

Reports/Studies
Rapports/Études

Fundação Cuidar o Futuro

Division for the Study
of Development

Division de l'étude du
développement

Unesco, Paris



INFLUENCES DE L'EDUCATION
SUR LE
DEVELOPPEMENT ENDOGENE

par

Fundação Cuidar o Futuro

Polymnia ZAGEFKA
Chargée de cours
Paris V, U.E.R.

France

Les vues exprimées dans le présent document, la sélection des faits et l'interprétation qui en est donnée engagent la seule responsabilité de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement l'opinion de l'Unesco

Original : Français

mars 1981

SS-81/WS/18



TABLE DE MATIERES

	P
Préface	i
Quelques remarques préliminaires	I
I. Notion de développement endogène	4
II. Education en tant que condition de développement endogène	13
III. La participation des communautés au processus éducatif	18
A. Formes de participation en matière d'éducation	19
1. L'animation	19
2. Participation dite "intergénérationnelle" ou le noyau éducatif en tant que moteur de participation en vue de développement	22
3. Stratégies de type institutionnel	24
B. Mobilisation des populations en matière d'éducation	32
C. Méthodes de mobilisation	37
IV. Alphabétisation et développement endogène	40
V. Système d'éducation formelle	49
- Démocratisation de l'éducation, condition du développement endogène	49
- Critères de démocratisation de l'éducation	53
- Ecole et production	64
V. Contenus et méthodes en vue du développement endogène	79
Le problème linguistique	89
Conclusion	93
Bibliographie	95



P R E F A C E

Un développement endogène et centré sur l'homme ne saurait être l'imposition d'un modèle anonyme ou extérieur, il doit consister en une autocréation constante dont la culture nationale est la base et les membres de la société les agents. Etant non seulement transmission de connaissances et formation de rôles mais aussi prise de conscience et créativité, l'éducation formelle et informelle constituent l'élément le plus dynamique du processus de développement et y jouent un rôle prépondérant et déterminant.

La participation des populations au développement se trouve au coeur de cette problématique dans la mesure où l'éducation conçue dans l'optique du développement endogène ne peut être envisagée sans la participation des intéressés à leur processus éducatif et où l'éducation est elle-même la condition première de cette participation. Les relations qui existent entre le développement endogène et l'éducation ne sont pas linéaires mais dialectiques et une conception globale du développement devra par conséquent intégrer à la fois, projet de développement et projet éducatif. C'est dans cette optique que l'auteur de cette étude s'est proposé d'analyser les influences de l'éducation sur le développement endogène.

La première partie de cette étude est consacrée à la participation des communautés au processus éducatif à partir des formes que peut prendre la participation : animation au Sénégal, au Niger, en République Malgache, participation intergénérationnelle en Haute Volta et en Guinée, stratégies de type institutionnel en Tanzanie et au Pérou. Cette analyse permettra à l'auteur de s'interroger sur l'importance et les méthodes de participation en se référant notamment à Paulo Freire. La participation des populations sera plus particulièrement analysée à travers les exemples des campagnes d'alphabétisation à Cuba et en Tanzanie : deux cas qui nous amèneront au problème de l'alphabétisation fonctionnelle.

Dans la seconde partie, l'auteur étudiera les conditions requises pour garantir une éducation adaptée au développement endogène en se penchant sur la démocratisation de l'enseignement par rapport au projet de société et sur les critères de cette démocratisation. La prise en compte du milieu socio-économique dans lequel s'insère le système éducatif apparaissant comme indispensable, la liaison école-production sera illustrée par les cas de l'Inde, de l'URSS, du Viêt Nam et de la Tanzanie.

Au terme de cette étude, l'auteur dégage les grandes tendances qui se profilent dans la redéfinition des programmes et des méthodes pédagogiques en vue du développement endogène notamment dans le domaine linguistique.



Introduction

Influences de l'éducation sur le développement endogène

Quelques remarques préliminaires

Il s'agit d'examiner les interrelations et interdépendances de l'éducation par rapport aux divers contextes de développement endogène, centré sur l'homme, tel qu'il est défini par l'Unesco.

Une large place sera accordée à la participation des populations en tant qu'indicateur le plus important d'un type de développement ; la "participation" par ailleurs est prise dans le sens le plus large du terme, bien que les différences entre les diverses conceptions et pratiques soient plus que significatives (ex. participation de type légaliste ou juridique par rapport à celle de type auto-gestionnaire). Ainsi, lors des analyses systématiques des expériences il faudrait essayer de définir le type de participation en cours.

De même l'éducation est considérée dans un sens très large, englobant ainsi tous les processus d'apprentissage à la fois formels et informels. Cependant il est plus pertinent par rapport à la problématique d'opérer la distinction suivante :

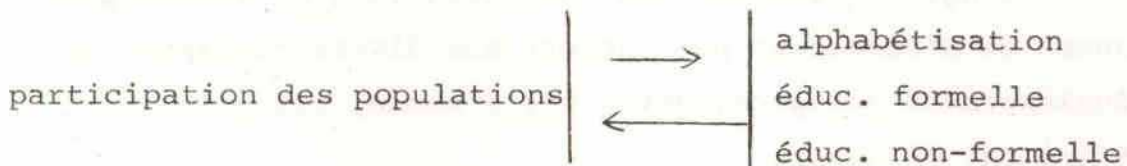
- a) alphabétisation
- b) système d'enseignement formel
- c) éducation non-formelle, éducation des adultes

D'autre part, un chapitre doit être consacré à l'administration du système éducatif et aux problèmes spécifiques (prise de décision, gestion, coordination, etc.) posés lors

.../..



de la participation des populations au développement éducatif. Les interrelations entre éducation et participation locale en tant qu'indicateur fondamental du développement endogène pourraient se schématiser, bien que d'une façon statique, de la façon suivante :



Ainsi dans une première partie, on tentera de recenser les expériences et innovations déjà effectuées ou en cours qui ont trait à la participation des populations dans le domaine de l'éducation et spécifiquement celles concernant les campagnes d'alphabétisation, la mise en place des structures d'éducation formelle et quelques exemples marquants quant aux innovations -même limitées dans le temps et l'espace - d'éducation non-formelle de tout type.

Une deuxième partie qui constituera la partie centrale du document, sera consacrée aux transformations et changements internes à l'éducation, afin qu'elle contribue à une participation accrue des populations et au développement endogène. Etant donné les difficultés évidentes pour mesurer les effets "externes" -socio-politiques et économiques- de l'éducation, on possède jusqu'à présent très peu de travaux concrets se référant à l'incidence de l'éducation sur le développement endogène si ce n'est qu'une référence à des effets globaux.

Cette partie devrait donc se présenter sous forme de scénarios hypothétiques compte tenu d'un certain nombre d'expériences concrètes et des critères retenus concernant le développement endogène. Par conséquent l'éducation à la fois du point de vue du système, des contenus et des méthodes, devrait être confrontée aux divers critères et indicateurs du développement endogène, à savoir les conceptions, modes et



types de vie, aux systèmes de valeurs, aux langues nationales
et aux modes d'organisation sociale.

Fundação Cuidar o Futuro



I. NOTION DE DEVELOPPEMENT ENDOGENE

La notion de développement endogène, comme d'ailleurs un grand nombre de concepts et de notions, n'est pas indépendante de conditions historiques desquelles elle a émergé.

Elle se place -en tant que notion- comme une approche nouvelle de développement ; en héritant certaines de ses caractéristiques mais également ses ambiguïtés.

Si, selon Celso Furtado les "racines de la notion de développement peuvent être détectées dans trois courants qui ont jailli de la pensée européenne à partir du XVIIIème siècle", -la philosophie des Lumières, l'idée d'accumulation de richesses promettent un plus grand bien-être, et l'expansion géographique de la civilisation européenne-, le développement endogène semble constituer à la fois une réponse et le contre-poids à une conception de type occidental.

Face au processus de développement classique, celui des pays actuellement développés, les pays en développement souffrent d'un retard d'ordre qualitatif et d'un sous-développement structurel, dû la plupart des fois à la colonisation et à la domination étrangère.

Ainsi la fonction essentielle d'un développement endogène est de combattre le sous-développement et la domination étrangère -qu'elle soit économique, politique ou culturelle- afin d'assurer un développement en harmonie avec les valeurs nationales -culturelles, éducatives, etc...- et basé sur les ressources nationales.

Ce type de processus n'induit pas la rupture totale avec le monde extérieur, représenté par les autres pays, ni une
.../...

Celso Furtado : le développement, in. Revue Internationale des Sciences Sociales, vol. XXIX (1977) N° 4.



isolation et l'absence d'échanges à la fois économiques et culturels. Il n'implique pas non plus que le pays doit se renfermer à l'intérieur de ses propres frontières afin de "refaire", d'une certaine façon, le cheminement "normal" d'un développement à l'instar des pays actuellement développés et industrialisés.

Il n'implique pas non plus -à notre sens- le rejet quasi fondamental des types et modes de raisonnement, de savoir, et des techniques caractérisées aujourd'hui comme appartenant ou émanant de l'Occident.

Or, il faudrait définir les critères de base du développement endogène et les articulations possibles parmi ces derniers dans le court et le long terme.

En général, les critères retenus ont trait à l'ensemble de spécificités et conditions nationales relevant le plus souvent du culturel au sens anthropologique du terme : conceptions, modes et styles de vie, systèmes de valeurs nationales, modes d'organisation sociale autant que la réintroduction de langue ou langues nationales. Ces éléments ne sont pas considérés dans une vision statique -"retour" ou "fixation" sur des traditions-, mais ils doivent être réfléchis en vue du développement. D'autre part ils mettent l'accent sur l'ordre de finalité que vise et qu'est censé viser ce dernier.

Cette conception tend à porter remède aux destructions profondes, non seulement économiques mais également sociales et culturelles causées par la situation du sous-développement et de domination étrangère. C'est d'ailleurs par le biais de cet ensemble de critères que cette conception de développement possède un caractère proprement libérateur.

Il n'est plus question ni de croissance étroitement économique ni de copie d'un mode de développement à l'occidental, bien que l'"Occident" soit considéré très souvent et à tort,

.../...



comme un "bloc" sans différenciation, sans ambiguïtés et sans antagonismes internes.

Cependant cette conception, au-delà de ces critères généraux expliquant le sens de l'endogénéité, renvoie, de par sa spécificité, aux conditions uniques, propres à chaque unité nationale : conceptions de vie, valeurs culturelles, modes et styles de vie sont loin d'être uniformes, même au sein de chaque unité nationale. Les destructurations, les multiples acculturations, les décalages et déplacements qui ont eu lieu jusqu'à présent ne peuvent pas être effacés par une "volonté" externe ou par un retour -mythique la plupart des fois-, aux sources.

Or, quelles sont les implications de la conception de développement endogène ?

Au niveau conceptuel, l'"endogénéité" renvoie exclusivement aux conditions "uniques" de chaque unité nationale. Si l'Occident le plus souvent est réduit d'une manière indifférenciée à un mode de production capitaliste, le développement endogène met en avant la spécificité, l'unicité de cultures nationales; leur diversité est introduite dans l'approche du développement, mais c'est cette diversité qui rend difficile toute généralisation.

Tendanciellement, les exemples de développement endogène sont à peine généralisables car aucune formation sociale n'est semblable à une autre.

On est amené ainsi à établir d'autres critères, d'autres indications parallèles aux premiers, qui sont censés pouvoir rétablir la comparabilité.

Les exemples sectoriels ou globaux de développement endogène sont introduits dans la discussion et pris en considération en tant qu'exemples du fait que le développement endogène est possible.

.../...



En outre, l'internationalisation d'un grand nombre de stratégies partielles de développement, l'intensification des échanges mondiaux, autant économiques que culturels ne sont pris en considération que très partiellement.

L'endogénéité implique par ailleurs la connaissance approfondie des "spécificités" nationales, au-delà des perceptions primaires, chargées de présupposés et de préjugés divers, qu'ils soient de l'ordre de dévalorisation ou de survalorisation.

Déterminer les finalités et les objectifs d'un développement endogène rend nécessaire la connaissance préalable des "spécificités" nationales autant que du potentiel existant. Or ces conditions spécifiques propres aux unités nationales sont la plupart des fois soit inconnues, soit méconnues ou malconnues. Les recherches portant sur les valeurs culturelles historiquement définies ne sont par exemple que presqu'inexistantes. Les recherches de type ethnographiques par ailleurs sont pour un grand nombre de pays soit trop sectorielles et difficilement généralisables, soit teintées d'ethnocentrisme, d'idées préconçues et de partis-pris. Le manque de données fiables est d'ailleurs de règle pour la plupart des pays en développement. Les données culturelles au sens anthropologique du terme ne font pas exception ; tout au contraire, elles sont très difficiles à cerner et sujettes à des ambiguïtés d'ordre idéologique.

Le développement endogène, en introduisant les aspects culturels et socio-culturels dans la conception de développement, peut se heurter à des multiples problèmes, non seulement quant à la mise en oeuvre mais encore dans sa conception. Ainsi cette approche n'est qu'un cadre général dont le but est de se démarquer par rapport aux diverses autres approches de développement.



En outre, le développement étant un processus d'ensemble à plusieurs dimensions, l'aspect dynamique y est prédominant.

La troisième grande implication de l'"endogénéité" du développement des unités nationales est liée à la conception et à la réalité de ces dernières. Les pays sont loin d'être uniformes non seulement du point de vue socio-économique mais encore culturel. Le "pays" en tant qu'unité de développement, induit à son tour l'idée d'Etat-Nation, conception déterminée par un certain type d'évolution historique. Ainsi l'"unité" nationale ne se veut pas seulement pragmatique ou opérationnelle mais très souvent idéologique. Les disparités et les inégalités régionales accentuent l'hétérogénéité des ensembles nationaux et le manque de données de base. Si certains sous-ensembles et certaines régions ont été, pour des raisons historiques, privilégiés par rapport aux autres, les écarts risquent de persister, sinon de s'aggraver par une conception statique de l'"endogénéité".

Cela nous conduit à poser le problème des "ajustements" et articulations entre les diverses finalités du développement endogène échelonnées dans le temps et dans l'espace pour un pays.

- Comment articuler finalités et objectifs au niveau national, régional et local ?
- A quel niveau doivent se situer les instances d'organisation, les instances opérationnelles ?
- A quel niveau se situent les principaux centres de décision ?
- Et principalement de quel niveau émanent les initiatives, quel est leur distance ou leur rapport quant aux sources de financement ?
- Comment peut-on par exemple promouvoir les initiatives locales, sans renforcer ou reproduire les disparités régionales ?

.../...



- Comment peut-on prévoir la dynamisation de certains aspects du processus de développement, les réactions en chaîne, et celà à l'échelle nationale ?
- Et, dans un cadre plus général, comment peut-on combiner et harmoniser le "normatif" compris par définition dans la notion de développement et les systèmes de valeur, les conceptions et modes de vie différents sinon divergents au sein de groupes socio-économiques, religieux, ethniques ?

A ce point, il faudrait d'ailleurs pouvoir cerner la notion du développement endogène par rapport à d'autres notions voisines.

En premier lieu, la différenciation entre "development from below" versus "development from above". Ces deux notions soulignent l'importance de la localisation des centres de décision quant aux finalités et objectifs à adopter ; cependant, elles ne donnent aucune indication sur le sens de ces finalités, ni sur le cadre général du type ou style de développement à adopter.

En second lieu, l'expérience tanzanienne a mis en avant la notion de "self reliance" - "auto-suffisance" qui renvoie à un ensemble de caractéristiques propres à l'expérience dont il est issu. "Compter sur ses propres forces", développement pour l'autonomie et l'auto-suffisance, basé sur la majorité de la population en milieu rural, sont autant d'aspects étroitement liés aux conditions nationales de Tanzanie. Un développement de type "self-reliance" dans une autre unité nationale ne sera pas obligatoirement le même qu'en Tanzanie.

La notion de développement endogène ne définit pas d'une manière exclusive le niveau auquel doivent se situer les centres de décision ; elle ne détermine pas non plus les

.../...



limites étroites du système, mais elle met l'accent sur les capacités créatrices du pays à élaborer ses propres finalités, à construire son propre devenir.

X

X X

Une autre notion étroitement liée à celle de développement endogène est celle de participation des populations locales, des communautés, de type légaliste ou de type autogestionnaire ; "La participation n'est pas une recette, une technique, une méthodologie, mais un certain type de fonctionnement des institutions sociales et de la création culturelle traduisant un projet de société et donc un choix politique" (I). Cependant, ce type de fonctionnement n'est presque jamais le mode de fonctionnement exclusif des institutions sociales ; il coexiste avec d'autres formes et modes de fonctionnement. D'ailleurs, la participation n'est pas elle-même unique, mais comporte plusieurs dimensions qu'une approche analytique en matière d'organisation des institutions ne peut expliquer que très partiellement. Cela a fortiori lorsqu'il s'agit des institutions villageoises de type traditionnel, dont la diversité et les hiérarchies internes sont difficilement accessibles à un observateur étranger. Or, au-delà d'une discussion normative sur les modes divers de participation du point de vue de leur légitimité ou opérationnalité, le développement endogène introduit la notion de participation, dans le sens large du terme, en tant qu'un élément de base ou en tant que garantie de l'"endogénéité".

.../...

(I) Roland Colin, les méthodes et les techniques de la participation au développement, Rapports/Etudes PAR. 3, 1978



Les modes spécifiques propres à l'unité nationale, régionale ou locale et les types d'articulations à établir entre ces trois niveaux ne peuvent être examinés qu'à l'intérieur du processus de développement individualisé, propres à chaque unité nationale, évoluant d'ailleurs dans le temps. Par contre, le critère qui reste constant, c'est la nécessité de mobilisation des populations concernées afin que le développement ne soit pas déterminé et dirigé d'une manière exogène et étrangère au corps social qu'il est censé promouvoir. Or la mobilisation des populations concernées peut s'effectuer de plusieurs façons et à des finalités allant indifféremment du sectoriel au global.

L'attribut très fréquemment employé au sujet du développement endogène est celui fait référence explicité à l'homme en tant que sujet actif de développement. Ainsi le "développement endogène et centré sur l'homme" signifie que le développement doit être subordonné de part en part au souci d'améliorer le sort des individus, c'est-à-dire assurer une plus grande équité" (I).

.../...

(I) Pour plus de renseignements et une analyse approfondie du concept de "Développement endogène et centré sur l'homme" ainsi que de ses liens avec la participation, voir HUYNH CAO TRI, Le concept du développement endogène et centré sur l'homme, UNESCO, S.S.79/CONF. 60I/Réf. 6, Réunion de Dakar sur "Participation des populations au développement", IO-I4 décembre 1979



De même, il implique "l'humanisation et la démocratisation de plus en plus poussée des moyens et des voies de développement. Une participation active et élargie des individus et des groupes dans la vie communautaire et nationale sous tous ses aspects et dans tous les processus de la planification est indispensable, depuis l'identification des besoins de la fixation des objectifs jusqu'à l'évaluation des résultats du plan du développement en passant par la phase cruciale de prise de décision" (I).

La participation des populations, des groupes et des institutions à toutes les étapes de développement implique nécessairement des modes d'organisation adéquats non seulement par rapport aux finalités et aux ressources à la fois matérielles et humaines, mais également par rapport aux données et valeurs nationales, régionales et locales. Ce dernier élément semble être très important dans la mesure où il indique que les modes d'organisation et de participation des populations peuvent être fort divers selon les aires et sous-aires culturelles, religieuses, etc. En même temps, il indique que les modes divers de participation échappent à la généralisation schématique et qu'en fait comme a indiqué R. Collin, il n'y a pas et il ne devrait pas y avoir de formules toutes faites.

.../...

(I) id. p. 6



II.1 EDUCATION EN TANT QUE CONDITION DE DEVELOPPEMENT ENDOGENE

"Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde".

Paulo Freire

Pédagogie des opprimés

Déterminer les incidences de l'éducation sur le développement même dans le cas d'une conception purement économiste de ce dernier, a été une tâche plus que difficile. La dualité de l'éducation, à la fois bien de consommation, -besoin fondamental- et bien d'investissement où sa rentabilité ne pourrait se réaliser qu'au sein de la production, a fait de la sorte que les "effets externes" socio-économiques et culturels soient plus importants, bien que difficiles à cerner. **Fundação Cuidar o Futuro**

En fait, on présume, à la fois globalement et partiellement, les effets positifs de l'éducation en essayant, au moyen des études internationales comparatives et des examens a posteriori, d'évaluer les résultats.

Dans ce cadre, définir le "type" ou "types" d'éducation pertinents et valables dans une perspective de développement endogène comporte les risques évidents de tautologie.

Toutefois, c'est par l'intermédiaire des analyses et recherches déjà effectuées et principalement celles faisant état des incidences négatives de l'éducation que l'on pourrait tenter de cerner les dimensions qui paraissent pertinentes. Ici nous faisons référence aux études portant sur les systèmes et modes éducatifs de type "exogène" (ex. enseignement colonial), ainsi qu'aux analyses ayant trait au renforcement des disparités et des inégalités dues au système



éducatif à la fois au sein de pays industrialisés et des pays en développement.

D'autre part, les études de cas se référant aux multiples innovations et réformes éducatives qui ont eu lieu à l'échelle internationale au cours des deux dernières décennies, ainsi que l'évaluation des expériences menées peuvent constituer, malgré les limites comparatives et de transposition, des indicateurs précieux.

En outre, une analyse des mouvements pédagogiques, des innovations et réformes soit partielles soit globales, pourrait expliciter les phénomènes multiples, non contradictoires liés aux répercussions globales -socio-économiques et culturelles- de l'éducation, répercussions allant de l'oppression à la libération.

Fundação Cuidar o Futuro

Cependant, une conception de l'éducation allant dans le sens du développement endogène -bien que ses effets ne soient que présumés- doit, au moins au niveau conceptuel, être concordante par rapport aux critères retenus indiquant les spécificités du processus de développement dans les conditions historiques présentes. Ainsi dans un monde avec le degré d'internationalisation actuel, où le "savoir" est "pouvoir", le développement endogène ne peut qu'organiser pour l'ensemble de la population l'accès à ce savoir.

En même temps, ce "savoir" reçoit des attributs supplémentaires et n'est en fait que domination et survalorisation d'un certain type de savoir, lié à un certain type de rationalité au détriment de tout autre savoir et d'autre type de rationalité. Si ce type de "savoir" est très souvent caractérisé -bien que grossièrement- de type occidental, cela

.../...



n'indique que la position de pouvoir qu'il détient.

L'accès au savoir, moteur de développement endogène, et opéré par le système éducatif, devra pouvoir permettre :

- la libération de la domination étrangère ;
- l'équité et l'égalité de tous les groupes socio-économiques, culturels, etc.. devant le savoir/pouvoir ;
- la mobilisation optimale des populations insérées activement dans le processus du développement.

Ce n'est donc pas le rejet en bloc de tout "savoir" de type occidental qui est en question, mais sa transformation, en accord avec les sociétés dans lesquelles il s'insère, par l'intermédiaire de l'acquisition, de l'analyse et de la critique. C'est d'ailleurs le "savoir" dit occidental qui a engendré sa propre critique et sa propre transformation.

Fundação Cuidar o Futuro

L'éducation, au sens large du terme, englobant le système formel et non-formel, n'est pas seulement transmission des connaissances et de savoir-faire et reproduction/inculcation des rôles, des attitudes et des statuts ; elle est également prise de conscience, critique, libération et créativité.

Il revient aux politiques nationales d'éducation de définir le cadre général, finalités et objectifs, ainsi que les structures, les contenus et méthodes d'une éducation ouverte, créatrice et endogène, qui pourra ré-élaborer et faire avancer le savoir dit "occidental" en l'intégrant et en le transformant.

.../...



Les inter-relations en éducation et développement endogène sont évidentes, pour qu'une relation linéaire soit en fait inconcevable. Ainsi objectifs, contenus et méthodes doivent non seulement tenir compte de tous les facteurs d'endogénéité, mais encore c'est la population dans son ensemble qui devrait participer activement à leur élaboration. D'autre part objectifs, contenus, méthodes ainsi que structures doivent viser et contribuer au développement endogène au moyen d'une conception globale intégrant à la fois le projet de développement et le projet éducatif.

La nécessité de flexibilité quant à la mise en place des structures, leur capacité de renouvellement et d'adaptation continue au cours des étapes, en somme la capacité du système à se renouveler et à être mobile, apparaissent comme des éléments inhérents à une conception de l'éducation liée au processus de développement endogène et centré sur l'homme.

L'élargissement du concept de développement a des aspects autres que strictement économiques ou reproduisant des processus ayant eu lieu ailleurs, en l'occurrence des aspects culturels et humains, implique pour le sous-ensemble qu'est le système éducatif, une capacité de rénovation permanente.

Loin d'être réduite à son temps long de "gestation" qui, en fait, n'était qu'un élément justifiant son immobilisme, l'éducation pour le développement endogène est promue au rang de l'élément le plus dynamique.

.../...



Campagnes d'alphabétisation, mobilisation des populations au moyen et en vue de modes de formation extra-scolaire et de participation au système scolaire, dynamisation des processus éducatifs par les tentatives d'intégrer école et communauté, école et production, sont autant d'exemples que nous possédons actuellement du rôle qu'incombe à l'éducation dans le cadre d'une nouvelle approche de développement.

Fundação Cuidar o Futuro



III. LA PARTICIPATION DES COMMUNAUTÉS AU PROCESSUS EDUCATIF

Dans ce qui suit, nous tenterons d'aborder un certain nombre d'aspects qui, dans une perspective comparative, nous semblent les plus pertinents.

En premier lieu, il s'agit de diverses formes de participation des groupes, des communautés et des individus dans les actions de formation qu'elles soient de type "animation" ou de type "formation scolaire".

Il ne s'agit pas d'examiner à fond la question de participation dans ses implications sociales, économiques et culturelles mais plutôt de montrer à travers certains exemples nationaux :

a) la diversité des formes que peut adopter la participation en matière d'éducation,

b) les modalités diverses en ce qui concerne la mobilisation des populations afin qu'elles prennent une part active aux processus éducatifs,

c) ainsi qu'un certain nombre de problèmes de gestion quant à l'articulation des trois niveaux : national, régional et local.

Un accent particulier sera mis sur les méthodes les plus pertinentes par rapport au développement endogène, afin d'engendrer une mobilisation et une participation accrue.

.../...



A. FORMES DE PARTICIPATION EN MATIERE D'EDUCATION

I. L'Animation

L'éducation -et la formation- n'est qu'un moyen afin de sensibiliser et mobiliser les populations dans des projets de développement communautaire.

Le rôle des "animateurs" peut être multiple selon leur origine: animateur-cadre appartenant à des systèmes étatiques ou para-étatiques ou animateur appartenant à la communauté et choisi par cette dernière. Le repérage des structures hiérarchiques en vigueur semble être un élément intéressant, bien qu'il reste à analyser les répercussions de ce schéma sur les projets de développements concrets.

Il est d'ailleurs fréquent de voir l'emploi des formules mixtes.

La nécessité d'une formation approfondie des formateurs et animateurs est ressentie dans toutes les expériences, comme un pallier nécessaire à la mobilisation effective des populations. D'autre part, il est évident que la formation ne comporte pas seulement l'apprentissage des techniques d'animation courante, mais elle concerne également l'apprentissage des méthodes adéquates pouvant être mises en oeuvre directement dans les projets de développement ; dans ce sens, le contenu de ces formations ne peut être que directement déterminé par le type de projets choisis.

X

X

X

.../...



Parmi d'autres réformes entreprises afin de promouvoir la participation communautaire l'Animation sénégalaise (I) était un des principaux éléments appuyé par la mise en place des structures adéquates. Elle vise "la connaissance et la transformation globale du milieu".

Elle comprend quatre phases :

- 1) l'étude du milieu et le prédécoupage des zones homogènes
- 2) la préparation du dialogue, au moyen d'actions de sensibilisation, de formation et de perfectionnement et la formation d'animateurs villageois, issus de leur propre milieu. Un certain nombre de stages sont organisés selon les projets spécifiques que l'on a établis.
- 3) la prise en charge par le groupe d'animateurs du programme local d'actions et la structuration du milieu
- 4) le découpage définitif des terroirs et la création des communautés rurales qui est l'objectif final.

Fundação Cuidar o Futuro

Le processus pédagogique intervient tout au long de ces étapes : étude du milieu, formation des animateurs parallèlement aux programmes d'éducation permanente organisés pour les cadres de l'animation, programme d'action, etc. Les équipes mobiles de cinéma ainsi que la radio-éducative rurale, créée en 1969, constituent le support le plus important de l'animation. Renforcer les actions d'animation et de formation opérationnelle des populations ainsi que la formation des conseillers ruraux et des cadres locaux semblent être de première nécessité.

.../...

(I) MBAYE DIAO, les problèmes et les possibilités d'institutionnalisation de la participation de la population rurale au développement des pays africains

l'expérience du SENEGAL, Unesco, Réunion d'experts, Dakar, 10-14 Déc. 1979



L'animation sénégalaise a servi de référence aux expériences comparables tentées au Niger, à Madagascar, et au Tchad (I).

X
X X

Au Niger, l'animation se divise en un programme d'animation masculine en milieu rural, un programme spécifique pour les nomades en pays touareg et un programme concernant l'animation féminine. La méthode adoptée est celle de "noyaux générateurs" composés de cadres moyens (instituteurs, infirmiers, etc.) ayant une expérience en milieu rural qui reçoivent une première formation avant de former à leur tour des équipes d'animateurs villageois.

Le programme d'animation masculine suit un schéma structuré en stages et relativement standardisé. Par contre, l'animation féminine, de par les contraintes socio-culturelles, est obligée d'être beaucoup plus flexible. L'animation des nomades arrêtée après 1971, introduit le plus largement possible une stratégie à partir d'un dialogue amorcé en premier lieu avec les structures d'autorité traditionnelle.

X
X X

L'animation malgache instituée depuis 1963 à 1976 basée sur le système sénégalais tend à réorganiser et faire émerger, au sein des communes rurales, les structures des fokonolona, "organisations communautaires de base dans la période pré-coloniale" (2). Le schéma semble se heurter à des problèmes d'ordre bureaucratique mais il est continué après 1975 sous le mot d'ordre "la politique du fokonolona".

X
X X



(I) Roland COLIN, les Méthodes et Techniques de la participation au développement, Analyse comparative et problématique, UNESCO - 1978

(2) id. p. II7.

2. Participation dite "intergénérationnelle" ou le noyau éducatif en tant que moteur de participation en vue de développement.

Les exemples les plus représentatifs de cette stratégie sont Haute-Volta et Guinée-Bissau.

Parallèlement aux structures éducatives "normales", cette stratégie met en place des structures où la population visée est celle des jeunes ruraux, scolarisés ou non-scolarisés.

Elle tente à combler un besoin fondamental de la population cible en instaurant un schéma de "minimum éducatif" adapté au milieu rural. Cependant les objectifs vont plus loin qu'une simple scolarisation de ceux qui ont été délaissés par le système éducatif de type traditionnel. Ces jeunes doivent devenir à leur tour les éléments moteurs quant à la promotion des projets de développement rural en mobilisant l'ensemble des populations et des communautés dont ils sont issus.

En Haute-Volta (I), après de nombreuses tentatives d'éducation rurale, des structures éducatives "pré-coopératives" sont créées, dénommées "Centre de formation des jeunes agriculteurs"; elles s'inspirent largement de l'organisation traditionnelle des communautés de classes d'âge connue dans le pays sous le nom de Naam. La communauté est directement impliquée dans l'organisation et le soutien de ces centres par l'intermédiaire des "Conseils villageois du Centre".

Id.

(I) p. 120-130 avec références bibliographiques

.../...



Les centres possèdent une exploitation agricole complète qui sert de base aux activités de formation. En même temps les jeunes agriculteurs doivent s'occuper une partie de la semaine des exploitations familiales. De par leurs activités alternées, les jeunes constituent les agents de liaison entre le centre et le village ; leurs activités et le résultat de leur formation -savoir-faire pratique pouvant être mis en valeur immédiatement- sont censés constituer la phase première d'une participation accrue.

En Guinée-Bissau, ce sont les "Centres d'éducation populaire intégrée (CEPI), étudiés depuis 1975, qui sont mis en place afin de révolutionner le système éducatif dans le sens du progrès économique et politique et d'une participation accrue. Le CEPI est intimement lié au village dont il devient le centre de toutes les actions éducatives. En même temps, il est la base des actions de formation des adultes et des expériences d'animation villageoise. D'autre part, c'est le village, la tabanca, qui devient à la fois le sujet de promotion et l'objet d'étude dans le CEPI. L'étude du milieu, problématique de son développement devient la base de la thématique des programmes scolaires des deux dernières années du primaire, sans pour autant ignorer les sujets traitant des relations du village avec le monde extérieur.

Quatre catégories de thèmes sont retenues :

- le système agro-pastoral,
- la santé,
- les techniques et l'artisanat
- la culture et la société villageoise.

X

X

X

.../...



3. Stratégies de type institutionnel.

Il s'agit de réformes globales qui tendent à renforcer les liens avec la communauté et à instaurer une participation accrue par le biais du processus éducatif.

Les exemples les plus représentatifs sont ceux de la Tanzanie et du Pérou.

L'objectif de telles réformes est non seulement de rapprocher le plus étroitement possible l'école et la communauté, mais encore d'abolir la coupure établie entre système formel d'enseignement, représenté par l'"école" au sens traditionnel du terme, et éducation extra-scolaire, formation des adultes. La survalorisation de l'"école", comme la seule "voie" par laquelle passe l'éducation peut être brisée, si les écoles fonctionnent en même temps comme des centres de formation des adultes.

L'intégration du formel et du non-formel, au-delà des considérations économiques, semble par ailleurs correspondre aux besoins réels des populations dans la mesure où elle incite à poser et à résoudre des problèmes concrets posés par la communauté.

Dans ce sens, la participation est médiatisée par l'éducatif en faisant émerger les liens entre la prise de conscience collective des problèmes de la communauté, l'apprentissage des moyens d'y faire face ou de les résoudre et le potentiel du développement à plus long terme.

X

X X

.../...



Tanzanie.

Dans son document "Education for self-reliance", document de base de la déclaration de Arusha en 1967, le Président Mwalimu Nyerere trace ainsi les principaux objectifs de l'éducation :

- acquisition des concepts et des contenus de base afin que l'enfant puisse être capable d'appliquer ses connaissances à un environnement en transformation permanente,
- maîtrise des connaissances de base telles que la lecture, l'écriture et la numération
- développement de la confiance en soi par l'intermédiaire de l'acquisition des connaissances permettant l'auto-instruction, l'évaluation des études et la formulation des objectifs et des normes,
- développement d'un esprit d'auto-formation afin que l'enfant puisse élaborer les informations existantes et devenir un adulte en auto-formation,
- développement de la participation et de la coopération de l'enfant par rapport à ses camarades et à la communauté dans son ensemble,
- développement des expériences renforçant les valeurs humaines telles que l'égalité, l'honnêteté, la confiance, le courage, la responsabilité et le respect (pour les autres).

Sans s'étendre sur l'ensemble de la réforme tanzanienne d'éducation, ni sur l'institutionnalisation de la participation au moyen des villages ujamaa, deux aspects fondamentaux doivent être soulignés :

.../...



- la fonction première de l'éducation est la libération de l'homme,
- et, l'éducation doit être principalement rurale étant donné que la Tanzanie est une société rurale.

Dans ce cadre, trois structures éducatives sont organisées :

- a) les écoles primaires en tant que centres de formation des adultes,
- b) les centres d'éducation communautaires,
- c) les collèges de développement populaire.

a) Ecoles primaires, centres de formation des adultes

L'intégration du formel et du non-formel au sein des écoles primaires a été promue lors du Second Plan Quinquennal (1969-1974) qui indiquait :

"Le principe général est de placer l'éducation des adultes sous la responsabilité et l'organisation de l'école primaire. L'école deviendra ainsi un centre d'éducation communautaire où l'enseignement primaire ne sera qu'une de ses fonctions. L'école conçue de cette façon deviendra de plus en plus un centre faisant converger les besoins éducatifs globaux de la communauté ; elle ne sera plus une institution relativement détachée de la communauté destinée à l'éducation des enfants seulement". (1)

L'organisateur principal de toutes les actions de formation d'adultes sera le directeur de l'école. Il sera chargé d'identifier les besoins éducatifs de la communauté, de reconnaître et de recruter les formateurs les plus qualifiés ainsi que de mettre en place le système dans son ensemble.

.../...

(1) République Unie de Tanzanie, Tanzania Second Five Year Plan for Economic and Social Development, Vol. I, p. 231-256.



Les formateurs peuvent être les membres de l'administration locale, des travailleurs qualifiés de la communauté mais principalement les maîtres d'école qui sont censés prendre en charge la formation des adultes en plus de l'enseignement proprement dit.

Les sujets enseignés peuvent varier mais, d'après le Plan, ils doivent viser en premier lieu, le développement rural. Ainsi les programmes devront comporter l'enseignement des techniques agricoles, l'artisanat, l'hygiène, l'économie domestique, la comptabilité et des bases simples d'économie, ainsi que l'éducation politique et civique.

L'accent est mis en toute évidence sur l'emploi maximal des ressources matérielles et humaines existantes au sein des communautés avec l'apport du personnel administratif et scolaire déjà en place. L'intégration du formel et non-formel en éducation ne se fait pas évidemment sans heurts ; le mode d'institutionnalisation adopté dans cette première phase semble être un élément prédominant : la base volontaire sur laquelle travaillent les maîtres, le type de rémunération et de recrutement du personnel administratif, le manque fréquent d'équipement, sont certains éléments expliquant les difficultés rencontrées.

b) Centres d'éducation communautaire

Parallèlement aux centres communautaires de type plutôt culturel dont l'impact semble être limité (I), le Gouvernement a voulu, dès 1973, élargir leur conception en accord avec la politique d'intégration du formel et du non-formel.

.../...

(I) A.G.M. ISHUMI, Community Centres in Tanzania, their development and Scope, in : The Tanzanian Experience Ed. Hinzen, Hundsorfer, UNESCO Institut de l'Education 1979.



Les bases de cette expérience ont été posées à partir de l'innovation effectuée dans un village ujamaa de la région Tanga. Ce projet pilote a tenté d'intégrer les activités principalement d'auto-assistance du village dans le travail et le programme scolaire. La programmation et la mise en place des activités villageoises sont ainsi élaborées à la fois par les paysans et par les élèves eux-mêmes.

Avec l'assistance technique et financière de la Banque Mondiale, le Ministère de l'Education Nationale a établi des centres d'éducation communautaire. L'objectif était d'effectuer un développement rural intégré centré sur l'école. Les centres ont pour but de répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble de la population, élèves, jeunes scolarisés et non-scolarisés, adultes, chômeurs, etc. L'idée est d'ailleurs de pouvoir combiner apprentissage théorique et pratique et production, dans la mesure où les savoirs transmis doivent être intimement liés aux besoins de la communauté.

c) Collèges de développement populaire

Ils ont été créés avec l'aide du gouvernement suédois dans l'objectif de :

- "stimuler et motiver l'apprentissage des adultes, hommes et femmes,
- de promouvoir les capacités et qualifications nécessaires au suivi des campagnes d'alphabétisation et à l'élévation du niveau d'instruction pour les sortants du primaire,
- de pourvoir les qualifications et les savoir-faire nécessaires au développement rural".

Les stages organisés par les centres comprennent des cours d'éducation générale, de formation professionnelle de base ainsi que des activités culturelles.



Pérou.

Deux mesures d'ampleur différente ont été adoptées afin de prendre en considération et d'agir sur les conditions et les nécessités culturelles des diverses régions du pays : d'une part il s'agit de la décentralisation administrative parallèlement à la politique éducative décidée pour tout le pays par le Ministère de l'Education. Les huit régions éducatives ainsi que la région de Lima métropolitaine, administrées par des directions régionales, participent aux décisions d'ordre à la fois administratif et éducatif, tout en ayant un rôle de coordination et de gestion.

D'autre part, c'est le système de nucléarisation éducative qui est considéré comme un élément primordial du processus de participation des populations inauguré par la réforme de 1968. Bien qu'il ait existé, dès les années 40, une ébauche de nucléarisation avec les Noyaux scolaires paysans (Nucleos Escolares Campesinos) dans la région de Puno, ce système n'a été véritablement diffusé qu'après 1968 et mis progressivement en vigueur depuis 1972. L'accent est mis sur la participation de la population à la gestion de l'éducation scolaire et extra-scolaire, et la promotion de la vie communautaire ainsi que l'intégration des centres éducatifs par une coopération intersectorielle. "La nucléarisation ne peut se réaliser qu'à travers un processus dynamique de planification de base". (I)

Chaque noyau éducatif communautaire (Nucleo educativo comunal, NEC) comprend un centre-base assurant les trois

.../...

(I) Peru, Estudio Nacional sobre la situación y perspectivas de la educación peruana, p. 94, Lima 1976



cycles de l'éducation de base (ou deux cycles au moins) et un nombre, très variable d'après les régions, de 15 à 45 centres éducatifs. La population touchée par le NEC varie entre 5000 et 50.000 habitants. Le centre de base est choisi d'après sa situation géographique, son équipement, etc. Les NEC pourvus chacun d'une équipe de travail ainsi que parfois d'une équipe d'animation pédagogique ont pour fonction de gérer et de conduire le processus éducatif, de l'adapter à la zone spécifique, d'élaborer des programmes et des plans d'études et de mener les processus d'alphabétisation et des cours extra-scolaires pour adultes. Les comités consultatifs locaux des NEC sont censés réunir 10 à 20 membres dont 40% sont issus du corps enseignant, 30% des familles et 30% des représentants de la communauté (syndicalistes, employés des coopératives agricoles, etc.). Le réseau des NEC a été en expansion ; leur nombre a passé de 135 en 1973 à 536 en 1977 répartis en 33 zones, pour s'arrêter en 1978 à cause des problèmes internes. Toutefois, la nucléarisation en tant que l'alternative la plus pertinente aux problèmes scolaires a influencé les conceptions éducatives de l'ensemble des pays de la région. Des efforts dans le même sens ont été faits en Equateur et dans certains pays de l'Amérique Centrale.

Dans le système d'éducation péruvien, la nucléarisation de l'éducation constitue l'élément central et le plus important. La nucléarisation traduit une volonté de rénover radicalement la structure administrative des services d'éducation du pays ; en effet, elle vise essentiellement à promouvoir la participation de la communauté et à intégrer systématiquement toutes les ressources utilisables à des fins éducatives en vue d'activités qui dépassent l'approche traditionnelle de l'éducation purement scolaire.

.../...



L'article 64 de la Loi générale sur l'éducation (I) définit le nucleo educativo com unal (NEC) comme "...l'organisation communale de base pour la promotion de la vie communautaire, ainsi que la coordination et la gestion des services d'éducation et de tous services connexes dans une zone territoriale déterminée". La Loi assigne au NEC les tâches suivantes :

- promouvoir la coopération et la participation de la famille et de la communauté à l'action éducative et projeter cette action vers la communauté ;
- Assurer un service éducatif adéquat à toute la population de la zone territoriale intéressée ;
- Intégrer les centres éducatifs en réseaux coordonnés de caractère fonctionnel ;
- Assurer l'utilisation optimale des installations et équipements éducatifs, ou potentiellement éducatifs de la zone ;
- Promouvoir la coopération intersectorielle dans la zone.

Ainsi, en premier lieu, le NEC encourage la participation et la coopération de tous les éléments de la communauté (parents, enseignants, élèves, organisations locales, etc.) à la gestion de l'éducation dans la zone de sa compétence.

En deuxième lieu, les NEC, groupant tous les centres éducatifs de leur zone, les intègrent en réseaux coordonnés de caractère fonctionnel, assurant ainsi l'utilisation optimale des installations et équipements éducatifs ; enfin, les NEC favorisent la contribution et la participation de tous les secteurs et organismes publics, privés ou coopératifs à l'action éducative.

(I) Ley General de Educación (Loi Générale sur l'Education) promulguée en 1972.

.../...



Ainsi, le principe est que l'éducation, considérée dans sa fonction sociale, doit devenir une activité fondamentale de la société, faisant appel à la responsabilité et à la participation de la communauté.

B. MOBILISATION DES POPULATIONS EN MATIERE D'EDUCATION.

Le cas péruvien nous paraît important pour une raison supplémentaire : la question de "décentralisation" qui dans le cas d'une politique de participation des populations peut s'avérer indispensable. Sans s'étendre sur les implications réelles et administratives de diverses conceptions de "décentralisation" et/ou de "déconcertation", il est intéressant de souligner que la participation des populations aux actions éducatives et au projet de développement ne peut s'établir sans une réorganisation des instances administratives à tous les niveaux : central, régional et local, et sans une redéfinition des centres de décision responsables.

Si une réforme dans le sens de décentralisation n'implique pas automatiquement une participation accrue des populations, le contraire semble toutefois problématique. La présence du facteur "public" dans le circuit des décisions et des pratiques appartenant à l'administration d'Etat peut devenir l'objet d'une controverse en matière de décisions et de compétences. Ce "public" est représenté par les parents, les membres de la communauté, les représentants des organes locaux et d'autres groupes de pression - syndicats, associations religieuses, culturelles et autres- ; si la mobilisation

.../...

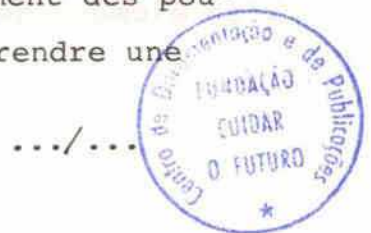


et la participation des populations doit être conçue dans le long terme et non comme des interventions occasionnelles et sans lendemain, la question de délégations des pouvoirs entre les diverses instances étatiques (par ex. les différents Ministères) et les instances communautaires sont de première importance. Par conséquent, la participation des populations devrait être examinée dans les trois aspects suivants :

- a) participation communautaire dans le processus de prises de décision en matière d'éducation,
- b) participation à la gestion et/administration éducatives,
- c) participation en matière de contribution en personnel et en matériaux.

Ces trois dimensions ne peuvent en toute évidence être examinées et évaluées en tant que facteurs isolés. Le cadre général à la fois politique, économique, social, éducatif y est déterminant. C'est d'ailleurs dans leurs interrelations que ces dimensions, comme il a été montré lors de l'examen des réformes et innovations nationales, sont plus significatives. Toutefois, on peut cerner un certain nombre de critères qui semblent être prédominants :

- le rôle et l'étendue des réformes de base en matière d'éducation formelle et non-formelle ; une politique de participation communautaire induit forcément la reformulation et redéfinition des conceptions éducatives ;
- l'organisation et la gestion des actions éducatives au niveau national, régional et local et particulièrement la répartition quant au pouvoir de décision et la participation aux prises de décision. Un renforcement des pouvoirs attribués aux organes locaux peut comprendre une



variété de situations dépendant autant de politiques éducatives différentes que de problèmes concrets auxquels fait face le pays.

- la question du financement ; une participation financière accrue en ressources matérielles et humaines de la part de la population peut amener à des situations fort différentes, et, par conséquent, ayant des effets à la fois négatifs et positifs; par exemple, la prise en charge financière des actions de formation peut conduire à une privatisation croissante de certaines structures éducatives, à la domination de certains groupes sociaux et économiques face aux autres, ou même au renforcement des inégalités entre ville et campagne. En revanche, une participation financière peut contribuer à une mobilisation accrue de l'ensemble de la population afin de résoudre des problèmes concrets (la construction des écoles par exemple), à une plus grande interaction et à une mise en commun ou à une redistribution des services. Elle peut donc devenir un facteur d'égalisation et de solidarité.

La participation des populations dans toutes ses dimensions, peut avoir des effets divergents, sinon contraires, au projet national de développement et aux politiques éducatives nationales. Il importe, par conséquent de mettre en place des structures adéquates, au niveau régional et local, suffisamment flexibles pour qu'elles puissent renforcer la mobilisation des populations et coordonner les efforts communautaires à une plus large échelle.

Bien que la mobilisation des populations ne constitue qu'un élément de la participation, elle est primordiale,

.../...



dans la mesure où elle est la première étape. Mobiliser les communautés en vue d'une participation accrue en matière éducative peut ainsi passer, comme nous avons vu, par un processus d'animation éducative ou même par une action de formation.

En tout cas, elle nécessite des "animateurs" locaux ou régionaux, formés spécialement, qui pourront débiter le processus. Le recours à des formes de participation appartenant à la culture et aux traditions ancestrales de la communauté est fréquent ; la référence et l'implication directe des structures de pouvoir existantes dans la communauté semble également être une voie d'"accès" à cette dernière.

Nous pouvons ainsi indiquer sommairement les principaux problèmes et besoins à la fois d'ordre législatif et pratique que pose la mise en place du processus de participation et de mobilisation des populations en matière éducative :

- Besoin d'un cadre législatif assez flexible définissant les objectifs et les moyens des innovations à effectuer au niveau local ;
- Besoin de définir d'avance et d'élaborer attentivement les moyens les plus pertinents afin de mobiliser l'initiative des communautés. Ces moyens peuvent être des contacts informels avec des instances intéressées d'avance au processus éducatif, telles que les associations des parents d'élèves et les enseignants, et des contacts avec des associations, des groupes ou des personnes qui ont une position clé au sein de la communauté, telles que

.../...



les structures religieuses ou les chefs locaux.

Cela présuppose une connaissance approfondie du milieu spécifique, des traditions et coutumes locales ainsi que de la langue.

- le besoin d'instituer des structures administratives intermédiaires dont les membres (cadres, animateurs, etc.), après une formation adéquate, seraient responsables de la mise en oeuvre du plan d'action au niveau local ayant également des tâches de coordination.
- besoin de détecter et recenser les besoins éducatifs de la communauté ou les besoins en matière de développement dont la réalisation nécessiterait des actions de formation spécifiques. Cela implique le recensement, la collecte et l'évaluation des informations concernant les conditions socio-économiques et éducatives des localités.
- besoin de lier l'école et le processus éducatif dans tous ses aspects avec la communauté ; les types et formes de liaison peuvent être autant de contributions matérielles et financières (construction et réparation des bâtiments scolaires, donations) qu'une participation réelle des populations aux prises de décision en matière d'éducation à la fois formelle et non-formelle.
- besoin de lier et de coordonner la participation des communautés avec les normes nationales d'éducation, afin d'éviter un renforcement des disparités et d'inégalités entre les régions et entre la ville et la campagne. Pour cela, il serait nécessaire de reformuler les tâches des instances régionales qui auraient ainsi des compétences accrues en matière de gestion et d'inspection.

X

X X

.../...



C. METHODES DE MOBILISATION

Les méthodes en vue de mobiliser les communautés en matière d'éducation, si elles se proposent d'être pertinentes par rapport au milieu, devront être choisies en fonction des conditions socio-culturelles de ce dernier ainsi que du projet de développement global; en outre, elles dépendent du type et du niveau d'éducation.

Toutefois, il nous a paru intéressant de présenter brièvement la méthodologie élaborée par Paulo Freire qui, de par sa signification politique, a influencé largement les innovateurs en formation des adultes et particulièrement ceux d'Amérique Latine.

X

Paulo Freire (I) d'origine brésilienne, a élaboré sa méthode dans le cadre de l'alphabétisation des adultes : il conçoit l'éducation comme pratique de la liberté, qui est "un acte de connaissance, une approche critique de la réalité". Ainsi, à l'"éducation-domination", éducation de type "bancaire", il oppose l'"éducation-libération" qui passe obligatoirement par la "conscientisation". "Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent".

La méthode est axée autour des deux pôles : la recherche dans une première étape, du "mot-générateur" dans l'"univers-vocabulaire" des travailleurs, des "mots-clés" qui ont un impact global.

L'emploi et l'analyse des "mots-clés" permettent ainsi l'acquisition du vocabulaire, une discussion et une prise de conscience à propos de la réalité suggérée.

.../...

(I) Paulo Freire, l'Education, pratique de la liberté, Ed. Cerf, 1971 et Pédagogie des opprimés, Maspéro 1974



En second lieu, c'est la recherche des "thèmes-générateurs" ou "thématique significative" qui est le centre du programme éducatif ; ce dernier n'est pas défini d'avance et imposé mais émerge, après dialogue, des désirs et de l'univers des apprenants.

La méthodologie suivie est organisée dans les étapes suivantes :

- Délimitation de la zone d'investigation par les chercheurs ; contacts informels afin d'élaborer un climat de confiance et de sympathie.
- Collecte des données sur la vie de la zone et mise en place d'une équipe de volontaires appartenant à la communauté.
- "Décodage" de la zone étudiée au moyen de l'observation ou de la conversation directe avec les habitants ; enregistrement des expressions populaires, du langage, des mots, de la syntaxe ; perception des rapports et des structures propres à la communauté -la position des femmes et des enfants, le rôle des vieux, les structures d'âge, etc.
- Les résultats de cette enquête préliminaire sont présentés et discutés dans un séminaire réunissant les chercheurs et l'équipe locale : définition en commun des contradictions principales et secondaires dans lesquelles vivent les gens de la zone étudiée.
- Organisation du programme d'action éducative sur la base des données recueillies ; élaboration des tableaux codés (peintures ou photos) qui vont servir à la recherche des thèmes. Le tableau codé doit refléter une "situation existentielle" des participants et ne doit être ni trop simpliste, ni trop apocryphe.

.../...



- Organisation, dans la zone étudiée, des "cercles de recherche thématique" où on teste le programme établi et les tableaux codés ; on procède ainsi par correction ou élimination de certains thèmes et on ajoute des "thèmes-charnières", thèmes fondamentaux que l'équipe juge nécessaire.
- Mise au point du programme définitif et préparation du matériel didactique : photographies, vues fixes, affiches, textes écrits, etc..

Si cette méthodologie est réfléchie dans le cadre de l'alphabétisation-conscientisation, elle n'en est pas moins valable dans ses implications en matière d'éducation scolaire. La recherche des "thèmes-générateurs" introduit doublement la communauté dans le processus éducatif : elle devient à la fois sujet/objet de connaissance. Les contenus élaborés à partir de l'objet de connaissance "communauté" pourraient ainsi être introduits dans l'enseignement dès le primaire -en tant que connaissance du milieu proche à l'enfant.

Dans ses prémisses et sa méthodologie, la pédagogie de Paulo Freire n'est pas limitée à la seule formation des adultes. D'autant plus qu'elle peut contribuer, par une globalisation appropriée, à un renforcement de la liaison entre enseignement formel et informel et à une prise en mains accrue de la part des populations du processus éducatif dans son ensemble. L'éducation-conscientisation peut ainsi contribuer à la participation et garantir l'endogénéité du développement.

X

X X

.../...



IV . ALPHABETISATION ET DEVELOPPEMENT ENDOGENE

L'impact des grandes campagnes d'alphabétisation au cours du siècle - l'Union Soviétique, Cuba, Corée du Nord, Viet-Nam- est tel qu'il devient presque un lieu commun de souligner l'importance de l'alphabétisation pour le développement national.

Les raisons sont autant politiques et idéologiques qu'économiques "Pour sauvegarder l'indépendance et faire de notre pays une nation forte et prospère, chaque vietnamien doit connaître ses droits et ses devoirs, être à même de participer à l'édification nationale. Avant tout, il faut que chacun sache lire et écrire" rappelait Hô Chi Minh en 1945, lorsqu'il lançait son appel à la lutte contre l'analphabétisme. Si la révolution nationale et sociale est le moteur de développement de l'enseignement, en retour l'éducation augmente le niveau de conscience politique et la participation des populations à la révolution.

"L'alphabétisation n'est qu'un outil ; elle n'est qu'un moyen qui nous permet d'apprendre plus de choses et de plus en plus facilement ; c'est cela son importance. Elle nous permet de lire le mode d'emploi écrit sur un paquet d'engrais, elle nous permet de lire tout ce qui concerne de nouvelles méthodes sans avoir besoin d'un enseignant ; elle nous permet d'étudier la politique de notre parti jusqu'à ce que nous l'ayons comprise. Et si nous n'avions pas encore eu la chance d'apprendre à lire et à écrire, nous pouvons toujours apprendre et nous devrions le faire si nous ne voulons pas rester derrière le progrès... Celà signifie que l'éducation est

.../...



très importante pour un pays comme la Tanzanie. Nous voulons améliorer notre vie et préserver notre liberté ; nous ne pourrions pas réussir si nous ne nous efforçons pas d'apprendre le plus possible et le plus rapidement possible", écrivait le Président Nyerere (I) en soulignant l'importance sociale et économique de l'alphabétisation pour le pays. Toutefois, les conditions diffèrent : seuls les pays qui ont fait une révolution sociale, ont pu réussir dans un laps de temps très court, des campagnes nationales d'alphabétisation. Basée sur une mobilisation totale de toutes les ressources humaines et matérielles disponibles, avec des moyens souvent très précaires, la lutte contre l'analphabétisme devenait ainsi une tâche révolutionnaire, par la prise de conscience collective qu'elle suscitait.

Les pays qui n'ont pas les mêmes conditions politiques et n'ont pas pu réussir des campagnes d'alphabétisation de masse, ont cherché, en coopération avec les organisations internationales, de nouvelles méthodologies basées sur l'individu-producteur.

Il s'agit principalement de l'approche de l'"alphabétisation fonctionnelle" lancée par l'Unesco. En 1965 le Congrès des Ministres de l'Education sur l'élimination de l'analphabétisme à Téhéran a défini ainsi l'alphabétisation des adultes :

"L'alphabétisation des adultes, élément essentiel du développement général, doit être étroitement liée aux priorités économiques et sociales, ainsi qu'aux besoins présents et futurs de main-d'oeuvre... Loin d'être une fin en soi, elle (alphabétisation fonctionnelle) doit être conçue en vue de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique, débordant largement les limites d'une alphabétisation rudimentaire réduite à l'enseignement de la lecture et de

.../...

(I) J.K. Nyerere, Education Never Ends, in The Tanzanian Experience, op. cit.



l'écriture. L'apprentissage même de la lecture et de l'écriture devrait être l'occasion d'acquérir des notions utiles à l'amélioration immédiate du niveau de vie ; lecture et écriture doivent, non seulement déboucher sur des connaissances élémentaires, mais sur la préparation au travail, l'augmentation de la productivité, une participation plus grande à la vie civique, une meilleure compréhension du monde environnant, et ultérieurement, s'ouvrir sur le fonds culturel commun".

Cette approche concerne trois grands groupes : les femmes, les paysans et les ouvriers pour lesquels sont conçus des programmes spécifiques.

Issu de ce congrès, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA) fut mis à exécution entre 1967 et 1973 sous les auspices des Nations Unies. Les expériences -de type à la fois sélectif et intensif- entreprises dans plusieurs pays ont fait l'objet d'une évaluation finale publiée par l'Unesco en 1976.

Il importe toutefois d'énoncer les principes de base de l'alphabétisation fonctionnelle, tels qu'ils ont été définis en 1976 par Amadou Mahtar M'Bow :

"On peut dire que nous sommes désormais en possession d'une véritable charte de l'alphabétisation dont je crois utile de rappeler ici les grandes lignes...

Une constatation, tout d'abord : dans la lutte contre l'analphabétisme, les succès les plus spectaculaires ont été remportés lorsque "l'alphabétisation a procédé d'une volonté de répondre aux besoins fondamentaux de l'homme, depuis les nécessités immédiates de la vie jusqu'au besoin de participation effective aux mutations de la société". C'est ce que j'appellerai le principe de fonctionnalité.

"Deuxièmement, il est devenu évident qu'un processus d'alphabétisation ne peut être efficace que s'il se fait avec la participation des intéressés eux-mêmes, chaque adulte ayant conscience de la nécessité de cet engagement personnel. Ce principe de participation, également valable pour tout programme d'éducation et toute activité de développement est fondamental. Il implique que l'alphabétisation

.../...



soit conçue comme une entreprise de libération humaine, en opposition à certaines opérations de prétendu développement dans lesquelles les inégalités sont encore accentuées par la manipulation des plus faibles. C'est aussi par une participation authentique des populations que les programmes d'alphabétisation peuvent contribuer à renforcer leur sentiment d'appartenance culturelle et à consolider les langues nationales.

"Un troisième principe essentiel est celui de l'intégration des programmes d'alphabétisation au processus d'éducation permanente, mais aussi à tout un contexte de réformes, économiques et sociales. Un des exemples les plus frappants à cet égard me semble être celui qu'offre le développement rural, que conditionnent aussi bien la crise alimentaire, les fléaux naturels, les problèmes du chômage et du sous-emploi que la structure de la société elle-même.

"L'intégration au processus d'éducation permanente suppose que soit assurée la postalphabétisation. Rien ne sert d'avoir appris à lire, écrire et compter si ces connaissances fondamentales ne trouvent pas d'application quotidienne et concrète, si le nouvel alphabète n'a pas à sa disposition du matériel approprié, c'est-à-dire des textes rédigés dans sa langue, en fonction de son niveau d'instruction et de ses centres d'intérêts.

"Il est également apparu qu'on ne saurait concevoir de modèle unique pour les programmes d'alphabétisation, mais que le processus doit au contraire s'adapter aux circonstances, aux hommes, au cadre socio-économique et culturel. La diversification des approches est donc une condition de la réussite. On notera sur ce point, que certains pays ont tenté avec succès des innovations intéressantes, faisant appel à la fois aux traditions culturelles qui leur sont propres et aux technologies les plus avancées.

"Enfin, les déclarations les plus judicieuses, les efforts les plus persévérants des organisations internationales, ne sont rien sans la volonté politique nationale. Dans un domaine où il s'agit avant tout d'établir des objectifs, sources matérielles, financières et humaines, pour faire de l'alphabétisation un des leviers de la nécessaire transformation de la société, les gouvernements ont un rôle essentiel à jouer. Chaque fois qu'un gouvernement s'est attaqué à l'analphabétisme pour ouvrir la voie à d'autres changements sociaux, les résultats ont été positifs."

.../...



Il convient de résumer brièvement deux expériences nationales d'alphabétisation qui illustrent les deux approches évoquées : Cuba et Tanzanie.

Cuba

"Que todo analfabeto tenga alfabetizador
que todo alfabetizador tenga analfabeto"
(Que tout a nalphabète ait un alphabétiseur,
que tout alphabétiseur ait un analphabète)"

Dès 1959, l'alphabétisation devient une des préoccupations majeures du gouvernement révolutionnaire qui crée une Commission Nationale d'alphabétisation et d'éducation fondamentale.

L'alphabétisation apparaît comme une exigence démocratique élémentaire, une condition de la liberté et en même temps une nécessité fondamentale en vue des transformations économiques et sociales du pays. Popularisation de la réforme agraire, élévation du niveau technique de la paysannerie, conscientisation des populations, tels sont les grands objectifs de la campagne.

Le 26 Septembre 1960, Fidel Castro, de la tribune de l'O.N.U., annonce les objectifs de la révolution en matière d'alphabétisation :

"l'an prochain, nous nous proposons de livrer la grande bataille contre l'analphabétisme avec l'objectif -ambitieux sans doute- d'apprendre à lire et à écrire à tous les Cubains, jusqu'au dernier. A cette fin, les maîtres, étudiants et travailleurs se sont organisés. Le peuple tout entier se prépare à une campagne intense d'instruction, et Cuba sera ainsi le premier pays d'Amérique qui, dans un certain nombre de mois, pourra se vanter de n'avoir plus un seul analphabète".

.../...



Dès 1959, on met en place des stages de formation pour les alphabétiseurs ; "instituteurs volontaires", et "enseignants populaires" mais également toute personne titulaire du certificat d'études primaires pourrait devenir alphabétiseur. Plus de 120.000 personnes ont ainsi participé à la campagne en instruisant les analphabètes et en organisant des équipes d'alphabétiseurs sous la responsabilité d'un assesseur technique et en mettant en place des équipes mobiles.

A la fin de 1960, la Commission Nationale d'alphabétisation élabore l'abécédaire Venceremos (nous vaincrons) qui est édité à un million et demi d'exemplaires. Il est illustré de photos se rapportant à la révolution et les leçons ont pour thèmes les transformations de la société cubaine, telles que "les coopératives de la réforme agraire", "les pêcheurs", "les milices", "le peuple au travail", "l'éducation", "Cuba n'est pas seule", "la terre", "un peuple sain dans une Cuba libre", mais également "l'année de l'éducation" et "poésie et alphabet" avec un texte du poète national Nicolas Guillen.

En même temps, la Commission élabore un manuel pour les alphabétiseurs Alfabetícemos qui comprend des indications pédagogiques, vingt-quatre thèmes d'orientation révolutionnaire, des textes se rapportant aux leçons de Venceremos, et un lexique des mots utilisés. Les thèmes principaux se référant à plusieurs domaines, tels que la "révolution", "la guerre et la paix", les "coopératives", la "nationalisation", l'"industrialisation", la "révolution convertit les casernes en écoles", la "démocratie", "ouvriers et paysans", la "liberté des cultes", la "santé", "l'alphabet", "la révolution gagne toutes les batailles".

.../.....



La mobilisation la plus grande a été toutefois atteinte avec l'organisation de la brigade Conrado Benitez, du nom d'un maître volontaire assassiné en 1961. Elle était composée de 105.000 jeunes scolarisés qui quittèrent les bancs de l'école pour alphabétiser les régions les plus pauvres et les plus arriérées et donc avec le plus fort taux d'analphabétisme, en partageant la vie des paysans.

Ainsi, dans un laps de temps très bref, plus de 700.000 adultes ont été alphabétisés et le nombre des analphabètes est passé de 23,6 % à 4 % de la population totale. La participation de la jeunesse scolarisée a été fondamentale pour atteindre les objectifs non seulement de l'alphabétisation au sens étroit du terme, mais encore de cohésion et de prise de conscience nationale.

Tanzanie.

Fundação Cuidar o Futuro

Le gouvernement tanzanien a décidé en 1971 de lancer une campagne d'alphabétisation qui devait prendre fin en 1975.

Le projet définissait les aspects suivants :

- l'approche de l'alphabétisation fonctionnelle en tant que méthodologie adéquate ;
- les alphabétiseurs devaient être à la fois des enseignants du primaire et des volontaires ;
- une décentralisation devait être mise en place concernant les stages de formation préalables pour des alphabétiseurs ;
- la mise en place d'un programme d'actions visant la préparation et la diffusion du matériel de lecture -des publications et des journaux devant être distribués par l'intermédiaire des bibliothèques rurales.



- la préparation du matériel d'alphabétisation orienté vers le monde du travail ; ce matériel devrait être élaboré par des "ateliers" d'écrivains installés dans toutes les régions du pays.
- l'introduction de l'"alphabétisation fonctionnelle" comme nouvelle discipline des universités nationales et des instituts d'agriculture ;
- la mise en place des structures administratives ayant comme fonction la coopération et la coordination des actions de formation à l'échelle nationale.

La caractéristique principale de la méthodologie adoptée est l'orientation vers le monde du travail ; l'apprentissage des techniques industrielles et agricoles, de divers métiers, ainsi qu'une formation en matière de nutrition, d'hygiène et d'autres éléments pratiques pour une amélioration des conditions de la vie, sont ainsi inscrits dans le projet.

En somme, il s'agit d'une intégration de l'alphabétisation et d'une formation professionnelle simple sur une base à la fois sélective et intensive.

Malgré l'énorme effort consenti et les résultats positifs obtenus, les difficultés auxquelles a fait face le pays ont été multiples, se rapportant à des problèmes de formation des alphabétiseurs, d'évaluation et à l'absence d'une coordination et d'une cohérence interne quant à la mise en place régionale des activités éducatives. Des correctifs ont été mis rapidement en place afin d'y remédier. Ils concernaient principalement une meilleure organisation et coordination,

.../...



la mise en place des équipes régionales permanentes des formateurs des alphabétiseurs, ainsi qu'une large campagne de publicité.

En 1974, il y avait plus de 3 millions de personnes -quelques 60 % des analphabètes-, qui suivaient les cours d'alphabétisation. Cependant, malgré la participation de 100.000 alphabétiseurs -enseignants et volontaires-, le processus a été freiné surtout au niveau local.

On est amené ainsi à se demander si l'approche de l'alphabétisation fonctionnelle, en induisant "une motivation pré-existante" chez les analphabètes, principalement ruraux, puisse être suffisante sans une mobilisation politique et une prise de conscience préalable (I)

Fundação Cuidar o Futuro

.../...

(I) Y.O. KASSAM, Literacy and Development : What is missing in the Jigsaw puzzle ? in : The Tanzanian Experience, op. cit. I53-I55.



V. SYSTEME D'EDUCATION FORMELLE

L'élévation du niveau d'instruction, indépendamment du fait que celle-ci est un des droits humains fondamentaux, peut avoir à court et à long terme des effets démocratisants dans le sens d'une plus grande emprise sur le réel et d'une plus grande participation.

Or, avant de présenter les tendances récentes en matière d'éducation qui semblent les plus pertinentes par rapport au développement endogène, il s'impose d'examiner la question de la démocratisation des systèmes éducatifs.

Démocratisation de l'éducation, condition du développement endogène.

La plupart des textes se référant à la démocratisation de l'éducation mentionnent la nécessité d'une démocratisation conjointe des structures sociales dans leur ensemble, même si l'on leur attribue le rôle de "variable externe", de "milieu global" sur lequel on n'aurait pas de prise.

Mais, la démocratisation d'une société comme il a été montré à propos de l'alphabétisation n'est pas conçue d'une façon unanime ; pour les uns, elle signifie participation accrue des individus et des groupes aux diverses instances du pouvoir et de la vie sociale, pour d'autres, elle signifie une emprise des individus sur leur environnement social et politique, emprise qui présuppose des restructurations fondamentales quant au pouvoir lui-même, mais également quant aux rapports au travail.

Le dénominateur commun est toutefois la recherche d'une plus grande justice sociale, réalisation qui ne peut prendre

.../...



naissance qu'à la suite d'une volonté politique explicite ; l'éducation y joue un rôle très important mais qui ne saurait être exclusif.

Depuis bon nombre d'années, on a mis en évidence les interrelations étroites entre système éducatif et contexte socio-économique et politique. Toute tentative de démocratisation au seul niveau du système éducatif, malgré son autonomie relative, aurait des effets fort limités, sinon même contradictoires sur ce qui se passe en dehors de l'école. Cela ne signifie pas que des changements et des innovations en vue de la démocratisation au sein du système scolaire ne puissent avoir des effets positifs à la fois pour les individus et pour des groupes sociaux ; on peut observer des modifications à la suite de la transmission d'autres savoirs, de l'inculcation d'autres attitudes, de la mise en oeuvre d'autres pratiques pédagogiques.

Mais ces éléments nouveaux seraient dispersés, contre-carrés, sinon neutralisés, par les déterminantes du contexte social, et surtout par le marché du travail.

Il a été explicitement formulé que la rénovation des systèmes d'éducation est une condition essentielle à la fois de démocratisation de l'éducation et de l'adaptation aux exigences sociales, économiques et culturelles des sociétés.

L'amélioration de l'éducation dans le sens de démocratisation est accompagnée d'une demande d'amélioration de l'efficacité du système, efficacité qui doit être à la fois interne et externe.

La démocratisation par contre dans son acception d'"élimination des inégalités" est en premier lieu d'ordre éthique. Elle possède cependant -elle aussi- une logique sinon d'ordre économique direct, d'ordre social : l'élimination

.../...



des inégalités, l'éducation pour la participation de la population à la vie de l'ensemble social, réduisent les risques des conflits, et oeuvrent pour la consolidation de l'identité, de l'unité et du développement des nations.

En fait, il s'agit d'un dilemme entre démocratisation et efficacité dont l'ambiguïté apparaît clairement à propos de la politique éducative et de la planification dans une perspective de développement. L'incompatibilité entre les deux devient plus apparente lorsqu'on analyse l'enseignement secondaire et le supérieur devant former la future main d'oeuvre. Le dilemme entre la démocratisation, c'est-à-dire ouverture, non-sélectivité, etc., et l'efficacité principalement externe y est dépassé, en apparence, par l'introduction des facteurs tels que les "aptitudes", "capacités", potentiels individuels différents.

Il s'agit en réalité d'un rapport inverse existant entre les deux extrêmes : plus étroite est la liaison d'une filière ou d'un cycle d'enseignement à la fonctionnalité et efficacité économiques, moins se pose la question de sa démocratisation définie en tant qu'ouverture et non-sélectivité.

En raison des structures socio-économiques existantes, on ne peut à l'heure actuelle que proposer et oeuvrer pour que des mesures correctrices atténuent certaines disparités, certaines inégalités, ce qui à long terme est censé avoir des effets positifs en faveur du développement endogène.

La démocratisation de l'éducation peut par conséquent avoir des effets sociaux et politiques et, indirectement, économiques bien que ces effets soient très difficiles à appréhender et encore moins à quantifier.

Cependant, si démocratiser l'école dans son sens le plus large n'est pas suffisant pour démocratiser la société

et le travail, cela ne signifie pas que les répercussions et les processus déclenchés n'auront pas un impact positif.

La diversité des contextes socio-politiques a provoqué ces dernières années de vifs débats, parallèlement à ceux menés sur l'identité nationale et le développement autonome. Différences entre les ensembles sociaux mais également diversités quant aux projets de société qu'ils élaborent, font penser que toute démocratisation de l'éducation ne saurait être réfléchie qu'en tant que débat et confrontation permanents à la fois au contexte national et régional et au projet de société choisi.

En liaison étroite avec le projet de société les politiques éducatives nationales peuvent témoigner des variations fort importantes quant aux stratégies adoptées.

Ainsi, nous pouvons dégager, pour des raisons d'ailleurs principalement de systématisation, un certain nombre de facteurs de différenciation du rapport spécifique société/système éducatif dans son ensemble. Ces facteurs, qui doivent être pris en compte pour la perception de la démocratisation en éducation, sont de première importance si l'on conçoit cette dernière comme faisant partie inhérente d'un processus de développement global, endogène et diversifié.

Ces facteurs, mis en évidence bien des fois par une littérature particulièrement riche au cours des dernières années, sont les suivants :

- facteurs relevant des conditions historiques spécifiques à chaque peuple et à chaque nation.
- facteurs d'ordre économique ; ils impliquent l'économie nationale et la place qu'elle occupe dans l'économie mondiale.

.../...



- facteurs relevant de l'évolution démographique de la population en rapport avec la géographie et l'écologie du pays ; la question démographique ne se limite pas à la prise en considération des seuls taux de natalité et de mortalité, mais elle relève également de l'analyse des bio-systèmes.
- facteurs d'ordre politique et social.
- et, en dernier lieu, facteurs d'ordre culturel (croyances religieuses, attitudes, etc.) et plus spécifiquement d'ordre linguistique, les pays multilingues étant les plus nombreux.

Cette brève énumération n'avait pour objectif qu'accentuer l'importance que prennent ces facteurs dans leurs interrelations lors de la mise en oeuvre d'un processus éducatif visant le développement endogène.

Critères de démocratisation de l'éducation.

a) Structures d'enseignement

Bien que la répartition en primaire, secondaire et supérieur, résultante historique dans plusieurs pays, soit à présent la norme, les pays mettent différemment l'accent sur le sens de cette division.

Malgré les variations considérables, cette répartition est importante pour la démocratisation dans la mesure où elle implique un certain type de fonctionnement scolaire à la fois du point de vue de conception du système, de la qualification du personnel enseignant, du type de pratiques pédagogiques, etc. Les structures scolaires sont loin d'être

.../...



neutres. Leur incidence donc sur le fractionnement du système scolaire en degrés et en cycles d'enseignement spécifiques et sur l'insertion sociale ne saurait être négligée.

Le "secondaire" par contre constitue actuellement le problème le plus important pour toute tentative de démocratiser le système éducatif. Il peut être, lui aussi, de durée fort variable, divisé en un ou deux cycles, comportant en même temps des bifurcations, des filières à valeur inégale, des voies donc différentes pour la population scolaire. Il peut être ou bien la fin d'une carrière scolaire par l'acquisition d'un diplôme professionnel ou bien le passage à un cycle supérieur ; les deux étant inscrits dans les structures mêmes.

b) Obligation scolaire

Fundação Cuidar o Futuro

La durée de celle-ci est primordiale quant aux résultats de scolarisation et de non-scolarisation des enfants ; d'une part nous assistons en effet à un prolongement de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays industrialisés. Mais elle est déterminée dans la plupart des cas par l'âge des enfants et des jeunes et non pas par la terminaison effective d'un cycle d'enseignement donné. D'autre part, les décisions administratives concernant la durée de la scolarité à accomplir par la population en âge d'être scolarisée ne sont pas -pour des raisons d'ailleurs multiples- obligatoirement suivies d'application.

La distance entre école et enfants en âge de scolarisation, distance dont rendent suffisamment compte les statistiques internationales et nationales, n'est pas seulement géographique : elle est principalement sociale, bien que

.../...



cela renvoie à un ensemble de mécanismes, variables d'un pays à l'autre, souvent cumulatifs et se renforçant mutuellement. Démocratiser l'éducation de ce point de vue, c'est-à-dire, en rendant effective la scolarité obligatoire, et en obtenant par là une scolarisation de base massive pour la majorité des enfants, requiert, en conséquence, non seulement des ressources financières supplémentaires mais encore une réflexion spécifique de ces mécanismes sociaux en vigueur.

La durée de scolarité obligatoire subit de fortes variations : sa signification est par conséquent très relative.

Pour les pays industrialisés qui ont atteint une scolarisation de base quasi-complète, la fin de la scolarité obligatoire qui se fait en principe selon l'âge des enfants, implique la première bifurcation importante entre les sortants du système scolaire et ceux qui continuent des études.

Pour les pays en développement, par contre, qui luttent encore en vue d'une scolarisation de base des enfants, la fin de la scolarité obligatoire n'intervient que très secondairement dans la détermination du processus et des carrières scolaires. Numériquement, elle ne concerne qu'une fraction relativement faible des jeunes qui ont pu se maintenir au sein du système scolaire.

c) Diversification précoce ou tardive de la structure scolaire.

La tendance actuellement est de retarder le plus possible une telle diversification, mouvement qui s'accompagne d'un prolongement progressif de la scolarité. Il a été constaté

.../...



qu'une diversification précoce de la scolarisation peut avoir des effets néfastes sur les carrières scolaires et sur l'efficacité globale du système. Du fait que la diversification implique le "choix" et donc la sélection des carrières que vont suivre ultérieurement les jeunes, celle-ci a été réfutée par un grand nombre de recherches en éducation au cours des années soixante et reformulée par des mesures politiques, celles-là dévanciant celles-ci. En fait, ce n'est pas que la séparation et la sélection précoces des enfants soient mises en cause directement mais plutôt le type de sélection qu'elles opèrent, reproduisant une sélection sociale, et le mode de répartition des carrières scolaires qu'elles instituent.

Une diversification tardive du système éducatif aurait pour but d'aller dans le sens de démocratisation dans la mesure où elle pourrait retarder la spécialisation et le retrécissement -irrécupérable pour une majorité des jeunes- des possibilités scolaires et professionnelles. D'autant plus que nous savons à présent fort bien que la distribution des jeunes dans les filières inégalement organisées ne s'effectue en dernière instance qu'en fonction des origines socio-économiques.

Or il importe de savoir si la diversification retardée, de même que le prolongement de la scolarité obligatoire, peut engendrer tous les effets démocratisants qu'on lui assigne généralement. Car on pourrait fort bien se demander si cette nouvelle répartition des élèves ne continue pas à être déterminée par les mêmes mécanismes, à savoir les origines socio-économiques.

.../...



d) Etanchéité ou perméabilité des filières

L'étanchéité des filières ou au contraire leur perméabilité, est un des éléments constitutants de toutes les structures d'enseignement. L'étanchéité est indiquée par l'existence même des degrés et des cycles d'enseignement indépendants. Mais elle apparaît en premier lieu par l'institution des examens d'entrée, concours, etc..

L'existence des degrés et des cycles d'enseignement a un effet d'entrave du fait qu'ils instituent des coupures au sein du système. L'extension progressive d'une scolarisation de masse semble avoir procédé par l'instauration de voies parallèles et ce n'est que très récemment qu'a été introduite l'idée d'une "école commune" pour tous.

Il serait très intéressant de pouvoir élaborer des indicateurs internationaux afin de mesurer l'étanchéité et/ou perméabilité des systèmes éducatifs. Ils devraient être assez complexes pour pouvoir circonscrire autant les effets primaires (taux d'abandons dû à la sélection, p. ex.) que les effets secondaires (incidence et perceptions de diverses modalités de sélection auprès de diverses populations scolaires et auprès de groupes sociaux).

e) Les rapports ville-campagne

A plusieurs reprises, il a été souligné l'incidence des disparités et inégalités géographiques sur la scolarisation. En fait, il ne suffit pas seulement d'accroître le nombre des établissements d'enseignement et des services éducatifs dans la campagne et dans les régions non-urbaines pour éliminer les inégalités géographiques, bien que, même dans

.../...



ce cas, l'importance des coûts auxquels doivent faire face les pays, ne soit pas un facteur négligeable. Plus, c'est que les régions et provinces considérées comme "régions rurales" possèdent des spécificités qu'une politique éducative ne peut résoudre que si elle a procédé auparavant à une étude minutieuse des régions. Aussi faudrait-il prendre en considération l'ensemble du profil d'une région, en l'occurrence la combinatoire des éléments qui pourraient intervenir lors de la mise en place d'une politique éducative en vue de la démocratisation. En plus de dimensions, telles que la dispersion géographique, les mouvements migratoires et l'importance relative des groupes d'âge dans la population, il importe de dégager celles ayant trait aux rapports de production spécifiques et à la stratification sociale ; les différenciations socio-culturelles ainsi que les attitudes de la population face à la scolarisation sont loin d'être uniformes. Les fortes inégalités de scolarisation (et d'alphabétisation) résultant de la contradiction ville-campagne font que l'on néglige de prendre en considération les inégalités existant à la fois à l'intérieur de la "ville" et à l'intérieur de la "campagne".

Quant à la répartition géographique des établissements scolaires concernant principalement les zones à faible densité de population, il existe plusieurs options dont les extrêmes peuvent se résumer ainsi : soit la mise en place de petites écoles à une ou deux classes qui pourvoient une scolarisation de base à chaque hameau, soit l'implantation des écoles complètes (primaire et secondaire) dans le chef-lieu ou le bourg principal desservant plusieurs villages

.../...



en combinaison avec un ramassage scolaire gratuit. En dehors de ce schéma, il est facile de s'apercevoir que les spécificités régionales socio-politiques et économiques incitent à des réponses fort différentes de la part des responsables politiques des pays.

f) Ecole publique - Ecole privée

Un autre critère d'une importance toute particulière est la part du secteur privé, laïc ou religieux, dans le système d'enseignement. Mais leur rôle respectif ne peut pas être jugé sans prendre en compte les fonctions sociales qu'ils ont au sein de chaque unité nationale.

D'autre part, la participation financière ou non de la communauté par le biais des collectivités, des organisations ou des associations de parents, le rôle concret qu'incombe à ces dernières en matière de décision éducative, le secteur privé, et la question des études payantes, toutes ces questions ne peuvent avoir de signification que dans le cadre de la politique éducative globale adoptée.

La démocratisation de l'éducation, bien qu'inséparable de la gratuité, ne peut, ni se limiter à cette dernière ni être exclusivement compensée par un système de bourses et d'allocations d'études forcément différenciatrices. Si, par conséquent, la gratuité est un premier seuil à atteindre lors d'un processus de démocratisation, l'existence parallèle des établissements privés peut contrecarrer ses effets. Un réseau d'allocations d'études semble pouvoir diminuer en partie les inégalités économiques des familles quant aux frais globaux de scolarité. Ces aides financières pouvant être soit directes (subventions, bourses ou prêts

.../...



d'études) soit indirectes sous forme d'infrastructure sociale facilitant la vie scolaire ou universitaire (restaurants et cités universitaires, ramassage scolaire gratuit, fourniture des livres et en général du matériel, cantines etc.).

g) L'échec scolaire

Il est analysé actuellement en termes d'efficacité (et donc d'inefficacité) du système scolaire dans son ensemble (d'où la réponse serait une transformation et un élargissement de celui-ci par un système de formation extra-scolaire) et en termes de capacités (et incapacités) individuelles ; il existe principalement pour les pays en développement très peu d'analyses prenant en considération le fait que c'est l'école elle-même, par les normes qu'elle impose et qu'elle tente de transmettre, qui produit les échecs scolaires.

Les tentatives de démocratiser l'enseignement butent ainsi à des multiples problèmes à la fois externes et internes à l'école, parmi lesquels celui de l'échec scolaire et des abandons précoces semblent être le plus difficile à résoudre.

h) Inégalités d'accès à l'enseignement post-obligatoire

Le problème de la démocratisation de l'enseignement supérieur, dans sa forme traditionnelle au moins, semble à l'heure actuelle dans l'impasse. D'une part, on se trouve devant une demande sociale croissante afin d'accéder à des études supérieures, d'autre part, cette "ouverture", ébauchée à un certain moment, a eu des effets négatifs du

.../...



point de vue économique : augmentation des dépenses de la part de l'Etat et non-accomplissement des bénéfices économiques attendus de la part des individus après l'obtention d'un diplôme universitaire. Bien qu'excessivement schématisée, cette situation semble illustrer globalement les diversités nationales. Si l'on entend par démocratisation de l'enseignement supérieur l'ouverture inconditionnelle à l'ensemble de la population, on oublierait, d'une part le chômage des diplômés et d'autre part les besoins économiques nationaux. L'"ouverture" d'ailleurs n'a jamais englobé l'ensemble de l'enseignement supérieur à l'intérieur duquel subsistent des inégalités fort grandes -quant à la qualité d'enseignement offert et à la valeur des diplômes octroyés-. La démocratisation de l'enseignement supérieur est cependant perçue comme une tentative d'égalisation des chances d'accès qui, dans sa forme idéale, serait la représentativité équilibrée de toutes les classes sociales à l'université.

Fundação Cuidar o Futuro

L'indice le plus pertinent serait de mesurer les chances d'accès aux divers degrés d'enseignement post-obligatoire pour les jeunes de tous les groupes socio-économiques, dans le temps. Cependant, cet indice ne suffit pas à lui seul ; d'autres indicateurs, dans la mesure de la disponibilité des statistiques nationales, doivent intervenir si l'on veut dresser un tableau relativement complet :

- Modes de sélection à l'entrée de chaque cycle post-obligatoire et spécifiquement la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur.

D'après l'origine sociale :

- taux de jeunes travailleurs pour les groupes d'âge correspondant à l'enseignement post-obligatoires ;

.../...



- taux de survie ou de rétention dans le secondaire et le supérieur ;
- Effectifs du secondaire professionnel ;
- Choix de la discipline ;
- Age d'entrée aux établissements de l'enseignement supérieur ;
- Redoublements dans le supérieur ;
- Pourcentages d' étudiants salariés ;
- Pourcentage de diplômés du groupe d'âge correspondant ;
- Pourcentage de jeunes chômeurs par rapport au groupe d'âge correspondant (diplômés et non-diplômés).

Tous ces indicateurs conjointement à celui de chances d'accès au supérieur, bien que difficiles à élaborer pour un grand nombre de pays en développement, rendent compte de la combinatoire des mécanismes en vigueur, de même qu'ils permettent de voir l'incidence du rapport formation - emploi - chômage sur le système d'enseignement post-obligatoire .



Actuellement les efforts des pays en matière de démocratisation de l'éducation font apparaître des éléments analogues quant aux solutions alternatives proposées qui peuvent se résumer de la façon suivante:

- Insuffisance du seul accroissement de la scolarisation, de la démocratisation quantitative; si pour les pays n'ayant pas atteint une "scolarité de base universelle" l'élargissement et l'ouverture de l'école primaire à tous les enfants constitue un des problèmes majeurs, une fois la scolarité de base atteinte - comme c'est le cas pour la plupart des pays industrialisés - on constate un déplacement des problèmes au niveau du secondaire. En d'autres termes, les mêmes problèmes, d'"échecs", de "déperditions", de "qualité" et d'"inégalités", se retrouvent à un autre niveau scolaire, conjugués par ailleurs aux problèmes de sélection et d'orientation.

- Réformulation des programmes spéciaux (toutes formes d'éducation compensatoire) qui tendaient jusqu'à présent à "reproduire" le système scolaire formel, reproduisant ainsi ses propres ambiguïtés et dilemmes et ne tenant compte que très partiellement du milieu socio-économique dans lequel ils s'insèrent et plus particulièrement du marché du travail.

- La demande accrue d'une liaison nécessaire entre école et travail - et cela à tous les niveaux - a reçu au cours des dernières années plusieurs types de réponses autant théoriques que concrètes - réponses qui ne prétendent pas d'ailleurs être exclusives.

- Corollaire à cette nécessité de liaison école - travail est l'importance qu'a prise pour l'ensemble de la société

Fundação Cuidar o Futuro



l'éducation permanente ou récurrente, impliquant la "scolarisation" périodique de l'ensemble de la population au cours de ce qu'auparavant n'était que la "vie active". L'enjeu social y est prédominant.

La démocratisation du secteur éducatif est intimement liée à ces quatre nouvelles orientations qui font encore l'objet de débats et sur lesquelles viennent se greffer les demandes sociales, elles aussi, diversement articulées.

Ces nouvelles orientations vont faire l'objet, de plus en plus, de pressions probablement contradictoires de la part de groupes sociaux: l'ouverture de l'école à des couches de plus en plus larges de la population, son "décloisonnement" par l'instauration d'autres systèmes de transmission du savoir, des savoir-faire et de socialisation, ainsi que sa liaison avec "le monde du travail", rendront nécessaire une réexamen et une révalorisation du facteur "demande sociale".

Ecole et production

Un nombre de plus en plus élevé de pays, de régimes politiques et de types et styles de développement différents met l'accent sur l'importance d'une liaison accrue entre école et travail, entre école et production, entre école et communauté.

Les raisons invoquées sont d'ailleurs multiples: inefficacité des systèmes éducatifs traditionnels, coupure de l'école du monde environnant et de la communauté, inadéquation des savoirs et des savoir-faire transmis par



l'école, absence des capacités de financement supplémentaire afin de pouvoir scolariser l'ensemble des enfants et des jeunes, besoin d'une intégration accrue des jeunes dans les réalités nationales, régionales et locales.

Dans son "essai d'évaluation" M.E.Sinclair (1) récense les objectifs cités au cours des années à propos des projets "école - production":

- "1. Donner aux élèves les connaissances et les techniques permettant d'accroître la productivité des métiers manuels, et les mettre à même de participer à la vie d'organisations au niveau du village (coopératives, etc.)
2. Transmettre à des collectivités "attardées" des connaissances et des compétences utiles.
3. Influencer les attitudes des élèves, notamment pour leur donner l'habitude des métiers manuels et de la vie rurale, de les leur faire accepter ou de les inciter à les adopter.
4. Développer des qualités de caractère de nature à promouvoir la stabilité sociale et la productivité du travailleur ainsi que le bien-être individuel, telles la rectitude morale, la persévérance, la précision, la créativité, la volonté de ne compter que sur ses propres forces et l'esprit de coopération; le cas échéant, affermir la fidélité aux idéologies socialistes ou autres (gandhienne, par exemple).
5. Abaisser les coûts unitaires de scolarité par la vente de produits artisanaux ou agricoles, fruits du travail des élèves .
6. Attirer les élèves à l'école et améliorer l'efficacité du programme d'enseignement général en y introduisant des questions plus en rapport avec la



.... /
(1) M.E.Sinclair, L'initiation au travail manuel dans les écoles du tiers monde, in: Apprendre et Travailler, Unesco 1979, p.58

réalité locale, et des activités de nature à faciliter l'apprentissage des élèves et à les reposer de leur travail intellectuel.

Parmi les objectifs mentionnés ne figurent qu'assez rarement les satisfactions que les élèves trouvent dans leur travail même, et les autres bienfaits qu'ils retirent directement de l'école tels l'exercice physique et le plein air, auxquels les fondateurs de l'éducation "manuelle" en Europe et, dans le tiers monde, Gandhi et d'autres, attachaient beaucoup d'importance."

Indépendamment des raisons invoquées par chaque société, le projet reliant école - production semble être au coeur de la problématique école - développement. Il s'agit en fait de la seule alternative qui tente de briser l'isolement de l'école - et du système éducatif en général - par rapport à la société dans laquelle elle s'insère; et cela malgré les formes spécifiques que cette liaison école - production peut recevoir au sein des unités nationales différentes.

Une première systématisation des innovations en cours est tentée par M.E.Sinclair (1) selon les formules administratives employées.

" Programmes de formation (pré)professionnelle agricole ou artisanale, conformes aux directives établies par le Ministère de l'éducation .

Programmes d'initiation, de brève durée, conformes aux directives établies par le Ministère de l'éducation (programmes d'une durée d'un semestre au Maharashtra, entre autres).

.../...

(1) M.E. Sinclair, p. 70



Révision centralisée de l'ensemble du programme scolaire du cycle primaire, en vue de mettre l'accent sur la vie et les activités des collectivités environnantes (réforme camerounaise, réforme tanzanienne actuelle des écoles communautaires, expériences en cours dans divers pays, etc.)

Programmes élaborés sur une base décentralisée dans les écoles, selon un cadre très précis établi par le Ministère de l'éducation (par exemple les programmes d'études préprofessionnelles élaborés par les écoles elles-mêmes à Sri Lanka).

Programmes élaborés sur une base décentralisée sans cadre pré-établi (par exemple la première phase de l'éducation pour l'autonomie collective en République-Unie de Tanzanie).

Le degré de centralisation et/ou de structuration préalable, la part qui revient aux études théoriques, le rôle du "travail" ou l'évaluation des activités pratiques aux examens, telles sont les critères de la systématisation précédente.

Fundação Cuidar o Futuro

Cependant, il semble que les divers projets nationaux -malgré les différences ou la flexibilité des raisons invoquées lors de leurs choix- peuvent être systématisés selon des critères moins formels.

En premier lieu, deux grands ensembles apparaissent :

- a) la liaison école-production constitue l'élément charnière d'une réforme globale d'éducation,
- b) la liaison école-production ne concerne qu'une seule voie ou certaines filières précises du système éducatif.

Dans le premier cas, nous pouvons classifier tous les projets se rapportant à l'enseignement polytechnique et des réformes combinant l'école et production au moyen de la mise en place des structures au niveau national.

.../...



Dans le deuxième cas, par contre, il ne s'agit que des innovations ou des expérimentations, soit par l'élaboration et mise en oeuvre des projets-pilotes limités dans une région ou une province dont l'application au niveau national n'est pas prévisible ; soit que l'intégration école-production ne concerne qu'un type ou degré d'enseignement -exemple, l'éducation rurale ou d'autres formations de type pré-professionnel-, laissant le reste des structures éducatives intactes.

On peut déceler une autre coupure au niveau des contenus des enseignements et des savoir-faire : la différence entre activités et savoir-faire agricoles et formations et pratiques industrielles. Ces critères n'ont de sens que s'ils sont confrontés au projet de développement global de la société dans laquelle ils s'intègrent. Plusieurs projets de lier l'école-production s'inscrivent dans le cadre d'une réforme agraire dont ils épousent intimement les objectifs. C'est le cas des pays à dominante agricole où le développement rural est à la base de tout développement à la fois économique et communautaire. Dans d'autres cas, par contre, l'apprentissage des techniques et des savoir-faire industriels -même dans le cas d'un projet de développement agro-industriel- constitue un objectif prioritaire.

Par conséquent, on ne peut mesurer et évaluer les effets des projets visant la liaison école-production -au sens large du terme- qu'en analysant les mécanismes à la fois socio-économiques et éducatifs de leur fonctionnement au sein de la société dans son ensemble.

.../...



En outre, il serait souhaitable de pouvoir effectuer des comparaisons des projets nationaux "éducation-production" sur la base des critères suivants :

- la part et la structuration des activités "pratiques" -par rapport aux connaissances de base,
- l'agencement et l'organisation temporelle du rapport théorie/pratique
- la pertinence de la "théorie" et de la "pratique" par rapport :
 - a) aux objectifs éducatifs globaux
 - b) aux besoins économiques au niveau "micro" et "macro"
 - c) aux évolutions futures des qualifications dans le cadre du projet de développement national.

Mais comment peut-on définir le "travail éducativement productif" ou l'"initiation au travail" quant à leur apport didactique et social ?

Nous pouvons citer deux exemples :

- a) la définition se rapportant à l'expérience indienne et
- b) la conception de l'enseignement polytechnique en URSS

- a) "le travail éducativement productif" écrit M.S.Adishesiah^(I) est un processus mental qui s'accompagne habituellement d'une activité manuelle. Mais toutes les formes d'activité mentale ou de travail manuel ne sont pas éducativement productives.

Le travail éducativement productif est caractérisé par le fait que le processus d'apprentissage comporte :

- a) l'acquisition de nouvelles idées ou de nouvelles combinaisons d'idées ;
- b) une activité utile menant d'un but à un autre ;
- c) la socialisation des idées et des buts.

.../...

(I) Malcolm S.Adishesiah, L'éducation et le travail productif en Inde, in : Apprendre et Travailler Unesco, 1979



Le travail productif dans l'éducation est d'abord et surtout un processus d'apprentissage individuel. Pour éviter qu'il ne devienne égocentrique et ne soit mis au service d'intérêts égoïstes, il faut l'orienter vers des fins sociales, de façon qu'il soit individuellement utile et socialement valable.

Le travail éducativement productif ainsi défini est un élément de la guerre déclarée à la pauvreté et une base de départ sur la voie de l'autosuffisance. Si chaque individu, enfant ou adulte, est associé à ce processus d'apprentissage théorique et pratique, il pourra utiliser efficacement la double arme de l'emploi salarié et du travail indépendant pour gagner sa vie, ce qui assurera le succès des programmes de création d'emploi. C'est à partir de là que nous parviendrons, comme nous devons le faire, à ne compter que sur nous-mêmes. La première étape sur cette voie est en effet que chaque citoyen soit à même de gagner sa vie grâce à ses connaissances et à ses compétences.

b) L'école soviétique est définie comme une école d'enseignement général, polytechnique et de travail. Le "polytechnisme", élaboré à partir des théories marxistes-léninistes sur l'enseignement polytechnique, est "un système complet fondé sur l'étude des diverses formes de technologie, considérées du point de vue de leur développement et de l'ensemble de leurs relations" (I). L'étude de la technologie comprend en même temps l'analyse de l'influence des procédés techniques sur les formes sociales du travail et sur la vie sociale.

D'autre part l'enseignement polytechnique ne se réduit ni à l'enseignement des sciences, ni à l'enseignement professionnel. L'axe autour duquel s'organise cet enseignement, tout au long du cursus scolaire, c'est l'apprentissage du travail manuel, apprentissage qui débute dès l'enseignement primaire. Deux préoccupations ont jalonné

.../...

(I) Unesco, L'enseignement polytechnique en URSS,
Paris, 1964



la réflexion de l'école soviétique à propos du "polytechnisme" : d'une part déceler les effets qu'aurait l'apprentissage du travail manuel sur le développement cognitif, moral, physique, etc. des enfants et des jeunes.

D'autre part déterminer et mettre en oeuvre d'une façon adéquate pour le développement du pays, le type du travail manuel à effectuer dans les écoles (I). Le travail manuel est défini ainsi comme devant être un "travail socialement utile, qu'il soit productif ou improductif", ce qui signifie une étroite liaison et une adaptation continue avec le type de production et le milieu du travail.

L'enseignement soviétique possède ainsi cette spécificité d'être non seulement polytechnique mais de constituer une préparation au travail productif.

Au cours de diverses réformes successives mais principalement après la réforme de 1956, l'école soviétique s'est orientée de plus en plus vers la production, vers le milieu réel du travail ; l'initiation au travail s'effectue autant dans les ateliers scolaires et les terrains expérimentaux au sein de l'école que dans les entreprises, les kolkhozes et les sovkhozes.

Ainsi, les programmes de l'enseignement secondaire combinent un enseignement de connaissances scientifiques de base, l'enseignement polytechnique au sens étroit, la préparation au travail et la participation des élèves à diverses formes de travail. L'importance sociale de ce dernier induit d'une part que la professionnalisation précoce et étroite ne peut suffire à long terme ni pour les individus ni pour la société. D'autre part, l'URSS

.../...

(I) Unesco, Apprendre et Travailler, op. cit.



opte pour une préparation polyvalente théorique et pratique des élèves capables ainsi d'intervenir dans la production d'une manière créatrice mais capables aussi de s'adapter aux techniques en évolution.

Ainsi, dès l'école primaire, l'initiation au travail se fait dans des ateliers scolaires où les élèves exécutent des travaux pratiques relatifs à la technologie, soit qu'ils travaillent sur des terrains scolaires expérimentaux.

de la quatrième à la huitième année, l'initiation au travail a lieu dans les ateliers scolaires. Les élèves exécutent des travaux pratiques au cours de leçons de technologie qui portent notamment sur des notions de dessin graphique, l'étude des machines, l'électrotechnique, et le travail du bois, des métaux et des matières plastiques. Ils travaillent également sur des terrains scolaires expérimentaux.

En neuvième et dixième année, l'initiation au travail a pour but d'élargir et d'approfondir les connaissances et les aptitudes techniques des élèves, de leur inculquer une série d'habitudes spéciales, de développer la création technique, de leur permettre de faire des expériences agricoles et de les familiariser avec un large éventail de métiers. Tout au long de cette période, les enfants apprennent à respecter le travail, à l'aimer et à s'y préparer. (I)

La plupart des programmes nationaux mettent l'accent moins sur une simple initiation au travail manuel que sur la liaison organique de l'école et la production ; les formes concrètes de cette liaison dépendant d'ailleurs du degré d'enseignement, du type de structures -selon qu'il s'agisse de l'éducation formelle ou non-formelle- du secteur productif choisi, et, dans certains cas, des besoins ressentis et exprimés par la communauté.

.../...

(I) Nikolaï Semykine, L'initiation et la préparation au travail dans les écoles soviétiques, in, Apprendre et Travailler, op. cit.



Le degré de liaison dépend en outre de nombreuses conditions internes au fonctionnement du système éducatif : l'existence ou non d'équipement et de matériel éducatifs et pratiques, les conditions de travail et les possibilités concrètes quant à la mise en place des projets et l'existence de matériel didactique d'appui et, en général, les qualifications des enseignants.

Ainsi, la diversité des conceptions et des fonctions assignées à l'"éducation pour le travail", d'après les exemples ci-dessus, n'est pas le seul facteur déterminant des formes spécifiques adoptées par les pays à propos du système école-production. Le potentiel national quant à la main d'oeuvre disponible, la structure d'âges de la population ainsi que la situation de l'emploi ont un poids significatif. La liaison école-production est censée porter, au-delà du rôle formateur du travail, des solutions concrètes aux problèmes des qualifications et de l'emploi des jeunes selon les conditions socio-économiques du pays. En outre, elle est censée avoir des effets correcteurs sur les attitudes négatives concernant le travail manuel, industriel ou agricole et remédier à la désertion des campagnes de la part des jeunes, qu'ils soient scolarisés ou non.

Au Viet-Nam, les nouvelles tâches pour l'éducation sont définies depuis 1960 lors du IIIème Congrès du Parti des Travailleurs :

"Notre enseignement doit viser à former la jeune génération de façon à créer des travailleurs maîtres du pays, ayant une conscience socialiste élevée, avec une bonne culture générale et technique, une santé solide, des hommes complets, afin de bâtir la société



nouvelle ; l'enseignement doit également contribuer efficacement à former des cadres pour l'édification économique et culturelle, et à élever de façon ininterrompue le niveau culturel du peuple travailleur". La méthode de formation proposée est la suivante.

"Pour atteindre cet objectif, dans l'enseignement, nous devons nous en tenir fermement au principe de l'association de l'instruction avec le travail de production, et aux directives : association de la théorie et de la pratique, de l'étude et de l'action, de l'éducation par l'école et de l'éducation par la société".

Des écoles pilotes du second degré se mettent en place à Bac-Ly (1), dans le bas-delta, et dans la haute région l'Ecole des jeunes travailleurs socialistes de Hoa-Binh(2) attachée au complexe industriel de la région.

En ce qui concerne l'enseignement général, le principe fondamental reste toujours de lier l'école à la vie, à la production et à la communauté : le travail productif s'effectue régulièrement dans les ateliers, jardins d'écoles et au moyen des journées de travail pour la communauté. Des objectifs plus précis qui vont dans le sens d'un enseignement polytechnique ont été définis :

1. d'inculquer une attitude nouvelle devant le travail manuel ;
2. de lier les connaissances théoriques aux connaissances techniques, d'apprendre aux élèves à appliquer leurs connaissances scientifiques dans la production, d'enrichir le bagage des connaissances acquises dans la pratique et la vie ;
3. de forger des habitudes, des capacités de travail pour pouvoir produire des richesses matérielles.

La troisième réforme de l'éducation élaborée, en 78-79, tente de répondre aux besoins nouveaux dus à la réunification

.../...

(1) VU CAN et LUU DUC MOC, L'Education en RDV, Etudes Vietnamiennes, 1965/ , in LÊ THÀNH KHÔI Socialisme et Développement au Viet-Nam, PUF 1978

(2) THAI QUANG NAM, L'expérience des écoles mi-études mi-travail en République Socialiste du Viet-Nam, IIEP, UNESCO, 1978 (miméo)



des systèmes scolaires du Nord et du Sud. L'introduction du système mi-études, mi-travail dans l'enseignement général devient ainsi la pièce maîtresse de la réforme. En 1978, les "écoles secondaires d'enseignement général mi-études, mi-travail" deviennent une réalité sur le plan national. Les objectifs de ces écoles sont définis ainsi :

- "former des jeunes qui deviendront des travailleurs d'un type nouveau, animés d'une idéologie et d'une moralité socialiste, avec un bagage culturel de niveau secondaire, possédant des connaissances et capacités nécessaires en matière de production agricole ou industrielle, de gestion économique, une bonne santé et une éducation esthétique ;
- organiser le travail des élèves en vue de produire des biens matériels, ce qui aide à leur formation humaine, tout en contribuant progressivement à l'auto-financement de l'école et au développement économique et culturel local. A leur sortie, ou les élèves s'adapteront rapidement à des activités de production, ou ils continueront leur formation pour devenir des ouvriers qualifiés, des cadres techniques, scientifiques ou gestionnaires.

Quant au programme d'études de ces écoles, ce sont les autorités des établissements qui doivent

"organiser l'enseignement selon le programme d'enseignement général du 3ème cycle, avec les modifications nécessaires en rapport avec les objectifs particuliers à ce type d'école, et l'orientation de la production, soit de la localité, soit de l'entreprise à laquelle l'école est rattachée". (2)

Les formes adoptées sont assez souples. Les écoles sont soit jumelées avec une entreprise qui prend en charge les frais d'équipement soit organisées sur la base d'une unité

.../...

(I) THAI QUANG NAM, L'expérience des écoles mi-études, mi-travail en République Socialiste du Viet-Nam,



de production autonome en liaison étroite avec les autorités locales en ce qui concerne leur fonctionnement et les objectifs de leur plan de production.

L'intégration du travail productif à l'école -bien que dans ses débuts- constitue l'axe principal d'organisation et de changement du système éducatif dans son ensemble.

X

X X

En Tanzanie, le rattachement de l'école au travail selon le principe "l'éducation pour l'autonomie communautaire" ne signifie pas seulement l'intégration de l'école au monde du travail en tant qu'alternance mais encore que le contenu de l'enseignement doit être déterminé par les problèmes concrets que pose la communauté.

Ainsi, dès le début des années 70, un vaste programme d'intégration des écoles à la communauté a été lancé principalement au moyen de la participation à des projets d'action locale (construction des ponts, des logements, etc., journées d'agriculture, etc.). Des changements structurels ont été envisagés à la fois quant aux contenus, à l'emploi du temps scolaire afin de faciliter la participation aux travaux agricoles, et aux modalités d'examen.

En outre, on a défini que chaque établissement scolaire devrait inculquer certaines compétences pratiques et limiter ainsi les enseignements théoriques afin que les élèves terminant leurs études puissent occuper un emploi.

.../...

(I) G.R.V. Mmari, L'école du travail : l'expérience tanzanienne, in : Apprendre et travailler, op. cit.



Au niveau de secondaire, le programme de "diversification/professionnalisation" a été décidé en établissant les quatre orientations de base des établissements du second degré : technique, agriculture, commerce et économie domestique.

En 1974, la Conférence du Parti a constaté que :

" les élèves du second degré n'avaient pas eu la possibilité d'associer la théorie à la pratique ; aussi persistaient-ils à considérer l'oisiveté comme un droit ; Certains s'obstinent à faire comme si un élève n'était pas tenu de travailler avant le terme de ses études. Pendant les vacances, les parents n'encourageaient pas non plus leurs enfants à travailler."

On a tenté ainsi de remédier à ces problèmes au moyen des directives suivantes :

" le système d'enseignement devrait être restructuré de telle manière que tout élève ou étudiant soit tenu d'accomplir un certain travail dans le cadre même de la formation qu'il reçoit."

Tout socialiste étant un travailleur, le travail doit être introduit dans les écoles, puisque nous devons inculquer aux élèves et aux étudiants des comportements socialistes."

Des problèmes subsistent toutefois et l'école secondaire intégrée est loin d'être une réalité en Tanzanie. Malgré les efforts consentis et les changements structurels introduits -tels que la réélaboration des normes d'examens pour la notation des attitudes face au travail et de l'expérience professionnelle- l'impact du "scolaire", de "l'apprentissage" de type traditionnel, est encore très important sur la population et les étudiants.

X

X X

.../...



Il devient ainsi évident que malgré la convergence des intérêts multiples (économiques, sociaux et culturels) quant à la liaison école-production, la mise en place du système ne s'effectue pas sans heurts. La principale raison semble être que ce type de réforme brise les conceptions et les idéologies de base du "scolaire", du "savoir" sacralisé par l'école en s'efforçant de dépasser la coupure entre travail intellectuel et travail manuel.

Pour les pays de la périphérie, dominés et sans ressources, les méfaits de cette coupure renforcée par un système scolaire complètement étranger au corps social, peuvent prendre des dimensions catastrophiques. Cependant les réformes des systèmes éducatifs -même lorsqu'elles tendent à briser radicalement des conceptions "traditionnalistes"- ne suffisent à elles seules ni à changer des attitudes solidement ancrées ni à transformer les rapports sociaux.

Tout changement de l'ordre du "social" ne s'effectue pas par décret mais devient l'objet d'un enjeu permanent entre forces sociales, attitudes, prédisposés culturels et mécanismes économiques. Toute linéarité est exclue et l'éducation, au sens large du terme, devient très souvent l'épicentre de cet enjeu.



VI. CONTENUS ET METHODES EN VUE DU DEVELOPPEMENT ENDOGENE

Au-delà des réformes et des innovations structurelles des systèmes éducatifs, des besoins précis se font sentir en matière des programmes nouveaux qui intégreraient, de la façon la plus adéquate, les nouvelles orientations.

Néanmoins, le champ pédagogique possède sa logique et sa dynamique propre et il est difficilement réductible à des déclarations de principe et à des directives d'ordre général.

Or, établir des programmes et des méthodes d'enseignement nouveaux, concordants avec des critères d'un projet de développement endogène, implique non seulement la connaissance des critères généraux mais encore des choix quant à leur pertinence à la fois pédagogique et sociale.

Les pays en développement ont souligné depuis de nombreuses années l'inadéquation de leur système d'enseignement formel -autant par rapport à leurs besoins économiques qu'en matière de la connaissance des réalités propres au pays. On a essayé ainsi de mettre en avant et d'évaluer les multiples voies d'éducation dite traditionnelle face à l'école de type occidental. C'était un premier pas en vue d'une révalorisation et d'une prise en considération de la multiplicité des processus éducatifs. En outre, les approches mettant l'accent sur une

.../...



liaison de l'école et du travail, de l'école et de la communauté ont montré les orientations nouvelles que devait suivre le changement éducatif. Elles ont fait également apparaître les difficultés à traduire ces objectifs éducatifs à des programmes et des contenus concrets, programmes qui devaient rendre compte des réalités de l'environnement, du travail et de la communauté. Une élaboration des programmes dans ce sens pré-suppose des recherches exhaustives quant aux spécificités nationales, régionales et locales. La connaissance du "milieu" dans tous ses aspects, bien souvent contradictoires, est la première phase avant la préparation des manuels et du matériel didactique.

Par ailleurs de nombreuses questions se posent quant aux critères d'applicabilité des contenus au niveau national, l'articulation entre les niveaux autant que l'importance des aspects cognitifs.

De récentes recherches (I) émanant de psychologues et d'anthropologues ont souligné que si les processus mentaux de base sont communs aux êtres humains, les modes d'acquisition des connaissances cognitives, les processus méta-cognitifs et la prédominance de certaines stratégies d'acquisition par rapport aux autres, peuvent varier considérablement selon les cultures; dans cette variation
.../...

(I) P. GREENFIELD et J.LAVE, Aspects cognitifs de l'éducation non-scolaire, in Recherche, Pédagogie et Culture, 1979/44.



le rôle qui revient aux expériences désignées comme éducatives est très important.

Afin d'élaborer des programmes nouveaux intégrés aux communautés et rendant compte de leur multiplicité, il s'avère nécessaire de pouvoir définir les "expériences éducatives", au sens large du terme, qui interviennent dans l'interaction formatrice enfant/jeune et milieu.

Or, les activités éducatives ne peuvent pas se limiter au seul secteur scolaire; elles sont le plus souvent des activités de type informel. Apprendre une activité artisanale, pratiquer un sport, jouer, participer à une réunion familiale, font partie de l'éducation.

D'autre part, il serait erroné de globaliser l'éducation formelle, c.à.d. de l'enfermer dans son canal institutionnel ou encore de l'opposer radicalement à l'éducation informelle. En fait il existe plusieurs types d'éducation formelle, différentes valeurs culturelles concernant l'éducation qui s'entrecroisent, différents styles d'enseignement et d'apprentissage; et les diversités présentes à l'intérieur d'une culture sont en matière d'éducation plus que dominantes.

En d'autres termes l'élaboration des contenus dans le sens de développement endogène n'implique pas le rejet des contradictions intraculturelles et inter-culturelles mais la considération des diversités et

.../...



divergences, leur élaboration au moyen des processus éducatifs simples en vue d'une prise de conscience du monde environnant.

L'exemple des enfants appartenant à des cultures à dominante rurale qui fabriquent des camions et des voitures à partir de fils de fer ou de morceaux de bois est très souvent cité pour marquer la créativité dont ils font preuve face à une société de consommation où les jouets sont achetés. Mais cet exemple montre également la capacité des enfants à intégrer des données appartenant à des cultures divergentes, sinon contradictoires.

Ainsi, élaborer des contenus et des méthodes rendant compte de la multiplicité des cultures et des sous-cultures vécues par les enfants et les jeunes semble une tâche hardie, surtout si l'on veut introduire la capacité créatrice et formatrice comme critère d'une éducation visant le développement endogène.

X

X

X

Quelles sont les grandes tendances actuellement relatives à une redéfinition des programmes et des méthodes en vue du développement endogène ?

A. Ecole et production :

- introduction du travail manuel

.../...



- apprentissage des techniques adaptées au développement endogène - ré valorisation des techniques locales
- enseignement des sciences en liaison avec les besoins et les ressources du pays
- apprentissage des mécanismes économiques
- législation du travail

B. Ecole et société

- ouverture de l'école aux activités des communautés locales, des villages, etc.
- apprentissage de l'histoire et de la géographie, à partir de la découverte de l'environnement immédiat
- éducation civique et apprentissage du fonctionnement des institutions;

En ce qui concerne les modes d'apprentissage :

- revoir l'unité de découpage traditionnelle classe/heure scolaire/discipline/maître
- solutions alternatives au travail scolaire individualisé et concurrentiel (travail collectif sur projet, groupes de niveau, travail collectif, etc.)

En ce qui concerne l'équipement :

- matériel éducatif "flexible" et "mobile"
- possibilités de connexion avec les collectivités locales pour une utilisation des équipements collectifs
- transformation de l'espace scolaire
- emploi des matériaux locaux dans les constructions scolaires;

.../...



Fundação Cuidar o Futuro

Rubrique	Observations	Travail à faire
Le marché	Etude détaillée des lieux pour découvrir leur agencement plus ou moins organisé Redevances payées pour les éventaires Administration: hygiène	Etablissement d'un plan à l'échelle, avec légende Calculs des coûts et et profits
Produits en vente	a) Locaux et régionaux b) Importés.	Etablissement de listes détaillées par catégorie. Etude des provenances; carte de la région. Estimation du revenu des vendeurs pour une période donnée. Etablissement de listes détaillées; détermination de l'approvenance, conduisant à l'étude des pays manufacturiers
Transports	Produits locaux et importés	Etudes des modes de transport; carte des routes; calcul du prix des transports; recensement des camions
Fréquentation	Nombre de vendeurs et d'acheteurs	Etablissement d'un graphique indiquant les variations selon les saisons. (I)

.../...

(I) H. HOUGHTON et P. TREGGAR, Community schools in developing countries, p. 42,43, UNESCO, Institut de l'UNESCO, Hambourg, 1969.



Un autre exemple d'élaboration à partir d'un ensemble thématique est constitué par "l'habitat" - autour duquel les jeunes peuvent effectuer, probablement sous forme d'enquête, des travaux sur les matériaux et formes de construction différente, les différents types d'habitat, les rapports humains dus à l'organisation spatiale propre à tel ou tel type d'habitat, leur amélioration possible, etc.

Le milieu soit rural soit urbain, les lieux de production agricole ou industrielle, la santé et la médecine peuvent devenir l'objet des travaux scolaires permettant l'ouverture de l'enfant sur le monde environnant. Mais tous ces thèmes ne devraient pas être vus comme des données "naturelles", en quelque sorte immuables, mais comme des faits et des rapports historiques qui il faut analyser et comprendre pour pouvoir les transformer.

Une éducation pour le développement endogène est celle qui met en oeuvre une meilleure connaissance des rapports régissant la société dans tous ses aspects - économiques, matériels, sociaux et culturels.

X

X X

La connaissance des techniques traditionnelles peut être ainsi le point de départ de l'apprentissage des techniques modernes, facilitant même l'accès aux techno-

.../...



logies modernes, les procédés fondamentaux n'étant pas fondamentalement différents. Au lieu d'instituer une rupture supplémentaire entre le traditionnel et le moderne il faudrait rechercher la continuité et l'intégration entre les éléments multiples.

Les techniques de construction ou les techniques agricoles pour reprendre les exemples précédents, ou même la médecine et la pharmacopée, peuvent faire l'objet d'un enseignement intégrateur.

Néanmoins pour la plupart des pays en développement la rupture la plus importante est d'ordre culturel, renforcée le plus souvent par une rupture linguistique.

Les travaux scientifiques des dernières années ont maintes fois souligné l'importance pour l'enfant d'acquérir une "objectivation" en premier lieu de sa culture avant qu'il soit confronté à des cultures et sous-cultures différentes. Or, la culture traditionnelle dans un grand nombre de pays est très souvent une culture orale, qui nécessite adaptation et transposition afin d'être introduite dans l'enseignement (I). Des récits, des légendes, des proverbes, des toponymes et même des jurements pourraient constituer la base thématique à partir de laquelle maîtres et élèves peuvent élaborer progressivement les apprentissages en matière de littérature, de techniques, de langue.

.../...

(I) J. THOMAS, Adaptation de la littérature orale à l'enseignement. Pourquoi? Pour qui? Comment? in Recherche, Pédagogie et Culture, 1980/46.



De même c'est à partir de la connaissance en premier lieu de son milieu propre que l'enfant peut aborder les rapports entre les diverses cultures et sous-cultures coexistantes, divergentes ou antagoniques, dans une société (cultures paysannes/cultures urbanisées, culture nationale/ cultures minoritaires, culture colonisatrice/ culture colonisée, culture close/ culture acculturante).

X

X X

En guise de conclusion il est souhaitable de souligner les principales orientations :

- A) Analyse des mythes, légendes, traditions, comportements collectifs
 - a) devant la mer
 - b) devant la plaine
 - c) devant la forêt , etc.
- B) Analyse des modes de comportements et des attitudes quant à la structure familiale et son mode d'organisation;
- C) Analyse du fonctionnement social et des particularités des métiers -leur évolution dans le temps; production artisanale et l'impact du tourisme ou la pénétration d'autres cultures.
- D) Analyse des schémas de "tradition" et de "modernisation" à travers les formes diverses de l'interpénétration urbain/rural; la médecine et pharmacopée traditionnelles/modernes; l'architecture; les moyens de transport et les mass-media, etc.



Le problème linguistique

"Je parle toucouleur à la maison
et wolof à la récréation, en
classe je parle le français. Je
veux qu'on m'enseigne en français.
Si je ne connais pas le français,
je ne peux pas avoir un travail"(I)

Enfant sénégalais

Les tentatives actuelles afin d'instaurer un apprentissage en langue maternelle se heurte à plusieurs difficultés parmi lesquelles les conditions de départ - conditions historiques, culturelles et socio-économiques - ne sont pas négligeables. S'il reste entendu qu'une politique éducative nationale en matière de langues est nécessaire, il n'en est pas moins vrai que les conditions linguistiques autant que les rapports de force au sein du pays puissent lui être soit favorables soit entraver toute réalisation dans le domaine.

L'Union Soviétique est un exemple d'état pluri-ethnique et plurilingue qui a résolu le problème linguistique en proclamant la coexistence et l'égalité entre les 130 langues qui couvrent le territoire. Les réalisations accomplies en matière d'enseignement en langue maternelle sont plus qu'importantes : transcription pour plus de 50

.../...

(I) cité par M. MBODJE et F. GONDI, La parole aux enfants, aux maîtres, aux parents, in Recherche, Pédagogie et Culture. 1979/44, p.46.



langues, progression de l'instruction en langue maternelle au cours des années, création des instituts de formation de maître, des instituts de recherche pour les langues maternelles, etc.

La situation n'est pas la même pour d'autres pays multilingues. Pour reprendre l'exemple péruvien : le pays doit faire face à une situation inégale, et non seulement du point de vue linguistique - entre l'espagnol, langue d'état, d'enseignement et historiquement langue du pouvoir colonial, parlé à l'heure actuelle par 68% de la population, et les langues des minorités indiennes avec le quechua en premier lieu. Au sein des minorités le bilinguisme (espagnol plus une autre langue minoritaire) ne concerne que 16% de la population, tandis que 12,3% ne parlent que leur langue maternelle autre que l'espagnol.

La réforme de 1972 a tenté de mettre en oeuvre un enseignement en quechua, langue dominante parmi les minorités, en effectuant à la fois des travaux linguistiques d'uniformisation et de phonétisation et des travaux pédagogiques. L'objectif était la révalorisation des langues aborigènes et leur utilisation comme instrument de communication et véhicule d'éducation. Mais l'officialisation du Quechua (1973) s'est heurtée à plusieurs problèmes parmi lesquels le manque en personnel enseignant suffisamment formé, les insuffisances des crédits disponibles et la méfiance exprimée de la part de la population semblent avoir été déterminants.

.../...



Le cas du Viet Nam peut illustrer l'impact social de l'introduction de la langue nationale. Le quôc ngu, langue nationale écrite en caractères latins est élaborée, et enrichie. Elle est l'instrument le plus puissant afin de réussir la campagne d'alphabétisation massive. L'élaboration des termes scientifiques et leur diffusion demande des efforts particuliers. Trois procédés sont utilisés : (I)

- phonétisation des termes empruntés à une langue européenne;
- emprunt de termes chinois prononcés à la vietnamienne"
- création des termes nouveaux à l'aide d'éléments de la langue vietnamienne.

Il est à remarquer que les minorités au Viet Nam ne forment que 12% de la population pour lesquelles on a effectué d'ailleurs des transcriptions propres.

En revanche la plupart des pays du tiers-monde doivent affronter une situation de multilinguisme avec parfois des langues ne possédant pas d'écriture, où d'ailleurs les rapports de force entre les divers groupes socio-ethniques sont assez délicats.

Toutefois l'introduction des langues nationales dans l'enseignement ne peut se suffire à elle seule si la langue de l'administration et de l'Etat est une autre langue dominante très souvent européenne. Tout particulièrement les

.../...

(I) LÊ THANH KHOI, Socialisme et développement au Viet Nam, PUF, 1978, p. 192.



pays africains font face à un plurilinguisme complexe, à l'oralité sans écriture de beaucoup de langues et à une préférence pour les langues européennes comme langues officielles de l'Etat. Ainsi le choix de la langue à enseigner, la formation des maîtres, la création d'une terminologie, autant que la production et diffusion de textes en langues nationales sont les principales tâches que doit se poser une politique linguistique.

Fundação Cuidar o Futuro



CONCLUSION

Dans le débat actuellement très intense, sur les futures stratégies de développement, l'approche de développement endogène centré sur l'homme, constitue une réponse plus large et plus égalitaire. Son intérêt principal réside dans le fait qu' il introduit d'une part la notion de culture comme élément central de créativité nationale et d'autre part qu'elle accentue la dimension dynamique de l'ensemble social.

A l'éducation - formelle et informelle- revient le rôle principal; il reste à savoir quelle éducation pour quelle société.

Le questionnement sur les valeurs, les moyens et la rationalité transmis par l'éducation dite "occidentale" et la résurgence des approches mettant l'accent sur l' "identité culturelle", ont amené bon nombre de pays à chercher de nouvelles voies, de nouvelles alternatives en matière d'éducation. A l'heure actuelle bien que l'on puisse discerner les grandes tendances qui émergent au niveau international, il serait abusif d'effectuer des rapprochements ou des généralisations hâtives.

Néanmoins, nous avons tenté d'indiquer certaines conditions préalables susceptibles de garantir une éducation pour le développement endogène :

.../...



- La participation des populations au processus éducatif;
- L'alphabétisation et son corollaire la formation des adultes;
- La démocratisation des structures éducatives;
- L'intégration dans les contenus et des méthodes pédagogiques du complexe "culture" nationale et locales au sens anthropologique du terme.

Fundação Cuidar o Futuro



BIBLIOGRAPHIE

- L'Afrique dans l'histoire, in: Recherche, Pédagogie et Culture, N° 39, 1979
- Apprendre et Travailler, UNESCO - Perspectives, 1979
- Avakov, R. (ed.), Le futur de l'éducation et l'éducation du futur, UNESCO-IIPE, 1980
- Beynon, J., Branch, K., Page, J., Kamel El Jack, A., The Management of Educational Facilities Programmes - A focus on community participation and self-reliance, Three Seminar Papers, UNESCO, 1978, ED-77/WS/36
- Carr-Hill, R., Education and Basic Needs: Views on Concepts and Measurement, UNESCO, 1978,
- Chabou, M.-D., Les méthodes, mécanismes et effets de la participation des populations dans la planification et la gestion du développement en Algérie, UNESCO, 1979, SS-79/Conf.601/9
- Colin, R., L'institutionnalisation de la participation au développement, UNESCO, 1979, SS-79/Conf.601/4
- Colin, R., Analyse Comparative et Problématique à partir de l'étude de quelques dossiers significatifs, UNESCO, 1978, SS-79/WS/11
- Court, D., Kinyanjui, K., Politiques de développement et accès à l'éducation - L'expérience du Kenya et de la Tanzanie, UNESCO, 1978, IIEP/RP/19/14A
- Développement et environnement: problèmes principaux, UNESCO, 1979, ECA/SAP/1979/1, miméo
- Développement et éducation en Amérique latine, in: perspectives, revue trimestrielle de l'éducation, Vol. VIII N° 3, 1978, UNESCO
- Diao, M., Les problèmes et les possibilités d'institutionnalisation de la participation des populations rurales au développement des pays africains: L'expérience du Sénégal, UNESCO, 1979, SS-79/Conf. 601/Réf.4
- Education et environnement, in: perspectives, revue trimestrielle de l'éducation, Vol.II, N° 4, 1972, UNESCO



L'éducation en milieu rural, UNESCO, 1974

De l'éducation - orgueil et préjugés, in: Recherche, Pédagogie, et Culture, N° 46, 1980

Escalona Reguera, M., Possibilités d'institutionnaliser la participation populaire dans les pays en développement, en tenant compte des différents contextes socio-politiques, économiques culturels, UNESCO, SS-79/Conf.601/Col.16

Freire, P., Pédagogie des opprimés, Paris 1974

Hall, B., Moulton, J., An Outline of the Educational System in Tanzania, UNESCO, ED-76/WS/89

Hinzen, H. Hundsdorfer, V.H. (ed.), Education for Liberation and Development, The Tanzanian Experience, UNESCO 1979

Huynh Cao Tri, Le concept du développement endogène et centré sur l'homme, UNESCO, CTH/pjc 12.3. 1979, (miméo), Paris

Huynh Cao Tri, Participation des populations au développement : problématique, conditions de mise en oeuvre et aspects particuliers dans les domaines de compétence de l'Unesco, SS-79/CONF. 601/COL.21), Unesco, Paris, 1978

Huteau, M., Lautrey, J., L'éducation à Cuba, le futur

Kluchnikov, B.K., Random Thoughts on the Concept and Practice of Educational Planning and Reform, UNESCO, ED 79/WS/86

Lê Thành Khôi, Hammiche, B., Etude préliminaire en vue d'une intensification des actions d'alphabétisation, UNESCO, 1978 (miméo)

Lê Thành Khôi, jeunesse exploitée, jeunesse perdue?, Paris 1978

Lê Thành Khôi, Socialisme et développement au Viêt Nam, Paris 1978

Mahiki, P.J., Planning and Administration of Non-Formal Education - Tanzania, UNESCO- IIEP/Prg. Int./80,902, 1980

Mushi, S.S., L'Institutionnalisation de la participation populaire: L'expérience tanzanienne, UNESCO, 1979, SS-79/Conf.601/8

Mohor, S., Formas de producción agrícola e intervenciones educativas en A. Latina y el Caribe, UNESCO, 1979, ED-79/WS/35



Necesidades educativas basicas de la poblacion rural en el area centroamericana, Investigacion participativa y respuestas educativas; Segundo Seminario Regional, Proyecto regional RLA/72/100, Red de sistemas educativos para el desarrollo en Centroamerica y Panama

Nguénar Diouf, M., Communication et pédagogie, in: Recherche, Pédagogie et Culture, N° 41/42, 1979

Réformes et innovations éducatives en Afrique, UNESCO, 1977, Expériences et innovations en éducation N° 34

Rama, G.W., Educación, Imagenes y Estilos de Desarrollo, UNESCO, 1978

Sanyal, B., Kinunda, B.C., Higher education for self-reliance: the Tanzanian experience, Paris, 1977

Scolarisation en langue maternelle en milieu multilingue, in: perspectives, Vol VI, N° 3, 1976, UNESCO

Selim, M., Bolton-Maggs, J., El Haggaz, H.M., Garvey-Williams, F.T., Kowsar, A., Dupéty, D., Milongo, J.C., Rouag, D., Community Participation in the Provision of Educational Facilities; Experiences from: Bangladesh, Sudan, Iran, République populaire du Congo, UNESCO, 1978, ED-78/WS/88

Simmons, J., Akingba, A., The World Bank - Education and Training for Transition to Workplace Democracy: Theory and Illustrations, UNESCO, 1978, IIEP/S49/20A

Supek, R., Problèmes, méthodes et techniques relatives à l'institutionnalisation de la participation des populations au développement dans différents contextes socio-économiques, politiques et culturels, en particulier dans les pays à régime socialiste comme la Yougoslavie et les pays en voie de développement, UNESCO, 1979, SS-79/Conf.601/Réf.1

Thai quang-Nam, La lutte contre l'analphabétisme au Vietnam, Bilan et expériences récentes, Communication faite au Séminaire international sur "L'alphabetisation et le développement: campagne du 20^{ème} siècle", organisé par la Fondation Allemande pour le Développement International, Berlin, Décembre 1979



Thai Quang Nam, L'expérience des écoles mi-études mi-travail en République Socialiste du Viêt-Nam, UNESCO- IIEP, 1978

Vanek, J., Institutionalizing popular participation in development: Problems and Solutions in the Socio-Economic, Political and Technological Contexts, UNESCO, 1979, SS-79/Conf.601/13

Fundação Cuidar o Futuro

