



Une fenêtre ouverte sur le monde
Le Courrier

Juin 1972 (XXV^e année) - France: 1,70 F - Belgique: 22 F - Suisse: 1,60 F

**Une grande enquête
de l'Unesco**

L'ÉCHEC A L'ÉCOLE

**ET LE
MILIEU SOCIAL
DES ÉLÈVES**

23 DEC. 1988



TRÉSORS DE L'ART MONDIAL

67

AFGHANISTAN

Le servent de Bouddha

Dans une multitude de personnages entourant les effigies de Bouddha, ce moine au visage recueilli a été découvert, dans l'est de l'Afghanistan, à Hadda, non loin de Kaboul, vers 1928. Les fouilles du site de Hadda, d'une incroyable richesse, livrèrent des milliers de statues et bas-reliefs, vestiges de temples et couvents bouddhiques des quatre premiers siècles de notre ère. Les sculpteurs de Hadda modelaient leurs œuvres en stuc, alors que leurs voisins du Gandhara les taillaient dans le schiste. A Hadda, comme au Gandhara, l'influence hellénistique donna naissance à un style original, « gréco-bouddhique », où se combinèrent l'art de l'Occident et l'art de l'Orient; il caractérisa pendant plusieurs siècles d'innombrables chef-d'œuvres de la statuaire.

Photo © Dominique Darbois,
Musée de Kaboul

Tiré de "L'Afghanistan et son art", par Jeannine Auboyer
Editions Cercle d'Art, Paris

PUBLIÉ EN 12 LANGUES

Français	Japonais
Anglais	Italien
Espagnol	Hindi
Russe	Tamoul
Allemand	Hébreu
Arabe	Persan

Mensuel publié par l'UNESCO
Organisation des Nations Unies
pour l'Education,
la Science et la Culture

Ventes et distributions :
Unesco, place de Fontenoy, Paris-7^e

Belgique : Jean de Lannoy,
112, rue du Trône, Bruxelles 5

ABONNEMENT ANNUEL : 17 francs français; 220 fr. belges; 16 fr. suisses; £ 1.30. POUR 2 ANS : 30 fr. français; 400 fr. belges; 27 fr. suisses (en Suisse, seulement pour les éditions en français, en anglais et en espagnol); £ 2.30. Envoyer les souscriptions par mandat C.C.P. Paris 12598-48, Librairie Unesco, place de Fontenoy, Paris.



Les articles et photos non copyright peuvent être reproduits à condition d'être accompagnés du nom de l'auteur et de la mention « Reproduit du Courrier de l'Unesco », en précisant la date du numéro. Trois justificatifs devront être envoyés à la direction du Courrier. Les photos non copyright seront fournies aux publications qui en feront la demande. Les manuscrits non sollicités par la Rédaction ne sont renvoyés que s'ils sont accompagnés d'un coupon-réponse international. Les articles paraissant dans le Courrier de l'Unesco expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celles de l'Unesco ou de la Rédaction.



Bureau de la Rédaction :
Unesco, place de Fontenoy, Paris-7^e - France

Directeur-Rédacteur en chef :
Sandy Koffler

Rédacteur en chef adjoint :
René Caloz

Adjoint au Rédacteur en chef :
Olga Rödel

Secrétaires généraux de la rédaction :
Édition française : Jane Albert Hesse (Paris)
Édition anglaise : Ronald Fenton (Paris)
Édition espagnole : Francisco Fernández-Santos (Paris)
Édition russe : Georgi Stetsenko (Paris)
Édition allemande : Hans Rieben (Berne)
Édition arabe : Abdel Moneim El Sawi (Le Caire)
Édition japonaise : Kazuo Akao (Tokyo)
Édition italienne : Maria Remiddi (Rome)
Édition hindie : Kartar Singh Duggal (Delhi)
Édition tamoule : N.D. Sundaravivelu (Madras)
Édition hébraïque : Alexander Peli (Jérusalem)
Édition persane : Fereydoun Ardalan (Téhéran)

Rédacteurs :
Édition française : Philippe Ouannès
Édition anglaise : Howard Brabyn
Édition espagnole : Jorge Enrique Adoum

Illustration : Anne-Marie Maillard

Documentation : Zoé Allix

Maquettes : Robert Jacquemin

Toute la correspondance concernant la Rédaction doit être adressée au Rédacteur en chef.



Pages

4	L'ÉCHEC A L'ÉCOLE ET LE MILIEU SOCIAL DES ÉLÈVES Une grande enquête de l'Unesco <i>par Leo Fernig</i>
7	DIX GRANDS FACTEURS DE L'INÉGALITÉ DES CHANCES <i>par Harry Passow</i>
10	NOUVEL ENSEIGNEMENT RURAL AU NIGER Photos
12	« LETTRE A UNE MAITRESSE D'ÉCOLE » <i>par les élèves de Barbiana (Italie)</i>
17	L'ÉCOLE A LA CARTE Photos
18	ÉCOLIERS A PART ENTIÈRE ? Photos
20	LA TERRIBLE LEÇON DES CHIFFRES <i>par Gabriel Carceles Breis</i>
21	LES ÉLÈVES PERDUS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE Diagrammes
24	RÉSEAU SCOLAIRE ORIGINAL AUX PHILIPPINES Pour vaincre la solitude du village <i>par Pedro T. Orata</i>
28	FORUM DES JEUNES SUR LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE <i>par Thierry Lemaesquier</i>
30	LES ENFANTS DU GRAND NORD EN U.R.S.S. <i>par Youri Rytkeu</i>
33	LES NEIGES DU CANADA
2	TRÉSORS DE L'ART MONDIAL Le servent de Bouddha (Afghanistan)

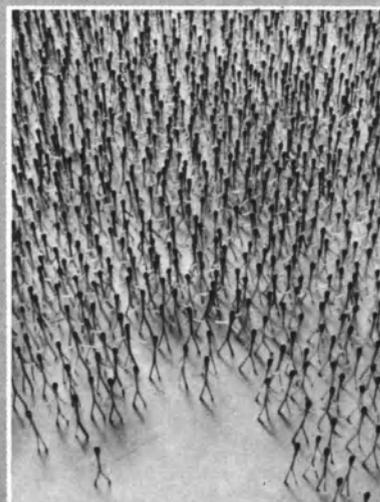


Photo © Missi Photo, Paris

L'ÉCHEC A L'ÉCOLE

Ce numéro est consacré à l'un des graves problèmes de notre temps, l'échec scolaire, à ses causes et à ses possibles remèdes. Pourquoi dans le monde entier, tant d'enfants et de jeunes gens doivent-ils quitter prématurément l'école, redoublent-ils leurs classes, ou sont-ils recalés aux examens ? Si le droit à l'éducation est aujourd'hui universellement reconnu, il ne va pas de pair avec l'égalité des chances. Des facteurs sociaux, économiques, ethniques, culturels influent sur la réussite de l'élève comme sur les systèmes d'enseignement en vigueur. Une grande enquête de l'Unesco permet ici d'analyser ces problèmes.

L'ÉCHEC A L'ÉCOLE ET LE MILIEU SOCIAL DES ÉLÈVES

par **Leo Fernig**

DANS quelle mesure l'environnement d'un jeune — son foyer, le statut social de ses parents, les gens qu'il rencontre — influe-t-il sur les chances qu'il a de tirer profit de l'éducation qu'il reçoit ?

Cette question de l'environnement social des élèves et de leurs chances de réussite à l'école a été le sujet principal de la Conférence internationale de l'éducation, réunie par l'Unesco à Genève en septembre 1971. Les délégués de quatre-vingt-dix États membres y participaient. Pour préparer cette Conférence, le Bureau international d'éducation, maintenant partie intégrante de l'Unesco, a entrepris une enquête pour savoir comment les gouvernements envisagent ce problème

et quelles mesures ils comptent prendre pour arriver à le résoudre.

Le droit à l'éducation n'est plus un idéal abstrait, il figure dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme adoptée en 1948 par les Nations Unies. De plus, les gouvernements reconnaissent maintenant qu'ils ont le devoir d'assurer à leur peuple l'égalité des chances pour jouir de ce droit.

Mais pour plusieurs causes complexes, nos systèmes d'éducation ont échoué dans la tâche que nous leur avons confiée. Les décennies passées, et plus particulièrement les dix dernières années, ont mis en évidence le nombre et la gravité des problèmes qui apparaissent dès qu'un pays tente d'appliquer une politique de l'éducation sans tenir compte du contexte social, économique et politique dans lequel elle doit s'intégrer.

Les rapports officiels, envoyés au Bureau international d'éducation, évoquent de nombreuses régions où se posent des problèmes. On peut les passer en revue rapidement. Plusieurs pays ont une population multiraciale,



Photo © Claude Vénéza, Paris

la Malaisie par exemple. Dans ce cas, les différences de culture et de traditions ont souvent une influence directe sur les performances scolaires des enfants.

Ailleurs, les minorités ethniques posent un problème analogue. De telles minorités se créent de façon constante ; l'histoire des travailleurs migrants et le recrutement de travailleurs étrangers en Europe occidentale en donnent la preuve tous les jours.

De même, les difficultés des zones rurales et des quartiers urbains déshé-

4 LEO FERNIG est depuis 1970 directeur du Bureau international d'Éducation à Genève. Il était auparavant directeur du Département de l'Avancement de l'Éducation, à l'Unesco, où il a joué pendant vingt ans un rôle déterminant dans l'élaboration et la mise au point des programmes de l'Unesco dans le domaine de l'éducation.



rités sont souvent reconnues. Sous une forme récente, le problème est devenu celui des « quartiers du centre ».

On en trouve des exemples aux Etats-Unis : « Des Américains désavantagés au point de vue socio-économique, et des groupes minoritaires en accroissement démographique rapide se sont amassés dans les quartiers centraux des villes... L'influence de ce mouvement sur les écoles s'est trouvé intensifié par un mouvement correspondant des citoyens plus aisés, des affaires et de l'industrie, vers les banlieues. Du fait de ces changements,

les revenus de la propriété dans les cités ont baissé. Il en est résulté une réduction des sommes consacrées à l'enseignement... »

De façon plus générale, la plupart des Etats industriels développés insistent sur les problèmes d'enseignement posés par les groupes socio-économiquement désavantagés, c'est-à-dire qui se placent plus bas que les moyennes nationales.

La liste des problèmes, des difficultés, des insuffisances, doit toutefois se lire en regard des mesures prises

pour aboutir à des solutions. Ces mesures forment un très large éventail, depuis les actions concertées du gouvernement central jusqu'aux projets locaux expérimentaux. Quelques exemples suffiront à montrer cette variété.

Une action intégrée peut être trouvée en France : le 6^e Plan y insiste sur la nécessité de développer l'égalité des chances. On réforme l'organisation et le contenu des programmes, l'école maternelle se répand dans les zones rurales, les enseignements spéciaux et la formation des adultes reçoivent des moyens accrus. Ce sont là

ECHEC A L'ECOLE (Suite)

quelques éléments d'un programme intégré.

En ce qui concerne la planification centrale de l'URSS, il est intéressant de citer la loi adoptée par le Soviet Suprême en 1958 : elle prévoit une série de mesures éducatives et administratives pour compenser l'influence néfaste que peuvent avoir sur les résultats scolaires les conditions familiales, les lieux de résidence et enfin l'enseignement lui-même.

Aux Etats-Unis, la législation, quoique exprimée de façon différente, a conduit depuis vingt ans à un engagement beaucoup plus grand du gouvernement fédéral dans le domaine de l'enseignement. Bien des programmes destinés à améliorer l'instruction des élèves désavantagés aux points de vue social et économique reçoivent une aide fédérale.

En Israël, on rapporte de même toute une série de mesures spécialement prévues pour les écoles et les enfants désavantagés au point de vue de l'éducation. Ces mesures ont été institutionnalisées en 1963 : un centre a été alors créé qui joue le rôle de coordonnateur. Le programme se caractérise par une interaction constante du travail expérimental et des mesures elles-mêmes : celles qui se sont révélées efficaces ont été adoptées partout, cependant que politiques et plans sont révisés à la lumière de l'évidence objective.

UNE étude a été faite à Rotterdam sur l'échec scolaire chez les enfants de travailleurs. Elle a entraîné la mise sur pied d'un projet socio-éducatif qui intéresse dix écoles primaires et six maternelles. Pour l'essentiel, le projet vise à rapprocher davantage les unes des autres les écoles, les familles et les institutions culturelles du district.

En même temps, la forme et le contenu du travail scolaire sont profondément réformés, de façon à prendre plus de sens pour la communauté. Aux Etats-Unis, sous l'impulsion des aides fédérales, une foule de projets locaux ont vu le jour, la plupart dans les quartiers défavorisés. Faits caractéristiques : l'engagement des communautés locales et l'attention plus grande accordée aux différences entre les élèves.

Le travail expérimental semble être le même pour les enfants de la maternelle, du primaire et aussi du secondaire. Mais on paraît s'être beaucoup moins attaché à étudier les problèmes ou à satisfaire les besoins des adolescents qui ont quitté l'école.

La Conférence internationale de l'éducation a réuni un large éventail de pays. Les problèmes liés à l'égalisation des chances ne se posent pas partout avec la même intensité ; les stratégies nationales pour favoriser l'égalité doivent donc évidemment varier. Dans cette optique, on peut noter que beaucoup de pays du Tiers-Monde cherchent davantage à étendre leur

système d'enseignement — c'est-à-dire à en améliorer l'accès — et s'intéressent moins aux succès scolaires. De fait, dans les écoles existantes, la participation est souvent plus démocratique que dans les pays développés.

La Conférence a attiré l'attention sur un point pratique très important : développer l'égalité est une façon d'augmenter l'efficacité de l'enseignement ; prenant en considération les différences entre individus, c'est probablement le meilleur moyen pour améliorer la qualité de cet enseignement.

Si les problèmes soulevés sont complexes, montrant l'interaction de plusieurs facteurs, la politique de l'enseignement ne l'est elle-même pas assez. Tous les aspects que revêt l'action d'un gouvernement dans les domaines politique, social et économique ont un impact sur l'égalité des chances. Toutes les actions projetées doivent en tenir compte.

En ce qui concerne le secteur éducatif lui-même, la Conférence a insisté sur les formes d'action souhaitables. L'organisation des systèmes d'enseignement devrait ainsi être revue pour répondre aux besoins des groupes défavorisés. Dans ce contexte, il est particulièrement important de prévoir un enseignement préscolaire ou, à son défaut, d'améliorer les premiers stades du primaire.

Au niveau administratif, l'implantation des écoles sur le territoire national est un moyen de résorber les différences régionales. Encore plus importantes sont les mesures qui permettent à la communauté de participer aux affaires de l'école. A l'origine de l'inégalité, en effet, on trouve l'existence d'une coupure entre l'école et la communauté qu'elle dessert.

La réforme des programmes et des méthodes viendra elle-même des changements réalisés dans l'organisation de l'enseignement.

La Conférence s'étendit longuement sur le rôle des enseignants et son importance. Si l'on doit arriver à l'égalité des chances, il faudra respecter certains principes concernant les maîtres, leur recrutement, leur formation, leurs appointements. Pendant leur formation, les enseignants devraient ainsi être instruits des problèmes posés par l'environnement social. Ils devraient avoir l'expérience pratique de responsabilités sociales dans la société. Il faudrait aussi trouver le moyen d'attirer, et de garder, de bons maîtres dans les écoles des secteurs défavorisés.

En fin de compte, la Conférence reconnut que la question est complexe et que l'on manque encore d'informations sur les facteurs en jeu. Elle réclama fortement que l'on fasse davantage de recherches, — ou plutôt pour que l'on combine expérimentation et action. Des ressources aussi bien nationales qu'internationales devraient être dérivées sur cet objectif. Les écoles pourraient ainsi progresser encore et donner vraiment à chaque enfant toutes les chances qui lui sont dues. ■



Photo © Vivante - Afrique, Namur, Belgique

**PETITES FILLES
D'UN GRAND
PROBLÈME**



Ici, rien que des filles. Bien que, dans bon nombre de pays, s'étende le mouvement de libération des femmes, celles-ci, fillettes, adolescentes ou adultes, demeurent trop souvent déshéritées dans le domaine de l'accès à l'éducation, un peu partout dans le monde. Ces petites filles de la République du Zaïre ont plus de chance que beaucoup d'autres, qui n'iront, elles, pas à l'école, simplement parce qu'elles sont filles.

Dix grands facteurs de l'inégalité des chances

par *Harry Passow*

LES chances que possède un enfant de réussir dans ses études — réussite mesurée par son comportement aux divers examens, le fait qu'il reste à l'école après l'âge de scolarité obligatoire, et qu'il continue vers une forme quelconque de formation supérieure — ces chances de succès sont assez directement liées à son milieu social. Dans la plupart des pays, la relation apparaît si étroite que les écoles ont été accusées de servir seulement à classer les élèves et à maintenir le *statu quo*, au lieu de développer les aptitudes individuelles.

Depuis à peu près un quart de siècle, l'enseignement s'est démocratisé de façon spectaculaire. Faits marquants de cette tendance : le nombre des élèves inscrits dans les écoles s'est fortement accru, de même que la variété des cours et les ressources investies dans l'enseignement. Pourtant, l'égalité des chances devant l'école est un objectif qui reste à atteindre presque partout dans le monde.

SUITE PAGE 8

HARRY PASSOW est président du Département programme et enseignement à Columbia University (New York). Expert mondialement connu en matière de problèmes particuliers de l'éducation urbaine, il a consacré des travaux importants aux enfants déshérités et aux enfants très doués. Au nombre de ses ouvrages citons, en langue anglaise : « *Toward Creating a Model Urban School System* » ; « *Deprivation and Disadvantage* ».

Bien que la plupart des gouvernements aient pris position publiquement pour une scolarisation universelle, un grand nombre d'enfants paraissent en fait incapables de profiter pleinement des facilités qu'on leur offre ; beaucoup sont empêchés de suivre des programmes plus variés ; bien des écoles paraissent incapables de faire les cours ou de fournir les services susceptibles de répondre aux besoins des enfants et des jeunes qu'elles ont pour définition de servir.

Quand un élève vient de certains milieux, ses chances de réussite à l'école sont moins grandes. Sont ainsi défavorisés les enfants des couches socio-économiques inférieures, ceux qui appartiennent à des minorités raciales ou ethniques, qui habitent les quartiers lépreux au cœur des cités ou les régions rurales isolées, les migrants, les élèves dont la langue maternelle n'est pas celle que l'on enseigne à l'école, les enfants des minorités culturelles et religieuses.

Il ne s'agit donc pas de milieux homogènes — leurs membres ne sont pas tous identiques — et tous les enfants ne sont pas désavantagés automatiquement parce qu'ils en font partie. Mais il existe bien des facteurs qui risquent de les gêner ou de les empêcher d'apprendre au moment où ils entreront en classe.

1

Un enfant peut se trouver désavantagé en classe s'il vient d'une famille qui est pauvre.

La pauvreté peut affecter les chances de réussite de l'enfant à l'école. Un enfant qui a toujours faim aura du mal à accorder toute son attention aux leçons. Un enfant que ses parents n'arrivent pas à habiller de façon suffisante peut être physiquement mal à l'aise, et se sentir gêné à côté de camarades mieux vêtus. S'il habite un logement surpeuplé, si sa nourriture est à peine suffisante ou mal équilibrée, s'il vit dans de mauvaises conditions d'hygiène qui risquent de le rendre plus souvent malade, un enfant a moins de chances de réussir quand il affronte le travail scolaire. Enfin, un enfant qui observe les jeunes autour de lui et constate qu'ils sont chômeurs ou mal payés risque de se faire de tristes idées sur ses chances d'avenir.

2

Un enfant peut se trouver désavantagé s'il n'a que peu de possibilités pour développer ses aptitudes intellectuelles et son langage.

Les possibilités qu'a un enfant pauvre de développer ses aptitudes intellectuelles et son langage sont plus

limitées que celles de ses camarades appartenant à la classe moyenne. Classes inférieures et classe moyenne n'ont pas la même mentalité. Cette différence trouve souvent son origine dans la façon dont les parents, en particulier les mères, parlent avec les enfants, et dans les rapports qui existent à l'intérieur de la famille. Au nombre des éléments les plus décisifs qui jouent pour l'enfant lors de son arrivée en classe, il y a la pratique du langage : dans leur famille, les enfants des classes inférieures peuvent certes être stimulés, aidés dans le développement de leur savoir et de leurs capacités ; mais ils n'y trouvent pas ce qui leur permettrait de faire face aux exigences proprement scolaires. Les enfants de familles pauvres ont souvent plus de difficultés que les autres à distinguer les nuances entre certains symboles visuels ou sonores. Ils ont du mal à maîtriser les idées générales, — si opposées aux tâches concrètes — et bien d'autres activités nécessaires pour réussir dans ce qui touche au domaine scolaire. L'école peut ainsi mettre les jeunes enfants devant des exigences auxquelles leurs expériences antérieures ne les ont pas préparés. Et l'enfant, d'entrée, échoue.

3

Un enfant peut se trouver désavantagé si les valeurs de sa famille et de son entourage sont trop différentes de celles de l'école et de la classe.

Les valeurs, les attitudes, l'idée qu'on se fait de soi-même et de la conduite de la vie : tout cela est lié à la classe sociale. Les valeurs et les idéaux importants, ceux qui ont un sens pour l'enfant et sa famille, peuvent être différents de ceux qui guident les actions des maîtres et du personnel scolaire en général. Un comportement qui est accepté et même estimé à la maison, ou dans le voisinage, peut être rejeté et même puni par les responsables de l'école.

La valeur accordée à l'enseignement formel et l'importance attachée à la réussite scolaire diffèrent suivant les milieux culturels et ethniques. Résultat : les objectifs de l'enseignement reçoivent le soutien de la famille ou ne le reçoivent pas. L'enfant est souvent mis dans l'embarras par les différences entre ce qui est « acceptable » ou « convenable » à la maison et ce qui l'est à l'école.

A mesure qu'il grandit et mûrit, les valeurs et les règles de comportement de ses camarades deviennent d'ailleurs toujours plus importantes pour lui. En fait, la culture des camarades peut tellement dominer le comportement de la jeunesse que l'élève en vient à rejeter ou à ignorer les valeurs que sa famille ou l'école s'efforce de lui inculquer, quand ces valeurs s'opposent à ce que les camarades considèrent comme important. Valeurs,

attitudes, sentiments, tout cela participe à l'ambiance qui règne à l'école ; cette ambiance influe fortement sur ce que les élèves apprennent et sur ce qu'ils estiment significatif.

4

Un enfant peut se trouver désavantagé s'il fait partie d'une minorité ethnique, ou d'une caste inférieure.

Autre cas de désavantage : si les enfants appartiennent à une minorité ethnique ou à une caste inférieure, si ces groupes sont soumis à une discrimination dans l'ensemble de la société, et surtout si ces enfants peuvent être reconnus et identifiés comme leur appartenant. Le sentiment que l'enfant a de lui-même et de sa valeur, la fierté qu'il a de sa race ou de son ethnie, sa conduite dans la vie et l'idée qu'il se fait de ses chances de réussite, tout cela est affecté par la discrimination qu'il subit ou croit subir. Comme les enseignants et le personnel scolaire en général attendent peu des enfants qui appartiennent à des classes inférieures ou à des milieux culturels différents, ces enfants sont souvent eux-mêmes renforcés dans la piètre idée qu'ils se font de leur réussite future. N'attendant pas grand succès de tels élèves, les maîtres ne leur donnent pas d'enseignement approprié ; quand les élèves échouent, les prédictions d'échec sont ainsi confirmées...

Les écoles fournissent souvent un enseignement de moins bonne qualité aux groupes ethniques différents. Et parce que le personnel scolaire a des préjugés, les enfants souffrent aussi de la discrimination dans les facilités qui leur sont offertes. Il arrive que certains groupes luttent pour enrichir et préserver leur propre culture — et voient tous les efforts des écoles tendre à son élimination. Les pratiques discriminatoires contribuent parfois au manque de réussite scolaire.

5

Un enfant peut se trouver désavantagé s'il est un migrant.

Quand leurs parents sont des ouvriers agricoles, qu'ils voyagent au rythme des récoltes, fassent partie de tribus nomades, qu'ils soient Tziganes ou travailleurs itinérants, les enfants peuvent avoir à se déplacer régulièrement. L'enfant migrant n'a pas connu la même stabilité que ses camarades sédentaires. Il peut avoir des expériences et des occasions d'apprendre très variées, mais souvent l'école ne les admet pas ou ne leur accorde aucune valeur. Dans bien des cas l'enfant migrant apparaît comme une charge pour l'école et les autres organismes publics.

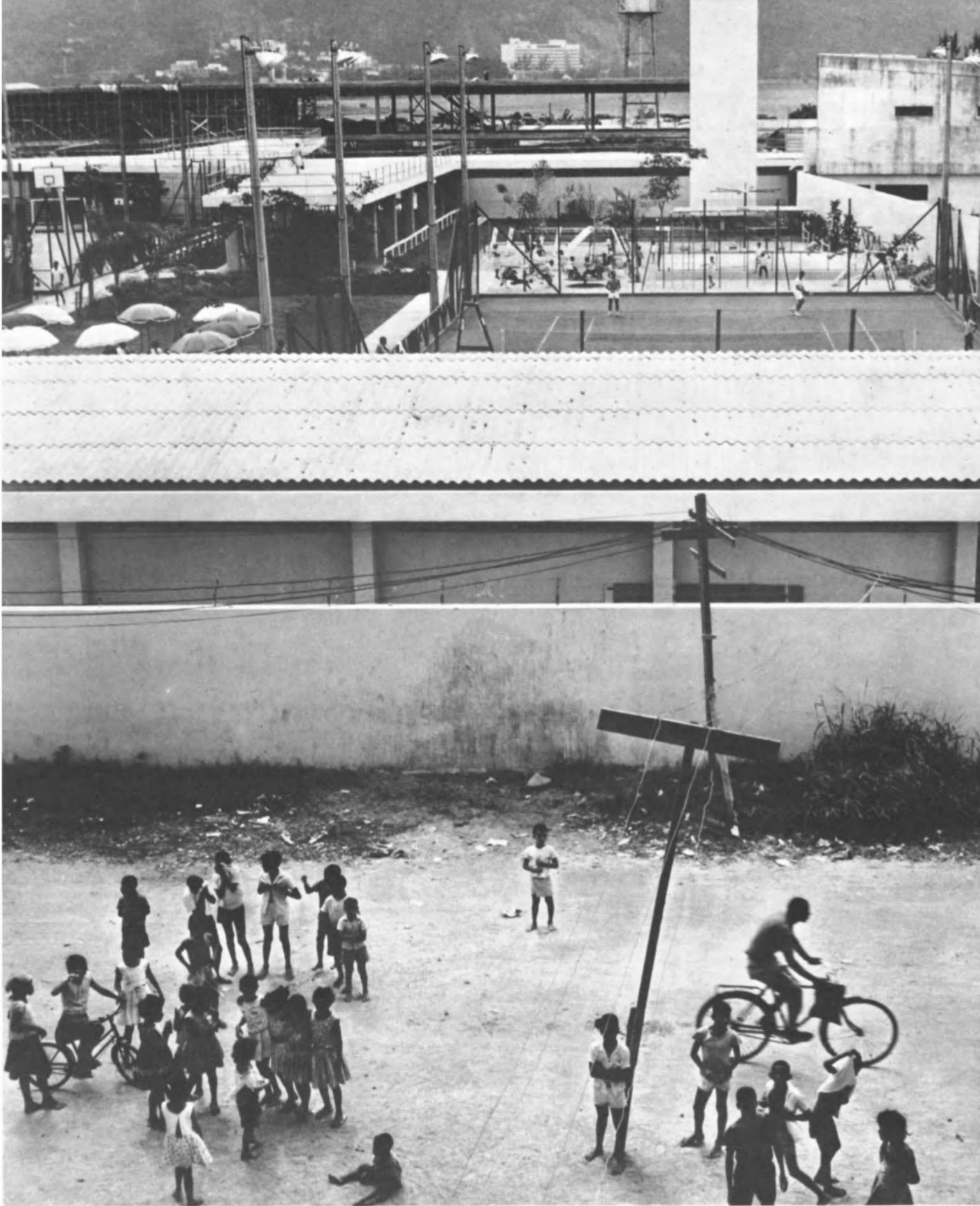


Photo © Cirić, Genève

UN MONDE CLOISONNÉ. Les succès scolaires d'un (ou d'une) élève — voire même son entrée à l'école peuvent être fonction de différences sociales ou culturelles. L'enfant qui vit dans un taudis urbain peut être aussi isolé du monde que celui qui habite un village perdu, dans la mesure où il n'a guère de contact hors de son entourage immédiat, famille ou voisins. Ici, l'œil de la caméra a saisi dans une seule image deux mondes sans commune mesure. Trop souvent, les barrières sociales sont infranchissables. Ainsi les enfants que l'on voit au premier plan n'ont aucun lien avec ceux qui, à l'arrière-plan, passent leurs loisirs dans un club de Rio de Janeiro, au Brésil.



NOUVEL ENSEIGNEMENT RURAL AU NIGER

Une foule d'enfants d'âge scolaire pâtissent de l'isolement géographique. A droite, ces garçons jouant dans un village de brousse situé dans le nord du Niger font—ils partie des rares privilégiés fréquentant l'école (photo ci-dessus, à droite) ou des exclus qui, de l'extérieur, contemplant par la fenêtre ce paradis dont les portes ne s'ouvrent pas pour eux (photos ci-dessus, à gauche). En 1962, le Niger était scolarisé à 7% seulement. Aujourd'hui la situation s'est néanmoins

DIX FACTEURS D'INEGALITÉ (Suite)

Parce qu'ils ne le voient qu'irrégulièrement, les maîtres ne savent tout bonnement pas quoi faire de lui : ils le tolèrent jusqu'au prochain départ. L'enfant migrant souffre ainsi d'un désavantage, parce que l'école ne sait pas et ne veut pas organiser des cours qui tiennent compte de ses déplacements constants et de son type culturel particulier.

6

Un enfant peut se trouver désavantagé si la langue d'enseignement n'est pas sa langue ou son dialecte maternels.

La langue que l'enfant apprend dans son jeune âge et celle qu'il parle chez

lui — sa « langue maternelle » — n'est souvent pas la langue employée par les maîtres, dans les livres et le matériel scolaire. En plus des autres connaissances et techniques à acquérir pour réussir en classe, cet enfant doit donc apprendre une autre langue. S'il a une façon de parler ou un dialecte particuliers, il peut aussi être désavantagé. Quand la langue du maître n'est pas celle de la famille, les cours sont donnés dans un langage peu familier à l'enfant. Celui-ci doit donc d'abord apprendre à les comprendre ; et il doit maîtriser ce langage pour réussir. Si la langue ou le dialecte qu'il parle sont rejetés ou ignorés par l'école, ou si les maîtres sévissent contre les enfants qui n'emploient pas la langue standard, le sentiment qu'a l'enfant de lui-même et de sa famille peut en souffrir.

7

Un enfant peut se trouver désavantagé s'il vit dans une région isolée.

S'il vit dans une campagne perdue ou dans une très petite bourgade, l'enfant peut être désavantagé dans l'instruction qui pourra lui être fournie. A cause des barrières géographiques, il aura des difficultés à profiter de tout ce que l'enseignement peut offrir. Autre handicap éventuel : les attitudes ambiantes concernant la valeur de l'instruction. Ses parents peuvent ainsi considérer l'instruction comme une chose de peu d'importance et vouloir le faire travailler à la maison.

Les différences de culture et de langage entre régions rurales et urbani-



améliorée, mais dans les milieux ruraux un enfant sur dix seulement peut avoir accès aux trop rares écoles de la brousse. Celle que l'on voit ici est équipée de deux récepteurs de TV sur piles. Sous la direction d'un moniteur, les élèves bénéficient le matin et l'après-midi de deux émissions d'un quart d'heure, mises au point à Niamey, la capitale, dans le cadre de la coopération franco-nigérienne. Conçus dans un cycle de 4 ans pour l'enseignement élémentaire, les programmes télévisés permettent d'accélérer l'apprentissage de la lecture, du calcul et comprennent de riches séries éducatives sur divers sujets. De 1967 à 1972, 20 écoles de brousse en ont bénéficié. Dans les années à venir, il y en aura bien davantage et les émissions seront étendues aux villages de la Côte-d'Ivoire. Mais longtemps encore, beaucoup d'enfants, comme ce jeune Nigérien (à gauche) ne pourront guère aller à l'école et dès leur jeune âge seront voués, bon gré, mal gré, au travail des champs.



sées peuvent affecter les chances qu'a l'enfant de réussir dans ses études. Mais s'il vit dans un ghetto urbain, l'enfant peut être isolé tout autant : ses contacts et ses expériences avec l'extérieur, au-delà du voisinage immédiat, peuvent être rares ou nuls, et se limiter pratiquement à la radio et à la télévision. Ainsi, pour l'habitant d'un tel ghetto, le fossé entre sa carrière scolaire, ce qu'on lui propose et ses expériences, peut-il n'être pas moins profond que celui qui existe pour l'enfant isolé dans sa campagne. Les risques d'échecs scolaires sont aussi grands.

3

Un enfant peut se trouver désavantagé s'il est de sexe féminin ou appar-

tient à un groupe religieux particulier.

La valeur de l'enseignement donné à une fille change selon les cultures. Les idées diffèrent sur la durée de scolarité nécessaire aux filles, sur le type d'enseignement qu'il faut leur fournir, sur le niveau qu'elles doivent atteindre. Dans certaines cultures, les filles doivent seulement atteindre un niveau d'instruction minimal et l'on n'en attend pas des étincelles dans certains domaines comme les mathématiques ou les sciences.

Certains groupes ne veulent pas entendre parler d'envoyer les filles à l'école, surtout si les écoles sont mixtes. Il y a des sociétés où les groupes religieux ne sont pas du même avis sur la valeur de l'enseignement et sur le pouvoir reconnu aux écoles de modifier les chances dans la vie. Cer-

tains groupes religieux, par exemple, ne considèrent pas que l'instruction contribue à la mobilité socio-économique de l'enfant. Ils ne s'intéressent donc guère à la réussite scolaire.

9

Un enfant peut se trouver désavantagé pour de nombreuses raisons dues à l'école elle-même.

L'enfant voit ses chances de succès affectées aussi par le personnel enseignant lui-même, par les programmes, les services, le matériel éducatif, l'organisation, les procédures d'examen, enfin par ses relations avec la communauté sociale dont l'école fait partie. Il y a des enseignants qui ont été mal

préparés ou ne sont pas qualifiés, des cours sans véritable intérêt, un matériel insuffisant et inapproprié.

Les exigences à l'égard des élèves ou manquent de réalisme ou sont trop basses ; les procédures de regroupement ou d'entraînement limitent les chances de certains. Enfin, il y a des écoles et des programmes sélectifs qui exercent une discrimination contre les enfants des milieux pauvres et ceux des minorités raciales ou ethniques.

Dans la plupart des établissements et des sociétés, l'enseignement est dominé par le groupe majoritaire, si bien que les possibilités offertes aux représentants des autres milieux sont en général limitées.

Les différents milieux sociaux et la ségrégation qui en résulte affectent donc les succès des élèves. Par le climat qu'ils créent autour des études, les cours qu'ils décident, les ressources qu'ils accordent, enseignants et administrateurs peuvent susciter des conflits culturels. Ils mettent ainsi certains enfants en situation d'infériorité et réduisent leurs chances de succès.

10

Environnement social et succès scolaire.

Dans les nations du monde entier, et développées et en voie de développement, quel que soit leur degré d'urbanisation et d'industrialisation, un nombre non négligeable d'enfants arrivent à l'école désavantagés. Ils échouent d'entrée, ou ne réussissent que médiocrement dans les premières années. Ces élèves viennent souvent de familles pauvres, ils appartiennent à des groupes ethniques minoritaires, à des basses castes.

Ils ont éventuellement une langue ou un dialecte qui diffèrent de ce que parle le groupe majoritaire. Il leur arrive de vivre dans une zone géographiquement isolée, d'être de sexe féminin, d'appartenir à un groupement religieux qui tient l'instruction en piètre estime, ou encore d'être des enfants migrants *. Le handicap a en partie ses racines dans le milieu et l'environnement de l'élève. Il peut aussi venir en partie de l'école elle-même. Milieu social et facteurs institutionnels se combinent, et la réussite scolaire de l'enfant leur est liée.

L'égalité des chances est un concept qui a des implications éducatives, sociales, politiques et économiques. Reconnaître les liens qui existent entre le milieu d'un élève et ses résultats scolaires est un premier pas ; il permet de comprendre la nécessité de changements futurs. ■

*N.D.L.R. — Signalons un autre groupe d'enfants défavorisés : les réfugiés. Victimes de guerres ou troubles politiques, ils doivent se réadapter à une situation à tous égards difficile, et trop souvent ne peuvent bénéficier pleinement de l'éducation à laquelle leur âge leur donne droit.

« Lettre à une maîtresse d'école »

Nous présentons ici des fragments de l'un des premiers documents qui témoignent de la contestation des jeunes ; partout dans le monde l'école est mise en cause, tant au niveau des systèmes d'études que de l'égalité des chances des élèves de conditions sociales différentes. Il s'agit de la « Lettre à une maîtresse d'école », qu'écrivit un groupe d'élèves qui, à Barbiana, petit village toscan, en Italie, fréquentait l'école rurale créée par Don Lorenzo Milani. Ce jeune prêtre avait adapté l'enseignement aux exigences des élèves. Car les écoles d'État, selon leurs critiques, visaient alors à la sélection d'une élite plutôt qu'à donner à tous les enfants une instruction qui les préparât à la vie. Éducateurs et sociologues avaient certes déjà dénoncé, en Italie comme ailleurs, les difficultés que devaient affronter beaucoup d'en-



Photo Ecole de Barbiana

En 1954, un jeune prêtre italien, Don Lorenzo Milani, créait à Barbiana, petit village toscan, une école ouverte aux recalés de l'école publique, pour la plupart fils de bûcherons pauvres. Lui-même fils de professeur d'université, Don Milani avait, auparavant, organisé une école du soir pour les ouvriers d'une banlieue de Florence.

fants, nés de familles pauvres, géographiquement isolées du monde urbain. Depuis la création de l'école de Barbiana en 1954, beaucoup de choses ont évolué en Italie. Le nombre des diplômés des écoles supérieures et de l'Université s'est considérablement accru. Selon les statistiques de l'Unesco, 90 élèves sur 100 terminent leurs études primaires (voir page 21) et 8 sur 10 des élèves qui accèdent à l'enseignement secondaire terminent leurs études secondaires. Aujourd'hui, si le revenu des parents n'atteint pas un certain plafond, l'État peut même attribuer à l'étudiant un pré-salaire. Ce livre, rédigé dans l'optique d'un manifeste passionné, garde toute sa valeur comme document en regard d'un problème de gravité universelle, problème qui fait précisément l'objet de ce numéro du « Courrier de l'Unesco ». Signalons que la correspondance de Don Lorenzo Milani vient d'être publiée en italien sous le titre « Lettere », par les Éditions Mondadori à Milan ; ces lettres éclairent et complètent la « Lettera a una professoressa » écrite par les enfants de Barbiana et publiée en 1967 à Florence par la Libreria editrice fiorentina.

Texte © copyright
Reproduction interdite

© Mercure de France, Paris, 1968. Traduction de l'italien par Michel Thurlotte.

Chère Madame

VOUS ne vous rappellerez même pas mon nom. Il est vrai que vous en avez tellement recalé.

Moi, par contre, j'ai souvent repensé à vous, à vos collègues, à cette institution que vous appelez l'enseignement, à tous les gosses que vous « refusez ».

Vous nous recalez aux champs et à l'usine et puis vous nous oubliez.

Ecole obligatoire. — Fini le primaire j'avais encore droit à trois années d'école. La Constitution dit même que j'étais obligé d'y aller. Mais à Vicchio il n'y avait pas encore d'école secondaire *. Aller à Borgo était toute une affaire. Ceux qui s'y étaient risqués, ils avaient dépensé tout un tas de sous et ils n'avaient pas tardé à se faire renvoyer comme des malpropres. Et puis la maîtresse avait dit à mes parents que ce n'était pas la peine de jeter leur argent par les fenêtres : « Envoyez-le donc aux champs. Il n'est pas doué pour les études. »

Mon père ne lui a rien répondu. En lui-même il se disait : « Si on avait habité Barbiana, il serait doué. »

Barbiana. — A Barbiana les gosses allaient à l'école chez le prêtre. Depuis le matin tôt jusqu'à la nuit tombée, été comme hiver. Personne n'était « nul pour les études ».

Barbiana, quand j'y arrivai, n'avait pas l'air d'une école. Ni chaire, ni tableau noir, ni bancs. Rien que de grandes tables autour desquelles on faisait l'école et on mangeait.

Il n'y avait qu'un seul exemplaire de chaque livre. Les gars se serraient autour. C'est à peine si on s'apercevait qu'il y en avait qui étaient un peu plus grands et qui enseignaient aux autres.

Le plus âgé de ces maîtres avait peut-être seize ans, le plus petit douze et il me remplissait d'admiration. Je décidai tout de suite qu'un jour je ferais moi aussi la classe.

Le préféré. — Là-haut aussi la vie était dure. Une discipline et des engueulades à vous faire perdre l'envie de revenir.

Par contre, ceux qui ne possédaient pas de bases, qui mettaient plus longtemps que les autres à comprendre ou qui étaient distraits, se sentaient les préférés. On les traitait comme vous traitez le premier de la classe. On aurait dit que l'école était rien que pour eux. Tant qu'ils n'avaient pas compris, les autres n'avançaient pas.

Les règles de l'écriture. — Au mois de juin de ma troisième année de Barbiana, je me suis présenté comme candidat libre au certificat.

Le sujet de la rédaction était : « Faites parler un wagon de chemin de fer. »

A Barbiana j'avais appris que les règles de l'écriture sont : avoir quelque chose à dire et qui soit utile à tout le monde ou du moins à beaucoup de gens. Savoir à qui on écrit. Rassembler tout ce qui peut servir. Trouver une logique pour mettre de l'ordre dans tout ça. Éliminer tous les mots qui ne servent pas. Éliminer tous les mots dont on n'a pas l'habitude de se servir en parlant. Ne pas se fixer de limites de temps.

C'est comme ça qu'on écrit cette lettre avec mes camarades. C'est

comme ça, j'espère, qu'écriront mes élèves lorsque je serai instituteur.

Le couteau entre vos mains. — Mais devant un sujet pareil à quoi pouvaient me servir les bonnes, simples, humbles règles de l'art de tous les temps ? Si j'avais voulu être honnête, j'aurais remis ma copie blanche. Ou bien j'aurais dû critiquer le sujet et celui qui me l'avait donné.

Mais j'avais quatorze ans et je venais des montagnes. Pour entrer à l'école normale il fallait que j'aie le certificat. Et ce petit bout de papier était entre les mains de cinq ou six personnes étrangères à ma vie et à presque tout ce que j'aimais ou savais. Des gens distraits qui tenaient le couteau par le manche.

J'ai donc essayé d'écrire comme vous voulez qu'on le fasse.

Le complexe du piège. — L'épreuve de français était faite d'exceptions.

Il faudrait supprimer les examens. Mais quitte à ce qu'il y en ait, faites au moins qu'ils soient loyaux. Qu'on mette les difficultés en proportion de ce qu'il peut s'en présenter dans la vie. Si vous les mettez plus nombreuses c'est que vous avez la manie du piège. Comme si vous faisiez la guerre aux gosses.

Hiboux, cailloux, éventails. — Non, ça n'est pas pour leur bien. Il y a un gars qui a été reçu avec un 9 qui, en France, n'aurait pas su demander les toilettes.

Il savait seulement demander des hiboux, des cailloux et des éventails, au singulier comme au pluriel. Il savait peut-être deux cents mots en tout et pour tout et encore parce que c'était des exceptions ; jamais parce qu'ils reviennent le plus souvent.

Le résultat c'est qu'il détestait le

* N.D.L.R. — Actuellement, chaque commune doit avoir au moins une école secondaire de 1^{er} cycle (3 années) et même des villages d'un millier d'habitants en possèdent déjà une.



A Barbiana, avec un matériel scolaire de fortune, les élèves travaillaient sous la direction de Don Milani (à gauche sur la photo de droite) 365 jours par an et huit heures par jour, les plus « forts » aidant les plus « faibles ». Par beau temps, la classe avait lieu en plein air, faute de place. Tous les soi-disants cancre firent de bonnes études, lesquelles, à Barbiana, continuaient au niveau des premières classes du secondaire.

LETTRE A UNE MAITRESSE D'ECOLE (Suite)

français comme on déteste les mathématiques.

Elèves perdus. — L'enseignement ne connaît qu'un seul problème, les élèves qu'il perd.

Les seuls incompetents en la matière, c'est vous puisque vous les perdez et que vous ne revenez même pas sur vos pas pour les chercher. En tout cas, c'est pas nous car nous on les retrouve aux champs, dans les usines et en tout cas on les connaît de près.

Les problèmes de l'enseignement, la mère de Gianni qui ne sait pas lire les a tout de suite compris. Il suffit pour cela de porter dans son cœur un de ces gosses recalés et d'avoir la patience de jeter un coup d'œil sur les statistiques.

Car à ce moment-là les chiffres se mettent à gueuler contre vous. A chaque coup c'est un gosse qui va travailler avant d'être égal.

Essayons donc de suivre une classe tout au long des huit années d'école obligatoire.

Onzième. — Entrons le 1^{er} octobre en onzième. Il y a 32 élèves. A les voir, on dirait qu'ils sont égaux. En réalité, il y a déjà 5 redoublants.

A sept ans, avec leur petit tablier et leur lavallière, ils sont déjà marqués par un retard qu'ils paieront cher en arrivant au secondaire.

Avant même de commencer il manque déjà trois gosses. La maîtresse ne les connaît pas, mais ils sont déjà venus à l'école. Le temps de goûter au premier échec et ils ne sont plus revenus.

Tirer dans le buisson. — Nous ne comptons pas ceux qui ne sont jamais venus à l'école. En juin, la maîtresse recale six gosses.

Recaler c'est comme tirer un coup de fusil dans un buisson. Peut-être que c'était un lièvre, peut-être que

c'était un gosse. On aura bien le temps de voir.

Dixième. — En octobre, la maîtresse trouve encore trente-deux gosses en dixième. Elle reconnaît vingt-six visages. Ce sont « ses » élèves qu'elle retrouve. Elle les aime bien.

Et puis elle aperçoit six nouveaux gosses. Cinq d'entre eux redoublent. Il y en a un qui redouble pour la seconde fois, il a presque neuf ans.

Le sixième nouveau c'est le Pierino du docteur.

Pierino. — Les chromosomes du docteur sont puissants. A cinq ans Pierino savait déjà écrire. Il n'a pas eu besoin de faire de onzième. Il entre en dixième à six ans. Il parle comme un livre.

Fractions d'égalité. — A la fin de l'école primaire onze gosses ont déjà quitté l'école par la faute de leurs maîtresses.

« L'école est ouverte à tous. Tous les citoyens sont égaux. » Mais pas ces onze-là.

Les onze gosses qui ont quitté pour aller travailler pendant les cinq ans de l'école primaire avaient entre sept et quatorze ans*.

La plupart étaient des fils de paysans ou du moins de gens qui habitent des maisons isolées où il y a toujours quelques travaux à confier même à un tout petit.

Sixième. — En sixième, il y a vingt-deux élèves. Pour le professeur ce sont tous des visages nouveaux. Elle ne sait rien des onze qui ont été perdus en chemin. Elle est même persuadée qu'il ne manque personne.

* N.D.L.R. — L'école est gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans, en Italie, et les contrôles de fréquentation y sont devenus de plus en plus rigoureux.

Il lui arrive de rouspéter : « Maintenant qu'ils viennent tous à l'école c'est plus possible de faire la classe. On m'envoie des analphabètes. »

Cinquième. — En cinquième, étant donné que les gars les plus âgés manquent, l'âge moyen a baissé. L'écart entre les Pierinos et les autres ne cesse de diminuer.

On peut dire que les recalages à l'école primaire vieillissent la classe car beaucoup de recalés redoublent. A l'école secondaire, au contraire, ils la rajeunissent car les plus âgés trouvent du travail.

De qui parle-t-elle ? — Qu'il s'agisse d'âge ou de classe sociale, le fait est qu'en cinquième le professeur commence à respirer. Il lui est plus facile de venir à bout de son programme.

Il lui tarde d'être en juin. Elle se débarrasse de quatre autres casse-pieds et elle aura enfin une classe digne d'elle.

« Quand je les ai pris en sixième, c'était de vrais analphabètes. Maintenant, par contre, ils me rendent des devoirs sans fautes. »

De qui parle-t-elle ? Où sont les gosses qu'elle a pris en sixième ? Il n'en reste que ceux qui écrivaient correctement même à ce moment-là et peut-être déjà même en neuvième. Ceux qui ont appris dans leur famille.

Les analphabètes qu'elle avait en sixième sont encore analphabètes. C'est seulement qu'elle ne les a plus sous les yeux, qu'elle en a débarrassés le plancher.

L'obligatoire. — Et elle le sait bien. C'est si vrai, qu'en quatrième elle recale peu. Sept en sixième, quatre en cinquième, un seul en quatrième. Le contraire exactement de ce qu'elle aurait dû faire.

Puisqu'il s'agit d'enseignement obligatoire, elle n'aurait rempli ses obli-



Photos Ecole de Barbiana

Crétins et paresseux. — Vous dites que vous avez recalé les crétins et les paresseux.

Il n'y a que les enfants des autres qui ont parfois l'air crétin. Pas les nôtres. A vivre à côté d'eux on s'aperçoit qu'ils ne le sont pas. Ni même paresseux. Ou pour le moins on sent que ça ne durera qu'un moment, que ça leur passera, qu'il doit bien y avoir un remède.

Alors il est plus honnête de dire que tous les enfants naissent égaux et si par la suite ils ne le sont plus, c'est de notre faute et c'est à nous d'y remédier.

A qui ça sert ? — Voyons un peu maintenant à qui est-ce que ça peut servir que l'école dure si peu de temps.

Sept cent quarante heures par an ça fait deux heures par jour. Et un gosse reste debout pendant quatorze autres heures tous les jours. Dans les familles privilégiées ce sont quatorze heures d'assistance culturelle de tout ordre.

Pour les paysans ce sont quatorze heures de solitude et de silence à devenir de plus en plus timides. Pour les fils des ouvriers ce sont quatorze heures à l'école des agents de persuasion occulte (la publicité s'appelle persuasion occulte quand elle réussit à convaincre les pauvres que des choses qui ne sont pas nécessaires sont nécessaires).

Ce sont plus spécialement les vacances d'été qui ont l'air de coïncider avec des intérêts précis. Les enfants des riches vont à l'étranger et ils apprennent beaucoup plus que pendant l'hiver. Les pauvres, quand arrive le 1^{er} octobre, ont oublié le peu qu'ils savaient en juin. Si on les fait repasser en septembre, ils ne pourront pas se payer de répétitions.

La maison de Pierino. — Le docteur et sa femme sont des gens à la page. Ils lisent, ils voyagent, ils reçoivent leurs amis, ils jouent avec leur fils, ils ont le temps de s'en occuper, ils savent même s'y prendre. Leur maison est pleine de livres et de culture. A cinq ans, Pierino savait se servir de son crayon comme moi je savais me servir de ma pelle.

Un beau soir, comme pour rire et presque au hasard de la conversation, voilà que la décision est prise : « Que va-t-il aller faire en onzième ? Si nous le faisons entrer en dixième ? » Ils lui font passer l'examen sans y accorder d'importance. Tant pis s'il est recalé.

Il n'est pas recalé, il est reçu avec des neuf partout. On se réjouit dans la famille comme on l'aurait fait chez moi.

Pierino deviendra donc professeur. Il trouvera une femme qui lui ressemblera. Ils élèveront à leur tour un Pierino. Plus Pierino que jamais.

Il y a trente mille histoires comme ça chaque année.

La sélection atteint son but. — Les fils à papa représentent 86,5 % des étudiants de l'Université. Les fils de travailleurs 13,5 %. Parmi les licenciés, il y a 91,9 % de fils à papa, 8,1 % de travailleurs. (*Annuario Statistico italiano 1963, tab. 113-114*.*)

Pour l'élève lui-même. — « C'est bien au contraire au bien des élèves que nous pensons. N'oublions pas qu'il s'agit de garçons qui sont au seuil des grandes classes du lycée », déclarait pompeusement le directeur d'une petite école de campagne.

Sur trente élèves, il était déjà clair

SUITE PAGE 16

* N.D.L.R. — Voir aussi tableaux statistiques, pages 21, 22, 23.



Une image des funérailles de Don Milani, mort en 1967. Avec lui disparut l'école de Barbiana. D'anciens élèves de Don Milani, continuant l'œuvre de leur maître, créèrent alors des cours à mi-temps pour élèves des classes secondaires et une école de service social pour l'assistance aux invalides, située dans la même banlieue de Florence où Don Milani avait organisé une école du soir avant son arrivée à Barbiana.

que trois seulement continueraient jusqu'au bachot : Maria du mercier ; l'Anna de la maîtresse, et bien sûr, Pierino. Mais même s'ils avaient été plus nombreux qu'est-ce que ça changeait ?

Le directeur avait oublié de changer de disque. Il ne s'était pas rendu compte que la population scolaire avait changé. Qu'il y avait une réalité bien vivante de 680 000 élèves en sixième. Tous des pauvres. Les riches en minorité *.

Non pas une école déclassée comme il le prétend. C'est son enseignement qui est déclassé. Au service de ceux qui ont suffisamment d'argent pour continuer.

En Afrique, en Asie, en Amérique latine, dans le sud, dans les montagnes, dans les champs, jusque dans les grandes villes, des millions d'enfants attendent qu'on leur donne l'égalité. Des timides comme moi, des crétins comme Sandro, des tête-en-l'air comme Gianni. La crème de l'humanité.

Le véritable examen. — Après le brevet je partis pour l'Angleterre. J'avais quinze ans. Je commençai par travailler chez un paysan à Canterbury. Puis chez un marchand de vins à Londres.

Cockney. — A Londres ils vivent moins bien qu'à la campagne. On était dans les souterrains de la City à décharger des camions. Mes camarades de travail étaient anglais et ils ne savaient pas écrire une lettre en anglais. Ils se la faisaient souvent écrire par Dick. Dick me demandait quelquefois conseil à moi qui ai étudié sur les disques. Lui aussi ne parle que le cockney.

Réformes rêvées. — Pour que notre rêve d'égalité ne reste pas un rêve nous vous proposons trois réformes.

1. — Ne plus recalcr.
2. — A ceux qui ont l'air crétin donner l'école à plein temps.
3. — Aux tête-en-l'air donner un but, ça suffit.

Le tourneur. — On ne permet pas au tourneur de ne remettre que les pièces qui sont réussies. Autrement il ne ferait plus rien pour qu'elles le soient toutes.

Vous par contre, vous savez que vous pouvez écarter les pièces quand ça vous dit ? C'est pour cela que vous vous contentez de regarder faire ceux qui réussissent tout seuls pour des raisons qui n'ont rien à voir avec votre enseignement.

Tous les gosses sont aptes à faire leur quatrième et tous sont aptes à toutes les matières.

Il est facile de dire à un garçon : « Tu n'es pas fait pour cette matière. »

Le garçon accepte parce qu'il est aussi paresseux que le maître d'école. Mais il comprend aussi que le maître lui enlève son égalité.

On ne voit pas où ça mène de dire à un autre : « Tu es fait pour cette matière. » S'il a la passion d'une matière il faut lui interdire de l'étudier. Le traiter de borné et de déséquilibré. On a toujours assez de temps par la suite pour s'enfermer dans les spécialisations.

A forfait. — Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer.

Moi je vous paierais à forfait. Tant pour chaque gosse qui s'en tire dans toutes les matières. Ou mieux encore une amende pour chaque gosse qui n'arrive pas à s'en sortir dans une matière.

Il faudrait voir alors avec quelle attention vous suivriez Gianni. Comme vous cherchiez dans son regard distrait l'intelligence que Dieu lui a donné tout comme aux autres. Vous vous donneriez plus de mal pour le gosse qui en a le plus besoin, quitte à ce que ce soit au détriment du plus veinard, comme on fait dans toutes les familles. Vous vous réveilleriez la nuit en pensant à lui, et à une nouvelle méthode d'enseignement que vous seriez en train de mettre au point, une méthode qui soit à sa mesure à lui. Si jamais il ne revenait plus vous iriez le chercher chez ses parents.

Vous ne vous donneriez pas un moment de répit, parce qu'un enseignement qui laisse partir les Gianni n'est plus digne de porter ce nom.

Culture agricole. — Feuillotez un manuel de l'école primaire. On n'y voit que des plantes, des animaux, des saisons. On dirait qu'il n'y a qu'un paysan qui ait pu l'écrire.

Mais les auteurs sortent de votre école. Il suffit de regarder les illustrations : rien que des paysans gauchers, des bêtes rondes, des pioches en forme de crochets, des forgerons avec des outils qui remontent au temps des Romains, des cerisiers avec des feuilles de prunier.

Ma maîtresse de onzième me dit : « Monte sur cet arbre et cueille-moi deux cerises. » Quand elle a su ça, ma mère m'a dit : « Eh, qui est-ce qui lui a donné sa patente, à celle-là ? »

Vous lui avez donné le certificat d'aptitude et vous me le refusez à moi qui ne me suis jamais trompé sur le nom d'un arbre. Qui les connais tous et qui pourrais vous les décrire.

Seuls comme des chiens. — Sur les hommes aussi vous en savez moins que nous. L'ascenseur est une machine à ignorer les autres locataires. L'automobile une machine à ignorer les gens qui vont en tramway. Le téléphone une machine à ne pas regarder

en face et à ne pas entrer dans les maisons des autres.

Ce n'est peut-être pas vrai pour vous, mais vos élèves qui connaissent Cicéron de combien de vivants connaissent-ils intimement la famille ? Dans la cuisine de combien d'entre eux sont-ils entrés ? En compagnie de combien d'entre eux ont-ils fait la veillée ? De combien d'entre eux ont-ils porté les morts sur leurs épaules ? Sur combien d'entre eux peuvent-ils compter en cas de besoin ?

Culture humaine. — Il y a mille moteurs qui vrombissent tous les jours sous vos fenêtres. Vous ne savez pas qui ils sont ni où ils vont.

Moi je sais lire les bruits de cette vallée à des kilomètres à la ronde. Cette moto, au loin, c'est Nevio qui s'en va à la gare et qui est un peu en retard. Voulez-vous que je vous dise tout ce qui peut se savoir sur des centaines de gens, des dizaines de familles, sans oublier les parentés, les liens ?

Lorsque vous parlez à un ouvrier vous ne savez pas vous y prendre, les mots, le ton, les plaisanteries tout tombe mal, sonne faux. Moi je sais ce que pense un montagnard quand il ne dit rien et je sais à quelle chose il pense quand il en dit une autre.

C'est cette culture-là qu'auraient voulu avoir les poètes que vous aimez. Les neuf dixièmes du monde la possède et personne n'a encore été capable de l'écrire, de la peindre, de la filmer.

Soyez humbles au moins. Votre culture a tout comme la nôtre de grandes lacunes. Peut-être plus grandes. Et certainement plus nuisibles pour un maître de l'école primaire.

Philosophie. — Les philosophes tels qu'on les étudie dans les manuels ne tardent pas à nous sortir par les yeux. Il y en a trop et ils ont dit trop de choses.

Notre professeur n'a jamais pris parti. On n'a jamais compris si c'est qu'ils lui conviennent tous ou s'il se moque pas mal des uns et des autres.

Pour moi entre un professeur indifférent et un professeur maniaque je préfère le maniaque. Un qui ait soit une pensée qui lui soit propre soit un philosophe qui lui soit cher. Qu'il ne parle que de celui-là, qu'il dise du mal des autres, qu'il nous en lise dans l'original les textes pendant trois ans d'affilée. Nous sortirons de l'école convaincus du moins que la philosophie peut remplir une existence.

Pédagogie. — La pédagogie telle qu'elle est maintenant, je ne la garderais pas. Mais d'ailleurs je n'en suis pas sûr. Peut-être que si on en faisait plus, on s'apercevrait qu'elle a quelque chose à nous apprendre.

Peut-être que par la suite on s'apercevrait qu'elle n'a qu'une chose à nous apprendre. Qu'il n'y a pas un gosse qui ressemble à un autre, pas un mo-

* N.D.L.R. — Aujourd'hui, il n'existe qu'une seule forme d'école secondaire de 1^{er} cycle (3 années) destinée indistinctement à tous les enfants.



L'ÉCOLE A LA CARTE

Fondée il y a cinquante ans par A.S. Neill, au nord-est de Londres, l'école de Summerhill, complètement différente de celle de Barbiana dans ses méthodes, lui est pourtant comparable par la coupure que, toutes deux, elles établissent par rapport à l'enseignement traditionnel. A Summerhill, les élèves sont libres de venir en classe ou non, comme il leur plaît. « Une école qui fait d'enfants actifs des élèves assis à leur table, étudiant des sujets pour la plupart inutiles, est une mauvaise école », dit Neill. Il ajoute que « ce n'est une bonne école que... pour ces citoyens dépourvus d'imagination qui veulent des enfants dociles, sans imagination qui, à leur tour, s'intégreront à une civilisation dont le seul critère de réussite est l'argent ». Summerhill accueille des

enfants âgés de cinq à quinze ans, y compris des adolescents incapables de se plier aux règles d'une scolarité traditionnelle. « On apprend beaucoup de choses, à Summerhill », dit son directeur. Peut-être qu'un groupe de nos élèves de douze ans ne pourrait pas se mesurer à une classe du même âge pour la calligraphie, l'orthographe et les fractions, mais, à un examen faisant appel à l'originalité, notre groupe battrait les autres à plate couture. » Le dernier livre d'A.S. Neill (photo du haut, avec quelques-uns de ses élèves) fut publié en 1962, en Angleterre, et connut un tel succès qu'il fut édité en livre de poche et traduit en plusieurs langues (en français : « Libres enfants de Summerhill », tr. par M. Laguilhomie. Editions François Maspéro, 1970). Les photos qui illustrent cette page sont extraites de l'ouvrage que John Walmsley a consacré à cette école : « Neill and Summerhill: a Man and his Work » (Londres, 1968).





Photo © Photo Researchers New York - Paolo Koch



Photo © Look Magazine

ÉCOLIERS A PART ENTIERE ?

18 Pour les millions et millions d'enfants du monde, le départ dans la vie varie de façon considérable. Si certains d'entre eux prennent un départ foudroyant (ci-dessus) grâce à l'existence de nombreuses écoles modernes et bien équipées, d'un nombre suffisant d'instituteurs et de méthodes pédagogiques adaptées à la vie moderne, beaucoup d'autres enfants ne prennent malheureusement jamais le chemin de la classe (photo du haut) ou abandonnent l'école avant même d'en avoir terminé le premier cycle (en bas, tout à droite). Le problème est d'ores et déjà posé, faire en sorte que les chances d'accès à l'école soient les mêmes pour tous ; faire en sorte qu'une fois inscrits à l'école, les jeunes voient leur curiosité et leur intérêt éveillés par un enseignement qui tienne compte des acquisitions de notre temps (à droite et en haut à droite).



Photo © Louise Condit - Cleveland Museum of Art



Photo © Wakimo Komatsu, Tokyo



Photo © Photo Researchers - New York

LA TERRIBLE LEÇON DES CHIFFRES

Dans le but de déterminer l'image exacte des abandons et des redoublements scolaires dans le monde, l'Unesco a entrepris en 1969 une vaste enquête sur le sujet, menée à bien par son Office des Statistiques. Les difficultés auxquelles se heurtent ces recherches générales sur l'éducation sont mises en évidence par le fait que 58 pays seulement sur 148 purent fournir des données suffisamment complètes pour en permettre l'analyse. Les résultats de cette enquête ont été publiés dans un rapport, « Mesure statistique de la déperdition scolaire », présenté à Genève en 1970 lors de la Conférence internationale de l'éducation. M. Gabriel Carceles Breis, de l'Office des Statistiques de l'Unesco, présente ci-dessous une brève analyse de ces résultats. Dans cet article, les données relatives aux disparités sociales et à l'accès à l'éducation sont extraites de « Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement et de résultats scolaires », rapport préparé en 1970 par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, à Paris. En outre, un document de l'Unesco, « Le Milieu social des élèves et leurs chances de succès à l'école », a servi de base à la discussion lors de la Conférence internationale de l'éducation, qui a eu lieu l'année dernière à Genève (voir page 4). Le document de l'Unesco souligne que « les comparaisons entre pays sont à peu près impossibles en raison des différences qui existent entre les systèmes d'enseignement et davantage encore entre les critères selon lesquels sont définis les groupes sociaux et professionnels... Il faut utiliser avec prudence les statistiques concernant le problème à l'étude et se garder d'établir des comparaisons de pays à pays ».

par Gabriel Carceles Breis

EN dépit des efforts considérables réalisés en matière d'éducation par la plupart des pays du monde, on est bien obligé de reconnaître que l'enseignement de base est loin d'être devenu universel dans tous les pays et plus particulièrement dans les pays en voie de développement.

ÉCOLES PRIMAIRES

En 1967-1968, près de 70 enfants sur 100 en âge de fréquenter l'école primaire étaient inscrits dans un établissement scolaire dans le monde. Mais, tandis que les pays développés atteignaient des pourcentages proches de 100 % (Amérique du Nord, 98 % ; Europe et U.R.S.S., 97 % ; Océanie, 95 %), les pays en voie de développement venaient loin derrière avec 70 % pour l'Amérique latine, 55 % pour l'Asie et 40 % pour l'Afrique.

Mais il est encore plus important de connaître le nombre d'enfants qui n'entraient pas à l'école.

Ainsi, si l'on prend en Afrique le groupe d'enfants âgés de six à douze ans pour la même période, on s'aperçoit que 9 enfants sur 10 ne sont pas scolarisés en Mauritanie, 8 sur 10 au Mali et au Tchad ; cette proportion n'est plus que de 5 sur 10 en Algérie et au Botswana et même de 4 sur 10 en Zambie.

Nous nous référons ici à des enfants inscrits et non pas à ceux qui suivent régulièrement les cours. En fait, il apparaît que, dans certaines régions et dans la plupart des pays en voie de développement, la différence entre inscriptions et fréquentation des cours est très importante. Les abandons en cours d'année sont fréquemment dus à des raisons d'aide familiale, notamment pendant les saisons de récoltes dans les zones agricoles.

En ce qui concerne l'Amérique latine, 4 enfants sur 10 ne sont pas scolarisés au Salvador et au Nicaragua, 3 sur 10 en Colombie, en République Dominicaine et au Pérou, 2 sur 10 au Chili et au Mexique et 1 sur 10 en Argentine.

Les données disponibles pour l'Asie montrent que 9 enfants sur 10 ne sont pas inscrits en Arabie Saoudite, 5 sur 10 en Iran, 3 sur 10 en Thaïlande et Syrie, tandis

qu'à Singapour ce nombre n'est que de 1 sur 10 et, au Japon, la proportion est de 1 sur 20 seulement.

ÉCOLES SECONDAIRES

La proportion des enfants en âge de fréquenter l'enseignement secondaire inscrits à n'importe quel niveau en 1967-1968 était de 40 pour 100 enfants dans le monde.

L'écart entre pays développés et pays en voie de développement était encore plus important que pour le primaire, puisque l'Amérique du Nord comptait 92 % des enfants scolarisés dans ce groupe, alors que l'Europe et l'U.R.S.S. suivaient avec 65 % et l'Océanie avec 60 %. L'Amérique latine venait ensuite avec 35 %, suivie de l'Asie, 30 %, et de l'Afrique, 15 %.

REDOUBLANTS

Nombreux sont les enfants qui ne progressent pas à l'école, stagnant dans la même classe et répétant plusieurs années durant les mêmes programmes. Ces redoublants occupent des places qu'il faudrait mettre à la disposition d'autres enfants que l'on ne peut accueillir à l'école.

Ainsi, 1 élève africain sur 2 redoublait la première année d'études du cycle primaire au Tchad, au Gabon et au Togo ; 1 sur 3 en République Centrafricaine, en République populaire du Congo, en Côte-d'Ivoire, au Mali, en Tunisie ; 1 sur 4 au Botswana et au Maroc, et 1 sur 10 en Algérie. Le pourcentage de redoublement s'élevait encore, lors de la dernière année d'études du même cycle : la moitié au moins des élèves inscrits redoublaient dans tous les pays mentionnés, sauf en Algérie où cette proportion n'était plus que de 2 sur 10.

En Amérique latine, la proportion des redoublants est plus faible, quoique 1 enfant sur 3 redouble la première année en République Dominicaine et Uruguay, 1 sur 4 en Colombie, El Salvador, Guatemala, Panama et Paraguay, et 1 sur 5 au Mexique et au Venezuela. Pour la dernière année de ce cycle, 1 élève sur 10 redouble en Colombie, République Dominicaine, El Salvador et Uruguay. Cette proportion s'établit à 1 sur 20 au Mexique, Panama, Paraguay et Venezuela.

Les élèves perdus de l'école primaire

Les dessins ci-dessous illustrent d'une manière frappante la déperdition des effectifs scolaires dans 49 pays au cours de l'enseignement primaire. Sur dix enfants que l'on voit gravir l'escalier de l'école, les dessins nous montrent ceux qui chutent — abandonnés en cours de scolarité — et ceux qui terminent leurs classes. Cette présentation est basée sur les réponses de ces 49 pays à l'enquête menée par l'Unesco à travers le monde sur la déperdition scolaire. On voit que cette déperdition prend parfois les proportions d'une véritable hémorragie.

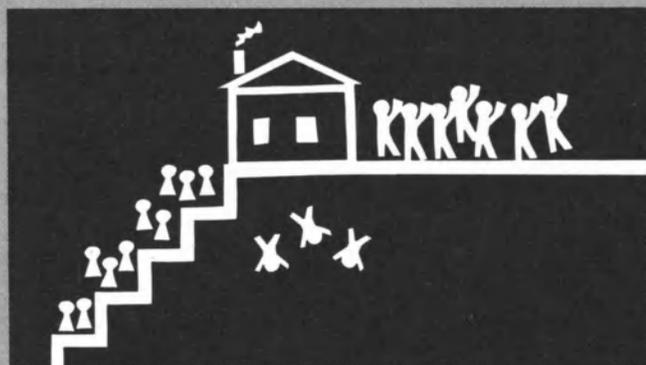
Source : "Mesure statistique de la déperdition scolaire" Unesco, 1970. Dessins Courier de l'Unesco, Asdrubal Salsamendi.



1 ECOLIER PERDU SUR 10 : Grèce, Hongrie, Italie, Koweït, Pologne.



2 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Bulgarie, Iran, Portugal, Roumanie, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Turquie.



3 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Jordanie, Mali, Togo, Tunisie, Uruguay.



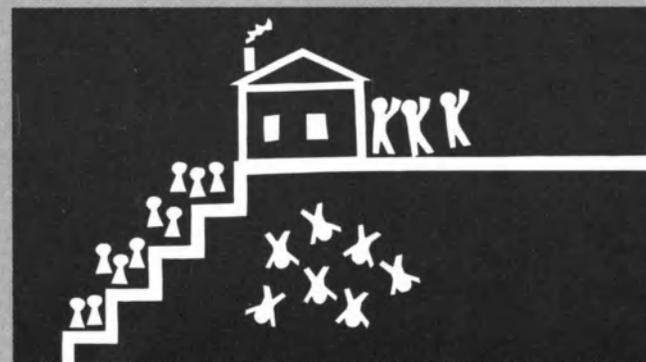
4 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Bahreïn, Costa Rica, Côte-d'Ivoire, Maroc, Panama, Yougoslavie.



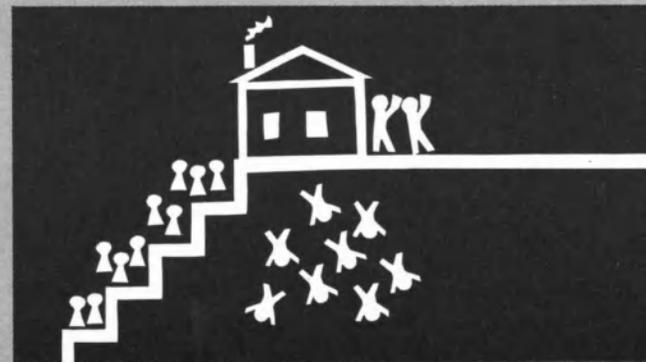
5 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Argentine, République populaire du Congo, Dahomey, Gabon, Inde, Libye, Malte.



6 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Algérie, Brésil, Burundi, Equateur, El Salvador, Haute-Volta, Mexique, Qatar, Rép. Khmère, Venezuela.



7 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Colombie, Rép. Dominicaine, Guatemala, Madagascar, Paraguay.



8 ECOLIERS PERDUS SUR 10 : Botswana, Rép. Centrafricaine, Rwanda, Tchad.

LA TERRIBLE LEÇON DES CHIFFRES (Suite)

Quant aux élèves d'Asie, et toujours pour la même période et le même cycle primaire, 2 enfants sur 5 inscrits en première année redoublent en République Khmère, 1 sur 4 aux Indes et en Thaïlande, et 1 sur 6 en Iran. Par contre, les redoublements sont moins nombreux pour la dernière année d'études du cycle, bien que 1 enfant sur 4 redouble en République Khmère, 1 sur 6 aux Indes et 1 sur 10 en Iran.

ABANDONS

Mais un problème beaucoup plus sérieux est l'abandon en cours d'études. Dans certains pays, il présente des proportions déprimantes si l'on songe au nombre relativement faible d'inscrits au départ.

En effet, l'abandon dans l'enseignement primaire peut dépasser parfois 80 %. Ce chiffre énorme veut dire que moins de 20 élèves sur 100 commençant leurs études « survivent » dans l'école jusqu'à la fin du cycle.

Si l'on applique ces chiffres à un pays où la scolarisation ne concerne que 10 enfants sur 100, âgés de 6 à 12 ans, on s'aperçoit que 2 enfants sur 100 seulement pourront poursuivre leurs études jusqu'à la fin du primaire.

Ainsi, en Afrique, sur 100 enfants inscrits autour de 1960, 50 n'étaient plus à l'école à la fin du cycle en République populaire du Congo, au Dahomey, au Gabon et en Libye. Cette déperdition s'élevait à 60 % en Algérie, au Burundi

et en Haute-Volta, à plus de 70 % au Botswana, en République centrafricaine et à Madagascar, et elle atteignait plus de 80 % au Rwanda et au Tchad.

Pendant la même période, en Amérique latine, plus de 50 % des enfants inscrits abandonnaient l'école au Salvador et au Panama ; plus de 60 % au Brésil, Equateur, Mexique, Paraguay et Venezuela, et plus de 70 % en Colombie et Guatemala ne revenaient plus en classe.

En ce qui concerne l'Asie, plus de 50 enfants sur 100 abandonnaient aux Indes et à Qatar, et plus de 60 en République Khmère.

VILLE ET CAMPAGNE

Les proportions de la déperdition scolaire sont sensiblement plus accentuées dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Les exemples suivants concernent quatre pays latino-américains pour lesquels on dispose de données comparatives ; ces chiffres permettront de se faire une idée de cette disparité :

	Pourcentage d'abandon		
	Total	Zones urbaines	Zones rurales
Colombie	72,7	52,7	96,3
Répub. Dominicaine	69,6	48,1	86,1
Guatemala	74,7	50,4	96,5
Panama	37,7	19,3	54,7

Il est aisé de remarquer que dans les sociétés où prédomine une structure agricole, les probabilités de survie des élèves dans les écoles rurales sont souvent minimales ; cela compromet les perspectives de modernisation des exploitations agricoles et, de plus, encourage et accélère les migrations vers les villes.

DISPARITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Les disparités socio-économiques des parents d'élèves dans les pays en voie de développement n'ont fait l'objet que d'études très partielles. Or, ces disparités sont dans un rapport étroit avec l'accès à l'école, la participation en classe et les chances de succès scolaires d'un enfant.

Des études entreprises par l'O C D E (Organisation de développement et de coopération économiques - « Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement et des résultats scolaires » - 1971) montrent que la sélection sociale a déjà lieu lors du passage du primaire au secondaire, puis au cours du secondaire et d'une façon beaucoup plus radicale encore lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

ACCÈS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Ainsi, le taux d'admission d'enfants dans l'enseignement secondaire long accuse des écarts considérables selon les classes sociales dont ils sont issus. Aux Pays-Bas, par exemple, sur 100 enfants inscrits, 67 appartiennent à la classe favorisée, 25 à la classe moyenne et 7 à la classe défavorisée, pour les garçons en 1960 ; la participation des filles est légèrement inférieure, 63, 19 et 4 sur 100 élèves respectivement. Les caractéristiques étaient similaires en Angleterre.

En France, 55 pour 100 enfants ayant fini l'école primaire étaient admis dans le secondaire en 1963, contre seulement 30 en 1953. Mais la différence entre le passage d'enfants des classes défavorisées et ceux des classes supérieures était toujours très importante. Les enfants des salariés agricoles étaient admis dans le secondaire en 1963 à raison de 32 enfants pour 100 finissant le primaire (contre 13 en 1953), alors que les enfants d'ouvriers passaient à raison de 45 % (contre 21 en 1953). Les classes supérieures et professions libérales enregistraient des pourcentages de l'ordre de 94 % en 1963 et 87 % en 1953.

En outre, et pour ce qui concerne le maintien à l'école, les enfants des classes défavorisées sont très désavantagés. Car si les enfants d'ouvriers français comptaient pour

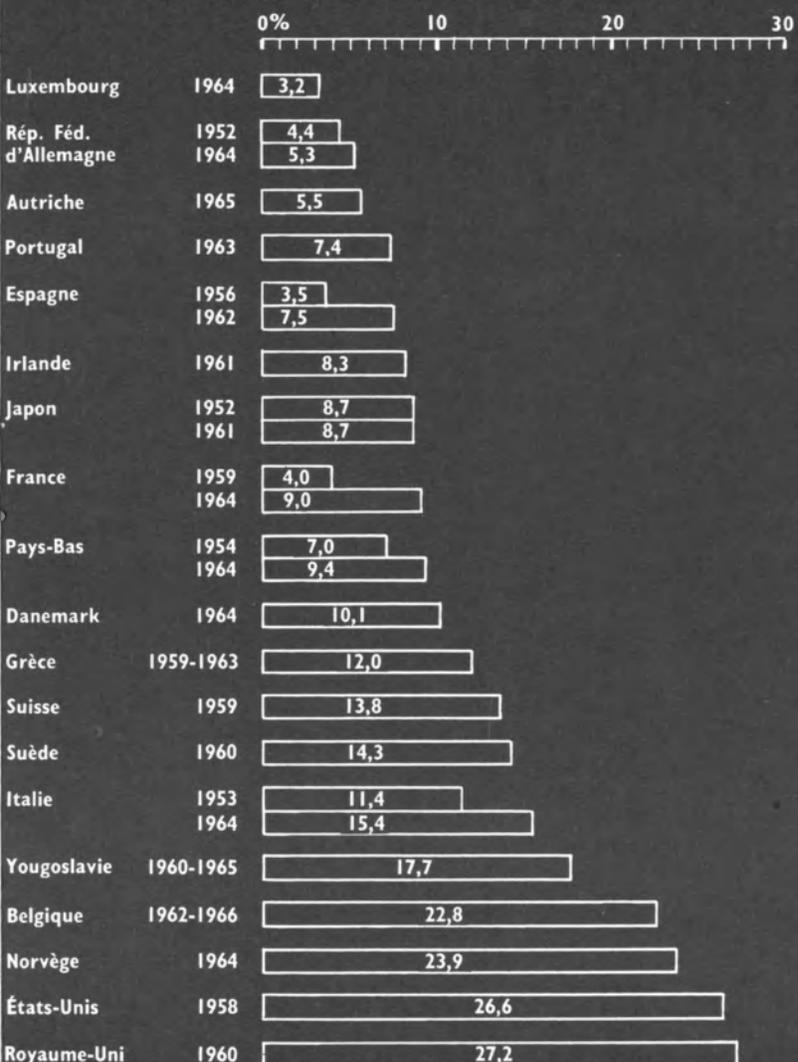
Comparaison des chances des adolescents d'accéder à l'université, selon qu'ils sont issus de la catégorie socio-économique supérieure ou de la catégorie inférieure

PAYS	ANNÉE	CATÉGORIE SUPÉRIEURE : CATÉGORIE INFÉRIEURE
Autriche	1965-66	40:1
Belgique	1962-63 1966-67	7:1 8:1
Danemark	1964-65	16:1
France	1959-60 1964-65	84:1 30:1
Allemagne	1952-53 1958-59 1961-62 1964-65	82:1 61:1 58:1 48:1
Grèce	1959-60 1963-64	8:1 8:1
Irlande	1961	20:1
Italie	1953-54 1960-61 1964-65	44:1 36:1 34:1
Japon	1952 1961	20:1 30:1
Luxembourg	1964-65	65:1
Pays-Bas	1958-59 1961-62 1964-65	73:1 56:1 45:1
Norvège	1964-65	7:1
Portugal	1963-64	129:1
Espagne	1956-57 1958-59 1962-63	173:1 91:1 87:1
Suède	1960-61	26:1
Suisse	1959-60	23:1
Royaume-Uni	1961-62	8:1
Etats-Unis	1958	5:1
Yougoslavie	1951-52 1957-58 1960-61 1965-66	7:1 5:1 6:1 4:1

84:1 signifie qu'un adolescent issu d'un milieu social favorisé avait, en 1959-60 en France, 84 fois plus de chances (30 fois plus seulement en 1964-65) qu'un adolescent d'un milieu moins favorisé d'entrer à l'université.

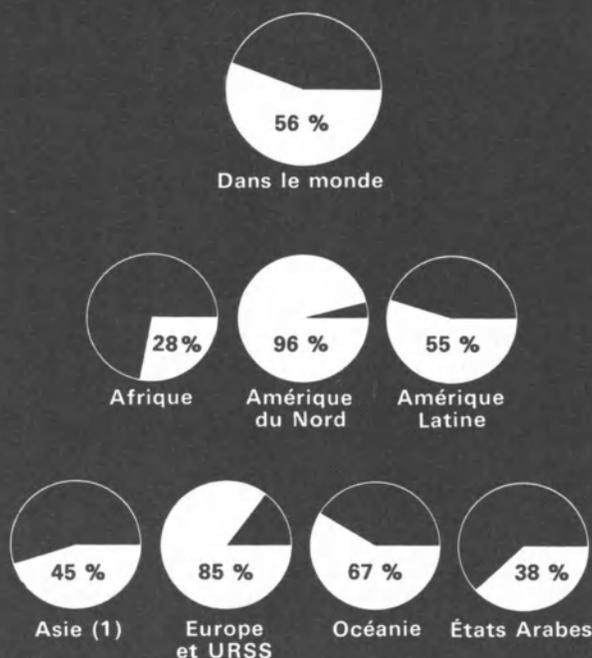
Source : Organisation de coopération et de développement économiques.

Pourcentage d'étudiants de l'enseignement supérieur issus des classes sociales les moins favorisées



Source: Organisation de coopération et de développement économiques

Pourcentage des élèves du primaire et du secondaire fréquentant l'école à leur niveau en 1967-68



1) République populaire de Chine, République populaire de Corée du Nord et République démocratique du Viêt-Nam non comprises.

Diagramme Unesco - Bureau international de l'Éducation

24 % des effectifs au début du secondaire en 1963-1964, ils n'en représentaient plus que 12 % à la fin du cycle.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les résultats de la même étude indiquent un très grand écart selon les pays dans l'origine socio-économique des étudiants.

Mais une idée plus nette de la participation des classes inférieures est donnée avec le graphique ci-dessous. Toutefois, il ne faut pas oublier que la définition de « travailleur » (ou de « classe ouvrière ») est sujette à variations d'un pays à l'autre.

Une autre façon de situer le problème consiste à comparer le nombre d'étudiants pour chaque millier d'hommes actifs âgés de 45 à 54 ans (c'est-à-dire théoriquement les pères des étudiants) pour diverses catégories socio-économiques. Ainsi obtient-on le tableau suivant :

	Classes défavorisées	Classes favorisées
Espagne	3,9	151,0
France	27,1	629,0
Japon	32,0	565,0
Pays-Bas	10,6	359,0
Portugal	5,3	440,0
Yougoslavie	66,0	465,0

Il est également frappant de comparer les chances qu'ont les adolescents d'accéder à l'université, selon leur origine sociale. L'étude de l'O C D E montre que les enfants issus de la classe défavorisée ont des chances plus faibles.

Ainsi, en Yougoslavie, pour 1965-1966, une seule chance d'accéder à l'enseignement supérieur contre 4 pour les élèves issus de la classe favorisée ; aux Etats-Unis, pour 1958, le rapport est de 1 à 5 ; en Norvège, pour 1964-1965, le rapport est de 1 à 7. A l'autre extrémité de la courbe, le rapport est de 1 à 65 au Luxembourg pour 1964-1965 ; de 1 à 87 en Espagne pour 1962-1963 et de 1 à 129 au Portugal pour 1963-1964 (voir le tableau page 22).

Le rapport conclut que le facteur de différence sociale en matière d'accès à l'éducation a une incidence mondiale. Dans les pays de l'O C D E, les chances d'études sont beaucoup plus élevées quand les enfants appartiennent à des milieux sociaux économiquement et culturellement élevés ; elles sont moindres pour les enfants des classes moyennes et nettement inférieures pour les enfants des milieux défavorisés ou des milieux ruraux ; seule varie d'un pays à l'autre l'ampleur de l'inégalité des chances. En bref, les différences des groupes sociaux en matière d'accès à l'éducation paraissent fonder les caractéristiques des structures de l'enseignement dans tous les pays de l'O C D E, et les nuances n'y sont perceptibles qu'en haut ou en bas de l'échelle.

Pour vaincre la solitude du village

par *Pedro T. Orata*

Sil le Prophète ne va pas à la montagne, la montagne ira au Prophète. Le principe de cette maxime a été appliqué aux Philippines, ces dernières années, pour dispenser l'enseignement le plus vite et le plus largement possible, surtout aux enfants vivant dans les villages les plus reculés, et sans que cela entraîne des frais supplémentaires pour le gouvernement. Le but poursuivi était d'apporter un enseignement adapté aux moyens financiers et aux besoins de ces enfants, et cela selon un système d'écoles dites écoles « *barrio* » (ce mot signifiant en espagnol village).

Ces efforts individuels et novateurs ont porté d'une part sur les écoles secondaires « *barrio* » ou de village, les jardins d'enfants, les universités populaires et les écoles à classe unique, pour ce qui concerne l'enseignement habituel ; et d'autre part sur un enseignement des sciences et des sciences sociales destiné à améliorer la vie quotidienne, en apprenant à l'élève à réfléchir, à estimer les valeurs, à travailler et à gagner de l'argent pour payer ses cours et ses autres dépenses scolaires. Par ailleurs, on cherchait à former des cadres issus de la communauté et aptes à effectuer des recherches sur les besoins de celle-ci.

Ces projets ont débuté en 1945, par la création d'une première école secondaire située à Urdaneta, Pangasinan, c'est-à-dire loin d'une capitale de province. Elle était installée dans une église sans toit, et manquait de livres, de crayons, de papier, aussi

bien que de l'argent pour payer les professeurs. Mais garçons et filles avaient ainsi la possibilité de fréquenter une école proche de chez eux.

Les cours, axés sur la vie quotidienne, leur donnaient de nouvelles connaissances et les aidaient, eux et leurs parents, à gagner davantage, et à contribuer ainsi aux dépenses de fonctionnement de leur école. Comme point de départ de cet enseignement spécial, nous avons pris nos élèves eux-mêmes et leur vie quotidienne, ce qu'ils possédaient, les bâtiments, équipements et personnels scolaires existants, et nous avons avancé pas à pas, parfois d'un demi-pas à la fois seulement.

Les habitants du pays, adultes et enfants, aidaient à prendre les décisions, à formuler les plans, à les exécuter et à en apprécier la valeur. A l'occasion, ces discussions servaient à réviser les programmes.

Si nous avons attendu de disposer du matériel et de l'équipement nécessaires — bâtiments, manuels, instruments scientifiques, professeurs —, les 250 000 enfants actuellement inscrits dans quelque 1 500 écoles de village, 45 universités populaires et 500 jardins d'enfants n'auraient jamais eu aucune chance d'aller à l'école.

Nous avons commencé par analyser la situation, et les aspects positifs qui pouvaient et devaient être développés. Sans demander des fonds, des bâtiments ou du personnel, nous avons cherché à utiliser au mieux ce dont nous disposions. Dans certains cas, nous n'avions rien d'autre que notre volonté de faire ce qui nous paraissait nécessaire.

Cette approche positive visait à éviter la pratique malheureusement trop commune aux Philippines, et peut-être ailleurs, qui consiste à dresser une longue liste de problèmes et de difficultés, après quoi tout le monde est si découragé que personne n'ose passer à l'action. La façon dont nous nous y sommes pris, a encouragé les gens à aller de l'avant, car ils se rendaient compte qu'ils

faisaient des choses valables et utiles. Nul sentiment de frustration ou de désespoir ne les habitait.

Nous avons analysé chaque situation particulière, pour discerner les possibilités (locales ou extérieures), les ressources, les bâtiments dont nous disposions et pour les utiliser au mieux en vue de créer des classes supplémentaires, d'entreprendre des expériences, d'improviser les équipements indispensables, ou de diriger séminaires ou ateliers.

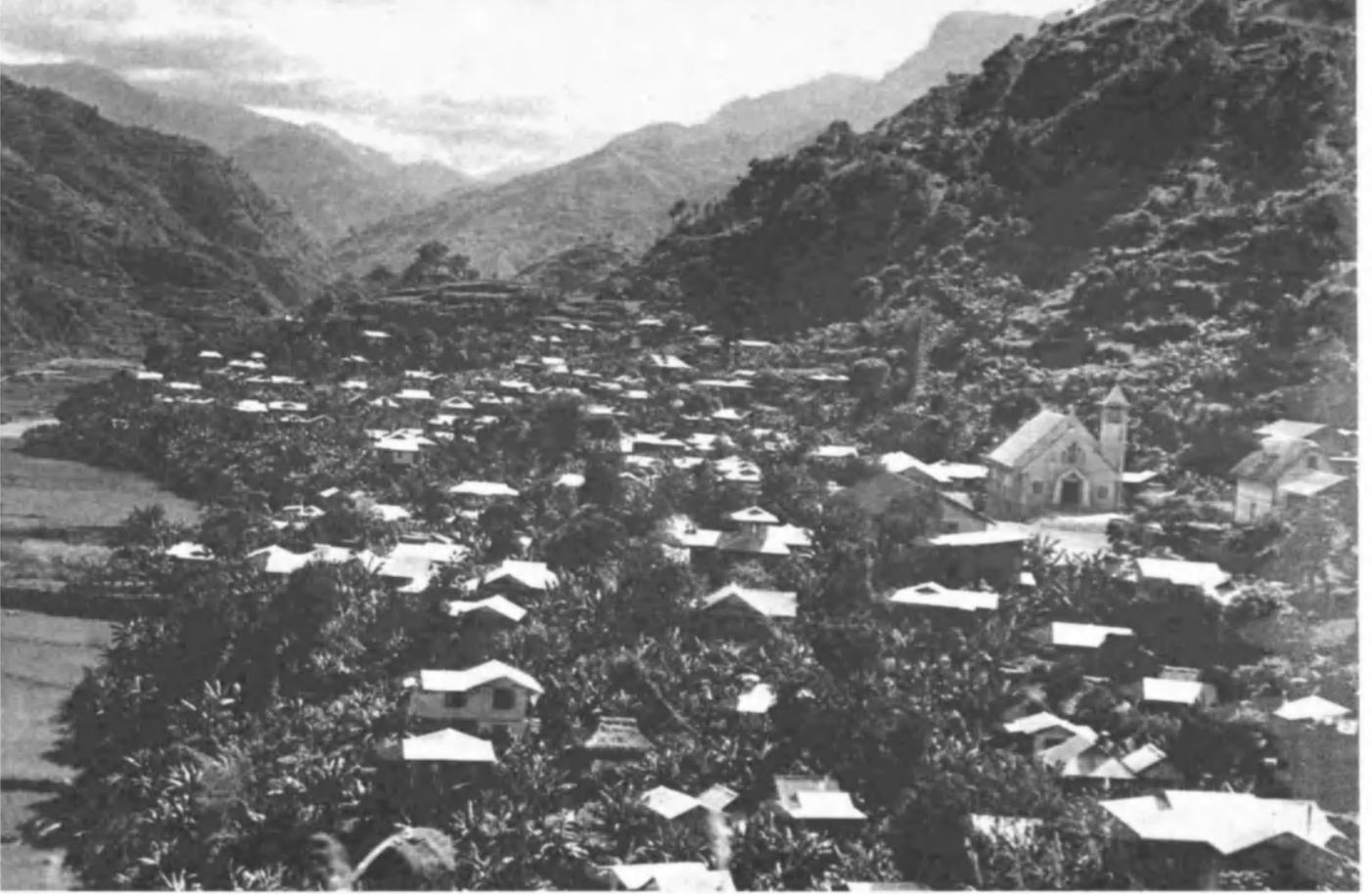
Dans les endroits où les salles de classe n'étaient utilisées que cinq ou six heures par jour, une modification d'horaires a permis d'ajouter une ou deux classes supplémentaires, secondaires ou universitaires. Le pavillon d'enseignement ménager, l'atelier et les outils de jardinage, le jardin de l'école lui-même pouvaient être utilisés quand les classes régulières ne s'en servaient pas.

AUX Philippines, beaucoup d'enseignants qualifiés, ou susceptibles d'acquérir grâce à une courte préparation les qualifications nécessaires, chômaient. Nous avons fait appel à eux pour enseigner dans ces classes supplémentaires, moyennant une ou deux heures de travail par jour. Ils reçoivent pour cela un modeste supplément à leur traitement normal.

Pour les livres, on a utilisé dès l'abord ceux qui figuraient dans les bibliothèques des écoles primaires et secondaires. D'autre part, dans les écoles, les hôpitaux, les laboratoires de chimie, voire chez les élèves eux-mêmes, il y avait d'innombrables objets de rebut : ampoules électriques hors d'usage, boîtes et bouteilles vides, pneus et chambres à air usés, verres cassés, enveloppes d'épis de maïs, morceaux de bois, etc. On s'en est servi pour fabriquer un équipement expérimental destiné aux classes préparatoires et secondaires, ainsi que des jeux pour les jardins d'enfants.

Le principal de l'école primaire ou

PEDRO T. ORATA a créé le mouvement des écoles de village ou écoles « *barrios* » aux Philippines. Il rapporte dans l'article ci-dessus l'expérience acquise lors de la mise en place de ce système original. Il a reçu, en 1972, le prix Magsaysay, sorte de « Prix Nobel de l'Asie », pour les éminents services rendus à son pays. Pedro T. Orata fut, de 1950 à 1960, membre du Département de l'Éducation à l'Unesco. Il est aujourd'hui membre du Département de l'Éducation des Philippines. Il a écrit divers ouvrages consacrés aux problèmes de l'éducation dans les pays en voie de développement.



Aux Philippines, un énorme effort est fait depuis quelques années dans le domaine de l'éducation. Les problèmes de la fréquentation scolaire sont liés à deux facteurs : d'une part, le faible revenu par habitant, dans un pays riche de ressources naturelles, mais encore insuffisamment industrialisé (150 dollars par personne et par an) ; d'autre part, l'isolement de la plupart des communautés (les Philippines, archipel montagneux, comprennent onze grandes îles et 7 000 petites îles). Selon un membre du Département de l'Education des Philippines, plus de 8 millions d'enfants et d'adolescents ne pouvaient en 1970 fréquenter régulièrement l'école, qu'ils fussent ruraux (ci-dessus, un village enfoui dans la forêt tropicale de l'île de Luçon), ou habitant de petites villes comme Dagupan, au nord de Manille (ci-dessous, le transport en fiacre).





Photos Ecoles - barrios -

VAINCRE LA SOLITUDE DU VILLAGE (Suite)

Les petits cochons-cagnottes

l'inspecteur de district, contre un paiement symbolique, assurait les fonctions d'assistant du principal, ou de directeur de l'école secondaire, préparatoire ou universitaire, et il administrait les classes supplémentaires. Il en résultait, et sans aucun frais additionnel, une interrelation très étroite entre universités et écoles préparatoires ou secondaires, ce qui est l'un des vœux les plus chers aux administrateurs scolaires.

Il est toujours important d'exploiter l'expérience acquise dans d'autres pays, pour faire face à des problèmes qui se posent partout. Qu'ont fait les éducateurs en Suisse, en Israël, à Singapour, pour résoudre le problème de la langue? Et qu'a-t-on fait en Birmanie, en Thaïlande, aux Iles Fidji, en Inde et en Australie pour relier, à tous les niveaux, le contenu de l'enseignement aux difficultés et aux besoins des individus, tout particulièrement dans les villages?

Nous n'avons pas copié ce que les étrangers ont fait : nous avons adapté leur expérience à nos problèmes, au fur et à mesure qu'ils se posaient.

Quant aux salaires, à l'achat de manuels et d'équipements, nous nous sommes demandé comment les écoles et universités privées, étant parties de rien, avaient pu créer et faire fonctionner leurs institutions. Du moment qu'elles avaient été capables d'y parvenir, pourquoi nos nouvelles classes, avec tout le matériel mis à leur disposition, n'en feraient pas autant, comme institutions non bénéficiaires?

Lorsque l'on décide de créer un enseignement secondaire, préparatoire ou universitaire dans l'enceinte d'une

école élémentaire « barrio », les futurs élèves et leurs parents signent un engagement par lequel ils acceptent, en travaillant davantage pour accroître leurs revenus, de subvenir aux dépenses de ces classes, de payer les traitements des professeurs, d'acheter des manuels ou d'en payer la location, de fournir de nouveaux livres à la bibliothèque ou du matériel, etc.

On assiste les élèves et leurs parents dans leurs efforts pour gagner davantage, en les aidant à accroître la productivité de leurs parcelles ou de leurs fermes, ou à mettre sur pied une petite affaire privée destinée à leur procurer un supplément d'argent. Ces activités pratiques sont incluses dans les programmes, pour préparer les élèves à la vie et à une carrière indépendante, et pour donner à leurs parents une éducation permanente utile, sanctionnée par un « certificat de compétence ».

LES employés locaux du Bureau de l'Agriculture, du Bureau de l'Élevage, d'agences gouvernementales comme le « President Aid for Community and Development » (PACD) sont consultés et mis à contribution, pour aider parents et élèves à acquérir les nouvelles capacités et aptitudes mentales dont ils ont besoin. Ils accordent toujours leur aide volontiers et bénévolement.

Si, par exemple, on donne à un élève un cochon de lait, qu'il aura à élever, puis à revendre avec un bénéfice devant lui permettre de payer une partie de ses cours et de son matériel

scolaire, il sera assisté dans cette occupation, qui fait partie de son éducation. On lui montrera comment s'occuper de l'animal, comment cultiver ce qui est nécessaire à sa nourriture, quoi faire s'il tombe malade, comment le faire vacciner. Et, après qu'il aura vendu l'animal, on le guidera pour rendre au fond communautaire, ou à la personne ayant avancé le prix d'achat, ce qu'il leur doit, augmenté d'un intérêt de 6 %.

Dès nos débuts, et tout au long de notre action, nous avons eu la chance d'être aidés par des organismes extérieurs, y compris des agences étrangères — la Fondation « Barrio » pour les livres, l'Asia Foundation, l'Unesco (par les bons d'entraide), le PACD, etc., — sous forme de modestes attributions de fonds, employés dans l'achat de manuels revendus à bas prix dans les écoles secondaires de villages ou les universités populaires, ou dans la fabrication d'équipements scientifiques et de jeux, les services de conseillers scolaires, etc.

C'est ainsi qu'il nous a été possible, au cours des sept dernières années, d'amener plus d'un quart de million de jeunes gens dans nos écoles secondaires de village, nos universités populaires et nos classes préparatoires, et cela sans frais supplémentaires pour le gouvernement. Ces projets ont débuté respectivement en 1964, 1966 et 1969. En 1972, nous espérons ouvrir des écoles à classe unique (les six premières années enseignées par le même maître) dans les villages les plus reculés des Philippines. Si l'on arrive à donner à ce projet son plein développement, il permettra de scolariser plus d'un million de jeunes.

Une pierre, deux coups

Depuis 1945, les écoles se multiplient aux Philippines, de la maternelle au secondaire avec « les moyens du bord » : à défaut de locaux parfaitement fonctionnels, de matériel pédagogique spécialisé, des salles de classe ont été créées un peu partout, le roulement permettant de les utiliser au cours de la journée pour l'enseignement primaire, secondaire et universitaire tour à tour. Depuis six ans, un réseau d'écoles « barrios » (écoles rurales) a été mis en place et elles ne cessent de se multiplier. A l'extrême gauche, un jardin d'enfants. A gauche, une fillette de l'enseignement primaire jouant avec le cochon de lait offert par le fonds communautaire. D'une pierre deux coups : Carmen apprend à l'école comment élever rationnellement son cochon, dont la vente couvrira les fournitures scolaires. A droite, une école supérieure de village pour jeunes filles. Sous la direction d'un professeur qualifié, elles suivent des cours d'enseignement ménager, de diététique, de puériculture et de jardinage.



Photo Unesco - Bonos

Cela ne veut nullement dire que nous n'ayons pas besoin d'argent. L'argent est toujours nécessaire, et plus il y en a, mieux cela vaut. Mais l'argent n'est pas tout. Ce qui n'est pas moins nécessaire, c'est un encadrement par des hommes imaginatifs, dévoués et dépourvus de tout égoïsme personnel, pour faire le plus que l'on peut par les moyens du bord.

AU surplus, l'argent peut être trouvé chez les usagers eux-mêmes : et il fait, sous cette forme, partie de leur éducation permanente. Si, par hasard, le gouvernement peut accorder des fonds, ils sont utilisés pour la création de caisses communautaires tournantes, à partir desquelles on crée des emplois pour les élèves et leurs parents.

Il est nombre d'innovations dispendieuses, et qui n'en sont pas, car, de plus, le matériel acheté reste souvent inemployé parce que personne ne sait l'utiliser ou le réparer s'il tombe en panne. En matière d'éducation, on doit consacrer tous ses efforts à encourager toutes les innovations modiques, à la mesure des possibilités du pays. Et, dans certains cas, il vaut mieux inventer, bricoler l'équipement nécessaire.

Dans la préparation de ce matériel, les enfants faisaient fréquemment une partie du travail chez eux ; et, à chaque fois, les parents ou d'autres enfants y participaient, pour leur grand bénéfice. En outre, certains de ces instruments, tels que balances ou lampes, servaient aux ménagères souvent exploitées dans les marchés,

où balances et autres objets de mesure sont parfois peu exacts.

Une fois effectué tout ce qui nous était consenti avec le matériel et le personnel dont nous disposions, il nous était loisible de nous consacrer à ce qui réclamait plus d'argent, de temps et d'efforts : des projets simples d'abord, qui n'exigeaient pas de fonds supplémentaires ou de formation spécialisée. Ces projets menés à bien, les projets plus difficiles paraissent plus aisés à entreprendre.

Que dire à présent de la qualité de l'éducation dispensée et de son rapport aux besoins de la population ? Bien qu'encore à nos débuts, nous avons fait quelques progrès.

Nous avons étendu l'enseignement des sciences au-delà de la simple mémorisation des faits scientifiques, et nous sommes en train de discerner ce que l'on appelle « la méthode directe ». Nous nous posons d'abord la question : « Qu'arrive-t-il après la découverte d'une loi scientifique ? » Après quoi, nous procédons en deux étapes : premièrement, nous encourageons l'élève à appliquer la loi d'une manière simple et pratique, — choix de semences, par exemple, ou d'installation d'un système d'irrigation en bambou à partir d'un puits artésien ; ensuite, nous les exhortons à partager avec leurs camarades de classe et leurs voisins ce qu'ils ont appris et gagné en appliquant ces lois.

Nous avons appris aux étudiants en sciences à bricoler eux-mêmes leur matériel scientifique et à économiser l'argent ; puis, ce qui est plus important, à rendre l'enseignement plus attrayant et plus utile à la fois. Ce n'est pas sans précédents : en Suisse, par exemple, les élèves hor-

logers consacrent la première de leurs quatre années d'études à faire les outils dont ils se serviront pour fabriquer les montres, et cela fait partie de leur formation pratique.

Nos cours de sciences sociales visaient à faire découvrir aux élèves les moyens d'éviter la délinquance et d'en être les victimes. Ils n'ont pas seulement appris ce qui était le bien, ils ont appris à le pratiquer. Et leurs camarades et voisins ont profité de ce qu'ils avaient appris.

Dès les jardins d'enfants, nous avons montré à nos élèves comment juger des valeurs et à agir en connaissance de cause, en nous servant de situations réelles qui survenaient dans la classe ou la communauté, dans l'autobus ou dans la rue. Bien entendu, nous nous servions également des situations présentées dans les manuels.

Nous avons encore beaucoup à faire, et pour cela, nous n'attendons pas de secours financiers. Si nous les avons attendus, nous les attendrions encore. Chose curieuse, quand le gouvernement a constaté tout le bien qui résultait de nos efforts, il nous a proposé des fonds. Et, fait paradoxal, il est beaucoup question, actuellement, d'assurer la gratuité de l'enseignement secondaire.

Ce serait une erreur, d'abord parce que le gouvernement ne peut pas se permettre ces dépenses, ensuite parce que cela supprimerait chez les parents et les enfants la nécessité de travailler dur en vue de payer l'école : or, ce travail constitue une partie de leur éducation et de leur préparation à une activité indépendante, parfois à des études plus difficiles et, en tout cas, à la vie. ■

UN FORUM DES JEUNES SUR LA DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE

par
Thierry Lemaesquier

L'ÉCOLE et les institutions éducatives en général sont depuis longtemps le théâtre de confrontations entre enseignants et élèves, entre administrateurs du système éducatif et enseignés. Mais jamais une conférence internationale n'avait servi de cadre, comme ce fut le cas en 1971, lors de la Conférence internationale de l'éducation réunie à Genève par l'Unesco, à un échange entre étudiants et responsables nationaux des politiques éducatives.

Ce forum mettait en présence les délégués de quelque cent pays et des écoliers et lycéens de différentes nationalités. Il avait pour objet, en quelque sorte, de porter le débat « sur la place publique », par une confrontation d'idées sur le thème qui était au cœur même de la conférence, c'est-à-dire celui de l'incidence du milieu social des élèves sur leur réussite scolaire.

Bien que le diagnostic des planificateurs et des responsables rejoigne souvent dans les faits celui des élèves et des étudiants, il n'en subsiste pas moins de nombreuses divergences quant aux causes profondes et aux remèdes indiqués par les uns et les autres.

D'entrée, les jeunes participants affirmèrent que démocratiser l'éducation ne signifie pas seulement plus d'éducation pour plus de gens, mais aussi plus de gens dans la gestion de l'éducation : « L'éducation traditionnelle ne s'adapte pas aux nécessités d'un nombre croissant de personnes ; il faut la recréer », dirent-ils. Mais qui s'en chargera ? Non pas, selon eux, les seuls administrateurs ou fonctionnaires de l'éducation, mais le peuple tout entier : personne ne connaît mieux que lui ses besoins et ses aspirations. Que la démocratisation de l'éducation commence par un acte véritablement démocratique : la participation du plus grand nombre dans la création de l'éducation.

Dans cette perspective, il est impossible d'isoler le problème de l'éducation, et particulièrement de sa démocratisation, du contexte socio-politique national et international. En dernière analyse, et ceci a été affirmé aussi

bien par des délégués que par des étudiants, on ne peut tout à la fois souhaiter transformer radicalement la structure sociale d'un pays par l'éducation et cependant continuer à considérer l'éducation comme un levier isolé du développement.

Les buts de l'éducation ne constituent pas une fin en soi, ils doivent servir les aspirations profondes des peuples. Traitant notamment du problème de la sélection, le document préparé par les étudiants pour cette rencontre citait ce mot de Paul Valéry : « Le diplôme est l'ennemi mortel de la culture. » L'éducation ne doit pas être un « entonnoir », mais plutôt le révélateur des besoins de changement : développer l'éducation tout en maintenant une hiérarchie sociale quasi universellement injuste constitue un non-sens.

« L'instruction, dit ce même document, doit viser à l'épanouissement personnel et social d'un ouvrier, par exemple, et non pas à l'amélioration de sa productivité. »

L'argumentation selon laquelle les problèmes de la démocratisation de l'éducation doivent être considérés de manière totalement différente suivant qu'il s'agit de pays riches ou de pays en voie de développement, est fallacieuse et sert trop souvent de paravent pour masquer les véritables problèmes.

En effet, si la relation entre l'entrée à l'école d'un nombre toujours plus grand de jeunes et le développement économique est difficile à établir, le lien entre les buts implicites de modèles éducatifs le plus souvent exportés par les pays riches vers les pays en voie de développement et les

besoins réels de la population est de moins en moins visible.

Certains étudiants ont clairement indiqué que si la démocratisation de l'éducation conduit nécessairement à une plus grande prise de conscience des masses, il est également clair que toute démocratisation de l'éducation dans les pays en voie de développement, à quelques exceptions près, n'en revêt que les apparences. Un étudiant montra comment la plupart des tentatives de réforme lancées dans les pays en voie de développement par les élèves et les étudiants mènent inéluctablement ces derniers à se voir exclus du système d'enseignement.

La notion même d'école est bien souvent étrangère au milieu culturel dans lequel vivent les élèves. De ce fait, tout processus de démocratisation de l'éducation ne peut alors donner naissance qu'à des conflits de valeurs entre parents et enfants, entre populations urbaines et rurales, entre milieux aisés et défavorisés. Calquées sur le modèle des pays riches, l'éducation et l'institution éducative agissent alors comme instrument de ségrégation sociale au lieu de favoriser une mobilisation nationale fondée sur les aspirations naturelles des peuples en voie de développement.

AFFIRMER, comme on le fait dans la plupart des modèles de démocratisation de l'éducation que chaque individu a des chances égales de succès, entraîne en réalité une inégalité accrue. Un système éducatif ouvert à tous ne peut que refléter la hiérarchie sociale existante. En d'autres termes, l'éducation a fait naître alors des aspirations fondées non pas sur les besoins propres des différents groupes sociaux qui la « subissent », mais sur les objectifs de ceux qui la gèrent.

Pour les étudiants participant au forum, ce problème de l'égalité des chances à l'école ne peut raisonnablement pas être traité sans que l'on n'examine au préalable celui de l'éducation préscolaire. Les recherches prouvent en effet combien l'influence

THIERRY LEMARESQUIER, un jeune Français, est membre de la Division de la Jeunesse à l'Unesco. De 1968 à 1971, il a été président du Mouvement international des étudiants pour les Nations Unies, après avoir été consultant des Nations Unies en matière de développement. Il est l'auteur d'une étude écrite pour l'Unesco : « L'Éducation vue par les jeunes », et de nombreux articles sur les mouvements de jeunesse contemporains, et sur leurs relations avec les organisations internationales.

des parents est importante dans cette période de l'enfance où la réceptivité est la plus grande. Il va, durant sa préscolarité, hériter de tout un patrimoine intellectuel, culturel, social et affectif qui déterminera, pour une bonne part, son comportement durant toute sa vie.

Les étudiants se sont opposés au principe d'une concurrence qui constitue toujours le pivot de la plupart des systèmes éducatifs.

« Il faut changer le contenu et l'esprit de l'école, passer de la compétition à la solidarité » ont demandé ces étudiants dans le document présenté au forum de l'Unesco à Genève.

Ceci apparaît particulièrement dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel que l'on présente le plus souvent comme une semi-déchéance et qui recrute toujours dans les classes les plus modestes de la population. A cet égard, tout en mettant l'accent sur la nécessité d'un tel enseignement dans les pays en voie de développement, les étudiants regrettent que les dirigeants de ces pays se complaisent trop volontiers dans le mythe des « humanités » et de la tradition propre à l'Occident, et contribuent ainsi à déprécier la valeur du travail manuel aux yeux de leurs propres administrés.

Ce thème utilisé depuis longtemps par de nombreux analystes fait partie d'une critique plus large qui reproche à l'institution éducative son manque d'ouverture sur le monde extérieur et son mépris à l'égard des informations et connaissances que les moyens de communication de divers types peuvent apporter aux adolescents.

Ainsi, plusieurs études ont été conduites afin de mesurer la proportion d'informations que les enfants d'âge scolaire reçoivent de l'école par rapport à d'autres sources (presse, télévision, etc.). On a ainsi montré que, dans un pays hautement industrialisé, 80 pour cent des informations qui parviennent aux enfants âgés de 12 à 15 ans sont d'origine extrascolaire, l'école leur fournissant, par contre, 80 pour cent d'informations inutiles.

Les étudiants ont reproché à l'école de valoriser, aux dépens d'un enseignement liant la formation à la vie pratique, une forme d'apprentissage fondée essentiellement sur des données abstraites. Encore ces dernières peuvent-elles bien souvent être acquises en dehors de l'école.

Puisque l'école est un système rétrograde, puisqu'elle ne peut presque jamais éviter de reproduire, sous une forme caricaturale, un édifice social donné, ne convient-il pas de poser le problème de l'éducation en dehors du cadre scolaire ?

« L'éducation, ont déclaré les étudiants, devrait cesser d'être réservée à un âge de la vie, elle devrait accompagner l'homme tout au long de son existence pour ouvrir constamment devant lui d'autres voies et surtout

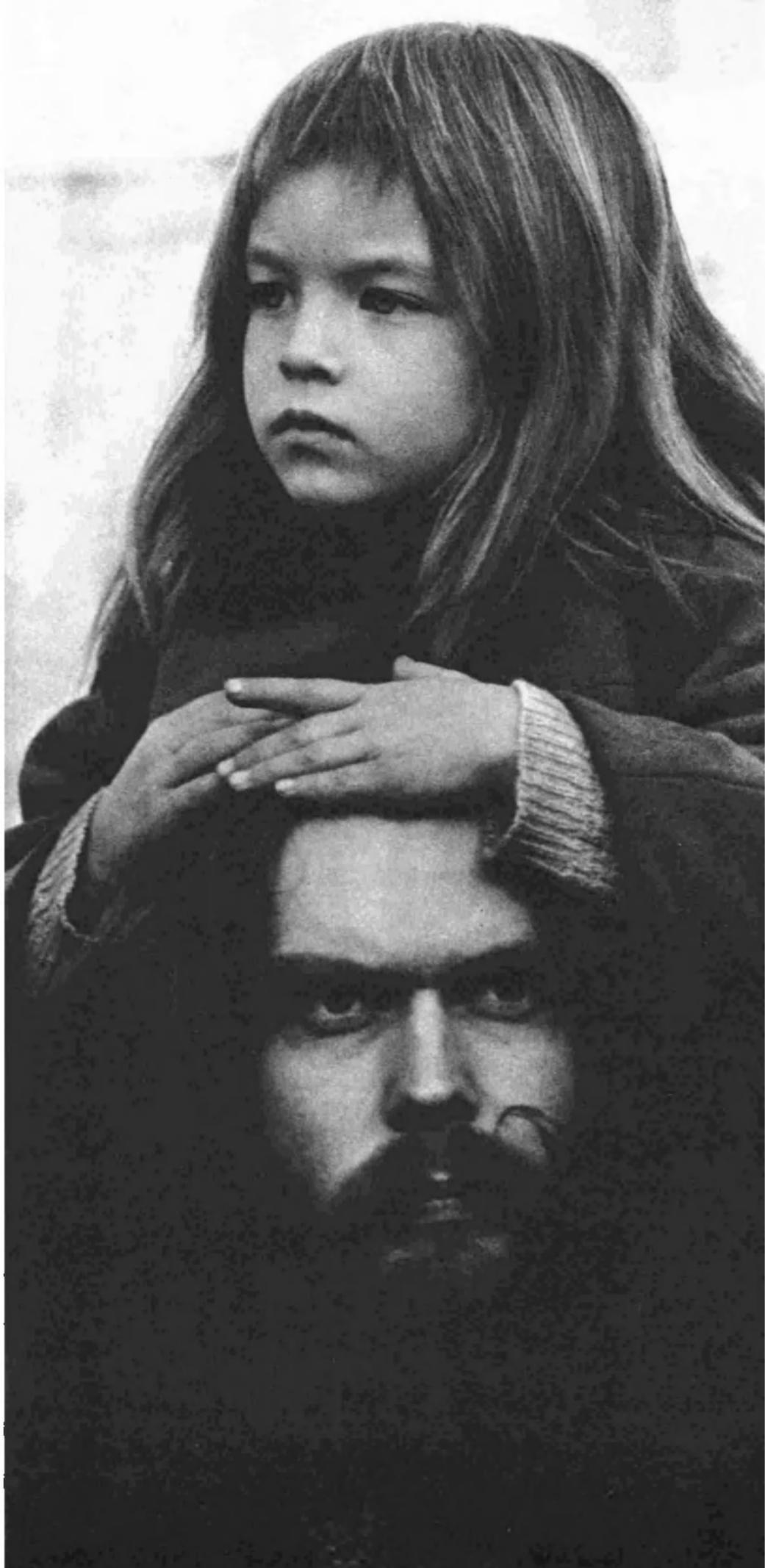


Photo © M.L. Frimer, Vancouver

Dans les régions de l'Arctique, en U.R.S.S. (à droite), l'école se déplaçait avec les nomades dans les années 20 et 30. Depuis, la création d'internats a permis la sédentarité scolaire. Il y a 50 ans, l'école n'existait pas dans ces régions. Ci-dessous, deux Koryaks jouent aux échecs.

Photo © L. Gorkavl, APN



Photo © Y. Trakvillitsky, APN

L'ARCTIQUE, ses milliers de kilomètres de toundra et de taïga, ses rivières et ses lacs gelés presque toute l'année, pays aux longues nuits polaires, au climat sévère et aux conditions de vie impossibles, est la patrie des « petits peuples » du Nord — Eskimaux, Tchouktches, Koriaks, Nentsi, Evenks, Khanty, Mansi, Itelemen, Yukagirs, Selkups, Kets, Lapons, Aléoutes, Indiens canadiens, et tant d'autres tribus — qui vivent principalement sur les rivages de l'océan Arctique.

Ses eaux glaciales baignent les côtes de l'U.R.S.S., du Canada, des Etats-Unis, de la Norvège, du Groenland et de l'Islande. Les chasseurs, pêcheurs et éleveurs de rennes qui vivent depuis des siècles sur ces rivages ou non loin dans l'intérieur ont

YOURI RYTKHEU, écrivain très connu en U.R.S.S., est né dans une famille de nomades tchouktches vivant de la chasse et de la pêche sur les rivages du détroit de Behring, dans la péninsule tchoukotka. Ses livres sur le Grand Nord ont été traduits du tchouktche en russe et dans nombre de langues nationales soviétiques ; ils ont, en outre, été publiés en vingt langues étrangères.

toujours combattu, jour après jour, contre leur cruel environnement avec des résultats variables.

Comme tous les autres petits peuples, ceux de l'Arctique se sont trouvés dans une situation paradoxale au début de ce siècle. On se mit à leur porter un vif intérêt, et leurs coutumes furent étudiées par des sociétés scientifiques, des érudits, et même des amateurs que cet exotisme intéressait, mais peu de gens s'inquiétèrent sérieusement de leur avenir : or ces populations anciennes, avec leur mode de vie patriarcal, se voyaient attirées dans le courant de l'économie mondiale, mais, n'y étant pas préparées, elles étaient totalement sans défense.

Ce qui les menaçait, ce n'était pas l'assimilation, mais l'extinction. Ainsi, les Ukagirs, autrefois nombreux, et dont les légendes racontaient que les lumières de leurs feux de camps faisaient pâlir l'aurore boréale, s'éteignaient doucement : en 1917, ils n'étaient plus que 300.

L'alcool, des maladies apportées par les Blancs, et contre lesquelles les peuples de l'Arctique n'avaient pas développé d'immunité naturelle, l'ex-

ploitation cruelle et le pillage par des marchands sans scrupules, l'indifférence des gouvernements avaient, vers le début du siècle, provoqué la déchéance physique et spirituelle de bien des petits peuples du Nord. Le grand explorateur norvégien Roald Amundsen, qui les connaissait bien, déclare dans l'un de ses ouvrages : « Ce que je peux souhaiter de mieux à nos amis, les Eskimaux Netchili, c'est que la civilisation les ignore. »

Au début du siècle, les petits peuples du Nord vivaient encore sous le régime tribal, et, dans certains endroits, y vivent toujours. Au cours des années 20, quand les premiers enseignants russes apparurent dans la toundra et la taïga sibériennes, les tribus nomades locales n'avaient jamais entendu parler d'écoles.

Les mots « école » et « apprendre » ne figuraient pas dans les langues du Nord. Dans la langue tchouktche, par exemple, le mot « découvrir » était utilisé pour « apprendre », et l'expression « regarder des taches » remplaçait le mot « lire ». Ces peuples ne pensaient pas que l'instruction fût nécessaire.

En U.R.S.S. les enfants du Grand Nord

par Youri Rythkeu



Autre obstacle formidable à l'instruction : les langues des petits peuples étaient primitives à bien des égards, et la plupart des peuples de l'Arctique n'avaient pas de langue écrite.

Leur vocabulaire était riche en termes servant à décrire leur environnement naturel et leurs occupations, mais ils avaient peu de mots pour exprimer des concepts moins journaliers. Ils ne possédaient aucun mot pour désigner les différentes ressources minérales, les récoltes et les instruments agricoles, pas plus que pour les concepts abstraits.

Les souvenirs de Pyotr Skirik, instituteur russe qui alla enseigner en 1928 dans la lointaine Ouelen, au cap Dejnev, à l'extrême est de la Sibérie, fournissent un exemple intéressant de leur répugnance à accepter des idées générales :

« Je me souviens d'une leçon d'arithmétique que j'avais préparée avec un soin tout particulier. J'avais pris mes exemples dans la vie quotidienne locale, afin de rendre la leçon intéressante pour les élèves. Voici comment elle commença :

« — Un chasseur, dis-je, a tué cinq phoques, un autre en a tué trois. Combien de phoques ont-ils tué à eux deux ?

« Des questions fusèrent soudain de tous les côtés.

« — Quand ont-ils tué les phoques ?

« — Hier, répliquai-je sans réfléchir.

« — Hier, personne n'est allé chasser. Le temps ne le permettait pas.

« — Qui a tué les cinq phoques ?

« — Lenle, dis-je, lançant le premier nom qui me vint à l'esprit.

« Tout le monde fut secoué d'un rire énorme, fort contagieux, et je m'y joignis malgré moi. Lenle était sans doute le plus mauvais chasseur du camp. »

L'isolement géographique constituait une autre difficulté. Les peuples du Nord vivaient généralement en petits groupes, à des douzaines ou des centaines de kilomètres les uns des autres ; ils se déplaçaient souvent, à la recherche de gibier et de meilleures pâtures pour leurs troupeaux.

Il était donc extrêmement difficile, dans la pratique, d'offrir à tous les

enfants des chances d'instruction égales (proclamées officiellement par la Constitution de la Fédération Russe en 1918), dans le Grand Nord où la nature était souvent si rigoureuse que même certains animaux ne pouvaient y subsister.

En 1920, on créa un Comité pour l'Assistance aux Peuples des Marches du Nord. Il joua un rôle important dans le développement de l'économie et de la culture des petits peuples de l'Arctique. Au début des années 30, on forma des districts nationaux dans la toundra et la taïga sibériennes pour faire participer toute la population à l'administration locale. Ainsi, des nécessités pratiques imposèrent, en vue du développement de l'instruction dans le Nord, un processus atteignant toutes ces populations.

L'idée inspirant cette approche du problème était de préserver les traditions nationales, de les développer et de les enrichir. On donnait des lettres de recommandation aux Jeunes du Grand Nord que l'on envoyait à l'école en Russie centrale. Voici la lettre remise en août 1926 à Tevlianto,

SUITE PAGE 32

Les premiers étudiants inventent l'écriture de leur langue

un Tchoukche d'Anadyr, qui devint le premier représentant du peuple tchoukche au Parlement soviétique :

« Sur la proposition du Comité Révolutionnaire Régional du Kamtchatka, le porteur de cette lettre, Tevlianto, un Tchoukche d'Anadyr, est envoyé en Russie soviétique pour aller à l'école.

« Tevlianto a passé sa vie dans la toundra glaciale et inhospitalière, dans des conditions qu'on ne trouve que dans le Grand Nord. Le pays qu'il visite ne ressemble en rien à Anadyr. Le Comité révolutionnaire craint que, ne connaissant ni la langue russe ni les coutumes locales, il ne rencontre des difficultés qu'il sera incapable de surmonter. De plus, il est possible que sa psychologie particulière et son excessive impressionnabilité ne compliquent encore les choses.

« Nous demandons à toutes les personnes à qui Tevlianto pourrait être amené à demander de l'aide, de la lui donner généreusement. Il le mérite, car, bien qu'il ne sache ni lire ni écrire, c'est l'un des jeunes Tchoukches les plus intelligents et les plus éveillés de toute la région. Il y a beaucoup de qualités en Tevlianto que l'école russe peut développer, et qui l'aideront à faire progresser son peuple. »

AU cours des années 20, l'Institut des Peuples du Nord, à Leningrad, devint leur principal centre d'instruction. Les 19 premiers étudiants (représentant 11 nationalités nordiques) furent inscrits en 1925. En 1930, ils étaient 195 (dont 50 filles). Naturellement, tous les élèves étaient titulaires de bourses d'Etat.

Avec l'aide de leurs collègues russes, les premiers étudiants du Nord établirent un alphabet qui leur permettait d'écrire leur langue.

A la fin des années 20 et au début des années 30, on établit dans tout le Grand Nord de la Russie ce que l'on appela des bases culturelles. Elles firent beaucoup pour transformer l'économie et changer le mode de vie des populations locales. Chaque base culturelle comprenait un internat, une usine, un hôpital, une boulangerie, des ateliers de réparations pour la flotte de pêche, et des équipes médicales et vétérinaires mobiles.

Ces « bases » devinrent le point de rencontre du nouveau et de l'ancien, des traditions séculaires et des innovations matérielles, sociales et spirituelles introduites par la vie moderne. Dans ces centres culturels, les populations locales se familiarisaient avec la vie moderne. Elles y voyaient des choses qu'elles ne connaissaient pas, y entendaient des idées nouvel-

les, et leurs enfants y apprenaient à lire et à écrire.

J'étais l'un de ces enfants. Quand j'étais petit et que, le matin, je quittais ma *yaranga* pour aller à l'école, c'était comme si j'avais fait un voyage dans un avenir éloigné grâce à une machine à parcourir le temps. Le soir, quand je rentrais, la machine me ramenait à des milliers d'années dans le passé.

Je m'asseyais sur une peau de phoque avec mes livres pour faire mes devoirs, tandis que, près de moi, ma famille contemplait un morceau de fourrure immergé dans un pot d'eau de mer, afin de deviner les courants de la baie, de prédire l'approche des phoques vers les hauts fonds, et bien d'autres choses. Ils marmonnaient des invocations, et leurs voix se joignaient à la mienne, alors que j'apprenais par cœur un poème. Mettant un instant mon livre de côté, je devais incliner la tête pour que mes aînés m'oignent le front de sang sacrificiel...

En 1930, l'instruction primaire universelle et obligatoire fut introduite dans les régions nationales et les districts du Nord. Les « écoles migrantes » destinées aux enfants des chasseurs nomades de rennes dispensèrent l'instruction primaire à des milliers d'enfants. Le nombre des écoles passa de 123 en 1930 à plus de 500 en 1936.

Au début des années 40, on publia une série presque complète de manuels écrits dans les langues des différents peuples de l'Arctique, et destinés à la première et à la deuxième année d'études, quelques manuels pour la troisième et la quatrième année, ainsi que du matériel et une littérature enfantine pour lire en dehors de l'école. A la même époque, on publia en langues vernaculaires quelque 60 titres traitant des sujets les plus différents.

Actuellement, les régions nationales et les districts du Grand Nord soviétique sont pourvus de tous les types d'écoles existant dans le système d'éducation soviétique : école primaire, école de huit ans, école secondaire (dix ans).

Les conditions climatiques du Nord expliquent l'abondance des internats et des cantines. En 1968-1969, il y avait 523 écoles dans les régions nordiques, avec une population scolaire de 90 000 élèves (dont 23 000 enfants des « petites nationalités »). Il y avait également plus de 100 écoles de musique et 21 écoles artistiques pour les enfants, ainsi que 34 écoles secondaires spécialisées (enseignement général, musical, théâtral et chorégraphique).

Il faut mentionner aussi le fait que les peuples du Nord n'ont pas à dépenser un sou pour l'instruction de

leurs enfants. L'Etat s'occupe d'eux à partir de leur naissance, et assure les frais des crèches où on les accueille d'abord, puis des jardins d'enfants et des internats où ils sont nourris, habillés, et où on leur donne leurs manuels ; pendant les vacances, leurs voyages sont payés pour retourner chez leurs parents, puis pour revenir à l'école.

LE programme des écoles secondaires du Grand Nord est le même que celui de toutes les écoles secondaires de l'Union soviétique. Aux premiers stades de l'éducation primaire, l'enseignement est dispensé dans les langues vernaculaires, pour que les enfants tchoukches, eskimos, nenets, mansi et autres puissent lire et écrire leur propre langue. Aux stades terminaux de l'instruction primaire, ils apprennent parallèlement le russe.

La connaissance fondamentale de sa langue maternelle aide l'élève à acquérir les trois moyens essentiels du savoir — lecture, écriture, calcul — et, en même temps, à apprendre le russe parlé et écrit, dont il a besoin pour son éducation secondaire, et pour l'étude systématique des rudiments des sciences. Du fait de leur retard culturel dû à l'histoire, la langue russe est d'une importance primordiale pour les peuples du Nord, car elle leur ouvre les portes de la culture et du savoir.

Je sais cela par expérience personnelle. La connaissance des meilleures œuvres de la littérature russe nous fit un bien immense. A cette époque, nous considérions les livres écrits par des auteurs étrangers comme faisant eux-mêmes partie de la culture russe, car nous les connaissions par l'intermédiaire de la langue russe.

La langue russe a influencé grandement les langues des « petites nationalités » soviétiques. Elles ont gardé leurs figures de style imagées, leurs systèmes phonétiques et leurs vocabulaires de base, mais y ont mis de nouveaux contenus.

Le développement moderne du Nord a créé le besoin de spécialistes on ne peut plus divers : cadres, ingénieurs de mines, physiciens. Aussi, les jeunes des « petites nationalités » soviétiques entreprennent-ils d'apprendre les nombreux métiers nécessités par le développement rapide de leur économie.

Le gouvernement les aide de bien des façons. Les représentants des « petites nationalités » du nord sont admis en priorité dans tous les établissements scolaires du pays : c'est pourquoi il n'est pas surprenant que ces régions se caractérisent par un fort pourcentage d'individus ayant reçu une éducation spécialisée. ■



LES NEIGES DU CANADA

Photo © Paul Almasy, Paris



Aujourd'hui, les enfants esquimaux canadiens sont scolarisés. Ils disposent d'un alphabet pour écrire leur langue. Depuis les villages de chasseurs et de pêcheurs, le ramassage scolaire est organisé par traîneaux à chiens. Ci-dessous, à droite, une bande d'enfants court sur la toundra glacée vers l'entrée de l'école où les attend leur institutrice. A l'heure de la récréation, sur l'immense horizon arctique, les écoliers dansent au son d'un petit accordéon (ci-dessus), ou bien construisent des igloos, ou jouent à la chasse ; mais les plus grands font aussi des parties de base-ball et construisent des modèles d'avion. Le Canada assure également la scolarité des jeunes Indiens de la province d'Alberta, dans l'ouest du pays, entre l'âge de 6 et 14 ans. Ici, un « grand » de la classe supérieure, fort doué pour les mathématiques.

Photos Office national du film, Canada



« LETTRE A UNE MAITRESSE D'ÉCOLE » (Suite de la page 16)

ment de l'histoire, pas un moment de la vie du gosse lui-même qui ressemble à un autre, que les pays, les milieux, les familles sont tous parfaitement différents.

Alors de tout le livre, il suffirait qu'on garde une petite page qui dise ça et on pourrait jeter le reste au panier.

Peut-être que certains manuels sont un peu différents. Je voudrais bien avoir les statistiques qui disent lesquels sont le plus en usage.

En général il ne s'agit pas d'histoire du tout. Mais d'un petit récit provincial intéressé que le vainqueur fait au paysan. Quant aux souffrances et aux luttes des travailleurs ou on les ignore ou on les fourre dans un coin. Dans le manuel qui a la réputation d'être le plus moderne, Gandhi est expédié en neuf lignes.

Education civique. — Une autre matière que vous négligez et que je pourrais faire à votre place, c'est l'éducation civique.

Il y a des professeurs qui se

défendent en disant qu'elle est sous-entendue dans toutes les autres matières qu'ils enseignent. Si c'était vrai ce serait trop beau. Si vous connaissez un système comme ça, et c'est certainement le meilleur, pourquoi est-ce que vous n'enseignez pas toutes les matières de cette façon, en en faisant un bel échafaudage bien organisé, où elles pourraient toutes se fondre et se retrouver ?

Dites plutôt que c'est une matière à laquelle vous ne connaissez rien. Vous ne savez pas trop bien ce que c'est qu'un syndicat. Ça ne vous est jamais arrivé de dîner chez un ouvrier. Vous ignorez absolument les conditions dans lesquelles s'est déroulée la crise des transports en commun. Tout ce que vous en savez, c'est que les embouteillages ont dérangé votre petite vie...

Si vous n'avez jamais appris ces choses-là c'est qu'elles vous font peur. Comme vous avez peur d'aller jusqu'au bout de la géographie. Dans notre bouquin il y avait tout sauf ce qui concerne la faim, les monopoles,

les systèmes politiques, le racisme.

Composition. — Pendant les compositions vous passiez entre les bancs et vous me voyiez être en difficulté ou faire des fautes et vous ne disiez rien.

Ce sont dans ces conditions-là que je me trouve quand je suis chez moi. A des kilomètres à la ronde il n'y a personne à qui je puisse demander de l'aide. Je n'ai pas plus de livres. Pas de téléphone.

Mais maintenant nous sommes en « classe ». Je suis venu exprès, de loin. Ma mère qui promet toujours qu'elle ne me parlera pas et qui ensuite m'interrompt sans arrêt, n'est pas là. Le fils de ma sœur qui a besoin qu'on l'aide à faire ses devoirs n'est pas là non plus. J'ai le silence, une bonne lumière, un banc pour moi tout seul.

Et puis là, debout, à deux pas de ma table, il y a vous. Vous qui savez les choses. Vous qui êtes payée pour m'aider.

Et au lieu de m'aider vous perdez votre temps à me surveiller comme un voleur. ■

UN FORUM DES JEUNES (Suite de la page 29)

d'autres chances. Dans un processus éducatif ininterrompu, les notions d'échec et de succès s'atténueront : celui qui échouera dans une entreprise quelconque retrouvera d'autres occasions, il cessera d'être relégué à vie dans son échec. »

Les étudiants donnent pour mission à l'éducation permanente de permettre à chacun de dominer le changement ; or, il n'est pas certain que cette idée soit acceptable pour tous ceux dont la fonction est d'élaborer des politiques éducatives. Il est même possible que la notion d'éducation permanente puisse sournoisement être mise au service d'un endoctrinement permanent, et l'Histoire ne manque malheureusement pas d'exemples pour ceux qu'une telle voie tenterait.

Les problèmes liés au milieu social posent des questions fondamentales en ce qui concerne la participation de la communauté tout entière à la définition et à la gestion de l'éducation. Il est anormal que les parents démissionnent de leur rôle au profit d'une caste d'enseignants devenus tout-puissants à mesure que l'éducation s'institutionnalisait. Il est anormal que l'enseignant se soit déchargé de sa mission originelle pour ne plus être qu'un censeur jouissant de l'immunité que lui confère le monopole de l'école. Il est anormal que l'école ait négligé son rôle d'agent de socialisation au sein d'une communauté. Créée pour satis-

faire les besoins de cette communauté devenue de plus en plus complexe, l'école a atteint les dimensions d'un système sans concurrence dont les principes étroitement hiérarchiques s'opposent à toute action réelle sur le milieu.

Pour que l'école puisse changer, les étudiants proposent les principes pédagogiques suivants : « S'adapter, dans son action, au rythme de développement de chaque élève ; partir de la motivation personnelle de l'élève sans toutefois exclure l'effort personnel ; s'interdire toute tendance, toute contrainte allant à l'encontre de ses buts ; permettre à chaque élève de faire le choix conscient de son avenir et non plus le forcer à s'adapter aveuglément à ce qui est ; laisser, dans toute la mesure du possible, l'élève apprendre par observation, réflexion et expérimentation personnelles ; développer les activités de recherche en commun et enseigner une méthode de travail autorisant le dépassement et l'approfondissement de l'acquit. »

L'action de la communauté — c'est-à-dire de tous, parents, élèves, enseignants — devrait briser la barrière entre l'école et la vie ; ceci implique, bien entendu, que la démocratisation de l'éducation ait pour objectif de décentraliser et non plus d'uniformiser, que le développement de la personnalité devienne un but au moins aussi important que la recherche du

rendement, et que le changement éducatif s'intègre dans un processus conduisant à une société démocratique.

S'il est vrai que dans de nombreux pays, le budget consacré à l'éducation a atteint un plafond au regard des ressources économiques globales, la coexistence de politiques et donc de dépenses publiques radicalement contradictoires, peut inquiéter.

Comment peut-on concevoir qu'un pays en voie de développement, par exemple, continue de consacrer davantage de ressources à son armement qu'à l'éducation ? Est-il possible de voir grossir parallèlement des budgets de paix et des budgets de guerre, ainsi qu'un étudiant l'a souligné ? Est-il normal que les résultats de l'éducation soient partiellement annihilés parce que les ressources nécessaires à l'équipement de la nation ont été dépensées pour acquérir des matériels de défense importés des pays riches ?

De manière plus générale, le but de l'éducation est-il de permettre une meilleure formation de la force de travail d'un pays afin qu'elle puisse servir les intérêts étrangers avec davantage d'efficacité ? Ne devrait-il pas être plutôt « la naissance d'une société où chacun sera apte à prendre en main son destin et son avenir » selon le vœu des jeunes participants de la Conférence ? ■

Thierry Lemaesquier

Vient de paraître

Version revue et augmentée d'un best-seller de l'Unesco.

Ce rapport exhaustif analyse et décrit dans tous leurs détails la politique et les pratiques de ségrégation raciale en Afrique du Sud :

■ La politique d'inégalité délibérée en matière d'accès à l'éducation.

■ Les conséquences de l'apartheid sur le développement scientifique et la coopération scientifique internationale.

■ L'isolement culturel qu'entraîne le "développement séparé".

■ La limitation de la liberté et de l'information.

"Le développement séparé, tel qu'on l'applique dans la République d'Afrique du Sud n'a nullement pour conséquence que les diverses catégories ethniques soient traitées sur un pied d'égalité dans les domaines ressortissant à la compétence de l'Unesco".

(Extrait de la conclusion de la seconde édition)

l'Apartheid

ses effets sur
l'éducation
la science
la culture
et l'information

Deuxième édition
revue et mise à jour

unesco

278 pages

Prix : 16 F

Pour vous abonner, vous réabonner et commander d'autres publications de l'Unesco

Vous pouvez commander les publications de l'Unesco chez tous les libraires ou en vous adressant directement à l'agent général (voir liste ci-dessous). Vous pouvez vous procurer, sur simple demande, les noms des agents généraux non inclus dans la liste. Les paiements peuvent être effectués dans la monnaie du pays. Les prix de l'abonnement annuel au « COURRIER DE L'UNESCO » sont mentionnés entre parenthèses, après les adresses des agents.

★

ALBANIE. N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, Tirana. — **ALGÉRIE.** Institut pédagogique national, 11, rue Ali-Haddad, Alger. Société nationale d'édition et de diffusion (SNED), 3, bd Zirout Youcef, Alger. — **ALLEMAGNE.** Toutes les publications : Verlag Dokumentation, Postfach 148, Jägersstrasse 13, 8023 München-Pullach. Unesco Kurier (Édition allemande seulement) : Bahrenfelder Chaussee 160, Hamburg-Bahrenfeld, CCP 276650 (DM 16). — **AUTRICHE.** Verlag Georg Fromme et C^o, Arbeitergasse 1-7, 1051 Vienne. — **BELGIQUE.** Jean De Lannoy, 112, rue du Trône, Bruxelles 5, CCP 3 380.00 (220 F belges). — **BRÉSIL.** Fundação Getúlio Vargas, Serviço de Publicações, Caixa postal 21120, Praia de Botafogo, 188, Rio de Janeiro, GB (Crs. 20). — **BULGARIE.** Hemus, Kantora Literatura, Bd. Rousky 6, Sofia. — **CAMEROUN.** Le Secrétaire général de la Commission nationale de la République fédérale du Cameroun pour l'Unesco B.P. No. 1 061, YAOUNDE. — **CANADA.** Information Canada, Ottawa (Ont) (§ 5.00). — **CHILI.** Editorial Universitaria S.A., casilla 10220, Santiago. — **RÉP. POP. DU CONGO.** Librairie populaire, B.P. 577, Brazzaville. — **COTE-D'IVOIRE.** Centre d'édition et de Diffusion africaines. Boîte Postale 4541, Abidjan-Plateau. — **DAHOMÉY.** Librairie nationale. B.P. 294, Porto Novo. — **DANEMARK.** Ejnar Munksgaard Ltd, 6, Norregade, 1165 Copenhagen K (D. Kr. 27 00). — **ÉGYPTE (RÉP. ARABE D').** National Centre for Unesco Publications, N° 1 Talaat Harb Street, Tahrir Square, Le Caire; Librairie Kasr El Nil, 3, rue Kasr El Nil, Le Caire. 1,350 L.E. — **ESPAGNE.** Toutes les publications y compris le Courrier : Ediciones Iberoamericanas, S.A., calle de Oñate, 15, Madrid 20; Distribución de Publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Vitrubio 16, Madrid 6; Librería del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Egipticias, 15, Barcelona. Pour « le Courrier » seulement (260 pts) : Ediciones Liber, Apartado 17, Ondárroa (Vizcaya). — **ÉTATS-UNIS.** Unesco Publica-

tions Center, P.O. Box 433, New York N.Y. 10016 (§ 5). — **FINLANDE.** Akateeminen Kirjakauppa, 2, Keskuskatu Helsinki. (Fmk 13,90). — **FRANCE.** Librairie Unesco, 7-9, place de Fontenoy, 75-Paris. C.C.P. 12.598-48. (F. 17). — **GRÈCE.** Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, Athènes. — Librairie Eleftheroudakis, Nikis, 4, Athènes. — **HAÏTI.** Librairie « A la Caravelle », 36, rue Roux, B.P. 111, Port-au-Prince. — **HAUTE-VOLTA.** Librairie Attie, B.P. 64, Ouagadougou. Librairie Catholique « Jeunesse d'Afrique », Ouagadougou. — **HONGRIE.** Akadémiai Könyvesbolt, Váci U. 22, Budapest, V. A.K.V. Konyvtárosok Boltja, Nepkoztársaság 16, Budapest VI. — **INDE.** Orient Longman Ltd.: Nicol Road, Ballard Estate, Bombay 1; 17 Chittaranjan Avenue, Calcutta 13. 36a Mount Road, Madras 2. Kanson House, 3/5 Asaf Ali Road, P.O. Box 386, Nouvelle-Delhi 1. Publications Section, Ministry of Education and Youth Services, 72 Theatre Communication Building, Connaught Place, Nouvelle-Delhi 1. Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, Calcutta 16. Scindia House, Nouvelle-Delhi. — **IRAN.** Commission nationale iranienne pour l'Unesco, 1/154, av. Roosevelt, B.P. 1533, Téhéran. — **IRLANDE.** The National Press, 2 Wellington Road, Ballsbridge, Dublin 4. — **ISRAËL.** Emanuel Brown, formerly Blumstein's Bookstore : 35, Allenby Road and 48, Nachlat Benjamin Street, Tel-Aviv. Emanuel Brown 9, Shlomzion Hamalka Street, Jérusalem. 24 I.L. — **ITALIE.** Licosa, (Libreria Commissionaria Sansoni, S.p.A.) via Lamarmora, 45, Casella Postale 552, 50121 Florence. — **JAPON.** Maruzen Co Ltd., P.O. Box 5050, Tokyo International, 100.31 (Y1,440). — **RÉPUBLIQUE KHMÈRE.** Librairie Albert Portail, 14, avenue Bouilloche, Phnom-Penh. — **LIBAN.** Librairie Antoine, A. Naouf et Frères, B.P. 656, Beyrouth. — **LUXEMBOURG.** Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, Luxembourg. — **MADAGASCAR.** Toutes les publications : Commission nationale de la République malgache, Ministère de l'éducation nationale, Tananarive. « Le Courrier » seulement : Service des œuvres post et pré-scolaires, Ministère de l'éducation nationale, Tananarive. — **MALI.** Librairie populaire du Mali, B.P. 28, Bamako. — **MAROC.** Librairie « Aux belles images », 281, avenue Mohammed V, Rabat. CCP 68-74. « Courrier de l'Unesco » : pour les membres du corps enseignant : Commission nationale marocaine pour l'Unesco 20, Zenkat Mourabidine, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MARTINIQUE.** Librairie Félix Conseil, 11, rue Perrimon, Fort-de-France. — **MAURICE.** Nalanda Co. Ltd., 30, Bourbon Street Port-Louis — **MEXIQUE.** CILA (Centro inter-americano de Libros Académicos), Sullivan 31-Bis,

Mexico 4 D. F., Mexique. — **MONACO.** British Library, 30, boulevard des Moulins, Monte-Carlo. — **MOZAMBIQUE.** Salema & Carvalho Ltda., caixa Postal, 192, Beira. — **NIGER.** Librairie Mauclert B.P. 868, Niamey. — **NORVÈGE.** Toutes les publications : Joseph Grundt Tanum (Booksellers), Karl Johans Gate 41/43, Oslo 1. Pour « le Courrier » seulement : A.S. Narvesens, Litteratur-jeneste Box 6125 Oslo 6. (Kr 23,00). — **NOUVELLE-CALÉDONIE.** Reprex S.A.R.L., B.P. 1572, Nouméa. — **PAYS-BAS.** N.V. Martinus Nijhoff Lange Voorhout 9, La Haye (fl. 10). — **POLOGNE.** Toutes les publications : ORWN PAN, Palac Kultury i Nauki, Varsovie. Pour les périodiques seulement : « RUCH » ul. Wronia 23, Varsovie 10. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo, 70, Lisbonne (Esc.105). — **ROUMANIE.** I.C.E. Libri P.O.B. 134-135, 126 calea Victoriei, Bucarest. — **ROYAUME-UNI.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E.1. (£1,30). — **SÉNÉGAL.** La Maison du livre, 13, av. Roume, B.P. 20-60, Dakar. Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar; Librairie « Le Sénégal », B.P. 1594, Dakar. — **SUÈDE.** Toutes les publications : A/B C.E. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan, 2, Box 16356, 103 27 Stockholm, 16. Pour « le Courrier » seulement : Svenska FN-Förbundet, Vasagatan 15, IV, 10123 Stockholm 1 - Postgiro 184692 (Kr. 18). — **SUISSE.** Toutes les publications : Europa Verlag, 5, Ramistrasse, Zurich. C.C.P. Zürich VIII 2383. Payot, 6, rue Grenus 1211, Genève 11, C.C.P.-12.236 (FS. 16). — **SYRIE.** Librairie Sayegh Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas. — **TCHÉCOSLOVAQUIE.** S.N.T.L., Spalena 51, Prague 1 (Exposition permanente); Zahranicni Literatura, 11 Soukenicka 4, Prague 1. Pour la Slovaquie seulement : Nakladatelstvo Alfa, Hurbanovo nam. 6, Bratislava. — **TOGO.** Librairie Evangélique, BP 378, Lomé; Librairie du Bon Pasteur, BP 1164, Lomé; Librairie Moderne, BP 777, Lomé. — **TUNISIE.** Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, Tunis. — **TURQUIE.** Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi; Beyoglu, Istanbul. — **U.R.S.S.** Mezhdunarodnaja Kniga, Moscou, G-200. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguayua, S.A. Librería Losada, Maldonado, 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **VIËT-NAM.** Librairie Papeterie Xuân-Thu, 185, 193, rue Tu-Do, B.P. 283, Saigon. — **YOUgoslavIE.** Jugoslovenska Knjiga, Terazije 27, Belgrade. Drzavna Zaluzba Slovenije, Mestni Trg. 26, Ljubljana. — **REP. DU ZAIRE.** La Librairie, Institut politique congolais. B.P. 2307, Kinshasa. Commission nationale de la République du Zaïre pour l'Unesco, Ministère de l'éducation nationale, Kinshasa.



Mais combien
d'entre eux
finiront-ils
l'escalade



Pour tous les pays du monde, l'égalité des chances à l'école demeure un but qui reste à atteindre. Dans bon nombre de pays en voie de développement ne vont à l'école que 40 enfants sur 100 d'âge scolaire, et dans certains pays, moins encore. Dans les pays industriellement développés, large est le fossé où beaucoup tombent : parce qu'ils redoublent les classes, parce que trop tôt ils quittent l'école. Facteurs économiques et sociaux, milieu familial et culturel influent sur l'éducation; il s'agit d'un grave problème qui requiert solution dans le monde entier.