenter sous un aspect plus restreint qui le rendrait acceptable partout. Ou encore de le « distancier » dans le temps. Par exemple en le transformant en reconstitution de la croisade des enfants (fin du haut moyen âge). Quels étaient les objectifs de ce grand élan ? Étaient-ils justes ? Avaient-ils quelque chance d'aboutir ? Même limitée aux problèmes d'organisation scolaire, cette entreprise paraît rentable, dans la mesure où elle s'efforce d'éveiller l'esprit critique — et civique — des jeunes.

#### PERFIDE COMME L'ONDE

Un prince craint les femmes et leur « perfidie ». Il se laisse pourtant fléchir par l'insistance de ses sujets et par la douceur d'une très belle jeune fille qui, pour l'épouser, quitte son métier.

Mais après le mariage, son humeur chagrine se réveille. Il la met à l'épreuve, exige d'elle une obéissance absolue et va jusqu'à la séparer de ses enfants. Ici, suivant la formule choisie, le thème s'achève sur une *happy end* ou sur une catastrophe. Le débat s'engage sur ce que pouvait ou devait faire la jeune femme. Obéir ? Si oui, jusqu'à quelle limite ? Droits de la femme ? Des enfants ?

Ce thème, adapté à l'âge du conte, mais aussi à la prépuberté et à l'adolescence, peut utiliser des techniques ouvertes (conte sans fin) ou fermées (roman, nouvelle, pièce de théâtre, feuilleton, film, etc.). Il devient aussi sans grande peine le point de départ de « dossiers » sur les droits de la femme (ceux qui sont déjà acquis et ceux qui restent à conquérir), sur les différences anatomiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques (étude anthropologique de la distribution des « rôles » dans la société). On pourra aussi l'utiliser comme prétexte pour une réévaluation critique du répertoire facétieux ou

savant (contes populaires antiféministes où la femme a tous les défauts, misogynie plus feutrée de Grisélidis et de la littérature « savante », etc.).

### **Impasses, erreurs de cible, actions efficaces**

J'interromps ici cette énumération de sujets qui n'est proposée ici qu'à titre indicatif. Elle m'aura permis d'exposer concrètement un certain nombre d'orientations, positives et négatives, concernant le rôle que peut ou ne peut pas jouer le livre d'enfant, à notre époque, pour un approfondissement de la prise de conscience des droits de l'homme. Pour la clarté de mon propos, je terminerai en rappelant les orientations essentielles de ces analyses et en insistant sur les impasses et erreurs de cible qu'il convient d'éviter pour que l'action soit efficace.

Deux illusions symétriques et également fâcheuses nous guettent : excès ou manque de confiance dans le livre pour la diffusion des droits. Ici et là, c'est oublier que le droit est l'expression d'un rapport de forces. L'influence du livre, elle, est médiata. Elle n'existe que si le livre obtient une attitude active de la part du lecteur. C'est seulement à ce prix que la « prise de conscience » peut devenir une force matérielle.

Le livre est un moyen d'expression et de diffusion de la pensée parmi d'autres. Après Gutenberg et pendant des siècles, il a coexisté avec d'autres media, par exemple le circuit de voie orale, celui de l'imagerie, etc. Le succès de la radio, de la télévision et des autres mass media ne fait en somme que rétablir cette coexistence ou plus exactement que la rendre évidente. Elle peut jouer contre le livre ; à nous de faire collaborer le livre avec les autres media. Dans un monde dominé par l'image, nous n'avons pas intérêt à présenter le livre comme une réalité distincte des autres « loisirs » alors que, de plus en plus, nous sommes amenés à comprendre que la culture est un tout.

Multiplier les efforts pour « la défense du livre » (journée, semaine ou année du livre, association pour la défense du livre de jeunesse, etc.), c'est admettre implicitement que le livre est « coupable » ou en tout cas qu'il est condamné.

Il est beaucoup plus utile d'étudier scientifiquement les causes qui éloignent du livre les lecteurs potentiels (prix trop élevés, insuffisance du réseau des bibliothèques, pédagogie de l'apprentissage de la lecture, etc.). Il serait aussi extrêmement rentable de créer systématiquement un répertoire qui s'adresserait à la toute première enfance

et à l'âge de la prélecture et, pour y parvenir, d'étudier les centres d'intérêt et les élaborations psychiques de ces tranches d'âge fondamentales, par exemple comment s'élabore ce que Lacan appelle l' « ordre du symbolique » et comment évolue ce que Winnicott appelle l' « objet transitionnel », couverture ou linge imprégné de l'odeur de la mère et qui sert au tout-petit pour les « rites » de l'endormissement, puisqu'il semble bien, dans l'état actuel de nos connaissances, que le livre prenne la suite de cet « objet ».

L'erreur impardonnable serait de limiter l'inculcation des valeurs « humanistes » à l'âge de la lecture courante et du livre proprement dit. En effet, les principaux préjugés et fléaux idéologiques (racisme, anti-féminisme, bellicisme, passivité, mépris des droits d'autrui) sont déjà solidement ancrés dans la conscience et surtout dans l'inconscient de l'enfant de huit à douze ans. Le véritable combat doit donc se livrer au niveau des classes d'âge 0-3 ans, et 3-6 ans, c'est-à-dire doit s'établir par un circuit oral, joué, imagé et mimé, le texte n'intervenant que pour consolider des acquisitions antérieures.

C'est là remettre en question la notion traditionnelle d'auteur, évolution qui, à notre époque, s'amorce dans la pratique. Certains secteurs de la littérature de jeunesse, singulièrement le courant encyclopédique, mais aussi les fictions liées aux problèmes d'actualité, remplacent l'auteur par une équipe rédactionnelle comportant le « concepteur », le dialoguiste, l'illustrateur, le maquettiste, etc., choisis parfois pour leur compétence mais plus souvent de façon arbitraire ou dans une perspective de simple rentabilité. Il faudrait à la fois rendre à l'auteur son statut de concepteur (ou le contraire) et l'entourer d'une équipe rédactionnelle qui comporterait systématiquement les « parties prenantes » et les experts en matière d'éducation, c'est-à-dire les enfants ou les éducateurs.

Si les six orientations précédentes s'efforcent toutes plus ou moins de susciter la participation des intéressés, ce n'est pas par désir d'innover à tout prix ni même par souci d'une mode qui tend à s'imposer partout, celle des jeux. Cette tendance que les mass media exploitent de manière souvent démagogique est en fait très saine. D'une manière encore confuse et parfois inadaptée, les hommes, les femmes, les enfants demandent la parole. Encourager cette créativité du public est la seule attitude qui soit rentable, car elle permet d'utiliser la seule énergie qui, dans cette affaire, soit réellement efficace, celle des intéressés.

On aura noté que ces six orientations mettent sur le même plan création individuelle et adaptation ou relecture d'œuvres anciennes.

Ce n'est pas là minimiser le rôle des écrivains ni prétendre que l'élaboration d'œuvres nouvelles ne serait pas souhaitable ; il ne faut pas en conclure qu'on doive tout créer et de toutes pièces ; ce serait un travail gigantesque, capable de démoraliser les plus courageux. Une œuvre vraiment nouvelle est toujours l'aboutissement d'une tradition et en même temps le commencement d'une autre. C'est aussi pour cette raison que ce type d'œuvre ne peut pas et ne doit pas être amené « de l'extérieur », mais surgir à son heure parmi les experts, les artistes et les éducateurs qui s'occupent habituellement des enfants, ce qui n'exclut nullement les évolutions et les révolutions puisque les critiques les plus percutantes contre la pédagogie émanent actuellement des éducateurs eux-mêmes.

Les orientations suggérées, fondées sur la créativité et l'émulation, mais aussi sur la réévaluation du patrimoine existant, sont à la fois les moins déraisonnables puisque liées de très près aux données les plus récentes des sciences humaines et les plus aisées à appliquer. Il est vrai qu'elles demandent à quelques-uns de réviser bon nombre de stéréotypes et de préjugés, ce qui peut demander un certain temps.

L'épreuve du temps sera du reste décisive. Si cette réflexion est correcte, les tendances qu'elle analyse ne manqueront pas de se préciser, de se renforcer et d'imposer des solutions du même genre.

**Pièces pour un dossier**

**Fins et moyens  
d'une éducation continue**

# L'Unesco et le développement de l'éducation des adultes

*Au cours des dix à quinze années écoulées, l'éducation des adultes a connu, dans un certain nombre de pays, industrialisés ou en développement, un essor considérable et des transformations notables répondant à une demande sociale et individuelle directement liée aux phénomènes économiques, technologiques, politiques et culturels de notre temps.*

*On peut cependant considérer qu'en dépit de la reconnaissance formelle de la nécessité, voire de l'urgence, d'une expansion substantielle de l'éducation des adultes qui constitue une des conditions de l'application effective du concept de l'éducation permanente, la multiplication des occasions offertes aux adultes pour s'éduquer, ainsi que l'adaptation des contenus et des méthodes utilisés aux besoins et aux aspirations des adultes, ainsi qu'aux particularités de leur apprentissage, continuent, dans de nombreux cas, à se heurter à des difficultés tant auprès des « décideurs » que des « apprenants » potentiels eux-mêmes.*

*Si les trois conférences internationales sur l'éducation des adultes convoquées par l'Unesco (Elseneur, 1949; Montréal, 1960 et Tokyo, 1972) ont, chacune, marqué une étape dans l'évolution de la pensée dans le domaine en question, la dernière de ces assemblées, largement représentative aussi bien du point de vue géographique que culturel, après avoir rappelé « que les pays, à quelque stade d'évolution qu'ils se trouvent, ne sauraient atteindre les objectifs de développement qu'ils se sont fixés et assumer les mutations de*

*toute nature, intervenant dans toutes les sociétés à un rythme qui va en s'accéléralant, sans apporter à l'éducation des adultes une attention accrue et constante et sans la doter des ressources humaines et matérielles nécessaires » a recommandé à l'Unesco d'envisager l'opportunité d'entreprendre une action normative concernant le développement de l'éducation des adultes. Les vues exprimées par la Conférence de Tokyo ayant été partagées par les organes de décision de l'Unesco, on a procédé à l'élaboration d'un projet de recommandation aux États membres dont le texte a donné lieu à une large consultation et dont la version finale a été adoptée à l'unanimité par la Conférence générale lors de sa dix-neuvième session tenue à Nairobi en octobre-novembre 1976.*

*Cette recommandation constitue le premier instrument normatif international en la matière et son importance ne saurait donc être sous-estimée. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, d'une solennelle déclaration, mais d'un ensemble de dispositions dont les États membres de l'Organisation proposent l'application à leurs gouvernements respectifs.*

*Dans le corps même de l'instrument, la Conférence générale recommande d'ailleurs aux États membres d'agir :*

*« ... en adoptant sous forme de loi nationale ou autrement et conformément à la pratique constitutionnelle de chaque État, des mesures en vue de donner effet aux principes formulés dans la ... recommandation ;*

*» ... de porter la recommandation à la connais-*

sance tant des autorités, services ou organismes responsables de l'éducation des adultes, que de diverses organisations exerçant une activité éducative en faveur des adultes, de même que des organisations syndicales, des associations, des entreprises et autres parties intéressées ;

» ... de lui présenter, aux dates et sous la forme qu'elle déterminera, des rapports concernant la suite donnée par eux à la ... recommandation. »

Nous donnons, ci-après, le texte intégral des définitions de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente telles qu'elles figurent au chapitre I de la recommandation :

« L'expression 'éducation des adultes' désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant.

» L'éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même ; il s'agit d'un sous-ensemble intégré dans un projet global d'éducation permanente.

» L'expression 'éducation permanente' désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif.

» Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion.

» L'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et

à tous les domaines du savoir, pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité.

» Les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout. »

La recommandation comprend, en outre, neuf autres chapitres portant sur : les objectifs et la stratégie ; le contenu de l'éducation des adultes ; les méthodes, moyens, recherche et évaluation ; les structures de l'éducation des adultes ; la formation et le statut des personnes intervenant en matière d'éducation des adultes ; les relations entre l'éducation des adultes et l'éducation des jeunes ; les relations entre l'éducation des adultes et le travail ; la gestion, l'administration, la coordination et le financement de l'éducation des adultes ; la coopération internationale.

Afin de faciliter la mise en œuvre de cette recommandation, le programme de l'Unesco pour 1977-1978 prévoit qu' « ... une aide sera apportée aux autorités et institutions nationales, notamment à celles des pays en développement, qui voudront se documenter et procéder à des consultations, études et recherches en vue de donner effet, dans les conditions particulières qui sont les leurs, aux dispositions de ladite recommandation ». Le Secrétariat de l'Unesco apportera également son concours ... « aux organisations non gouvernementales nationales ou internationales qui, dans leurs domaines de compétence respectifs, se proposeront d'étudier les moyens de traduire dans les faits certaines dispositions de cette même recommandation ou de préciser la manière dont elle pourrait s'appliquer à un groupe déterminé de la population adulte ».

Pour souligner la portée de l'instrument normatif international qui vient d'être adopté, il a semblé utile à la rédaction de présenter aux lecteurs les grandes lignes de l'analyse faite par le Secrétariat de l'Unesco de l'action accomplie depuis 1949, des développements, voire des bouleversements intervenus depuis lors et de ce qui reste à entreprendre en vue certes d'assurer à l'éducation

*des adultes le statut et les ressources qu'on lui marchande trop souvent encore, mais également la juste place qui doit désormais être la sienne dans tout système éducatif moderne où enseignement formel et éducation des adultes — spécifiques mais complémentaires — devront s'intégrer dans la notion plus large et indéfiniment ouverte qu'est l'éducation permanente<sup>1</sup>.*

## Historique

Les États fondateurs de l'Unesco ont déclaré dans l'Acte constitutif « que la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance ». L'éducation des adultes entre donc, depuis son origine, dans les responsabilités de l'Unesco. Trois conférences internationales sur l'éducation des adultes ont marqué des étapes décisives dans l'évolution des conceptions relatives à ses buts et ses applications.

La deuxième guerre mondiale et ses séquelles dominaient encore toutes les préoccupations et plus de la moitié des vingt-cinq pays participant à la Conférence d'Elseur (1949) étaient d'Europe occidentale. Cette Conférence exprima l'idée que l'éducation des adultes devrait cesser d'être « une entreprise marginale servant les intérêts personnels d'une minorité relative » ; dans un but de reconstruction, la population de nombreux pays avait besoin d'une éducation compensatrice ; il se manifesta, au cours des débats, un puissant besoin de justice sociale et de compréhension internationale ; les débats firent une place restreinte aux idées relatives à la formation technique ou professionnelle et aux programmes d'alphabétisation ; mais l'éducation des adultes se vit assigner pour tâche « de satisfaire les besoins et les aspirations de l'adulte dans leur diversité ».

Grâce à l'impulsion de cette conférence, la

coopération internationale prit une ampleur sans précédent ; de nombreuses réunions régionales furent organisées, ainsi que des programmes expérimentaux, en particulier des programmes d'éducation de base. Les organisations volontaires prirent conscience de leur rôle et développèrent leur action sur le plan international.

Avec la Conférence de Montréal (1960), il s'est agi d'une réunion bien plus représentative sur le plan mondial. Cinquante et un pays s'y sont fait représenter, quarante-six organisations internationales y ont envoyé des observateurs. Le thème en a été : « L'éducation des adultes dans un monde en transformation ». Il était devenu évident que la vie allait désormais être une longue et constante adaptation à un contexte matériel et social en rapide évolution ; la maîtrise de cette évolution s'affirmait dès lors comme un élément essentiel de la politique de toute nation soucieuse de s'adapter aux changements et d'améliorer la qualité de la vie. Pour reprendre les termes du rapport final, « l'éducation (des adultes) devra donc être reconnue par tous les peuples comme un élément normal, par tous les gouvernements comme un élément nécessaire du système d'enseignement de n'importe quel pays ».

Parmi les propositions de stratégie constructive, on relève l'aide des pays fortunés aux plus pauvres, la priorité donnée à l'alphabétisation, l'accès des femmes à tous les types d'éducation, la préparation à la participation civique, la valorisation de l'action des organisations volontaires, la formation systématique des enseignants de tous niveaux à la pratique de l'éducation des adultes, la définition progressive de la profession d'éducateur d'adultes et l'extension des attributions des écoles et des universités à

1. Les contributions de Lucille Mair, Yusuf O. Kassam, V. S. Mathur et Hilary Perraton, qu'on lira plus loin, ont été d'abord présentées à la Conférence sur l'éducation des adultes et le développement organisée par le Conseil international pour l'éducation des adultes en collaboration avec les autorités tanzaniennes (Dar es Salaam, 21-26 juin 1976). Nous les publions avec l'aimable autorisation des organisateurs.

l'éducation des adultes. On voit surtout s'affirmer la thèse selon laquelle l'éducation des adultes doit être considérée comme partie intégrante de l'ensemble du système d'éducation.

L'évolution, depuis Montréal, tend à reconnaître pour principale vocation à l'éducation des adultes d'aider à comprendre, à maîtriser et, si possible, à orienter le changement.

Des centaines de millions d'hommes se sont libérés du système colonial et ont obtenu l'indépendance ; pour eux s'est posé, avec une acuité et une urgence chaque jour plus grandes, le problème de l'alphabétisation, du développement rural, de la formation des cadres de tous ordres. Il était inévitable que leur tendance première fût de reproduire les modèles scolaires hérités de l'époque coloniale ; toutefois, on vit progressivement apparaître des actions reconnaissant l'importance de l'aspect fonctionnel de l'éducation des adultes. Cette orientation bénéficia, en 1965, à Téhéran, au Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, d'une impulsion vigoureuse.

Bien que l'alphabétisation fonctionnelle ait subi des critiques dans la mesure où on lui prêtait l'intention de subordonner l'adulte aux mécanismes économiques et à la production en négligeant l'élément de participation et d'engagement social et culturel, la tendance à orienter l'alphabétisation en particulier, et l'éducation des adultes en général, de manière à ce qu'elles répondent aux besoins du développement économique, tout en favorisant le progrès social, la participation à la vie collective, ainsi que la transformation de la société, et l'épanouissement de la culture s'affirme de plus en plus.

Nul ne met plus en doute, ni dans les pays industrialisés, ni dans les pays en développement, l'existence d'un rapport étroit entre le progrès social et économique et le niveau d'instruction ; il apparaît clairement qu'une participation plus intense au mouvement des connaissances, un effort plus systématique pour joindre la théorie à la pratique sont de nature à faciliter la solution des problèmes posés par la mutation

rapide des modes de production, le chômage et la migration de la main-d'œuvre ; ainsi a-t-on vu s'organiser des formations en cours d'emploi, se développer les cours du soir, l'enseignement par correspondance, les législations sur le crédit d'heures permettant aux travailleurs de se libérer pendant le temps de travail, en vue d'entreprendre une formation. L'éducation des adultes entre donc peu à peu dans les faits.

Parallèlement, l'apparition et le développement du concept d'éducation permanente conduisent, en faisant figurer l'éducation des adultes dans les objectifs de plans nationaux de développement, à rechercher une cohérence entre elle et l'éducation scolaire. A cet égard, l'éducation des adultes n'apparaît plus seulement comme un substitut de l'enseignement scolaire mais comme un élément intrinsèque de tout système éducatif et qui, sous des formes diverses, s'adresse à tous, entraînant pour la phase initiale de l'éducation l'obligation de préparer à des acquisitions ultérieures de connaissances, de savoir-faire et de comportement, et d'être conçue dans cette perspective. Les universités créent des départements spécialisés tant dans la pratique de l'éducation des adultes et la formation des personnels qu'elle nécessite, que dans les recherches la concernant. Les organisations d'éducation populaire, les syndicats, les mouvements de jeunesse, les mouvements féminins, dans leur diversité et leur autonomie, multiplient les actions, non seulement sur le plan national, mais aussi sur le plan international. Les moyens audio-visuels, la presse, la télévision et surtout la radio deviennent des moyens de culture et de formation. Les échanges internationaux d'idées et d'expériences s'organisent.

Cependant, à la veille de la Conférence de Tokyo, il faut encore constater que, malgré la généralisation des interventions gouvernementales, les concours sont restés modestes, soumis aux fluctuations budgétaires, pour tout dire marginaux. A de rares exceptions près, dont certaines notoires dans les pays en développement, les efforts faits ont continué à s'adresser

essentiellement à une élite déjà privilégiée par le système scolaire ; enfin, rares sont les pays où a pu être mise en place une politique structurée, cohérente et interdépartementale de promotion de l'éducation des adultes.

La Conférence de Tokyo<sup>1</sup> (1972) a bénéficié de la participation de quatre-vingt-deux États membres, trois États non membres, cinq organisations intergouvernementales et trente-sept organisations internationales non gouvernementales.

Les débats qui ont eu lieu à la Conférence de Tokyo ont fait ressortir que l'éducation des adultes pouvait être regardée comme :

Un instrument de prise de conscience, de socialisation et de transformation sociale ; elle tend à créer une société consciente des valeurs de solidarité ; elle est mobilisatrice, tous les hommes peuvent et doivent s'auto-éduquer et éduquer les autres ;

Un instrument d'épanouissement de l'homme total, pris dans la globalité de ses fonctions de travail, de loisirs, de vie civique, de vie familiale, elle tend au perfectionnement des qualités physiques, morales, intellectuelles ;

Un instrument de préparation à l'activité productive et à la participation à la gestion de l'entreprise ;

Un instrument de lutte contre les aliénations économiques et culturelles et l'élaboration d'une culture nationale libératrice et authentique.

La Conférence de Tokyo, disposant des conclusions des conférences intergouvernementales sur les politiques culturelles (Venise, 1970 ; Helsinki, 1972), a également estimé que l'éducation des adultes participait tout à la fois de l'éducation permanente et du développement culturel, et qu'elle contribuait à en faire les deux faces indissociables d'un même processus.

## Objectifs et stratégie

Les objectifs qu'il paraît souhaitable et possible d'assigner à l'éducation des adultes ne diffèrent pas profondément de ceux dont toute entreprise

éducative digne de ce nom devrait, semble-t-il, se préoccuper.

Aussi les objectifs assignés par Condorcet à l'instruction pourraient-ils tout aussi bien l'être à l'éducation des adultes : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et de ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice<sup>2</sup>. »

Mais, parce qu'elle s'adresse à des adultes aux prises avec les grands problèmes du monde dans lequel ils vivent, l'éducation des adultes, plus que toute autre entreprise éducative, doit être conçue comme une contribution à la compréhension et à la solution de ces problèmes.

Celui d'abord de la mondialisation de notre destin. Il serait faux d'estimer que les distances sont abolies grâce au seul essor des moyens de transport et de communication. De plus, l'internationalisme des aspirations et des valeurs auquel accèdent certains groupes et collectivités, n'empêche pas que se creuse, selon la logique du système actuel des relations internationales, le fossé économique et culturel qui sépare les pays pauvres des pays riches. Il faut que la compréhension et l'acceptation de la diversité des mœurs et des cultures deviennent accessibles au plus grand nombre, et mènent autant que possible à une solidarité active en faveur des plus démunis.

L'éducation des adultes est souvent évoquée

1. Voir le dossier de *Perspectives*, vol. II, n° 3, 1972, p. 350-393 [NDLR.]

2. A. C. CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique, les 20 et 21 avril 1792.

en relation avec l'utilisation des loisirs. Or le problème des loisirs se pose aussi bien aux pays industrialisés qu'aux pays en développement. Pour ces derniers ce sont souvent les loisirs forcés du sous-emploi. Dans les pays industrialisés, les loisirs se sont développés aussi bien comme une réalité que comme un besoin. Le besoin de loisirs est exprimé par les uns comme étant un besoin de fuir la vie « active », et par les autres comme étant un besoin de trouver, en dehors du travail et des obligations diverses, les possibilités de s'exprimer plus librement. Cependant, la concentration du temps de loisirs (week-ends, congés payés...) crée une surpopulation dans les zones propres aux loisirs. De nombreuses formes de loisirs entraînent ou favorisent la passivité des individus et l'exploitation commerciale systématique du loisir va souvent à l'encontre des objectifs d'éducation.

Il s'agit de redonner sa vraie dimension au temps du loisir : période privilégiée pour faire l'expérience de l'autonomie, pour donner libre cours aux intuitions créatrices, pour exprimer d'autres solidarités que celles qui s'enracinent dans le milieu de travail.

Mais il est deux caractéristiques du monde contemporain qui assignent à l'éducation des adultes des fonctions d'une importance singulière : tout d'abord, l'explosion des connaissances, l'évolution rapide des sciences et la transformation accélérée des techniques, et aussi des valeurs, obligent en permanence chaque individu, non seulement à renouveler ses connaissances, mais à percevoir ses connaissances sous l'aspect du provisoire, et le monde qui l'entoure sous l'aspect du changement ; d'autre part, en même temps qu'il vit dans un univers de plus en plus mondialisé et global, l'individu est de plus en plus fragmenté par l'éparpillement de ses responsabilités et de ses tâches diverses, les contradictions qu'elles comportent, l'isolement dans lequel l'enferment le cloisonnement des groupes, l'émiettement du temps, l'inaptitude à prendre une vue d'en-

semble des événements. L'éducation des adultes a pour tâche de l'aider à compenser et à dépasser ces limitations, et à réaliser l'unité de sa propre personnalité.

A la lumière de ces quelques exemples, il est manifeste que si l'on veut faire de l'éducation des adultes un instrument de solution des problèmes collectifs, il faut que la société tout entière accepte de s'engager dans le processus éducatif. C'est là, avec l'association des adultes en formation à la détermination des objectifs et des contenus des actions auxquelles ils sont appelés à participer, un élément essentiel de toute stratégie d'éducation des adultes.

Mais, existe-t-il une stratégie unique, ou y a-t-il place pour des variantes ? On ne peut assurément faire abstraction du niveau et du type de développement, des particularités propres aux divers groupes constituant les sociétés, pas plus que de l'importance et des performances des systèmes éducatifs.

La nature et l'intensité des problèmes dont l'éducation des adultes doit s'attacher à faciliter la compréhension et la solution varient en effet profondément selon qu'il s'agit d'un pays à développement industriel avancé, d'une société en amorce d'industrialisation, ou d'une société rurale traditionnelle. De plus, les sociétés industrielles n'offrent pas elles-mêmes des physionomies homogènes ; dans la plupart des cas y cohabitent des techniques de production qui vont de la production rurale traditionnelle à l'électronique, en passant par l'artisanat et la production à la chaîne. A chaque situation correspondent des besoins et des hiérarchies d'urgences différentes que l'éducation des adultes doit s'efforcer d'épouser aussi étroitement que possible.

Si l'on tient compte des éléments qui viennent d'être exposés, il est manifeste qu'il n'existe pas une, mais différentes stratégies de l'éducation des adultes.

A cet égard, il serait vain d'opposer une stratégie accordant la prééminence aux préoccupations économiques à une stratégie axée

autour de préoccupations culturelles. Il est clair que, quel que soit le contexte dans lequel elle est appelée à se développer, l'éducation des adultes devrait avoir pour premier objectif de susciter, chez l'adulte, des aspirations, des attitudes et des comportements indépendants, lui permettant de comprendre et de maîtriser le changement, et de participer au développement et à la transformation de la société. Il est clair également qu'un tel objectif ne saurait s'accommoder de structures éducatives coupées de la vie, ni de contenus étroitement spécialisés.

## Structures

Il est nécessaire que l'éducation des adultes soit pourvue de structures souples et décentralisées, mais coordonnées et bien intégrées au système éducatif dans son ensemble.

Pour ce faire, il convient de recourir, aussi largement que possible, à tous les organismes et institutions capables de contribuer à l'effort d'éducation des adultes : en particulier les écoles et les universités, les mouvements d'éducation populaire, les organisations syndicales, coopératives, féminines, religieuses, culturelles et sportives, les organisations de jeunesse et de vulgarisation scientifique, les moyens d'information de masse, les bibliothèques et musées, les entreprises ainsi que toutes les personnes compétentes ou capables de le devenir.

La contribution de ces divers intervenants peut se traduire par l'organisation et la mise en œuvre de programmes ; elle peut consister, de façon plus limitée, à fournir des éducateurs ou des animateurs, du matériel, des conseils de méthode ou encore des locaux et des équipements.

Plus les intervenants seront nombreux et variés, plus la nécessité se fera sentir de créer, à divers niveaux, des structures de concentration rassemblant les représentants des autorités publiques et des organismes et institutions concernés par l'éducation des adultes. De telles struc-

tures pourraient être appelées à assurer la concertation et l'indispensable harmonisation aux plans conceptuel et opérationnel, ainsi qu'à susciter de nouvelles activités, en particulier celles qui apparaîtraient nécessaires à un développement à long terme des programmes d'éducation.

La politique d'éducation des adultes ne peut en effet se limiter à la mobilisation des ressources éducatives existantes, ou à la mise en place, en fonction des besoins ressentis comme les plus urgents, de nouvelles institutions chargées de répondre directement à ces besoins.

Le développement à long terme de l'éducation des adultes suppose la réalisation d'un certain nombre d'investissements. Il s'agit en particulier d'approfondir les problèmes pédagogiques, sociologiques, économiques, financiers auxquels sont confrontés les différents intervenants. Il s'agit de former des gestionnaires, des formateurs et des formateurs de formateurs, et de développer la production de matériel pédagogique. Il faut également procéder à la planification et à l'évaluation des actions entreprises, réunir de la documentation, collecter des données statistiques, créer des services d'information et d'orientation éducatives à l'intention des adultes, des réseaux d'échanges à l'intention des formateurs et des organismes intéressés.

L'action éducative menée en faveur des adultes par les organismes non gouvernementaux, et en particulier par les associations et groupements volontaires, devrait être favorisée et bénéficier d'un soutien systématique de l'État. En vue de clarifier les obligations respectives des différents partenaires, ce soutien pourrait revêtir la forme d'une aide technique, et/ou financière, et être accordé en vertu d'un accord ou d'une convention. Mais il est essentiel que les organismes bénéficiant d'un soutien de l'État puissent garder l'autonomie dont ils ont besoin pour mener à bien leur tâche éducative. En aucun cas leur liberté d'opinion ne devrait être mise en cause.

Dans la plupart des pays, l'école peut jouer,

dans l'expansion de l'éducation des adultes, un rôle considérable. Mais ce rôle passe par l'ouverture des établissements scolaires sur les problèmes concrets de la communauté et leur engagement dans la solution de ceux-ci, par l'établissement de contacts directs et réguliers avec les populations adultes et par la préparation des enseignants aux particularités de leurs inventions dans ces milieux.

L'effort à accomplir par les organismes d'information de masse, pour que leur vocation à contribuer à l'éducation des adultes entre dans les faits, n'est pas fondamentalement différent. Il s'agit, pour eux, d'entrer en contact avec leur public, de rechercher sa participation, de renoncer à un mode d'action unilatéral pour que s'instaure un double courant d'échange entre émetteur et récepteur.

Afin d'atteindre ce résultat, il conviendrait sans doute d'établir entre les responsables des mass media, en particulier la radio et la télévision, et l'éducation des adultes, des mécanismes de concertation appropriés.

## Contenus

Les contenus de l'éducation des adultes devraient résulter directement des objectifs poursuivis. Ils devraient en partager la diversité. Aucun domaine ne paraît, a priori, devoir rester étranger à l'éducation des adultes. Mais l'effort devrait incontestablement porter là où les besoins nés du changement s'affirment les plus pressants, et une préoccupation essentielle devrait être d'éviter toute approche trop étroite ; le changement appelle des réponses rapides, mais les interrogations qu'il soulève sont destinées à se renouveler, et il faut aller au-delà des apparences.

La formation générale devrait viser moins à l'accumulation de connaissances à prétention encyclopédique qu'à l'approfondissement des connaissances-outils, assurer un maniement plus aisé et plus rigoureux des divers méthodes, ins-

truments et langages qui permettent le développement du sens critique, ainsi que de l'esprit d'analyse et de synthèse.

La formation professionnelle devrait interdire les approches conjoncturelles restreintes, rechercher la polyvalence et s'ouvrir sur les problèmes concernant l'environnement économique et social du travail.

La formation socio-économique-politique devrait préparer les citoyens à une participation démocratique à la gestion, à tous les niveaux, des affaires de la société, et les mettre en mesure de déjouer les pratiques d'endoctrinement et de propagande. Dans la mesure où les moyens de communication de masse prennent de plus en plus en charge l'information, les animateurs devraient essentiellement viser à favoriser la sélection, l'approche critique et au besoin la correction de l'information.

La formation en vue du développement culturel ne devrait pas se limiter à la diffusion d'un modèle constitué par certaines catégories sociales, mais elle devrait favoriser les formes d'expression propres à chaque personne et à chaque groupe, à partir de leurs expériences de vie et de leurs valeurs spécifiques.

De façon générale, la récupération et la restructuration des ressources et des moyens dont disposent, pour se réaliser et s'exprimer, les groupes sociaux défavorisés ou marginalisés devraient être regardées comme prioritaires.

Ainsi, bien que des multitudes aillent grossir chaque année la population urbaine, la grande majorité des habitants des pays en développement continue à vivre dans de petits villages ou dans des fermes isolées ; certains restent nomades ; on assiste à un appauvrissement constant de la plupart des zones rurales, ainsi qu'à leur déstructuration sociale et culturelle. Il s'agit d'aider ces zones à retrouver un équilibre, en leur évitant d'avoir à faire face trop brutalement au choc du monde moderne, mais en les faisant profiter des apports du progrès technique et du progrès social, de manière à ce qu'elles retrouvent la maîtrise de leur devenir.

De nouvelles catégories de personnes défavorisées — personnes inadaptées socialement, immigrés, chômeurs... — sont progressivement venues s'ajouter aux catégories préexistantes : analphabètes, handicapés physiques et mentaux. Pour tous ces groupes, il convient de mettre en place des actions adaptées à leurs besoins.

## Méthodes

Quels que soient les contenus, l'objectif final de l'éducation des adultes — la prise en charge par l'adulte, avec l'appui de son milieu, des problèmes qui se posent à lui — devrait inspirer directement les méthodes mises en œuvre. L'objectif poursuivi exclut toute formation dont le principe, le contenu ou la méthode seraient imposés. L'objectif poursuivi exclut également toute méthode stéréotypée, toute méthode organisant la dépendance des adultes en formation, toute méthode introduisant une coupure entre ces adultes et leur milieu, ou leur vie quotidienne.

Il faut admettre que chaque adulte en formation détient une somme d'expériences personnelles singulières, et se situe au cœur d'un réseau d'interrelations qui donnent à sa situation un caractère unique.

Le problème de l'éducation des adultes consiste essentiellement à rendre éducatives ces expériences et cette situation. Cela n'est possible qu'en donnant à l'adulte le moyen d'en tirer parti à titre individuel et collectif.

Aussi convient-il de ne pas négliger, au profit d'une seule phase — la phase de mise en œuvre — les autres phases tout aussi fondamentales que devrait comporter tout programme d'éducation des adultes, et en particulier les phases de définition des objectifs et d'évaluation de la formation dispensée.

Parmi les caractéristiques de chaque adulte en formation figurent la nature et l'importance des sujétions qui pèsent sur lui. Aussi convient-il de rechercher et d'adopter les moyens les plus appropriés pour insérer l'éducation dans la vie

des individus, compte tenu de la façon dont ils partagent leur temps entre temps libre et temps de travail. Plutôt que d'adapter l'individu aux horaires d'éducation, ce sont ceux-ci qui devraient s'adapter aux besoins de l'individu.

Enfin, une attention particulière devrait être accordée aux aides pédagogiques mises en œuvre, ainsi qu'aux équipements utilisés comme support des actions d'éducation des adultes. Les adultes devraient, autant que possible, être associés au choix et, dans certains cas, à l'élaboration du matériel pédagogique dont il sera fait usage au cours des actions auxquelles ils participent.

En ce qui concerne les équipements, il convient d'utiliser chaque fois que cela est possible les infrastructures préexistantes dans le domaine éducatif, scientifique, culturel, sportif, social et des loisirs. L'usage multiple des équipements est un facteur de désenclavement des activités qui s'y déroulent, de décloisonnement des divers aspects de la vie, de lutte contre la ségrégation entre groupes d'âge ou entre groupes sociaux. Mais l'éducation des adultes s'accommode des lieux les plus quotidiens ; l'atelier, le champ, la voie publique offrent, dans bien des cas, un cadre aussi satisfaisant qu'une salle d'école ou de centre culturel.

## Autres questions

En dehors des objectifs, des structures, des contenus et des méthodes qui contribuent à la définir, d'autres questions touchant à l'éducation des adultes mériteraient de faire l'objet d'une réglementation. Il s'agit en particulier des relations entre éducation des adultes et éducation des jeunes ; des relations entre éducation des adultes et travail ; de la formation et du statut des personnes intervenant en matière d'éducation des adultes ; de la coopération internationale.

En ce qui concerne les relations entre éducation des adultes et éducation des jeunes,

il convient de mettre en lumière deux phénomènes complémentaires : d'une part l'influence qu'exerce la possession d'une éducation préalable sur les chances d'accès et de participation fructueuse à l'éducation des adultes, d'autre part les leçons que les formations initiales pourraient tirer de l'éducation des adultes et qui militent en faveur d'une remise en cause et d'un réaménagement de l'éducation des jeunes dans ses structures comme dans ses méthodes.

En ce qui concerne les relations entre éducation des adultes et travail, il est incontestable qu'elles ne constituent qu'un aspect particulier des problèmes que soulève le développement de l'éducation des adultes. Mais il s'agit d'un aspect qui se prête bien à une réglementation, et sur lequel des réflexions approfondies ont déjà été menées dans un certain nombre de pays, et aussi dans les organisations internationales. C'est ainsi que l'OIT a adopté, en 1974, une convention et une recommandation internationales sur le congé éducation payé. Il convient donc d'énoncer les grands principes susceptibles de guider la politique à mettre en œuvre dans ce domaine.

En ce qui concerne les personnels, il convient de faire ressortir qu'il existe une qualification d'éducateur d'adultes, et que celle-ci doit s'acquérir. Le problème des personnels doit donc être posé en termes de mobilisation des ressources, de préparation des éducateurs d'adultes aux responsabilités qu'ils auront à assumer et d'alternance entre ces responsabilités et d'autres activités, professionnelles ou non.

Les problèmes d'éducation des adultes sont cependant suffisamment complexes pour que soit progressivement créé un corps de spécialistes capables de contribuer à la formation des formateurs en même temps qu'à des réflexions plus fondamentales. Enfin, l'éducation des adultes n'a pas seulement besoin d'éducateurs et d'animateurs, mais de planificateurs, d'administrateurs, de psychologues, etc.

En ce qui concerne la coopération internationale, son utilité dans le domaine de l'édu-

cation des adultes n'est plus à prouver. Aussi conviendrait-il de renforcer cette coopération, notamment en encourageant la consultation sur des problèmes spécifiques d'intérêt commun, en faisant bénéficier les pays qui le souhaitent de l'apport de compétences extérieures en vue de la mobilisation de leurs ressources humaines et matérielles à des fins d'éducation des adultes, en lançant des études et des recherches multinationales, en créant ou en développant les activités des centres et services propres à s'insérer dans un système international de documentation, de collecte et de traitement de données comparables, et en soutenant l'action menée par les associations régionales et internationales qui s'occupent d'éducation des adultes.

Mais il est un domaine où une action particulière demanderait à être menée : le coût des équipements et des matériels éducatifs, et en particulier des techniques et programmes audio-visuels, constitue un sérieux obstacle à leur diffusion ; il conviendrait donc que la communauté internationale unisse ses efforts pour trouver des solutions rationnelles à ce problème, et éliminer les réglementations restrictives qui sont à l'origine de cette situation.

Il faut enfin rappeler que c'est autant un acte de justice que de sagesse que de continuer à soutenir de manière efficace, par des actions menées soit sur le plan bilatéral, soit par le truchement d'organismes internationaux, les efforts éducatifs à l'intention des adultes, entrepris par les pays en développement, et en particulier par ceux où la proportion d'adultes illettrés est la plus élevée. Il importe cependant de veiller à ce que l'assistance extérieure ne revête pas la forme d'un simple transfert des structures, programmes, méthodes et techniques propres aux pourvoyeurs d'assistance ; l'assistance extérieure consiste à susciter et à stimuler le développement endogène dans les pays intéressés par la création d'institutions appropriées et de structures cohérentes adaptées aux conditions particulières de ces pays, ainsi que par la formation de personnels spécialisés.

## L'éducation des adultes, les femmes et le développement

La conception du développement international qui avait cours depuis la fin de la deuxième guerre mondiale s'est révélée inapplicable au monde en pleine mutation des années soixante-dix.

En effet, cette conception mettait explicitement en vedette la notion de croissance économique fondée sur l'expérience des nations industrialisées à économie de marché. Le type de développement et la stratégie adoptés par ces pays semblaient leur avoir été salutaires et, aux yeux des promoteurs des I<sup>re</sup> et II<sup>e</sup> Décennies du développement, le même chemin devait pouvoir conduire les pays non industrialisés à la réussite.

D'ailleurs, au cours des deux dernières décennies, certaines régions « sous-développées » d'Asie, d'Afrique, d'Amérique latine et des Caraïbes ont effectivement enregistré, dans le domaine économique, des progrès dont la mesure est donnée par certains indices tels que le revenu par habitant, le revenu national, la production industrielle et d'autres encore ; ces critères sont conformes aux principes établis dans le cadre des stratégies internationales du développement.

Rares, toutefois, sont ceux qui éclairent de façon valable la situation des couches les plus

nombreuses de la population du globe : leur extrême misère est pourtant bien connue et partout manifeste. Les grands moyens d'information permettent en effet aujourd'hui aux privilégiés de la planète de mieux connaître les conditions d'existence des déshérités qu'ils ne l'ont jamais pu dans le passé, ne serait-ce qu'il y a une vingtaine d'années. La réciproque est également vraie.

C'est donc au vu et au su de tous que l'écart entre les niveaux de vie des peuples s'accroît dangereusement d'une région à l'autre. Ayant des preuves tangibles de l'effroyable existence que mènent la grande majorité des hommes et des femmes dans les trois continents de l'hémisphère Sud, malgré deux décennies de « développement », les responsables de la planification nationale et internationale s'efforcent à l'heure actuelle d'en modifier l'orientation afin que l'être humain devienne l'objectif véritable du développement et demeure au centre de toutes les nouvelles formulations et de l'ensemble des stratégies révisées.

Mais il n'est pas facile de s'acquitter de cette tâche : on ne peut en effet être certain que, dans les domaines essentiels sur lesquels portent les décisions, la volonté de développement soit à l'échelle de la misère humaine. A cet égard, les processus qui se déroulent au sein de l'Organisation des Nations Unies sont significatifs.

La nécessité de disposer rapidement de modèles de développement qui permettraient de

---

*Lucille Mair (Jamaïque). Représentant permanent de la Jamaïque auprès des Nations Unies, New York.*

répondre effectivement aux aspirations fondamentales des hommes et des femmes fait apparaître de plus en plus urgente l'instauration d'un nouvel ordre économique mondial qui a été défini par diverses assemblées et divers organes des Nations Unies. La communauté internationale mobilise, à l'heure actuelle, beaucoup d'énergies et de compétences pour en négocier l'établissement à travers un réseau d'organismes régionaux et internationaux faisant ou non partie du système des Nations Unies. Mais la crise mondiale actuelle est si inextricablement liée à la crise de l'énergie et à d'autres phénomènes monétaires et économiques particuliers — récession, inflation, déséquilibres commerciaux — que ces problèmes sont passés au premier plan et que les pourparlers internationaux qui se déroulent à Paris, à Nairobi, à New York et ailleurs portent essentiellement sur les produits de base, les barrières commerciales, la dette internationale, l'indexation, les fluctuations des prix et le transfert des techniques, autant de questions dont les incidences sur une réorganisation du monde sont fondamentales, une telle réorganisation devant permettre de dégager de nouvelles ressources pour le développement. Toutefois, il est parfaitement concevable que ces instances, dont les centres d'intérêt sont inévitablement d'ordre commercial et financier, perdent de vue les personnes que touchent les questions économiques en discussion. Les décisions économiques et techniques qui seront prises en feront des victimes ou des bénéficiaires, selon qu'elles seront ou non dictées par des préoccupations d'ordre humain. L'enjeu véritable de ces négociations est en effet l'existence présente et future de millions d'hommes, de femmes et d'enfants du monde en développement.

Et tout donne à penser aujourd'hui qu'on se trouve en présence d'une véritable crise de sensibilité. Nul n'ignore, par exemple, combien la crise de l'énergie a ébranlé l'assurance politique et économique habituelle aux démocraties industrielles occidentales. Tout en faisant res-

sortir de façon spectaculaire l'interdépendance qui caractérise le monde contemporain, cette crise a également eu pour effet d'inciter certains pays à se dégager de leurs obligations en matière de développement international. Leur engagement, qui avait toujours été assorti de quelques réserves, semble aujourd'hui en recul et, au sein d'un certain nombre d'instances régionales et internationales, leur souci majeur paraît être d'éviter tout nouvel ébranlement de leur société et de leur économie. Devant l'issue incertaine de la récente quatrième CNUCED<sup>1</sup>, nous devrions marquer une pause et nous demander si la prise de conscience de la dimension humaine du développement est suffisante pour se traduire par des décisions politiques.

A mesure que la dimension humaine de la planification du développement revêt plus d'importance, il en va de même de sa dimension politique. En effet, si la qualité de la vie détermine les objectifs, c'est le processus politique qui définit les moyens et règle le rythme du développement. Il y aura toujours lieu d'opérer, de façon explicite, des choix politiques, qu'il s'agisse de dégager ou d'acquérir les ressources nécessaires.

Et, à ce stade, la crise se confond avec un problème de souveraineté.

Ce problème se pose à la fois sur le plan national et international. Il concerne tous les membres de la communauté internationale, y compris ceux dont la souveraineté s'est exercée dans le passé très au-delà de leurs frontières et ceux qui viennent seulement de l'acquérir.

La majeure partie des ressources nécessaires au développement est encore aux mains de ceux qui ne semblent pas toujours saisir l'ampleur des besoins du monde relativement peu développé. Ces ressources sont également détenues, dans une mesure inquiétante, par ceux qui ont encore intérêt au maintien du sous-développement. La libération de ces ressources

1. Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement.

est pourtant la condition *sine qua non* du développement.

De plus, il reste encore aux nations les plus concernées par le développement — celles qui viennent d'accéder à l'indépendance — à assumer pleinement leur souveraineté. Le « syndrome de dépendance », legs du colonialisme, est le corollaire du sous-développement et l'ennemi de la souveraineté.

Il est évident que ce syndrome restreint l'appétit des nations en développement, en tant que groupe d'États indépendants le plus nombreux du monde, à mettre en cause dans ses fondements mêmes le principe de l'économie mondiale ouverte qu'ils s'efforcent à l'heure actuelle de réformer, à exercer leur volonté souveraine lorsqu'il s'agit d'aborder, sur le plan national et international, le problème crucial de la répartition des ressources, et à concevoir des structures entièrement nouvelles en vue du développement. La plupart des pays en développement ont encore des progrès décisifs à accomplir dans le domaine de l'abstraction.

L'histoire de bien des territoires de la région des Caraïbes les a rendus étrangement vulnérables à cet égard. Ils ont été créés, à l'origine, par les pays capitalistes d'Europe occidentale à la recherche de plantations dans le Nouveau Monde et qui en ont organisé l'exploitation sur la base de la monoculture orientée vers l'exportation, avec une main-d'œuvre amenée de force. L'indépendance politique acquise par les anciennes colonies britanniques au cours des dix dernières années n'a pas même servi à modifier tout de suite de façon sensible la dépendance et l'orientation vers l'extérieur qui leur étaient inhérentes. C'est ainsi que, pendant les années soixante, elles ont fait l'objet d'une application systématique des modèles occidentaux de développement, par exemple en matière d'industrialisation et d'importation de capitaux. Elles ont également vu apparaître les signes classiques de l'incapacité de ces modèles à améliorer l'existence des peuples de la région, le chômage atteignant notamment, en 1972,

près de 25 % de la population dans certains territoires.

Pour renverser ces tendances, il est manifestement indispensable de rompre avec le passé. Il serait capital, par exemple, de commencer par procéder à une nouvelle évaluation de l'agriculture, qui a été le secteur négligé des années soixante et dont la production a fléchi en valeur relative dans toute la région des Caraïbes, et dans certains endroits en valeur absolue.

La recherche de moyens et d'objectifs nouveaux doit s'appuyer sur la capacité des États souverains de se dégager d'accords économiques internationaux en vigueur, tout en édifiant leur économie sur la base d'une autonomie collective. La survivance du complexe de dépendance empêche encore certains pays en développement de s'engager résolument dans cette voie. Ils ont encore la crainte, ce faisant, de permettre aux pays développés de se libérer à bon compte de leurs obligations à l'égard du monde. C'est certes une tâche ardue que de créer de toutes pièces, ou presque, des institutions régionales et internationales montrant que le tiers monde commence à trouver ses ressources en lui-même.

La difficulté n'est pas moindre à l'échelle nationale. Mais il est peut-être plus facile à ce niveau de recenser les moyens d'action : une population sensibilisée à une image positive d'elle-même et qui en fait à la fois l'instrument et le bénéficiaire du développement transmet son dynamisme à des mécanismes efficaces de changement.

Le processus de sensibilisation est une fonction essentielle du processus politique qui se traduit par l'exercice du pouvoir et des responsabilités, la répartition des ressources et la prise de décisions. Le pouvoir politique qui donne l'élan nécessaire à cette sensibilisation doit être considéré par tous non pas comme une force indépendante, mais comme l'impulsion collective tendant à la concrétisation des aspirations de l'homme. Il faut voir que la volonté politique n'a qu'une justification, et que celle-ci est d'ordre moral.

La question qui se pose est la suivante : comment fait une société pour communiquer au peuple les compétences, la confiance et le dynamisme dont il a besoin pour exercer ses droits politiques, prendre possession de ses ressources et les transformer dans l'intérêt national.

La fonction d'éducation devient essentielle, le terme éducation étant pris dans son acception la plus large de processus éducatif nécessairement engagé.

Certes, avant l'accession du tiers monde à l'indépendance, l'enseignement n'y était jamais neutre. Il visait indubitablement, même si c'était parfois de façon subtile, au soutien du régime colonial. Les nouveaux États indépendants ont en général hérité de ces objectifs, qu'ils ont acceptés comme le complément des modèles de développement économique en usage.

Les incidences en sont multiples. La combinaison d'un réseau de structures éducatives de type classique et d'institutions de communication et d'information de caractère formel et non formel constitue ce qu'on peut appeler une « industrie du cerveau », l'une des plus subtiles entreprises supranationales d'infiltration qui, n'étant pas toujours perçue en tant que telle, n'en est peut-être que plus influente. Nous n'ignorons pas l'aptitude de cette « société de mise en condition » (dont les systèmes scolaires du tiers monde sont souvent les filiales locales) à ériger en vérité la contre-vérité. Elle a contribué à renforcer le néo-colonialisme, l'élitisme, l'individualisme économique et les déséquilibres socio-économiques qui en découlent, sans parler de son effet abrasif sur les cultures autochtones.

Cette infrastructure éducative, tout comme les modèles de développement qui s'appuient sur elle, devra être remaniée, une fois que son caractère et sa vocation essentiellement politiques auront été révélés et pleinement compris.

Et le problème le plus difficile à résoudre dans cette tâche de réorganisation de l'éducation est sans conteste celui que posent les adultes déjà conditionnés, totalement ou en partie, à

accepter certaines valeurs et certaines idées sur la compétence et la non-compétence qui sont bien souvent inadaptées, voire dysfonctionnelles. Désapprendre pour réapprendre est toujours un processus complexe.

Ce qui importe, c'est de remplacer par la recherche de l'intérêt commun le droit inconditionnel de l'individu d'agir dans le cadre d'une économie de marché où règne la loi du profit maximal. L'individualisme économique est le noyau irréductible de la doctrine libérale occidentale qui s'est formée à une autre époque, en un autre lieu, et dont la validité pour un tiers monde en effervescence doit être sérieusement remise en cause.

Cette contestation doit surtout provenir de cette masse d'hommes et de femmes qui n'ont à leur actif, selon les normes occidentales, que peu ou pas de réalisations techniques ou intellectuelles, mais qui néanmoins fourniront l'élan et le matériau nécessaires à la reconstruction nationale, remodeleront les structures éducatives afin de mettre sur pied un système adapté reposant sur une philosophie pertinente du développement, par lequel ils seront à leur tour remodelés.

Les formes institutionnelles doivent donc faciliter la fonction multiple de citoyen, de constructeur, de producteur et d'étudiant que ces hommes et ces femmes ont à remplir.

Il est essentiel que cette reconstruction des institutions soit conduite avec la participation de tous. Toutes les couches de la société, y compris les moins évoluées, savent comment elles souhaitent organiser leur existence. Il se peut fort bien que leur perception soit limitée par leur milieu et par les possibilités qui leur sont offertes. Mais négliger cette réalité risquerait de compromettre sérieusement l'œuvre de reconstruction, alors qu'en tenir compte et l'utiliser permettrait d'accroître le volume des ressources utilisables dans le processus d'apprentissage.

Il y a des enseignements à tirer à cet égard de l'examen critique que l'Unesco vient de faire

de son programme expérimental mondial d'alphabétisation. Il ressort de l'évaluation la plus récente faite par l'Organisation des progrès accomplis dans le domaine de l'enseignement dispensé à de jeunes adultes dans un certain nombre de pays en développement, que les formes autoritaires d'enseignement donnent des résultats moins satisfaisants que celles qui reconnaissent explicitement l'expérience et l'intuition des adultes comme un point de départ valable pour l'acquisition des connaissances.

Le mythe du conservatisme obstiné des « petites gens », en particulier à la campagne, est tenace. On dit parfois que ces personnes sont réticentes devant toute innovation. Mais cette affirmation ne tient pas assez compte du fait que les masses misérables, en milieu rural comme en milieu urbain, sont de plus en plus sensibles à ce qu'est vraiment la qualité de la vie, et qu'elles sont par conséquent de plus en plus disposées à participer à une expérience qui leur offre les moyens d'échapper à leur triste condition.

Plus difficile à franchir peut-être que le conservatisme populaire est l'obstacle que représente l'immobilisme d'une bureaucratie qui devrait au contraire envisager ses rapports avec la population et les institutions dans une perspective évolutive, admettre la priorité de l'une sur les autres, acquérir la souplesse qui permet l'apparition de structures issues des besoins explicites de la communauté et reconnaître la valeur de maintes structures endogènes qui sont justement l'aboutissement d'un tel processus.

Le tiers monde foisonne de formes culturelles authentiques qui témoignent de l'ingéniosité dont les peuples sont capables pour surmonter les difficultés quotidiennes dans les domaines de l'organisation religieuse, agricole, financière ou domestique. Préserver et favoriser le plein épanouissement des valeurs et systèmes traditionnels n'est pas régresser mais au contraire faire en sorte que les nouvelles orientations du développement soient humanistes, rationnelles et véritablement dynamiques, s'appuyant sur le

fondement solide d'un acquis ancien et familier pour se lancer dans l'inédit et l'inconnu.

Certains faits donnent déjà à penser que les femmes réagissent favorablement lorsqu'elles se trouvent au sein d'un groupe dans lequel, en dehors de toute contrainte et de tout cadre rigide, elles font l'expérience de relations d'interaction et d'une mise en commun de leur expérience en rapport avec les besoins futurs, ce qui leur permet de s'acheminer vers des solutions créatrices. Cette constatation est importante dans la perspective de toute conception élargie du développement. Il sera en effet impossible de s'orienter vers les politiques novatrices indispensables en cette fin de siècle sans tenir pleinement compte de ce que ce processus exigera des femmes, qui constituent la majorité de la population adulte dans le monde en développement et qui ont toujours été tenues à l'écart du développement.

Leur condition est à la fois une justification et un catalyseur du changement, car certaines des preuves les plus flagrantes de l'incapacité des modèles occidentaux à résoudre les problèmes humains des années soixante et soixante-dix concernent les femmes : ce fait suffit à lui seul à justifier une réévaluation et une réorientation de ces modèles.

Chacun sait que nombre d'hypothèses de base émises par les experts du développement ont manqué leur but en ce qui concerne les femmes, les stéréotypes d'occupations féminines sur lesquels elles se fondaient étant souvent sans rapport avec la réalité. Une tendance à sous-estimer la contribution réelle des femmes à l'économie nationale dans un si grand nombre de pays sous-développés a conduit à négliger leurs possibilités de participation à une économie moderne et, de ce fait, peu d'instruments du développement ont été orientés vers elles. Cet état de choses a eu notamment pour conséquence d'infirmer la thèse optimiste du « caractère inévitable du progrès » qui avait été largement répandue par les planificateurs des années cinquante. Le contraire s'est avéré pour les

femmes dont la plupart jouent un rôle moins important dans l'économie actuelle que dans les systèmes économiques antérieurs au développement. En réalité, les projets à fort coefficient de capital qui sont venus renforcer les programmes d'auto-assistance d'Amérique latine et d'autres régions en développement ont fait tomber en désuétude les activités féminines traditionnelles sans offrir aux femmes d'autres débouchés. Le produit national brut global de nombre de ces pays a souvent augmenté, c'est vrai, mais au détriment d'importants secteurs de la population, tout particulièrement les femmes.

Aujourd'hui, certains des indicateurs les plus graves de sous-développement en matière de santé, d'éducation et de débouchés d'ordre économique, s'appliquent avant tout aux femmes du monde en développement. L'effroyable ampleur des phénomènes de mortalité et de malnutrition infantiles dans tout le tiers monde en dit aussi long sur la condition des femmes que sur celle des enfants en bas âge. Les femmes représentent le plus fort pourcentage d'analphabètes. Leur taux de chômage de 23 ou 25 % masque un chiffre encore plus alarmant, à savoir un niveau de chômage féminin supérieur à 30 %, soit environ encore deux fois plus élevé que celui du chômage masculin. Il est encore plus inquiétant de constater que peu de stratégies du développement, à l'échelle nationale ou internationale, ont réellement tenu compte de ce que représente ce problème spécifiquement féminin dans le phénomène du sous-développement. Peut-être est-il exact de dire que ce problème est perçu sur le plan théorique, mais cette prise de conscience tarde à se traduire dans les faits. Et il reste encore à intégrer la condition féminine dans toute analyse et évaluation des politiques de développement.

Même l'Organisation des Nations Unies, qui a contribué plus que toute autre à révéler au monde l'ampleur inquiétante du sous-développement des femmes, commence à peine à le prendre en compte de façon explicite dans l'examen des stratégies internationales du développement.

Et pourtant, toute conception élargie du développement dans laquelle des critères qualitatifs viennent à remplacer les critères quantitatifs, suppose de toute évidence que les femmes y soient associées.

Que les femmes peuvent participer de façon active au développement, cela paraît aller de soi, particulièrement dans le domaine de l'éducation des adultes, où les femmes représentent une forte proportion des enseignants comme des enseignés — dans la région des Caraïbes, la plupart des éducateurs d'adultes sont des femmes.

Il est néanmoins nécessaire de le démontrer à nouveau. Et, dans ce contexte, des manifestations récentes et frappantes du rôle que les femmes jouent dans la dynamique du progrès national méritent d'être signalées. Depuis une vingtaine d'années, le monde est témoin de la remarquable mobilisation d'importants contingents de femmes dans les mouvements de libération d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, en particulier au Viet Nam, à Cuba, en Angola, au Mozambique et en Guinée-Bissau. Dans ces guerres populaires, où nul ne peut rester civil, les femmes, comprenant parfaitement quelles forces politiques étaient en jeu, ont assumé des fonctions stratégiques dans les domaines de l'éducation, de la communication et de l'information et ont participé à la lutte active ; elles se sont rapidement familiarisées avec certaines des nouvelles techniques indispensables à une victoire du peuple et les ont transmises à mesure qu'elles les acquéraient. De plus, elles ont trouvé là l'occasion d'élargir leur horizon de femme. Elles sont ainsi venues renforcer les ressources disponibles pour cette tâche difficile mais exaltante que représentent non seulement la libération mais aussi la reconstruction nationales.

La mobilisation de ce dynamisme que possèdent les femmes à l'état latent pourrait ouvrir de vastes possibilités d'action, dans la perspective d'un élargissement des concepts et objectifs du développement et certainement aussi de l'éducation des adultes.

# Scolaire, extrascolaire et justice sociale

## La nature de l'enseignement scolaire

La plupart des notions et des pratiques dominantes de l'enseignement en général, et les formes institutionnelles de cet enseignement en particulier, font l'objet de critiques de plus en plus vives tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Les attaques contre l'enseignement de type classique revêtent plusieurs dimensions : de l'avis de ses adversaires, l'école dispense aux jeunes des connaissances en grande partie inutiles et inadaptées aux besoins ; elle favorise l'esprit de rivalité et décourage la coopération ; elle conduit de nombreuses personnes à mettre sur le même plan l'éducation et la scolarité ; elle annihile le désir d'apprendre chez les enfants et les aliène de la société ; elle est isolée de la communauté ; elle étouffe la créativité et le développement de l'esprit de curiosité ; elle impose trop d'exams, etc. Ces critiques, dont la liste n'est nullement complète, concernent principalement les aspects pédagogiques de l'enseignement scolaire. Mais parmi les critiques qui ont été for-

mulées, celles qui sont de loin les plus graves et les plus importantes visent les rôles interdépendants que l'école joue en perpétuant une hiérarchie de pouvoir et de privilège dans la société, en maintenant la mainmise de l'élite dominante, en encourageant la stratification des classes et en imposant une discrimination à l'encontre des classes ouvrières et défavorisées, etc. Il ne fait pas de doute que l'enseignement de type classique fonctionne comme un instrument très élaboré qui permet de refuser la justice sociale et de perpétuer les inégalités au sein de la société.

Peut-être convient-il ici de faire une brève analyse de la nature et de l'ampleur des inégalités sociales qui résultent de l'enseignement scolaire, afin de voir comment et dans quelle mesure un système d'enseignement de type non classique, appliqué parallèlement à des transformations égalitaires globales de la société, peut contribuer à assurer la justice sociale ou, en d'autres termes, à remédier à la différenciation sociale créée par l'enseignement scolaire.

Carnoy rejette l'interprétation « colonisée » et trompeuse du rôle de l'école, selon laquelle « dans les sociétés où règnent l'injustice, l'iniquité et le marasme économique, l'école a fourni et continue de fournir à l'individu et à la collectivité le moyen de se libérer ». Selon cette interprétation, l'enseignement de type classique compense les inégalités et les insuffisances sociales en affectant, par une sélection objective, les in-

---

*Yusuf O. Kassam (République-Unie de Tanzanie).  
Maître de conférences, Département de l'éducation des  
adultes à l'Université de Dar es Salaam.*

dividus intelligents aux postes élevés de la hiérarchie sociale, politique et économique<sup>1</sup>.

Pour analyser le rôle de l'école en tant que distributeur des rôles sociaux, il faut comprendre les facteurs qui déterminent l'accès au système hiérarchique de l'enseignement classique et qui influent sur les résultats et les succès obtenus par la suite au sein de ce système. Dans les pays où l'enseignement élémentaire est gratuit et ouvert à tous, tout le monde a les mêmes chances d'y accéder. Dans les autres pays, on voit apparaître une structure de disparités bien définie. Et quand on passe aux enseignements secondaire et supérieur — que l'enseignement élémentaire soit, ou ne soit pas, ouvert à tous et gratuit — il devient évident que les possibilités ne sont pas les mêmes pour tous. Il est patent, en outre, que l'accès au système d'enseignement postprimaire et les résultats qui y sont obtenus par l'enfant, sont en grande partie fonction de la classe sociale à laquelle il appartient. C'est ainsi que les enfants des classes ouvrières et défavorisées — en raison de facteurs tels que le milieu généralement pauvre où ils vivent, le statut professionnel et le niveau d'instruction peu élevé des parents, la mauvaise alimentation et l'insuffisance des soins sanitaires, l'absence de livres de lecture à la maison — se trouvent déjà désavantagés au départ et n'obtiennent par conséquent pas de bons résultats à l'école. Ainsi, les enfants qui parviennent à accéder à l'enseignement supérieur appartiennent aux classes déjà privilégiées, et comme l'enseignement supérieur est la clé d'un revenu élevé, du pouvoir et des privilèges, le système dans son ensemble renforce le *statu quo* des inégalités sociales, économiques et politiques. Il arrive toutefois qu'une infime proportion des défavorisés parvienne à passer à travers le « tamis ». Pour citer de nouveau Carnoy : « ... dans les sociétés capitalistes, l'école permet effectivement à un petit pourcentage du prolétariat urbain et à une fraction encore plus réduite du prolétariat rural d'améliorer leur condition ; elle peut aussi susciter le désaccord et l'apparition d'une pensée originale,

qui peut constituer une force intellectuelle importante en faveur d'une réforme de la société. Néanmoins, il ne s'agit pas là de l'objet premier ni des caractéristiques fonctionnelles des systèmes scolaires ; il s'agit des sous-produits de l'école...<sup>2</sup>. »

Divers euphémismes — comme le mérite, les capacités intellectuelles et les aptitudes — ont été utilisés pour dissimuler le rôle de sélection sociale profondément injuste de l'école. La mesure des aptitudes et de l'intelligence a été institutionnalisée sous la forme d'examens qu'on présente ostensiblement comme faisant partie du processus de démocratisation et de justice sociale. Or le contenu des examens (et des tests de détermination du quotient intellectuel) est adapté aux normes et aux valeurs des classes déjà privilégiées.

Dans la plupart des pays en développement d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, le rôle de l'enseignement scolaire à l'égard de la justice sociale revêt une importance encore plus déterminante. Dans une situation caractérisée par la pauvreté, un taux d'analphabétisme élevé, l'absence d'un enseignement primaire universel, et des possibilités très limitées en matière d'enseignement secondaire et supérieur, la minorité qui parvient à faire son chemin grâce à l'enseignement de type classique constitue une élite très réduite et très privilégiée dont les revenus professionnels sont plusieurs fois supérieurs au revenu par habitant du pays. En d'autres termes, un large fossé éducatif et économique se creuse entre une petite élite fortunée et la grande masse de la population qui n'a pratiquement pas bénéficié des possibilités du système scolaire. Cependant une autre disparité apparaît entre les régions urbaines relativement privilégiées et les régions rurales où vit la majeure partie de la population. Bien que nombre des pays qui viennent d'accéder à l'indépendance aient essayé de

1. Martin CARNOY, *Education as cultural imperialism*, p. 2 et 3, New York, David McKay Co, Inc., 1974.

2. Martin CARNOY, *op. cit.*, p. 13.

parvenir à une meilleure justice sociale et économique, « un très large fossé sépare souvent l'idéologie égalitaire de la dure réalité »<sup>1</sup>.

Il ne fait aucun doute que depuis leur accession à l'indépendance, les pays du tiers monde ont développé l'enseignement de type scolaire d'une façon impressionnante, en ce qui concerne tant les effectifs que les chances d'accès. Toutefois, de nombreux signes montrent que l'élévation du taux moyen de scolarisation n'est pas synonyme d'une meilleure égalité des chances. C'est ainsi que Foster, se fondant sur l'étude d'un certain nombre de pays asiatiques et subsahariens, conclut qu'un élargissement quantitatif spectaculaire des possibilités d'accès à l'éducation ne conduit « à aucune modification sensible de la distribution relative des chances entre les groupes régionaux ou ethniques ou entre les catégories socio-économiques des populations nationales<sup>2</sup>. Dans une autre étude récente portant sur un grand nombre de pays d'Europe occidentale, les États-Unis et certains pays africains, A. Le Gall rejette « l'idée trop simple que la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur est assurée dès qu'on ouvre leurs portes au plus grand nombre possible d'élèves<sup>3</sup> ».

De nombreux critiques ont préconisé la réforme radicale du système scolaire, tandis que d'autres ont proposé l'abolition complète de ce système et le recours à des « solutions de remplacement ». Toutefois, il est de plus en plus patent que l'enseignement ne peut conduire à aucun bouleversement en faveur de la justice sociale si la société dans son ensemble se caractérise essentiellement par une organisation inéquitable et injuste des relations sociales dans la production et le pouvoir politique. Comme l'ont dit Chanan et Gilchrist, « l'école n'est pas la source des maux sociaux, mais plutôt le reflet fidèle des maux qui découlent de la société dans son ensemble<sup>4</sup> ».

Il est par conséquent impérieux de modifier la structure socio-économique de la société avant d'entreprendre la réforme de son système édu-

catif. Carnoy soutient que « la solution de remplacement n'est pas la 'classe ouverte' comme l'a proposé Silberman, ni des méthodes d'enseignement ou des programmes présentant de façon plus efficace des connaissances colonisatrices. Ces réformes sont conçues pour accentuer la légitimation d'une structure sociale pyramidale et des rapports hiérarchiques dans la production. Le nouveau type d'enseignement devrait au contraire viser à créer ou à renforcer une société non hiérarchique, dans laquelle la propriété ne conférerait pas de droits sur les gens, et dans laquelle — théoriquement — nul n'aurait le droit de dominer son voisin. Ce ne serait pas une société 'égalitaire', dans le sens d'une similitude de tous ses membres ; les gens auraient des activités différentes, mais ces activités ne leur confèreraient pas de pouvoir sur la vie d'autrui. Chacun agirait pour le compte de l'autre, en vertu d'un commun accord »<sup>5</sup>.

### Que peut faire l'enseignement extrascolaire ?

En remplacement de l'enseignement scolaire, l'enseignement de type non classique a souvent été proposé comme autre moyen de parvenir à une plus grande justice sociale. Au moment où de nombreux pays en développement se sont sérieusement engagés dans cette lutte longue et difficile qui vise à transformer leur type de société forgée par les colonisateurs et à détruire les mythes sociaux et économiques hérités de la domination impérialiste occidentale, il nous

1. Philip FOSTER, « Access to schooling », dans : Don ADAMS (dir. publ.), *Education in national development*, p. 13, London, Routledge and Kegan Paul, 1971.

2. *Ibid.*, p. 22.

3. A. LE GALL, « Différenciation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur », dans : A. LE GALL et al., *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*, p. 21, Paris, Unesco, 1973.

4. G. CHANAN et L. GILCHRIST, *What school is for*, p. 13, London, Methuen and Co, Ltd., 1974.

5. Martin CARNOY, *op. cit.*, p. 366.

semble utile d'examiner comment et dans quelle mesure l'enseignement extrascolaire peut remédier à l'injustice sociale qui est perpétuée par l'enseignement de type classique.

#### L'ÉDUCATION DE MASSE

Dans les pays en développement, où l'enseignement scolaire ne profite qu'à une infime fraction de la population, le renforcement massif de l'enseignement extrascolaire peut offrir toute une série de possibilités à un nombre beaucoup plus grand de personnes et contribuer par là à combler le fossé qui sépare la masse de l'élite. Le premier objectif de l'enseignement extrascolaire est « d'offrir à la masse des agriculteurs, des ouvriers et des petits entrepreneurs ainsi qu'à ceux qui n'ont jamais vu l'intérieur d'une salle de classe — et qui ne le verront peut-être jamais — une foule de techniques et de connaissances utiles qu'ils pourront appliquer sans tarder à leur propre développement et à celui de leur nation<sup>1</sup> ». Ensuite, l'enseignement extrascolaire peut assurer l'éducation permanente et prendre le relais de l'école pour fournir à tous ceux qui quittent l'enseignement primaire ou secondaire, ainsi qu'à ceux qui ont abandonné l'école en cours d'études, une formation qui leur permette de trouver un emploi productif ou qui les aide à mener une activité professionnelle indépendante. Enfin, l'enseignement extrascolaire peut contribuer à accroître les aptitudes et la compétence de ceux qui ont déjà un emploi<sup>2</sup>.

Ainsi qu'il a déjà été dit, l'enseignement extrascolaire devrait s'adresser en tout premier lieu à la grande majorité de ceux qui n'ont pratiquement pas bénéficié de l'enseignement scolaire. D'ailleurs, comme on l'a vu dans le cas de l'enseignement de type scolaire, ce n'est pas le développement quantitatif global de l'enseignement extrascolaire qui peut nécessairement répartir plus équitablement les chances d'accéder à l'éducation. Comme il a été dit lors de la III<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Tokyo, 1972), l'augmentation du

nombre de participants aux programmes d'éducation des adultes « n'aboutit pas nécessairement à la démocratisation, bien qu'il ait été pleinement reconnu que la démocratisation se trouve favorisée par la diffusion des techniques de base, y compris l'alphabétisation. Ceux qui bénéficient de l'extension de l'éducation des adultes sont très souvent déjà privilégiés : à ceux qui ont déjà, on donne davantage. Dans de nombreux pays, de très nombreux adultes se voient refuser l'accès à l'éducation ou n'utilisent pas les possibilités qui leur sont offertes. Ainsi, une extension purement quantitative risque d'accroître encore, et non de réduire, les inégalités sociales<sup>3</sup> ».

Au lieu d'offrir un type d'enseignement « extra-muros » qui n'est généralement dispensé que dans les zones urbaines et qui ne profite qu'à ceux qui ont déjà fréquenté l'école, la priorité devrait être accordée à une « éducation de masse » conçue pour améliorer les conditions de vie de la majorité de la population. Les programmes d'éducation de masse prévoient généralement l'alphabétisation ou l'alphabétisation fonctionnelle, qui permet à l'individu de se libérer de l'exploitation, de la manipulation et des autres injustices sociales. Lorsque les gens ne semblent guère intéressés par les possibilités éducatives qui leur sont offertes, ce devrait être à l'enseignement extrascolaire et à l'éducation des adultes de les engager dans ce que Paulo Freire appelle le processus de « prise de conscience critique de leur réalité », et, pour reprendre l'expression de Nyerere, de « les secouer pour qu'ils n'acceptent plus avec résignation le genre de vie qu'ils ont connu pendant des

1. Philips H. COOMBS, *The world educational crisis*, p. 138, [*La crise mondiale de l'éducation*], New York, Oxford University Press, 1968.
2. Voir aussi James R. SHEFFIELD et Victor P. DIEJOMAOH, *Non-formal education in African development*, New York African-American Institute, 1972.
3. Unesco, *Rapport final de la III<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, p. 13, Paris, Unesco, 1972.

siècles<sup>1</sup> ». Dans d'autres cas, lorsque tout un ensemble de facteurs empêchent l'ouvrier, par exemple, d'utiliser les possibilités qui lui sont offertes en matière d'éducation, des mesures réglementaires devraient être prises, comme cela a été fait en République-Unie de Tanzanie, pour lui permettre de consacrer, dans le cadre de son horaire de travail, un certain nombre d'heures à son éducation.

#### LES DISPARITÉS VILLE-CAMPAGNE

Les profondes disparités de toutes sortes qui existent entre la ville et la campagne sont dues en grande partie à la nature de l'enseignement scolaire et à la structure de l'emploi. En faisant porter l'essentiel de ses programmes sur la masse de la population rurale, l'enseignement extrascolaire contribue à atténuer ces profondes disparités. Aux fins du développement rural, l'enseignement extrascolaire ne devrait pas se limiter à l'alphabétisation et à l'enseignement professionnel, agricole ou autre. Dans l'intérêt de la justice sociale, l'éducation, l'amélioration du logement, de la santé, de la nutrition, des soins aux enfants, de l'économie domestique, ainsi que d'autres domaines connexes qui peuvent contribuer immédiatement et pratiquement à l'élévation du niveau de vie des populations rurales, doivent faire partie de tout programme d'enseignement extrascolaire.

#### L'EMPLOI ET LE DIPLÔME

Toutes ces tentatives visant à assurer une plus grande justice sociale par le renforcement et la diversification de l'enseignement extrascolaire peuvent être frustrantes pour le bénéficiaire lorsqu'il s'agit pour lui d'obtenir un emploi rémunéré, car les critères en la matière reposent principalement sur les titres qui sanctionnent les études de type classique. Aussi longtemps qu'une telle importance sera accordée au diplôme, l'enseignement extrascolaire ne pourra pas égaliser sensiblement les chances d'accès à

l'emploi. Après tout, comme certaines études l'ont montré, s'il est vrai que ceux qui ont fait des études supérieures peuvent obtenir des emplois plus rémunérateurs, les résultats professionnels et la productivité ne sont pas nécessairement fonction du type plus ou moins classique des études suivies<sup>2</sup>. Pour certaines qualifications requises dans l'industrie, la formation en cours d'emploi, par exemple, est dans l'ensemble bien plus efficace et conduit à de meilleurs résultats et à une plus grande productivité.

#### LA SUPPRESSION DU CARACTÈRE HIÉRARCHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

En même temps qu'il faut renforcer le prestige de l'enseignement extrascolaire et de réorienter en conséquence les critères de l'emploi, il est urgent de modifier le caractère hiérarchique et pyramidal de l'enseignement scolaire. L'un des moyens d'empêcher le système scolaire de perpétuer les inégalités sociales est d'éliminer sa structure hiérarchique en supprimant le passage « automatique » d'un niveau donné au niveau immédiatement supérieur. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, les diplômés de l'enseignement secondaire n'accèdent plus directement à l'université<sup>3</sup> : ils doivent d'abord travailler pendant un certain nombre d'années, apporter la preuve de leurs compétences au travail et d'autres aptitudes et obtenir des recommandations de leurs employeurs et des sections du TANU avant que leur demande d'entrée à l'université soit prise en considéra-

1. Julius K. NYERERE, « Adult education year », *Freedom and development*, Dar es Salaam, Oxford University Press, 1973.
2. Voir d'Ivar BORG, *Education and jobs: The great training robbery*, New York, Praeger, 1970.
3. Cette mesure a été prise dans l'une des résolutions, plus connues sous le nom de « Résolutions de Musoma », que le Comité exécutif national du TANU a adoptées à Musoma (République-Unie de Tanzanie), en novembre 1974.

tion. Il s'agit là d'une réforme révolutionnaire qui constitue une mesure salubre visant à réduire l'importance accordée aux diplômes de l'enseignement de type classique. En d'autres termes, le fait de réussir à des examens sanctionnant des études de type classique n'est plus considéré comme le seul critère de sélection en vue de l'enseignement supérieur.

LA PARTICIPATION  
DE LA POPULATION  
AU PROCESSUS ÉDUCATIF

L'enseignement de type non classique peut promouvoir la justice sociale sur d'autres plans encore. L'enseignement scolaire est généralement caractérisé par sa rigidité en ce qui concerne les programmes, les méthodes, la durée des études et leur échelonnement dans le temps, ainsi que par un mode d'apprentissage essentiellement académique. Fait tout aussi caractéristique, les enseignés ne peuvent guère agir sur le type d'enseignement qu'on leur dispense ou sur son organisation. L'enseignement extrascolaire, qui est en principe plus diversifié et qui doit s'adapter avec souplesse aux besoins, tels qu'ils sont déterminés par les intéressés eux-mêmes, peut donc contribuer à assurer une plus grande justice sociale. Les enseignés aux programmes d'enseignement extrascolaire participent relativement davantage aux prises de décisions relatives au processus éducatif. Ce processus est lié au principe plus général qui consiste à assurer la justice sociale en donnant à la population le pouvoir de décider des questions qui la concernent ; à cet égard, dans l'optique de l'analyse historique du colonialisme et du capitalisme, les principes directeurs énoncés par le TANU stipulent que « pour ceux qui ont été asservis ou opprimés, exploités et humiliés par le colonialisme et le capitalisme, 'développement' est synonyme de 'libération'. Tout ce qui leur donne le moyen de jouer un plus grand rôle dans la prise des décisions les concernant et dans la façon de

mener leur existence, est un acte de développement, même si cela ne leur assure pas une meilleure santé ou une meilleure alimentation<sup>1</sup> ».

LES ÉCOLES PRIMAIRES,  
CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Pour assurer le mieux possible la justice sociale, on peut aussi intégrer d'une certaine façon et dans une certaine mesure l'enseignement extrascolaire à l'enseignement scolaire. Ainsi, les immenses ressources — enseignants, matériels éducatifs, équipement et locaux — qui sont normalement affectées à l'enseignement scolaire au bénéfice de la minorité, peuvent aussi être utilisées pour permettre à la masse de profiter des possibilités de l'enseignement extrascolaire. Pour y parvenir, on peut — c'est ce qui a été réalisé en République-Unie de Tanzanie — faire en sorte que toutes les écoles primaires soient en même temps des centres d'éducation des adultes : « Le principe général consiste à faire de l'école primaire le principal centre responsable de l'organisation de l'éducation des adultes. L'école deviendra alors un centre éducatif communautaire, dont l'enseignement primaire ne représente qu'une des fonctions. Ainsi conçue, l'école sera de plus en plus un centre de convergence pour l'ensemble des besoins éducatifs de la communauté, et cessera d'être cette institution quelque peu détachée servant à l'éducation des enfants<sup>2</sup>. »

Le directeur de l'école primaire est chargé de l'ensemble des activités du centre en matière d'éducation des adultes : il doit déterminer les besoins de la collectivité, recruter des moniteurs compétents en s'adressant aux divers organismes s'occupant d'éducation des adultes, ainsi que des personnes compétentes et bien informées

1. TANU, *TANU guidelines 1971*, Dar es Salaam, Government Printer, 1971.
2. United Republic of Tanzania, *Tanzania second five year plan for economic and social development (1969-1974)*, vol. I, p. 157 et 158, Dar es Salaam, Government Printer, 1969.

habitant dans la région et organiser les cours nécessaires. En outre, l'enseignement des adultes et des autres personnes ne fréquentant pas l'école fait maintenant partie intégrante des attributions de l'instituteur. Pour permettre à l'école primaire de mener à bien les programmes d'éducation des adultes, on lui accorde une petite subvention supplémentaire pour l'équipement et le matériel, mais on compte avant tout qu'elle utilise au maximum les ressources dont elle dispose déjà.

Pour préparer les instituteurs à cette nouvelle tâche, tous les établissements d'enseignement pédagogique du pays ont inscrit à leurs programmes des cours portant sur la méthodologie de l'éducation des adultes. Autrement dit, tous les futurs maîtres sont maintenant préparés à dispenser un enseignement à la fois aux enfants du primaire et aux adultes, et les stages pratiques leur donnent la possibilité de se familiariser aussi bien avec l'enseignement primaire qu'avec l'éducation des adultes.

#### LES CENTRES D'ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE

En République-Unie de Tanzanie, l'utilisation des écoles primaires comme centres d'éducation des adultes a franchi une nouvelle étape avec la création de ce qu'on appellera les « centres d'éducation communautaire ». Selon le plan dressé par le gouvernement, il s'agit d'intégrer l'enseignement scolaire et l'enseignement extrascolaire, d'une part, et d'intégrer plus étroitement l'école primaire à la communauté, d'autre part. Ce nouveau plan s'inspire de l'expérience du village *Ujamaa* de Kwamsisi, dans la région de Tanga, où un projet pilote consistant à intégrer les activités de l'école primaire à celles du village a donné des résultats encourageants. A Kwamsisi, l'enseignement de type traditionnel et académique fait place à une préparation pratique et pertinente pour la vie du village. Les élèves eux-mêmes sont associés à la préparation et à l'exécution des activités d'auto-assistance

du village, et les villageois, qui suivent à l'école primaire divers cours qui leur sont spécialement destinés, peuvent également formuler leur opinion sur le contenu de l'enseignement dispensé à leurs enfants.

Dans un premier temps, on prévoit de construire 32 centres d'éducation communautaire dans des villages *Ujamaa* et dans quatre régions différentes. Deux de ces centres sont sur le point d'être achevés dans le district de Dodoma.

Outre les sept classes du primaire, le centre d'éducation communautaire abrite également des ateliers de menuiserie, de maçonnerie, de plomberie, de ferblanterie et d'artisanat. Une formation est également dispensée en agriculture, industrie familiale, petite industrie et économie domestique. Un dispensaire, un centre de soins aux enfants, une bibliothèque et un enclos servant à la projection de films et à d'autres activités culturelles feront partie intégrante du centre d'éducation communautaire.

Les divers services éducatifs et autres services sociaux seront mis à la disposition des élèves inscrits à l'école primaire, des adolescents et des adultes de toute la communauté. La fourniture des services éducatifs se fera avec une très grande souplesse, de façon à faire face aux besoins et aux problèmes particuliers de chaque village.

#### ORGANISMES DE COORDINATION

Dans de nombreux pays, l'enseignement extrascolaire comporte toute une série de programmes différents pris en charge par une gamme très diverse d'organismes et d'institutions — gouvernementaux et non gouvernementaux — et d'organismes bénévoles. Pour accroître au maximum leur impact et leur efficacité en matière d'éducation de masse, il faut mettre en place une sorte de structure pour mobiliser et coordonner leurs efforts et leurs ressources. En République-Unie de Tanzanie, on a créé à cet effet un ensemble complexe de comités à tous les niveaux administratifs rele-

vant du Ministère de l'éducation nationale. Au niveau national, le Comité national pour l'éducation des adultes, qui est un sous-comité du Conseil national consultatif sur l'éducation, comprend des membres des organismes suivants : TANU ; NUTA (Union nationale des ouvriers du Tanganyika) ; UWT (Organisation des femmes de Tanzanie) ; TAPA (Association des parents tanganyiens) ; TYL (Ligue des jeunes du TANU) ; CUT (Union coopérative du Tanganyika) ; Institut de l'éducation des adultes ainsi que d'autres ministères et organisations s'occupant de l'éducation des adultes, et des organismes bénévoles. Les comités qui s'occupent de l'éducation des adultes à l'échelon de la région, du district et de la circonscription, sont des sous-comités des comités de développement aux échelons correspondants. Le Comité régional pour l'éducation des adultes a pour président le secrétaire régional du TANU, et pour secrétaire le coordonnateur régional pour l'éducation des adultes. Le comité est composé des hauts fonctionnaires des principaux minis-

tères s'occupant de l'éducation des adultes — agriculture, santé, coopératives, etc. — de représentants de l'UWT, de la NUTA, de la TAPA ainsi que des sociétés de missionnaires et d'autres associations bénévoles. De même, le Comité de district pour l'éducation des adultes a pour président le secrétaire de district du TANU, et pour secrétaire le responsable de l'éducation des adultes pour le district. Le Comité pour l'éducation des adultes à l'échelon de la circonscription, qui est présidé par le président de la section du TANU, réunit les chefs d'établissements d'enseignement scolaire tels que les écoles primaires, les écoles secondaires, les collèges d'enseignement pédagogique, etc., ainsi que les directeurs des autres institutions qui peuvent se trouver dans la circonscription, comme les camps de service national, les prisons, les usines, etc. Enfin, toutes les écoles, collèges et autres établissements sont censés avoir leurs propres comités d'éducation des adultes jusqu'au niveau des comités de classe.

# Éducation des travailleurs et organisations populaires rurales

Pour bien juger de la place que l'éducation des travailleurs en particulier et l'enseignement en général occupent dans le développement rural des pays en développement, il faut tenir compte du contexte socio-économique rural ainsi que des objectifs à atteindre et admettre la nécessité d'encourager la création d'établissements et d'organismes que ce développement exige. Il est donc essentiel d'examiner l'action déjà entreprise dans le domaine du développement économique et d'évaluer les résultats obtenus, afin de cerner les problèmes qui font obstacle au progrès, voire de suggérer des orientations possibles. Cela pourrait éclairer les éducateurs sur le rôle que l'enseignement est à même de jouer dans le développement.

Dans tous les pays en développement, l'immense majorité des travailleurs vit et travaille à la campagne et c'est la campagne qui fournit le gros des ressources nationales, si bien que toute réforme économique et sociale opérée dans ce secteur aura nécessairement une incidence considérable sur l'évolution économique et sociale de l'ensemble du pays.

## Misère et développement des milieux ruraux

Quelle est la situation économique et sociale dans les pays en développement ? La misère et le dénuement extrême dans lesquels la plus grande partie du prolétariat rural et du prolétariat urbain vit et travaille sont trop connus pour qu'il soit nécessaire de les évoquer ici. Il n'y a sans doute rien de plus frappant que les graphiques des organismes des Nations Unies concernant la misère, le chômage, le sous-emploi, la sous-alimentation, les taux élevés de maladie et de mortalité, l'analphabétisme, la médiocrité de l'habitat et de l'environnement pour n'en citer que quelques-uns. En dépit des sérieux efforts que les gouvernements font depuis deux décennies pour hâter le développement économique et social et malgré la priorité qu'ils donnent maintenant à la diffusion de l'enseignement, les résultats obtenus sont loin d'être satisfaisants.

Les dirigeants du monde entier ont bien souligné que la paix et la stabilité internationales dépendent de la justice sociale et que, si nous ignorons les impératifs de notre époque et continuons à tolérer et à favoriser l'injustice, nous le paierons très cher sous forme de stagnation économique et sociale et d'instabilité politique. Quoi qu'il en soit, on n'a guère réussi jusqu'à présent à résoudre ces problèmes. Une fois de plus, on constate qu'il faut de toute

urgence procéder à un réexamen approfondi des politiques économiques, sociales et éducatives.

Les pays en développement, bien qu'ils diffèrent les uns des autres à beaucoup d'égards, ont plusieurs traits en commun. La misère et le chômage y sont généralement plus aigus dans les campagnes. De façon quasi permanente, des chômeurs démunis affluent de la campagne vers les villes, où ils accentuent la misère et le chômage et aggravent encore des conditions sociales déjà déplorable. Il semble qu'il y ait un lien non seulement entre la misère et le chômage en tant que tels, mais aussi entre leurs manifestations dans les villes et dans les campagnes — l'exode rural compliquant encore davantage les problèmes urbains. Il est donc évident que pour obtenir des résultats tangibles nous devons commencer par concentrer nos efforts sur les problèmes de la misère et du chômage dans les milieux ruraux.

L'immense majorité des habitants de la campagne travaillent soit dans l'agriculture, soit dans les agro-industries de transformation ou autres, soit dans le commerce lié à l'agriculture. La lenteur des progrès réalisés dans le secteur agricole peut être imputable à un régime foncier rétrograde et à des techniques périmées, encore que, dernièrement, les gouvernements se soient montrés très actifs à ces deux égards. Il y a eu, en effet, une vague de réformes agraires dans les différents pays du monde en développement. Quant à la technologie, des améliorations sensibles ont entraîné la révolution verte — ainsi qualifiée à juste titre — qui ouvre des perspectives immenses. Pourtant, malgré le chemin parcouru dans ces deux domaines que sont la réforme agraire et la technologie, la situation du prolétariat rural ne s'est guère améliorée.

Pour ce qui est du progrès des techniques agricoles, on peut dire que cette révolution verte a rendu possibles trois phénomènes appréciables : l'augmentation, grandement nécessaire, de la production agricole, l'accroissement des offres d'emploi dans les zones rurales et une répar-

tion plus équitable des revenus. Toutefois, rien de substantiel n'a encore été accompli en la matière.

La révolution verte (amélioration des variétés de semences, utilisation accrue d'engrais et autres facteurs de production, développement de l'irrigation et cultures plus intensives) a certainement contribué à accroître la production agricole, mais toutes les ressources de la technique n'ont pas encore été exploitées. Les experts prétendent que la technologie est neutre, mais ces méthodes de même que les crédits sont accessibles surtout aux riches agriculteurs.

De ce fait, la disparité des revenus s'est accentuée, ce qui a aggravé la condition du prolétariat rural. Comme les agriculteurs aisés ont tendance à toujours agrandir leurs exploitations et à utiliser pour les cultiver des machines et des outils perfectionnés, les possibilités d'emploi à la campagne ont encore diminué.

Les efforts faits pour transformer la structure économique et sociale, dans les zones rurales, par le seul biais de la législation n'ont pas totalement abouti. En outre, on s'intéresse moins au simple développement économique et plus au changement social, qui a notamment pour corollaire une participation accrue du peuple au développement économique et social. Il y a lieu de s'en féliciter mais il ne faut pas nous arrêter en si bonne voie et tenir compte des incidences logiques qu'une telle transformation peut avoir : pour que la participation soit effective, réaliste et constructive, elle doit passer par le canal des organisations populaires. Et de nouveau, si l'on veut assurer au peuple une juste part des avantages de la croissance, il faut un mécanisme qui permette de le faire. L'ère technologique moderne veut que les syndicats et les organisations populaires soient les seuls instruments efficaces d'une justice distributive.

C'est précisément dans cette optique que l'Organisation régionale asiatique de la Confédération internationale des syndicats libres a entrepris de favoriser la création d'organismes pour le prolétariat rural. Dans le cadre du

projet mis en œuvre à Ghazipur, dans l'Uttar Pradesh, en Inde, il a été créé une organisation populaire rurale qui a essentiellement deux objectifs : faire pression et développer. En effet, d'une part, cette organisation cherche à exercer les pressions voulues pour faire adopter des réformes agraires et d'autres mesures socio-économiques progressistes, veillant ensuite à ce qu'elles soient effectivement appliquées et, d'autre part, elle joue un rôle très actif en matière de développement coopératif et fournit ainsi des instruments de production agricole, des moyens d'irrigation ou d'autres services secondaires à de petits fermiers marginaux pour améliorer l'efficacité et la productivité de l'agriculture.

L'organisation s'occupe également de créer des emplois pour les personnes dépourvues de terres, de fournir une formation aux artisans, de leur procurer des matières premières et de leur apporter d'autres formes d'aide qui les mettront à même d'exercer de manière rentable leurs métiers respectifs. En outre, elle se charge d'un certain nombre d'activités économiques tendant à améliorer les maigres ressources des foyers ruraux déshérités au moyen de projets d'élevage de bétail et de volailles de basse-cour ainsi que par la production laitière. Mais, dans tous les cas, il s'agit surtout d'aider les populations pauvres des régions rurales à mieux évaluer leurs problèmes et les mesures qu'elles pourraient prendre pour les résoudre et aussi à leur apprendre à défendre et faire valoir leurs intérêts en unissant leurs efforts. Il faut qu'elles puissent retrouver leur confiance en elles-mêmes et croire en la vertu d'une action commune pour apporter les changements souhaitables à la vie rurale. Le facteur essentiel, dans une telle entreprise, est donc bien l'éducation sous ses différentes formes, le but visé étant de préparer le prolétariat rural à réaliser les transformations sociales voulues — tâche qui est loin d'être facile.

## Éducation des travailleurs

L'éducation des travailleurs prend un sens différent selon les pays. En Amérique du Nord, elle est presque synonyme de formation syndicale ; en Europe, elle semble avoir un sens plus large et comprendre en outre l'éducation générale des travailleurs adultes, ainsi que la formation professionnelle. Cependant, l'accent est toujours mis sur les problèmes des travailleurs et les institutions les plus importantes à cet égard sont souvent les organisations de travailleurs ou celles qui ont été créées à leur initiative ou avec leur collaboration. Il est évident que participer au fonctionnement d'une organisation est en soi une forme d'éducation. De plus, l'organisation de travailleurs qui, plus qu'aucune autre, comprend les besoins de ses membres et jouit de leur confiance, est souvent mieux outillée pour leur organiser des programmes d'études. Ses activités sont néanmoins souvent freinées par le manque de ressources, financières notamment. Il peut être extrêmement utile de coordonner les actions entreprises en matière d'éducation par les organisations populaires rurales et la collectivité.

Il y a trois aspects principaux de l'éducation qui intéressent l'organisation. Celle-ci s'occupe évidemment de l'éducation générale de ses membres qui est assurée pour l'essentiel par les établissements chargés de l'éducation des adultes. Il lui incombe aussi souvent d'aider ses adhérents à enrichir les connaissances dont ils ont besoin pour exercer les responsabilités et le métier correspondant à leurs objectifs et à leur fonction économique. Enfin, l'organisation doit, d'une part, aider ses membres à mieux comprendre son but et son rôle et, d'autre part, les mettre en mesure de participer efficacement à son fonctionnement aux différents niveaux hiérarchiques. Certes, ce sont les organisations intéressées elles-mêmes qui peuvent le mieux préparer leurs membres à diriger les syndicats et les organisations de travailleurs ruraux et à participer de façon consciente et réfléchie à leur

fonctionnement, mais il y a néanmoins place pour une ample collaboration avec d'autres organismes en matière d'éducation générale des adultes et de formation professionnelle. Par exemple, les écoles rurales peuvent être utilement mises à contribution. Il est très vite rentable d'investir dans l'éducation générale des adultes, car celle-ci détermine une approche plus constructive de la production et de la productivité et une participation accrue aux efforts de développement ; mais il est bon aussi de miser sur l'éducation des enfants.

Dans tous les pays, une œuvre appréciable a été accomplie en matière de culture, d'éducation et d'information par d'autres ministères que celui de l'éducation, par exemple le ministère de la santé ou de l'agriculture, sans oublier la radio, la télévision et les autres moyens d'information. Si toutes les ressources consacrées à l'éducation, l'information et la culture étaient mises en commun et que les activités touchant à ces domaines étaient efficacement coordonnées et intégrées, on pourrait peut-être faire beaucoup plus et obtenir des résultats nettement meilleurs.

Comme les organisations populaires ont un rôle capital à jouer dans l'évolution économique et sociale, il faut en tenir pleinement compte dans tout ce qui a trait à l'éducation. De fait, l'éducation doit amener l'homme à se forger de bons instruments de progrès et de changement. Il faut associer plus étroitement l'individu au processus de formation à la fois pour faciliter l'apprentissage des adultes et pour favoriser le développement de la personnalité. Il se peut que tous les types d'enseignement — scolaire,

extrascolaire et non traditionnel — doivent être utilisés selon les besoins ; pour les adultes, évidemment, l'accent sera mis sur la formation extrascolaire et non traditionnelle. La structure de l'éducation ne saurait être tributaire ni du temps, ni de l'espace, ni de l'âge, ni d'aucune autre condition d'admission et, par conséquent, l'enseignement devrait être dispensé à des moments propices pour les bénéficiaires qui seraient libres de commencer, d'arrêter et de reprendre les cours à leur convenance.

L'âge ne devrait pas non plus être un obstacle à la formation ; les adultes ont une expérience de la vie qui, dans une certaine mesure, leur permet de comprendre les problèmes qui les intéressent eux-mêmes et la société dans son ensemble. Il importe de leur offrir la possibilité de parfaire leurs connaissances sans exiger d'eux au préalable la présentation d'un diplôme.

Il est nécessaire de mieux évaluer le rôle que l'enseignement et en particulier l'éducation des adultes peuvent jouer dans les transformations socio-économiques des pays en développement. Cela suppose que l'éducation cesse d'être une accumulation de connaissances passives et prépare à l'action en aidant ses bénéficiaires à se doter de moyens suffisamment puissants pour protéger et faire valoir leurs intérêts et à participer de façon constructive au développement de leurs sociétés respectives. Les organisations populaires rurales sont indispensables si l'on veut que le développement économique et l'éducation répandent l'espoir et le goût du progrès dans les campagnes et contribuent ainsi efficacement à l'édification d'un avenir meilleur.

## Apprendre à mieux vivre

*Mais qu'est-ce que l'éducation des adultes ? C'est tout simplement apprendre tout ce qui peut nous aider à comprendre le milieu dans lequel nous vivons et la façon dont nous pouvons modifier et utiliser ce milieu pour notre mieux-être. L'éducation ne se limite pas à ce qui se passe dans la salle de classe.*

Julius Nyerere, 1969

La raison d'être de l'enseignement à distance — utilisation conjointe de textes imprimés, de la radio et de l'enseignement magistral — est évidente : ceux qui désirent bénéficier de l'éducation sont plus nombreux que tous ceux auxquels nos maîtres peuvent jamais espérer enseigner dans les salles de classe traditionnelles. Si l'éducation est nécessaire au développement — et c'est le cas — si ceux qui souhaitent l'une et l'autre sont de plus en plus nombreux — et c'est le cas — et si l'effectif des enseignants qualifiés n'augmente pas assez vite — et c'est le cas — il nous faut trouver d'autres moyens d'aider les gens à apprendre. L'enseignement à distance en est un : il peut améliorer l'instruction que les enfants reçoivent en classe. Mais il joue un rôle probablement plus important dans l'éducation des adultes, en particulier tel que l'évoque Nyerere dans la citation ci-dessus.

Je me propose d'examiner ici les efforts déployés pour promouvoir le développement en liant l'enseignement magistral à la radio et aux

textes imprimés. J'essaierai de résumer ce qui a déjà été accompli à la fois pour orienter l'action future et pour mettre en lumière les problèmes qui ne sont pas encore résolus.

Il est assez facile d'exposer le problème. Jusqu'à une date très récente, l'enseignement magistral était la norme et répondait aux besoins de la plupart des sociétés. Certes, aujourd'hui encore, nous apprenons sans doute plus, en règle générale, dans notre famille et notre environnement immédiat qu'à l'école. Mais ni cette éducation traditionnelle, extrascolaire, ni la nouvelle éducation scolaire ne nous offrent ce que nous demandons à l'éducation : nous donner les moyens de nous adapter à un monde en mutation, d'en tirer profit et de l'améliorer. Cette crise de l'éducation est à l'origine de nombreux efforts visant à trouver d'autres moyens que l'enseignement magistral où nous achoppons sur la pénurie mondiale d'enseignants. Les tentatives faites pour résoudre les problèmes d'éducation par la radiodiffusion, d'El Salvador au Samoa, de l'Inde au Pérou, comptent parmi les plus importantes. Mais, comme on l'a souligné dans une étude récente, « leurs effets ont été très limités par rapport à l'ampleur des problèmes qui se posent<sup>1</sup> ».

La radiodiffusion présente l'avantage évident

1. R. NWANKWOI, « Educational uses of broadcasting », dans : S. W. HEAD (dir. publ.), *Broadcasting in Africa*, p. 303, Philadelphia, Temple University Press, 1974.

de pouvoir véritablement pénétrer partout. Si l'on dispose de récepteurs (et si l'on peut les réparer lorsqu'ils tombent en panne), les émissions peuvent être écoutées dans n'importe quel village d'Afrique. Mais il est très difficile d'apprendre uniquement en écoutant des émissions ou en lisant des textes imprimés. Nous sommes donc dans une impasse : nous ne pouvons avoir des enseignants dans chaque village ; nous pouvons y avoir la radio et des textes imprimés, mais ce n'est pas la meilleure façon d'apprendre seul. La solution consisterait-elle à combiner la radiodiffusion et l'étude collective ? Des projets exécutés en Afrique depuis dix ans ont suffisamment prouvé que c'est là une technique importante, voire déterminante, pour l'éducation et l'épanouissement des adultes — je parle surtout de l'Afrique, car mon expérience et celle de l'International Extension College proviennent principalement de ce continent, mais je pense qu'on trouverait des exemples comparables en Asie ou en Amérique latine. L'étude collective donne aux individus la possibilité de participer au processus d'enseignement et à l'action qui en découle.

Nyerere a écrit en 1968 : « Nous devons faire partie de la société que nous transformons ; nous devons travailler de l'intérieur au lieu de descendre de notre piédestal, comme les anciens dieux, de faire quelque chose et de disparaître. Un pays, un village, une communauté ne peuvent pas être développés, ils ne peuvent que se développer eux-mêmes... Si l'on veut promouvoir un développement réel, il faut y faire participer la population. Les gens instruits peuvent prendre la tête de ce développement — et doivent le faire. Mais ils ne peuvent réussir à transformer la société que s'ils y travaillent de l'intérieur<sup>1</sup>. » Nombre de projets radiophoniques font penser à ces dieux : venus de l'éther, ils visent à changer la vie des villages sous l'impulsion de la métropole. Mais si un projet d'éducation combine l'enseignement à distance — utilisant radio et textes imprimés — et l'action collective au sein de la communauté, il

permet d'intégrer une information utile d'origine extérieure aux forces latentes de la communauté. On a mis à l'essai plusieurs formules, qui diffèrent par le style des émissions et par le type des textes imprimés. J'estime, pour ma part, que le contact direct avec l'enseignant est l'élément le plus important et le plus difficile à introduire avec succès. Certes, l'élaboration des cours radiodiffusés et imprimés ne va pas sans peine, mais rien n'est plus délicat à manier que l'élément humain. Un bon groupe apprend ou fait quelque chose même s'il manque une émission, alors que le meilleur programme radiodiffusé du monde n'est utile que dans la mesure où on l'écoute et où on en fait quelque chose.

Ces projets mixtes se répartissent en quatre catégories : les groupes d'étude comme les tribunes radiophoniques rurales du Ghana ou les groupes créés par des organismes tels que l'INADES (Institut national africain de développement économique et social) en Afrique de l'Ouest, ou Agriservice en Éthiopie ; les programmes visant à appuyer des organismes sociaux ou politiques existants ; les campagnes intensives de courte durée, comme celles qui ont été lancées en République-Unie de Tanzanie à partir de 1970 ; et les programmes destinés à élargir l'audience de l'école. Examinons tour à tour chacune de ces catégories pour pouvoir tirer ensuite certaines conclusions générales.

## Groupes ruraux<sup>2</sup>

L'idée est venue du Canada. Des groupes d'agriculteurs victimes de la dépression des années trente se sont formés pour suivre des programmes radiophoniques ruraux et agir de concert à la suite de ces programmes. De ces

1. J. K. NYERERE, *Freedom and development*, p. 25, Dar es Salaam, Oxford University Press, 1973.

2. T. DODDS, *Multi-media approaches to rural education*, Cambridge, International Extension College, 1972.

réunions est née une action coopérative, notamment en matière de commercialisation. Cette idée a été importée en Inde, au Ghana et ailleurs, et les tribunes radiophoniques demeurent un aspect important de l'éducation rurale dans divers pays d'Afrique. Des émissions radiodiffusées sont consacrées à l'amélioration de l'agriculture ou de la commercialisation ; des groupes d'agriculteurs les écoutent, étudient ensemble la façon de tirer parti de ce qu'ils ont appris et appliquent ce qu'ils ont décidé.

L'INADES, dont le siège est à Abidjan, a adopté une approche un peu différente. Il offre un nombre limité d'émissions, préférant fournir des cours d'agriculture imprimés, conçus pour l'étude collective. « Ces cours se présentent sous la forme d'une série de brochures, dont chacune contient la matière de trois ou quatre leçons. Ils sont expliqués de manière simple et directe » à l'aide d'un vocabulaire ne dépassant pas 600 mots<sup>1</sup>, les termes techniques étant définis par des mots de ce vocabulaire de base. Pour l'étude de ces cours, l'INADES encourage la formation de groupes, si possible sur la base d'unités sociales existantes — villages, familles ou groupes d'âge. Dès le départ, les groupes sont incités par un agent de vulgarisation, qui travaille avec eux en se servant du matériel disponible, à exploiter collectivement un terrain. La rétro-information est prévue : les groupes d'agriculteurs complètent ensemble un questionnaire au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'étude d'une brochure et le renvoient au siège de l'INADES où les réponses sont examinées et commentées.

Ainsi, les tribunes radiophoniques rurales et les groupes de l'INADES mettent l'accent sur la discussion et l'action collectives, stimulées par le matériel reçu de l'extérieur. Les groupes sont censés être durables et, bien qu'ils puissent s'appuyer sur des institutions sociales existantes, ils ont été créés généralement aux fins de l'enseignement rural.

## Aide aux institutions existantes

On peut également utiliser les méthodes d'enseignement à distance pour aider des institutions existantes. Ainsi, au Botswana, le ministère concerné a demandé au Botswana Extension College d'élaborer un programme à l'intention des comités de développement des villages ; dans un pays aussi grand que le Botswana, il n'aurait pas été possible de réunir tous les membres de ces comités pour leur faire suivre une formation, de sorte que les méthodes d'enseignement à distance ont paru particulièrement appropriées. Le programme visait à donner des renseignements plus complets sur le rôle des comités, leurs relations avec la collectivité et avec les pouvoirs publics et leur champ d'action (un chapitre du manuel préparé par le College à l'intention des comités s'intitule « Comment obtenir des fonds »). Les moyens utilisés se composaient d'un manuel, d'une série d'émissions radiodiffusées et de « notes » destinées aux membres des comités réunis pour écouter les émissions. Celles-ci devaient être suivies par une discussion qui permettrait aux comités d'agir plus efficacement.

Dans ce cas, on a utilisé la radio et les textes imprimés pour appuyer le travail d'organisations politiques qui existaient déjà. La structure des comités a fourni un cadre à l'étude et à l'action collectives. Si ce cadre était permanent, le programme s'étendait sur une période limitée : en cela l'expérience se rapprochait plus des campagnes tanzaniennes que des groupes ruraux décrits plus haut.

## Campagnes d'étude

En 1970, la République-Unie de Tanzanie a lancé une campagne nationale d'éducation des adultes portant sur les objectifs et le déroulement des élections, en utilisant à cet effet une

1. *Ibid.*, p. 22.

série d'émissions radiophoniques, des textes imprimés et des groupes d'écoute organisés. Trois ans après, « une campagne beaucoup plus importante d'écoute collective a été lancée sous le nom de *Mtu ni Afya* (littéralement « l'homme est la santé »). Elle a touché près de deux millions de citoyens. Pour la première fois, il ne s'agissait pas d'une campagne d'information civique ou économique ; elle avait pour thème l'éducation sanitaire. Il est établi qu'elle a eu une incidence spectaculaire sur certaines des habitudes sanitaires d'un grand nombre de personnes<sup>1</sup> ». Le programme prévu pour une période limitée envisageait la formation de 75 000 animateurs et devait permettre non seulement d'accroître les connaissances sur la santé, mais aussi d'améliorer les pratiques sanitaires ; dans les deux premières semaines, on a dénombré 1 200 actions collectives contre le paludisme et la construction de centaines de milliers de latrines a été signalée à la suite de la campagne.

La méthode de la campagne d'écoute radiophonique — de grande envergure, intensive, à laquelle participent de nombreux organismes publics différents et qui mobilise l'attention de la population sur une seule question pendant un temps limité — a également été adoptée au Botswana. Organisée par l'université en 1973, la campagne relative au plan de développement national pour 1973-1978 est aujourd'hui suivie d'une campagne sur les pâturages tribaux menée par divers organismes publics. Il s'agit d'informer le public des changements intervenus dans le régime foncier traditionnel et de faire connaître aux pouvoirs publics la façon dont la nouvelle politique est accueillie et doit être exécutée aux niveaux local et national. La campagne a un double objectif : déboucher sur une action au niveau local et permettre des décisions politiques au niveau du district et du pays, compte tenu des réactions des groupes d'étude. Elle est également considérée comme le point de départ d'un programme, de longue haleine cette fois, d'éducation rurale sur les thèmes de l'utilisation et de la bonification des terres.

## L'école élargie

Dans toute l'Afrique, nombreux sont ceux qui désiraient poursuivre leurs études au-delà du niveau primaire et qui ne peuvent pas le faire : on a tenté, sous diverses formes et à de nombreuses reprises, de répondre à cette aspiration. A Maurice, le secteur privé est intervenu et des « collègues champignons » ont poussé sur toute l'île, offrant des possibilités d'éducation — en général, médiocres — parallèlement au système national. Les « brigades » du Botswana et les « écoles polytechniques villageoises » du Kenya représentent des tentatives en vue de dispenser un enseignement secondaire d'un autre type, correspondant aux besoins de la société. Dans toute l'Afrique, nombreux sont ceux qui essaient de faire des études secondaires par correspondance ; mais ils sont souvent dupés par des chefs d'établissements commerciaux sans scrupule. Les établissements publics d'enseignement par correspondance se multiplient : ils fournissent, d'une façon au moins correcte et honnête, le moyen d'accomplir des études secondaires. C'est ainsi que l'organisation de cours par correspondance à l'intention de ceux qui ne peuvent fréquenter l'école constitue la principale activité du Service des cours par correspondance du Ministère de l'éducation de la Zambie.

Mais c'est là une voie difficile et solitaire, et on a parfois tenté de créer des centres d'étude attachés aux écoles afin d'aider ceux qui s'instruisent par correspondance. L'enseignement par correspondance et par radio demeure l'élément principal, mais les élèves peuvent recevoir des avis, des encouragements et une aide en cas de difficulté d'un enseignant qui est chargé plutôt de les conseiller que de leur dispenser un enseignement. Des centres d'étude de ce type ont été créés au Botswana et au Swaziland ; les

1. B. L. HALL et T. DODDS, *Voices for development: the Tanzania national radio study campaigns*, p. 9, Cambridge, International Extension College, 1974.

projets qui visent à en organiser dans le cadre d'une opération plus ambitieuse à Maurice n'attendent que leur financement.

Cette formule semble bien modeste, surtout par comparaison avec l'ampleur des programmes d'éducation par la radio de la République-Unie de Tanzanie par exemple. Mais elle peut jouer un rôle plus important qu'il ne paraît si l'on considère qu'elle permet à une école de s'occuper aussi bien des enfants non scolarisés que des privilégiés qui la fréquentent ; d'autre part, il peut être utile qu'elle montre que des groupes d'élèves qui reçoivent de l'extérieur une grande partie de leur éducation peuvent néanmoins bénéficier des ressources disponibles au sein de la collectivité.

### Qu'avons-nous appris ?

Nous venons d'embrasser d'un coup d'œil très rapide un secteur vaste et complexe d'éducation ; il s'agit de replacer dans un contexte approprié ce que nous avons appris sur l'enseignement direct dans les projets multi-media ou d'enseignement à distance. Car si j'ai mentionné toutes sortes de projets d'éducation, il est possible de formuler certaines conclusions générales comme point de départ d'autres expériences de ce type. Elles portent en particulier sur les quatre aspects suivants : le dialogue, la rétro-information, le développement et les modalités pratiques.

De Socrate à Freire, les éducateurs ont toujours estimé que le dialogue était au centre de l'éducation. Et l'une des difficultés que nous devons affronter est la nécessité de concilier les économies d'échelle, que nous pouvons obtenir par la production centralisée du matériel pédagogique, avec le dialogue qui est indispensable si l'on veut que l'éducation soit libératrice et non « bancaire », comme le dit Freire : « Dans la conception bancaire de l'éducation, le savoir est un don que ceux qui s'estiment instruits font à ceux qu'ils consi-

dèrent comme des ignorants<sup>1</sup>. » Pour que le développement soit utile et efficace, il faut deux types de connaissances : les connaissances techniques (meilleures méthodes de culture, santé, planification familiale, etc.) que fournissent nos technologues et nos scientifiques, mais aussi la connaissance des conditions locales, des hommes de telle région, que possède le commun des mortels. Nos problèmes affectifs sont d'une ampleur telle que nos rares technologues ne peuvent se charger eux-mêmes de l'éducation sur le plan national. Quant à la tâche qui consiste à adapter leurs solutions à une situation donnée, avec toutes ses particularités, elle doit incomber à ceux qui vivent dans cette situation. C'est là que l'approche de l'étude collective prend tout son sens.

Tel service d'un ministère pourrait tout simplement produire des programmes radiophoniques ou des brochures, par exemple sur les meilleures méthodes de culture et leur assurer une large diffusion. Mais cette façon d'agir impose aux villages une solution sans tenir compte des différences locales et réduit les villageois à l'état d'objets. Au contraire, si l'on utilise le même matériel comme point de départ d'une étude collective, ceux qui espèrent tirer parti de l'information peuvent eux-mêmes l'étudier, voir comment elle s'applique à leur situation et jouer un rôle actif dans le développement qu'ils recherchent. Il semble, en outre, que l'étude collective constitue un meilleur moyen de changer les attitudes — et non d'apprendre des faits nouveaux — que l'enseignement didactique<sup>2</sup>. En tout cas, abstraction faite de ces considérations morales et théoriques, c'est une formule plus efficace. On en voudra peut-être pour preuve les latrines construites en République-Unie de Tanzanie en 1973 à la suite du *Mtu ni Afya* ; on signale aussi

1. P. FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, p. 58, New York, Herder, 1972.
2. E. M. ROGERS, F. L. SHOEMAKER, *Communication of innovations*, p. 288 et suiv., New York, Free Press, 1971.

qu'au Botswana l'efficacité des comités de développement de village qui ont suivi notre programme va croissant et que leur action de développement s'intensifie.

La combinaison de l'enseignement direct avec du matériel imprimé et radiodiffusé bien conçu et dont la production est centralisée permet de diffuser l'information plus rapidement et plus largement (et probablement à moindres frais) que par les seules méthodes traditionnelles de l'enseignement direct. Le dialogue permet de tenir compte aussi des connaissances locales et de rendre l'enseignement plus efficace.

La rétro-information découle naturellement du dialogue. Un groupe d'étude dont un seul membre est alphabétisé peut fournir cette rétro-information à ceux qui conçoivent le programme. La rétro-information a au moins trois fonctions. Premièrement, elle permet aux groupes d'étude de participer au programme — par exemple, les questions posées par ces groupes peuvent être utilisées dans des émissions radiodiffusées. Deuxièmement, elle permet à ceux qui planifient le programme de le modifier en cours de route ou d'en prévoir la phase suivante en fonction des besoins locaux. Ainsi, au Botswana, nous avons voulu connaître les types de projets de développement souhaités par les villages afin de concevoir ultérieurement des programmes plus spécifiques répondant à ces besoins.

A Maurice, la rétro-information concernant un programme de planification familiale intitulé *Ma vie demain* a fourni des données qui formeront peut-être la base d'une action dans des secteurs entièrement nouveaux de l'éducation relative à la planification familiale. La rétro-information peut jouer un rôle plus modeste mais tout aussi essentiel : permettre aux organisateurs d'améliorer ce qu'ils font.

Troisièmement, on peut utiliser la rétro-information pour modifier les décisions et les actions politiques. C'est ce qui s'est passé au Botswana à la suite du programme sur les pâturages tribaux. Pour des raisons d'écologie,

d'économie et de justice sociale, il s'est révélé nécessaire de modifier le régime foncier des terres tribales du Botswana — qui représentent la moitié de la superficie totale. Les terres, qui ont toujours été détenues et exploitées collectivement, seront à l'avenir divisées en trois catégories : les terrains communaux qui seront exploités par la collectivité et où il n'y aura pas de domaines séparés par des clôtures ; les exploitations commerciales faisant l'objet d'un bail ; et les terrains réservés pour une exploitation ultérieure. Dans le cadre du programme d'information du public qui précède ces changements, le gouvernement du Botswana a créé un projet d'étude collective dont les objectifs définis dans un document officiel sont les suivants :

« ... Le programme d'information du public a pour objectif premier de faire connaître la politique suivie. Mais il a également trois autres objectifs : stimuler les échanges de vues parmi le public, renseigner les conseils fonciers, les conseils de district et le gouvernement central sur la façon dont la population estime que la politique devrait être appliquée localement, et amorcer le long processus qui consiste à aider les individus à apprendre comment ils peuvent bénéficier de la politique suivie, par exemple en formant des groupes ou des syndicats de petits éleveurs... »

Après avoir ainsi recueilli l'avis du public, le gouvernement prendra des mesures pour donner suite aux opinions exprimées. Le cas échéant, il révisera la politique définie dans le présent document et soumettra au parlement les modifications résultant de la consultation de la population<sup>1</sup>.

La rétro-information ne servira donc pas seulement à guider les éducateurs, elle orientera la politique relative à un problème clé. Son incidence sera ressentie à deux niveaux : au

1. Government paper n° 2 of 1975, *National policy on tribal grazing land*, p. 18, Gaborone, Government Printer, 1957.

niveau national, sur l'ensemble de la politique et, au niveau du district, sur la répartition des terres entre les trois catégories, et sur les règles relatives au régime foncier. L'exécution du programme ayant commencé en juin 1976, il est encore trop tôt pour juger l'efficacité de cette rétro-information politique. Mais un programme pilote exécuté en décembre 1975 a indiqué que les groupes d'étude repéraient exactement les secteurs névralgiques dans lesquels se jouait l'avenir de la politique adoptée et dans lesquels les pouvoirs publics n'avaient pas encore déterminé leur ligne de conduite — les déplacements entre districts, la répartition des forages et son incidence lorsque les mouvements de bétail seront plus limités, les modalités de la création de syndicats d'éleveurs, etc.

Ainsi, l'une des fonctions des groupes d'étude dans l'enseignement direct est de fournir une rétro-information ; l'expérience prouve que ce rôle crée un sentiment d'utilité chez les participants et permet aux éducateurs et aux responsables politiques d'avoir connaissance de données très importantes.

Changer la vie individuelle ou familiale est l'objectif de la plupart des programmes d'éducation en question. D'après les résultats de l'INADES, des tribunes radiophoniques rurales et des campagnes tanzaniennes, les discussions de groupe débouchent sur des changements pratiques. Mais c'est encore un domaine délicat : nous devons maintenant approfondir les moyens de faire d'un groupe d'étude collective un groupe qui cherche effectivement à améliorer son propre environnement : c'est ce que j'examine ci-dessous en faisant le point de ce qu'il nous reste à apprendre.

Nous découvrons peu à peu, par l'expérience, les modalités pratiques de ces projets. Bien entendu, il est impossible d'énoncer des règles générales pour l'heure de diffusion des émissions, le style du matériel pédagogique à employer, la création de groupes mixtes ou non et de nombreuses autres questions qui doivent

être résolues dans chaque cas particulier. Mais l'expérience montre généralement que la formation d'animateurs est un élément déterminant qui, dans de nombreux pays, pose peut-être plus de problèmes qu'en République-Unie de Tanzanie, où le maître de l'école primaire est déjà accepté comme celui qui est aussi chargé de l'éducation des adultes. Ailleurs, les animateurs de groupes — et notamment les instituteurs — se sont difficilement adaptés à un rôle où il ne s'agit pas de fournir des informations mais de stimuler la discussion. Là encore, les premières conclusions tirées de l'expérience du Botswana peuvent s'appliquer : dans le programme pilote relatif aux pâturages, qui a été exécuté en décembre 1975, les animatrices ont obtenu de meilleurs résultats que les animateurs, les mères de famille que les enseignants, les animateurs recrutés à l'issue d'une réunion de village (*kgotla*) que ceux qui avaient été nommés par un vulgarisateur après une visite au domicile du candidat, à son lieu de travail, au club ou à l'organisation auxquels il appartenait<sup>1</sup>. Conclusion provisoire, mais qui s'impose : il faut recruter et former les animateurs en tenant scrupuleusement compte des valeurs de la société où ils sont appelés à travailler. Il ne suffit pas que ces animateurs sachent comment diriger un groupe d'adultes — encore que ce soit déjà une tâche considérable ; ils doivent aussi, idéalement, être acceptés en tant qu'animateurs et innovateurs par leur propre société.

Nous pouvons donc maintenant élaborer pour les projets d'éducation tridirectionnelle une première série de principes découlant principalement de la pratique et justifiés par le succès. Résumons-les :

Les projets d'enseignement à distance qui font appel à l'étude collective sont efficaces.

Les projets doivent être conçus de façon qu'un dialogue s'instaure au sein des groupes.

1. Evaluation Unit Botswana Extension College, *Interim evaluation report to grazing committee*, Gaborone, BEC, 1976.

La rétro-information est un élément important, qui a au moins trois fonctions : faire participer l'élève au projet, instruire l'éducateur afin d'accroître son efficacité et fournir une information pour les décisions politiques.

L'étude collective doit être conçue — au moins pour l'éducation extrascolaire — de façon que le groupe passe de l'enseignement à l'action.

Il est essentiel de choisir le bon animateur. Les animateurs de groupes doivent recevoir une formation ; leur rôle est différent de celui d'un maître d'école traditionnel.

## Problèmes

L'expérience acquise nous permet de cerner les principales difficultés rencontrées dans l'exécution de nombreux projets et auxquelles nous ne pouvons encore apporter que peu de solutions efficaces. Je les énumère ici brièvement, étant donné qu'elles sont identifiées, mais non encore surmontées.

Programmes longs ou courts : voulons-nous des campagnes de courte durée, sur le modèle du groupe d'écoute tanzanien, ou des programmes de longue haleine comme les tribunes radiophoniques rurales ? La réponse dépend souvent de la nature du programme d'études. Mais bien souvent, l'analyse des objectifs du programme n'indique pas quelle est la meilleure solution, ni quelle est la meilleure combinaison des deux formules.

Il est toujours difficile d'assurer la rétro-information, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une opération de grande envergure. Si elle provient d'un très grand nombre de groupes, l'organisme responsable risque d'être submergé. Un échantillonnage serait-il suffisant ? Pour les éducateurs peut-être, mais cela ne fournit pas la réponse individuelle que peut souhaiter un groupe d'étude ou un village.

L'action doit suivre l'enseignement dans la plupart des cas. Mais amener un groupe de

gens à écouter ensemble la radio ou à étudier est une chose ; faire en sorte qu'ils entreprennent une action durable en est une autre. Pour résoudre des questions de ce type, il faut se préoccuper bien plus de la nature des organisations sociales — des groupes d'élèves et de leur situation — que de la production du matériel. C'est du côté des élèves et non des enseignants que se situent les problèmes difficiles et importants.

Les centres d'études par correspondance peuvent sembler bien loin des groupes d'étude collective sur lesquels nous nous sommes étendus ; en réalité, ce sont les mêmes individus qui sont concernés. Le spécialiste du développement communautaire travaillant au Botswana Extension College sur le programme de développement des villages a constaté que, dans les réunions de village, il ne cessait de répondre à des questions sur les programmes d'examens. Il y a deux problèmes : premièrement, ces groupes peuvent-ils également être rattachés, d'une façon ou d'une autre, à l'éducation extrascolaire ? Deuxièmement, pouvons-nous faire quelque chose en vue d'assurer que ces centres soient plus que des écoles de troisième catégorie pour ceux qui n'ont pas la chance d'accéder aux établissements de première (ou de deuxième) catégorie ?

Les agents de vulgarisation jouent dans de nombreux projets d'éducation extrascolaire un rôle important mais qui entre parfois en conflit avec leurs attributions traditionnelles. L'agent de vulgarisation agricole apparaît souvent comme celui qui possède la clé des problèmes agricoles. Mais si de nouvelles informations proviennent par d'autres moyens — textes imprimés et radio — son rôle d'informateur ou de guide s'efface au profit d'une fonction d'animateur. Cette évolution, qui peut être souhaitable, est encore difficile pour l'agent de vulgarisation.

Les structures sociales existantes, institutionnelles ou non, sont en général plus importantes aux yeux de la population que les groupes

d'étude ou les tribunes radiophoniques rurales. Personne, que je sache, n'a encore trouvé le moyen d'incorporer un système d'enseignement à ces structures de sorte qu'elles soient mieux adaptées au rythme et aux besoins de l'existence quotidienne.

Enfin, ces diverses formules ne peuvent apporter plus que quelques éléments de réponse partielle aux grands problèmes d'éducation. De nombreux éducateurs exposent longuement les insuffisances de l'enseignement secondaire traditionnel, mais il est beaucoup plus difficile de voir par quoi on peut le remplacer ou le compléter, pour répondre à la fois aux besoins des élèves qui terminent à ce stade leurs études à plein temps, de ceux qui les poursuivent... et de la société. On parviendra peut-être à une solution partielle en combinant judicieusement le matériel pédagogique dont la production est centralisée et l'étude collective. Ce qui est peut-être plus important, c'est que nous n'en sommes pas — il s'en faut — au point où la plupart des individus peuvent définir et exprimer leurs propres besoins

d'éducation (ni même à celui où contribuer à ce processus est considéré comme le rôle central des responsables de l'éducation des adultes), activité dont Paulo Freire leur a indiqué la nécessité à Dar es Salaam<sup>1</sup>. Là encore, une solution partielle pourrait consister à incorporer l'enseignement direct à un système d'enseignement à distance et de rétro-information, pour mieux connaître les besoins humains fondamentaux en matière d'éducation.

Telles sont les données du problème. Et c'est pourquoi la combinaison des différents media au service de l'enseignement peut être une façon humaine de contribuer à l'éducation et au développement. Dans un monde qui manque de ressources pour l'éducation, elle peut être d'une importance capitale si elle unit la compréhension et la connaissance que l'homme de la rue a de sa propre vie et l'information qu'offre aujourd'hui la technologie sur les potentialités humaines.

1. P. FREIRE, « Research methods », *Studies in adult education*, n° 7, p. 9 et suiv., Dar es Salaam, Institute of Adult Education, 1973.

# L'éducation des adultes en République démocratique allemande

Formation continue, études ininterrompues, éducation permanente. Ces revendications, et d'autres du même genre, sont formulées aujourd'hui dans beaucoup de pays et dans bien des langues. Loin d'être des clichés éculés, elles correspondent à une nécessité urgente de notre époque. On a besoin d'une qualification plus poussée, de connaissances, de capacités et de techniques nouvelles pour résoudre les problèmes qui se posent dans toutes les sphères de la vie sociale. Si le problème est le même, ou presque, dans de nombreux pays, la solution présente des différences très marquées et dépend du type de société considéré.

En République démocratique allemande, l'éducation des adultes est fondée sur la place centrale qu'occupe l'homme dans la société socialiste, et sur le développement continu de ses caractéristiques, de ses talents, de ses aptitudes et de ses qualités morales.

Cela étant, il importe de donner plus de responsabilités aux individus et de les faire participer plus activement à l'administration et à l'organisation de l'État, ainsi qu'à tous les processus sociaux. Le progrès technique et

scientifique est étroitement lié à la formation, à l'éducation et à l'épanouissement de l'homme. En République démocratique allemande, le rôle de ce dernier devient chaque jour davantage le problème central de la révolution technique et scientifique. Ainsi, l'éducation des adultes vise à former des esprits socialistes ayant une éducation universelle.

En conséquence, l'objectif et le contenu de l'éducation des adultes se caractérisent par les principaux aspects suivants :

Éducation socialiste très complète et de niveau élevé, fondée sur une solide connaissance du marxisme-léninisme, enseignement des mathématiques modernes, des sciences naturelles et des langues ;

Formation professionnelle et technique s'appuyant sur la science moderne ;

Développement et consolidation constants de la conscience socialiste<sup>1</sup>.

L'éducation des adultes en République démocratique allemande est donc conforme aux objectifs fixés par l'Unesco à la III<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui s'est tenue à Tokyo en 1972 et où il a été déclaré que l'éducation des adultes « est un instrument de conscientisation, de changement et de socialisation... C'est l'instrument d'épanouissement

---

*Gottfried Schneider (République démocratique allemande). Directeur adjoint de l'Institut central de formation professionnelle de la République démocratique allemande. Enseigne la pédagogie à l'Université technique de Dresde.*

1. Voir « Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen », *Aus der Tätigkeit der Volkskammer und ihrer Ausschüsse*, n° 19, 1970, p. 58.

de l'homme intégral, total, pris dans la globalité de ses fonctions de travail et de loisirs, dans sa participation à la vie civique, à la vie familiale, à la vie culturelle ; c'est l'affûté et la découverte de ses qualités physiques, morales, intellectuelles et spirituelles ».

C'est pourquoi, dans le cadre de l'éducation des adultes, toute mesure de la qualification est toujours centrée sur l'ensemble de la personnalité humaine. De ce fait, l'unité de l'enseignement général et de l'enseignement spécialisé, de l'enseignement professionnel technique et de l'éducation idéologique, et l'interaction de la théorie et de la pratique sont des principes fondamentaux de toute mesure de la qualification.

### **L'éducation des adultes dans le système d'enseignement**

En République démocratique allemande, l'éducation des adultes fait partie intégrante du système d'enseignement. A cet égard, elle est parfaitement conforme au principe posé à la II<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes, qui s'est tenue à Montréal en 1960, selon lequel « l'éducation des adultes fait partie intégrante de tout système national d'éducation et lui est organiquement liée ».

Dans le système de l'éducation des adultes, tous ceux qui exercent déjà une profession, tous les travailleurs, ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances et leurs qualifications, que ce soit « sur le tas » ou pendant leur temps libre.

En République démocratique allemande, l'éducation des adultes se présente sous les formes suivantes<sup>1</sup> :

Formation et perfectionnement des ouvriers spécialisés, des ouvriers qualifiés, des chefs d'équipe et des contremaîtres<sup>2</sup> dans les locaux aménagés à cet effet par les usines, coopératives de production agricole ou exploitations agricoles groupées ;

Consolidation et approfondissement de l'ensei-

gnement général par des cours du soir, dans des clubs et dans des centres culturels ;

Possibilité d'acquérir les titres menant à des études universitaires ou techniques offerte aux meilleurs parmi les ouvriers qualifiés, agriculteurs travaillant en coopérative, chefs d'équipe et contremaîtres ; les responsables pédagogiques des usines coopèrent étroitement dans ce domaine avec ceux des cours du soir, des écoles professionnelles, des universités et des établissements d'enseignement technique ;

Diffusion et vulgarisation des dernières découvertes dans le domaine des sciences sociales, naturelles et technologiques, surtout par l'intermédiaire d'organisations sociales (par exemple, URANIA, Chambre de technologie, associations scientifiques) ;

Formation complémentaire des diplômés des écoles techniques et des universités ainsi que des cadres subalternes dans les locaux spéciaux des usines, les académies du secteur industriel, les écoles techniques, les universités et les écoles des organisations sociales ;

Formation complémentaire des gestionnaires dans des instituts de gestion socialiste de l'économie, des écoles de parti et de syndicats ;

Possibilité, pour les enseignants et autres personnes travaillant dans le domaine de l'éducation des adultes, d'acquérir des qualifications dans les locaux spéciaux des entreprises et industries, les écoles techniques, les écoles supérieures et les universités.

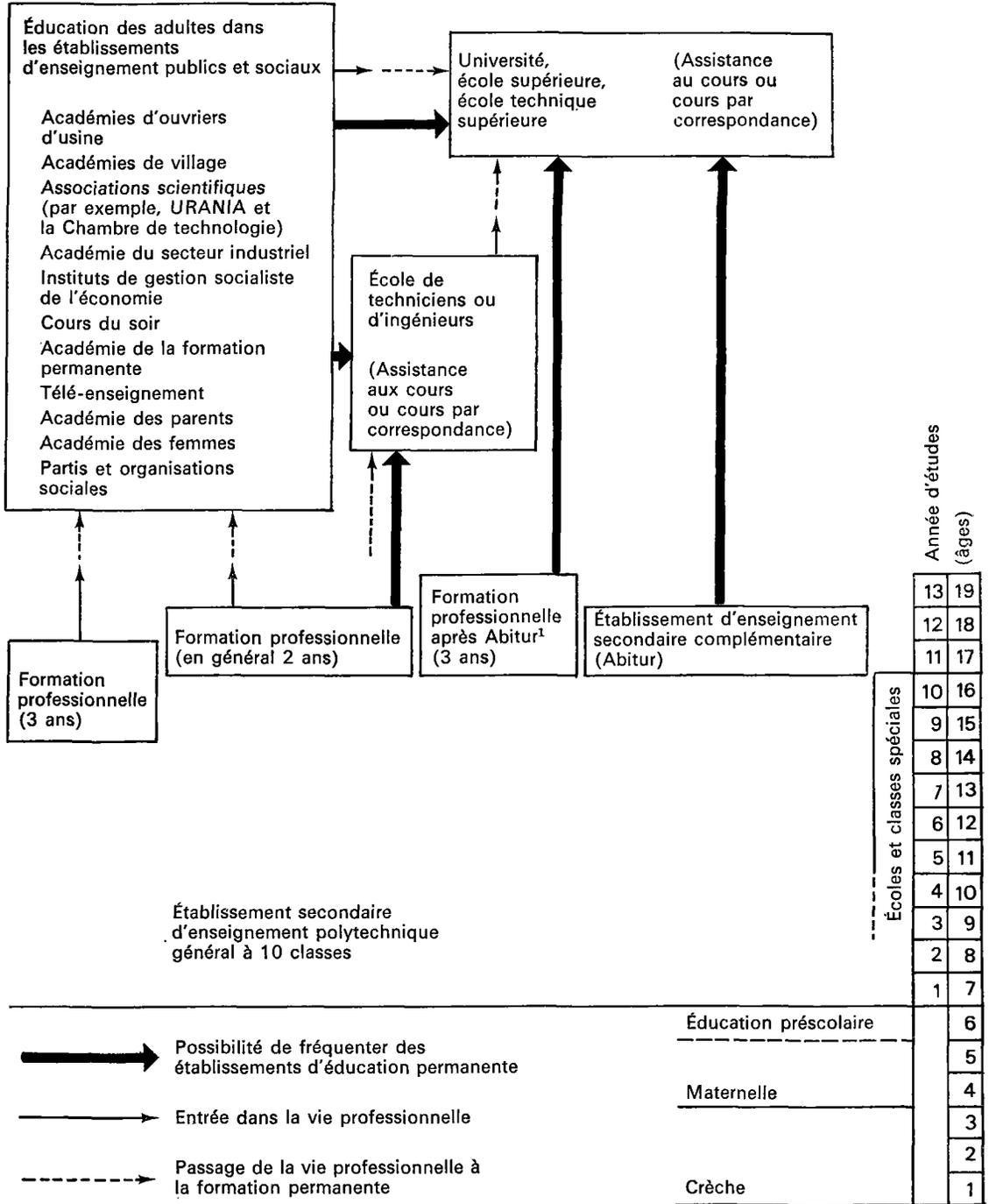
Les citoyens de la République démocratique allemande tirent pleinement parti de ces possibilités. Environ 90 % des diplômés de l'université et des écoles supérieures, quelque 88 % des diplômés des écoles techniques, 75 % à peu près des contremaîtres et 68 % des ouvriers qualifiés exerçant un métier, ont acquis leur formation dans le pays après 1946.

Les succès du système intégré d'éducation

1. Voir le diagramme p. 286.

2. Surveillants ayant reçu une formation spéciale.

# L'éducation des adultes en République démocratique allemande



1. Titre donnant accès à l'université.

FIG. 1. Structure du système socialiste intégré d'éducation de la République démocratique allemande.

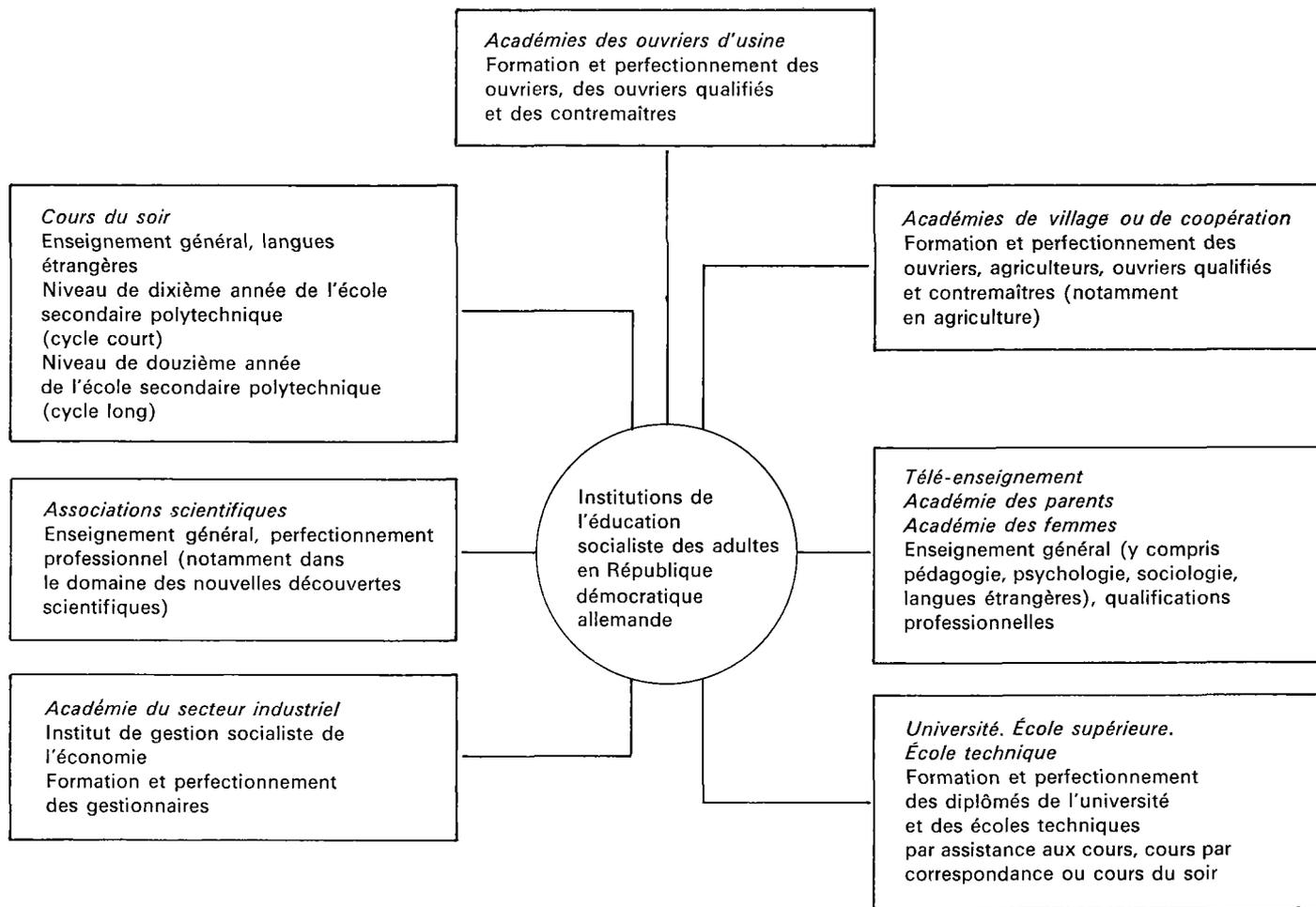


FIG. 2. Institutions de l'éducation socialiste des adultes en République démocratique allemande.

socialiste tiennent pour une bonne part à l'éducation des adultes. Il suffit, pour s'en convaincre, de prendre connaissance des chiffres suivants : En 1974, environ 800 000 personnes travaillant dans l'industrie, y compris le bâtiment, ont suivi des cours de préparation à un diplôme. De 1970 à 1974, quelque 60 000 adultes travaillant dans le commerce ont obtenu un certificat d'aptitude professionnelle.

Au cours de la même période, plus de 100 000 citoyens ont suivi des cours du soir pour entrer à l'université ou dans une école technique ; 450 000 adultes ont atteint le niveau de la seconde ou de la terminale en suivant des cours du soir et quelque 110 000 ont suivi des cours de langues étrangères ; au total, plus de 1,5 million de personnes ont suivi des cours du soir.

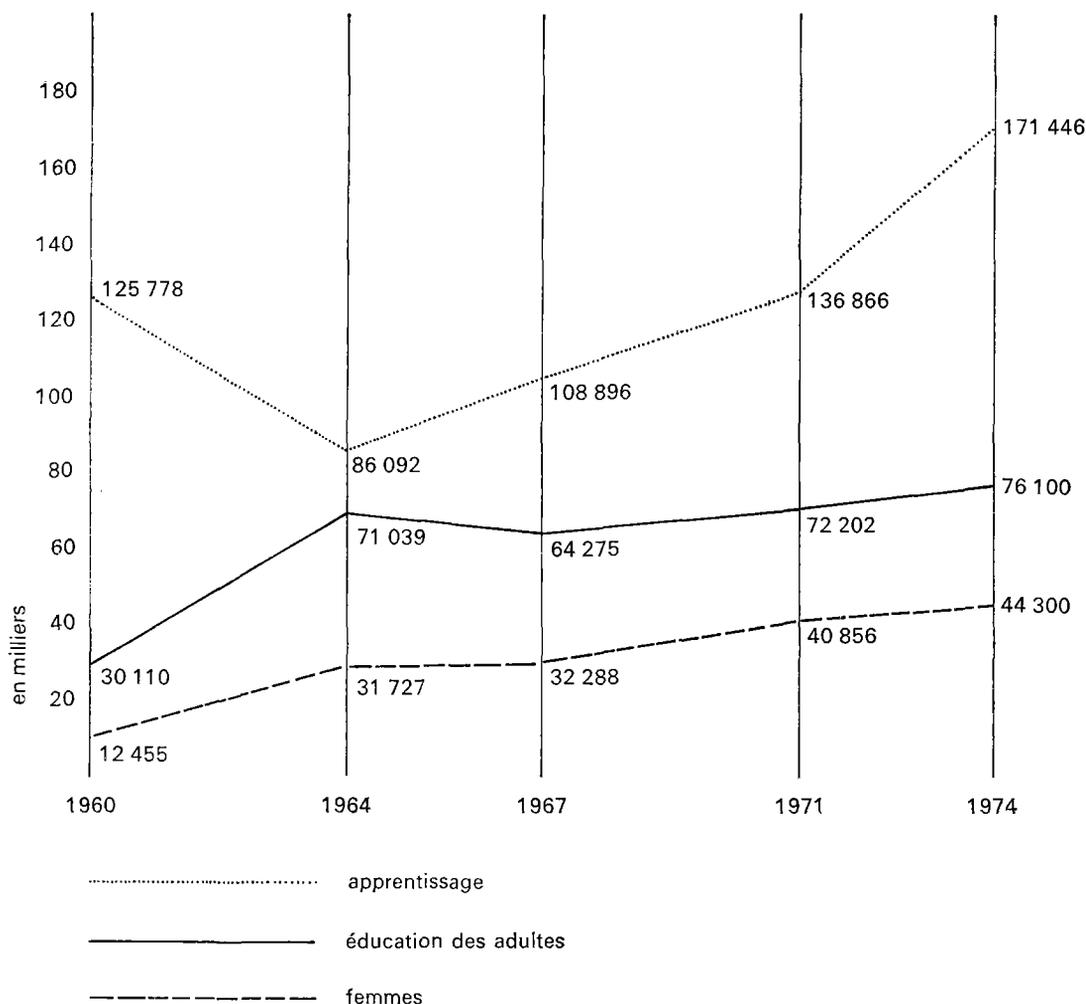


FIG. 3. Part de l'éducation socialiste des adultes dans l'accroissement du nombre des ouvriers qualifiés.

En 1974, plus de 8 millions de personnes ont assisté à plus de 200 000 conférences organisées par la société URANIA.

La proportion des ouvriers agricoles qualifiés est passée de 9,2 % en 1960 à 54,3 % en 1971; elle a atteint 75 % en 1975.

Le système n'impose pas de limite d'âge : chacun peut en bénéficier selon ses propres intérêts et de la façon la plus profitable pour lui et pour la société. Ainsi, de nombreux individus de plus de quarante ans suivent des cours du soir pour améliorer leurs connaissances générales. Par exemple, dans l'entreprise publique VEB IFA-Getriebewerk Brandenburg, 200 des 300 travailleurs qui suivaient des cours du soir à l'académie de l'usine en 1972 étaient âgés de vingt-cinq à quarante ans et 31 avaient plus de quarante ans.

Aujourd'hui, un travailleur sur quatre participe à un programme de qualification organisé et méthodique correspondant aux besoins actuels et futurs de sa profession et de la société dans son ensemble « ... pour épanouir entièrement... [ses] capacités et, à la suite d'une libre décision, mettre [ses] forces au service du bien commun et de [son] bien-être personnel... », comme le dit la Constitution<sup>1</sup>.

### **Le caractère étatique et scientifique de l'éducation des adultes**

Le prolétariat et toutes les forces de progrès ont toujours exigé que l'éducation ait un caractère étatique et un caractère scientifique. Ce sont aujourd'hui les piliers de l'ensemble du système éducatif de la République démocratique allemande, éducation des adultes comprise.

Des documents juridiques tels que la Constitution, la loi sur le système intégré d'éducation socialiste et la résolution de la Chambre du peuple sur les principes régissant la formation et le perfectionnement des travailleurs précisent que l'éducation des adultes est de caractère

étatique et de caractère scientifique, tant pour les questions fondamentales que pour les questions secondaires.

Le caractère étatique de l'éducation se manifeste notamment par le fait que tout ce qui mène à un examen intermédiaire ou final, quel que soit le niveau de qualification, relève de programmes d'études et de formation obligatoires qui sont les mêmes pour l'ensemble du pays. Par conséquent, toutes les qualifications acquises dans les différents éléments du système correspondent à une norme uniforme et sont reconnues par toutes les institutions de perfectionnement. Cela implique que les travailleurs peuvent passer au niveau supérieur et, le cas échéant, changer d'institution pendant un cycle d'études. Les établissements d'enseignement et les centres d'éducation des usines et des coopératives, des communes, des établissements sanitaires, etc., appliquent des principes uniformes et des programmes d'études obligatoires dans tout le pays. Ils reçoivent leurs instructions des organes d'État compétents, qui les contrôlent. Du fait de son caractère étatique, l'éducation des adultes est, elle aussi, orientée vers l'épanouissement de la personnalité. Nous sommes fermement opposés à une mise en valeur unilatérale des capacités, principalement manuelles, en vue d'une activité strictement limitée, qui ne s'accompagne pas du développement des aptitudes intellectuelles et de l'acquisition de connaissances fondamentales solides et d'une culture générale.

Le chiffre des dépenses publiques consacrées à l'éducation a presque doublé de 1962 à 1973, mais il ne donne pas une idée juste du montant total des dépenses effectuées dans ce domaine, notamment pour l'éducation des adultes. En effet, la formation professionnelle pratique des apprentis et la majeure partie des dépenses consacrées aux programmes de qualification organisés par les académies des ouvriers d'usine

1. Constitution de la République démocratique allemande, du 6 avril 1968, publiée par la Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, p. 19.

sont financées par l'entreprise elle-même. En règle générale, celle-ci prend également à sa charge les frais qu'entraînent la participation à des séminaires et à des cours, la préparation des épreuves d'examen et l'inscription aux examens. De nombreuses entreprises ont pris l'habitude de subventionner l'achat des livres techniques nécessaires. Toutes les entreprises industrielles paient en tout cas tous les frais de participation aux cours spéciaux, réunions et conférences.

Le caractère scientifique de l'éducation des adultes est assuré surtout par le contenu et les objectifs précis de l'éducation permanente. Afin de résoudre les problèmes, des spécialistes des disciplines considérées, des travailleurs expérimentés, des éducateurs et des représentants des organisations sociales, des syndicats notamment, apportent leur concours.

Le corps enseignant chargé de l'éducation des adultes est extrêmement compétent. Toutes les filières — académies d'entreprise, cours du soir ou académies de village — disposent d'enseignants à temps complet parfaitement qualifiés dans les sciences sociales, dans leur propre domaine de compétence et en matière de pédagogie. La plupart ont un grade universitaire. Des scientifiques, des ingénieurs et des gestionnaires sont invités de temps à autre à faire des cours sur divers sujets : les titres élevés qu'ils possèdent et leur grande expérience sont encore une garantie du caractère scientifique de l'éducation des adultes.

### **Éducation des adultes et qualification professionnelle**

La qualification professionnelle, qui est toujours liée à un développement de la culture générale, est un élément essentiel de l'éducation des adultes. Il ne peut et ne doit pas en être autrement si l'on veut atteindre les objectifs fixés par la III<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Tokyo), selon lesquels celle-ci doit être « un instrument de préparation à l'activité

productrice, ... à la participation et à la gestion de l'entreprise ».

C'est l'une des raisons pour lesquelles les directeurs d'usine et d'entreprises industrielles sont responsables de la qualification des travailleurs de l'établissement. Les normes éducatives qui sont requises aujourd'hui et le seront demain figurent dans les activités de planification de l'entreprise au même titre que les indices économiques, techniques ou technologiques. Chaque façon de rationaliser le travail a des incidences sur le plan de l'éducation. La qualification professionnelle est donc un élément essentiel de tout plan, et la base de l'épanouissement continu et de la sécurité sociale des travailleurs jusqu'à leur retraite. Les comités exécutifs des syndicats veillent à la réalisation des objectifs du plan.

Les programmes de qualification visent avant tout à transformer les ouvriers spécialisés en ouvriers qualifiés et à permettre aux individus de passer d'un travail à profil limité à une profession moderne. En outre, on accorde une grande attention au perfectionnement des ouvriers, ouvriers qualifiés, chefs d'équipe et contremaîtres. Les objectifs et le contenu de ce perfectionnement découlent du développement social, du développement scientifico-technique et de celui de l'entreprise elle-même.

Un domaine particulier du perfectionnement professionnel est celui de la formation des contremaîtres. Après une période d'expérimentation assez longue, cette formation est assurée, depuis 1973, de la façon suivante<sup>1</sup> :

Formation de base (la même pour toutes les spécialisations).

Préparation au rôle d'animateurs des collectivités socialistes : enseignement du marxisme-léninisme, des rudiments de la pédagogie et de la psychologie, de la science du travail et de l'économie industrielle.

1. Voir « Verordnung über die Aus- und Weiterbildung der Meister », *Journal juridique*, I, n° 33-173, p. 342-344.

## Formation des contremaîtres (allant jusqu'à deux ans)

Spécialisation (2-3 mois)	Spécialisation des contremaîtres (en règle générale, dans le secteur d'emploi futur), préparation à la direction d'une section	Selon les individus et les emplois
Formation technique (5-6 mois, au moins 480 heures)	Technologie Fonctionnement des machines, appareils et instruments Économie de matériels Techniques d'essai, de mesure et de contrôle Autres matières selon les domaines de spécialisation Y compris : santé, travail, protection contre l'incendie et défense civile	Formation différente pour 115 spécialisations
Formation de base (10 mois ; 851 heures)	Gestion socialiste de l'économie (237 heures) Science socialiste du travail (120 heures) Fondements pédagogiques et psychologiques des activités de gestion socialiste (142 heures) Notions fondamentales de philosophie marxiste-léniniste (74 heures) Notions fondamentales d'économie politique (126 heures) Communisme scientifique et enseignements de la lutte du mouvement ouvrier allemand et international (52 heures)	Formation identique pour toutes les spécialisations

Formation technique (différente selon les types de spécialisation, qui se recouvrent en partie). Spécialisation (travaux pratiques pour les futurs contremaîtres correspondant aux exigences du secteur de production considéré).

Tous les programmes de formation sont exécutés par les académies d'ouvriers d'usine, de village ou de coopérative. Ils comportent des leçons théoriques données dans des salles modernes à des classes ou à des groupes et une formation pratique sur les lieux de travail, en laboratoire pédagogique ou à l'aide d'un matériel de simulation et d'entraînement. Des conférences faites pendant le travail et en dehors complètent cette formation. Autres formes d'éducation des adultes : les études individuelles entreprises au moyen d'un matériel pédagogique, écrit et audio-visuel, les consultations et les entretiens avec les enseignants, les directeurs d'entreprise et les collègues.

### Accès des femmes à l'éducation des adultes sur un pied d'égalité

Plus de 80 % des femmes en âge de travailler exercent un métier, proportion beaucoup plus élevée que dans beaucoup d'autres pays.

Sur la base des directives concernant la promotion des femmes, des règlements spécifiques ont été établis dans les différents domaines de la vie sociale, et notamment dans l'éducation des adultes. L'ordonnance sur la promotion et la qualification des femmes travaillant à temps complet<sup>1</sup> prescrit notamment ce qui suit :

Avant la formation, les entreprises doivent conclure avec les femmes intéressées des accords sur la qualification qui précisent l'objectif et la durée de la formation, l'emploi d'un conseiller, le nombre d'heures d'absence autorisée du travail, une garantie d'achève-

1. *Journal officiel*, II, n° 74, 1972, p. 860-861.

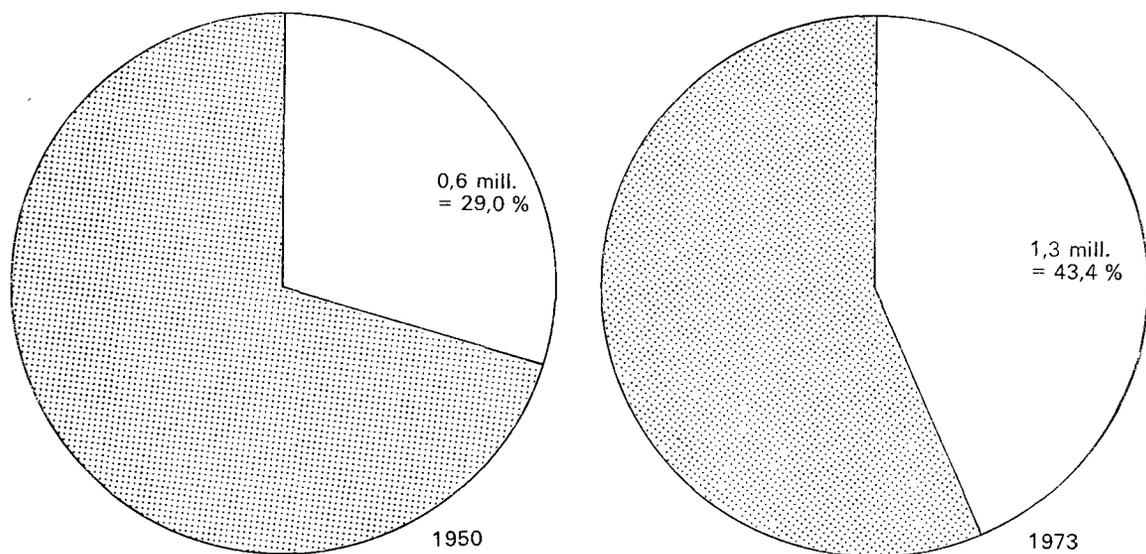


FIG. 4. Les femmes dans l'industrie.

ment de la formation (par exemple, en cas de maladie, de maladie d'un enfant ou de grossesse), les entretiens avec la direction.

La formation doit être assurée de façon rationnelle, compte tenu des qualifications déjà acquises, du travail accompli sur le plan professionnel et privé et de la profession exercée. Les directeurs d'entreprise doivent donner aux femmes un poste qui corresponde à leurs qualifications.

Les mères d'un ou de plusieurs enfants doivent être dispensées de travail un jour par semaine pour suivre des cours théoriques ; les femmes qui ont trois enfants ou plus peuvent être dispensées de travail deux jours par semaine.

Les femmes doivent recevoir l'équivalent de leur salaire moyen.

Toutes ces stipulations sont avant tout d'ordre social et socio-économique. Mais ce sont des

conditions importantes de la qualification des femmes travaillant à temps complet.

En ce qui concerne les objectifs et le contenu de la qualification, il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes.

L'organisation de l'éducation des adultes tient compte des charges particulières que doivent supporter les femmes — famille et enfants, travail par équipes, etc. Pour cette raison, on a créé des classes réservées aux femmes afin d'adapter la formation permanente en fonction des phases difficiles de la vie féminine. Pour ces cours, de nombreuses entreprises invitent les meilleurs enseignants et offrent un matériel pédagogique moderne. De cette façon, l'éducation des adultes contribue à vaincre le retard historique — et encore visible dans certains secteurs — des femmes dans le domaine de la qualification.

## L'éducation des adultes dans l'Ontario

L'Ontario, province située dans le Canada central, compte plus de huit millions d'habitants. Si la superficie totale de la province est de plus de quatre cent mille miles carrés (soit plus d'un million de kilomètres carrés), l'énorme majorité de la population vit dans la partie sud de la province, dont la superficie ne constitue même pas le tiers de la superficie totale.

Le système scolaire de l'Ontario dispense un enseignement primaire et secondaire à tous les enfants et jeunes susceptibles d'en tirer profit. Le cycle scolaire comprend l'école maternelle, huit années d'enseignement primaire et cinq années d'enseignement secondaire. La scolarité est obligatoire depuis 1870. A l'heure actuelle, elle va de six à seize ans ; l'école maternelle accueille les enfants de cinq ans que leurs parents souhaitent y envoyer, mais en pratique la quasi-totalité des enfants de cet âge y sont inscrits. Depuis la deuxième moitié des années soixante, de nombreuses écoles ont ouvert des classes de jardins d'enfants et, en 1974, le pourcentage des enfants de quatre ans fréquen-

tant ces classes était de 33 %. En ce qui concerne le secondaire, en 1974-1975, le taux net d'inscription<sup>1</sup> s'élevait à 87 % pour les jeunes âgés de seize ans, à 69 % pour les jeunes âgés de dix-sept ans et à 34 % pour les jeunes âgés de dix-huit ans.

Le système scolaire postsecondaire a deux volets principaux : les collèges communautaires, avec plus de 90 campus desservant les principales régions économiques de l'Ontario, et les universités.

Les collèges communautaires ont été créés dans les années soixante essentiellement dans le but d'offrir des programmes de niveau postsecondaire orientés vers l'emploi aux diplômés du secondaire qui ont besoin d'une formation et d'une instruction postsecondaires différentes de celles qu'offrent les universités. Ces établissements proposent en outre des programmes destinés à répondre aux besoins en matière d'éducation des adultes et des jeunes non scolarisés, qu'ils soient ou non diplômés du secondaire.

En 1975-1976, le nombre des étudiants à plein temps des collèges communautaires atteignait environ 60 000, contre environ 160 000 étudiants à plein temps dans les universités. Toutefois, le nombre des étudiants suivant des cours à temps partiel dans les collèges dépasse considérablement celui des étudiants à plein temps, tandis que le nombre des étudiants à temps partiel dans les universités est

---

Ignacy Waniewicz (Canada). Journaliste, producteur-réalisateur d'émissions télévisées et sociologue. Directeur de l'Office of Planning and Development de l'Ontario Educational Communications Authority, à Toronto. Auteur de nombreux films éducatifs, de programmes télévisés et de publications dans ce domaine, tels que *La radio-télévision au service de l'éducation des adultes — Les leçons de l'expérience mondiale* (Presses de l'Unesco).

1. C'est-à-dire le rapport entre le nombre total des élèves inscrits dans les classes du secondaire ayant un âge donné et le nombre total des personnes ayant cet âge.

de 75 000. En outre, plusieurs centaines de milliers d'adultes bénéficient des formules d'éducation de type non classique proposées par les collèges communautaires et les universités ainsi que par nombre d'autres organisations, telles que les conseils scolaires locaux, les organisations sociales, communautaires ou culturelles, les autorités municipales, les écoles privées, les clubs sportifs ou autres, etc.

### La demande d'éducation à temps partiel

Quelles sont la nature et la portée de la participation délibérée des adultes à des activités d'éducation à temps partiel, de type traditionnel ou non, dans une région qui compte beaucoup d'établissements d'enseignement de type traditionnel ?

Pour répondre à cette question, une importante enquête par sondage a été menée par l'Ontario Educational Communications Authority (OECA)<sup>1</sup>. Les résultats de cette enquête, qui ont récemment été publiés<sup>2</sup>, indiquent que le nombre des adultes dans la province qui suivent activement une formation ou un enseignement quelconque est en fait très élevé. L'impact de cette forme d'éducation ainsi que l'intérêt que lui portent ceux qui ne participent pas encore à un processus d'apprentissage systématique sont visibles dans l'ensemble des groupes d'âge que constituent les adultes et les personnes qui sont au début du troisième âge. Au moins 1 400 000 adultes — environ 30 % de la population d'âge adulte — participent effectivement à une activité d'apprentissage systématique ; 80 % d'entre eux ont l'intention de poursuivre cette activité dans un avenir proche et plus de 800 000 adultes — soit environ 18 % de la population d'âge adulte — qui à l'heure actuelle estiment n'avoir aucune activité de ce type, expriment l'intention d'entreprendre des études dans un proche avenir (un ou deux ans).

L'une des principales conclusions qu'on peut tirer de ces données est que dans l'Ontario, les

possibilités de s'instruire sont nombreuses et relativement accessibles à une grande partie de la population. Les services éducatifs de l'Ontario sont dans une large mesure « ouverts ». A en juger toutefois d'après le nombre des « étudiants potentiels » et leurs caractéristiques démographiques et socio-économiques, ainsi que d'après les raisons pour lesquelles les « non-étudiants » ne participent pas à des activités d'éducation, force est de conclure que les services éducatifs ne sont pas à l'heure actuelle suffisamment adaptés aux besoins de nombreux groupes spécifiques.

Au nombre de ceux qui auraient besoin d'un système éducatif plus accessible, il y a les femmes et les personnes exerçant certains types d'emplois, tels que les employés de bureau, les ouvriers non qualifiés et les personnes vivant dans les zones rurales. Les femmes au foyer, comme du reste toutes les personnes immobilisées, sont aussi à la recherche de possibilités d'éducation qui leur soient adaptées.

Les résultats de l'étude indiquent clairement que les adultes qui travaillent ont besoin de formules et de services nouveaux et plus diversifiés en matière d'éducation. Ces services, dont le besoin commence à se faire sentir, devraient tenir compte — plus que ne le font les services existants — des contraintes tenant au temps, à la situation géographique, à la possibilité de quitter son domicile et à celle de se déplacer. Il faudrait également concevoir des services mieux adaptés aux besoins particuliers des adultes les plus jeunes comme des personnes d'âge moyen.

Dans les grands centres urbains, même si des possibilités d'éducation sont largement mises à

1. L'OECA assure le fonctionnement d'un réseau de chaînes de télévision éducative dans l'Ontario, diffuse des programmes au moyen de systèmes de télévision par câble et distribue des bandes vidéo aux établissements d'enseignement.
2. Ignacy WANIEWICZ, *Demand for part-time learning in Ontario*, publié par l'Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada, 1976.

profit, il faudrait en offrir davantage aux nombreux groupes d'adultes qui ne peuvent utiliser les possibilités existantes.

Des efforts supplémentaires sont nécessaires si l'on veut ouvrir l'éducation à divers groupes ethniques, notamment à la population francophone de l'Ontario.

Le niveau de revenu et le niveau d'instruction sont étroitement liés à la participation aux activités d'éducation pour adultes. Plus les gens sont instruits et plus ils gagnent d'argent, plus ils portent un intérêt actif aux activités d'éducation qui leur sont offertes. La variable la plus déterminante de l'utilisation des possibilités d'éducation paraît être le niveau d'instruction. Si ce sont les personnes dont le revenu individuel familial est plus élevé qui utilisent le plus ces possibilités, cela paraît dû au fait que leur niveau d'instruction est généralement plus élevé.

Le fossé qui sépare les « nantis » des « démunis » en matière d'éducation semble s'élargir, en dépit du fait que le niveau d'instruction de l'ensemble de la population paraît s'élever. De nouvelles initiatives et des efforts accrus sont nécessaires si l'on veut modifier tant soit peu cette situation chronique qui veut que les classes socio-économiques les moins favorisées soient systématiquement « sous-représentées » parmi les adultes qui ont des activités d'éducation, alors que les classes moyenne et supérieure sont constamment « sur-représentées ».

Sans toutefois minimiser ces obstacles et ces contraintes manifestes auxquels se heurte l'ouverture des possibilités d'éducation (et qui ne disparaîtront jamais tout à fait dans la mesure où une éducation plus efficace suscite une demande supplémentaire d'éducation), l'Ontario fait preuve d'une attitude nouvelle et dynamique pour ce qui est de comprendre les besoins en matière d'éducation des adultes. Le résultat en est une extrême diversité des formules d'éducation.

## Où les adultes s'instruisent-ils ?

La plupart des adultes qui participent à des activités d'éducation fréquentent habituellement plus d'un établissement ou autre lieu d'enseignement. On estime à 2,6 le nombre moyen de programmes d'éducation auxquels est « inscrit » l'« étudiant » adulte moyen. Autrement dit, ceux qui sont conscients de leurs efforts pour s'instruire peuvent le plus souvent indiquer plus d'un domaine d'étude auquel ils s'intéressent de près. Les établissements d'enseignement de type traditionnel, tels les universités, les collèges, les cours du soir ou les cours par correspondance, les écoles professionnelles, etc., ne sont responsables que de 30 % de l'ensemble des programmes d'éducation d'adultes ; 70 % de toutes les activités d'éducation organisées ont lieu en dehors du système dont l'objectif premier est l'éducation.

Dans ces circonstances, où donc les adultes s'instruisent-ils, dans l'Ontario ? Près d'un étudiant adulte sur deux participe à au moins un programme d'éducation organisé par des organisations communautaires, culturelles, de services ou similaires (telles que les groupes communautaires, les bibliothèques, les musées, l'YMCA, la Croix-Rouge, les Églises, etc.) ; 16 % de tous les programmes d'éducation sont d'une manière ou d'une autre liés au lieu de travail des intéressés, soit qu'ils s'insèrent dans l'exécution des tâches professionnelles, soit qu'ils aient lieu sur le lieu de travail même sans avoir de rapport avec les tâches professionnelles, soit enfin qu'ils soient exécutés par d'autres organisations ou établissements mais patronnés par l'employeur ou le syndicat professionnel. Un nombre comparable d'activités sont le fait d'autodidactes, c'est-à-dire des personnes qui procèdent, à leur propre initiative et en organisant elles-mêmes leur travail, à l'acquisition systématique de certaines connaissances et compétences. (Il convient de souligner que selon toute probabilité un nombre de personnes bien plus

important que nous ne l'avons estimé s'adonner à ce type d'activités d'éducation.)

Le fait que notre estimation soit vraisemblablement en deçà de la réalité s'explique quand on sait que pour l'enquête, on a procédé à des entretiens individuels, sur la base d'un questionnaire qui mettait l'accent sur les pratiques « éducatives ». Bien des gens qui s'instruisent seuls dans tel ou tel domaine ne se rendent pas compte qu'ils ont une activité éducative et tendent de ce fait à ignorer, voire à nier, l'existence de ces pratiques en ce qui les concerne. Des études faites par Allen Tough<sup>1</sup> indiquent que presque tous les individus se lancent dans au moins une ou deux entreprises d'auto-instruction chaque année, le nombre de ces entreprises pouvant même atteindre 15 ou 20 dans certains cas. Il est peut-être intéressant de noter que tous les autodidactes qui se sont définis comme tels au cours de notre enquête participaient en outre à au moins un programme éducatif de type plus formel. Cela semble indiquer que ceux qui participent à des activités d'éducation dans le cadre d'un établissement d'enseignement ou d'une autre organisation sont plus conscients des efforts d'auto-instruction qu'ils peuvent entreprendre par ailleurs.

Un nombre assez considérable d'adultes profitent des possibilités d'éducation offertes par des clubs ou groupes rassemblant des personnes aux intérêts particuliers, tels que les clubs de lecteurs, les ciné-clubs, les troupes de théâtre amateur, les clubs sportifs, etc. Au total, 9 % des programmes d'éducation ont pour cadre ce genre de groupe. Quelque 5 % des « étudiants » ont indiqué les émissions de radio et de télévision comme une des sources de leurs efforts d'éducation : 2 % de toutes les activités d'auto-éducation entreprises par des adultes sont fondées sur des programmes de radio et de télévision.

Il peut être intéressant de décrire brièvement quelques-uns des lieux où se fait l'éducation des adultes.

## UNIVERSITÉS

Chacune des dix-sept universités de l'Ontario propose aux adultes-étudiants à temps partiel divers cours, débouchant ou non sur des diplômes. Un enseignement à temps partiel de type traditionnel débouchant sur des diplômes est offert dans de nombreuses disciplines, au niveau du deuxième et du troisième cycle de l'enseignement supérieur. Près d'un tiers des étudiants inscrits à ces cours sont des étudiants à temps partiel. Les enseignements de type non traditionnel couvrent un vaste éventail de matières, allant des disciplines de caractère professionnel et technique à l'artisanat et aux activités de loisirs. Cependant, la majorité des programmes qui ne conduisent pas à des diplômes consistent en des cours de perfectionnement professionnel dont la plupart donnent lieu à l'attribution d'un certificat ou d'une attestation.

Certaines universités ont créé des collèges exclusivement réservés aux étudiants à temps partiel. Ainsi, le Woodsworth College de l'Université de Toronto met les ressources de l'université à la disposition des adultes disposés à entreprendre des études systématiques à temps partiel. L'université compte au total quelque 20 000 étudiants à temps partiel, dont beaucoup sont inscrits à des programmes d'études débouchant sur des diplômes ou certificats. Beaucoup d'étudiants suivent des cours par correspondance. Parmi les programmes qui peuvent être suivis à temps partiel, on compte, outre la préparation des diplômes de *bachelor of arts*, de *bachelor of science* et de *bachelor of education*, les programmes ci-après : les première et deuxième années de la plupart des programmes de formation des ingénieurs ; les première et deuxième années du programme de formation des infirmières et un programme de perfectionnement

1. ALLEN TOUGH, *The adult's learning projects*, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (Canada), 1971.

conduisant à un diplôme de *bachelor of science* en rééducation physique et professionnelle.

Un collège analogue, l'Atkinson College de l'Université York de Toronto, est une faculté des lettres et des sciences qui fonctionne exclusivement le soir et propose des cours conduisant à quatre diplômes : *bachelor of arts*, *bachelor of science*, *bachelor of arts (administration)* et *bachelor of social work*. Ce collège fonctionne selon le principe des unités de valeur et non pas des années universitaires. L'été, des enseignements sont dispensés aussi pendant la journée.

L'Université de Waterloo propose un programme par correspondance comprenant des cours magistraux enregistrés sur cassettes, accompagnés de séries de fiches et de manuels. Bien que la majorité des étudiants résident dans les grands centres urbains, un certain nombre d'entre eux vivent dans les zones isolées du nord, ainsi que dans d'autres provinces du Canada. En 1975-1976, quelque 2 500 étudiants ont suivi les cours par correspondance de l'Université de Waterloo. Divers programmes débouchant sur des diplômes peuvent être suivis en totalité ou en partie par correspondance : il s'agit des diplômes de B.A. en psychologie générale et en histoire générale, du B.Math. *general degree*, du B.Sc. en sciences générales, etc. Le programme de cours par correspondance comprend, outre des enseignements débouchant sur un diplôme, des cours de vulgarisation ou d'initiation dans des domaines tels que la comptabilité, l'informatique, la littérature générale, l'histoire, etc.

## COLLÈGES

### COMMUNAUTAIRES

Les vingt-deux collèges d'arts appliqués et d'enseignement technique (*colleges of applied arts and technology*), généralement connus sous le nom de collèges communautaires, que compte l'Ontario se sont divisés en plus de quatre-vingt-dix campus dans plusieurs municipalités de la province. Ils proposent aux étudiants-adultes, outre

leurs programmes à plein temps très diversifiés, de nombreuses possibilités d'éducation :

Des cours postsecondaires, conduisant aux diplômes et certificats habituellement offerts par les collèges ;

Des cours d'initiation ou de formation professionnelle ne débouchant pas sur des diplômes ;

Des cours de recyclage patronnés par le Département de la main-d'œuvre et de l'immigration du gouvernement fédéral et par des organismes de la province ;

Des cours de formation dans le domaine des affaires et de l'industrie, ainsi que des cours de formation à la gestion, organisés en collaboration avec les employeurs de divers secteurs ;

Des programmes de formation d'apprentis.

Près de 300 000 adultes participent à ces activités. Les inscriptions aux programmes postsecondaires conduisant à des diplômes représentent environ le cinquième des inscriptions totales, et celles dont les programmes ne conduisent pas à un diplôme environ le tiers.

## CONSEILS SCOLAIRES

Presque tous les conseils scolaires proposent des programmes d'éducation permanente, sous une forme ou une autre. Les programmes de type non formel représentent plus de 80 % des activités. C'est dans le domaine des « loisirs et activités récréatives », qui réunit plus du quart des personnes fréquentant les cours des conseils scolaires, qu'on enregistre la plus forte concentration d'inscriptions.

## BIBLIOTHÈQUES

Les bibliothèques de l'Ontario organisent des activités culturelles très diverses telles que des conférences, des projections de films, des réunions improvisées, des thés-débats, des visites, des expositions, etc. Plusieurs d'entre elles proposent en outre des programmes d'instruction

de type non formel plus structurés et systématiques. La participation à ces programmes ne se prête pas au même type de mesure que la participation aux activités organisées par les universités, les collèges communautaires et les conseils scolaires. Il n'est pas toujours facile ou possible d'obtenir le chiffre des inscriptions dans les 300 bibliothèques principales et les bibliothèques locales (plus de 700).

Les bibliothèques municipales, villageoises et rurales, qui représentent 30 % des bibliothèques de la province, n'ont généralement pas de programmes d'éducation permanente. Les bibliothèques proposent surtout des activités d'éducation ayant pour thèmes les activités récréatives, les loisirs et l'épanouissement personnel. La nature des programmes proposés comme les heures d'ouverture (matin et après-midi) semblent indiquer que les bibliothèques attirent davantage de femmes que d'hommes.

#### YMCA-YWCA

Les 60 YMCA (Young Men's Christian Association) et YWCA (Young Women's Christian Association) de l'Ontario offrent de nombreuses formules d'éducation de type non formel.

Les programmes proposés sous les rubriques « épanouissement personnel » et « activités récréatives et loisirs » ont attiré près de 90 % de tous les participants. Dans ces deux catégories, les programmes d'enseignement structuré dans les domaines des sports et de l'éducation physique constituaient plus de 40 % des activités proposées. Un nombre considérable de programmes sont en outre proposés dans les domaines des langues, des arts plastiques et de l'artisanat.

Géographiquement, les activités éducatives de ces organismes se concentrent dans les zones urbaines, où la population est assez dense et en dehors de l'éducation en matière de sports et de loisirs, elles font le plus souvent double emploi avec les activités des autres organisations éducatives ou culturelles.

#### SECTEUR DES AFFAIRES ET DE L'INDUSTRIE

La formation technique et professionnelle liée à l'emploi est probablement une des formes les plus répandues d'éducation des adultes mais il est extrêmement difficile de recueillir des données statistiques à son sujet.

De nombreuses organisations du secteur des affaires et de l'industrie patronnent des programmes qui ont pour cadre les universités et les collèges communautaires. L'Institute of Canadian Bankers, par exemple, est une des principales sources de financement des programmes conduisant à des diplômes ; il propose des cours dans quatorze universités et deux collèges communautaires de l'Ontario. Des associations telles que les chambres de commerce, les associations patronales de l'industrie, l'institut des banques, etc., proposent des séminaires et des cours sur des sujets pouvant intéresser leurs membres.

Parmi les programmes proposés par les syndicats de travailleurs, nombreux sont ceux qui prennent la forme de séminaires ou d'ateliers d'une durée de deux jours (un week-end) à cinq jours. La plupart de ces programmes portent sur l'un des six thèmes suivants : épanouissement personnel, formation technique, formation des délégués syndicaux, organisation syndicale, négociation de conventions collectives et conflits du travail et arbitrage.

#### ORGANISATIONS DU SECTEUR DE LA SANTÉ

Les hôpitaux dispensent des services éducatifs, à savoir la formation en cours d'emploi et le perfectionnement des infirmières. D'autres organismes de services sanitaires proposent des programmes de secourisme, de soins à domicile et de préparation à l'accouchement. Ainsi, le St John's Ambulance propose divers cours de secourisme pour enfants et adultes dans toute la province. Les cours sur les soins à domicile

sont organisés par la Croix-Rouge canadienne. Des cours de préparation à l'accouchement sont proposés par des organismes tels que le Prenatal Education Committee of Metropolitan Toronto, Canadian Mothercraft et la Children Education Association of Canada. Certains organismes de services sanitaires tels que la Canadian Hemophilia Society, l'Ontario Epilepsy Association et la Canadian Hearing Society ont des programmes conçus pour répondre aux besoins des handicapés et de leur famille. Il semble toutefois que l'éducation sanitaire à grande échelle se fasse non pas dans le cadre de programmes structurés mais plutôt par la voie des moyens d'information, des affiches, des brochures, etc.

#### TÉLÉVISION ÉDUCATIVE

Grâce à l'Ontario Educational Communication Authority (OECA) et aux relations d'étroite collaboration qu'entretient cet organisme avec les universités, les collèges et les autres établissements d'enseignement de toute la province, un nombre croissant de formules d'éducation sont offertes au public par l'intermédiaire de la télévision. Des émissions hors antenne viennent compléter des dispositifs d'apprentissage structurés de manière plus traditionnelle, et la combinaison de ces méthodes commence à être une réelle ressource pour l'éducation permanente. Six universités de l'Ontario proposent un cours de vulgarisation ne conduisant pas à un diplôme en chimie, fondé sur une série d'émissions télévisées intitulée « Dimensions in science » (Dimensions de la science). L'Université de Waterloo propose un cours d'histoire par correspondance intitulé « Le sens de la civilisation », conçu à partir de la célèbre série d'émissions télévisées « Civilisation ». Le Seneca College Without Walls de Toronto propose un cours sur les sciences politiques au Canada intitulé « The Government we deserve » (Le gouvernement que nous méritons), qui s'inspire de la série d'émissions télévisées homonyme

produite par l'OECA. La Laurentian University de Sudbury utilise la série d'émissions télévisées « Planet of Man » (La Planète de l'homme), produite par l'OECA, ainsi que divers programmes produits par l'université elle-même, pour un cours de première année en géologie, conduisant à un diplôme. La série « The Prisoner » (Le prisonnier), série policière futuriste et psychologique diffusée sur la chaîne de télévision de l'OECA, sert de base à un cours ne conduisant pas à un diplôme proposé par le Seneca College Without Walls sous le titre d'« Explorations », et dont l'objectif est d'examiner certains problèmes liés aux valeurs humaines. La Summer Academy (cours d'été) de l'OECA, conçue pour un public non spécialisé, constitue une expérience relativement nouvelle et réussie. L'été dernier, deux cours combinant la diffusion de programmes télévisés, les conversations téléphoniques, l'écoute de bandes magnétiques, la consultation de matériel imprimé et la tenue de réunions ont été proposés, sous les titres « Brush up your french » (Remettez-vous au français) et « Brush up your math » (Remettez-vous aux maths).

#### Un exemple : la zone métropolitaine de Toronto

Les organismes qui proposent des programmes, tout comme les possibilités d'éducation permanente, sont si divers et nombreux que la dispersion de l'information sur les cours existants pose aujourd'hui un grave problème. Ces dernières années, d'intéressantes initiatives ont été prises, qui visent à centraliser l'information et à la diffuser par-delà les frontières administratives. Ainsi, le Metropolitan Toronto Library Board<sup>1</sup> publie au moins deux éditions par an

1. L'un des maillons du système régional de bibliothèques de l'Ontario, qui coordonne les services de bibliothèque des six *boroughs* (arrondissements) de Toronto et dont la tâche consiste notamment à fournir des services de référence centralisés.

de son *Continuing education directory* (Répertoire de l'éducation permanente). Ce répertoire énumère la plupart des cours à temps partiel, des cours de vulgarisation, des cours du soir, des cours par correspondance à caractère culturel, classique, technique, récréatif, professionnel, d'épanouissement personnel, etc., à tous les niveaux de connaissances et de compétences, qui sont proposés dans la zone métropolitaine de Toronto au cours d'un semestre donné.

L'édition de l'automne 1976 du répertoire énumère quelque 5 500 cours et programmes, à l'exclusion des enseignements débouchant sur un diplôme, des cours organisés par les associations de type professionnel à l'intention exclusive de leurs membres et des programmes organisés par les Églises, les syndicats, les clubs, les associations de volontaires et organismes publics à l'intention exclusive de leurs membres.

Au total, plus de 200 matières différentes sont proposées dans des domaines tels que les lettres, les affaires, la technologie et les techniques de la communication, l'ordinateur et le traitement des données, l'artisanat, la santé et les sciences médicales, les lettres classiques, les langues, les mathématiques, le théâtre, la danse, la musique, les loisirs, la science, les sciences sociales, les sports et les jeux, les techniques de l'ingénieur et les métiers manuels. Divers cours, qui portent sur des matières enseignées dans le primaire et le secondaire, s'adressent à ceux qui souhaitent compléter leur instruction scolaire, à ces niveaux. De plus, d'autres programmes portent sur divers sujets tels que les animaux en général et les animaux domestiques, la cuisine, la couture, le jardinage, l'aménagement du paysage, l'étude de la nature, l'épanouissement personnel, les voyages, les vins et spiritueux, le yoga et nombre d'autres sujets se rattachant aux activités récréatives et intéressant le foyer et la famille.

Le répertoire donne une liste de près de 80 établissements et organisations de la zone

métropolitaine de Toronto qui patronnent ces cours. Quelles sont ces organisations ? Les conseils scolaires, les départements des parcs et des loisirs, les bibliothèques publiques des six *boroughs* de la zone métropolitaine de Toronto. Il s'agit aussi des deux universités de Toronto et de leurs collèges, ainsi que des quatre collèges communautaires qui proposent — outre leurs enseignements qui débouchent sur des diplômes ou certificats — toute une gamme de programmes de caractère général ou spécialisé s'adressant à l'« étudiant permanent » qui recherche un enrichissement intellectuel, culturel ou professionnel sans les contraintes de l'enseignement de type traditionnel. On note enfin, sur cette liste, la présence des galeries d'art et des musées de Toronto, de groupes de théâtre, de ballet et de musique, d'associations s'occupant de santé, de groupes et d'associations ethniques, d'associations professionnelles, de sociétés et d'instituts religieux, de clubs de sports et de loisirs, de sociétés scientifiques et d'organismes publics.

Si la durée des cours énumérés dans le répertoire varie considérablement, la majorité d'entre eux durent dix ou vingt-cinq semaines. Les frais d'inscription varient aussi en fonction de la durée des cours, du type d'enseignement et du type d'organisation qui les gèrent. Ainsi, le Toronto Board of Education (Conseil scolaire de Toronto) propose un cours de quatre semaines sur le thème « Defensive driver training » (la conduite automobile défensive) pour 5 dollars, tandis qu'un cours par correspondance d'économie internationale de trente-quatre semaines proposé par la School of Continuing Studies de l'Université de Toronto coûte 100 dollars. Toutefois, il existe aussi de nombreux cours gratuits : c'est le cas notamment de presque tous les enseignements d'anglais comme seconde langue, de tous les cours par correspondance de niveau secondaire organisés par le Ministère de l'éducation de l'Ontario, de beaucoup des cours d'arts plastiques et d'artisanat organisés par les

départements des parcs et des loisirs des *boroughs*, des programmes pour les personnes du troisième âge, etc.

### **Disparités géographiques et obstacles à l'éducation**

Il serait injustifié d'affirmer que les adultes ne se voient offrir de possibilités d'éducation que dans les grands centres métropolitains; on observe cependant des disparités considérables entre les diverses zones de la province.

Il semble, qu'indépendamment de la dimension de la population, la présence d'un établissement d'enseignement postsecondaire dans un comté donné prédétermine le niveau de participation des adultes aux activités d'éducation dans la zone considérée. Ainsi, dans les comtés où il n'y a ni université ni collège communautaire, la participation des adultes à des activités d'éducation est beaucoup plus faible. La présence d'une université ou d'un collège paraît inciter les autres organismes locaux à offrir des possibilités d'éducation.

C'est indubitablement dans le sud de l'Ontario qu'on trouve les possibilités d'éducation les plus larges. Les universités situées à moins de 80 kilomètres de la frontière sud du Canada enregistrent 90 % des inscriptions à des programmes à temps partiel conduisant à un diplôme, alors que cette zone ne compte qu'environ 80 % de la population de la province. On trouve aussi dans cette région un très grand nombre de programmes universitaires ne conduisant pas à un diplôme; la seule ville de Toronto — qui ne compte qu'un quart de la population de la province — enregistre plus de la moitié des inscriptions à des programmes universitaires ne conduisant pas à un diplôme. De même, Toronto et ses environs accueillent la moitié des adultes qui s'inscrivent à des programmes éducatifs dans des collèges communautaires, le restant se partageant entre les autres centres industriels et miniers.

La meilleure façon de résumer les conclusions relatives aux obstacles à l'apprentissage et aux raisons de la non-participation aux activités d'éducation serait peut-être d'examiner les données du point de vue de l'ensemble de la population. Il convient tout d'abord de noter que 23 % seulement des « non-étudiants » adultes invoquent le manque d'intérêt comme motif de leur non-participation à des activités d'éducation.

Près de deux millions d'adultes de la province estiment que le fait de « ne pas avoir le temps » est un obstacle à l'éducation, bien que nombreux soient ceux qui pourraient entreprendre des études en dépit de cet obstacle. Près de 700 000 personnes, soit 15 % de la population adulte totale, estiment ne pas avoir pu ou ne pas pouvoir se permettre financièrement de participer à des activités d'éducation. Plus d'un demi-million estiment qu'il leur était ou leur est trop difficile de quitter leur foyer. Pour près d'un demi-million de personnes, les enseignements étaient ou sont trop distants de leur domicile. Toutefois, nombreux sont ceux qui invoquent leur répugnance pour les horaires fixes et les examens ou encore leur incertitude quant à la qualité des cours proposés comme raison de ne pas entreprendre d'études.

Le nombre de ceux qui déclarent ouvertement que c'est leur manque de confiance en soi ou leur défaut d'instruction qui les empêche d'entreprendre des études est relativement faible.

Si nous mettons de côté des motifs comme ceux de ne pas avoir le temps, d'être trop fatigué ou de ne pas être intéressé par la possibilité de compléter son éducation, à supposer — à tort ou à raison — que ce soient là des motivations sur lesquelles le planificateur ou l'administrateur de l'éducation ne puisse guère agir, les principaux obstacles à surmonter sont donc liés aux problèmes financiers, à la mobilité et aux problèmes d'adaptation aux possibilités existantes. Il peut être

intéressant de voir comment ces obstacles gênent les principaux groupes d' « étudiants potentiels » et de « non-étudiants ».

On a constaté que les femmes de 18 à 34 ans et de 45 à 49 ans constituent un important groupe de personnes en quête de possibilités d'éducation. Lorsqu'on examine les obstacles le plus souvent invoqués par les personnes interrogées, on voit qu'il s'agit de problèmes financiers et de problèmes de mobilité pour les femmes de 18 à 24 ans ; ces mêmes obstacles arrivent en deuxième, troisième et quatrième position pour les femmes de 25 à 44 ans, après l'obstacle du « manque de temps ». Pour cet autre groupe important d' « étudiants potentiels » que sont les hommes de 25 à 29 ans, les problèmes financiers arrivent en deuxième position et les problèmes de mobilité en quatrième.

Quant aux autres variables, les « étudiantes potentielles » dont les enfants ne sont pas scolarisés invoquent en priorité les problèmes financiers et les problèmes de mobilité. Ce sont ces mêmes trois obstacles liés aux problèmes financiers et à la mobilité que l'on retrouve aux trois ou quatre premières places

des listes d'obstacles invoqués par les « étudiants potentiels » ci-après : femmes au foyer, personnes ayant commencé ou mené à leur terme des études postsecondaires, employés et ouvriers non qualifiés.

La structure des réponses est très sensiblement la même pour les « non-étudiants », à ceci près que les problèmes d'adaptation aux possibilités existantes et les problèmes liés au manque de confiance en soi paraissent revêtir une importance un peu plus grande.

L'analyse des disparités géographiques affectant les structures d'accueil, des obstacles à l'éducation et des raisons invoquées pour ne pas entreprendre d'études doit amener, semble-t-il, à souligner une fois de plus le rôle capital que pourraient jouer les systèmes éducatifs fondés sur les media, pour ce qui est de satisfaire les besoins d'éducation de la population de l'Ontario, surtout s'ils étaient associés à tout un ensemble de situations interactives d'enseignement/apprentissage, adaptées aux besoins des intéressés en ce qui concerne les horaires, les lieux et la conception des activités d'éducation.

# Une conquête des travailleurs italiens : les « 150 heures »<sup>1</sup>

On entend, en Italie, par les « 150 heures », le crédit-heures conquis par les métallurgistes à la faveur de leurs luttes pour la reconduction du contrat de mars 1973. Mais, au-delà de cette signification première et immédiate, les « 150 heures » ont pris un poids politique et culturel considérable.

Nous essaierons, dans le présent article, d'expliquer brièvement ce dont il s'agit, de faire le bilan de l'expérience, d'en décrire le déroulement en ses premières années, de fournir quelques éléments d'évaluation et, enfin, d'en dégager les perspectives dans le cadre de la société italienne.

## La conquête des « 150 heures » par la classe ouvrière

Le droit à l'étude est affirmé en toutes lettres dans la Constitution italienne (art. 34) ainsi que dans la Déclaration des droits de l'homme, approuvée par les Nations Unies en 1948 et ratifiée par le Parlement italien en 1955. Mais, pour pouvoir exercer vraiment ce droit fonda-

mental, il a fallu aux travailleurs trente années de luttes sur le front politique et syndical.

Le premier résultat positif a été le Statut des travailleurs (loi approuvée le 20 mai 1970) dont l'article 10 prévoit des congés journaliers rémunérés pour passer des examens, le droit au travail par roulement pour faciliter l'assiduité aux cours et la préparation des examens ; le droit de refuser les heures supplémentaires ou le travail les jours fériés. Ces avantages ne sont pas accordés pour les études universitaires, à l'exception des congés pour examens.

Mais c'est la reconduction des accords contractuels de 1972-1973 qui a marqué un progrès décisif : les métallurgistes obtinrent un « crédit » de 150 heures pour faire des études. Les modalités en sont formulées dans la Convention collective des métallurgistes d'avril 1973 : « Les travailleurs qui, pour améliorer leur propre culture, même dans le cadre de l'entreprise, souhaitent fréquenter des établissements publics assimilés ou agréés, ou suivre des cours, peuvent bénéficier de congés rémunérés à raison d'un nombre d'heures triennal mis à la disposition de tous les salariés. » Pour obtenir un

---

*Filippo M. De Sanctis (Italie). Professeur en éducation des adultes (Université de Florence) et en méthodologie de l'éducation des adultes (Université de Rome). A participé à divers titres à des activités d'éducation permanente auxquelles il a consacré de nombreuses publications.*

1. Pour la rédaction du présent article, nous nous sommes appuyé principalement sur les ouvrages ci-après d'où nous avons tiré des renseignements et des données : L. DORE : *Fabbrica e scuola, le 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1975 ; *Quindicinale di note e commenti CENSIS*, n°s 228 et 229, 15 juin 1975. Une bibliographie abondante et exhaustive a été publiée par la revue *Scuola e Città*, n°s 7 et 8, 1975.

congé rémunéré, le travailleur doit suivre un cours dont la durée est double du nombre des heures requises (c'est-à-dire un cours d'au moins 300 heures). Le nombre des salariés s'absentant de leur travail ne peut être supérieur à 2 %.

D'autres catégories de travailleurs ont obtenu des avantages similaires au cours des années suivantes. Les céramistes (contrat du 17 juin 1973) : 120 heures annuelles dont 40 rémunérées, ce droit ne pouvant être exercé en même temps que par 2,5 % des employés au maximum ; les travailleurs du bois et du liège (23 juin 1973) : 120 heures dont 40 rémunérées, absence simultanée maximale : 2,5 % ; les ouvriers du textile (20 juillet 1973) : 120 heures dont 40 rémunérées, absence simultanée maximale : 2,5 % ; les ouvriers du verre (9 janvier 1974) : 50 heures rémunérées ; les travailleurs dans le secteur du caoutchouc, du plastique, du linoléum (18 mars 1974) : 150 heures dont 50 rémunérées ; absence simultanée maximale : 3 %. Parmi les autres catégories qui ont obtenu le droit à l'étude, signalons les travailleurs du livre (15 janvier 1974), de la tannerie (15 février 1974), de la marine marchande, les employés des organismes locaux, des entreprises municipales, des fabriques de jouets, de l'alimentation, de l'horticulture, des aqueducs municipaux.

Les ouvriers agricoles eux-mêmes (12 juillet 1974) ont bénéficié d'une loi stipulant « l'octroi aux ouvriers, à un moment indéterminé, de congés rémunérés de 60 heures par an pour suivre des cours de rattrapage scolaire » ; en outre « au niveau de la province, lors du renouvellement des accords, on pourra décider de l'octroi ultérieur d'un nombre d'heures supplémentaires ».

Pour se faire une idée de l'âpreté de l'affrontement, il faut noter les écarts concernant le nombre des heures de congé obtenues par les diverses catégories de travailleurs, et rappeler simplement une anecdote. Lorsque les syndicalistes de la métallurgie se rendirent à la table

des négociations à laquelle siégeaient non pas un patron quelconque mais les représentants de la plus grande, de la plus sérieuse, de la plus avancée et de la plus éclairée des industries italiennes, ils virent leurs demandes classées en trois groupes : absolument inacceptables, discutables et envisageables. Parmi les premières, figuraient les 150 heures parce que « outre les raisons de coût et les conséquences pratiques pour l'entreprise », elles apparaissaient comme « une absurde exigence d'acculturation de la classe ouvrière ».

Or, se cultiver, c'était bien à cela qu'aspiraient les travailleurs. On raconte qu'au cours de la réunion avec les métallurgistes, les patrons s'exclamèrent à propos de la revendication du droit à l'étude : « Mais que voulez-vous faire de ces 150 heures ? Apprendre à jouer du clavicécin ? » L'éventualité n'était pas à exclure, répondirent les intéressés.

### **Le droit à l'étude : ce que signifie son obtention**

En réalité, il ne faut pas confondre la victoire remportée par le mouvement ouvrier italien à partir de 1973 avec des formes similaires de congés. Celle-ci s'inscrit « dans une ligne syndicale orientée vers le contrôle ouvrier de l'organisation du travail (rythmes, pauses, cadre de travail, effectifs) et une ligne égalitaire poursuivie par le biais de l'encadrement unique ». Autrement dit, les 150 heures — a-t-il encore été affirmé — représentent un instrument par lequel, en s'efforçant de surmonter les différences objectives des compétences professionnelles des travailleurs (différences exploitées par le patronat pour diviser les travailleurs), on vise à faire de l'encadrement unique non un simple fait salarial mais un moyen d'instaurer une égalité réelle entre les travailleurs. Par ailleurs, les 150 heures constituent un instrument de culture utile à l'individu mais qui permet aussi à la classe ouvrière, aux organisations, aux comités

d'entreprise, d'exercer un contrôle collectif plus efficace des conditions de travail et de contester plus vivement l'emprise hégémonique du patronat sur l'organisation du travail. Cette contestation, se fondant sur la « non-délégation des pouvoirs » et sur le refus d'une prétendue objectivité de la science et de la technique, requiert « une capacité de réflexion culturelle autonome de la part de la classe ouvrière ».

En somme, les 150 heures sont une conquête qualitativement différente du simple recyclage « professionnel » et de la promotion individuelle ; le premier est enfermé dans la logique de l'entreprise et la seconde a tendance à enfermer le travailleur dans son désir de promotion sociale.

Le syndicalisme italien, dans une conception unitaire regroupant les trois confédérations (Confederazione generale italiani dei lavoratori — CGIL ; Confederazione italiani dei sindacati liberi — CISL ; Unione italiani dei lavoratori — UIL), cherche à donner au droit à l'étude une signification profondément novatrice. L'étude apparaît comme « un instrument de mobilité collective en ce sens que le développement culturel général permet de reconstituer la classe ouvrière aux niveaux les plus bas, d'en finir avec toutes les formes de travail non qualifié ou subalterne ». Il est évident que cette conception du syndicalisme est « incompatible avec l'actuelle organisation du travail qui se fonde précisément sur la stratification et la hiérarchisation de la classe ouvrière à divers niveaux, sur la sous-utilisation des capacités, sur la qualification de plus en plus faible de masses de travailleurs. La revendication du droit à l'étude est donc, dans cette optique, étroitement liée à la lutte contre l'actuelle organisation du travail ». L'idée des 150 heures est née essentiellement de la conviction croissante de la nécessité de la culture parce que « le développement culturel des travailleurs fait exploser les contradictions, remet tout en question, rend objectivement indéfendable l'actuel système de sous-utilisation des compétences et des connaissances, et rend impossible l'actuelle organisation du travail ».

### **Comment se concrétisent les 150 heures dans les institutions, dans le contenu des études et dans les méthodes ?**

Les choix précis des syndicats en ce qui concerne l'institution scolaire, le contenu des études faites par les travailleurs et les méthodes montrent bien le sens qu'ils ont voulu donner aux 150 heures.

Du point de vue institutionnel, le mouvement syndical a nettement écarté l'idée d'une « école ouvrière » distincte du système scolaire. Il a au contraire défendu le principe selon lequel les 150 heures doivent se situer dans le cadre de l'école publique. L'action syndicale a de ce fait eu des répercussions au-delà de l'usine, dans la société, où elle est apparue comme un aspect du combat ouvrier en faveur de la réforme et de la démocratisation de l'école. Comme il est affirmé dans les publications syndicales, l'actuel système scolaire opère une sélection rigoureuse des enfants de travailleurs ; il remplit mal sa mission de formation ; il demeure fondé sur des méthodes et des rapports autoritaires ; il ignore la réalité des conquêtes sociales et démocratiques du pays. Face à ce système, les syndicats ont l'intention de faire des 150 heures un véritable point de référence pour toute l'école. C'est pourquoi ils affirment que les lois sur le droit à l'étude peuvent fournir une occasion de pression sur l'école publique, en ce qui concerne tant les programmes et les contenus que les méthodes ; une opposition dialectique entre l'ancien et le nouveau et, surtout, le retour à l'école d'un nombre croissant de travailleurs peuvent contribuer à la rénovation de l'école en amorçant concrètement une véritable réforme à la base au lieu de se borner à réclamer aux pouvoirs publics la réforme de l'école tant de fois promise.

Il s'agit donc pour les syndicats de traduire dans les faits le principe, inscrit dans la Constitution, du droit à l'étude garanti par un système

public rénové dans ses profondeurs. Face à une telle orientation, où transparait la stratégie globale des syndicats italiens, la tentation d'enfermer les 150 heures dans le ghetto d'écoles pour travailleurs est moins forte, mais on conteste aussi bien l'intervention publique du style « éducation populaire » (comme moyen « pauvre » de rattrapage, né en Italie en 1947 sous l'appellation d'écoles populaires) que l'initiative privée en tant qu'exploitation des adultes désireux d'obtenir un diplôme d'enseignement supérieur.

Quant au contenu des études, la signification donnée par les syndicats aux 150 heures « ne conduit pas à une affirmation générale du droit à l'étude mais implique une exigence culturelle nouvelle ». On affirme la nécessité de contenus culturels en rapport avec « l'expérience des travailleurs, les luttes syndicales et les idéaux du mouvement ouvrier », d'une culture « qui soit un instrument de connaissance et d'analyse de la réalité, qui permette une prise de conscience plus haute et plus large par les travailleurs des processus socio-économiques dans lesquels ils sont impliqués, qui fournisse les instruments nécessaires de contestation et de dépassement de l'actuelle organisation du travail à l'usine et dans la société ».

Il a été affirmé dans une réunion (en novembre 1973) que les 150 heures doivent être utilisées en fonction du besoin véritable de connaissances éveillé par l'usine et les luttes syndicales : les comités d'entreprise doivent identifier parmi les « très nombreux modes d'organisation du droit à l'étude » ceux qui « correspondent le mieux aux niveaux de conscience et à la nature des luttes à l'intérieur de chaque usine ». Ainsi donc, « pour renforcer une ligne égalitaire qui a du mal à faire son chemin dans les usines précisément à cause des différents niveaux de formation des travailleurs, les comités d'entreprise pourraient décider collectivement de faire bénéficier des 150 heures les ouvriers qui n'ont pas le certificat d'études secondaires ». Ailleurs, « là où la situation s'est

particulièrement envenimée et où un conflit est prêt à éclater, le comité d'entreprise peut s'orienter vers un cours sur le milieu de travail ». D'une façon générale, on insiste sur le rapport étroit qu'il doit y avoir entre les sujets des cours, les réalités sociales et celles du système de production.

Dans la circulaire du Ministère de l'éducation publique instituant les cours, il est en effet prévu « que les plans d'études et les programmes seront établis pour chaque cours par les enseignants et les travailleurs. La Fédération CGIL-CISL-UIL a réussi à imposer, conformément au sens politique donné au droit à l'étude, qu'on ne prévoit pas de programmes rigides d'enseignement (pas plus de quatre unités interdisciplinaires : la première comprenant des mathématiques et des sciences ; la seconde la géographie, l'instruction civique et l'histoire ; la troisième l'italien, et la quatrième une langue étrangère). Elle a obtenu, par contre, que soient prévues uniquement la durée des cours et l'orientation générale des enseignements, le soin étant laissé aux enseignants, aux travailleurs fréquentant ces cours « et au mouvement syndical — même si cela n'est pas prévu expressément mais est un fait dans bien des cas — de définir concrètement les plans d'études ».

En ce qui concerne les méthodes, outre le refus d'un apprentissage mécanique des connaissances, la place faite au travail de groupe et à une approche interdisciplinaire, il convient de noter que la conquête et la gestion des 150 heures reposent sur le principe de leur utilisation collective, auquel le syndicat attache autant d'importance que la référence à l'école publique. L'utilisation collective du crédit-heures montre qu'on a bien compris le caractère illusoire des solutions individuelles mais c'est aussi l'affirmation d'une nouvelle manière de concevoir l'étude.

Le droit à l'étude doit en définitive « être exercé et géré collectivement par tous les travailleurs » tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de

l'école. Les méthodes d'études sont nettement influencées par ce principe.

La nouvelle méthodologie est définie lors de l'organisation des cours, ou au moment de leur déroulement. En ce qui concerne la première phase, il suffit de se rappeler la clause du contrat des métallurgistes qui « invite le comité d'entreprise à déterminer, en accord avec la direction, les critères objectifs de sélection des travailleurs bénéficiant d'un tel droit » ; mais il faut tenir compte du fait que les syndicats ne se bornent pas à faire un choix et à recueillir des inscriptions ; ils essaient de faire participer tous les travailleurs à un débat sur la signification profondément novatrice du droit à l'étude par rapport aux initiatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'usine, afin que la confrontation politique fasse apparaître les exigences prioritaires, le type des cours, les méthodes et les contenus, les critères de sélection des participants. En fait le cours commence dès ce moment-là.

Dans la seconde phase, celle des cours proprement dits, la gestion collective détermine les méthodes d'études en ce qu'elle établit des rapports d'une nature nouvelle entre les travailleurs et les enseignants, entre tous les participants, entre les enseignants eux-mêmes, entre l'école et le milieu de vie.

### **Le déroulement des cours**

Pour comprendre comment les syndicats conçoivent l'utilisation des 150 heures, il faut tenir compte de la situation en matière de scolarisation. Il suffit de rappeler que la plupart des travailleurs ne possèdent pas le certificat d'études secondaires ; il ressort de plusieurs études relatives à la seule industrie métallurgique que « 18 % seulement des travailleurs avaient en 1970 achevé leur scolarité obligatoire et que 65 % avaient le certificat d'études primaires ».

Pour essayer de trouver une issue à une situation scolaire fortement déséquilibrée, le syndicat

a choisi en priorité d'utiliser le crédit-heures pour la préparation du certificat d'études secondaires. Bien qu'une place privilégiée ait été faite au rattrapage concernant la scolarité obligatoire, on a également organisé dans les universités des séminaires ouverts aux travailleurs et aux étudiants.

Quelques données relatives aux années scolaires 1973/74, 1974/75 et les tendances de l'année 1975/76 donnent une idée de l'importance des cours. La première année, 931 cours ont au total été organisés ; la seconde année, il y en a eu environ 2 200. Ils atteignaient en 1976 près de 3 500. Ainsi donc, il y a chaque année environ un millier de cours en plus.

Les cours préparant au certificat d'études secondaires sont ainsi conçus : ils ont lieu dans les écoles publiques secondaires du premier cycle ; les maîtres sont investis d'une mission de durée limitée ; les cours sont groupés par quatre pour constituer un module ; le nombre des participants à chaque cours ne doit pas dépasser 25 ; les cours sont étalés sur une année scolaire, le nombre des heures d'enseignement est de 350 au moins et de 450 au plus (le premier cycle du secondaire dure trois ans).

Nous nous bornerons ici — pour ne pas déborder les limites de cet article — à rendre compte de la première année tout en donnant quelques indications sur les années suivantes. Les 931 cours organisés en 1973/74 ont été fréquentés par 18 500 travailleurs. Du point de vue géographique, 680 cours (73 %) ont eu lieu dans le nord de l'Italie ; 135 soit 14 % dans le centre, 116 (12,5 %) dans le sud.

En ce qui concerne le profil des participants, il y avait la première année des travailleurs à qui le droit à l'étude avait été accordé dans leurs contrats professionnels, des travailleurs d'autres catégories qui n'avaient pas obtenu ce droit ou encore des chômeurs et des ménagères. D'après une étude de Censis portant sur 8 082 participants, ceux-ci se répartissaient ainsi : ouvriers agricoles (0,3 %) ; manœuvres, apprentis, ouvriers non qualifiés (28,6 %) ; huissiers, garçons

de bureau, garçons de courses, commis (2,1 %) ; ouvriers qualifiés, ouvriers spécialisés (60,9 %) ; artisans (2 %) ; commerçants (0,6 %) ; propriétaires exploitants (0,2 %) ; employés (1,8 %) ; infirmières (1,3 %) ; ménagères (1 %) ; divers (1,2 %). Sur les 8 082 participants, on comptait 6 848 hommes (84,7 %) et 1 234 femmes (15,3 %).

La même enquête fournit d'autres éléments utiles pour tracer le profil du participant. Les hommes ont en majorité plus de 25 ans, ils sont mariés et travaillent pour la plupart (77,7 %) dans des entreprises métallurgiques de petite et de moyenne dimension. Les femmes (15,3 %) sont plus jeunes que les hommes, elles sont célibataires et occupent des postes subalternes. Environ 70 % des participants sont issus de familles ouvrières ou paysannes dont le niveau d'instruction dépasse rarement celui du certificat d'études primaires. S'agissant de la scolarité obligatoire, 73 % des personnes interrogées ont quitté l'école avant l'âge de 14 ans. D'autre part, 1,8 % d'entre elles ne possèdent pas le certificat d'études primaires, 59,7 % le possèdent, 21,4 % ont fréquenté des établissements secondaires du premier cycle, 16,9 % sont allés au-delà, 0,2 % n'ont pas répondu.

Le profil du participant se dégage des motivations et des attentes des uns et des autres. Le « désir de changement », dicté aussi par une volonté d'épanouissement personnel, est beaucoup plus souvent invoqué que la « mobilité professionnelle », l'« obtention d'un diplôme », ou la « recherche de l'emploi ». C'est ainsi que 54,8 % des personnes interrogées ont répondu affirmativement à la question : « Pensez-vous qu'un niveau plus élevé d'instruction vous aidera à mieux comprendre ce que vous faites dans votre travail ? » Pour 53,5 % « fréquenter les cours est un bon moyen de rencontrer des personnes ayant des problèmes semblables aux miens et de discuter avec elles ». Aux questions relatives à la mobilité professionnelle, 23 % ont répondu : « j'espère obtenir un diplôme qui me procure une qualification supérieure dans mon

entreprise », 12,9 % ont répondu : « je veux changer de métier et le certificat d'études secondaires m'aidera sûrement à trouver un autre emploi » ; 11,3 % seulement ont répondu : « je veux obtenir un diplôme pour pouvoir poursuivre des études supérieures ». Très rares ont été les réponses affirmatives aux questions concernant la recherche d'un emploi ; 1 % seulement des personnes interrogées ont répondu : « je suis en chômage et, sans diplôme, il est très difficile, voire impossible, de trouver du travail ».

Les enseignants sont au nombre de 575 et 53,9 % d'entre eux ont entre 26 et 30 ans ; 32,3 % ont moins de 25 ans, 10,4 % ont entre 31 et 35 ans. Les femmes représentent 63 % de l'effectif total. Dans l'ensemble, le corps enseignant est jeune, licencié de fraîche date et les femmes y prédominent. Quant à l'extraction sociale, la majeure partie (plus de 56 %) des enseignants est issue de la petite et moyenne bourgeoisie (artisans, commerçants, propriétaires exploitants, employés, techniciens, officiers subalternes). Les fils d'ouvriers agricoles, de manœuvres, d'ouvriers non qualifiés, représentent 7,5 % des effectifs, les fils d'ouvriers qualifiés spécialisés 8,9 %. Les autres (15,8 %) sont des fils de cadres supérieurs, de chefs d'entreprise, de membres de professions libérales, d'officiers supérieurs, de professeurs d'université. Les enseignants sont surtout animés par les motivations suivantes : ils souhaitent en majorité « faire une expérience personnelle en matière de formation » (67,5 % des réponses). Les autres veulent « fournir aux ouvriers des instruments pour mieux comprendre la réalité » (66,8 %), « avoir un contact humain avec les ouvriers » (44,3 %) et « élever le niveau culturel de cette catégorie particulière d'élèves » (36,3 %).

Les sujets traités dans les cours se présentent dans l'ordre suivant : conditions et milieu de travail (64,8 %) ; milieu social (51,8 %) ; contenu culturel des diverses unités interdisciplinaires (40,5 %) ; loin derrière viennent les thèmes relatifs à la situation syndicale (12,4 %),

à la situation politique (10,2 %), aux problèmes familiaux (4,2 %).

D'une façon générale, on a appliqué les méthodes de travail qui s'inspirent de la gestion collective des cours et de l'interdisciplinarité en se plaçant dans l'optique suivante : valoriser l'expérience personnelle des participants, déceler dans la discussion collective les limites subjectives des interprétations que chacun donne de sa propre expérience et rechercher les composantes objectives des phénomènes ; mettre au point une méthode correcte de recherche en cernant bien le problème, en formulant des hypothèses, en recueillant des données, en examinant les premières conclusions ; développer l'aptitude à la synthèse, à la classification, à la déduction et au calcul ; placer la recherche dans une perspective historique afin de déceler les causes qui ont déterminé ou modifié le phénomène sur lequel elles portent. Comme le note Dore, l'expérience s'est fondée sur des méthodes très différentes de celles de l'école traditionnelle : « L'enseignant ne transmet pas tel quel son propre savoir aux élèves, aux travailleurs ; il choisit au contraire avec eux un thème d'étude, il engage une discussion collective sur le problème en partant des connaissances de chacun, et il élabore en toute autonomie un système de recherche véritable. » En effet, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à se servir de certains instruments culturels mais aussi de comprendre pourquoi tant de travailleurs en ont été privés lorsqu'ils avaient l'âge scolaire.

Il ressort de l'enquête de Censis que les « discussions » ont été « très fréquentes » (76,3 %), les « explications » ont elles aussi été « très fréquentes » (51,5 %). Le travail de groupe a été « très fréquent » (49,7 %), les « assemblées » ont été « très fréquentes » (8 %) et « occasionnelles » (55,8 %). Si l'on additionne les utilisations « très fréquentes » et « occasionnelles », on obtient les résultats suivants : « discussions », 91,3 % ; « travail de groupe », 80,8 % ; « assemblées », 63,8 %. En revanche,

les « interrogations » sont à peu près inexistantes (« très fréquentes », 3 %, « occasionnelles », 6,6 %, « très rares », 12,2 %, « nulles », 50,6 %, « non mentionnées », 27,6 %). En ce qui concerne le matériel d'enseignement, les manuels scolaires sont très peu utilisés (environ 60 % de réponses négatives de la part des enseignants). On se sert surtout de livres non scolaires (ils sont mis au premier rang par 27,7 % des enseignants et au deuxième rang par 25,6 % d'entre eux) ; les journaux et les revues sont placés en première position par 4 % des enseignants, en deuxième position par 25,9 % et en troisième position par 25,4 % d'entre eux. Le matériel préparé à l'intérieur de l'établissement est très prisé (cours photocopiés, questionnaires, bibliographies, documents multigraphiés, etc.) : 51,5 % des enseignants les mettent au premier rang, 13 % au deuxième rang, 8,5 % au troisième rang. Les moyens audio-visuels sont très peu employés : 92,2 % des enseignants ne les mentionnent pas parmi le matériel utilisé par eux.

Au cours de l'année scolaire 1974/75, il y a eu 2 206 cours dont 1 409 (63 %) dans le nord du pays, 369 (17 %) dans le centre, 429 (20 %) dans le sud, avec une augmentation en pourcentage des cours dans la partie méridionale. Mais du total (2 206), il faut déduire ceux qui ont été financés par des contributions des régions et des communes ; les cours financés par l'État institués pour l'année 1974/75, au nombre de 2 028, ont été fréquentés par quelque 38 000 travailleurs.

### **Quelques conclusions sur l'expérience**

Les conclusions qu'inspirent les données, présentées quelque peu sommairement ici, ont trait à l'intérêt général de l'expérience, aux problèmes précis posés par son déroulement, à l'élargissement de cette initiative et à ses perspectives.

Que l'on considère l'expérience du point de vue syndical et politique, ou sous l'angle de l'éducation des adultes, elle apparaît dans l'ensemble profondément novatrice. De l'intérieur du mouvement ouvrier, elle apparaît « comme une grande conquête, sans précédent dans le monde capitaliste », comme l'a affirmé G. Napolitano en présentant les travaux du comité central du Parti communiste italien sur le thème « Lutte des idées et rénovation culturelle », qui ont eu lieu du 13 au 15 janvier 1975. On n'y voit pas une acquisition culturelle mais un pas dans la voie d'un « progrès intellectuel des masses » qui fait partie intégrante des luttes ouvrières, un aspect important de la « proposition générale d'un nouveau modèle social » (G. Trentin).

Du point de vue de l'éducation des adultes, pour qui connaît l'historique de la question en Italie (des premières sociétés de recours mutuel jusqu'à aujourd'hui), la conquête des 150 heures a marqué une rupture, un bond qualitatif. Certes, à en juger d'après les trente dernières années, on a tardé à établir consciemment un lien entre mouvement ouvrier et éducation des adultes ; mais il faut dire que ce retard a été comblé d'un seul coup par les 150 heures. Celles-ci nous semblent avoir ouvert la possibilité d'une mutation — au sens biologique du terme — de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes. Il faudrait creuser ce point davantage qu'on ne l'a fait dans le présent article. Nous affirmons seulement que les 150 heures ouvrent la voie à un système d'éducation des adultes dans lequel l'acquisition de connaissances n'est pas neutre (c'est-à-dire essentiellement liée au maintien du *statu quo*) mais étroitement rattachée au contrôle social des processus formateurs à l'œuvre dans le travail, l'information, les loisirs, la vie quotidienne.

Ce n'est pas là une mince tâche. Les problèmes précis qui se posent dans le cadre des cours naissent précisément de la résistance à

l'innovation. On a rencontré des difficultés à divers niveaux et à différents moments. Il convient de tenir compte, pour éviter tout malentendu, du fait que les travailleurs eux-mêmes demeurent attachés aux vieilles méthodes traditionnelles d'étude, dans la mesure où certains d'entre eux réclamaient une « école » — avec tout ce qu'elle a de pire — semblable à celle qu'ils avaient dû abandonner prématurément. Mais d'autres problèmes ont surgi du côté des enseignants appelés à remplir des tâches auxquelles ils n'avaient pas été préparés ; cette impréparation, tant dans les comportements que dans les méthodes, a enfermé les traditionalistes dans une attitude de refus et les a acculés à des interprétations restrictives, tandis que les novateurs se laissaient aller à des abstractions et des improvisations. C'est toutefois le choc entre le monde du travail et le monde de l'école qui a provoqué les difficultés les plus graves : le fait que les établissements scolaires, qui croient jouir d'une complète autonomie, n'ont pas l'habitude qu'on intervienne dans leurs affaires, a provoqué des traumatismes et des affrontements tant au niveau des rapports entre le Ministère de l'éducation publique et les syndicats qu'à l'intérieur des écoles elles-mêmes, entre les directeurs et les travailleurs. Au-delà des positions des ministères, des inspecteurs, des directeurs, il faut voir dans ces traumatismes et ces affrontements la manifestation salutaire d'un fossé entre l'école et la société, un fossé historique qui ne peut être comblé par des ambiguïtés. Nous voulons dire que ce serait une erreur de chercher à les atténuer ou à les masquer ; il faut que toutes les contradictions apparaissent au grand jour. A notre avis, seule une confrontation, claire et explicite d'idées (d'ordre institutionnel et idéologique, administratif et méthodologique) permettra de comprendre une des principales motivations des « 150 heures » : la réforme de l'école italienne.

# Développer des auditoires de masse pour la radio éducative : deux approches<sup>1</sup>

Selon l'Unesco, un minimum de 75 millions de récepteurs de radiodiffusion sont en service dans le tiers monde. La majorité des habitants des pays de l'Amérique latine et d'importantes minorités d'Africains et d'Asiatiques peuvent maintenant écouter des émissions radiophoniques. Ces auditoires, principalement extrascolaires et en grande partie composés d'adultes, ont d'immenses besoins en matière d'éducation permanente de base. Pour nombre d'entre eux, seule la radio permet d'entrer à tout moment en contact avec le monde extérieur à leur village ou à leur voisinage. Cependant, moins de 5 % du nombre total d'heures d'émissions radiophoniques du tiers monde ont été classées comme éducatives par l'Unesco<sup>2</sup>.

De toute évidence, les éducateurs n'ont pas réussi à conquérir le moyen de communication de masse le plus répandu dans le monde. Non qu'ils aient méconnu le pouvoir de la radio, mais, attirés par celle-ci, en raison de son faible coût et de sa possibilité de toucher

un vaste public, ils ont, à notre avis, choisi des façons de l'utiliser qui l'empêchent généralement d'atteindre, moyennant des coûts réellement bas, de véritables auditoires de masse.

Après avoir expliqué ce paradoxe, nous décrivons deux stratégies utilisées en Équateur pour atteindre et instruire les masses. La première met l'accent sur la communication dirigée par des professionnels « de haut en bas », la seconde sur la communication dirigée « de bas en haut » avec la participation de ses destinataires. La première a adapté les méthodes de la publicité commerciale américaine, la seconde a amplifié les méthodes de développement communautaire des prêtres de paroisses rurales en Amérique latine. Si les deux expériences sont différentes par leur échelle, leurs principes, leurs objectifs et leurs résultats, les

1. Les opinions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne correspondent pas nécessairement à celles de leurs employeurs.
2. Ces chiffres, extraits de l'*Annuaire statistique de l'Unesco* pour 1974, sont fondés sur les rapports fournis par 85 pays. La catégorie des émissions éducatives englobait l'éducation extrascolaire pour les enfants, les adolescents et les adultes, ainsi que l'enseignement de type classique. Les autres catégories comprenaient les émissions d'information (actualité et affaires publiques), culturelles, scientifiques, récréatives, spécialisées, publicitaires, etc. Ces utilisations de la radio à des fins non éducatives et, dans la plupart des cas, étrangères au développement représentaient plus de 95 % de l'ensemble des émissions.

---

*Jonathan Gunter (États-Unis d'Amérique). Directeur de Clearinghouse on Development Communication Academy for Educational Development (Washington).*

*James Theroux (États-Unis d'Amérique). Directeur de Radio Software Research Project University of Massachusetts (Amherst).*

messages éducatifs transmis par l'une comme par l'autre ont touché des masses d'auditeurs adultes<sup>1</sup>.

### **Le paradoxe des éducateurs utilisant la radio**

Les moyens de grande information sont d'ordinaire aux mains de personnes capables de s'attirer l'audience des masses. Pour conquérir et retenir ces auditoires, il convient de se placer sur leur propre terrain. Souvent, les éducateurs d'adultes ne prennent pas conscience des incidences de ces faits essentiels. A la différence des élèves en classe, des participants aux tribunes rurales ou aux écoles radiophoniques, les auditoires de masse ne sont pas des auditoires « captifs ».

Il ne suffit pas de promettre à un auditoire de masse des récompenses alléchantes dans un avenir plus ou moins éloigné (des connaissances, un savoir-faire professionnel) et d'entreprendre son instruction par la radio selon les méthodes traditionnelles. Pour obtenir le succès avec un tel auditoire, il faut faire plus que toucher seulement les personnes suffisamment motivées pour devenir et rester membres d'une tribune rurale ou d'une école radiophonique. Il faut considérer que, malgré son désir d'instruction et d'éducation personnelle, l'auditeur de masse est privé du stimulant mutuel de l'écoute collective et qu'il est susceptible de réactions affectives. Pouvant choisir, sur le cadran de son récepteur, d'autres stations qui lui offrent de la musique, des feuilletons et des variétés, il n'a qu'à tourner le bouton pour écouter un autre programme dès qu'une émission l'ennuie, le fatigue ou devient trop difficile à suivre.

Les auditoires de masse diffèrent ainsi, par leur désir de récréation et d'évasion, des groupes d'auditeurs organisés. Le moyen le plus sûr de perdre un auditoire de masse est de prétendre prêcher ou régenter. Le moyen le plus sûr de l'attirer et de le conserver est de lui offrir une

satisfaction émotionnelle immédiate et continue — tout en l'instruisant.

Les producteurs d'émissions commerciales et récréatives savent comment s'adresser au public dans cet esprit, compte tenu de l'état d'esprit du public, mais un dessein plus grand dans le domaine de l'éducation ou du développement leur fait malheureusement défaut. Les excès insipides et la recherche du sensationnel dont se rendent coupables les responsables d'émissions qui cherchent uniquement à gonfler le nombre de leurs auditeurs sont trop connus pour être rappelés ici. Toutefois, ces excès ne doivent pas dissimuler le fait que les éducateurs peuvent tirer d'utiles leçons des techniques d'émissions de caractère commercial et récréatif.

Nombre d'éducateurs qui opèrent à la radio sont moins attentifs aux besoins des auditeurs qu'à la manière d'atteindre des objectifs éducatifs ou de développement à longue échéance. S'écartant des pratiques traditionnelles de l'enseignement scolaire et de l'éducation des adultes, ils s'appliquent généralement à lier le message radiodiffusé à des activités d'apprentissage en groupe dans le contexte de programmes diversifiés à long terme. En fait, beaucoup d'autorités internationales de l'éducation sont d'avis que, pour que la radio ait, sur les populations à éduquer, des effets profonds ou durables, il est essentiel de compléter ces émissions par le texte imprimé et par un enseignement magistral.

Bien exécutées, les stratégies d'apprentissage en groupe assurent probablement une éducation plus profonde que les émissions ouvertes destinées au grand public. Ces stratégies ont d'ailleurs atteint des auditoires numériquement importants dans quelques pays du tiers monde. Cependant, nous soutenons que la plupart des

1. D'autres types de programmes radiophoniques sont fréquemment examinés par la revue trimestrielle américaine *Development communication report* (Washington, D.C.). (Disponible gratuitement de l'Organisme Clearinghouse on Development Communication, 1414 22nd Street, N.W., Washington, D.C. 20037, États-Unis d'Amérique.)

pays ne sont pas en mesure de réussir à constituer de véritables auditoires de masse pour l'apprentissage en groupe. La préparation de groupes d'apprentissage, la production de textes imprimés, les problèmes de coordination, tout cela diminue les ressources à affecter à l'élément sur lequel un projet d'éducation par la radio peut exercer le plus d'influence : la qualité du message radiodiffusé.

Nous soutenons aussi que, dans de nombreuses circonstances, les ressources sont mieux employées quand elles sont appliquées à des stratégies qui apportent moins d'éducation à davantage d'auditeurs. Il est regrettable que la place dominante occupée par les stratégies d'apprentissage en groupe dans les publications spécialisées ait empêché d'estimer à sa juste valeur la solution des émissions ouvertes destinées à des auditoires de masse.

Dans une récente revue de 65 projets radiophoniques axés sur le développement, 5 seulement concernaient des émissions ouvertes s'adressant à un auditoire de masse non organisé, non captif<sup>1</sup>. Tous les autres comprenaient des émissions directement liées à la participation à un programme à long terme de discussion, d'étude ou d'action en groupe.

Les 20 projets qui ont donné des indications sur leur écoute s'adressaient tous à des auditoires organisés, constitués en groupe. Seulement 3 de ces projets ont, selon leurs responsables, touché ce qu'on peut appeler des auditoires de masse. Ce sont le Brazilian Movimento de Educação de Base (MEB), dans les premières années soixante (avec 111 006 participants), les Écoles radiophoniques Sutatenza de l'ACPO, en Colombie (167 451 élèves en 1968) et la Campagne pour la santé, en République-Unie de Tanzanie, en 1973 (2 millions de participants). Dans les trois cas, des circonstances exceptionnellement favorables peuvent expliquer ces chiffres élevés.

Il convient d'abord de remarquer que la République-Unie de Tanzanie est le seul des trois pays en question où l'auditoire a excédé

1 % de l'ensemble de la population. La stature du président Nyerere en tant qu'homme d'État, la position qu'il a prise en faveur du développement rural, et sa création d'organisations rurales au sein du parti et des ministères expliquent probablement le remarquable succès de ce projet d'apprentissage en groupe.

Au Brésil, dans les premières années soixante, le gouvernement s'est attaché à mobiliser les masses populaires pour réaliser un changement social rapide. Après le changement de régime en 1964, le nombre des auditeurs du MEB a décliné brutalement.

En Colombie, la large audience de l'ACPO est le résultat de vingt-cinq années de dévouement et de dur labeur consentis par une organisation privée dynamique et bien financée.

On est donc en droit de se demander si les stratégies d'apprentissage en groupe sont capables d'attirer des auditoires de masse dans la plupart des pays en développement, où les conditions sont différentes de celles dans lesquelles ont été exécutés les trois projets exemplaires précités. Du reste, les dix-sept autres projets sur lesquels on possède des données d'écoute chiffrées ont fait état de moins de 15 000 auditeurs. Nous examinerons ci-après deux méthodes qui pourront aider des projets de ce type à attirer un plus grand nombre d'auditeurs et assurer une utilisation plus rentable du moyen de communication de masse qui occupe la première place dans le monde.

## Techniques publicitaires

En faisant appel à une société de publicité new-yorkaise en renom pour faciliter la réalisation de son programme d'éducation, l'Institut national équatorien de la nutrition pouvait compter sur un projet de caractère novateur. Jamais les tech-

1. Emile McANANY, *Radio's role in development : five strategies of use*, document disponible gratuitement auprès de Clearinghouse on Development Communication.

niques de la publicité radiodiffusée n'avaient encore été systématiquement appliquées aux besoins en matière d'éducation dans un pays en développement.

La manière de voir des éducateurs traditionnels est fondamentalement différente de celle des entrepreneurs de publicité commerciale. En règle générale, les éducateurs s'efforcent de provoquer de grands changements (alphabétisation, apprentissage de l'arithmétique, formation professionnelle) chez de petits groupes de personnes. Les publicitaires, au contraire, cultivent un auditoire de masse et visent à provoquer des changements plus modestes de comportement (abandonner la marque X pour la marque Y d'un produit de consommation existant).

Alors que les éducateurs reconnaissent les différences individuelles et consacrent beaucoup de temps à leurs auditoires relativement « captifs », les relations des publicitaires et de leurs auditoires sont tout autres. Les publicitaires prennent pour base les besoins des masses et les stéréotypes culturels.

Les publicitaires emploient la méthode de « portée et fréquence » qui consiste à introduire à maintes reprises le même court message dans les intervalles de programmes récréatifs très populaires auprès de l'auditoire qu'ils veulent atteindre. En Équateur, des « spots » sur la nutrition ont été répétés de dix à quinze fois par jour pendant plus d'un an sur les ondes de deux stations populaires de radiodiffusion dans deux provinces.

Chacun de ces spots d'une durée d'une minute concernait un problème particulier de nutrition, pour lequel il proposait une solution réaliste et économique. Conçu sous forme de dialogue, chaque message visait à atteindre des objectifs très spécifiques :

*Message sur la malnutrition par manque de protéines et de calories.* Pour faire consommer plus souvent des légumineuses et d'autres aliments qui sont source économique de protéines ; pour que soient mieux connus les aliments riches en protéines ; pour que soit mieux

connu le rôle des protéines dans le corps humain.

*Message sur la cessation prématurée de l'allaitement maternel.* Pour favoriser l'allaitement maternel par rapport à l'allaitement artificiel dans la population à faibles revenus ; pour que soit mieux reconnue la supériorité indéniable du lait maternel sur les autres laits ; pour que les mères sachent mieux comment préparer d'autres sortes de lait.

*Message sur l'eau de boisson malsaine.* Pour inculquer l'habitude de faire bouillir l'eau destinée à la consommation familiale ; pour faire mieux comprendre que boire de l'eau non bouillie expose à contracter des maladies ; pour faire prendre conscience à davantage de familles que leur eau de boisson est contaminée ou impure ; pour accroître le nombre de familles qui couvrent le récipient contenant leur eau de boisson.

*Message sur les parasites, la diarrhée et d'autres troubles intestinaux.* Pour que les adultes et les enfants se lavent plus souvent les mains après être allés aux latrines, avant de manger ou avant de préparer les aliments ; pour développer l'usage du savon pour le lavage des mains ; pour accroître le nombre des personnes qui comprennent que se laver les mains peut tuer les parasites et contribue à éviter les maladies.

*Message sur le sel iodé.* Pour faire acheter plus souvent du sel iodé ; pour accroître le nombre des personnes qui comprennent la cause du goitre ; pour accroître le nombre des personnes qui savent que le sel iodé n'est vendu que dans des paquets qui permettent de le distinguer de l'autre sel ; pour accroître le nombre des personnes qui comprennent que le goitre est une maladie grave.

Chaque objectif et le message correspondant étaient l'aboutissement d'un processus minutieusement élaboré. Des experts en matière d'hygiène et de nutrition furent consultés sur les problèmes auxquels devait être accordée la priorité. On passa au crible les solutions recommandées pour s'assurer qu'il suffirait de

diffuser des messages d'information et de motivation pour qu'ils puissent être adoptés par les auditoires visés. Dans un pays, en effet, des experts utilisant cette technique avaient recommandé que les populations consomment davantage de foie. Cependant, on s'aperçut que ce type de viande était, pour elles, à la fois d'un prix excessif et impossible à se procurer. De ce fait, la solution avait été considérée comme inacceptable pour faire l'objet d'une publicité.

Une fois choisis un petit nombre de thèmes appropriés, les messages furent rédigés, répartis entre les experts aux fins de commentaires, puis produits sous une forme provisoire. On les soumit alors à des essais préliminaires en les faisant écouter sur des magnétophones dans 100 à 200 familles faisant partie des groupes visés et en examinant leur attrait, leur efficacité et leur crédibilité pour l'auditoire.

Après avoir été remaniés, compte tenu des indications fournies par les essais préliminaires, les messages furent enregistrés, pressés sur disques et distribués aux stations de radiodiffusion participantes. On élaborait un horaire d'émissions répondant aux habitudes d'écoute de l'auditoire visé. Selon le personnel du projet, il était extrêmement important de faire régulièrement le point avec la station pour assurer une fréquence adéquate. Quand le personnel de la station avait entendu lui-même les spots plusieurs centaines de fois, il tenait pour acquis qu'ils avaient produit leur effet sur les auditeurs et cessait de les diffuser. Cependant, d'après l'expérience des entrepreneurs américains de publicité commerciale, c'est à ce moment-là que les spots avaient le plus fort impact, d'où la nécessité de continuer à les diffuser.

## LES RÉSULTATS

Lors d'interviews à la fin de la campagne, la plupart des personnes faisant partie des groupes visés déclarèrent avoir la possibilité d'écouter la radio. Les proportions étaient de 83 % des métis de la plaine côtière, 85 % des métis et

64 % des Indiens, plus pauvres, des régions montagneuses.

Dans la majorité des ménages composant l'échantillon, les personnes interrogées montrèrent qu'elles étaient au courant des spots en rappelant, sans qu'on eût à les aider, des informations spécifiques contenues dans chaque message. Les attitudes envers l'allaitement maternel s'améliorèrent malgré la concurrence de la publicité en faveur de formules de biberon et de lait en poudre. Les messages concernant l'importance de la consommation de protéines, la nécessité de faire bouillir l'eau de boisson et celle de se laver les mains avant de manger avaient également connu le succès sur le plan de la prise de conscience, de la connaissance des faits, et de l'attitude.

L'étendue massive de cette acquisition de connaissances a de quoi surprendre l'éducateur. Malgré un suréchantillonnage délibéré des régions rurales et des populations à faibles revenus, la projection des résultats à l'échelle des deux provinces couvertes par les émissions permet de se faire une idée approximative de l'impact des messages. Selon cette projection, les messages sur les protéines, sur la nécessité de faire bouillir l'eau, sur celle de se laver les mains, et sur l'allaitement ont atteint chacun plus de 100 000 familles. Même si l'on réduisait ce chiffre de 50 %, quelque 50 000 familles — probablement 250 000 personnes — ont appris les principes nutritionnels fondamentaux décrits dans les spots. Et la formation de cet auditoire est due à un projet qui n'a été mis en œuvre que dans deux des vingt et une provinces de l'Équateur.

Pour ce qui est du changement de comportement, le message sur le sel iodé a eu un énorme succès. Alors que 5 % seulement des métis des régions montagneuses utilisaient du sel iodé avant la campagne, la proportion de ceux qui, interrogés quand elle eut pris fin, déclarèrent en consommer n'atteignit pas moins de 98 %. En revanche, les autres messages — qui furent une telle réussite sur le plan de la prise de

conscience et de la connaissance des faits — ne parvinrent guère à provoquer de changements significatifs. Comment expliquer cela ?

Le sel iodé était un produit que les groupes visés n'avaient aucune difficulté à se procurer, mais qui n'était pas reconnu comme supérieur du point de vue nutritif. En outre, la consommation de sel non iodé était une habitude bien ancrée. Il n'y avait pas de différence de prix entre les deux types de sel. Ainsi la situation était assez semblable à celle où la publicité commerciale, posant l'alternative « marque X-marque Y », s'est révélée si efficace.

Les autres messages impliquaient des changements de comportement beaucoup plus importants. Plusieurs des denrées alimentaires recommandées pour leur richesse en protéines étaient assez chères. Il pouvait être impossible de se procurer des légumes. Les gens pouvaient ne pas être habitués à manger principalement des légumes à leurs repas. D'autre part, faire bouillir l'eau de boisson est fastidieux, et le combustible nécessaire à l'opération est cher.

L'impossibilité de quantifier les changements de comportement tenait pour une part à la méthodologie. Les personnes conscientes de l'intérêt qu'il y a à faire bouillir l'eau de boisson ou à se laver les mains avant de manger avaient tendance à répondre aux enquêteurs que c'était ce qu'elles faisaient — que cela fût vrai ou non. Faute d'observations faites sur les participants, de telles affirmations sont très difficiles à vérifier. Au contraire, on peut vérifier la consommation de sel iodé au moyen des chiffres de vente et en cherchant à voir lequel des deux produits est utilisé dans les ménages interrogés.

Une autre technique classique de vérification fut recommandée, mais ne put être appliquée. Les recherches en matière de publicité commerciale ont montré que les personnes qui hésitent à parler franchement de leur propre comportement se laissent souvent aller à faire référence à celui de leurs voisins. Et en répondant à ces questions « par ricochet », elles décrivent souvent, en fait, le comportement qui est le leur.

Les autorités équatoriennes ont estimé que cette méthode n'était pas compatible avec la culture de leur pays et n'en ont pas autorisé l'emploi.

Un autre facteur qui limite le changement de comportement peut être considéré comme lié à des questions de principe. Quand un message est patronné par une institution nationale et diffusé dans deux provinces, il doit être en parfaite conformité avec la politique nationale. Pour avoir un impact profond, les messages doivent être clairs, simples et directs. Cela suppose l'existence d'un consensus sur des questions de principe complexes, ce qui n'est pas toujours le cas.

Ainsi, le message le plus efficace concernant l'allaitement maternel eût affirmé que le lait maternel constitue à lui seul l'alimentation idéale du nourrisson. Certains experts étaient de cet avis ; plusieurs autres, notamment ceux de l'Institut national équatorien de la nutrition, estimaient que l'allaitement maternel devait être obligatoirement associé à une alimentation solide. Le message diffusé fut un compromis entre ces deux opinions divergentes.

Le message le plus efficace concernant la nécessité de faire bouillir l'eau de boisson eût affirmé que toute l'eau de boisson devait être bouillie. Telle est, en effet, l'opinion de certains experts. Cependant, d'autres experts estimaient que, dans de vastes régions du pays, il n'y aurait aucun risque à boire de l'eau non préalablement bouillie. Ainsi, là encore, l'impact du message diffusé fut affaibli à cause d'une question de principe marquée par une irrésolution que l'on retrouve dans tous les gouvernements.

#### INCIDENCES

Malgré ces difficultés, nous ne voudrions pas laisser le lecteur sur l'impression que la publicité n'est efficace que dans les situations où s'offre l'alternative « marque X - marque Y ». Nombreuses ont été les leçons tirées de l'expérience équatorienne initiale qui ont permis d'améliorer les méthodes et les résultats,

maintenant communiqués, relatifs à d'autres projets. Dans deux pays, par exemple, il a été décidé que, dans les domaines où des questions de principe présentent des ambiguïtés, on renoncera aux messages envisagés si l'on ne réussit pas à dégager un consensus sur ces questions. Une formation plus poussée des enquêteurs et l'amélioration des méthodes de recouplement des résultats sont prévues pour les projets ultérieurs.

En outre, les premiers résultats relatifs à d'autres pays ont déjà montré le succès obtenu dans des tentatives plus ambitieuses faites pour provoquer des changements de comportement. Au Nicaragua, des annonces diffusées dans tout le pays ont amené les mères de nourrissons souffrant de diarrhée à préparer et administrer à ceux-ci, à la maison, de grandes quantités de liquides, idée qui ne leur était pas venue à l'esprit. Elles ont appris par la radio à confectonner la boisson prescrite et retenu la recette. Dans ce cas, les nutritionnistes du Nicaragua s'étaient accordés à reconnaître que tel était le remède approprié contre la déshydratation. Des informations avaient en outre été recueillies sur le coût des ingrédients nécessaires à sa préparation et sur la possibilité de se les procurer. Ces messages devraient avoir pour effet une diminution du taux de mortalité infantile. Étant donné qu'un décès sur cinq, au Nicaragua, est attribué à la diarrhée infantile, ce court message devrait puissamment contribuer à l'amélioration de la situation sanitaire dans ce pays.

Il semblerait donc possible qu'on puisse, par la publicité, atteindre des objectifs plus ambitieux que l'adoption généralisée du sel iodé de préférence au sel ordinaire. Bien que les objectifs que peut atteindre un tel effort de publicité restent indéterminés, il est possible de mentionner certaines limites de la méthode. Visant à toucher des auditoires de masse, la publicité traite des problèmes qui concernent l'ensemble des individus et auxquels chacun peut apporter sa solution personnelle. Jusqu'ici, la méthode a été appliquée pour provoquer de légers changements de comportement ayant un effet conju-

gué puissant et pour lesquels aucun apport de nouveaux biens ou services n'est nécessaire. Si elle peut être employée à l'occasion de programmes comportant un apport de biens et de services (dans le domaine de l'hygiène, de la nutrition ou de l'agriculture), la publicité ne semble cependant pas être capable de provoquer de profonds changements psychologiques chez les individus ou les groupes. A ce genre d'objectif convient sans doute mieux le type de communication radiodiffusée décrit ci-après.

### Tabacundo

Un programme qui contraste fortement avec les méthodes très spécialisées des professionnels de la publicité est celui qui a été produit par des ruraux pour des ruraux à Tabacundo (Équateur). Dans la zone d'écoute de l'émetteur de Radio Mensaje se trouve un nombre d'adultes analphabètes estimé à 42 000, parmi lesquels moins de 3 % participent à l'école radiophonique de Tabacundo<sup>1</sup>. Depuis les derniers mois de 1972, les 40 centres de l'école radiophonique ont travaillé avec le père Isaias Barriga à établir des programmes qui atteignent l'auditoire de masse le plus large sous forme d'émissions ouvertes. A vrai dire, ces émissions sont réputées attirer un plus grand nombre d'auditeurs que n'importe quel programme récréatif pouvant être capté dans la région. Cela semble invraisemblable, dira-t-on ? Voici comment elles y parviennent.

Avec un don de 1 500 dollars reçu du Projet d'éducation périscolaire de l'Université du Massachusetts pour l'achat d'équipement, Radio Mensaje a fait l'acquisition de 40 magnétophones à cassettes de modèle simple et d'une grande quantité de bandes magnétiques. Cet

1. Pour plus de détails, voir James HOXBENG, Alberto OCHOA, Valerie ICKIS, *Tabacundo: battery-powered dialogue*, disponible en espagnol et en anglais au Center for International Education, University of Massachusetts Hills House South, Amherst, Mass.

équipement a été confié aux *auxiliares*, groupe de non-professionnels bénévoles des communautés voisines de Tabacundo, employés comme assistants pédagogiques dans les centres de l'école radiophonique. Chaque auxiliaire est en possession et a la responsabilité d'un magnétophone qu'il, ou elle, utilise pour enregistrer des éléments de programme sur des bandes magnétiques qui sont, après montage, utilisées par Radio Mensaje pour diffuser deux émissions hebdomadaires d'une demi-heure chacune.

Sous le titre de *Mensaje Campesino* (Le message du paysan), ces émissions diffèrent de celles qui sont traditionnellement diffusées par la radio rurale. Au lieu d'être réalisées par des professionnels de la communication pour atteindre un public rural, ce sont des émissions faites par des paysans pour des paysans. Elles ne s'adressent pas aux groupes d'auditeurs organisés de l'école radiophonique, mais au grand public des émissions ouvertes. Le postulat était que les paysans prendraient tant d'intérêt à s'écouter eux-mêmes et à écouter leur propre radio que *Mensaje Campesino* pourrait s'attirer un vaste auditoire. Ce calcul s'est révélé juste.

Le magnétophone à cassettes est devenu l'outil de travail des auxiliaires, qui peuvent l'utiliser pendant les cours de l'école radiophonique ou en dehors de ceux-ci. Un temps très court (deux heures) a suffi pour enseigner aux intéressés le fonctionnement très simple des appareils. La curiosité de savoir quel usage les auxiliaires décideraient de faire de leurs magnétophones était générale, et c'est pourquoi les responsables du projet ont tenu à ce qu'ils se sentent libres de les utiliser comme ils l'entendraient.

Le projet a été mis sur pied pour créer un nouveau type de communication radiodiffusée différent du style élaboré et artificiel des émissions récréatives diffusées de la capitale. L'hypothèse majeure était que l'expression populaire pourrait aider à définir les objectifs de la communication et à les affiner. Ainsi, les concepts traditionnels d'« informateur » et

d'« auditeur » propres aux mass media devaient normalement s'estomper. Les auteurs du projet présumaient que des programmes donnant la parole aux paysans pourraient produire chez ceux-ci un double effet : une conscience accrue de leur propre valeur ; une meilleure connaissance du développement communautaire.

#### LES OBJECTIFS

Un rapport antérieur de l'Agency for International Development [AID] (Astle, 1969), décrivant un programme scolaire radiophonique au Honduras, attribuait une grande part de son succès au sentiment éprouvé par les participants de « faire partie d'un groupe s'éveillant à une vie nouvelle ». Ce « sens du groupe » est aussi important que le sentiment qu'éprouve l'individu qui vient de mener à bien une entreprise et dont les aptitudes inutilisées sont mises en valeur parce qu'il a appris à lire. Le même phénomène a été observé chez d'autres personnes au Honduras, ainsi que l'ont rapporté les moniteurs et les auxiliaires réunis lors de sessions de formation et de rencontres mensuelles. Le rapport liait étroitement ces facteurs au développement « de la confiance, de l'intérêt et de la conscience de groupe ».

L'équipe Université du Massachusetts-Tabacundo est partie du principe qu'un « sens du groupe » plus aigu accroît chez l'homme la confiance en soi. En favorisant le développement combiné des connaissances et leur renforcement par la communication de village à village, les responsables du projet jugeaient possible que se développent la confiance en soi et un sentiment d'efficacité.

On pouvait prédire sans grand risque de se tromper un progrès des connaissances relatives au développement des communautés. Il semblait vraisemblable que si *Mensaje Campesino* rendait compte d'un projet de développement dans une communauté donnée, d'autres communautés écouterait — et peut-être avec plus d'intérêt qu'elles n'en avaient témoigné

jusque-là pour les émissions consacrées au développement communautaire.

Une étude effectuée en 1971 (Vega) pour les services du Secours catholique de l'Équateur, l'OXFAM et l'AID avait révélé que, malgré toute l'importance donnée au développement communautaire par la station de radio, les programmes avaient un impact négligeable sur les auditeurs. On espérait que l'utilisation des magnétophones à cassettes augmenterait cet impact en ajoutant l'opinion du petit peuple des nombreuses petites communautés desservies par Radio Mensaje.

#### PRODUCTION

Des bandes magnétiques vierges sont fournies aux auxiliaires, qui se chargent de les renvoyer à la station de Tabacundo dès qu'ils ont réalisé un enregistrement qu'ils souhaitent voir utilisé par *Mensaje Campesino*. Toutes les bandes reçues par la station sont écoutées par le père Barriga ou son assistant. Deux magnétophones à cassettes sont utilisés pour faire le montage et composer le programme hebdomadaire d'une demi-heure. La cassette sur laquelle l'émission a été enregistrée est conservée et les autres cassettes sont renvoyées aux communautés.

Le programme a pris de l'extension depuis le début du projet. Initialement, la même émission d'une demi-heure était diffusée le samedi et le dimanche. Au bout de deux mois, le père Barriga décida de produire des programmes différents pour les deux jours. Puis, à la suite de la réunion des auxiliaires mentionnée plus haut, la station a commencé à rediffuser l'émission du dimanche le lundi après-midi, juste avant le cours de premier cycle de l'école radiophonique.

Au cours de leur formation, les auxiliaires examinèrent les différentes façons d'utiliser les magnétophones. Le personnel du projet ne recommanda ni n'imposa aucune utilisation particulière. Quant au père Barriga, il assura que la station serait intéressée par tout ce qui serait produit.

Les résultats n'ont pas été immédiats, car le ramassage et l'échange des cassettes se révélèrent un peu plus difficiles qu'on ne l'avait imaginé. Le père Barriga attendit la première réunion des auxiliaires pour recueillir les premiers enregistrements, et la première émission fut diffusée pendant le week-end du 11 novembre 1972. Lors d'un entretien avec le père Barriga, les auxiliaires furent d'avis que des émissions d'une demi-heure diffusées le samedi à 17 heures et reprises le dimanche à la même heure seraient écoutées par le plus grand nombre de paysans qui avaient la possibilité de les recevoir.

#### ANALYSE DU CONTENU DE QUELQUES PROGRAMMES

Le premier programme se composa de commentaires sur les écoles radiophoniques, accompagnés d'un peu de musique jouée par une formation appartenant à une des communautés. Les observations des auditeurs parvinrent de plusieurs centres, ainsi que d'un groupe de 18 séminaristes travaillant dans diverses communautés qui participaient à l'école radiophonique. Comme on pouvait le prévoir, le ton général de l'émission fut solennel et quelque peu embarrassé :

*Un séminariste.* « Je désire travailler avec les paysans sur le plan tant culturel que religieux pour les aider à progresser. Mon intention est d'acquérir davantage d'expérience afin de me rendre plus utile comme prêtre de campagne quand je rentrerai dans ma province. »

*L'auxiliaire du centre de Chaveznamba.* « Au début de cette nouvelle année scolaire, nous tenons à adresser nos meilleurs vœux au père Isaias Barriga, à nos chers maîtres de l'école radiophonique, et à nos camarades de la province de Pichincha. Tout le monde s'intéresse aux magnétophones, bien que nous ayons un peu peur de parler. Mais nous espérons nous faire petit à petit à cette nouvelle idée. Pour l'instant, cela nous semble un peu étrange. »

Tous les élèves interrogés se sont déclarés très heureux d'être à l'école radiophonique et persuadés que ce serait sûrement la meilleure année.

25 novembre. La troisième émission faisait une place plus importante au développement communautaire. La communauté d'Ucshaloma, perchée au sommet de la montagne qui domine Tabacundo, enregistra une réunion au cours de laquelle il fut décidé que tout le monde participerait le samedi suivant à une *minga*, ou projet de travail communautaire. Les habitants de la communauté étaient en train d'améliorer leurs conditions de vie ; ils avaient constitué une coopérative et construit tous ensemble une nouvelle maison pour chacun de ses membres. Après avoir enregistré cette réunion, ils procédèrent à l'enregistrement sonore des travaux pendant la *minga*. On pouvait entendre le bruit des marteaux en arrière-plan des voix des travailleurs débattant de leurs progrès et de leurs besoins.

30 décembre. Cette émission fut entièrement consacrée à la célébration de Noël et réalisée par l'auxiliaire et les élèves du centre de Cananvalle. L'auxiliaire, un cultivateur, prononça le sermon ; les élèves lurent l'Évangile et adressèrent leurs vœux à leurs camarades des autres écoles radiophoniques. Malgré son caractère spécial, cette émission eut un très large auditoire.

20 janvier. Le programme débuta par un enregistrement de l'assemblée des auxiliaires, tenue en janvier. La question des magnétophones n'avait pas été au centre des débats, mais on avait réclamé à l'unanimité davantage de temps de diffusion, si possible juste avant le début des cours. Il fut donné suite à cette demande en février, le programme régulier du dimanche étant repris le lundi et présenté à 16 heures 30, juste avant le cours de 17 heures.

Le programme du 20 janvier montra un autre aspect de l'utilisation des magnétophones. Des groupes musicaux, auxquels participaient des femmes, interprétèrent des chants en quechua ;

des membres de l'école Simon Bolivar lurent des poèmes originaux, et une autre école, celle de Cochabamba, présenta de la musique composée spécialement pour le *Mensaje Campesino*.

24 février. Le pouvoir indien fut évoqué en début d'émission, avec l'interview par un auxiliaire du président du Mouvement national indigène, nouvellement créé, José Antonio Quinde. Ce dernier décrit les objectifs de l'organisation et les progrès qu'elle avait réalisés jusque-là, et fit état d'une série de réunions convoquées pour savoir si le mouvement était jugé utile par la population indigène. De la musique quechua fut jouée en prélude à une innovation : des lecteurs débutants lurent à haute voix des pages de la publication *Cultivemos Hortalizas* (Cultivons des légumes), apportant ainsi un élément de comparaison éventuellement reconfortant aux autres élèves pour qui la lecture à haute voix est encore un exercice difficile.

D'après l'ensemble des émissions diffusées jusqu'ici, il apparaît que la musique doit continuer de jouer un rôle important et que le développement communautaire sera largement mis en évidence. Les élèves semblent avoir un sens élevé de la participation, et, après la première émission, il n'était plus question d'avoir peur des magnétophones. Quelques communautés ont commencé à réaliser et enregistrer de petites pièces de théâtre comportant des messages de caractère moral ou social. Interprétant différents rôles, les membres de ces communautés mettent en scène des problèmes, et les débats qui s'ensuivent sont partagés par radio avec d'autres communautés.

Les auxiliaires ont fait preuve de très grandes capacités d'innovation dans l'utilisation des magnétophones. Le père Barriga rapporte comment un groupe a réussi à persuader un ingénieur du Ministère des ressources hydrauliques de se laisser interviewer pour le programme du *Mensaje Campesino*. Les réponses de cet ingénieur aux questions qui lui furent posées sur la possibilité et la difficulté d'obtenir

de l'eau courante fournirent de précieuses indications aux membres des autres centres.

#### LES RÉSULTATS

Quand l'un des auteurs du présent article se rendit à Tabacundo, en janvier 1977, il ne rencontra pas des *campesinos* passifs et intimidés. Préalablement à tout entretien, les villageois lui demandèrent : « D'où venez-vous ? Pourquoi êtes-vous venu ? Qui vous envoie ? Pourquoi devrions-nous causer avec vous ? » Ayant reçu des réponses satisfaisantes à ces questions, ils montrèrent la plus grande cordialité. Mais ces paysans étaient différents d'autres que nous avons rencontrés en Équateur. Ils possédaient un sentiment de dignité, d'égalité et de confiance en soi. Quelle en était la raison ? Dans quelle mesure ce sentiment était-il attribuable aux émissions radiodiffusées ? Personne ne saurait le dire exactement. Et, en toute franchise, le tri entre les causes et les effets complexes est peut-être impossible à faire au moyen des méthodes connues d'évaluation.

Cependant, des tentatives ont été faites pour mesurer objectivement l'impact de *Mensaje Campesino*. Il ressort d'enquêtes assez sommaires que les *campesinos* ont quelque chose à dire et sont disposés à s'écouter mutuellement. L'intérêt suscité par l'information sur le développement communautaire a augmenté entre 1972 et 1973. Le questionnaire n'a pas révélé de progression des sentiments de valeur personnelle et d'efficacité, mais on remarque à cet égard une opposition évidente avec l'expérience de l'auteur et avec l'anecdote ci-après, caractéristique comme beaucoup d'autres.

S'étant offert à produire une série de cours radiodiffusés, un agronome rédigea les textes et les lut lui-même à la radio. Mais les auditeurs ne tardèrent pas à réagir, déclarant : « Nous sommes sûrs qu'il sait de quoi il parle, mais il s'y prend de telle façon qu'on n'en retient rien. » Maintenant, à Tabacundo, un *campesino* revoit le texte avec l'agronome jusqu'à être

assuré de le bien comprendre, puis le lit à l'antenne.

Le père Barriga voit deux raisons à l'efficacité de sa méthode. En premier lieu, elle donne aux paysans le « pouvoir des mots ». Elle leur permet de communiquer les uns avec les autres ainsi qu'avec lui, en tant que responsable de la station de radio et de l'école radiophonique. Auparavant, la seule possibilité qui leur était offerte était de lui écrire péniblement des lettres qu'il lisait ensuite au micro. Ils étaient mal à leur aise devant une feuille de papier et ne parvenaient pas à exprimer tout ce qu'ils pensaient ; ce qu'ils parvenaient à dire leur était alors retransmis par la voix cultivée du père.

Un changement encore plus important cité par le père Barriga a été la transformation de la radio — ce moyen de communication qui ne transmettait auparavant que de la musique urbaine, des voix urbaines et des valeurs urbaines — en un organe d'information rural diffusant ce qu'il a appelé la « mystique de la campagne ». Il voit dans ce nouveau type de communication radiodiffusée un moyen de renforcer les objectifs et les satisfactions de la vie à la campagne.

Ce dernier point éclaire peut-être en quoi le modèle de Tabacundo peut contribuer à fournir un enseignement sur le développement. Le fait que la radio atteint les masses rurales dans le monde entier ne suffit pas à en faire un moyen de communication rural capable de créer une culture rurale et de contribuer à un développement de bon aloi dans les campagnes. Si la radio urbaine adresse des messages urbains aux paysans, elle risque d'accélérer la migration vers les villes au lieu de favoriser le développement des régions rurales. Le modèle fourni par Tabacundo offre un point de départ pour faire de la radio un véritable moyen de communication de masse au service des campagnes. Caractérisé par la participation, il peut adapter le style et le contenu de la radio rurale aux besoins et aux aspirations des auditeurs.

#### POSSIBILITÉS D'APPLICATION AILLEURS

Il serait tout à fait impossible à la majorité des élèves des écoles radiophoniques du tiers monde d'acheter de leurs deniers les magnétophones et les cassettes. Il semble toutefois que l'école radiophonique typique devrait être en mesure de prendre en charge les frais d'entretien et d'opération. Pour sa part, le père Barriga a payé toutes ces dépenses pendant l'année, en espérant toutefois que le projet de l'Université du Massachusetts lui en remboursera au moins une partie.

Pour n'importe quel organisme de financement, le coût des magnétophones et des bandes (1 500 dollars) est infime. La main-d'œuvre est bénévole. Qu'un tel projet paraisse justifier un financement par des sources internationales en d'autres lieux dépendra de plusieurs facteurs. Les magnétophones à cassettes peu coûteux, qui ont derrière eux quatre années de bon fonctionnement dans les régions montagneuses de l'Équateur, devront faire leurs preuves dans d'autres climats. Il faudra que l'intérêt manifesté dans d'autres pays pour la radio populaire se révèle aussi grand qu'à Tabacundo. Et enfin, il faudra que les gouvernements soient disposés à permettre que la radio puisse servir au public à s'exprimer librement.

La réalisation d'une réplique de ce projet dans d'autres contextes comporte aussi la difficulté de produire un programme semblable exerçant la même force d'attraction sur un auditoire plus varié dans un pays tout entier. L'émetteur de Radio Mensaje a une portée effective d'une trentaine de kilomètres. On peut se demander si l'accent personnel qui semble expliquer la grande popularité du programme dans sa région pourrait être transposé à l'échelle régionale ou nationale. En Amérique latine où les émetteurs locaux sont très nombreux, il est évident que la question peut être considérée comme secondaire, mais en Afrique, où beaucoup de pays n'ont qu'un réseau national, elle peut avoir une grande importance.

Trouver des personnes comme le père Barriga pose peut-être, pour réaliser le même projet ailleurs, un problème plus ardu. La confiance qu'il a su inspirer aux paysans semble essentielle à l'établissement d'un échange régulier et constructif d'informations entre les villages et la station. Cette confiance a été édiflée sur l'amour authentique du père pour la population de Tabacundo, qui s'est exprimé par son dévouement aux communautés au long des vingt dernières années. Plus que le moyen de transmission d'une série de programmes ou de messages, la radio de Tabacundo est un instrument de consolidation et de développement des relations ainsi établies.

Les deux manières de s'adresser au public par la radio qui viennent d'être examinées sembleraient découler de cultures et de philosophies opposées et incompatibles. La méthode qui s'inspire de la publicité américaine décompose le processus de développement en une série de petits problèmes faciles à aborder, qui peuvent être soumis à une analyse technique et traités par des spécialistes. La méthode appliquée à Tabacundo ne procède pas par fractionnement, mais est, au contraire, holistique. Elle postule que le processus de développement s'appuie avant tout sur une prise de conscience de la part de l'individu et de la communauté et sur un dialogue permanent. Les solutions aux problèmes du développement doivent être trouvées principalement dans la communauté et doivent être mises en œuvre par la communauté et non par des spécialistes venus du dehors.

Nous sommes cependant d'avis que ces deux approches ne doivent pas être considérées comme contradictoires. Une interprétation un peu plus constructive consiste à considérer chacune d'elles sous l'angle des situations et des objectifs auxquels elle convient. Dans cette optique, elles apparaissent comme complémentaires.

La publicité est capable de toucher un grand nombre de personnes et de provoquer des

changements sans doute peu importants, mais dont l'impact global est puissant. Les ressources qui lui sont affectées peuvent être employées à peser rapidement sur un problème et peuvent produire de prompts résultats. En fait, la justification des dépenses des organismes qui financent ces coûteuses méthodes exige que des résultats mesurables soient obtenus en un court laps de temps. De plus, ces méthodes nécessitent une infrastructure bien développée de moyens d'information et une réserve de personnel qualifié pour la production, la recherche et la gestion. A mesure qu'elles se perfectionneront, elles devraient être de plus en plus appliquées.

Tabacundo montre la voie qui conduit à la réalisation de communications de masse à partir de la base. Mais c'est là une œuvre de

longue haleine. Le père Barriga sert Tabacundo depuis vingt ans et sera encore probablement dans cette ville dans vingt autres années. Sa méthode s'appuie sur l'attachement des gens au développement populaire et non sur leur niveau de connaissances techniques. Les résultats seront nécessairement plus lents à venir et pourront être pour une bonne part difficilement mesurables selon les critères sociaux et les sciences sociales des pays occidentaux.

Cependant, les avantages présentés par Tabacundo dans les domaines de la prise de conscience individuelle et de la solidarité communautaire pourraient aider à atténuer l'atonie, l'aliénation et la désintégration sociale inquiétantes qui sont susceptibles d'accompagner l'assaut de la technologie occidentale avancée.

# L'influence de l'édition transnationale sur le savoir dans les pays en développement<sup>1</sup>

Keith B. Smith

Les livres sont souvent au centre de l'activité et de la communication intellectuelles. Ils véhiculent le savoir d'un pays à l'autre et à l'intérieur des pays eux-mêmes.

Avec d'autres supports, ils sont les capteurs et les vecteurs des connaissances, de la culture, de l'information et des divertissements des sociétés. Bien que les livres comptent parmi les plus anciens media, l'édition est la moins étudiée des industries de la communication. Elle n'a jamais suscité le même intérêt que des media plus récents comme la radiodiffusion et la presse. Dans la plupart des pays, la profession reste ensevelie sous un étonnant mélange de folklore et de mystique sur lequel le voile n'est levé que par mémoires des éditeurs et l'histoire des maisons d'édition. L'influence exercée par les livres est cependant un fait reconnu. Ils ont nourri des religions, inspiré des révolutions ; ils ont enseigné, détruit, guidé, égayé et influencé la vie des hommes de bien des manières différentes.

Écrivains, éditeurs, éducateurs, bibliothécaires et libraires décident des livres que le public peut lire. Les éditeurs semblent également décider du sort des auteurs et de leurs manuscrits quand ils opèrent un choix dans la masse des manuscrits qui leur sont soumis.

Quel contrôle peuvent réellement exercer les éditeurs sur les manuscrits et sur quoi fondent-ils leur choix ? En particulier, en quoi les résultats sont-ils différents selon que l'édition est transnationale, locale ou nationale ? En quoi l'activité intellectuelle et les structures des sociétés sont-elles affectées par les éditeurs, en tant qu'agents du savoir ?

Aucune catégorie particulière de livre n'exerce une influence exclusive sur le développement des connaissances. Le classement des livres selon des catégories intellectuelles et culturelles est lui-même une distinction culturelle qui dépend de la manière dont une société perçoit l'art et la culture. Néanmoins, la présente étude porte plus spécialement sur l'édition d'ouvrages autres que les romans et, dans cette catégorie, sur les secteurs de l'édition spécialisés dans la publication d'ouvrages dits spécialisés, savants, universitaires, éducatifs, documentaires. Élargir la portée de notre étude nous amènerait à des généralisations excessives. Ces catégories comprennent les livres les plus susceptibles d'être utilisés dans l'enseignement supérieur, les écoles, l'éducation scolaire et non scolaire et les bibliothèques d'études, et lus par ceux qui désirent s'instruire et se documenter eux-mêmes. J'appliquerai si largement mon argumentation aux continents

---

*Keith B. Smith (Royaume-Uni) est éditeur et consultant auprès d'Inter-Action, coopérative londonienne de moyens d'information, et directeur de Third World publications de Birmingham. Il a été professeur au Kenya, directeur des exportations des éditions William Collins, et a fait des recherches sur les aspects internationaux de l'édition à l'Institute of Development Studies de l'Université du Sussex.*

1. Cette étude a d'abord été faite en avril 1976 à l'Institute of Development Studies de l'Université du Sussex, pour la Division des sciences sociales appliquées de l'Unesco. Elle a été présentée à une réunion d'experts sur l'étude de l'influence des sociétés transnationales sur le développement et les relations internationales dans les domaines de compétence de l'Unesco, qui s'est tenue à Paris en juin 1976. Elle a été révisée à Inter-Action en novembre 1976 pour *Perspectives*.

d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine que les exceptions pourront parfois se révéler aussi instructives que les généralisations. L'intérêt que présente l'étude des aspects internationaux de l'édition tient en partie à ce que c'est précisément l'industrie du livre qui diffuse les théories sur le système transnational. Or l'industrie du livre fait peut-être partie intégrante de ce système.

### L'édition transnationale

L'Organisation des Nations Unies a récemment donné une définition des sociétés transnationales qui s'applique à des maisons d'édition dont le degré de « transnationalité » est variable. A la limite, un éditeur transnational peut se borner à vendre des livres pour l'exportation. C'est ainsi que la plupart des sociétés, aujourd'hui signalées comme transnationales, ont commencé leurs opérations avec l'étranger, mais elles se distinguent désormais des entreprises nationales en ce qu'elles possèdent ou contrôlent des succursales ou des filiales hors de leur pays. Dans certaines régions du monde en développement, notamment en Amérique du Sud, les éditeurs transnationaux préfèrent opérer par l'intermédiaire d'agents plutôt que d'ouvrir leurs propres bureaux.

L'expansion impériale de l'Angleterre et de la France a entraîné avec elle leurs systèmes d'enseignement respectif. Les écoles des colonies avaient le même programme que celles de la métropole. Les manuels français et anglais étaient importés pour accompagner un programme également importé.

Au début du siècle, des firmes anglaises ont commencé à prendre une dimension transnationale quand des maisons comme Longman, Macmillan et Oxford University Press ont ouvert des bureaux en Inde. Peu après, la maison française d'édition Hachette amorça son expansion dans les pays soumis à l'influence de la France, en commençant par la Turquie et

l'Égypte. Les éditeurs des États-Unis n'ont commencé à exporter hors de l'Amérique du Nord qu'après 1940. Ce sont maintenant les plus gros exportateurs de livres universitaires et scientifiques vers certains pays en développement.

Dans le sillage des éditions des missions chrétiennes de l'enseignement colonial, le développement des éditions transnationales a entraîné un important afflux de livres du Royaume-Uni, de France ou des États-Unis vers des pays en développement. Dans la plupart des pays en développement, ayant une économie de marché ou une économie mixte, les éditeurs transnationaux dominent les secteurs de l'édition qui ont le plus d'influence sur le savoir, sauf dans les pays où les gouvernements ont donné à des éditeurs d'État l'exclusivité de l'édition des livres destinés à l'enseignement primaire et secondaire.

### Orientation métropolitaine

Les maisons d'édition transnationales se sont d'abord contentées d'exporter leurs titres métropolitains vers les pays en développement, où ils étaient lus par les colons et utilisés dans les écoles fondées pour former une classe moyenne locale. Dans certains pays d'Asie, ces éditeurs suivant les traces des missionnaires, ont commencé à publier des livres en langue locale et un éditeur au moins y a vu une source de profit dès 1909. Dès 1925, les administrations coloniales de certaines régions ont ressenti la nécessité d'encourager la rédaction et la publication de manuels scolaires mieux adaptés aux conditions locales ; ce changement s'opéra lentement et les premiers livres destinés à l'Afrique anglophone parurent après 1930.

En raison du rôle qu'on leur reconnaît dans la défense de la paix et de la compréhension internationale, et de l'importance accordée à l'éducation dans la planification nationale, les livres sont dans une grande mesure exemptés

de droits de douane. Les filiales des sociétés transnationales dans les pays en développement ont pu ainsi axer leur action sur la distribution des titres publiés par la maison mère. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les éditeurs américains de publications savantes ou destinées à l'enseignement supérieur. Lorsque les filiales s'orientent aussi vers l'édition de livres destinés à remplacer les importations, c'est en grande partie parce que les programmes en vigueur dans le système scolaire national exigent des livres adaptés aux conditions locales. Hors du pays, la vente de ces livres reste marginale. Ces listes locales se sont allongées au cours de la présente décennie, de sorte que dans certains cas elles représentent jusqu'à 80 % du chiffre d'affaires de l'éditeur transnational dans la région considérée. Les filiales périphériques des sociétés transnationales ont une troisième fonction : elles transmettent des manuscrits aux lecteurs de la direction centrale, qui décident s'il y a lieu de les publier et de les distribuer sur le marché continental ou international. Ce sont ces trois fonctions qui situent les éditeurs transnationaux dans le contexte international.

La situation mondiale du livre reflète certains déséquilibres et une orientation métropolitaine dominante. En 1950, les pays en développement comptaient 37 % des alphabètes adultes du monde et 42 % de la population scolaire et leur production de livres représentait 24 % de la production mondiale. Vers 1970, leur part de la production de livres était tombée à 19 %, tandis que leur population scolaire était passée de 42 à 63 % et celle des alphabètes adultes de 37 à 50 %.

Les pays en développement importent la plupart de leurs livres de niveau universitaire. Cela n'a rien d'étonnant, puisque les principaux exportateurs, l'Europe et les États-Unis, sont depuis quelques siècles les principaux producteurs de savoir scientifique et de publications intellectuelles. La plupart des pays en développement sont signataires de l'une au

moins des deux conventions internationales sur le droit d'auteur et importent donc de l'Occident les livres qui contiennent ces connaissances nouvelles. Ce commerce est manifestement profitable aux éditeurs transnationaux et aux auteurs métropolitains si l'on en juge par l'inquiétude que leur causent les éditions pirates et par la vigueur avec laquelle ils renforcent les conventions en dépit des demandes d'assouplissement formulées par des groupes de pays en développement.

La prédominance de livres métropolitains, combinée avec d'autres forces transnationales, a mené à la bipolarisation des intellectuels des pays en développement, la majorité formant une classe transnationale orientée vers la métropole, et la minorité une classe contestataire ardemment nationaliste. L'industrie du livre n'est qu'un des facteurs de la création de cette intelligentsia transnationale. Parmi les autres facteurs, nous mentionnerons les études dans les établissements métropolitains, l'« exode des compétences » et le nombre croissant des universités à orientation métropolitaine. La richesse joue aussi un rôle direct, car les pays métropolitains peuvent réellement choisir les programmes de recherches qu'ils souhaitent financer et exercer ainsi une influence sur les publications auxquelles ces programmes donneront lieu. Cette richesse permet également de financer les organismes qui exportent la culture, comme les services d'information des États-Unis, le British Council et divers organismes gouvernementaux français et soviétiques. Les services de renseignement amènent parfois des instituts universitaires et des éditeurs à défendre certains intérêts métropolitains.

Il existe un lien étroit entre l'édition transnationale, les langues de diffusion internationale et les intelligentsias transnationales. L'expansion impérialiste a imposé le français et l'anglais dans de vastes régions du monde et amené dans son sillage l'édition transnationale. Les intellectuels d'Asie et d'Afrique écrivent et lisent encore communément dans les

langues de leur ancienne métropole. La situation est un peu différente en Amérique du Sud où les intellectuels universitaires n'utilisent pas exclusivement l'espagnol et s'intéressent vivement à des livres écrits en anglais, en français, en allemand et en russe. Ils pensent que les publications en espagnol ne les relient pas suffisamment aux langues internationales orientées vers une métropole. De toutes les éditions dans des langues de diffusion internationale, l'édition de langue espagnole est celle qui est la moins axée sur une métropole. Les éditeurs espagnols ont à soutenir la concurrence des éditeurs argentins et mexicains.

Les éditeurs d'autres pays européens ont senti tous les avantages qu'ils pourraient tirer d'éditions dans des langues de diffusion internationale. Dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas, en République fédérale d'Allemagne et dans certains pays d'Europe de l'Est, certains éditeurs développent leurs éditions en langue anglaise et peuvent ainsi commencer à concurrencer les exportateurs traditionnels de livres destinés aux pays en développement. Les éditeurs transnationaux, comme je le montrerai plus loin, tendent à saper la position des langues internationales axées vers la métropole dans les pays en développement.

Dans les pays en développement où prédominent les livres écrits dans des langues de diffusion internationale, ce processus accentue l'écart intellectuel entre les individus instruits qui ont accès à ces livres et les alphabètes plus pauvres qui doivent se contenter de livres locaux imprimés dans leur langue. Il existe évidemment de nombreux exemples de langues importées ayant élevé une barrière entre l'élite et le reste de la population.

Certains pays en développement appliquent une politique nationale du livre, qui atténue cette division opérée par un « transnationalisme » appuyé sur une métropole. A Cuba, grâce à la campagne massive d'alphabétisation, au rejet du droit d'auteur international et à la création d'un monopole d'État confié à l'Instituto

del libro, les livres ne sont pas des instruments de dépendance transnationale. La République-Unie de Tanzanie suit une politique moins radicale et moins centralisée, qui repose sur l'emploi du swahili et l'africanisation des contenus, de l'orientation générale et de la fabrication, mais qui fait appel pour les publications scolaires à certains des moyens offerts par les éditeurs transnationaux. L'Indonésie, en revanche, en adoptant le bahasia indonesia comme langue d'enseignement, sans développer suffisamment les éditions d'État ni encourager l'édition privée, a provoqué de graves pénuries au lieu de se libérer de la dépendance.

### L'influence sur les lecteurs

L'édition transnationale a opéré un important transfert de connaissances des centres avancés vers les zones périphériques du monde et contribué à constituer le capital intellectuel de nombreux pays en développement. Ce commerce, joint au développement d'une intelligentsia transnationale, a entraîné le transfert des influences métropolitaines sur la production et la consommation locales de savoir. Les deux sections suivantes expliqueront les transferts qui s'effectuent dans le cadre de l'édition transnationale et qui, par son entremise, atteignent les lecteurs. Dans une section ultérieure, nous étudierons les moyens par lesquels ces transferts affectent l'édition nationale dans les pays en développement.

Les éditeurs transnationaux qui dominent le marché des livres scolaires dans de nombreux pays en développement transfèrent dans ces pays certains aspects de l'enseignement propres à la métropole. Tel est le cas, par exemple, des méthodes pédagogiques où le transfert s'opère souvent par le canal de livres qui ont été élaborés dans la métropole. Ce procédé caractérise la publication de manuels scolaires depuis que les manuels anglais ont été superficiellement adaptés aux écoles africaines, et que l'on s'est

contenté d'y remplacer les mots « pommes de terre » par « ignames ». L'importance des travaux d'adaptation des éditeurs transnationaux dépend de leur activité d'édition au Royaume-Uni. Ce qui ouvre le plus souvent la voie à l'adaptation est l'importante participation des parents à une réforme de l'enseignement secondaire des mathématiques ou des sciences au Royaume-Uni, telle que les mathématiques modernes ou la méthode de Nuffield fondée sur la découverte par l'élève et imaginée dans les années soixante. Ces tendances pédagogiques ont été transmises à l'enseignement africain par les filières spécialisées grâce à l'aide officielle et aux adaptations des éditeurs. La question de savoir si cette influence modernisante qui s'exerce sur l'enseignement africain favorise le développement des élèves est controversée. Du point de vue de l'éditeur, cela dépend principalement du degré de l'adaptation. Des changements apportés à des manuels de mathématiques pour incorporer l'environnement local des élèves sont insuffisants s'ils ne tiennent pas compte de certains facteurs comme les variations culturelles de la perception, les attitudes culturelles envers l'abstraction, les classifications et les mesures et une relative habitude de ces notions.

Le degré d'adaptation des principaux éléments de programme dépend dans une grande mesure de l'importance du marché potentiel et de l'équipe chargée de l'adaptation, qui est habituellement un groupe officiel ou agréé par le ministère. C'est ainsi que le programme de mathématiques édité à l'origine par Cambridge University Press pour les écoles du Royaume-Uni a été partiellement adapté pour le Botswana, le Lesotho et le Swaziland, mais plus profondément remanié pour le marché d'Afrique orientale qui est plus important. Cette activité d'adaptation a trois aspects nouveaux. Les deux premiers montrent que ce commerce, bien que profitable aux éditeurs métropolitains, n'est pas entièrement limité à un circuit intra-transnational : premièrement, de nombreuses

demandes d'adaptation sont officielles ; deuxièmement, certains des éditeurs initiaux, tels Blackie et Chambers ou John Murray, bien que britanniques, ne sont pas des firmes transnationales et certains des éditeurs qui publient les adaptations appartiennent à des sociétés quasi indigènes, comme l'East African Publishing House.

Le troisième facteur nouveau est un petit mouvement de manuels adaptés de géographie et d'écologie vers les métropoles et entre les marchés du tiers monde.

Le transfert de nouvelles méthodes pédagogiques est rarement dû à l'initiative des éditeurs scolaires transnationaux. Le plus souvent, ces derniers assurent la base matérielle du transfert qui résulte d'une entente internationale directe entre les éducateurs ou du texte écrit par les auteurs. Les transferts de la métropole vers la périphérie, en matière d'éducation, ont consisté aussi, nous l'avons vu, en une transposition dans les colonies des systèmes d'enseignement métropolitains. Les livres qui ont suivi cette transposition ont été d'importants instruments de transfert culturel. Des décennies durant, les élèves africains et asiatiques ont appris l'histoire, la géographie et les institutions de l'Occident et les sciences naturelles de la zone tempérée. Ce savoir a constitué une grande partie du bagage intellectuel de l'intelligentsia transnationale de la plupart des pays en développement. Avec la constitution de commissions d'examen locales et la place accordée aux cultures nationales dans les programmes scolaires, les manuels métropolitains étaient moins bien reçus et les maisons d'édition transnationales ont dû répondre à la demande locale ou aux directives des ministères de l'éducation. Dans les pays où les taux de scolarisation sont faibles, ces derniers n'ont pas la même influence sur les sociétés d'édition transnationales et peuvent éventuellement décider que la réforme des programmes est impossible si les nouveaux manuels ne sont pas publiés par des éditions d'État.

Au niveau de l'enseignement supérieur, les pays en développement ont peu d'influence sur l'édition transnationale, sauf là où ce secteur de l'enseignement est important, comme en Inde. A l'exception des manuels de base, le marché offert par les pays en développement est habituellement trop restreint pour pouvoir exercer une grande influence sur le programme de publication des éditeurs transnationaux.

L'idéologie de base des éditeurs transnationaux, comme celle de toutes les entreprises capitalistes, est centrée sur le profit. Certes, les sociétés commerciales publient quelques collections et quelques titres dont elles n'attendent pas de bénéfices, mais qui sont destinés à rehausser leur image de marque. En outre, et ceci est encore plus intéressant, certains groupes d'éditeurs métropolitains sont animés par un idéal professionnel qui atténue leur recherche du profit ; cela est vrai surtout des éditeurs universitaires anglais et américains : à l'exception partielle des manuels scolaires, l'édition se caractérise par un marché très incertain et une proportion élevée de nouveautés. Il est ainsi difficile de juger du potentiel de vente offert par un manuscrit et plus facile de justifier d'autres critères de sélection tels que la valeur intellectuelle ou littéraire. La nature et l'application de ces critères seront déterminées par des facteurs tels que la structure et la tradition de la société, l'image que l'éditeur se fait de lui-même et le groupe auquel il se réfère, et par la mesure dans laquelle il conçoit son rôle comme surtout normatif ou surtout interprétatif.

Les maisons d'édition transnationales délèguent plus ou moins de pouvoir à leurs filiales. Leur idéologie, telle qu'elle se manifeste par l'entremise de leurs structures différentes, détermine la nature de leur influence sur le savoir. Les plus grandes maisons d'édition transnationales désignent un directeur local qui jouit d'une grande autonomie pour ce qui est de la publication de manuels scolaires et d'ouvrages dans les langues locales, mais qui doit adresser

à la direction centrale les manuscrits, littéraires ou non, écrits dans des langues de diffusion internationale. Dans ces cas-là, le pouvoir apparent du directeur local est bien supérieur à son influence réelle, car les manuels sont plus étroitement liés qu'aucune autre catégorie de livres aux conditions perceptibles du marché. Dans les pays en développement, les manuels suivent généralement de près les programmes scolaires et les grandes sociétés transnationales qui les éditent sont les moins disposées à renoncer au profit.

Il y a cependant des manuscrits qui dépendent moins étroitement des conditions du marché local et qui donnent à l'éditeur qui décide du sort du manuscrit une plus grande liberté de jugement. C'est le cas des livres pour adultes, documentaires, littéraires ou universitaires, écrits dans des langues de diffusion internationale. Mais le pouvoir de décision appartient surtout aux éditeurs métropolitains qui sont très avertis des goûts et des intérêts des lecteurs de leur pays. Un certain pouvoir peut être accordé aux filiales mais, dans ce cas, il s'agit seulement du pouvoir d'informer la direction centrale du potentiel de vente offert par les lecteurs et les instituts locaux. Ce qui revient principalement à interpréter les goûts d'une intelligentsia locale, mais transnationale et « métropolitainisée ». Ainsi, même lorsque les éditeurs transnationaux publient des manuscrits écrits par des auteurs des pays en développement, le processus de sélection et, par conséquent, les listes des éditeurs ont tendance à renforcer la dépendance du pays en développement à l'égard des pays métropolitains.

Cette dépendance ne serait pas si grande si les lecteurs des pays en développement étaient plus nombreux et plus divers. Les éditeurs métropolitains n'ont pas pour but d'élargir leur marché en finançant des programmes d'alphabétisation à long terme ou des bibliothèques rurales. Leur principal souci, outre la recherche du profit, est plus de chercher des manuscrits de qualité plutôt que d'augmenter le nombre des

lecteurs. C'est généralement l'État qui se charge de toucher un public plus large, par l'intermédiaire des bibliothèques et parfois des bureaux de publications qui éditent des manuscrits n'offrant guère d'intérêt commercial. En dépit de cette action de l'État, il est probable que la structure dominante de la distribution des livres conduit à séparer les lecteurs par un fossé encore plus large que celui qui divise les usagers des moyens d'information. En d'autres termes, à mesure que l'industrie du livre se développe, certains secteurs de la population ayant un statut socio-économique supérieur tendent à acquérir des connaissances à un rythme plus rapide que ceux qui ont un statut inférieur, de telle sorte que l'écart entre les savoirs tend à augmenter plutôt qu'à diminuer.

Ainsi, malgré les principes pluralistes des éditeurs transnationaux, les principales influences qui déterminent la répartition du savoir, les manuels scolaires mis à part, sont les décisions prises par les éditeurs métropolitains et le marché international dominé par la métropole.

Il est intéressant de noter en passant que des manuscrits qui critiquent et contestent politiquement certains pays en développement trouvent parfois un éditeur métropolitain alors qu'aucun éditeur local ou vraiment transnational ne pourrait les publier.

### **Influence sur les auteurs**

L'activité des éditeurs de livres agit non seulement sur la consommation intellectuelle, mais également sur la production. Cette influence se fait sentir dans les rapports entre écrivains et maisons d'édition.

Malgré de récentes fusions entre entreprises métropolitaines d'édition, l'industrie du livre a une idéologie essentiellement pluraliste. Même lorsqu'elles font partie d'un groupe, les sociétés conservent souvent une relative indépendance.

Les éditeurs transnationaux ont exporté cette attitude dans les pays en développement où l'extension du monopole d'État sur l'édition suscite les plus grandes appréhensions. Ce sont parfois ces appréhensions qui, entre autres facteurs, poussent les sociétés transnationales à faciliter le développement d'une industrie locale du livre face aux éditions d'État. Le pluralisme offre aux auteurs une plus vaste gamme de possibilités que dans des pays où l'édition est plus centralisée. Mais le choix des titres publiés n'est pas seulement le fruit d'une attitude pluraliste, il est également déterminé par la manière dont les éditeurs interprètent le marché et par leur idéologie dominante.

Comme nous l'avons vu, quand un auteur soumet un manuscrit à une maison d'édition transnationale, ce manuscrit est jugé en fonction d'un marché international, sauf s'il s'agit d'un manuel scolaire, d'un manuel de base, ou d'un ouvrage rédigé dans une langue locale. Les éditeurs transnationaux ayant accès à de nombreux marchés dans le monde, ils peuvent souvent accepter un manuscrit et le publier à des fins commerciales, alors qu'un éditeur purement national n'aurait pas eu la possibilité de le faire. Ce qui peut être largement profitable, surtout lorsqu'il s'agit de disciplines plus exportables, telles que les sciences ou la technologie, où, par exemple, un livre traitant de certains aspects de la sylviculture tropicale peut devenir rentable en touchant un marché tropical et non plus un marché uniquement national. Cette portée internationale est plus importante pour les très petits pays. Elle revêt également une importance croissante sur le marché universitaire, où l'augmentation du nombre de bourses d'études a entraîné une plus grande spécialisation et un certain rétrécissement des marchés pour les publications hautement spécialisées auxquelles ces bourses donnent lieu. On pourrait tirer le même parti de l'extension du savoir si les éditeurs des pays en développement avaient accès à un marché mondial, ce qui n'est pas le cas. Très souvent, ils n'atteignent même

pas le marché de leur propre continent, bien que certaines entreprises nouvelles et pleines d'avenir soient peut-être en mesure d'étendre leur clientèle.

C'est dans les domaines plus strictement culturels, comme les sciences sociales, la littérature, les livres destinés au grand public et aux enfants que l'édition transnationale déforme la production intellectuelle. De nombreux auteurs, principalement les universitaires, ont deux motivations : le désir de communiquer et celui d'acquérir du prestige ou de gagner de l'argent. Quand les éditeurs de la métropole reçoivent leurs manuscrits, ils les transmettent habituellement à un lecteur extérieur afin d'avoir une opinion sur leur valeur. Malheureusement, aucune recherche n'a été faite sur l'interaction entre les éditeurs et ces conseillers, mais il est probable que la décision de publier ou de ne pas publier un manuscrit est prise en vue de l'opinion de la métropole, des goûts internationaux et de la position de l'auteur dans l'élite transnationale. C'est donc une autorité de la métropole, ou orientée vers la métropole, qui, par l'intermédiaire des éditeurs transnationaux, filtre le savoir à son entrée dans les pays en développement. C'est dans ce sens qu'un travail peut acquérir ou non une légitimité, car il est très rare que des idées non publiées fassent autorité. Dans certains systèmes d'enseignement, la promotion des auteurs universitaires dépend aussi des éditeurs. La nécessité de satisfaire ceux qui détiennent cette autorité influence certainement les auteurs des pays en développement. Nombreux sont ceux qui écrivent en allant au-devant de ce qu'ils pensent être le désir du réseau transnational orienté vers la métropole. Dans certaines régions où, pour certaines catégories de livres, comme les publications universitaires des Antilles, le public est particulièrement limité, les auteurs doivent presque inévitablement viser un public international.

Dans certains pays en développement, les auteurs ont le choix entre deux catégories d'édi-

teurs locaux, les éditeurs commerciaux et les autres. L'Inde mise à part, les éditions universitaires commerciales sont rares. Si le nombre des presses universitaires subventionnées augmente, en Asie et en Afrique occidentale, le nombre des ouvrages qu'elles publient est encore limité. Il est généralement moins prestigieux d'être publié par ces éditeurs locaux que par des éditeurs transnationaux. Quelques écrivains africains appréciés réagissent actuellement contre la prédominance des maisons d'édition transnationales en confiant volontairement aux éditeurs locaux quelques-uns de leurs manuscrits. Cette attitude fait partie du petit mouvement de protestation auquel j'ai déjà fait allusion.

Ainsi, d'une part, l'accès au marché international assure aux éditeurs transnationaux la rentabilité d'un certain nombre de titres et, d'autre part, l'orientation métropolitaine de l'éditeur transnational se conjugue avec le transnationalisme du pays en développement, pour empêcher la légitimation de la production intellectuelle de ce pays.

Certaines formes d'aide en faveur du livre découragent la production d'écrits locaux ; tel est le cas, en particulier, des mesures grâce auxquelles les éditeurs transnationaux obtiennent des subventions pour leurs publications. Ces mesures entraînent une diminution du prix de détail et donnent aux acheteurs la possibilité d'acquérir un livre qu'ils n'auraient pas pu se procurer si la subvention n'avait pas été accordée. En même temps, du fait de cette subvention, les livres de l'éditeur transnational se vendent moins cher que les livres locaux équivalents dont certains sont, par là même, impubliables. Cela décourage les auteurs locaux, ce qui ne veut pas dire que l'aide en faveur du livre soit en fin de compte mauvaise en soi, mais qu'elle exige une évaluation plus poussée.

## **Éditeurs nationaux et locaux dans les pays en développement**

Les éditeurs transnationaux exercent également une influence indirecte sur le savoir du fait de leur influence sur l'édition nationale dans les pays en développement. Pour étudier ce phénomène, il nous faut d'abord faire une distinction entre les différentes catégories d'éditeurs nationaux.

Les structures de l'édition locale et nationale dans les pays en développement sont la résultante de facteurs très divers : degré d'alphabétisme et d'instruction, politique des gouvernements en matière d'édition d'État dans le domaine de l'éducation, développement des services de bibliothèque et du pouvoir d'achat, disponibilité des divers éléments de l'infrastructure des manuscrits aux librairies en passant par les imprimeries, accès au capital et au savoir-faire, attitude du gouvernement envers les éditeurs capitalistes, les éditeurs étrangers et les éditeurs d'État, pouvoir et influence des éditeurs transnationaux comparés au pouvoir et à l'influence des éditeurs nationaux et locaux. C'est dans ce contexte qu'apparaissent deux grandes catégories de maisons d'édition dans les pays en développement : les éditions commerciales et les éditions non commerciales. Les organisations non commerciales sont habituellement soit des organisations d'État qui publient des manuels, soit des entreprises d'édition universitaires subventionnées par des universités ou des instituts. Les éditeurs d'État bénéficient presque toujours d'un monopole sur les manuels de l'enseignement primaire. Ils se situent habituellement entre une institution reflétant l'idéologie politique nationale, comme l'Instituto del Libro de Cuba, et un organe interventionniste créé pour conserver des réserves étrangères, produire des livres à meilleur marché et veiller à ce que les manuels soient en accord avec la pensée du gouvernement, comme l'Educational Publications Bureau de Singa-

pour. Le monopole qui en résulte se traduit par le contrôle qu'exercent le service gouvernemental chargé d'élaborer les programmes scolaires et la maison d'édition d'État sur le contenu intellectuel des manuels. Dans le cas des éditeurs non commerciaux subventionnés, c'est habituellement le personnel enseignant d'une université ou d'un institut qui prend la décision de publier ou non.

Les entreprises locales d'édition commerciale sont généralement liées à trois types de situation. Certaines sont dirigées par des professionnels qui ont parfois commencé par éditer leurs propres ouvrages comme les éditions Onitsha au Nigéria. D'autres ont créé un service d'édition à partir d'une librairie ; plusieurs importateurs indiens sont devenus éditeurs de cette manière. D'autres encore sont nées de mouvements politiques ou culturels ou ont été créées par des intellectuels désireux de publier certaines catégories de livres. Très peu d'éditeurs, dans les pays en développement, ont suivi la pratique habituellement admise dans les pays métropolitains, qui consiste à quitter de grandes maisons d'édition pour fonder de petites entreprises.

Toutes ces catégories d'éditeurs commerciaux se heurtent à un moment ou à un autre aux éditeurs transnationaux qui dominent les secteurs les plus profitables du marché. Certains avantages permettent aux éditeurs transnationaux de maintenir cette position, confinant ainsi dans une grande mesure les éditeurs locaux aux secteurs marginaux d'une industrie déjà elle-même assez marginale. Cette domination a également provoqué une certaine hostilité au Canada et en Australie dans les années soixante-dix. Les éditeurs australiens ont eu à pâtir du British Traditional Market Agreement contre lequel le Ministère de la justice des États-Unis a intenté une action anti-cartel. Cet accord interdisait aux éditeurs britanniques signataires de négocier leurs droits avec les éditeurs des États-Unis, sauf si la possibilité était offerte à l'éditeur britannique de publier

sur l'ensemble du « marché traditionnel », c'est-à-dire la quasi-totalité de l'ancien empire britannique. Ce mécanisme a permis aux éditeurs britanniques de garder le contrôle de leurs marchés et de limiter les empiètements américains. Les éditeurs britanniques soutiennent que, si leur marché se divise, leurs tirages vont diminuer et le prix des livres augmentera. Cela est possible, mais cela n'arriverait pas si les éditeurs de tous les pays avaient accès au marché international et avaient ainsi la possibilité d'avoir des tirages plus importants et d'élargir leur distribution, possibilité qui est encore en grande partie réservée aux éditeurs transnationaux.

Il convient de signaler deux exceptions d'importance aux restrictions apportées à l'action des éditeurs des pays en développement : les romans populaires locaux, les livres de conseils d'ordre social et personnel et les manuels de « bachotage ». Les grandes maisons d'édition transnationales ont fait porter l'essentiel de leurs efforts sur les spécialités de la métropole, laissant de côté la littérature de divertissement. Cette dernière reste donc ouverte aux éditeurs locaux et aux importateurs qui font venir des livres et des magazines publiés par d'autres éditeurs métropolitains. Les principes sur lesquels se fondent la politique des éditeurs transnationaux et l'intérêt qu'ils portent au marché urbain expliquent qu'ils s'en soient tenus aux manuels scolaires traditionnels et aux livres éducatifs, et qu'ils aient évité de publier des livres de « bachotage ». Les éditeurs des pays en développement éprouvent des difficultés à soutenir la concurrence dans le domaine des manuels scolaires. Quelques-uns ont pu se servir des livres de bachotage pour s'assurer une base sûre et se lancer dans la publication d'ouvrages plus sérieux.

Ce déséquilibre historique a entraîné dans la plupart des pays en développement sans grand marché universitaire un schisme imprévu qui n'a fait que s'accroître. Le public s'attend que les ouvrages commerciaux les plus intellectuels

soient publiés par des maisons d'édition transnationales et les quelques ouvrages de fond publiés par des éditeurs locaux tendent à être discrédités. Dans de nombreux pays en développement où il en est ainsi, le déséquilibre est au moins partiellement redressé grâce à l'activité d'éditeurs locaux subventionnés, tels que les presses universitaires. Depuis peu les éditeurs transnationaux commencent à publier des livres de bachotage et des romans de divertissement, mais rien ne permet encore de dire si cela réduira le schisme existant ou mettra en danger le principal marché des éditeurs locaux.

L'un des avantages historiques des éditeurs transnationaux métropolitains est d'avoir leur siège au centre des réseaux de communication et de transport d'Afrique et d'Asie. Les éditeurs des pays en développement sont installés à la périphérie et cette structure radicale pèse sur l'envoi de livres et de documentation d'un point à un autre. Les communications intellectuelles entre pays en développement, au lieu de se faire directement, passent généralement par les centres métropolitains. Cette situation est moins nette en Asie orientale où les livres circulent entre pays tels que Hong-kong, Singapour et la Malaisie. Elle est aussi moins nette en Amérique du Sud et en Amérique centrale où les livres publiés en Argentine ou au Mexique se vendent en d'autres points du continent.

Parmi les éditeurs plus intellectuels d'Afrique et d'Amérique latine, on note une tendance à vouloir égaler le style et les normes des métropoles en matière de production et de présentation des livres. C'est ainsi qu'ils soignent tantôt la qualité du papier ou la reliure, tantôt les illustrations. La distinction s'estompe entre les éléments fonctionnels de présentation (lisibilité, solidité) et la présentation luxueuse, la qualité supérieure du papier et les couvertures en couleurs. Quelques éditeurs locaux se sentent obligés d'aller dans ce sens, le goût ayant évolué par suite de la familiarisation des acheteurs avec les modes de présentation métropolitaine. Ces éditeurs citent des cas où le personnel des minis-

tères de l'éducation a refusé leurs livres parce que, bien qu'étant moins chers, ils n'avaient pas une apparence aussi attrayante que les livres publiés par les éditeurs transnationaux. Dans d'autres cas, il semble que les éditeurs des pays en développement souffrent plutôt d'une dépendance psychologique qui les amène à vouloir atteindre les normes des éditeurs métropolitains sans guère tenir compte des conditions locales. Cette attitude entraîne toujours une augmentation du prix des livres et restreint donc la diffusion de leur contenu.

### **Les trois influences principales exercées par l'édition transnationale**

Le trait qui se dégage le plus nettement de ce qui précède est la portée internationale que les éditeurs transnationaux donnent au savoir et à la diffusion du savoir, des connaissances, des idées, du travail de création, etc., parmi ceux qui possèdent les langues de diffusion internationale et occasionnellement aux lecteurs utilisant des langues locales. Leur action a des répercussions internationales et renforce la compréhension et l'appréciation intellectuelles entre nations. Ce transfert ne se fait pas à sens unique puisque les éditeurs transnationaux acceptent les manuscrits d'auteurs de pays en développement et les lancent sur le marché international. De ce point de vue, l'internationalisme des éditeurs transnationaux est aussi positif pour le public que pour les écrivains.

J'ai également mis en relief une caractéristique moins reconnue de l'édition transnationale et qui vient non pas tant de son internationalisme que de sa base métropolitaine. Presque tous les éditeurs transnationaux ont leur siège dans les pays métropolitains ou dans le pays qui domine la région. Ils ont ainsi une orientation métropolitaine qui, associée à d'autres facteurs, vient renforcer la dépendance intellectuelle des pays en développement. Ce syn-

drome est le résultat de la manière dont le savoir se constitue et est le produit de l'histoire coloniale ; il est aujourd'hui renforcé par des éléments du capitalisme mondial et du transnationalisme intellectuel, linguistique et universitaire.

Cette influence débilite est encouragée par le rapport en quelque sorte symbiotique qui unit l'élite des pays en développement aux sociétés transnationales, et qui tend à réserver aux élites le bénéfice de l'édition transnationale. Malheureusement, certains instruments de l'internationalisme renforcent la circulation des livres à sens unique et retarde donc le développement de l'indépendance intellectuelle. Certaines forces jouent contre cette dépendance, même à l'intérieur du système d'édition transnationale, mais elles sont trop faibles pour contrebalancer les forces plus puissantes du transnationalisme des métropoles. Les plus intéressants et les plus exceptionnels de ces faibles contreponds sont peut-être les conventions intermittentes entre les éditeurs des pays en développement et les éditeurs transnationaux, aux termes desquelles l'éditeur transnational distribue dans les pays métropolitains les livres publiés par les éditeurs des pays en développement. A l'extérieur du système transnational, d'autres forces adverses sont en jeu depuis la lassitude qu'éprouvent les auteurs face à la domination des éditions transnationales, jusqu'aux maisons d'édition qui, comme celle de Quimantù au Chili, ont été créées en pleine connaissance de la faiblesse qui résulte d'une dépendance envers la métropole.

Le troisième domaine où s'exerce l'influence des maisons d'édition transnationales est celui de l'édition dans les pays en développement. J'ai montré comment dans les pays en développement l'industrie du livre est contrecarrée par la puissance et l'influence mondiale des éditeurs transnationaux et comment ces derniers décident de l'étendue du marché ouvert aux éditeurs des pays en développement, sauf dans les cas où l'État intervient et s'assure un monopole.

Il faudrait entreprendre une étude de grande envergure pour mesurer l'influence des éditeurs transnationaux sur l'édition dans les pays en développement et, en particulier, pour déterminer le pouvoir et les possibilités des petits éditeurs indépendants. Ceux-ci ont publié des livres et des brochures et ont eu une très

grande influence en matière d'alphabétisation, sur le plan des connaissances et même sur l'histoire nationale.

En résumé, alors que l'internationalisme de l'édition transnationale est positif sur le plan intellectuel, son orientation essentiellement métropolitaine renforce les liens de dépendance.

# Notes et comptes rendus

## Revue de publications

### Langue, pédagogie, politique et société : le bilinguisme en marche

Ayo BAMBOSE (dir. publ.). *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*. Paris, Presses de l'Unesco, 1976. 137 p.

Frances Willard von MALTITZ. *Living and learning in two languages: bilingual-bicultural education in the United States*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1975. 221 p.

COLLECTIF D'ALPHABÉTISATION. *L'alphabétisation des travailleurs immigrés*. Collection « Textes à l'appui », Série pédagogie. Paris, François Maspero. 1975. 326 p.

Diana E. BARTLEY. *Soviet approaches to bilingual education*. Language and the teacher: a series in applied linguistics, n° 10. Philadelphia, Center for Curriculum Development, 1971. 281 p.

Merrill SWAIN (dir. publ.). *Bilingualism in Canadian education: issues and research / Le bilinguisme dans l'éducation canadienne : la recherche et les problèmes*. Yearbook of the Canadian Society for the Study of Education / Annuaire de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, vol. 3, 1976. Edmonton, SCEE/CSSE, 136 p.

Le principe de base de la pédagogie est que les méthodes d'enseignement soient adaptées aux élèves. Dans une école primaire ordinaire, on n'enseignerait pas à des enfants de huit ans le calcul différentiel ou les équations chimiques relatives au craquage des hydrocarbures. Si un sujet dépasse largement les capacités de la majorité des élèves, il est totalement inutile d'essayer de le leur enseigner. Néanmoins, les systèmes d'éducation de nombreux pays sont fondés, au moins en partie, sur la violation de ces principes élémentaires : on y enseigne dans une langue qu'une partie au moins des élèves — et, sous certains régimes coloniaux ou néo-colonialistes, quasiment tous les élèves — comprennent à peine. Pour des motifs d'ordre historique, idéologique et « pratique », la plupart des systèmes d'éducation reposent sur l'usage d'une langue officielle, du moins à l'intérieur d'une zone géographique donnée ; parfois deux langues officielles coexistent dans le même territoire ; il est rare qu'elles soient plus nombreuses. Les conséquences de cet état de choses sur le plan éducatif sont généralement désastreuses pour la majorité des enfants (et des adultes), contraints à étudier dans une langue autre que leur langue maternelle<sup>1</sup>.

Au cours des dernières années, de nombreuses nations ont pris conscience d'une façon spectaculaire de la possibilité de dépasser le modèle monolithique constitué par l'usage d'une seule langue officielle. Le numéro de *Perspectives* qui a été

consacré en 1976 à l'éducation bilingue et multilingue n'est qu'un témoignage de l'intérêt suscité sur une large échelle par le problème de la scolarisation en langue maternelle — ce qui pourrait être considéré comme un point de départ pour l'élaboration de nouveaux programmes plutôt que comme « innovation » méthodologique.

Parmi la multitude de publications décrivant les tentatives de diverses nations pour faire face au problème de l'éducation en langue maternelle, quatre ont été sélectionnées comme représentatives des différents types d'études sur ce sujet. Ces publications ont en commun une préoccupation explicite : comment utiliser les langues maternelles dans le processus d'éducation ? Implicitement, elles sont reliées par un même phénomène sous-jacent de caractère socio-politique : la langue dominante dans l'enseignement est liée, la plupart du temps, à un système de domination sociale et économique où les différences de langue désignent un ou plusieurs groupes comme dépendants. La pédagogie et la politique sont étroitement mêlées.

*Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale* est un recueil d'essais rédigés par des éducateurs d'Afrique occidentale (Sierra Leone, Bénin, Ghana et Nigéria). Il nous donne un aperçu des efforts faits en vue de résoudre les problèmes de

1. Voir, ci-après, une exception majeure.

langue dans des pays dont les frontières ont été dictées au siècle passé par les intérêts des puissances coloniales d'Europe occidentale, plutôt que par les affinités ethniques ou linguistiques des peuples intéressés. Par comparaison avec beaucoup d'autres parties du monde, la diversité linguistique de cette région est absolument stupéfiante. La Sierra Leone, avec une population d'un peu moins de quatre millions d'habitants, possède au moins 18 langues reconnues, dont certaines présentent en outre d'importantes différences dialectales ; dans le chapitre sur le Ghana, il est dit que « personne n'a jamais su combien de langues sont parlées sur le territoire du pays » (p. 76). Grâce à un historique de l'enseignement des langues maternelles en Afrique occidentale et à une excellente introduction sur l'évolution des politiques menées par les États contemporains, le lecteur est en mesure de saisir l'apparition progressive de politiques dans lesquelles l'anglais et le français — qui sont actuellement les principales langues utilisées dans l'enseignement (en particulier aux niveaux secondaire et supérieur) — commencent, dans les écoles primaires, à céder la place aux langues africaines. L'évolution vers l'emploi des langues maternelles des élèves est encore embryonnaire, mais les auteurs prévoient que « la langue maternelle sera probablement introduite dans l'enseignement primaire, d'ici à dix ans, dans la plupart des pays qui, à l'heure actuelle, s'en tiennent rigoureusement à l'anglais et au français » (p. 21).

Ces essais ne surprendront pas les spécialistes avertis de l'Afrique, mais ils seront utiles aux lecteurs qui souhaitent avoir une vue d'ensemble des facteurs linguistiques affectant l'évolution de l'enseignement dans les nations africaines. Les dirigeants politiques doivent s'efforcer de développer les bases d'une identité nationale, tout en luttant contre les problèmes posés par le sous-développement économique et la diversité ethnique. Le pouvoir de division résultant de la préférence accordée à une langue autochtone au détriment de toutes les autres a joué comme un frein sur la prise de décisions et a suscité de curieuses anomalies. Un auteur observe, par exemple, qu'au Ghana « l'année qui marquait le point culminant du nationalisme fut aussi celle qui vit rabaisser le rôle des langues nationales dans l'enseignement » (p. 83). Les essais sont généralement d'un haut niveau, bien qu'une certaine inégalité soit due à des différences dans les conditions locales ou l'expérience des collaborateurs : tandis qu'un auteur s'étend de façon exagérée sur un projet pilote relatif à l'emploi d'une seule langue africaine, dans une seule école, un autre, dans une étude consacrée au projet « Livres de lecture » de l'État des Rivières au Nigéria, traite avec cohérence et en

moins de pages d'un vaste programme comprenant l'élaboration de livres de lecture pour les petites classes en quinze langues, assortis de guides pour les maîtres et d'une documentation sur les systèmes d'orthographe utilisés.

L'aspect le plus encourageant des activités décrites est peut-être le développement rapide de l'étude scientifique des langues africaines. Les auteurs apportent une documentation assez détaillée sur les travaux menés par les linguistes pour doter d'une orthographe les nombreuses langues qui, jusqu'à présent, n'avaient jamais été écrites. Il y a quelque chose de captivant dans l'œuvre immense que constitue le passage parallèle de dizaines de cultures du monde de la tradition orale à la lumière crue et analytique de l'alphabétisme. Ce mouvement, amorcé en divers points au cours du siècle dernier, essentiellement par les missionnaires chrétiens, s'est accéléré rapidement avec l'avènement des techniques linguistiques modernes. L'étude mentionnée ci-dessus sur le projet « Livres de lecture » de l'État des Rivières expose la méthode de normalisation linguistique appliquée simultanément à plus d'une douzaine de langues ; la description détaillée de la façon dont l'orthographe est modifiée tant par la tradition que par la pratique afin de répondre aux besoins des lecteurs est relativement rare en dehors des revues spécialisées et vaut la peine d'être lue.

Si l'on devait faire un reproche à ce livre, ce serait que le lecteur voudrait en savoir davantage sur les approches adoptées dans le reste de l'Afrique occidentale. Il dispose des fragments d'une mosaïque qui devrait être complétée un jour.

*Living and learning in two languages: bilingual-bicultural education in the United States* nous transporte dans un décor tout à fait différent : aux États-Unis, les éducateurs trouvent, dans les salles de classe, un nombre surprenant de groupes linguistiques — immigrants de toutes les parties du monde, Indiens d'Amérique, et citoyens américains de langue espagnole ou française dont la terre natale a été absorbée par l'expansion du pays à travers le continent ou aux Caraïbes (Porto Rico). Dans la patrie de la théorie du « creuset » (*melting pot*), l'action conjuguée des groupes de pression ethniques, des législations fédérales et des États ainsi que des décisions des cours de justice a suscité un vaste mouvement visant à modifier les objectifs traditionnels de l'assimilation culturelle et linguistique dans les écoles.

Le principal défaut du livre de von Maltitz réside dans le fait qu'il passe sous silence les incidences profondes d'ordre sociologique et politique de la reconnaissance des langues minoritaires dans les écoles américaines. Bien qu'il soit dit dans l'intro-

duction que « les aspects politiques de l'éducation » sont largement laissés de côté, le point de vue dominant de la majorité anglo-saxonne reflété dans le contenu des programmes bilingues est accepté *de facto* : ceux-ci doivent aider les élèves anglo-saxons à apprendre une langue étrangère de la même façon qu'ils doivent apprendre l'anglais aux élèves de langue minoritaire. L'auteur a peu de sympathie pour les groupes minoritaires partisans d'une approche « séparatiste », où les étudiants de langue minoritaire sont regroupés à l'écart de tout élève de langue anglaise afin de mieux préserver leur patrimoine culturel et linguistique. La reconnaissance des droits des langues minoritaires est étroitement liée à celle de leur égalité sociale et politique ; il est évident que des progrès sont en cours, mais l'auteur ne semble pas avoir une vue cohérente des liens qui unissent les conflits inévitables aux problèmes généraux de l'enseignement bilingue. On ne trouve nulle part de résumé précis de la politique américaine sur ce point, mais il y a quelques contradictions manifestes : à la page 178, on peut lire que les crédits fédéraux ne serviront qu'à « l'intégration des élèves (de langue anglaise et minoritaire) », alors que dans le paragraphe suivant il est précisé que ce principe a été explicitement supprimé de l'exposé de principes révisé qui figure en tête du *Bilingual Education Act* (des *Education Amendments of 1974*). Un chapitre consacré à la manière dont d'autres pays traitent leurs minorités linguistiques (« How other countries deal with their language minorities ») contient des erreurs et utilise des sources médiocres. Pour prendre un seul exemple, il est dit (p. 101) que « l'anglais et le français sont les langues officielles du Canada » ; puis une note précise : « excepté dans la province du Québec » (p. 119). Une telle affirmation ne tient pas compte de la différence qui existe entre la politique du gouvernement fédéral en matière de langue officielle et les politiques des dix provinces. Alors que de nombreuses provinces canadiennes n'ont qu'une seule langue officielle, l'anglais, le texte donne l'impression inexacte que la récente décision prise par le Québec de faire du français la seule langue officielle de la province constitue en quelque sorte une exception. Les considérations sur l'Union soviétique sont particulièrement faibles et auraient gagné à s'appuyer sur des ouvrages de référence sérieux tels que ceux de Lewis<sup>1</sup> ou de Bartley. Enfin, des digressions inutiles auraient pu être évitées, ce qui aurait beaucoup amélioré l'ouvrage.

L'auteur, une enseignante qui connaît bien les classes bilingues, donne le meilleur d'elle-même dans ses brèves descriptions des expériences bilingues auxquelles elle a assisté alors qu'elle rédi-

geait son livre. Mais ses aperçus occasionnels sur la pédagogie et le climat de telles classes se perdent parfois dans la masse des données ; ainsi un chapitre récapitule, une à une, toutes les réponses à des questionnaires soumis à des fonctionnaires des départements de l'éducation des cinquante États ; c'est là une source précieuse d'informations qu'une approche thématique aurait permis de mieux exploiter. En bref, cette étude vise à traiter de toutes les formes de l'éducation bilingue et biculturelle dans chaque État des États-Unis ainsi qu'à Porto Rico, tâche qui aurait mis sévèrement à l'épreuve les capacités de l'auteur le mieux informé et le plus expérimenté. Malheureusement, même si elle résume de nombreuses données, l'étude ne donne pas au lecteur une vision claire des faits. Le sujet mérite d'être mieux traité.

En France, de nombreux bénévoles s'attachent depuis des années à aider les travailleurs immigrés, notamment ceux qui viennent d'Afrique et des pays du bassin méditerranéen. Le Collectif d'alphabétisation représente l'un des groupes qui critiquent de la façon la plus radicale la politique actuelle du gouvernement dans ce domaine. Son ouvrage collectif le plus récent, *L'alphabétisation des travailleurs immigrés*, place délibérément la politique et la pédagogie sur le même plan. La première section de ce livre trace un cadre idéologique, dans lequel l'alphabétisation est considérée comme faisant partie d'une lutte pour la transformation sociale. Pour les membres du collectif, seules les approches les plus révolutionnaires (ou supposées telles) sont dignes d'éloges : les programmes d'alphabétisation fonctionnelle de l'Unesco sont carrément accusés de « renforcer simultanément l'exploitation des classes dominées par leur intégration au développement capitaliste, et la mainmise idéologique des classes dominantes sur ces dernières » (p. 28) ; bien que certains éléments positifs soient relevés dans l'œuvre de Freire (un « grand pas en avant » en comparaison avec les méthodes traditionnelles), celle-ci est également critiquée dans la mesure où elle se limite à la « libération des consciences », sans relier l'alphabétisation au combat idéologique ; un chapitre entier critique ce qui est fait actuellement en France. Seuls deux modèles de programme d'alphabétisation reçoivent des louanges : ceux de la République populaire de Chine et de la Guinée-Bissau. L'ouvrage

1. E. Glyn LEWIS, *Multilingualism in the Soviet Union, Aspects of language policy and its implementation*, La Haye et Paris, Mouton, 1972. Voir le compte rendu qu'en a donné Z. ZACHARIEV, *Perspectives*, vol. IV, n° 4, 1974, p. 625 et suiv. [NDLR.]

s'en tient, tout au long de son analyse critique, à une certaine position idéologique — ce qui est peut-être une bonne chose — mais l'autosatisfaction et le ton supérieur des auteurs risquent de lasser beaucoup de lecteurs. En effet, il serait vain de chercher la moindre trace d'humilité idéologique — même si le collectif avoue franchement avoir commis des erreurs pédagogiques au début de ses activités (voir p. 93-95).

Cependant, même le lecteur qui ne partage pas la position idéologique des auteurs pourra apprécier la première partie de l'ouvrage en tant que document sur l'activité en cours. L'analyse des divers groupes et intérêts représentés dans le mouvement d'alphabetisation en France est fine, souvent juste (bien que polémique) et parfois très perspicace. Voir, par exemple, la note consacrée aux « intérêts de classe » divergents des différents sous-groupes de travailleurs immigrés (p. 53-54).

Le ton change dans la deuxième section du livre, où sont exposées des méthodes d'enseignement assez traditionnelles mais mises à jour. Elle s'adresse aux moniteurs d'alphabetisation et présente une esquisse des principales théories linguistiques à partir desquelles il est possible d'aborder l'alphabetisation des adultes qui parlent des langues minoritaires. Les auteurs rejettent, à juste titre, les approches qui, dans le cas de travailleurs ne parlant pas français, commencent par leur apprendre à écrire et à lire une langue qu'ils ne comprennent pas. La priorité est donnée à l'expression orale dans les premières phases de la formation ; une fois que les adultes sont en mesure de parler et de comprendre le français, on passe à l'enseignement de l'écriture et de la lecture. Les auteurs savent toutefois par expérience que beaucoup de travailleurs, en raison du conditionnement qu'ils ont subi dans leur pays d'origine (en particulier en Afrique), attendent et réclament l'approche inverse. Dans un cas semblable, le collectif suggère l'emploi d'une pédagogie appropriée par laquelle l'animateur adapte le cours à de telles exigences, tout en amenant progressivement les élèves à admettre la nécessité d'acquiescer d'abord la maîtrise de l'expression orale. Le livre se termine par un dossier proposant plus de 40 thèmes de leçons, appelées « échanges ».

Ainsi, cet ouvrage présente une approche intégrée de l'enseignement aux travailleurs immigrés — une position politique, un guide théorique de pédagogie linguistique et une série d'exemples de leçons. Il semble adapté à son objectif — à savoir former des moniteurs en vue d'alphabetiser les travailleurs immigrés en France — bien que son audience risque d'être limitée par sa vision politique. Malheureusement, il ne fournit pas de données sur l'efficacité

de la méthodologie proposée, mais il repose manifestement sur l'expérience. En résumé, ce livre est rédigé avec cohérence, rigueur et clarté.

Le dernier ouvrage choisi, l'Annuaire de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, *Le bilinguisme dans l'éducation canadienne : la recherche et les problèmes*, présente un panorama des problèmes du bilinguisme vus par des spécialistes des recherches sur l'éducation. L'aspect le plus original de ce recueil d'articles réside dans l'intérêt qu'il porte aux questions qui se posent en dehors du Québec et qui sont rarement traitées dans les publications ; ces questions concernent les Indiens et les Esquimaux (Inuit) originaires d'Amérique du Nord, les importantes minorités francophones vivant en dehors du Québec, et les larges groupes non anglais et non français (notamment ukrainiens) des provinces de la prairie. En outre, un article traite de la mise au point de programmes pour l'enseignement du français à l'aide des techniques de l'« immersion précoce » : les enfants anglophones sont instruits exclusivement en français au jardin d'enfants et dans la première ou dans les deux premières classes de l'école primaire, puis l'anglais est introduit graduellement dans les classes suivantes.

Ce point de vue intéressera les lecteurs qui souhaitent comprendre les problèmes du Canada dans leur ensemble, mais il décevra ceux qui sont particulièrement désireux de mieux connaître les problèmes actuels du Québec et la relation entre la langue et les positions politiques dans cette province. En outre, le lecteur non canadien sera peut-être désorienté par la complexité des questions juridiques et constitutionnelles qui sous-tendent les articles et que les auteurs supposent connues (sauf en ce qui concerne l'éducation des Indiens et des Inuit).

Bien que les problèmes du Québec n'y soient pas examinés, ce qui entraîne un sérieux déséquilibre, l'ouvrage apporte une précieuse contribution dans la mesure où il nous révèle un Canada dont la diversité linguistique et culturelle apparaît supérieure à celle que présentent généralement les ouvrages de référence disponibles. Plusieurs auteurs examinent les incidences politiques, sociales et pédagogiques de politiques qui iraient au-delà de la dichotomie classique anglais-français et permettraient l'usage d'autres langues dans les écoles. Ils sont parfois franchement polémiques et, sans exception, ils abordent le contexte politique de l'enseignement bilingue. De fait, les spécialistes de l'éducation ou de la linguistique remarqueront que certains des articles s'étendent davantage sur des questions de politique que sur des problèmes de recherche. Un seul article constitue un ample bilan, étayé par une bibliographie complète.

L'un des thèmes de recherche traités mérite tout

particulièrement d'être mentionné comme conclusion à ce compte rendu : à plusieurs reprises, les auteurs tentent de s'attaquer à une importante contradiction qui ressort de divers travaux. Des études sérieuses ont été menées dans plusieurs points du Canada pour évaluer les effets des techniques d'« immersion précoce » ; la plupart des recherches connues confirment que ces programmes sont très efficaces pour l'apprentissage du français et que, par ailleurs, ils ne provoquent pas d'effets secondaires néfastes pour l'anglais des élèves intéressés. En fait, les succès répétés de ces programmes pilotes ont amené de nombreux parents à changer d'attitude à cet égard et ont incité les enseignants à réviser la conception traditionnelle qui consiste à différer l'étude d'une seconde langue jusqu'à l'école secondaire ou, tout au moins, à la fin de l'école primaire. Les recherches sur lesquelles cette tendance s'appuie sont fiables et, pourtant, elles contredisent un ensemble beaucoup plus étendu de recherches sur les inconvénients sociaux d'une telle démarche, selon lesquelles, comme il a été dit au début de ce compte rendu, l'enseignement dans une seconde langue est très préjudiciable aux élèves, enfants ou adultes. Les différents auteurs font appel à des facteurs non linguistiques pour expliquer cette apparente contradiction : l'effet produit par l'emploi d'une seconde langue dépendrait

de facteurs et d'attitudes contextuels, plutôt que du langage lui-même. Les enfants appartenant à un groupe social dominant (du point de vue économique, politique et/ou culturel) semblent tirer profit d'une telle formule, tandis que des résultats exactement opposés sont observés parmi ceux qui font partie de groupes sociaux dépendants — d'où l'aliénation culturelle caractéristique des minorités socialement défavorisées (par exemple, la minorité canadienne française en dehors du Québec, les Indiens, les immigrants, etc.). Ces données, tirées de l'expérience canadienne, exigent d'être soigneusement vérifiées à partir d'autres sources : ainsi, dans certains nouveaux États africains, la majorité de la population peut-elle représenter un groupe dépendant quand elle doit surmonter l'obstacle que constitue l'enseignement dispensé dans la langue de l'ancienne puissance colonisatrice ? Même au niveau de la pédagogie, il est clair que la question du bilinguisme dans l'éducation ne peut être traitée sans tenir compte des problèmes généraux des relations sociales et politiques.

STACY CHURCHILL

Professeur associé à l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) et à la School Graduate Studies de l'Université de Toronto (Canada).

Ronald DORE. *The diploma disease: education, qualification and development*. London, Allen and Unwin (Unwin Education Books), 1976.

Avec l'expansion de la scolarisation dans la quasi-totalité des pays du monde, expansion expliquée ou justifiée par des objectifs politiques, sociaux ou économiques, il était naturel d'observer une inflation des diplômes et un ajustement en hausse des demandes du marché du travail pour les différents emplois. Pour des postes de travail ne requérant, il y a quelques décennies, aucun diplôme, les employeurs, face à l'abondance des diplômés, choisissent de relever les seuils de qualifications requises. De leur côté, les candidats au travail constatent que l'accès à l'emploi nécessite de plus en plus de « parchemins » conférés par les études. La conjugaison de ces évolutions favorise la naissance et la généralisation de la « maladie des diplômes » dans les pays développés et en voie de l'être. C'est à cette conclusion que sont parvenus la plupart des analystes des tendances de la scolarisation dans le monde il y a une dizaine d'années. Dans cette perspective, à quelle réflexion pouvait nous inviter l'ouvrage d'un spécialiste éminent comme le professeur Ronald Dore, qui a consacré de longues années à l'étude de ces problèmes et dont la

riche expérience couvre une grande variété de pays ?

En premier lieu, dans un effort de rigueur, Dore rejette les explications de type mécaniste et a-historique. Une fois le problème de l'inflation des diplômes présenté brièvement dans son contexte spécifique (depuis la fin de la période coloniale), l'auteur montre par quatre études de cas portant sur des pays aussi différents que le Royaume-Uni, le Japon, Sri Lanka et le Kenya, que le rôle de l'éducation et la signification du diplôme ont été intimement liés aux conditions historiques du développement économique et scolaire de ces pays, débouchant ainsi sur sa thèse sur « l'effet du développement tardif » (*the late development effect*). Le système d'éducation japonais s'est développé de manière très différente de celui du Royaume-Uni ; certaines des différences sont imputables aux traditions culturelles et aux structures sociales des deux pays ; mais les plus pertinentes pour la thèse de l'auteur tiennent au fait que le Japon a commencé son industrialisation plus tard que le Royaume-Uni. Le cas de Sri Lanka est peut-être plus complexe, en raison notamment des

facteurs linguistiques qui ont retardé la « digestion » de la connaissance occidentale ; cependant le retard dans le démarrage de l'industrialisation a provoqué un effet encore plus dramatique sur l'inflation des diplômés et leurs utilisations dans la sélection aux emplois. Le Kenya a un système éducatif plus jeune et moins complexe que celui de Sri Lanka ; « l'effet du développement tardif » est encore plus spectaculaire. Dore conclut ainsi son diagnostic : « Plus récent est le processus de développement..., plus large sera l'utilisation des diplômés pour sélectionner aux emplois, plus rapide sera le taux d'inflation des qualifications et l'éducation sera plus fortement dominée par les examens au détriment de ses objectifs fondamentaux. »

La deuxième partie de l'ouvrage intitulé « la sagesse conventionnelle » est consacrée à une analyse critique des solutions et des théories mises en avant par les spécialistes des problèmes d'éducation et à une présentation des approches conventionnelles pour faire face au problème de l'inflation des diplômés, particulièrement dans les pays où la volonté de réformes de l'éducation est très forte comme la République-Unie de Tanzanie, Cuba et Sri Lanka. Dore montre pourquoi ces réformes avaient peu de chances de réussir. Ce faisant, le discours est naturellement modifié, élargi pour couvrir ce qui nous paraît essentiel dans la problématique de l'ouvrage : le rôle de l'éducation dans le système social et la vanité de toute réflexion sur la « maladie des diplômés » qui ne couvrirait pas l'idéologie et les options socio-politiques des pays concernés. A cet égard, l'auteur a fort lucidement contrasté les objectifs affichés aux mesures concrètes prises et ne s'est pas laissé entraîner à des conclusions superficielles à la gloire des options revendiquées par les pays étudiés. Les pages sur la République-Unie de Tanzanie sont particulièrement pertinentes de ce point de vue.

A l'exclusion du chapitre XII — digression d'autant plus superflue que l'auteur a déjà fort brillamment traité le dossier de la déscolarisation dans une note aujourd'hui classique « False prophets: The Cuernavaca critique of school » (IDS, Discussion paper n° 12) — la troisième partie de l'ouvrage porte sur les solutions « radicales » : il s'agit de retirer entièrement à l'école sa fonction de sélection sociale — par tests d'aptitude plutôt que par tests de performances pédagogiques ; « apprentissage en milieu de carrière plutôt qu'en début de carrière, éducation et formation ». L'expérience chinoise est mise en avant comme un exemple extrême de ce type de stratégie. Les implications éthiques et politiques de solutions radicales ; leurs significations en termes de systèmes de valeur pour la société (et notamment la signification de l'effort et de la justice), les perspec-

tives du point de vue de l'égalité et de la démocratie, etc., sont autant de sujets abordés dans les derniers chapitres.

Arrivé au terme de cet ouvrage fortement documenté et puissamment construit, le lecteur pourra constater : a) la richesse et la nécessité de l'introduction des dimensions historiques dans toute analyse des problèmes d'éducation ; b) le mérite de la multidisciplinarité de l'approche de Ronald Dore qui n'hésite pas à faire appel parallèlement et parfois contradictoirement à la psychologie, à la sociologie, à l'économie, à l'éducation-pédagogie et à la science politique pour interpréter les expériences étudiées ; c) qu'il est vain de proposer des réformes d'éducation, ou d'apprécier le réalisme de toute solution — au problème de l'inflation des diplômés par exemple — sans référence au contexte socio-politique, aux objectifs affichés, aux moyens disponibles et aux mesures prises par les pays pour les atteindre. Pour toutes ces raisons, il n'est pas douteux que cet ouvrage contribue utilement et significativement au progrès des sciences de l'éducation et peut être lu avec grand profit.

Pourtant — ou peut-être en raison de la qualité du livre — on ne peut s'empêcher d'exprimer un certain nombre de regrets, sans doute inspirés par quelques désaccords de fond quant aux conclusions de l'auteur. Malgré les précautions prises et les références aux contextes socio-historiques, la problématique de l'inégalité et de la démocratie est en effet présentée dans une optique qu'on peut baptiser de « fonctionnaliste » et de « déterministe » et non pas dans une optique « dialectique ». Autrement dit, Dore semble percevoir l'inégalité comme une réalité quasi inéluctable de tout système social — le monde confucien est utopique — elle résulte ou est déterminée par les différences d'aptitudes et de profils entre individus ; elle est fonctionnelle puisqu'elle est compatible avec la gestion de toute société qui est ordonnée selon les responsabilités et les qualités des différents groupes sociaux ; l'objectif (pour qui ?) est de la rendre tolérable en la minimisant ; il s'agit donc d'espérer et de croire que le système social pourra naturellement évoluer vers un monde moins inégal et plus démocratique, en souhaitant une modification progressive des attitudes et des mentalités contribuant à cette situation. Cela revient à admettre, d'autre part, que moyennant des mesures appropriées — d'encouragement ou d'orientation des comportements — il sera possible d'éliminer la stratification de la société en groupes fondamentalement en situations de conflit. L'optique « dialectique » postule que les rapports entre groupes façonnent et déterminent l'existence des groupes et sont, en dernière analyse, plus essentiels ; le changement des rapports entre groupes est un objectif pour les catégories dominées alors qu'il

est rejeté par les catégories dominantes. Seul le combat pour le changement peut générer le changement des rapports sociaux et donc modifier les réalités de la société inégale, combat évidemment de nature dialectique et pratique. Dans cette perspective, les propositions — que Dore appelle modestes — contenues dans le chapitre XIII, ne sont légitimes et réalistes que si elles sont engendrées par les groupes dominés et supposent des actions en profondeur pour modifier les rapports sociaux. L'origine ou la paternité des propositions importent autant sinon plus que leurs contenus. Une autre caractéristique de l'optique fonctionnaliste et déterministe est, dans le cas présent, une confusion entre l'analyse socio-politique de la problématique de l'inégalité et son interprétation réductionniste en termes psychologiques et individualistes. Ce n'est pas un hasard si

Dore, dans les derniers paragraphes de son ouvrage, en arrive à l'argument de la diversité des talents des individus et des besoins sociaux pour exprimer quelques doutes sur l'avenir, et ce, malgré son optimisme. Aussi longtemps qu'on refusera de considérer que la problématique de l'inégalité est aussi, surtout disent certains, de nature dialectique et essentiellement de pouvoir entre groupes — et non pas uniquement entre individus — on sera conduit soit à la résignation que Dore a le mérite de rejeter, soit à la spéculation que l'histoire finira par transformer l'homme — *diploducus* — de la société inégale, en l'homme confucien de la société (sans classe ?).

JACQUES HALLAK  
Institut international  
de planification de l'éducation

C. A. BOWERS, *Cultural literacy for freedom: an existential perspective on teaching, curriculum and school policy*, 1974, 184 p., Elan Publishers, P.O. Box 5442, Eugene, Oregon, États-Unis d'Amérique.

Qu'on soit en accord complet ou partiel ou en désaccord total avec les propositions hardies formulées par l'auteur pour améliorer les écoles publiques américaines, cet ouvrage paraîtra toujours stimulant, souvent provocant et parfois irritant, et les spécialistes de l'éducation — y compris ceux qui partagent les tendances réformatrices du professeur Bowers — y trouveront de nombreux motifs de s'étonner, pour ne pas dire plus.

S'il mentionne les études faites par Paulo Freire au Brésil, l'auteur rejette en bloc les idées exprimées dans *Pédagogie des opprimés* sous le prétexte trop sommaire qu'elles ne peuvent guère s'appliquer à « une technocratie comme la nôtre ». Soit dit en passant, quoique le terme de « technocratie » soit employé à maintes reprises pour qualifier et critiquer la société américaine contemporaine, il n'est jamais défini, pas plus que ne l'est le sens donné par le professeur Bowers aux notions capitales de « culture » et d'« alphabétisme ».

Bien des lecteurs seront aussi rebutés par l'obscurité du style et par le caractère fameux et purement verbeux de certains passages, tels que le suivant (choisi parmi beaucoup d'autres) : « Nombre de renforcements utilisés en classe sont liés à la culture axée sur la consommation qui, selon certains critiques de la société, est à l'origine même des troubles du comportement dont s'inquiètent ceux qui s'occupent de le modifier. »

En dépit de ces déficiences, l'orientation des réformes de l'enseignement proposées par l'auteur a de

quoi séduire. A l'aide d'arguments iconoclastes, mais solides, il lance attaque sur attaque contre certaines innovations en vogue qui à son sens — tout comme au mien — risquent de réduire ces activités humaines que sont l'enseignement et l'apprentissage à une technologie d'automates. Il s'agit, par exemple, de la théorie et de la pratique du « conditionnement opérant » de B. F. Skinner (les enfants ne sont pas des pigeons) ; du « système des bons d'enseignement » (truc de gestionnaire permettant d'éviter la véritable question, qui consiste à déterminer « comment il faut former les jeunes pour les préparer à mener une vie qui ait un sens ») ; et de l'enseignement « compétentia- liste » (qui est incompatible avec un « processus de recherche authentique impliquant que les réponses ne sont pas connues à l'avance »).

L'auteur souligne qu'en matière d'innovation — même non technocratique — les engouements ne peuvent guère contribuer à améliorer l'enseignement. « Les réformes ponctuelles perdent souvent leur efficacité du fait des éléments non modifiés du système éducatif. » Appliquant sa propre théorie, le professeur Bowers préconise donc — et c'est ce qui constitue la partie essentielle de son ouvrage — ni plus ni moins qu'une réforme globale ayant de multiples répercussions dont il serait difficile de donner rapidement une récapitulation complète sur tous les aspects du système éducatif.

Il commence par indiquer que l'enseignement public américain représente « en dehors de la famille... la tentative la plus systématique faite pour

socialiser la jeunesse en l'adaptant à la conception dominante de la réalité telle qu'elle est perçue par les adultes de la classe moyenne ». Cette conception est faite de « postulats culturels, d'explications et de normes consacrées » — ayant trait aux « caractéristiques actuelles de la société et de l'environnement ».

Comment peut-on évaluer cette action « socialisante » de l'éducation ?

« Si l'école fournit des explications réalistes, on peut dire qu'elle n'induit pas les élèves en erreur en perpétuant des mythes dysfonctionnels. Mais s'il y a une différence sensible entre ce qui est enseigné et les réalités de l'existence, alors il nous faudra renoncer à nos illusions au sujet des écoles... et chercher à transformer radicalement le système d'enseignement. »

Dans le chapitre intitulé « Réalités sociales et mythes éducatifs » — qui est peut-être le meilleur de l'ouvrage — le professeur Bowers fait la critique du système scolaire actuel et y dénombre de graves lacunes. Sur la base de citations extraites de huit manuels et guides pédagogiques, il conclut qu'en général : « Une impression d'irréalisme émane de la plupart des informations fournies dans les écoles primaires au sujet de la société. Les explications relatives au travail, à la technologie, au progrès et à la communauté reflètent des mythes traditionnels ataviques qui avaient un sens au début du processus d'industrialisation, mais sont aujourd'hui entièrement périmés en tant que sources de compréhension ou de perception de la réalité. »

La solution de remplacement proposée consiste à créer un « milieu protégé où les élèves pourraient étudier librement la nature et les implications de leur propre culture ». De façon plus précise : « On pourrait considérer que l'école assure à l'élève un « moratoire psycho-social » en l'encourageant à évaluer sa culture sans craindre d'être puni... s'il ne parvient pas aux conclusions qui ont été ratifiées par la société dominante. »

Une réforme de ce type aurait, bien entendu, des incidences multiples et complexes du point de vue de la politique et de la logistique de l'éducation. Le professeur Bowers propose d'inscrire dans les programmes à titre d'exemple deux unités d'étude conçues selon le système du « moratoire psycho-social » qui porteraient l'une sur la technologie et l'autre sur le temps. Il souligne en outre la nécessité de recruter et de former de nouveaux types de maîtres (« caractérisés par un haut degré de tolérance à l'égard de la complexité, une image de soi positive, l'absence d'idées préconçues... et le goût de participer avec d'autres à des activités créatives »), ainsi qu'un plus grand nombre d'administrateurs à l'esprit large.

L'ouvrage évite les deux pièges dans lesquels tombent aujourd'hui bien des études théoriques américaines sur la réforme de l'enseignement : il ne s'inspire ni d'un futurisme chimérique, ni d'engouements irresponsables. Mais il laissera sans doute subsister dans l'esprit de la plupart des lecteurs un certain nombre de doutes — y compris notamment, en ce qui me concerne, les deux suivants.

En premier lieu, dans quelle mesure la notion de « moratoire psycho-social » est-elle réaliste d'un point de vue pédagogique ? L'école nouvelle serait un « milieu protégé », mais non un « cloître », affirme le professeur Bowers. De fait, les programmes d'études qu'il propose à titre d'exemple font une place considérable à l'observation et l'expérience directes de la société locale. Mais est-il possible de plonger les élèves dans la réalité et de les protéger en même temps contre cette réalité ? de concevoir une institution tenant à la fois de la tour d'ivoire et de l'« université ouverte » au niveau scolaire ? d'être dans la société, tout en restant autonome ?

Deuxièmement, grâce à quelle opération politique masquée pourrait-on parvenir à créer et à multiplier des écoles assurant un « moratoire psycho-social » ? Dans sa conclusion intitulée « Que peut-on faire ? », le professeur Bowers propose certains éléments d'une stratégie : mais ses suggestions ne sont pas convaincantes, car il ne donne pas la plus petite idée de la raison pour laquelle ceux qui sont en mesure de faire ce qui « pourrait être fait » seraient effectivement amenés à le faire. Dans un chapitre précédent, il recommande de renoncer à la conception traditionnelle selon laquelle la responsabilité de l'enseignement incombe à la communauté locale, pour adopter un système d'auto-gestion de l'école par les maîtres et les grands élèves. Mais qui va prendre l'initiative d'une réforme aussi hardie ? Selon toute apparence, ce ne sera pas la communauté locale qui, à en croire l'auteur, redoute par nature toute transformation radicale de l'enseignement et s'y oppose nécessairement. « La discussion de questions sociales de fond, ou simplement une description précise de problèmes sociaux, sera généralement perçue comme une menace par certains individus ou groupes sociaux qui se plaindront que l'argent des contribuables serve à encourager la subversion à l'école. »

Tel est le « talon d'Achille » de l'attrayante proposition du professeur Bowers : il s'agit bel et bien de « subversion ».

ARTHUR GILLETTE  
Division de la jeunesse,  
Unesco

## Quelques publications récentes de l'Unesco

### **Actes de la Conférence générale. Dix-huitième session, Paris, 1974**

Vol. 3 : Comptes rendus des débats (tome 1)  
1976. LXXXV+638 p.  
ISBN 92-3-001390-0 46 F  
Multilingue : anglais/arabe/espagnol/français/russe

### **Actes de la Conférence générale. Dix-huitième session, Paris, 1974**

Vol. 3 : Comptes rendus des débats (tome 2)  
1976. XXVIII+632 p.  
ISBN 92-3-001390-0 vol. 3, t. 1 et 2 92 F  
Multilingue : anglais/arabe/espagnol/français/russe

### **Actes de la Conférence générale. Dix-neuvième session, Nairobi, 26 octobre - 30 novembre 1976**

Vol. 1 : Résolutions  
1977. 120 p.+64 p. annexes  
ISBN 92-3-201496-3 30 F  
Publié également en anglais et en espagnol  
A paraître en arabe et en russe

### **Annuaire statistique 1975**

Tableaux de référence. Éducation. Science et  
technologie. Culture et information  
1976. 767 p.  
ISBN 92-3-001412-5 cartonné 180 F  
Bilingue : anglais/français

Toutes les données statistiques disponibles à la fin de l'année 1975 dans 210 pays ou territoires présentés en 63 tableaux et 4 annexes : Population. Éducation : tous les degrés d'enseignement par continents, groupes de pays ; systèmes scolaires et taux d'inscriptions ; enseignements préscolaire, primaire, secondaire et supérieur ; dépenses de l'enseignement. Science et technologie : personnel scientifique et technique ; dépenses de recherche ; indicateurs du développement scientifique et technologique. Culture et information : bibliothèques ; édition de livres ; journaux et périodiques ; consommation de papier ; film et cinéma ; radio et télévision.

### **Institutions et services de jeunesse : formes actuelles et évolution**

(Études et documents d'information, 23)  
1977. 61 p.  
ISBN 92-3-201398-3 8 F  
Paraîtra en anglais et en espagnol

Cette étude analyse le rôle des institutions et services mis en place dans les différentes sociétés, ainsi que leur fonction en tant qu'agents d'intégration sociale. Elle tient compte d'un très grand nombre de travaux effectués par l'Unesco et utilise également les résultats de multiples études et enquêtes entreprises par des centres de recherche, des organisations de jeunesse et des institutions internationales. Contenu : I. Institutions et services scolaires : enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur ; sélection et différenciation au sein des institutions scolaires : tentatives de transformation des institutions ; services d'aide aux élèves et aux étudiants ; participation des élèves et des étudiants à la gestion des institutions d'enseignement. II. Institutions et services extrascolaires : institutions en faveur de l'emploi des jeunes ; service volontaire ; culture, sports, loisirs ; institutions politiques : politiques de jeunesse.

### **Statistiques des étudiants à l'étranger : 1969-1973**

(Rapports et études statistiques, 21)  
1976. 345 p., tabl.  
ISBN 92-3-001386-2 32 F  
Bilingue : anglais/français

La présente étude est une analyse de l'évolution internationale du nombre d'étudiants à l'étranger. Elle constitue la suite et la mise à jour d'un premier rapport sur cette question, publié en 1972 (*Statistiques des étudiants à l'étranger : 1962-1968*). La première partie contient une introduction d'ordre méthodologique et une analyse des tendances mondiales et régionales. La deuxième partie comprend les « tableaux par pays » dans lesquels les étudiants à l'étranger sont présentés selon le pays où ils font leurs études et la discipline choisie.

**Études à l'étranger.****Bourses internationales.****Cours internationaux.****XXI : 1977-1978, 1978-1979**

1976. 558 p.

ISBN 92-3-001391-9

28 F

Trilingue : anglais/français/espagnol

La vingt et unième édition de ce répertoire des possibilités d'études à l'étranger donne tous les renseignements pour les années universitaires 1977-1978 et 1978-1979. Il décrit plus de 200 000 possibilités de bourses d'études, de postes d'assistants, de bourses de voyages et d'aides financières diverses dans plus de 100 pays. Il fournit les informations nécessaires aux étudiants pour leur séjour dans les principaux pays hôtes : conditions d'entrée dans les universités, qualifications linguistiques, coût de la vie, principaux thèmes d'information, publications, etc.

**De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences**

Procédures et pratiques courantes.

Voies nouvelles

par Jean Guiton

(Études

sur les équivalences internationales de diplômes)

1977. 143 p.

ISBN 92-3-201419-X

30 F

A paraître en anglais

Cet ouvrage est constitué d'études comparatives qui ont pour objet d'établir les bases de la comparabilité des études et des diplômes aux différentes étapes de formation et de dégager les critères qui permettront d'en faciliter la reconnaissance et la validation internationales.

Table des matières : Formes et dimensions du problème ; Situation présente : information, formes courantes de coopération et d'entente, dispositions légales et administratives ; Mise en œuvre : organismes et institutions, critères et modes d'évaluation ; Comparabilité des études et évaluation des compétences : apports généraux, problèmes de comparabilité, par disciplines ou champs d'études, méthodes et moyens d'apprentissage et d'enseignement, comparabilité des modes et moyens d'évaluation ; Vers l'unification ou l'harmonisation des enseignements : réalités et utopies ; Vers une comparabilité intégrale des études ; Voies nouvelles : action normative ; Conventions régionales et multilatérales, action pratique ; Conclusion ; Notes bibliographiques.

**Selected applications of the Unesco educational simulation model**

(Reports and papers in the social sciences, 34)

1977. 74 p., tabl.

ISBN 92-3-101358-4

10 F

A paraître en français

L'ouvrage décrit les applications du modèle de simulation éducative de l'Unesco (ESM), dans divers pays dans les domaines de l'éducation et de la main-d'œuvre, comme moyen de faciliter le processus de la prise de décisions et de la planification à long terme dans ces domaines.

Parmi les sujets traités : Stratégies de rechange en éducation au Rwanda 1969-1985 ; Stratégies pour l'éducation et l'emploi au Chili ; Projections éducatives aux Philippines 1970-1985 ; Projections éducatives régionales au Népal 1974-1985. L'ouvrage intitulé *Unesco educational simulation model (ESM)* n° 29 de cette même série, publié en 1974, décrit le développement du modèle.

**Éducation permanente et potentiel universitaire**

(Le développement de l'enseignement supérieur)

1977. 202 p., tabl.

ISBN 92-3-201397-5

42 F

Unesco : Association internationale des universités

A paraître en anglais

Le présent ouvrage apporte une contribution concrète à un vaste domaine d'étude encore mal exploré en présentant un petit nombre d'études de cas caractéristiques et représentatifs des diverses situations universitaires qui se rencontrent dans le monde.

Sujets traités : Au seuil de nouvelles réformes en Suède, par Hans Löwbeer ; Réalisations et interrogations au Québec, par Paul Lacoste ; Réflexions à partir de l'expérience de l'Université de Genève, par Bernard Ducret ; Le cas de l'Université de Zambie, par A. W. A. Yousif ; Politiques de formation permanente au Venezuela, par Victoria Heredia Hernández ; L'exemple d'un pays socialiste : la Pologne, par Ryszard Wroczynski ; La situation au Ghana et dans d'autres pays africains, par K. A. B. Jones-Quartey ; Une expérience française d'enseignement privé, par G. Leman.

**Alternatives and decisions in educational planning**

par John D. Montgomery

(Fundamentals of educational planning, 22)

1976. 66 p.

ISBN 92-803-1074-7

12 F

Unesco : International Institute  
for Educational Planning  
A paraître en français

Une analyse de la gamme des options offertes aux planificateurs dans l'établissement des programmes éducatifs en fonction des objectifs sociaux et de développement. Trois domaines — la technologie, les institutions et les politiques de motivation — sont examinés ; le problème posé aux planificateurs de l'éducation par le comportement activiste des étudiants et d'autres groupes sociaux est également discuté.

Les brochures de cette série sont rédigées à l'intention de deux types de lecteurs : ceux qui travaillent dans les domaines de la planification et de l'administration de l'éducation, particulièrement dans les pays en développement ; d'autres, moins spécialisés comme, par exemple, les hauts fonctionnaires et les responsables des décisions qui cherchent une approche plus générale de la planification de l'éducation et de ses rapports avec le développement national et global.

### Les techniques de groupe dans la formation

(Études et documents d'éducation, 24)

1977. 53 p., fig., tabl.

ISBN 92-3-201411-4

8 F

A paraître en anglais et en espagnol

Cet ouvrage tente une synthèse de l'apport des recherches sur la dynamique des groupes et leurs applications techniques suivant trois rubriques : l'une de fonctionnalité, l'autre d'organisation structurelle, la troisième d'analyse et d'action institutionnelle. Il examine pourquoi et comment fonctionne un système de mise en groupe et à quelles conditions un groupement mécanique d'individus devient un groupe vivant. En second lieu, il esquisse un classement pratique des types de groupe et nous propose enfin une revue rapide des stratégies diverses de la diffusion des formes multiples de techniques de groupe et de la dynamique de groupe.

### New trends in physics teaching.

Vol. III

Edited by John L. Lewis,

Senior Science Master, Malvers College,

Malvern, Worcs. (United Kingdom)

Secretary, International Commission

on Physics Education

Based on the proceedings

of the International Conference in Physics  
Education held in Edinburgh (United Kingdom),  
29 July - 6 August 1975

(The teaching of basic sciences)

1976. 282 p., tabl.

ISBN 92-3-101410-2

38 F

A paraître en français et en espagnol

Ce volume regroupe des idées et des informations sur les différentes approches de l'enseignement de la physique tirées des expériences internationales les mieux réussies. Les vingt chapitres, qui se basent sur les communications présentées lors de la Conférence internationale sur l'enseignement de la physique tenue en 1975, traitent d'aspects tels que : nouvelles méthodes d'enseignement ; le rôle du travail expérimental ; la technologie éducative ; le développement du curriculum ; l'évaluation des résultats des étudiants ; la formation des enseignants de la physique à l'école secondaire, avant et après leur entrée en fonction ; les interactions entre la science et la technologie et la société ; activités scientifiques extrascolaires. Chaque chapitre est accompagné d'une bibliographie.

Le livre s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à l'amélioration de l'enseignement de la physique à tous les niveaux : professeurs d'université et d'institutions de formation des enseignants, professeurs de l'enseignement secondaire, fonctionnaires dans les ministères d'éducation, membres de conseils d'examinés et d'associations d'enseignants, inspecteurs scolaires, directeurs de programmes d'études, étudiants.

### Communication and rural development

par Juan E. Díaz Bordenave

1977. 107 p., fig.

ISBN 92-3-101370-X

18 F

Publié seulement en anglais

Les vingt dernières années ont vu le lancement d'un grand nombre de projets utilisant la communication de masse pour le développement rural, dans des domaines aussi divers que la technologie de l'agriculture, la santé et l'hygiène, le contrôle des naissances, l'alphabétisation, etc. Díaz Bordenave décrit un choix représentatif des projets conduits dans les pays suivants : Colombie, Brésil, Inde, Sénégal, Pérou, Iran, République-Unie de Tanzanie, Canada, Tobago et Philippines. Il examine les projets, leurs finalités et ce qu'ils ont effectivement réalisé, et tente une évaluation des causes de leur succès ou de leur échec relatif.

Cet ouvrage constitue un manuel de référence pour les spécialistes des programmes de communication rurale ; il donne également des renseignements pratiques aux planificateurs.

**The economics of book publishing  
in developing countries**

par Datus C. Smith, Jr.

Under the auspices of Franklin Book Programs, Inc.

(Reports and papers on mass communication, 79)

1977. 44 p., tabl.

ISBN 92-3-101422-6

A paraître en français et en espagnol

Cette analyse, qui se base sur une étude de l'édition en Afrique, en Asie, en Amérique latine et au Moyen-

Orient, identifie les problèmes spécifiques de l'édition en tant qu'industrie dans ces régions et souligne les questions qui méritent une attention particulière.

Parmi les sujets traités : Les coûts de fabrication, de rédaction et frais généraux ; Les pratiques de prix et d'escompte ; La question des langues nationales ; Les possibilités de coéditions et la coopération gouvernementale. Le livre est d'intérêt pour les fonctionnaires et les planificateurs gouvernementaux ainsi que pour ceux qui s'intéressent à l'industrie du livre — éditeurs, imprimeurs ou libraires.

---

Vient  
de paraître :

# Études à l'étranger

Bourses internationales **XXI** 1977-78  
Cours internationaux 1978-79

Un répertoire unique publié régulièrement par l'Unesco depuis 1948

Présente plus de 200 000 offres de bourses d'études, de postes d'assistant, de subventions de voyage dans plus de 100 pays

Plus de 500 cours internationaux dans 62 pays patronnés par 500 organisations nationales et 30 organisations internationales

Des informations indispensables aux étudiants pour leur séjour à l'étranger : conditions d'admission dans les universités, qualifications linguistiques, coût de la vie, cours d'information pratique, publications, etc.

Un volume de 560 pages : textes descriptifs des possibilités d'études en français ou anglais ou espagnol ; utilisation facilitée par un index des organisations ou institutions et un index des domaines d'études.

---

# International review of education

## Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

## Revue internationale de pédagogie

---

Special Number XXII/1976/3

“International research institutions”

edited by Kenneth Robinson and Peter Sachsenmeier

- Linda Priscott*      The Unesco Institute for Education, Hamburg: 25 years in the Service of Educational Research
- Wolfgang Mitter*      Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft
- Eve Malmquist and Hans U. Grundin*      International Co-operation in Educational Research
- M. Dino Carelli*      Educational Research at International Level: Features, Expectations and Limitations
- Prem Kirpal*      The Role of the Asian Institute of Educational Planning and Administration in Promoting Educational Research
- Peter Sachsenmeier*      International Educational Research Institutions
- Peter Sachsenmeier*      First “All-European Conference for Directors of Educational Research Institutions”, Hamburg, April 1976

Book Reviews and Bibliography

Subscription: 40 Dutch Guilders (postage extra) Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9–11, The Hague, Netherlands

---

Vient de paraître . . .

---

# Éducation permanente et potentiel universitaire

Collection : Le développement de l'enseignement supérieur

202 p.  
42 F

Au seuil de nouvelles réformes en Suède, par Hans Löwbeer  
Réalizations et interrogations au Québec, par Paul Lacoste  
Réflexions à partir de l'expérience de l'Université de Genève, par Bernard Ducret

Le cas de l'Université de Zambie, par A. W. A. Yousif

Politiques de formation permanente au Venezuela, par Victoria Heredia de Hernández

L'exemple d'un pays socialiste : la Pologne, par Ryszard Wroczynski

La situation au Ghana et dans d'autres pays africains, par K. A. B. Jones-Quartey

Une expérience française d'enseignement privé, par G. Leman

Unesco et Association internationale des universités

---

# De l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences

Procédures et pratiques courantes.

Voies nouvelles

par Jean Guiton

Collection : Études sur les équivalences internationales de diplômes

143 p.  
30 F

Cet ouvrage est constitué d'études comparatives qui ont pour objet d'établir les bases de la comparabilité des études et des diplômes aux différentes étapes de formation et de dégager les critères qui permettront d'en faciliter la reconnaissance et la validation internationales.

Unesco

---

## 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 Frasherri, 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, Pössbacherstrasse 2, 8000 MÜNCHEN 71 (Prinz Ludwigshöhe). « *Le Courrier* », édition allemande seulement : Colmantstrasse 22, 5300 BONN. Pour les cartes scientifiques seulement : GEO Center, Postfach 800830, 7000 STUTTGART 80.
- 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** : EDILYR, Belgrano 2786-88, 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** : Dr. Franz Hain, Verlags- und Kommissionsbuchhandlung, Industriehof Stadlau, D<sup>r</sup>. Otto-Neurath-Gasse 5, 1220 WIEN.
- BELGIQUE** : Jean De Lannoy, 112, rue du Trône, BRUXELLES 1050; CCP 000-0070823-13.
- BÉNIN** : Librairie nationale, B.P. 294, PORTO NOVO.
- BIRMANIE** : Trade Corporation no. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.
- BOLIVIE** : Los Amigos del Libro : casilla postal 4415, LA PAZ; Perú 3712 (Esq. España), casilla 450, COCHABAMBA.
- 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** : Renouf Publishing Company Ltd., 2182 St. Catherine Street West, MONTRÉAL, Que. H3H 1M7.
- CHILI** : Bibliocentro Ltda., casilla 13731, Huérfanos 1160 of. 213, SANTIAGO (21).
- CHYPRE** : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.
- COLOMBIE** : Editorial Losada Ltda., calle 18A, n.º 7-37, apartado aéreo 5829, apartado nacional 931, BOGOTÁ. J. Germán Rodríguez N., calle 17, 6-59, apartado nacional 83, GIRARDOT (Cundinamarca). Librería Buchholz Galería, avenida Jiménez de Quesada 8-40, apartado aéreo 53.750, BOGOTÁ. Sous-dépôts : Calle 37, n.º 14-73, oficina 305, BUCARAMANGA; Edificio La Ceiba, oficina 804, MEDELLÍN; Edificio Zaccour, oficina 736, CALÍ.
- 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.
- DANEMARK** : Ejnar Munksgaard Ltd., 6 Nørregade, 1165 KØBENHAVN K.
- RÉPUBLIQUE DOMINICAINE** : Librería Coloquio, S.A., José Dolores Alfonseca, 1-A, SANTO DOMINGO.
- ÉGYPTE** : 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. RAID de Publicaciones, García 420 y 6 de Diciembre, casilla 3853, QUITO.
- ESPAGNE** : EISA-Ediciones Ibero-americanas, S.A., calle de Oñate 15, MADRID 20; Sr. Arturo González Donaire, Aptdo. de Correos 341, LA CORUNA; Librería Al-Andalus, Roldana 1 y 3, SÉVILLA 4; Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, MADRID 1. « *Le Courrier* » seulement : Ediciones Liber, apartado 17, ONDÁRROA (Viscaya).
- ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE** : Unipub, Box 433, Murray Hill Station, NEW YORK, N.Y. 10016. Pour « *Le Courrier* » en espagnol : Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, NEW YORK, N.Y. 10022.
- ÉTHIOPIE** : Ethiopian National Agency for Unesco, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.
- FINLANDE** : Akateeminen Kirjakauppa, 2 Keskuskatu, SF-00100 HELSINKI 10.
- FRANCE** : Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 PARIS; CCP Paris 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** : Grandes librairies d'Athènes (Eleftheroudakis, Kauffman, etc.).
- GUATEMALA** : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 6.ª calle 9.27, zona 1, apartado postal 244, GUATEMALA C.A.
- HAÏTI** : Librairie « A la Caravelle », 36, rue Roux, B.P. 111 B, PORT-AU-PRINCE.
- HAUTE-VOLTA** : Librairie Attie, B.P. 64, OUAGADOUGOU; Librairie catholique « Jeunesse d'Afrique », OUAGADOUGOU.
- HONDURAS** : 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. Könyvtársok Boltja, Népköztársaság utja 16, BUDAPEST VI.
- INDE** : Orient Longman Ltd. : Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY-400038; 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, HYDRABAD-500001. *Sous-dépôts*: Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, CALCUTTA 700016; Scindia House, NEW DELHI 110001; Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511 C-Wing; Shastri Bhavan, NEW DELHI 110001.
- INDONÉSIE**: Bhratara Publishers and Booksellers, 29 Jl. Oto Iskandardinata III, JAKARTA. Gramedia Bookshop, Jl. Gadjah Mada 109, JAKARTA. Indira P.T., Jl. Dr. Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT.
- IRAK**: McKenzie's Bookshop, Al-Rashid Street, BAGHDAD.
- IRAN**: Commission nationale iranienne pour l'Unesco, avenue Iranchahr Chomali n° 300, B.P. 1533, TÉHÉRAN. Kharazmie Publishing and Distribution Co., 229 Daneshgah 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**: East African Publishing House, P.O. Box 30571, 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.
- LICHTENSTEIN**: Eurocan Trust Reg., P.O. Box 5, SCHAAN.
- LUXEMBOURG**: Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG.
- MADAGASCAR**: Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'Unesco, B.P. 331, TANANARIVE.
- MALAISIE**: Federal Publications Sdn Bhd., Balai Berita, 31 Jalan Riong, KUALA LUMPUR.
- MALI**: Librairie populaire du Mali, B.P. 28, BAMAKO.
- MALTE**: Sapientzas, 26 Republic Street, 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 Mourabitine, RABAT (CCP 324-45).
- MAURICE**: Nalanda Co. Ltd., 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.
- MEXIQUE**: *Pour les publications seulement*: CILA (Centro Interamericano de Libros Académicos), Sullivan 31bis, MÉXICO 4 D.F. *Pour publications et périodiques*: SABSA, Servicios a Bibliotecas, S.A., Insurgentes Sur n.º 1032-401, MÉXICO 12, DF.
- MONACO**: British Library, 30, boulevard des Moulins, MONTE-CARLO.
- MOZAMBIQUE**: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INDL), avenida 24 de Julho 1921, r/c e 1.º andar, MAPUTO.
- NICARAGUA**: Librería Cultural Nicaragüense, calle 15 de Septiembre y avenida Bolívar, apartado 807, MANAGUA.
- NIGER**: Librairie Mauclet, B.P. 868, NIAMEY.
- NIGÉRIA**: The University Bookshop of Ife; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN; The University Bookshop 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**: Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-e-azam, P.O. Box 729, LAHORE-3.
- PANAMA**: Librería Universitaria, Universidad de Panamá, PANAMÁ.
- PARAGUAY**: Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly A. de Garcia Astillero, Pte. France 104, ASUNCIÓN.
- PAYS-BAS**: N. V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-GRAVENHAGE. Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, AMSTERDAM 1007.
- PÉROU**: Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, LIMA.
- PHILIPPINES**: The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, MANILA D-404.
- POLOGNE**: Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie n° 7, 00-901 WARSZAWA. ORPAN-Import, Pałac Kultury, 00-901 WARSZAWA.
- PORTUGAL**: Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, LISBOA.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE**: Librairies internationales ou Buchhaus Leipzig, Postfach 140, 701 LEIPZIG.
- RÉPUBLIQUE UNIE DU CAMEROUN**: Le Secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. 1060, 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., No. 1 New Industrial Road, off Upper Paya Lebar Road, SINGAPORE 19.
- 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, 8024 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 nám. 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 : Meždunarodnaja Kniga, MOSKVA G-200.
- URUGUAY : Editorial Losada Uruguaya, S.A./Librería Losada, Maldonado 1902, MONTEVIDEO.
- VENEZUELA : Librería del Este, avenida Francisco de Miranda 52, Edificio Galipan, apartado 60337, CARACAS.
- YUGOSLAVIE : Jugoslovenska Knjiga, Terazije 27, P.O.B. 36, 11-001, BEOGRAD ; Drzavna Založba Slovenije, Titova C. 25, P.O.B. 50-1, 61-000, LJUBLJANA.
- ZAÏRE : La Librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, KINSHASA ; Commission nationale zaïroise pour l'Unesco, Commissariat d'État chargé de l'éducation nationale, B.P. 32, 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.

# Bulletin d'abonnement

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 à *Perspectives* (4 numéros par an).

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Édition anglaise  | <input type="checkbox"/> 1 an : 32 F  |
| <input type="checkbox"/> Édition française | <input type="checkbox"/> 2 ans : 58 F |

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_ (frais de port inclus)

(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

# Boletín de suscripción

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 ».

- |   |
|---|
| <input type="checkbox"/> Adjunto la cantidad de 430,- ptas. por la suscripción<br>(gastos de envío incluidos) |
| <input type="checkbox"/> Deseo cursen instrucciones para realizar el cobro en mi país,<br>en moneda nacional. |

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

(Se ruega escribir a máquina o con letras de imprenta)

Firma

## Dans les numéros précédents

Vol. VI, n° 3, 1976

- Jean Thomas* Trente ans au service de l'éducation  
*Jacques Berque* Pour une meilleure transmission  
des savoirs et des valeurs  
*S. C. Dube* Théories et objectifs de l'éducation :  
perspectives du tiers monde

### POSITIONS/CONTROVERSES

- Jean-Marie Hamelin* Au-delà de l'école-usine  
*I. M. Omarî* Les études transculturelles sur les  
aptitudes des enfants

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### SCOLARISATION EN LANGUE MATERNELLE EN MILIEU MULTILINGUE

- Jyotirindra Das Gupta* Planification dans les  
domaines de la langue, de l'éducation et du  
développement  
*Younous Decheriev et Vita Youzovna Mikhaltchenko*  
Un cas témoin : l'expérience soviétique en  
matière de langues  
*Maurice Houïs* Le problème du choix des langues  
en Afrique  
*C. O. Taiwo* Nigéria : tentatives et problèmes en  
matière de langues

*A. Mahinda Ranaweera* Sri Lanka : l'enseignement  
des sciences dans les langues nationales

*Consuelo Alfaro Lagoria et Lourdes Zagarra Ballón*  
Pérou : l'institutionnalisation du quechua

*Ela Ulrih-Azena* Minorités linguistiques nationales :  
l'éducation bilingue de base en Slovénie

*Stacy Churchill* Minorités linguistiques nationales :  
la renaissance de l'éducation franco-ontarienne

### TENDANCES ET CAS

- Albert F. Menka* Tendances de l'élaboration des  
programmes d'enseignement dans les pays  
africains  
*Dennie Briggs* Une méthode d'enseignement  
mutuel entre enfants  
*Lena et Boris Nikitine* Il n'y a pas de dons « innés »

Vol. VI, n° 4, 1976

*Christopher Colclough et Jacques Hallak*  
La problématique de l'éducation rurale :  
équité, efficacité et emploi

*Fred E. Crossland* Un problème de funambule :  
égalité, équité ou équilibre ?

### POSITIONS/CONTROVERSES

- Ali A. Mazrui* L'influence des sociétés  
multinationales sur les processus éducatifs  
et culturels : une perspective africaine  
*Marie Eliou* Les inégalités en matière d'éducation  
en Afrique : une analyse

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### L'AIDE A L'ÉDUCATION ET LE NOUVEL ORDRE INTERNATIONAL Présentation

*Amadou-Mahtar M'Bow* Développement  
et coopération internationale

*Lê Thành Khôi* L'aide à l'éducation : coopération  
ou domination ?

*Jacques Bousquet* L'expert contesté

*Joseph Ki-Zerbo* A propos d'un cas limite :  
l'aide aux pays les moins développés

*Hans Reiff* Pour un réexamen de l'aide aux pays  
les moins développés

*Bernardín Sambou* La coopération entre pays  
en développement

*Raja Roy Singh* Un exemple de coopération  
régionale : l'APEID

*Asher Deleon* L'aide dans une perspective  
de développement nouvelle

### TENDANCES ET CAS

*V. V. John* La recherche d'options nouvelles :  
à propos de l'éducation non formelle

*Eberhard Mamschatz* L'éducation spéciale  
dans la République démocratique allemande

Vol. VII, n° 1, 1977

*Elie A. et Joan B. Shneour* Malnutrition et acquisition  
des connaissances

*S. Tanguiane* L'éducation et le problème de sa  
démocratisation

### POSITIONS/CONTROVERSES

*Dennis Meadows et Lewis J. Perelman* Les limites  
de la croissance : un défi pour l'enseignement  
supérieur

*Gilda L. de Romero Brest* Catastrophe ou société  
nouvelle : un défi pour l'éducation permanente

### PIÈCES POUR UN DOSSIER :

#### ASPECTS DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

*Raymond F. Lyons* Quelques problèmes de  
l'administration de l'éducation

*Graciela Ruiz Durán* Cadre conceptuel pour la  
réforme de l'administration de l'éducation

*Alberto Gutiérrez Reñón* La formation des  
administrateurs et les exigences de  
l'administration de l'éducation

*Alberto Gutiérrez Reñón* Problèmes de  
décentralisation de l'administration de  
l'éducation

*Michael J. Wilson* Informatique et gestion  
scolaire dans les pays en développement

*Erwin Miklos* L'administration de l'éducation :  
orientations pour l'avenir

*Mohammed A. El Ghannam* La crise de  
l'administration de l'éducation dans les  
pays arabes

*Jean-François Bernede* Formation des administrateurs  
de l'éducation en Amérique centrale

*Raja Roy Singh et A. W. Gurugé* L'administration  
de l'éducation en Asie

### TENDANCES ET CAS

*Mikhail I. Kondakov* Perspectives du  
développement de l'éducation en URSS

*N. J. Small* Des systèmes éducatifs différents : le  
projet de la Zambie