

Le Courrier de l'unesco

Une fenêtre
ouverte sur le monde

Mai 1978 (31^e année) 3,50 francs français



les moins de
six ans



Photo © Luc Joubert - Musée des Arts africains et océaniques, Paris

TRÉSORS DE L'ART MONDIAL

131

Zaire

Masque pour une comédie

Les Pende, ethnie du sud-ouest du Zaïre, entre les rivières Kwango et Kasai, sont de prodigieux sculpteurs de masques, notamment de *mbuya* destinés à figurer lors des rites de circoncision. Ils représentent en général, dans un style caricatural, des personnages typiques de la tribu, comme le paresseux, l'intempérant, etc. Ils sont portés par des danseurs qui miment et chantent, donnant ainsi, à l'occasion des cérémonies, de véritables comédies satiriques. Ici, un masque en bois (63 cm de haut) auquel le sculpteur a donné l'expression d'un vieillard pensif.

PUBLIÉ EN 18 LANGUES

Français	Italien	Turc
Anglais	Hindi	Oourdou
Espagnol	Tamoul	Catalan
Russe	Persan	Bahasa-
Allemand	Hébreu	malaisien
Arabe	Néerlandais	
Japonais	Portugais	

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

Ventes et distributions :
Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris

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

ABONNEMENT : 1 an : 35 francs français ;
deux ans : 58 francs français. Paiement par
chèque bancaire, mandat postal, CCP Paris
12598-48, à l'ordre de : Librairie de l'Unesco,
Place de Fontenoy - 75700 Paris.

Reliure pour une année : 24 francs.

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

Bureau de la Rédaction :

Unesco, place de Fontenoy, 75700 Paris, France

Rédacteur en chef :

René Caloz

Rédacteur en chef adjoint :

Olga Rödél

Secrétaires généraux de la rédaction :

Édition française :

Édition anglaise : Howard Brabyn (Paris)

Édition espagnole : Francisco Fernandez-Santos (Paris)

Édition russe : Victor Goliachkov (Paris)

Édition allemande : Werner Merkli (Berne)

Édition arabe : Abdel Moneim El Sawi (Le Caire)

Édition japonaise : Kazuo Akao (Tokyo)

Édition italienne : Maria Remiddi (Rome)

Édition hindie : H. L. Sharma (Delhi)

Édition tamoule : M. Mohammed Mustafa (Madras)

Édition hébraïque : Alexander Broïdo (Tel-Aviv)

Édition persane : Fereydoun Ardalan (Téhéran)

Édition néerlandaise : Paul Morren (Anvers)

Édition portugaise : Benedicto Silva (Rio de Janeiro)

Édition turque : Mefra Arkin (Istanbul)

Édition ourdoue : Hakim Mohammed Saïd (Karachi)

Édition catalane : Cristian Rahola (Barcelone)

Édition malaisienne : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)

Rédacteurs .

Édition française

Édition anglaise : Roy Malkin

Édition espagnole : Jorge Enrique Adoum

Documentation : Christiane Boucher

Illustration : Ariane Bailey

Maquettes : Robert Jacquemin

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

ISSN 0304-3118
N° 5 - 1978 MC 78 - 4 - 343

pages

4 LES MOINS DE SIX ANS

par Henri Dieuzeide

6 LEUR VIE PRIVÉE

10 L'ÉCOLE C'EST LES AUTRES

Dans les villages d'Afrique, des maîtres écoutés

par A. Babs Fafunwa

16 LA RIVIÈRE A MUSIQUE

Comment les enfants du Zaïre jouent pour apprendre

par Kimenga Masoka

18 CEUX QUI N'ONT PAS ENCORE APPRIIS LA MÉFIANCE

par Liliane Lurçat

22 L'AMOUR NE SUFFIT PAS

par Burton L. White

24 LES CRÈCHES MOBILES DE L'INDE

par Meera Mahadevan

27 LA FAMILLE ET L'ÉTAT

Les responsabilités partagées

par Aleksandr V. Zaporozhets

28 IL N'EST JAMAIS TROP TÔT POUR APPRENDRE

par Boris Nikitine

30 JEAN-JACQUES ROUSSEAU :

"Laissez mûrir l'enfance dans les enfants"

par Mohammed A. Sinaceur

31 COMMENT ÉDUCER LES ÉDUCATEURS

par Dorothy Fleming

33 NOS LECTEURS NOUS ÉCRIVENT

34 LATTITUDES ET LONGITUDES

2 TRÉSORS DE L'ART MONDIAL

ZAIRE : Masque pour une comédie

I à IV ACTUALITÉ UNESCO



Notre couverture

Comme un poussin surgissant de sa coquille, cette petite Japonaise passe à travers un trou pratiqué dans un mur couvert de "calligraphie", à l'Exposition mondiale d'Osaka. Des recherches pédagogiques récentes paraissent indiquer que les années d'avant la scolarité, de 0 à 6 ans, constituent une période capitale dans le développement de la personnalité et de l'intelligence. Tout serait, dès lors, effectivement écrit.

Photo Jouanne © Atlas Photo, Paris

Les moins de six ans

dans dix ans il y aura dans le monde 500 millions d'enfants d'âge préscolaire

par **Henri Dieuzeide**

Dans beaucoup de pays, les systèmes éducatifs ne s'occupent généralement de l'enfant qu'à partir de 5 à 6 ans, âge de l'entrée à l'école primaire obligatoire. Mais, de la naissance à 6 ans, le développement de l'enfant a été plus rapide qu'il ne le sera à toute autre période de sa vie, tant sur le plan psychologique que physique. Dès ses 2 à 3 ans, il devient apte à établir des relations hors du cercle étroit de la famille, ainsi qu'à adopter certaines conduites autonomes. Il a donc commencé un processus d'assimilation par lequel il apprend à vivre. Dans ce numéro, le *Courrier de l'Unesco* examine les moyens par lesquels différents systèmes préscolaires à travers le monde prennent en charge ce processus, en vue de favoriser le développement de la personnalité de l'enfant.

L'IDÉE d'une éducation préscolaire telle qu'on la connaît et l'accepte aujourd'hui est l'aboutissement d'une longue élaboration internationale : l'immense mouvement qui a multiplié ces institutions depuis la dernière guerre mondiale a puisé l'essentiel de son inspiration dans un courant de pensée et d'action qui veut que l'enfant soit traité comme une personne à part entière, accepté, respecté, estimé par lui-même.

Ses formes actuelles sont nombreuses et diverses : les Balwadies en Inde s'inspirent d'institutions rurales très anciennes, les Khalva du Soudan sont des garderies gérées par la communauté religieuse, les "playgroups" sont la dernière formule mise au point en Grande-Bretagne, ailleurs des écoles maternelles, des kindergarten, des garderies, des crèches, témoignent du souci qu'ont toutes les collectivités de contribuer au développement de l'enfant dès ses premières années et de faciliter l'acquisition des fondements de sa vie personnelle et sociale ultérieure.

Ces interventions sont plus ou moins importantes puisqu'elles vont du regroupement des enfants du quartier ou du village une fois par semaine, au Salvador (Sabatinas), jusqu'à la prise en compte de tous les jeunes enfants de la communauté 24 heures sur 24 dans les Kibboutzim d'Israël. Elles peuvent aussi reposer sur des initiatives très diverses : collectivités locales, entreprises, gouvernements, mouvements et groupes privés (près du tiers au total). Mais les principes en sont à peu près les mêmes.

Ces enfants de moins de six ans sont rassemblés régulièrement dans des institutions où on les aide à mieux s'exprimer dans leur langue, à prendre de bonnes

habitudes d'hygiène et de santé, à découvrir l'expression rythmique, à danser, chanter, dessiner, à modeler sable ou argile, à fabriquer des objets, à observer la nature, à respecter les plantes et les animaux de leur environnement, à trier et classer des objets par nature et par forme : on leur apprend enfin à vivre ensemble et à devenir responsables.

On évalue à 40 millions* le nombre d'enfants regroupés en 1978 dans ces établissements, près de trois fois plus qu'il y a vingt ans. Beaucoup de pays avaient dans ce domaine une tradition déjà ancienne. Si les "salles d'asile" remontent en Europe occidentale au début du 19^e siècle, au seuil de la révolution industrielle — et c'est le point d'un mouvement d'où quelques noms émergent : Froebel (Allemagne), Decroly (Belgique), Maria Montessori (Italie), Ellen Key (Suède), soit un siècle et demi de recherches, d'essais et de succès, puisque Froebel est né en 1782 et Maria Montessori est morte en 1952, — ailleurs les garderies rurales d'Asie ou les écoles coraniques en pays musulman ont précédé depuis des siècles les formules actuelles.

Avant Froebel, l'enseignement préscolaire était réservé à l'élite, et depuis il a souvent conservé cette orientation : les classes sociales les plus favorisées — comme d'ailleurs les pays les plus riches — ont eu un accès plus facile à l'éducation préscolaire que les pauvres, mais aujourd'hui le principe d'un enseignement préscolaire est accepté par tous et considéré de plus en plus comme un instrument essentiel de démocratisation de la société.

En effet, depuis l'ouverture des premières garderies d'enfant à l'initiative du pasteur Johann Friederich Oberlin en 1767, dans les villages écartés d'Alsace, les données du problème se sont élargies aux dimensions de la société.

Les civilisations industrielles d'abord, puis les aspirations au développement économique dans le reste du monde, ont ébranlé d'une façon semble-t-il irrésistible la cellule familiale naturelle qui assurait cette première éducation. Dans la plupart des pays, c'est une majorité de femmes qui

HENRI DIEUZEIDE (France), Directeur de la Division des Structures, Contenus, Méthodes et Techniques d'éducation à l'Unesco, ainsi que de Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation. Antérieurement, Directeur de la Radio-Télévision éducative en France et maître de recherches à l'Institut pédagogique national de Paris. Auteur de plusieurs ouvrages sur les méthodes et techniques d'éducation, dont Les moyens audio-visuels, traduit en 6 langues (1966).

* Ce chiffre n'inclut ni la République populaire de Chine ni la République socialiste du Viet-Nam ni la République populaire démocratique de Corée.

Bien campé sur une jambe, ce petit Yéménite qui s'élançe vers l'avenir est l'un des 765 millions d'enfants de moins de six ans, dans le monde, dont seule une minorité fréquente les établissements préscolaires. Les recherches récentes tendent à établir que ces années sont cruciales pour la formation, car 50 % des résultats qui caractérisent ce qu'il est convenu d'appeler le niveau d'intelligence moyen à dix-sept ans seraient acquis dès avant l'âge de quatre ans, puis 30 % encore de quatre à huit ans.



quitte aujourd'hui la maison, voire le domaine familial (culture ou atelier), pour travailler à l'extérieur, soit de façon régulière, soit de façon saisonnière. Un relais entre la famille et la société est devenu nécessaire, d'autant plus que ce même développement formule des exigences et des contraintes nouvelles à l'égard des contenus de cette première éducation.

En Hongrie, par exemple, où les femmes représentent 44 % de la population salariée, crèches et jardins d'enfants sont devenus la règle et offrent un externat avec repas, un externat saisonnier en été, ou un internat six jours par semaine. Au Sénégal, l'hivernage exige un travail intensif des femmes dans les rizières et a conduit à l'établissement de garderies deux mois par an. En Inde, les mères qui travaillent par dizaines de milliers sur les chantiers de construction confient leurs enfants pour la journée à des crèches mobiles. (Voir page 24).

Par ailleurs, tous les psychologues de l'enfant s'accordent aujourd'hui pour souligner l'importance des quatre ou cinq premières années de l'enfant pour la formation de sa personnalité, qu'il s'agisse du développement et de ses aptitudes logiques ou linguistiques, de son équilibre affectif, de sa capacité à socialiser. S'agissant du seul développement intellectuel, les recherches les plus récentes conduisent à penser que par rapport au niveau d'intelligence générale acquise à 17 ans, environ 50 % des acquis sont déjà fixés à l'âge de 4 ans, les 30 % suivants étant acquis par l'enfant entre 4 et 8 ans.

La plus grande partie du passage dans le système scolaire entre 8 et 17 ans serait donc consacrée à assurer le développement des 20 % restants et c'est dire que l'actuelle distribution des ressources aux différents niveaux de la scolarité mérite d'être réexaminée, certains économistes allant même jusqu'à penser qu'un investissement systématique approprié des autorités éducatives en matière d'éducation préscolaire permettrait de réaliser des économies substantielles sur les investissements scolaires ultérieurs.

En tout cas il apparaît aujourd'hui qu'un enseignement préscolaire qui serait d'un coût supportable pourrait être un instrument décisif pour plus de justice et d'égalisation des chances de succès dans la vie, dans la mesure même où il aiderait à réduire les handicaps sociaux et culturels dont souffrent de nombreux enfants (aptitude à manier la langue ou les abstractions, alimentation insuffisante, manque d'attention médicale et non détection des handicaps physiques, etc.).

Mais la tâche à entreprendre est énorme. D'abord par ses dimensions mêmes : il y a aujourd'hui dans le monde 765 millions d'enfants entre 0 et 6 ans et il y en aura près de 900 millions dans 10 ans, ce qui signifie que sur 10 enfants de trois à six ans, un seul bénéficie actuellement d'un enseignement préscolaire organisé. Ensuite par les imperfections de certains enseignements préscolaires trop cloisonnés, ou trop orientés vers une simple préparation immédiate à l'école élémentaire, au lieu d'être pensés comme le premier élément d'un vaste effort d'éducation permanente et globale. Enfin,

Leur vie privée

Malgré les diversités dues au milieu géographique, aux conditions de vie, aux structures sociales et aux valeurs culturelles, tous les enfants du monde présentent un certain nombre de caractères communs et passent par les mêmes stades de développement. Les remarques qui suivent sont empruntées à une étude effectuée par le Centre international de l'Enfance, à la demande de l'Unesco. Il ne s'agit là que de points de repère sur le développement de la motricité, des perceptions, du langage, des relations avec autrui : mais chaque enfant a sa personnalité, et ces acquisitions ne sont pas des bornes que l'enfant doit obligatoirement franchir à l'âge dit. Il est d'autres points de repère individuels que les parents trouveront eux-mêmes par l'observation et l'expérience.

Photo © Monique Manceau, Paris



LES MOINS DE 3 ANS

De la naissance à 3 mois



- L'enfant passe presque tout son temps à dormir.
- Il apprend à regarder un visage, à sourire en réponse.
- Il réagit au bruit.
- Il reconnaît sa mère par la vue, mais surtout par l'odorat et l'ouïe, et peut-être par des perceptions sensorielles mal définissables.
- Il garde en main, involontairement, l'objet qu'on y a placé.
- Il gazouille spontanément et en réponse.
- Il communique avec l'entourage et réagit surtout à l'état psychique de sa mère (sérénité ou énervement).

De 3 à 6 mois



- Soutenu, il peut rester assis quelques instants.
- Il tend la main vers un objet qu'on lui présente et le saisit volontairement.
- Il porte des objets à la bouche : ce geste est pour lui un moyen d'explorer et connaître.
- Il commence à chercher le jouet perdu.
- Il saisit les objets non pas entre le pouce et l'index, mais entre la paume et les quatre derniers doigts.
- Il rit aux éclats en réponse aux gestes de l'adulte.

De 6 à 9 mois



- Il se tient assis seul un moment, commence à rester debout s'il est soutenu, est capable de ramper vers un objet ou une personne.
- Il passe un objet d'une main à l'autre, s'amuse à les jeter.
- Il vocalise plusieurs syllabes sans signification.
- Il reconnaît les visages de sa famille et peut avoir peur des visages inconnus.
- Il saisit les petits objets entre le pouce et l'index.

De 9 à 12 mois



- Il est capable de se mettre debout seul, en s'appuyant à quelque chose, et de marcher tenu à deux mains.
- Il imite un bruit, répète un son qu'il a entendu.
- Il apprend à prononcer deux ou trois mots, et les répète si l'entourage leur a donné une signification.
- Il participe à sa manière aux jeux avec les adultes.
- Il manifeste un grand intérêt à l'égard du monde qui l'entoure.

De 12 à 18 mois



- Il marche seul et explore la maison.
- Il peut prononcer cinq à dix mots.
- Il empile deux à trois cubes, sait remplir un récipient (tasse, avec cailloux).
- Il manifeste sa jalousie (geste de colère, pleurs) ainsi que des réactions de rivalité dans le jeu avec ses aînés — ces manifestations d'agressivité marquant un début de communication.

De 18 à 24 mois



- Il monte et descend un escalier, d'abord soutenu, ensuite seul en s'appuyant.
- Il apprend à manger seul.
- Il montre ses yeux et son nez.
- Il manifeste beaucoup d'intérêt pour les actions des adultes et cherche à imiter leurs gestes.
- L'âge de 2 ans marque le commencement réel des relations avec les autres.

De 2 ans à 3 ans



- Il apprend à sauter, à grimper, à sautiller sur une jambe.
- Il développe son langage, utilise le "je", commence à poser des questions, comprend ce qu'on lui dit.
- Il peut reproduire un cercle sur le papier.
- Il commence à s'entendre dans les jeux avec les autres enfants.

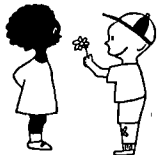
DE 3 A 6 ANS

De 3 à 4 ans



- Il se promène seul, va rendre visite aux voisins.
- Il apprend à s'habiller et à se déshabiller.
- Il parle de façon intelligible, reconnaît deux ou trois couleurs, dit son nom, son sexe et son âge.
- Il pose beaucoup de questions.
- Il écoute des histoires et redemande celles qu'il aime.
- Il manifeste de l'affection pour ses frères et sœurs plus jeunes.

De 4 à 5 ans



- Il bondit, saute, se balance.
- Il copie un carré, un triangle, et peut dessiner un bonhomme avec la tête et les membres.
- Il sait compter ses doigts.
- Il écoute une histoire et peut en répéter les épisodes principaux.
- Il proteste si on l'empêche de faire ce qu'il veut.
- Il peut apprécier la taille et la forme, distinguer le gros et le petit.
- Il dessine un bonhomme avec la tête, les membres et les parties principales.

De 5 à 6 ans



- Il sait grimper aux arbres, danser au rythme de la musique.
- Il parle de façon correcte, sans les distorsions verbales enfantines.
- Il distingue la droite et la gauche, hier et demain, et s'intéresse à l'âge des jeunes et des vieux.
- Il demande la signification des mots abstraits.
- Il s'intéresse aux activités de la maison et du quartier.
- Il invente des jeux et en change les règles pendant leur déroulement.
- Il déteste l'autorité imposée et exécute lentement les ordres qu'on lui donne.
- Il dessine un bonhomme avec la tête, le tronc, les membres, les mains.



Photo © United Nations, New York

▶ par les aspects encore trop limités des formules mises au point, les chercheurs ne se sont peut-être pas suffisamment demandé si les formules actuellement pratiquées ne sont pas trop liées à un modèle de culture particulier qui est celui du monde occidental.

Les responsables des pays en développement souhaitent aujourd'hui voir former des enfants capables de s'adapter à des transformations accélérées et d'acquérir des comportements flexibles et créatifs ; ils s'interrogent sur la meilleure façon de réaliser la difficile continuité entre la culture d'origine de l'enfant, et la culture moderne et en mouvement dans laquelle il devra vivre demain.

C'est pourquoi il est maintenant devenu évident que la formule de l'éducation prés-

Un dixième de la population du monde

Grandir est déjà chose ardue, mais ces petits garçons et ces petites filles d'une garderie au Pakistan (ci-contre) et d'une crèche en Chine (ci-dessous) apprennent, même à l'heure de la sieste à vivre en société. Sur la page opposée, un chef maya, du fond des siècles, accueille la jeune Mexicaine venue s'amuser dans les célèbres ruines de Palenque, au Mexique. Les enfants de moins de cinq ans étaient en 1975 au nombre de 327 068 000 en Asie, et de 51 690 000 en Amérique latine, avoisinant ainsi le dixième de la population mondiale, selon l'Annuaire statistique de l'Unesco de 1976.



Photo Menard © A.A.A. photo, Paris

colaire sous sa forme actuelle ne pourra pas être généralisée pour les 3 à 6 ans dans les pays aux ressources limitées, compte tenu des coûts colossaux qu'elle entraînerait. Si tout le monde est d'accord pour reconnaître qu'une éducation préscolaire n'est plus un luxe mais une nécessité raisonnable, si les éducateurs s'accordent peu ou prou sur les principes intellectuels et moraux qui doivent l'animer, il reste presque partout à définir de nouvelles approches et des formules ingénieuses pour associer plus étroitement l'éducation préscolaire à la totalité du contexte social et culturel.

Et c'est pourquoi de plus en plus de pays, avec l'appui de l'Unesco, s'attachent aujourd'hui d'abord à identifier et coordonner les ressources matérielles et humaines existantes, de manière à mettre au point des formules "légères" d'éducation préscolaire massive. La problématique est vaste. Comment, sur une base locale, mieux mobiliser la communauté autour de la première enfance, en introduisant un contenu éducatif dans tous les regroupements de jeunes enfants qu'elle organise ? Comment définir une *politique nationale de l'enfance* susceptible d'associer dans un même effort éducatif concerté tous les établissements, crèches, pouponnières, maisons pour enfants, centres éducatifs, institutions religieuses, garderies, dispensaires, etc. ?

Problème institutionnel difficile, dans la mesure même où le Ministère de la santé dispute dans plus d'un pays au Ministère de l'éducation la responsabilité de coordonner les activités pour la première enfance, tandis qu'ailleurs on voit les titulaires des affaires sociales revendiquer cette responsabilité, parfois contre un Ministère de la famille. Problème psychologique aussi entre les personnes concernées, dans la mesure où, dans la collectivité locale, le médecin estime souvent avoir une autorité globale sur le devenir de l'enfant, alors que cette responsabilité est volontiers revendiquée par les travailleurs sociaux, tandis que l'éducateur affecté à ce domaine est souvent considéré comme un personnage subalterne tenu de s'incliner devant l'autorité des spécialistes. Mais l'expérience a montré que ces problèmes trouvent des solutions là où ils sont abordés franchement.

Une autre disposition décisive réside dans une meilleure participation des familles au projet éducatif. Il ne s'agit pas seulement d'obtenir des mères l'application des règles alimentaires de nutrition et d'hygiène qui faciliteront le développement de l'enfant, mais aussi de faciliter la création au sein de la famille des conditions matérielles et psychologiques les plus susceptibles de favoriser le développement intellectuel, affectif et social de l'enfant (conduites nouvelles, jeux, communication et échanges, environnement).

Dans de nombreux pays d'Amérique latine ou d'Asie, en particulier, on cherche donc à faire de l'éducateur préscolaire un animateur social dont l'influence puisse s'exercer sur toute la communauté. Sur ce point certaines formules d'"école des parents", utilisant la radio pour diffuser régulièrement des conseils aux mères ou aux responsables des garderies sur les con-



Photo B.D. © Missi-Photo, Paris

duites éducatives à tenir, constituent des contributions décisives à une éducation préscolaire.

On conjugue généralement cette approche avec une utilisation des locaux communautaires pour héberger les enfants, et la fabrication de mobiliers et de jouets éducatifs nécessaires à partir de matériaux peu coûteux collectés sur place, l'appel à diverses catégories de personnel bénévole recevant une formation de courte durée sur le développement psychologique, l'éducation et la santé de la première enfance.

Ces catégories sont très variées selon les pays : adolescents, étudiants, femmes sans occupation, enseignants en retraite, grands parents. Ce personnel bénévole est parfois appelé à assister une éducatrice professionnelle, mais lorsqu'il s'agit comme au Pérou de vastes opérations de mobilisation, il doit faire face aussi à l'ensemble des tâches éducatives quotidiennes. A peu près partout, l'expérience a montré que les mérites de cette approche ne sont pas uniquement économiques : les parents acceptent plus facilement une éducation préscolaire qui associe mieux le foyer familial et la communauté.

Rien ne montre mieux que l'action de l'Unesco dans ce domaine n'a pas pour objet d'encourager à tout prix le développement d'une éducation préscolaire communautaire au détriment de la famille. En tenant compte des dures réalités de la vie quotidienne, qui sont le lot des parents par-

tout dans le monde, l'Unesco apporte sa collaboration aux gouvernements et aux éducateurs pour confirmer ou mettre au point des formules permettant de combiner et d'harmoniser les rôles et les influences réciproques de la famille et de l'école.

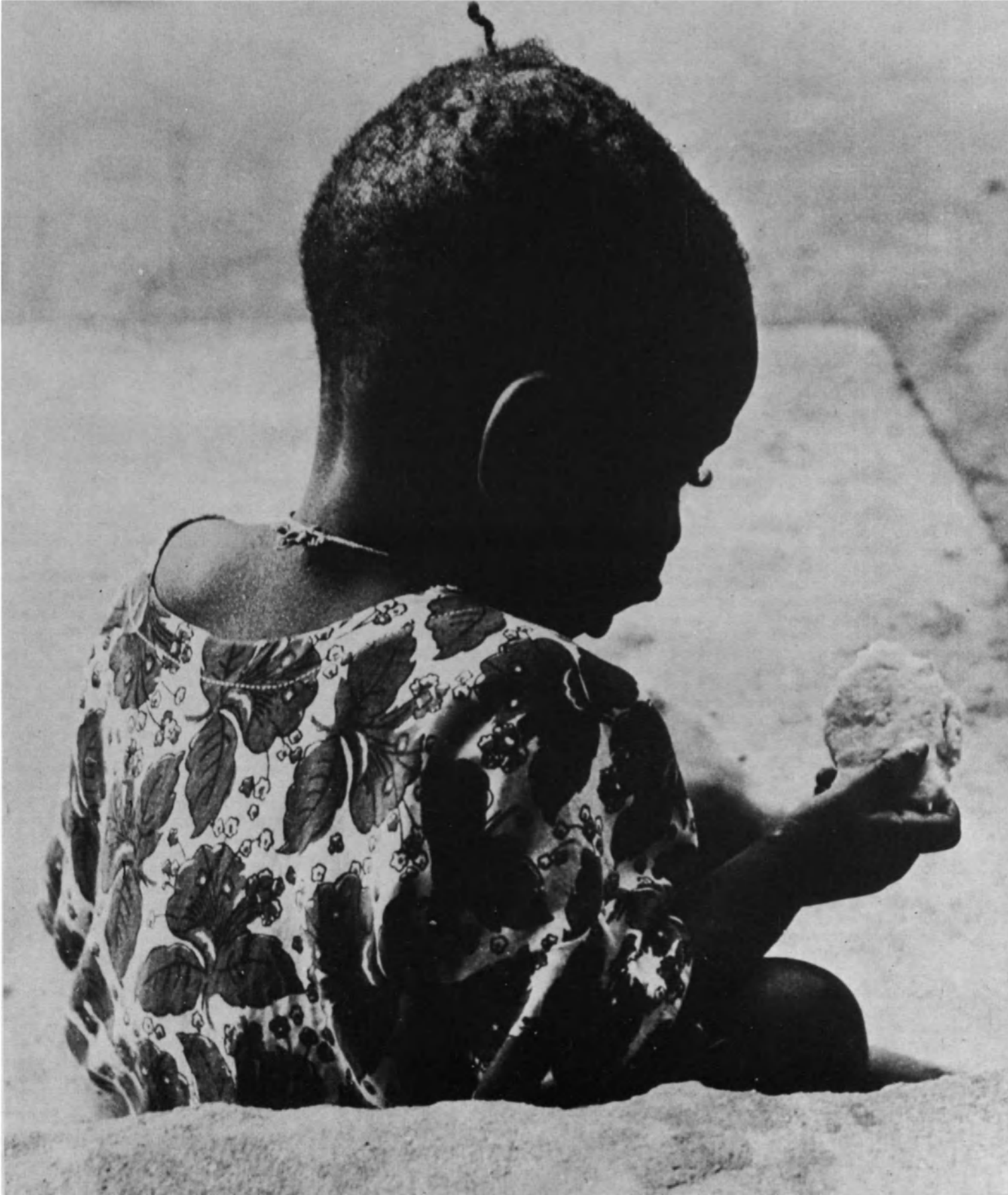
Dans les dernières années, par ses réunions d'experts (U.S.A., Tchécoslovaquie, Malaisie), par ses publications (*Le développement de l'enfant de 0 à 6 ans, L'éducation préscolaire dans le monde*), par ses services consultatifs au Sierra Leone, au Ghana, au Nigeria, au Venezuela, au Mexique, en encourageant des projets pilotes (Sri Lanka, Jordanie), en s'attachant à coopérer avec l'Unicef et avec les organisations non gouvernementales compétentes comme l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, l'Unesco a cherché à encourager l'idée que l'enseignement préscolaire est une priorité réelle pour l'ensemble des Etats membres ; plus encore, elle a cherché à les convaincre de se donner la volonté et l'imagination nécessaires pour inventer des formes d'action toujours plus efficaces dans ce domaine.

A cet égard, elle tend à faire de l'Année internationale de l'enfant (1979), qui invite les Etats membres à accroître leurs efforts en faveur de l'enfance, par exemple en créant des commissions nationales pour l'enfant, une étape importante dans le progrès d'une éducation préscolaire concertée par toute la communauté et adaptée aux besoins et aux ressources de chaque pays.

H. Dieuzeide

L'école c'est les autres

Photo © G. Bern, Paris



Dans les villages d'Afrique, tout parent, tout voisin est un maître écouté

par **A. Babs Fafunwa**

son dos partout où elle va, le couche, le soigne quand il est malade. A mesure qu'il grandit, l'enfant devient plus curieux à l'égard des choses qui l'entourent ; il réalise peu à peu qu'il existe d'autres mondes au-delà de celui de sa mère.

Lorsque l'enfant a entre 4 et 6 ans, ses grands-parents, oncles et tantes dans certaines familles, participent à son éducation. Ils l'envoient faire de menues courses, lui racontent des histoires, lui apprennent à obéir, à respecter ses aînés (c'est là un aspect très important de l'éducation africaine), à observer certaines règles de conduite ; ils lui apprennent aussi l'histoire de sa famille, ou de son groupe ethnique.

L'éducation africaine a un caractère "global" ; toutes les institutions sociales comportent des activités éducatives grâce auxquelles chaque individu apprendra certains modes de comportement, certaines conduites, aptitudes et techniques propres à faire de lui un véritable citoyen de sa communauté.

Le système éducatif africain traditionnel est basé sur le principe du groupe d'âge, ou des associations par niveau d'âge. L'âge constitue un facteur important dans la vie africaine. Il confère des privilèges économiques et sociaux, en particulier lors du partage des butins, des récompenses, des richesses, etc. Dans un grand nombre de groupes ethniques nigériens, hommes et femmes ont tendance à se déclarer plus âgés qu'ils ne sont en réalité, plutôt que le contraire.

Les objectifs de l'éducation traditionnelle africaine sont multiples : le but final est de produire un individu qui soit honnête, respectueux, adroit, coopératif et soumis à l'ordre établi. La formation du caractère est, en vérité, la pierre supérieure de l'éducation en Afrique.

L'enfant africain, comme tous les autres enfants, aime explorer son environnement immédiat, observer les adultes et les imiter, découvrir de nouvelles situations.

Sur ce point, il n'y a pas de différences culturelles entre les enfants africains, européens ou asiatiques ; mais ce qui peut varier, c'est le "modus operandi", les méthodes, les objets utilisés. Dans la société africaine traditionnelle, c'est spontanément que l'enfant saute, grimpe à un arbre, danse, se meut selon un rythme, simplement parce que ses frères et sœurs, ou ses aînés, font de même. Il découvre ses membres et, en un rien de temps, il en découvre aussi l'usage.

L'enfant africain, contrairement peut-être aux enfants européens, accède de façon absolument libre au monde particulièrement stimulant de la musique et de la

danse. Il n'a besoin d'aucun maître ni spécialiste pour y faire ses premiers pas. Il lui suffit d'observer les adultes, et les autres enfants, pour entrer tout naturellement dans la danse. Les mouvements de la danse africaine, dans leur infinie variété, constituent l'un des meilleurs exercices physiques possibles pour l'enfant. Danse et musique représentent également un moyen de communication culturelle, une activité de groupe, etc.

Dans un ouvrage consacré à la société yoruba, M.A. Fadipe dégage certains aspects pratiques de l'éducation des jeunes enfants :

"C'est d'abord le devoir d'une femme, dès que sa fille est assez grande pour cela, de lui inculquer les connaissances et les règles d'ordre hygiénique et esthétique propres à son groupe. L'une des plus importantes de ces règles concerne l'utilisation de la main droite et de la main gauche. Avant la diffusion de la culture des Blancs, l'utilisation de fourchettes et de cuillers était inconnue : c'est la principale raison pour laquelle l'usage de la main droite, traditionnellement utilisée pour manger, était interdite pour la manipulation d'objets malpropres.

Un enfant surpris à prendre de la nourriture avant de s'être livré aux ablutions matinales (qui consistent, au minimum, à se laver le visage et la bouche) sera réprimandé ou puni, sous une forme ou une autre, par n'importe quel membre adulte du groupe..."

"Dans certaines régions du Nigéria du Nord, écrit un chercheur universitaire, la formation du caractère prenait de nombreuses formes. Les parents encourageaient une saine rivalité entre jeunes du même âge, très tôt (par exemple dès 5 ans), en les faisant lutter sportivement, ou accomplir des tâches sous une forme compétitive. On encourageait le *fair play* ; les perdants comme les gagnants étaient félicités lorsqu'ils s'étaient montrés beaux joueurs, l'important n'étant pas de gagner ou de perdre, mais de participer. Avec l'introduction de l'Islam, les écoles coraniques apportèrent des moyens supplémentaires de formation du caractère".

L'éducation traditionnelle, en ce qui concerne la formation du caractère, était incontestablement sévère, pour ne pas dire plus. Exercer son corps, faire l'apprentissage d'un métier, avoir une éducation religieuse, respecter les aînés, être un membre actif de la communauté : telles sont les conditions indispensables pour être considéré comme "quelqu'un de bien" ; l'absence de tout autre bienfait de l'éducation est tolérable tant qu'on est ainsi "quelqu'un de bien", mais ne pas être

DANS la société africaine, l'éducation de l'enfant commence dès le plus jeune âge. L'intimité de l'enfant avec sa mère, jusqu'à l'âge de 5 ans, est un fait universel : c'est la mère, et non la famille, qui élève l'enfant pendant la première étape de son développement.

Dans une famille polygame africaine il y a d'autres "mères", qui considèrent qu'il fait partie de leurs devoirs de s'occuper de l'enfant et de ses besoins ; cependant, c'est à la vraie mère que revient finalement la responsabilité de l'enfant.

L'enfant africain, plein de curiosité, observe les faits et gestes de sa mère. C'est elle qui lui apprend à parler, il connaît la signification de ses sourires, de ses regards sévères, ou de ses pleurs. Elle le porte sur

A. BABS FAFUNWA, Nigérien, ancien professeur et doyen de la Faculté de sciences pédagogiques à l'Université de Nigéria, à Nsukka, est actuellement professeur à l'Université de Ife (Ibadan).

► “quelqu’un de bien” est la plus grande honte qu’un individu puisse infliger à sa famille proche comme à sa famille étendue.

En rapport étroit avec la formation du caractère, on attache une grande importance au respect dû aux aînés, ou à ceux qui représentent une autorité : en particulier le chef du village, les chefs religieux, les devins, oncles, parents et autres voisins. Les manières de saluer jouent ici un rôle essentiel. L’Africain possède un système complexe de salutations. On y trouve des formules spéciales pour les parents, les aînés, les pairs, les chefs, etc., des salutations pour le matin, l’après-midi, le soir ; une profusion de formules pour diverses situations : jeu, danse, tambourinage ; selon qu’on est assis, debout, en train de travailler la terre, de pêcher, de tisser, de nager, de marcher, en convalescence.

Si l’on entend par intelligence la faculté d’intégrer l’expérience, et si l’intellectualisation consiste à raisonner abstraitement — par exemple dans la formation de concepts ou de jugements — alors on peut dire que l’éducation africaine traditionnelle favorise la croissance et le développement intellectuel. L’observation, l’imitation et la participation constituent des éléments essentiels du processus éducatif.

L’enfant et l’adolescent africains apprennent la géographie locale et l’histoire de leur communauté. Ils connaissent bien les collines et les vallons, les zones fertiles et celles qui ne le sont pas, ils connaissent la saison des pluies, et savent quand il faut attendre une période de sécheresse ; ils savent quand vient la saison de la chasse, et celle de la pêche. Dans chaque famille, les anciens enseignent l’histoire locale ; les chants de louange qui accompagnent nombre d’événements historiques font de la tradition orale une expérience particulièrement enrichissante, qu’il est difficile d’oublier.

La botanique et la zoologie font l’objet d’un enseignement à la fois théorique et pratique, en se référant tout particulièrement aux plantes et aux animaux locaux. Le comportement animal constitue un important sujet d’étude — à la fois parce qu’il faut se protéger de certains animaux et faire de l’élevage.

Proverbes et énigmes constituent un extraordinaire exercice intellectuel : on les utilise pour développer chez l’enfant la faculté de raisonner et l’aptitude à prendre des décisions.

Les mathématiques yoruba constituent un autre exemple intéressant. Un éducateur nigérian, C.O. Taiwo, a pu observer : “Les Yoruba ont élaboré un système de calcul et fait appel à un grand nombre d’expériences pour développer l’habileté dans la pratique du dénombrement. Très tôt, l’enfant yoruba apprend à compter par le moyen d’objets matériels, de comptines, de jeux, dans son foyer et aux champs. L’usage de cauris, comme monnaie, constitue un bon exercice pratique de calcul. Les Yoruba ont un nom pour chaque nombre, quelle que soit sa grandeur.

A propos des nombres cardinaux et des nombres ordinaux, Taiwo observe :

“Les Yoruba possèdent les concepts de “nombre cardinal” et “nombre ordinal”, ils comprennent le mécanisme de certaines fractions, de l’addition, de la soustraction et de la multiplication. Onze, c’est un plus dix ; quinze, c’est vingt moins cinq ; quarante-trois, c’est trois plus deux fois vingt”. Chez les Nupe, le système numérique ressemble à celui des Yoruba, à quelques exceptions près ; il est très élaboré, clair, pratique, de portée illimitée. “Un nombre tel que 3 600 000 est exprimé par ce symbole relativement simple : deux mille fois dix-huit cent — ou, en plus détaillé : deux mille fois deux cent fois neuf...” Par

exemple, 400 c’est 200 x 2, et ainsi de suite, écrit S.F. Nadel dans son ouvrage consacré au Royaume nigérian de Nupe.

Il ajoute : “La surface des fermes se mesure au nombre de tas d’igname qu’elles pourraient produire. Les volumes sont mesurés en mesures “liquides” ou “sèches”, au moyen de Calebasses et de gourdes — et, plus récemment, de tasses et boîtes de fer blanc”. Les Nupe ont des mesures similaires, de même que la plupart des groupes ethniques nigériens. On fait également appel à des jeux qui exigent une certaine aptitude au calcul. Le jeu “Ayo”, par exemple, comporte des opérations d’addition, soustraction, multiplication et division. Chaque joueur doit préparer ses coups, et constamment prévoir ce que va faire son adversaire.

Certains éducateurs en sont venus à considérer comme nécessaire l’intégration de certains aspects de l’éducation africaine traditionnelle au système éducatif moderne, et ont commencé à travailler dans ce sens. Il s’agit là d’un domaine de recherche prioritaire dans tous les pays en développement.

L’éducation, qu’elle soit moderne ou ancienne, vise à perpétuer une culture donnée. L’éducation traditionnelle attache une importance considérable à cet aspect de la formation des hommes ; mais cela se fait sans équipement éducatif élaboré, ni méthode pédagogique compliquée. L’enfant entre simplement, en grandissant, dans l’héritage culturel de son peuple. Il s’en imprègne. La culture, dans les sociétés traditionnelles, n’est pas enseignée ; elle est absorbée. L’enfant observe, imite, mime les actions de ses aînés, de ses frères et sœurs. Il observe les cérémonies d’imposition du nom, les cérémonies religieuses, les rites de mariage, les funérailles, il assiste au couronnement d’un roi ou d’un chef, à la fête annuelle des ignames, aux danses et



Pendant ses premières années, l’enfant africain vit dans l’intimité la plus étroite avec sa mère, comme ce petit Togolais (à gauche), qu’elle porte sur son dos partout où elle va. Et dès son plus jeune âge, en Afrique, l’enfant apprendra le respect qu’il doit à ses aînés. Chez les Dogons, sur leurs falaises du Mali (à droite), la parole du patriarche de la famille a force de loi.

Photo Smeets © Miss-Photo, Paris



Photo © Pierre Pittet, OMS, Genève

démonstrations acrobatiques des corporations et groupes d'âge : il y participe souvent lui-même activement.

Comme nous l'avons dit, l'éducation du jeune africain, dans la société traditionnelle, est sous la responsabilité du groupe social tout entier : bonnes manières, conventions, coutumes, règles morales et lois sociales sont inculquées par les divers membres de la famille : membres du foyer, famille étendue, et voisins. Les qualités du caractère : honnêteté, persévérance, sincérité sont, en Afrique, la marque même d'une éducation traditionnelle réussie.

Aujourd'hui, la société africaine se trouve dans une situation ambiguë — et il en est de même pour l'enfant membre de cette société. Entre la naissance et l'âge de 5 ans, les enfants africains sont invariablement élevés dans l'environnement traditionnel ; mais lorsqu'ils atteignent l'âge de 6 ans, de 1/3 à 1/10 de ces enfants (selon les pays) entrent dans un autre système éducatif, presque complètement différent de celui auquel ils étaient habitués ; ils ont grandi jusqu'alors dans un monde qui a ses propres modes d'acquisition des connaissances, et soudain ils se trouvent dans un tout autre environnement, avec des con-

ceptions entièrement différentes. Ce phénomène n'a pas fait l'objet de toute l'attention qu'il mérite de la part des éducateurs et des psychologues. Nous avons tendance à présumer que l'enfant africain opère ce changement dramatique sans difficulté, et nous attendons de lui qu'il réagisse, dans cette situation nouvelle, comme un enfant moyen anglais, américain ou allemand. Le fait est cependant que l'équilibre cognitif de l'enfant se trouve perturbé, et cette situation anormale (il y a un abîme entre le système africain traditionnel, "non formel", et le système "formel" propre à l'éducation occidentale) tend à retarder le processus d'acquisition des connaissances tel qu'il a lieu normalement dans le cadre d'une éducation occidentale.

Plus de 50 % des enfants qui entrent à l'école primaire abandonnent avant la fin du cycle normal. Un certain nombre d'études faites sur "les échecs à l'école primaire", au Nigéria et ailleurs, attribuent l'abandon scolaire (qui va de 40 % à 60 % dans certains pays) aux facteurs suivants : a) introduction prématurée de l'anglais à l'école primaire comme langue d'enseignement ; b) insuffisante formation des maîtres ; c) moyens éducatifs inadéquats

(l'inadéquation venant principalement du caractère "étranger" de ces moyens).

Or nous avons tout lieu de penser que l'introduction, de très bonne heure, d'une seconde langue, "étrangère", nuit au développement des connaissances chez l'enfant, et est en partie responsable, dans les pays en développement, du taux élevé d'abandon des études — aussi bien à l'école primaire qu'à l'université.

L'école "formelle" de type occidental, dans les pays en développement, a tendance à ignorer l'expérience préscolaire de l'enfant. En d'autres termes, l'école "occidentale" ne tire pas profit du capital représenté par cette expérience, et par les modes d'acquisition de connaissances chez l'enfant avant son entrée à l'école : c'est là un problème très général, dans la plupart des pays africains — et également aux Caraïbes.

Si l'un des objectifs essentiels de l'éducation est de transmettre une culture — et nous entendons par là la culture propre à l'enfant et à son groupe social — alors la plupart des éducateurs et des psychologues des pays en développement n'ont pas fait suffisamment d'efforts pour établir un lien entre école et société. Dans la plupart

des pays africains, aujourd'hui, il n'y a pas de continuité entre la famille et l'école. L'expérience d'un petit garçon de quatre ans, au Kenya, mérite d'être lue :

"Je n'avais pas encore quatre ans quand ma sœur est née... J'ai été obligé, bien que très jeune encore moi-même, de devenir la "nurse", jour après jour, de ma petite sœur. Pour que je puisse m'acquitter convenablement de ma tâche, ma mère a dû m'apprendre ce que j'avais à faire — me donner des instructions et voir comment je les observais. D'abord, j'ai eu à faire un certain nombre de choses tandis qu'elle m'observait : par exemple, donner de la bouillie au bébé. Cela prit jusqu'à la saison des plantations, l'année suivante ; alors, comme elle avait de son côté davantage de travail, j'eus moi-même davantage à faire avec le bébé. Chez nous, la journée commençait avec des tâches matinales pour tous les membres de la famille, à l'exception naturellement du bébé. Mon père faisait sortir les animaux — vaches, chèvres, moutons... Maman allait chercher de l'eau à la rivière, nettoyait la maison... On m'envoyait chercher du feu dans d'autres maisons... Je préparais ou allumais le feu dans l'âtre... Enfin, avant de partir pour le "shamba", Maman me donnait des instructions : "Ne laisse pas la maison sans garde, disait-elle, de crainte des voleurs. Ne laisse pas Alusa (le bébé) pleurer pendant longtemps, car ce serait mauvais pour sa santé. Donne-lui à manger quand elle pleure. Protège les poulets des chats errants, et les

poussins des oiseaux de proie. Sois aimable avec les visiteurs et les étrangers qui te demanderont des renseignements". Enfin, elle me promettait de m'apporter un cadeau (un fruit, une patate) quand elle reviendrait du travail. Puis elle partait, pour ne revenir que très tard dans la soirée".

L'expérience familiale de cet enfant de l'Est africain montre clairement aux éducateurs, psychologues et planificateurs de l'éducation combien il est urgent et nécessaire de rechercher les meilleurs moyens d'assurer une continuité entre l'expérience de l'enfant à la maison, et son expérience scolaire, pour établir un lien véritable entre l'école et le foyer en Afrique.

Bien entendu, dans le contexte africain, l'école est non seulement "adaptée" à une culture étrangère, mais aussi axée sur les intérêts d'un petit nombre de privilégiés.

Il est sans doute nécessaire, de façon urgente, d'harmoniser les deux systèmes éducatifs en vigueur dans les pays en développement : le système traditionnel et le système moderne. L'un et l'autre peuvent apporter une importante contribution à l'éducation de l'enfant. Cela exige, d'urgence, des recherches et expériences orientées vers la pratique.

Certes, chaque pays en développement doit nécessairement définir ses propres objectifs éducatifs, et orienter ses efforts dans ce sens. Il apparaît en tout cas indispensable d'étudier attentivement : a) l'effet de l'éducation traditionnelle sur l'école

"formelle" ; b) comment l'enfant africain apprend ; c) le bilinguisme et l'éducation.

La première chose à faire pour la plupart des pays africains, c'est de fournir une éducation primaire gratuite qui soit valable, d'un point de vue culturel et fonctionnel, pour tous les enfants d'une société donnée. Cependant, ces pays n'ont pas à s'en tenir aux méthodes actuelles, qui sont coûteuses ; ils doivent innover en matière d'éducation, dans la perspective du développement.

Cela exige qu'on fournisse aux enfants, entre 1 et 5 ans, de véritables occasions d'apprendre, en dehors du système scolaire "formel". Cela implique une planification consciente, par le gouvernement, au niveau "informel", pour permettre une articulation avec le système "formel" qui devrait commencer à l'âge de 5 ou 6 ans.

Dans la société africaine traditionnelle type, l'éducation n'est pas compartimentée de façon rigide. Enfants et jeunes adultes, dans le développement de leurs aptitudes professionnelles, passent imperceptiblement d'un stade à un autre. Certains apprennent rapidement, d'autres beaucoup plus lentement. Le système que nous envisageons dans les pays en développement, vers les années 1980, permettra aux enfants comme aux adultes d'apprendre au rythme qui leur est propre, quel que soit leur âge, leur sexe, le cycle ou le domaine de spécialisation.

A.B. Fafunwa

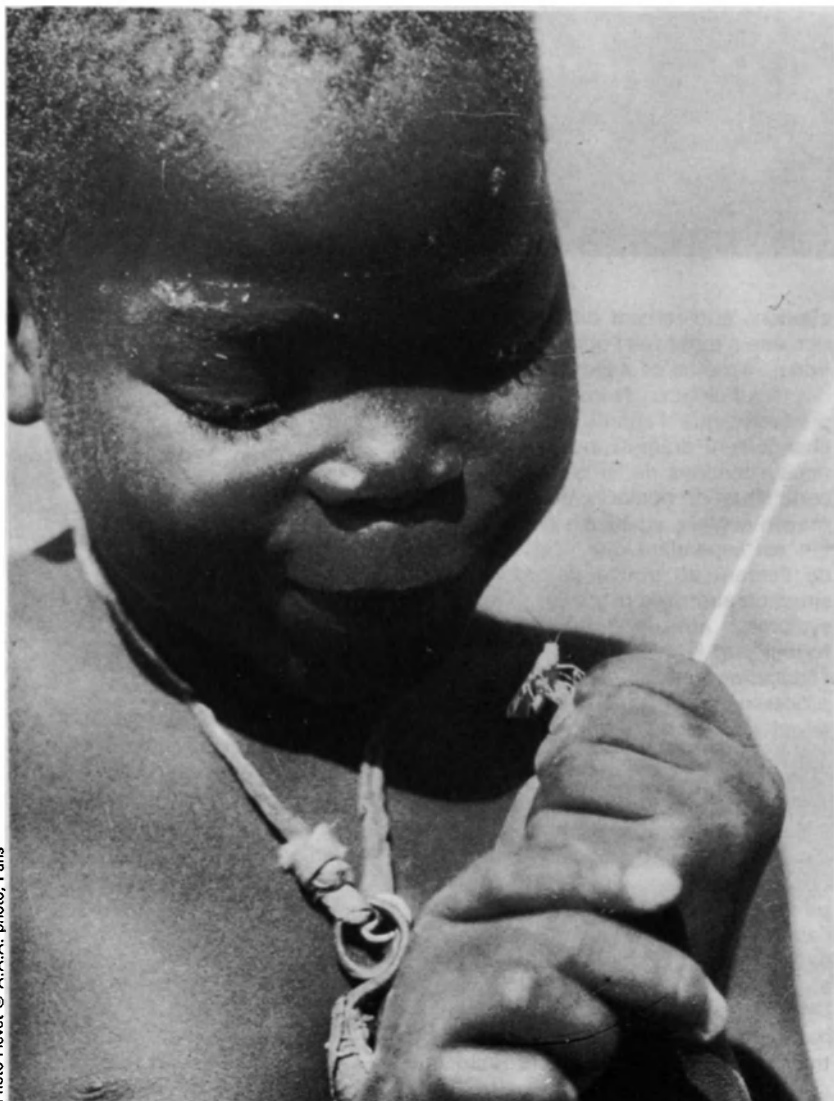


Photo Fiévet © A.A.A. photo, Paris

Elèves de la nature

Le monde extérieur est une salle de classe naturelle où bon nombre de petits Africains donnent libre cours à l'expression de leur imagination en s'adonnant à la danse, à la musique et à l'exploration méthodique. Les mouvements spontanés de la danse sont, la façon idéale d'exercer des corps en croissance, et aussi, apparemment, d'amuser les amis (à droite). Par vocation innée, les jeunes sont des naturalistes qui s'ignorent, et l'examen d'une plante, ou de l'insecte bien vivant pour ce jeune Camerounais (à gauche), fait leur enchantement.



La rivière à musique

par **Kimenga Masoka**

Comment les enfants du Zaïre jouent pour apprendre

Au Zaïre, seul l'enseignement primaire est obligatoire à partir de l'âge de six ans. L'enseignement préscolaire, à partir de l'âge de trois ans, est encore insuffisamment développé en dépit des efforts qui ont été faits au cours de ces dernières années pour multiplier les écoles maternelles (il n'y en avait dans le pays que 211 en 1972, selon les statistiques de l'Unesco). Mais le manque de cadres institutionnels ne signifie pas pour autant que l'éducation préscolaire fasse défaut : elle s'insère traditionnellement dans la vie de la communauté où rien ne contrarie l'épanouissement de l'enfant—elle s'y insère par le jeu.

TOUS les enfants jouent, dira-t-on et si leurs jeux ne sont pas tous et partout semblables, le jeu reste jeu.

A y regarder d'un peu près, le jeu du petit Zaïrois est pourtant un peu particulier. D'autres enfants de par le monde — ceux qui sont accueillis dans les jardins d'enfants, écoles maternelles et autres lieux à leur intention — apprennent en jouant. Le petit Zaïrois, lui, joue pour apprendre, en manifestant son esprit de créativité.

Il a trois ans et vient tout juste de quitter le sein maternel, tard sevré comme beaucoup d'enfant africains. C'est dire qu'il part à la conquête de son indépendance. Il a loisir désormais de rejoindre les autres enfants, de son âge et plus "grands". Ils ont tout leur temps et des merveilles plein la tête. Alors, à quoi on joue ?

D'abord à se fabriquer des jouets.

Un groupe d'enfants du même âge est généralement dirigé par le plus âgé du groupe et le plus influent : tous les autres enfants lui seront soumis pendant toute la durée du jeu. Cela va d'ailleurs dans le sens des coutumes africaines, d'après lesquelles les plus jeunes doivent toujours être soumis aux plus âgés en leur devant respect et obéissance, car ces derniers représentent les traditions.

Dans un premier temps, il y a scission du groupe, et chaque enfant va dans sa direction. Il est curieux d'observer le comportement de chacun d'entre eux. En effet, dispersés dans la nature, on les voit tantôt ramasser un épi de maïs, tantôt cueillir des feuilles de manguier ou encore s'acharner à couper des branches d'un certain palmier, à courir vers un oranger afin d'en décrocher quelques fruits, etc. Après quoi, ils reviennent un à un vers leur lieu habituel de jeu (sous les arbres dans une cour) munis de tout ce qu'ils ont rassemblé. Chaque enfant s'installe dans son petit coin avec son matériel et tente d'en faire quelque chose.

Ce sont alors de longs moments de concentration où il y a quasiment absence de dialogue entre les enfants. Dans la suite, on les voit qui petit à petit commencent à se mouvoir et, à partir de ce moment, on observe un début d'échanges de matériaux entre les enfants : prêt d'un couteau, d'un

morceau de bambou, d'une feuille verte, d'un bout de liane. Au terme de ces échanges de matériaux commence le processus de fabrication proprement dit.

Dans la plupart des cas, les enfants essaient de reproduire les objets de la vie courante qu'ils aiment bien et qu'ils ne parviennent pas toujours à se procurer : un train, un avion, une voiture, un téléphone, un fusil (pistolet), une poupée, une casse-rolle, une pipe, certains jeux ressemblant au jeu de dames européen, une maison, une corde, etc. On sent là que la création d'un objet quelconque par l'enfant dans ce contexte répond à un besoin précis. Néanmoins, cette réalisation ne sera jamais une copie conforme de la réalité, car l'enfant tentera par tous les moyens d'y mettre du sien, afin qu'arrivé au bout il puisse dire "ça c'est ma création".

Nous nous souvenons d'avoir vu un enfant de cinq ans et demi, issu d'une famille modeste, réaliser un appareil de télécommunication, à partir d'éléments pourtant très simples : une liane d'environ dix mètres, deux boîtiers en forme de cube fabriqués avec des feuilles vertes de manguier. Le montage a été réalisé comme suit : l'enfant a attaché les deux bouts de liane à ces deux boîtiers. Une fois les nœuds solides, il a posé par terre son appareil dans le sens de la longueur. Aussitôt après, il a fait venir un de ses petits amis pour tenir le boîtier à l'autre extrémité de la liane et il s'est mis à parler dans le sien en demandant à son partenaire d'appliquer l'autre boîtier à l'oreille : ce dernier a crié : "C'est extraordinaire, on peut entendre tout ce que tu dis à travers ces lianes". Quand nous lui avons posé la question de savoir si c'était là un téléphone, il a répondu énergiquement non, en nous rétorquant que c'était son invention personnelle à laquelle il se chargerait de donner un nom plus tard.

Le jeu constitue en Afrique un moyen éducatif très exploité, car c'est pendant que les enfants jouent que l'on essaie de leur transmettre un bagage culturel répondant aux traditions. C'est la deuxième fonction importante du jeu.

Une croyance africaine veut que l'on ne conte pas dans la journée, de crainte

KIMENGA MASOKA, Zaïrois, assistant à l'Université Nationale du Zaïre, prépare actuellement à Paris une thèse de doctorat en psychologie appliquée, à l'Université René-Descartes. Il a publié au Zaïre diverses études sur la psychopathologie africaine.

Mains à rythme, mains à musique : le tambour règle la cadence d'une danse Ba-Pende à Kilembé (Zaire). Les petits, eux, s'attaquent au grand tambour du village, qu'on emploie pour la transmission lointaine des messages : un tronc d'arbre évidé. On insiste souvent sur la communion qui s'établit d'emblée entre le musicien africain et son instrument ; ici, entre ces deux tout jeunes aux poings serrés, n'est-ce pas déjà cette communion dans le rythme ?



Photo © Agence Hoa-Qui, Paris

d'entraver la croissance physique des enfants. C'est au soir que les adultes surprennent les enfants dans leurs jeux pour leur dire des contes et leur apprendre des proverbes.

Contes et proverbes prodiguent toutes sortes d'enseignements et de savoirs. "La noix de cola dans la bouche du grand père" n'est pas seulement une mise en garde contre l'amertume de la noix de cola que les adultes croquent volontiers, c'est aussi une leçon d'une toute autre portée : ne singe pas les grandes personnes. Imiter servilement est aussi bête que nuisible. "La noix de palme ne tombe de son régime que si elle est mûre". En d'autres mots, tu te lanceras seul dans la vie quand tu seras mûr, toi aussi.

Car l'enfant zaïrois, comme tous les enfants du monde, imite les adultes. Mais point trop n'en faut : la sagesse traditionnelle distingue avec finesse la vaine copie des attitudes et des conduites de l'adulte de l'imitation, qui est mode d'apprentissage de la vie et manière d'enrichissement

des connaissances. Et là encore le jeu a sa part, avec le plein agrément des adultes.

La chasse et la pêche, jeux passionnants s'il en est, procèdent de la même imitation ou, en fait, éducation. Les enfants ne chasseront que les sauterelles, les rats ou les oiseaux, mais ils auront dû fabriquer eux-mêmes arcs et flèches avec des bambous, des lattes de palmiers et des lianes. Ils ne pêcheront que menu fretin à la saison des pluies, dans les eaux de ruissellement, mais ils auront fait eux-même leur hameçons et ramassé leur vers de terre. Ils se feront des jardinets, bêchés et ensemencés par leurs soins.

Toutes activités où se mêlent les chants et les danses. Si jamais éducation préscolaire a assuré, en parfaite harmonie, l'essor de l'intelligence, de la sensibilité, de la créativité et des dons du corps, c'est bien celle-ci. Outre que si l'enfant zaïrois joue pour apprendre, il joue aussi pour se découvrir. Témoin le "Nzembo", l'un de ses jeux favoris.

"Nzembo", c'est faire de la musique avec de l'eau. Deux, trois, ou quatre

enfants s'installent dans le lit de la rivière, en un endroit peu profond. Un autre enfant leur indique l'air à jouer, le fredonnant : en chef d'orchestre qu'il est, il répartit la tâche entre ses musiciens pour que soit reproduit correctement l'air choisi. Puis il donne le ton, fait un signe, et les musiciens attaquent.

Voilà comment ils jouent le jeu et voilà comment ils jouent de leur instrument — la rivière. Ils plongent dans le courant leurs poings bien serrés, en frappant fortement la surface de l'eau. Ces coups dans l'eau donnent des sons très graves, bien rythmés par l'exécutant, des sons que l'on peut comparer à ceux du tam-tam. Les joueurs musiciens accordent si bien... leurs violons, qu'ils font une musique fort agréable qu'accompagne un groupe d'enfants dansant sur la rive.

...Il était une fois au Zaïre un enfant de trois ans, qui était musicien, musicien d'eau, dans le lit d'une rivière... Une belle histoire à raconter aux enfants d'Europe, — le soir, pour ne pas ralentir leur croissance.

Kimenga Masoka

Ceux qui n'ont pas encore appris la méfiance

par Liliane Lurçat

LA compétition scolaire s'est développée parallèlement à la généralisation de l'instruction, car l'accès à de nombreux emplois dépend des diplômes obtenus à l'école et il est apparu que les enfants qui ont bénéficié de quelques années de préscolarisation ont moins de difficultés lors du passage à l'école élémentaire. La préscolarisation apparaît ainsi comme un facteur de réussite scolaire. Quand on connaît l'importance de l'échec scolaire, en particulier dans les classes populaires, on comprend l'inquiétude des familles et le désir, chez certaines, d'une scolarisation précoce.

Or la préscolarisation de masse a des effets sur l'institution scolaire : on s'attend à recevoir des élèves, et non pas des enfants sortant de la famille. Elle transforme également les enfants dans le sens d'une socialisation précoce.

Dès les premiers mois de la vie, les enfants subissent l'influence de leur famille. Le milieu familial transmet des valeurs particulières à la famille avec des caractéristiques de classe, nationales, et régionales. Les croyances religieuses sont également transmises par la famille. Les enfants se pénètrent de cette culture familiale en prenant toutes sortes d'habitudes, par exemple dans la façon de s'alimenter, de s'exprimer, de se distraire, de s'occuper. Ils prennent des habitudes face au changement : suivant les particularités de la famille, il leur est plus ou moins facile de s'adapter à d'autres milieux. Non pas que la famille uniformise les réactions : les différences individuelles jouent également, chaque enfant d'une même famille renforce ses goûts et ses tendances en prenant ce qui lui plaît dans son milieu, des traits caractéristiques de la classe sociale d'ori-

LILIANE LURÇAT, Française, ancienne collaboratrice du professeur Henri Wallon au Centre National de la Recherche Scientifique, est une spécialiste de la psychologie de l'enfant et de la psychologie de l'éducation. Ses livres : *La maternelle*, une école différente (Edit. du Cerf, 1976) et *Une école maternelle* (Edit. Stock, 1976), sont basés sur une enquête approfondie sur le comportement des enfants et de leurs maîtres.

gine sont acquis et entretenus dans le milieu familial.

La période qui va de 3 à 6 ans est une période de formation de la personnalité, qui se caractérise par une grande sensibilité aux ambiances. Elle correspond à la préscolarisation, dont l'influence peut avoir des effets durables qui peuvent aller dans le même sens que la famille ou bien la contrecarrer.

On a dit que la fonction essentielle de la préscolarisation était de "socialiser" les enfants : il y a un double aspect dans cette socialisation. Un aspect évident qui est constitué par l'apprentissage de la vie en collectivité, avec des enfants plus ou moins du même âge et des adultes autres que les parents, remplissant un rôle déterminé. Les enfants s'adaptent au groupe, au rythme de l'école, aux activités, apprennent à obéir aux adultes et à se soumettre à une discipline.

L'autre aspect moins évident de la socialisation consiste dans une certaine unification des réactions des enfants. On leur inculque les notions morales les plus élémentaires, les plus courantes. Par exemple on ne doit pas emporter chez soi ou détruire ce qui appartient aux autres, on ne doit pas se battre, et ces interdits ne sont pas formulés abstraitement. C'est l'action des enfants qui est approuvée ou critiquée : progressivement, l'enfant apprend à distinguer ce qui est considéré comme positif et ce qui est considéré comme négatif.

D'ailleurs le groupe d'enfants participe et réagit collectivement dans le sens de l'adulte, si bien que l'approbation ou le rejet deviennent une réaction de tous. Par exemple, une petite fille de trois ans refuse de ranger les crayons feutres. La maîtresse dit : "elle est vilaine". Nombreux sont les petits du même âge qui répètent : "oui, elle est vilaine, elle n'est pas gentille". Ils reprennent à leur compte le jugement de l'adulte. Cette unification des réactions a été appelée modelage idéologique.

C'est au cours des activités et tout au long de la journée que se fait la socialisation des enfants par l'école. Il ne s'agit donc pas d'un domaine pédagogique particulier mais

Encore qu'en carton, une maison a besoin de fenêtres : première leçon de communication et de socialisation. Cube sur cube, ainsi que font les adultes pierre sur pierre, un jeu qui est aussi leçon de construction : peu importe qu'il soit amusant, après, de casser la baraque. Puis, le plus beau des jeux, la musique qu'un fil relie au ciel : le jeu des sons, par lesquels on dit quelque chose d'indicible, manière d'initier l'enfant à la mémorisation musicale.

Photo © Jean Suquet INRDP, Paris

Photo © Rapho, Paris



Photo © Borifin-Vivier Rush, Paris

d'un style de vie auquel l'enfant s'habitue progressivement.

La pédagogie préscolaire ne s'appuie en général pas sur un programme précis. Les enfants ne sont en principe pas notés. Cependant, ils sont jugés sur leurs productions scolaires. En France, par exemple, les dossiers scolaires suivent l'enfant depuis l'école pré-élémentaire et contiennent des appréciations sur le comportement, le caractère et la réussite scolaire.

On peut distinguer dans la pédagogie préscolaire différents secteurs d'activité. Les activités d'expression et de création visent à épanouir la personnalité des enfants. Les apprentissages et les pré-apprentissages, l'éducation des gestes habituels, développent la maîtrise du corps. On considère comme un besoin essentiel des jeunes enfants celui de s'exprimer et de créer, et on multiplie les situations de jeux : dans les salles de classe des cloisonnements séparent la pièce en divers lieux : le coin cuisine où l'on imite les repas familiaux ; le coin toilette où l'on s'occupe des poupées ; le coin épicerie où les enfants jouent à vendre et à acheter. Les activités de dessin, de modelage, de chant, de danse, sont également des occasions de s'exprimer et de créer, il en est de même des activités de fabrication. Souvent, les objets fabriqués par les enfants sont exposés lors des fêtes, et la fête tient une place importante dans la pédagogie préscolaire : anniversaire des enfants, Mardi-gras, Pâques, etc.

Dans certaines écoles, les activités d'expression et de fabrication sont l'occasion de rassembler des enfants d'âge diffé-

rents. Mais le plus souvent, les enfants sont regroupés par âge. En France, par exemple, quand les écoles maternelles comportent 9 classes, les enfants sont répartis dans trois sections de 3 à 4 ans, de 4 à 5 ans et de 5 à 6 ans. Il peut y avoir même trois classes par section avec une répartition plus détaillée par âge, de quatre mois en quatre mois.

Ce regroupement par âge est justifié par l'évolution rapide des enfants dans cette période de la vie. Il permet de réaliser des activités qui tiennent davantage compte des possibilités actuelles des enfants, notamment en ce qui concerne le développement des gestes habiles et les pré-apprentissages.

Dans la petite section, les enfants se livrent le plus souvent à des jeux graphiques à l'aide de crayons feutres, de pincesaux, de craies. Ils apprennent ainsi à se servir des instruments sans subir pour autant un apprentissage systématique. D'ailleurs, toute une série de jeux permettent d'exercer les habiletés manuelles : les jeux d'emboîtement, d'encastrement, les collages, les découpages, les enfilages de perles et bien d'autres encore.

La grande section est souvent une classe d'initiation à la lecture et à l'écriture, tandis que certains jeux mathématiques commencent dès la moyenne section. D'autres apprentissages concernent le repérage dans l'espace : à gauche, à droite, au-dessus, en-dessous. Ils favorisent, pense-t-on, un meilleur apprentissage de la lecture et des mathématiques.

La pédagogie préscolaire a déjà une histoire. En France, la création de l'école

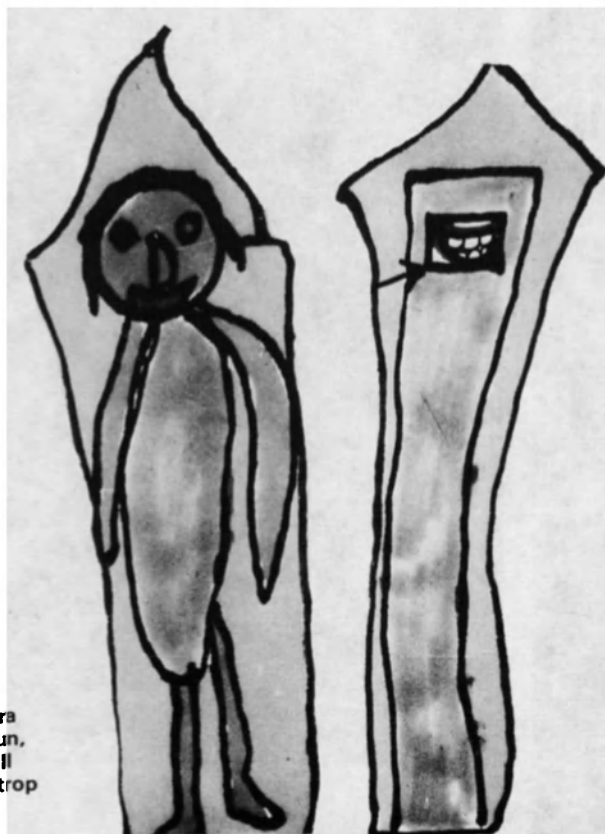
maternelle date de 1881, et le débat sur ses objectifs et ses contenus a été longtemps interne à l'institution. A présent, beaucoup de gens s'intéressent à la fonction de l'école, et surtout, à la crise qu'elle traverse dans de nombreux pays industrialisés. Les systèmes préscolaires n'ont pas fait l'objet d'une telle curiosité, il y a beaucoup moins de travaux de sociologie de l'éducation consacrés à la préscolarisation. Mais différents facteurs poussent actuellement à en faire l'analyse.

En premier lieu, le problème de l'échec scolaire, plus massif chez les enfants des classes populaires et qui se pose dès le début de l'enseignement élémentaire. Les explications que l'on a cherché à donner à l'échec scolaire sont de deux types : les unes mettent en cause le système scolaire lui-même, qui ne crée pas les conditions pour que tous acquièrent les connaissances de base, comme la lecture, l'écriture, le calcul ; les autres impliquent la condition même des enfants les plus pauvres. On a parlé à leur propos d'un "handicap socio-culturel" qui serait la conséquence d'une éducation dans un milieu familial non stimulant et qui empêcherait les enfants d'acquérir des connaissances de type scolaire. La cause de l'échec serait donc entièrement étrangère à l'école. De même nature sont les explications qui attribuent l'échec des enfants des classes populaires à un manque d'intelligence, dont la preuve serait une mauvaise réussite aux tests d'intelligence.

La maison Kétanou

"Une maison, ça a des murs, sans quoi on est encore dehors", dit le petit Christophe. "Il faut un toit à cause de la pluie : ça protège", dit David. "Et un sol, autrement s'il y avait des trous on tomberait et on aurait des taupes," dit Stéphane. Mais les filles s'y étaient mises aussi, avec une préférence marquée pour la maison à musique et la maison fleur. Cela se passait à Sèvres, près de Paris, à l'École maternelle Gambetta : la municipalité avait octroyé aux enfants une portion du square voisin, pour agrandir leur terrain de jeux et pour qu'ils puissent aller jusqu'au bout de leurs rêves. Et les enfants y ont édifié des demeures, en carton ou en dur, de leur mains. Ils le racontent eux-mêmes dans le Village Kétanou, (qui est à nous) — brochure éditée et imprimée au début de 1978. "On raconte et on dessine les problèmes qu'on a eus," annoncent-ils.

Et d'abord : "Si c'est trop étroit, on ne pourra pas bouger", démontre, crayon en mains, l'un, sous un toit pointu. Et un autre, sociable : "Il faut prévoir : dès qu'on y est 3 ou 4, on est trop serrés. Alors, à 5 l..." "Les difficultés ne font que commencer.



Dessins © Ecole Maternelle Gambetta, à Sèvres, France



Donc, première urgence : bien mesurer. Un échelas affirme qu'il importe de passer sous la toise : "Pour la hauteur, il ne faut pas que ce soit trop bas : si le plafond est juste à notre taille, ça nous râpera la tête quand on marchera".

A partir de ces réflexions sur les causes de l'échec scolaire, on a développé des systèmes de pédagogie dite de compensation pour neutraliser les "handicaps" dus au milieu familial et ces tentatives ont été faites sur une grande échelle aux Etats-Unis. L'école pré-élémentaire a été considérée comme un lieu privilégié pour neutraliser les handicaps : on a même appelé la "Maternelle française" école de l'égalisation des chances. La compensation devrait porter en particulier sur le langage : les enfants des classes populaires souffriraient d'un "handicap linguistique" qui les empêcherait de comprendre les abstractions.

Ces conceptions ne font pas l'unanimité. Beaucoup de chercheurs remettent en cause le concept de handicap socio-culturel. Il est faux, pensent-ils, de rendre les familles responsables de l'échec que leurs enfants peuvent connaître à l'école, et extrêmement dangereux car cela dégage l'école de sa responsabilité. Or, si l'école est obligatoire pour tous, à partir de 6 ans, elle se doit de transmettre les connaissances fondamentales à tous les élèves qui la fréquentent. Si parfois près du tiers des enfants connaît des difficultés dans le cycle élémentaire, on peut se demander pourquoi et chercher dans l'institution ce qui ne va pas. Des enquêtes sur le terrain ont montré que la transmission des connaissances n'était pas toujours égalitaire et qu'on pouvait même parler de transmission sélective au bénéfice des enfants issus des classes moyennes. On a montré aussi que l'école pouvait développer chez les enfants des milieux populaires des attitudes d'auto-dévalorisation, c'est-à-dire les amener à douter d'eux-mêmes à l'école.

Parler de handicap socio-culturel à propos des familles les plus pauvres équivaut à transformer en phénomènes pathologiques ce qui relève, pour l'essentiel, des conditions sociales et en particulier scolaires, donc à nier l'identité culturelle des classes populaires. Or le grand problème de l'école pour tous est de respecter l'identité culturelle de tous ceux qui la fréquentent. Car pour que tous puissent bénéficier du droit à l'acquisition des connaissances, il faut prendre en compte les particularités individuelles et sociales au lieu de les nier. Aussi faut-il former les maîtres, car trop souvent les enfants sont confiés à des personnes qui n'ont reçu aucune formation pédagogique valable.



Les filles abondent dans son sens, elles n'entendent pas mettre à mal leur coiffure. Puis, pratiques : "Si la porte est fermée, on ne pourra pas manger, il faudra faire un trou à hauteur de la bouche." Ainsi, par le jeu et par quelque génie, débutait la construction d'un pseudo village où règne la qualité spontanée de la vie...

On a longtemps cru que l'école pré-élémentaire constituait un lieu neutre et protégé, et que les vrais problèmes ne commençaient qu'à l'entrée dans l'école élémentaire. En fait, des travaux sur le terrain y ont également montré l'existence de la transmission sélective et le développement d'aptitudes d'échec chez les enfants issus des milieux les plus pauvres.

On a dit précédemment que l'âge de la préscolarisation correspondait à une période essentielle de la formation de la personnalité ; on comprend dès lors comment les attitudes d'auto-dévalorisation peuvent marquer durablement dès ce stade les enfants qui ne se sentent pas reconnus à l'égal des autres. Ces attitudes n'ont pas pour unique origine les rapports avec les adultes, elle proviennent aussi de la façon dont on enseigne et des contenus de ce qu'on enseigne. Quand on enseigne trop précocement la lecture et les mathématiques, on risque de dégoûter beaucoup d'enfants. En France, le débat est permanent entre les partisans de la précocité et ceux qui préfèrent repousser les apprentissages à l'école élémentaire.

On a amalgamé sous le terme de handicap différentes difficultés : des difficultés motrices et sensorielles comme des troubles de la marche, de la vue, de l'audition, dont la nature biologique n'échappe à personne, mais aussi des difficultés psychologiques dont il est difficile d'analyser la nature et l'origine, et parfois même de prouver l'existence, car il peut s'agir de réaction à l'école. Dans ce cas il ne s'agit pas d'un trouble particulier à l'individu mais d'une manifestation individuelle de l'inadaptation de l'école.

En France, certains responsables de l'école ont pensé qu'il fallait détecter tous ces "handicaps" avant l'âge de 4 ans. Là encore il convient d'être prudent : autant il est utile de détecter une myopie, autant il est hasardeux de rechercher des anomalies psychologiques chez les jeunes enfants. De plus, l'esprit des enseignants n'est plus le même quand ils doivent détecter des troubles. La finalité de l'institution scolaire risque d'être transformée, pour le plus grand désavantage des enfants qui peuvent être abusivement étiquetés.



En fait, le problème le plus difficile de la préscolarisation est lié aux différences existant entre les individus. Suivant la localisation de l'école, les populations sont plus ou moins socialement homogènes. Cependant le problème pédagogique reste partout le même : il faut mener tous ces enfants vers l'école élémentaire. Pour ne pas rejeter une partie des enfants, il est essentiel que les enseignants les comprennent et cherchent à se comprendre eux-mêmes. Au niveau du préscolaire, on devrait éviter de qualifier les enfants (instable, turbulent) car l'étiquette reste. Au contraire, on devrait être attentif aux transformations, aux changements, puisqu'on vit avec eux pendant des années. La pédagogie devrait s'appuyer sur une connaissance compréhensive des enfants dans une perspective optimiste, celle de la formation de la personne.

Les différences entre les enfants doivent être reconnues et acceptées. Il faut savoir qu'elles existent, sinon on rejette des enfants sans même savoir les raisons profondes pour lesquelles on les rejette.

Les enseignants se trouvent affrontés en premier lieu aux différences dans l'origine sociale des élèves. A ces différences s'ajoutent celles qui se manifestent dans le rythme de développement : certains marchent, parlent, sont propres plus tôt que d'autres, ce qui ne met nullement en cause leur développement ultérieur.

Autre source de différence : les façons de réagir à l'école. Certains enfants y sont à l'aise et déploient plus facilement leur capacité d'adaptation. Ces enfants sont sécurisants et encourageants pour le maître, car il croit sentir l'effet immédiat de sa pédagogie. Mais d'autres sont craintifs ou inquiets, ou sur la défensive, réservés, timides. Il y a des enfants modestes qui ne cherchent pas le vedettariat en racontant la dernière anecdote familiale. Dans tout ce petit monde, l'enseignant distingue les plus débrouillards des plus patauds, les mieux tenus de ceux qui lui paraissent négligés, ceux qui suivent les changements d'activité, ceux au contraire qui se tiennent en dehors, ou qui n'y participent que durant de brefs moments : mais il doit les comprendre tous.

Dans la relation qui s'établit progressivement avec les enfants, les rapports affectifs prennent aussi une place essentielle : sympathie, antipathie, irritation sélective, préférences, élans de tendresse, explosions de colère... Les jugements sur les personnes viennent se greffer sur ces rapports affectifs et dessinent une image des enfants floue et changeante pour certains, fixe et durable pour d'autres. Les sympathies sont socialement polarisées : la préférence se porte plutôt vers ceux qui culturellement vous ressemblent.

Reconnaître l'identité culturelle des enfants, c'est reconnaître qu'ils sont tous porteurs de culture, donc respecter ce qu'ils ont en eux de spécifique et de différent. C'est pourquoi il paraît urgent de défendre l'école maternelle et de la repenser, de la réorganiser en fonction des enfants qui la fréquentent. En un mot, respecter ceux qui n'ont pas encore appris la méfiance.



L'amour
ne suffit
pas

par Burton White

DANS le monde occidental, l'enseignement a longtemps visé au premier chef la période d'âge de six à huit ans : sur elle se concentraient l'essentiel des efforts pédagogiques. Mais l'extension de l'éducation a modifié ces vues traditionnelles, notamment aux Etats-Unis.

Nous avons appris, dans notre siècle, que le degré de réussite d'un enfant, au début de sa scolarité, vers l'âge de six ans, donne généralement des indications sur sa réussite ultérieure. Dans l'ensemble, les enfants déjà très développés intellectuellement à leur sixième anniversaire sont beaucoup plus aptes à faire de bonnes études que les enfants du même âge dont le développement est moyen, ou inférieur à la moyenne. De même, les enfants qui ne témoignent que des capacités des enfants de cinq ans au moment d'entrer dans le système éducatif réussiront moins bien.

De plus, l'expérience montre que l'écart s'agrandit avec l'âge. Les enfants encore peu développés à six ans ne feront que prendre de plus en plus de retard tout au long de leur scolarité.

Diverses méthodes d'éducation spécialement destinées aux enfants retardés de plus de six ans ont été expérimentées aux Etats-Unis, et ceci pendant des dizaines d'années, mais les résultats en ont toujours été décevants. En général, les responsables se sont rendu compte que si un enfant de six ans ne paraissait pas pouvoir s'adapter à la formation scolaire, on avait le plus grand mal à améliorer sérieusement sa situation.

Pendant des années, l'opinion prévalut, bien ancrée dans de vieilles idées sur la nature humaine, qu'il ne pouvait pas en aller autrement. En d'autres termes, si l'enfant ne donnait pas satisfaction au cours de sa scolarité, c'est qu'il ne possédait pas les aptitudes nécessaires à une

réussite moyenne, ou au-dessus de la moyenne. Et si des enfants réussissaient, c'était simplement parce que des facteurs héréditaires les y prédestinaient.

Les recherches sur le développement de l'esprit et de la personnalité s'intensifièrent à partir des années 40, et maints chercheurs en vinrent alors à mettre en question ces idées si bien ancrées. D'excellentes raisons donnèrent à penser que les possibilités d'apprendre existant pendant les six premières années de la vie jouaient un rôle significatif et déterminaient les plus ou moins grandes aptitudes acquises par l'enfant à son entrée dans le système scolaire. S'il en était ainsi, on pouvait espérer que les enfants ne se trouveraient pas "prédestinés", dès avant leur entrée à l'école, à ne pas réussir.

Il y eut de plus en plus de gens pour penser que l'on pouvait mieux préparer les enfants à la scolarité. Les porte-paroles des milieux à bas revenus devinrent de plus en plus actifs. Une forte pression commença à s'exercer sur le gouvernement des Etats-Unis pour que l'on fournisse une éducation particulière aux enfants d'âge préscolaire. Il en résulta une puissante offensive gouvernementale dans ce sens, à partir de 1965.

Le premier grand projet entrepris aux Etats-Unis (connu dans ce pays sous le nom "Head Start") a été conçu pour aider les enfants des familles à bas revenus et les rendre aptes à affronter le système scolaire. Le projet visait la période d'âge de trois à cinq ans. Son budget atteignait 600 millions de dollars pour la seule première année d'exercice, et l'effort n'a pas faibli par la suite. Divers programmes furent mis en œuvre à cet effet à travers les Etats-Unis. Toutefois, on découvrit bientôt que le problème de la préparation à l'éducation scolaire n'était pas facile à résoudre.

Il apparut d'abord, entre autres, qu'un grand nombre d'enfants issus de familles à bas revenus se développaient assez bien. On ne pouvait donc déclarer sans nuances que tous les enfants pauvres étaient insuffisamment préparés à l'enseignement. Au contraire, certains d'entre eux témoignaient d'aptitudes remarquables pour les études.

Néanmoins, il s'avérait qu'une proportion plus forte de ces enfants avaient un développement plus lent que les enfants de familles nanties. Et les nouveaux programmes préscolaires spéciaux ne semblaient pas, pour la plupart, agir radicalement sur le niveau de développement. Après en avoir bénéficié pendant deux ans, ces enfants n'avaient pas des aptitudes sensiblement supérieures à celles des enfants de même condition qui n'avaient pas suivi les

programmes. Pour une petite partie des nouveaux programmes expérimentaux, on nota cependant des résultats positifs. Des enfants qui n'auraient pas été prêts à entrer en première année (cours préparatoire français), s'en trouvaient aidés, en particulier sous le rapport du langage et des capacités intellectuelles. Lors de leur entrée à l'école, leur niveau était au moins équivalent au niveau national moyen.

C'était un exploit inespéré. On y applaudit. Malheureusement, un à trois ans plus tard, cet acquis se retrouvait en général perdu. Quand ils atteignaient la troisième année d'école primaire (cours élémentaire 2), les enfants qui avaient été aidés par ces quelques programmes remarquables ne montraient plus d'avantage significatif sur les enfants de mêmes milieux qui n'avaient pas bénéficié des programmes expérimentaux. Résultat fort décevant pour tous ceux qui cherchaient à améliorer la réussite scolaire des jeunes enfants.

Toutefois, pour un bon nombre de ceux qui, comme nous, ont étudié le développement du jeune enfant sur plusieurs années, une éducation spécifique dispensée à partir de l'âge de trois ans ne constitue pas la meilleure manière de préparer la scolarité. Une foule d'observations — y compris les résultats de tests appliqués à l'âge de trois ans — permettent d'affirmer que les difficultés rencontrées par les enfants à leur entrée à l'école sont très souvent liées à des facteurs qui se développent bien avant l'âge de trois ans. Ce qui signifie, à l'évidence, que des programmes comme *Head Start* mis en œuvre après cet âge constituent en général tout au plus une thérapie mais ne préviennent pas les difficultés. Or ces programmes éducatifs préscolaires procédaient de la conviction qu'il était plus sage de prévenir que de guérir : la nécessité d'étudier de plus près les trois premières années de la vie devient donc évidente. Si bien que l'attention se déplaça du groupe d'âge de trois à cinq ans à celui des moins de trois ans, y compris les tout petits.

On en vint aussi à se préoccuper d'enseignants d'autres catégories. Les enseignants du programme *Head Start* sont des professionnels, en général sans parenté avec les enfants. Or les enseignants qui s'occupent des moins de trois ans sont d'habitude les parents eux-mêmes et le plus souvent leur mère.

Les recherches faites depuis une dizaine d'années sur la manière dont le petit enfant acquiert diverses aptitudes font apparaître certains faits étonnants. Elles suggèrent d'abord fortement que les tout petits acquièrent certaines aptitudes dès les six ou sept premiers mois de leur vie ; ceci

BURTON WHITE, psychologue américain, a fondé et dirige depuis 14 ans le Centre préscolaire de l'Université de Harvard. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur les enfants, notamment Les trois premières années, à l'intention des parents.

▶ dans des conditions éducatives très diverses. Avant tout, ce qu'un enfant doit acquérir, c'est la certitude que quelqu'un l'aime profondément, outre un petit lot de facultés simples, — apprendre à bien voir et à bien entendre, apprendre à atteindre des objets proches ; puis il doit pouvoir conserver sa curiosité spontanée dans l'exploration du monde extérieur. Tout cela paraît se développer sans difficulté dans l'immense majorité des cas, même si les parents n'ont reçu ni formation spéciale ni aide extérieure.

Mais entre six à sept mois et l'âge de trois ans, le tableau change du tout au tout. Dans des conditions d'éducation favorables, les enfants acquièrent beaucoup plus de capacités — et de complexité. Toutefois, il n'est pas du tout certain qu'un enfant apprendra à parler aussi bien qu'il le pourrait. Il n'est pas du tout certain que sa curiosité s'approfondira et s'élargira dans toutes les directions comme elle le pourrait. Il n'est pas du tout certain que sa sociabilité se développera de façon saine et fructueuse. Il n'est même pas certain que ses infrastructures intellectuelles se construiront comme il faut. Car tout ceci dépend à un degré surprenant des pratiques éducatives adoptées par les parents.

L'une des grandes sources de difficultés se manifeste après six mois, lorsque l'enfant commence à pouvoir se déplacer tout seul. Dès lors, il vit dangeureusement, si l'on peut dire — du moins entre-t-il dans une phase relativement périlleuse pour sa survie.

Les enfants qui commencent à se traîner s'exposent à des accidents, ils utilisent leur bouche pour explorer le monde, et ont tendance à avaler des objets qui peuvent leur faire du mal. Leurs mouvements restent mal coordonnés. Et les logements n'étant pas conçus pour eux, ces tout petits s'exposent à des chutes, des coupures, des contusions... En conséquence, les parents ont tendance à réduire les activités d'exploration des jeunes enfants. Mais ce n'est pas la façon la plus efficace d'aider les petits d'hommes à développer au mieux leurs capacités naturelles.

Il est parfaitement clair que les premiers enseignants de l'enfant — ses propres parents — sont en général mal préparés à cette tâche si importante : lui inculquer une bonne éducation de départ. Aux Etats-Unis, nos politiques en matière d'éducation négligent la formation qui préparait les parents à élever leurs tout jeunes enfants. Au nom de traditions séculaires, fondées pour une part sur la protection de la vie privée, il a été entendu que, à partir du moment où les parents aiment leurs enfants, ils font vaillamment un bon travail éducatif.

Cependant de récentes recherches font ressortir que si les parents recevaient formation et aide, à la fois juste avant la naissance des enfants et pendant la période préscolaire, ces enfants tireraient plus grand profit de leurs premières expériences et de leurs premiers apprentissages. Les parents, pour leur part, ne seraient pas pris au dépourvu et éprouveraient moins d'anxiété. Si bien que les uns et les autres se sentiraient beaucoup plus heureux.

Burton White

où l'enfant ne va pas à l'école
c'est l'école qui va à l'enfant

Les crèches mobiles de l'Inde

par Meera Mahadevan

L'INDE se développe rapidement dans tous les domaines. Le pays mobilise toutes ses ressources pour passer plus vite de l'âge du chariot à bœufs à l'ère spatiale, mais trop d'enfants y végètent livrés à eux-mêmes. Les "Crèches mobiles" sont nées pour répondre aux besoins des enfants de certaines couches très déshéritées de la société indienne. Les manœuvres des chantiers de construction, les chiffonniers, les glâneurs de charbon, etc. se déplacent de site en site, et leurs nombreux enfants sont particulièrement négligés ; nous avons décidé de concentrer notre action sur les chantiers de construction, où les tout petits de moins de trois ans, les plus vulnérables, sont livrés à leur sort dans la journée pendant que leur mère travaille sur le chantier.

Une première crèche pour moins de trois ans fut ouverte en 1969, à Delhi, sous une tente, suivie de trois autres dans les huit mois. Faute de moyens matériels, toute l'organisation et la chasse aux petites fournitures et aux soutiens matériels se faisaient depuis les maisons de nos volontaires. Mais dès la fin de 1970 nos crèches s'élevaient à cinq, et à partir de 1971 nous disposions de notre premier bureau rudimentaire et pouvions nous occuper de plus de 1 000 enfants ; nous étions en rapport avec dix entrepreneurs de construction, et

MEERA MAHADEVAN, décédée en juillet 1977, avait créé et dirigé depuis leur création les "crèches mobiles" en Inde, système original de garderies d'enfants. Le texte de cet article est emprunté, avec l'aimable autorisation des Carnets de l'enfance (UNICEF), à une étude parue dans la revue Perspectives.

Cette Crèche mobile est l'une de celles qui ont été ouvertes sur les chantiers de construction de New Delhi, pour que les petits enfants des manœuvres bénéficient d'un minimum d'attention en matière de santé et d'éducation. Ces jeunes nomades des villes, en déplacement incessant d'un chantier à l'autre, ne relevaient plus d'une administration locale particulière et finissaient livrés à eux-mêmes, se débrouillant tout seuls, jusqu'à ce que les volontaires des Crèches mobiles mettent la main à l'ouvrage.

de nombreux fonctionnaires qui détenaient le pouvoir de faire approvisionner le chantier en eau, d'y faire aménager des installations sanitaires, de nous faire attribuer des crédits. Notre programme était né.

Or les travailleurs des chantiers de construction ne sont pas les seuls à devoir laisser leurs enfants se débrouiller tout seuls. On passe près de quelque ballot de chiffons, et c'est seulement quand on entend les pleurs que l'on comprend qu'il y a là un bébé. On peut dire que toute mère pauvre qui est obligée de travailler doit laisser ses enfants se débrouiller tout seuls.

Les plus âgés s'occupent des plus jeunes et vaquent aux occupations domestiques. On voit souvent une fille de six ans qui aurait elle-même besoin qu'on s'occupe d'elle, obligée d'élever ses petits frères et sœurs.

La première leçon que nous avons tirée de notre expérience est que l'enfant ne peut être isolé ni de sa famille ni de sa collectivité.

Nous avons donc commencé par la crèche proprement dite puisque c'était notre objectif. Mais, à partir du moment où nous avons pris les tout petits, les autres enfants un peu plus âgés sont restés inoccupés et sont eux aussi venus à la crèche. La plupart d'entre eux n'étaient jamais allés à l'école, en raison de la vie nomade de leurs parents et aussi parce qu'ils devaient surveiller leurs puînés.

Nous ne nous sommes alors plus contentés de la seule crèche et nous avons créé tout un centre scolaire pour accueillir tous les enfants de moins de douze ans. Celui-ci comprend maintenant trois sections : la



Photo © Abigail Heyman, Unicef

crèche pour les enfants de moins de trois, l'école maternelle pour ceux de trois à six ans et une école élémentaire pour les enfants de six à douze ans.

Et ce n'est pas tout : l'expérience aidant, nous avons compris l'importance qu'il y avait à entrer en contact avec les parents, nous avons éprouvé le besoin de consacrer plus de temps aux mères. Nous avons mis sur pied notre programme d'éducation pour adultes. Bref, nous avons compris qu'il ne fallait pas se préoccuper de tel ou tel groupe d'âge seulement, mais prendre pour objectif la collectivité toute entière. Dès le départ, nous avons senti que le meilleur moyen de nous rapprocher de ce groupe social consistait à nous installer aussi près de lui que possible.

Nos équipements sont simples et familiers pour les mères. Nous utilisons le berceau typique de toute l'Inde rurale, qui ne coûte presque rien, et le hamac de toile pour le nouveau-né, facile à laver. Les crèches comportent des nattes, des tables à langer, des armoires à pharmacie, des assiettes, des verres, des cuillères et de la lingerie.

Les locaux qui sont mis à notre disposition sont généralement très médiocres ; il peut s'agir d'une cave ou, au contraire, du dix-huitième étage d'une tour en cours d'achèvement. Bien que le travail batte son plein autour de nous et qu'il y ait de la poussière partout, nous faisons de notre mieux pour rendre nos locaux accueillants. Dans cet environnement sans beauté, les éducatrices décorent les locaux avec les dessins multicolores des enfants. Les berceaux et les lits de camps sont surmontés de jolis mobiles qui sont suspendus au-

dessus. Notre stock de jouets pour une section d'une cinquantaine d'enfants ne nous coûte pas plus de 10 roupies.

Les enfants qui nous sont amenés à trois ou quatre semaines souffrent généralement de malnutrition ; ils ont droit dès leur arrivée à une visite médicale, et le docteur de la crèche décide de leur régime. La plupart de ces nouveau-nés reçoivent alors du lait, des vitamines et d'autres nourritures riches en protéines, selon les besoins. Bien que le médecin ne visite le centre qu'une fois par semaine, les puéricultrices et les diététiciennes surveillent attentivement les progrès des enfants.

De nombreux nouveau-nés, soumis à un régime spécial, doivent prendre un demi-œuf par jour. Lorsque l'état de l'enfant traduit une amélioration, les mères viennent d'elles-mêmes proposer de partager le prix d'un œuf.

Les mères ne pouvant guère s'occuper de leurs enfants, nous nous efforçons de faire de nos crèches un vrai foyer. Tous les efforts possibles sont faits pour assurer non seulement le développement physique de ces enfants, mais aussi leur développement effectif, intellectuel et social. Les chansons qu'on y chante sont des chansons traditionnelles, familières aux enfants.

Coutumes et fêtes locales sont toutes utilisées pour raconter des histoires, en tirer des scènes dialoguées, et adapter des chansons populaires. Il n'y a rien dans nos maternelles qui soit étranger à l'enfant ou à l'éducatrice : toutes les méthodes scientifiques d'éducation sont ancrées dans une culture indienne familière à tous.

Dans les pays pauvres, les écoles maternelles sont souvent considérées comme un

luxe, car elles demandent en général un équipement complexe, coûteux et hors de portée des groupes sociaux aux ressources limitées.

Nous avons fait preuve d'imagination et utilisé les matériaux locaux les moins chers possible ainsi que les méthodes les mieux adaptées à des enfants de trois à six ans. Dans les maternelles on trouve du carton, du papier quadrillé, glacé ou gaufré, des billes et cubes de bois, des ciseaux, un tableau noir, des cailloux, des feuilles et des fleurs, de l'argile de potier pour remplacer la pâte à modeler, des poupées de chiffon, de vieux saris et d'autres objets indigènes du même ordre, qui ne coûtent pratiquement rien.

Le plus important est toutefois d'avoir réussi à réaliser un équipement type pour l'école maternelle, utilisable partout dans un pays comme l'Inde, où les enfants se comptent par millions. Le même modèle peut être adopté, moyennant quelques modifications, dans les écoles maternelles rurales.

Ayant paré au problème posé par les petits enfants de moins de six ans, nous nous sommes vite aperçus qu'il était possible de ne pas s'occuper en même temps des plus âgés, ceux de six à douze ans, eux aussi dénués de tout. L'enseignement élémentaire est gratuit à Delhi, et les enfants des groupes socio-économiques défavorisés ont droit à la fourniture gratuite de livres et d'uniformes. Malheureusement, les couches les plus pauvres de notre société, complètement analphabètes, ne sont même pas au courant de l'existence de ces avantages. Et malgré les meilleures intentions, l'Etat n'arrive pas à les atteindre.

dre. C'est là que le rôle des crèches mobiles devient vital. Tout en nous occupant de nouveau-nés et d'enfants d'âge préscolaire, nous avons aussi ouvert des classes élémentaires pour préparer les autres enfants à entrer à l'école primaire existante. Nous avons dû procéder à la formation de notre propre personnel. Les crèches mobiles ont besoin d'éducatrices capables de s'occuper des bobos de l'enfant, de le baigner et de lui nettoyer les oreilles avant la classe. Il faut aussi des éducatrices capables de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Les fonctions d'une éducatrice de crèche mobile sont donc multiples ; elle doit être à la fois assistante sociale, institutrice et mère.

La formation porte sur des notions simples et élémentaires, mais aussi sur de petits détails comme la manière de s'occuper d'un nouveau-né.

Nous avons normalisé des règles simples pour le bain du bébé, sa nourriture et ses soins, et fourni l'équipement correspondant. Etant donné qu'il faut travailler sans installation sanitaire dans un environnement peu hygiénique, un effort gigantesque est déployé dans les crèches mobiles pour que certaines normes d'hygiène soient respectées. Il a fallu improviser l'installation des toilettes pour les tout petits, et prescrire l'utilisation du seau à ordures, pour le coton sale par exemple. Presque tout ce que nous entreprenons dans nos crèches peut être pratiqué à la maison.

Les jeunes filles diplômées de l'enseignement secondaire forment la majorité de notre personnel, mais depuis trois ou quatre ans nous recrutons aussi des jeunes gens. Ils créent une atmosphère différente et les enfants apprécient la présence d'un éducateur mâle.

Lorsqu'une éducatrice a parcouru tous les stades de la formation nécessaire pour travailler dans un centre des crèches mobiles, elle peut recevoir une orientation supplémentaire dans les domaines de la diététique, du travail communautaire et de la médecine sociale. D'emblée, les crèches mobiles ont été totalement acceptées par les enfants des chantiers de construction et des bidonvilles, et leurs éducatrices en sont rapidement devenues un élément quasi naturel. Les parents aussi, malgré une certaine réticence au début, commencèrent à nous accepter quand ils virent combien leurs enfants étaient heureux chez nous.

Les enfants doivent payer un droit d'inscription symbolique. Tous doivent acheter

une ardoise, des cahiers, des crayons, une gomme et d'autres fournitures, à des tarifs subventionnés. De nombreuses mères avaient d'abord refusé de payer pour la maternelle estimant que l'on ne fait que jouer et chanter. Leur point de vue était tout à fait compréhensible ; aussi avons-nous décidé de les réunir afin de leur présenter toutes les activités de l'école maternelle. En raison du succès de ces réunions, nous en organisons à chaque fois que nous ouvrons un nouveau centre.

Les réunions des mères sont maintenant un élément normal de la vie des crèches mobiles ; il est intéressant de voir comment elles ont commencé. Nous avons voulu les réunir en 1969/70, lorsque nous débutions dans ce domaine, mais elle étaient toujours prises par leurs activités ménagères, refusaient de venir jusqu'au centre et préféraient généralement nous observer de loin. Nous avons alors instauré, à titre d'essai, des démonstrations de cuisine, et cela a permis au groupe de se souder. Quant à nous, nous sommes passés peu à peu à d'autres enseignements — puériculture, hygiène, nutrition, notamment lors du sevrage, régime alimentaire de la mère en cours de grossesse ou d'allaitement, etc.

C'est surtout par le biais de notre programme d'éducation des adultes que nous maintenons actuellement le contact avec

les parents. En fait, nous avons institué ce programme pour renforcer justement notre action en faveur des enfants, et l'efficacité s'est trouvée nettement accrue. Avant toute campagne de vaccination, qu'il s'agisse du BCG ou de poliomyélite, nous tenons une réunion de parents, en illustrant nos propos à l'aide de films, de tableaux, etc. Nous gardons ainsi leur confiance et notre programme n'apparaît pas comme quelque chose d'imposé de l'extérieur. Ce processus peut sembler très lent, mais nous pensons que c'est la meilleure méthode d'éducation de la communauté tout entière.

Dans son cinquième plan, le gouvernement indien a accordé la priorité au développement des crèches, et les crèches mobiles reçoivent maintenant une subvention appréciable du Ministère de l'action sociale. Grâce à cela, nous pouvons nous installer sur certains chantiers même lorsque l'entrepreneur refuse de nous accorder une contribution financière. Notre objectif est d'éduquer la collectivité grâce à notre travail ; nous voudrions que les entrepreneurs et les autorités concernées soient bien convaincus que nous n'avons pas d'autre motivation et que notre point de mire est l'enfant.

Meera Mahadevan



Photo © J.L. Nou, Unicef

Au cours de ces dernières années, crèches et jardins d'enfants ont constitué une des grandes priorités dans les programmes éducatifs du gouvernement de l'Inde. Dans cette "maternelle" de Madras, des jouets sélectionnés contribuent à stimuler l'imagination et à développer l'adresse manuelle des enfants.

Irina Lapasova est bergère dans la région autonome de Gorno-Altai ; elle a une jolie famille de dix enfants en tout, et sait comment les mettre sur la bonne voie. Les trois plus jeunes sont déjà à la crèche.

Photo © Photokhronika Tass, Moscou



Les responsabilités partagées

par Aleksandr V. Zaporozhets

ALEKSANDR V. ZAPOROZHETS, psychologue soviétique, est membre de l'Académie de Sciences pédagogiques de l'URSS et y dirige l'Institut d'éducation préscolaire. On lui doit plus d'une centaine d'ouvrages ou études sur la psychologie de l'enfant et la pédagogie préscolaire.

EN Russie soviétique, il existe un vaste réseau d'écoles maternelles d'Etat qui accueillent plus de 10 millions d'enfants (*). Environ 50 % (en moyenne) des enfants de moins de 7 ans sont inscrits dans les établissements préscolaires. A Moscou, Léninegrad, Ashkhabad, Magnitogorsk et nombre d'autres centres industriels, ce pourcentage est sensiblement plus élevé (environ 80 %) ; dans ces centres, tous les enfants dont les parents le souhaitent sont admis sans restriction dans les écoles maternelles.

Les maîtresses d'écoles maternelles sont formées dans quelque 200 collèges de formation de maîtres. En outre, les personnels hautement qualifiés (directrices d'écoles maternelles, spécialistes des méthodes pédagogiques, professeurs des Instituts de formation de maîtres, etc.) sont formés dans 30 facultés spécialisées d'Instituts pédagogiques.

(*) En 1978, ce chiffre a atteint 15 millions.

Il existe, actuellement, 34 facultés spécialisées, et le nombre de maîtresses de crèches et d'écoles maternelles s'élève à 800 000 formées dans 213 collèges spécialisés.



Vertu de l'exemple

"Ce qui n'a pas été fait avant trois ans est très difficile à redresser". Pour le pédagogue soviétique Anton S. Makarenko, l'enfant ne devait pas avoir d'initiative absolue pour tout ce qu'il veut et fait, car volonté n'est pas synonyme de désir sans frein, mais de mesure et d'équilibre dans le sens du but visé.

La famille joue un rôle énorme, en U.R.S.S., dans l'éducation des enfants. Les méthodes soviétiques d'éducation préscolaire sont fondées sur le principe de l'unité de l'éducation familiale et de l'éducation publique.

A travers tout le pays, les idées sur l'éducation sont largement diffusées, et atteignent le public par l'intermédiaire des "Universités de parents", de séries de conférences et de cours, de conseillers, et également par le moyen de la presse, de la radio et de la télévision. On publie de nombreuses éditions de livres populaires sur l'éducation familiale.

L'essentiel de la conception psychopédagogique qui constitue la base du système soviétique d'éducation préscolaire repose sur l'idée que le développement de l'enfant ne se fait pas spontanément, par l'émergence d'aptitudes innées, mais que les facteurs déterminants sont l'environnement social et l'éducation.

L'éducation joue un rôle particulièrement important pendant les premières années de la vie, au cours desquelles on assiste à un développement intensif de diverses facultés intellectuelles, artistiques et pratiques, où les qualités morales de la personnalité sont formées, et où les caractères commencent à se dessiner.

Comme Anton S. Makarenko l'a justement souligné, la façon dont l'enfant est éduqué pendant la période préscolaire a une influence déterminante sur son avenir, sur la réussite de son éducation scolaire, et aussi, dans une certaine mesure, sur sa réussite ultérieure dans les divers domaines de la production, de l'activité scientifique et artistique, dans son rôle social, et sur son bonheur personnel.

Bien que le nouveau-né possède certaines caractéristiques innées, dans sa structure organique en général et dans celle de son système nerveux en particulier, ces caractéristiques ne sont que le point de départ de son développement psychique ultérieur, et ne pré-déterminent ni son

caractère ni le niveau de son développement futur. Tout enfant normal possède un énorme potentiel psycho-physiologique, et le problème est de créer les conditions les plus favorables pour la réalisation de ces potentialités.

Ayant reconnu l'importance des facteurs innés, nous devons immédiatement insister sur le fait qu'ils ne sont que les conditions, et non les éléments déterminants, du développement psychique de l'enfant. Aucune des facultés psychiques particulières à l'homme — pensée logique, imagination créatrice, volonté en tant que régulatrice de l'action, etc. — ne peut résulter de la simple maturation de dispositions organiques. Ces facultés ne peuvent s'épanouir que si les conditions indispensables — qui sont d'ordre social et éducatif — se trouvent réalisées.

Les psychologues ont recueilli une quantité de faits qui confirment nettement cette thèse. Les résultats d'études faites sur divers cas d'hospitalisation de très jeunes enfants isolés des adultes montrent très clairement que le développement psychique est impossible si l'individu est isolé du contexte de la vie sociale, et du milieu éducatif au sens large du terme. Cependant, il ne suffit pas d'insister sur l'importance décisive des facteurs éducatifs et sociaux ; il est essentiel de parvenir à une idée plus claire du rôle de ces facteurs dans le développement psychique.

De nombreux psychologues d'Europe Occidentale (et Américains) considèrent que le développement des enfants et des jeunes animaux suit un processus similaire, — si ce n'est que les enfants s'adaptent aux conditions de la vie sociale, et les animaux à des conditions biologiques. Une telle conception paraît fautive en ce qu'elle ne rend pas compte de la spécificité humaine. L'enfant, comme le jeune animal, suit un processus d'ajustement et d'adaptation aux conditions de l'environnement, mais son développement psychique est de nature différente, et se fait selon des moda-

lités différentes. Il a été démontré que tout au long de son enfance, l'individu absorbe les expériences sociales accumulées par la génération précédente, acquiert des connaissances et des aptitudes spécifiques, "prend possession" de certaines valeurs esthétiques et morales ; sans cette "acquisition" d'une expérience sociale, il n'est pas de développement psychique possible pour l'enfant.

Il faut insister sur le fait que l'acquisition d'une expérience sociale comporte non seulement l'accumulation d'idées et de techniques particulières, mais aussi le développement de certains traits de personnalité. Il ne s'agit pas là d'un processus passif, et il ne faut pas croire que les adultes, éducateurs et parents, exercent une influence unilatérale sur la conscience de

Il n'est jamais trop tôt pour apprendre

par Boris Nikitine

BORIS NIKITINE, ingénieur soviétique, est par ailleurs l'auteur d'études sur l'éducation des enfants en bas âge, à la suite d'expériences effectuées par lui et sa femme avec leurs propres enfants. Le Courrier de l'Unesco a publié dans son numéro de février 1971 un article de B. Nikitine relatant ces expériences.

l'enfant, lequel resterait passif. L'activité propre de l'enfant constitue un facteur décisif dans ce processus, et sans cette activité absolument rien ne peut être fait. Dans le cours de ce processus de développement, la nature de cette activité change. A certains stades, diverses formes d'activité sont dominantes, pour devenir secondaires ultérieurement, et être remplacées par d'autres formes d'activité plus complexes.

Ainsi, à l'âge préscolaire, le jeu est la principale activité par laquelle l'enfant apprend, en même temps qu'à travers diverses sortes d'activités créatrices : par exemple le dessin, le modelage, des constructions et enfin, des activités comprenant la manipulation de maquettes comme auxiliaires audiovisuels. A un stade ultérieur,

une plus grande importance est prise par des activités propres à l'école, et par des travaux socialement utiles.

La recherche a jeté quelque lumière sur le processus par lequel de nouvelles formes d'activité mentale s'élaborent pendant l'acquisition active, par l'enfant, d'une expérience sociale. Initialement, ces activités prennent une forme physique extérieure, pour être plus tard, par la maîtrise du langage, "généralisées" et, selon le terme de Piaget, "intériorisées", dans un processus de conceptualisation, d'imagination et d'idéation.

Les recherches de Leontyev, Galperine et Elkonine montrent que ce processus est toujours le même, mais qu'il est plus lent et moins efficace quand l'enfant est laissé à ses propres moyens ; il est par contre beau-

coup plus rapide et complet si l'éducation qui est donnée est spécialement et fortement structurée.

Ces données psychologiques, entre autres, constituent les fondements de la théorie soviétique de l'éducation préscolaire ; elles fournissent des justifications scientifiques suffisantes pour s'opposer aux théories du développement spontané et de l'éducation non-directive, et pour insister sur l'importance du rôle du maître dans l'éducation, sur la nécessité d'un enseignement systématique de l'enfant à l'âge préscolaire, en suivant un programme bien défini, et aussi sur la nécessité de concevoir des moyens spécifiques pour former certains aspects particuliers de la personnalité de l'enfant.

A.V. Zaporozhets



1



2



3

Les sept enfants de la bibliothécaire Léna Alexeyevna et de l'ingénieur Boris Petrovitch Nikitine (URSS) sont tous en avance de deux à trois ans sur les autres enfants de leur âge. Aliocha, l'aîné, qui a maintenant 17 ans, travaille déjà comme technicien supérieur à l'Institut de recherches scientifiques ; Anton, le second, a terminé ses études secondaires, section mathématiques, à 13 ans et demi ; les autres vont encore à l'école et tous sont de deux ou trois ans plus jeunes que leurs camarades de classe. Comment les Nikitine ont-ils obtenu ce rapide et harmonieux développement de leurs enfants ? Quel est donc leur secret ? Voici ce qu'en dit Boris Nikitine.

Il y a dix-sept ans, à la naissance de notre premier, Aliocha, nous avons rêvé, comme rêvent tous les parents du monde, qu'il deviendrait un homme capable, généreux et sain de corps et d'esprit. Nous avons été surpris de constater que l'individualité créatrice se manifestait très tôt — le talent poétique de Pouchkine et de Lermontov, le génie musical de Mozart, l'esprit d'invention d'Edison... Nous avons découvert qu'au 18^e siècle, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture commençait vers 14 ou 15 ans, puis de plus en plus tôt, si bien qu'au 20^e siècle, alors que nous-mêmes étions allés à l'école à 8 ans, nos enfants y vont déjà à partir de 7 ans.



4

1 — L'exercice physique et la pratique du plein air ont toujours accompagné la stimulation intellectuelle : les jeunes Nikitine ont tôt su ce qu'était une bonne course tous terrains...

2 — Mais il est vrai que papa n'était pas le dernier à mettre le pied à la neige !

3 — Lorsque la saison vous prive de neige, il reste toujours possible de faire la causette au soleil.

4 — Dans l'atelier de bricolage, les aînés mettent leur astuce d'inventeurs et leur agilité mentale à l'épreuve des faits.

Photos © 1 et 2, APN, Moscou
Photos 3 et 4, N. Samoylov,
© "La Femme soviétique", Moscou

► Or notre aîné grandissait. L'un de nos amis lui offrit un jour, alors qu'il n'avait qu'un an et demi, des cubes avec les lettres de l'alphabet. "C'est encore trop tôt pour les lettres", nous sommes-nous dit, mais lui avons tout de même laissé les cubes. Quel ne fut pas notre étonnement, quelque trois mois après, quand nous aperçûmes qu'Aliocha connaissait déjà une dizaine de lettres ! A deux ans et demi, il connaissait tout l'alphabet, et à 2 ans et 8 mois exactement, il a pu, pour la première fois, lire de lui-même un mot entier. Ce fut pour nous toute une découverte : voilà donc à quel âge l'être humain peut commencer à lire ! Mais alors, n'en serait-il pas de même de tous les autres domaines d'activité ?...

Au début, c'est tout à fait intuitivement que nous essayions de déterminer ce que notre enfant pouvait faire, outre la lecture. Nous ne connaissions pas ses capacités et tâtonnions prudemment, en en faisant une sorte de jeu. Aucune pression, aucune leçon obligatoire. Quand quelque chose lui réussissait, nous étions heureux ; s'il n'y arrivait pas, nous décidions qu'il valait mieux remettre l'essai à plus tard.

Comme tous les deux ans environ Aliocha avait un nouveau petit frère ou une nouvelle petite sœur, et que nous avions de plus en plus d'expérience, nous devenions plus hardis à chaque naissance, acquérions chaque fois un plus grand nombre de jouets utiles, d'agrès et d'articles de sport, et inventions nous-mêmes divers auxiliaires et jeux pédagogiques.

Outre les cubes alphabétiques, nous avons maintenant un grand alphabet accroché au mur — des lettres tressées en fil de fer de couleur ou découpées dans du linoléum —, un tableau noir, de la craie, des crayons et du papier, des livres et des cahiers. Quand il trouve un petit anneau métallique, par exemple, l'enfant nous l'apporte, tout heureux : "Maman, regarde, un O, un O !".

Nous jouons avec les lettres, construisons des "mots-trains" : mama, papa, cacao... Notre

second, Anton, a commencé à lire à 3 ans et 3 mois, et les filles aussi ont toutes commencé à lire entre 3 et 4 ans.

De façon très générale, notre approche a été la suivante : pour apprendre à un enfant à parler, on lui parle dès sa naissance, nous avons donc essayé, dans la mesure de nos moyens, de créer les conditions requises et d'établir un système de rapports personnels propres à stimuler chez l'enfant d'autres activités.

Nous n'avons pas craint d'entourer nos enfants de bon nombre d'éléments du "monde des adultes". C'est ainsi qu'outre les poupées, les jouets ordinaires et les livres d'images, nous leur avons proposé certains instruments, certains matériaux et toutes sortes d'auxiliaires d'éducation : des cartes géographiques et des globes terrestres, des tables arithmétiques et des manuels, et toute une série de jeux éducatifs que nous avons inventés et mis au point en famille.

Les jeux commencent par être simples : il s'agit de reconstituer un motif décoratif, de copier un petit dessin, d'imiter un tracé technique ; puis on passe au stade de la création — l'invention par l'enfant d'un motif nouveau, la réalisation d'un dessin original ou d'une construction sans modèle.

Ces activités n'ont jamais le caractère de leçons, où l'adulte enseigne et l'enfant assimile : il s'agit toujours de jeux ou d'une joyeuse compétition, les adultes pouvant en même temps donner des directives et participer sur un pied d'égalité avec les enfants. Il arrive souvent que ces jeux consistent à résoudre un petit problème, par exemple, comment répartir 25 noix entre 9 personnes, ou partager trois pommes entre dix convives.

Nous cherchons à encourager l'indépendance de l'enfant, sa créativité, nous ne lui donnons jamais la solution du problème.

Nous ne lui imposons pas de réponse toute faite ; nous essayons de comprendre le cheminement de sa pensée et ne l'arrêtons pas même

s'il s'engage sur une mauvaise voie : qu'il s'en rende compte tout seul. Et nous le félicitons toujours quand il réussit un problème d'une manière originale ou arrive à expliquer et à défendre sa façon à lui de voir les choses.

Nous laissons à nos enfants beaucoup de liberté dans le choix des matières qu'ils préfèrent étudier ainsi que pour le temps qu'ils veulent consacrer à chacune d'elles et à l'alternance de celles-ci. A notre avis, cela permet de mieux déceler leurs goûts et leurs intérêts.

Nous savons que l'enfant sera d'autant plus intéressé par un jeu que les adultes, et notamment les parents, y prendront une part active et enthousiaste. Il ne faut jamais adopter à l'égard des jeux des enfants l'attitude d'observateurs indifférents ou d'organiseurs par devoir. Aussi nous donnons-nous à fond à ces jeux, avec exubérance, sautant de joie quand il y a réussite, et nous désolant bruyamment en cas d'échec.

Si nos enfants sont tous très différents par le caractère et les goûts, il sont tous avides d'apprendre, attentifs, et ont une bonne mémoire, se souviennent facilement de ce qu'il ont lu, n'adoptent pas nécessairement la façon de voir de tout le monde mais cherchent leur propre solution, et ils aiment les exercices d'astuce et de bon sens. De l'avis de l'académicien Nicolas M. Amossov, ils sont moins ce que l'on appelle chez nous des "érudits" (enfants qui ont mémorisé un grand nombre d'informations) que des "chercheurs de solutions". Ils aiment aussi à inventer des jeux thématiques — ils jouent aux "révolutionnaires", aux "hommes préhistoriques", au "parc zoologique", au "théâtre", créant et exécutant tous les rôles eux-mêmes.

Le développement de l'enfant devrait commencer tôt ou, plus exactement, à l'époque la plus appropriée de sa vie, cela lui évitera par la suite une surcharge de travail à l'école et, par voie de conséquence, des retards scolaires.

Boris Nikitine



Photo © Bibliothèque Nationale, Paris

IL Y A DEUX SIÈCLES JEAN-JACQUES ROUSSEAU

"Laissez mûrir l'enfance dans les enfants"

Le monde célèbre cette année le deuxième centenaire de la mort du philosophe Jean-Jacques Rousseau, citoyen de Genève (1712-1778).

On se souvient de l'auteur du premier écrit éloquent, convaincant, persuasif à la gloire de l'enfance. De l'auteur qui a mis à l'honneur les exigences modernes de l'éducation dans le respect de la liberté et de la dignité de l'enfant. De l'avertissement célèbre qui ne cesse d'être repris, sous d'autres formes et sur d'autres tons : "On ne connaît point l'enfance", et "avec les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare". Sans doute, tout un mouvement d'idées qui avait conduit les mères à allaiter elles-mêmes leur enfant a précédé *l'Emile* (1762), mais on a pris l'habitude de faire remonter à ce traité le triomphe de l'allaitement maternel. D'autres exhortations, parmi lesquelles celle de libérer le bébé de la "tyrannie du maillot", ont fixé par leur éloquence une attention toute neuve au bien-être des tout petits et une attitude sans précédent à l'égard des plus grands.

Il y a donc un effet Rousseau. C'est un effet de vérité. Qu'il soit fondé à la manière des idées du *Contrat social*, autre grand ouvrage de Rousseau, sur la bonté originelle de l'homme, est peut-être secondaire. Mais qu'il soit

parvenu à ébranler les habitudes, à formuler de nouvelles directives, à enraciner dans l'esprit de tous que vivre est le métier à enseigner à l'enfant, et que vivre n'est pas seulement respirer, mais agir, mais briser les carcans, mais faire l'apprentissage de la liberté, voilà qui est important. "Laissons donc mûrir l'enfance dans l'enfant", méfions-nous des notions dues aux habitudes ancrées par la tradition, la formation, la société ; soumettons-les au trébuchet d'une critique continue et exigeante. Car si la force tue le droit, l'habitude tue la liberté. Veillons donc, dès la naissance, au développement de la liberté ; l'éducation commence avec la vie.

Car le but de l'éducation, c'est la vie. Que le fruit de l'éducation ne fasse pas de pédant, ou une intelligence profonde entendant tout hormis le monde. C'est le sens de la demande de Rousseau pour le droit à l'enfant d'éprouver lui-même la résistance des choses, de faire directement l'expérience du monde. Cela développe la liberté, et limite l'esprit de domination. Dans l'expérience, l'enfant apprend à borner ses désirs à ses forces.

Toutefois, si deux siècles après la mort de Rousseau, nous sommes sensibles à la coupure qu'il symbolise, nous savons mieux que le goût, le besoin, le sens même de la vérité n'habitent pas par prédilection l'enfant ou le primitif. Il n'est plus possible de n'imputer à la civilisation que des échecs, des dérives et des atrophies. Pour l'enfant surtout, les observations de Rousseau nous semblent encore trop idéalistes. La prise sur les choses, l'expérience, nous apparaissent plus délicates et plus complexes qu'il ne semblait à Rousseau. Sans doute concevait-il la difficulté du problème qu'il posait, et avait-il une idée de l'épaisseur de l'environnement socio-culturel lorsqu'il se demandait si l'on "peut espérer de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant". Mais il ne suffit pas d'être attentif à l'entourage de l'enfant et de comprendre qu'il est avant sa naissance même un pôle d'attentes et de projets, encore faut-il mettre l'accent sur la façon dont ces attentes se répercutent sur l'enfant et, en quelque sorte, le prédéterminent.

Nous ne voulons pas en dire davantage sur les rectifications inévitables qui témoignent, en un sens, de la survie de Rousseau parmi nous. Car c'est la discussion d'une tradition de pensée qui la rajeunit et c'est par la discussion qu'elle accède à cette forme d'immortalité qui est l'actualisation vivante, et partant rectifiée, des idées émises par le passé.

Mohammed Allal Sinaceur
Division de la philosophie, Unesco

Comment éduquer les éducateurs

par Dorothy Fleming

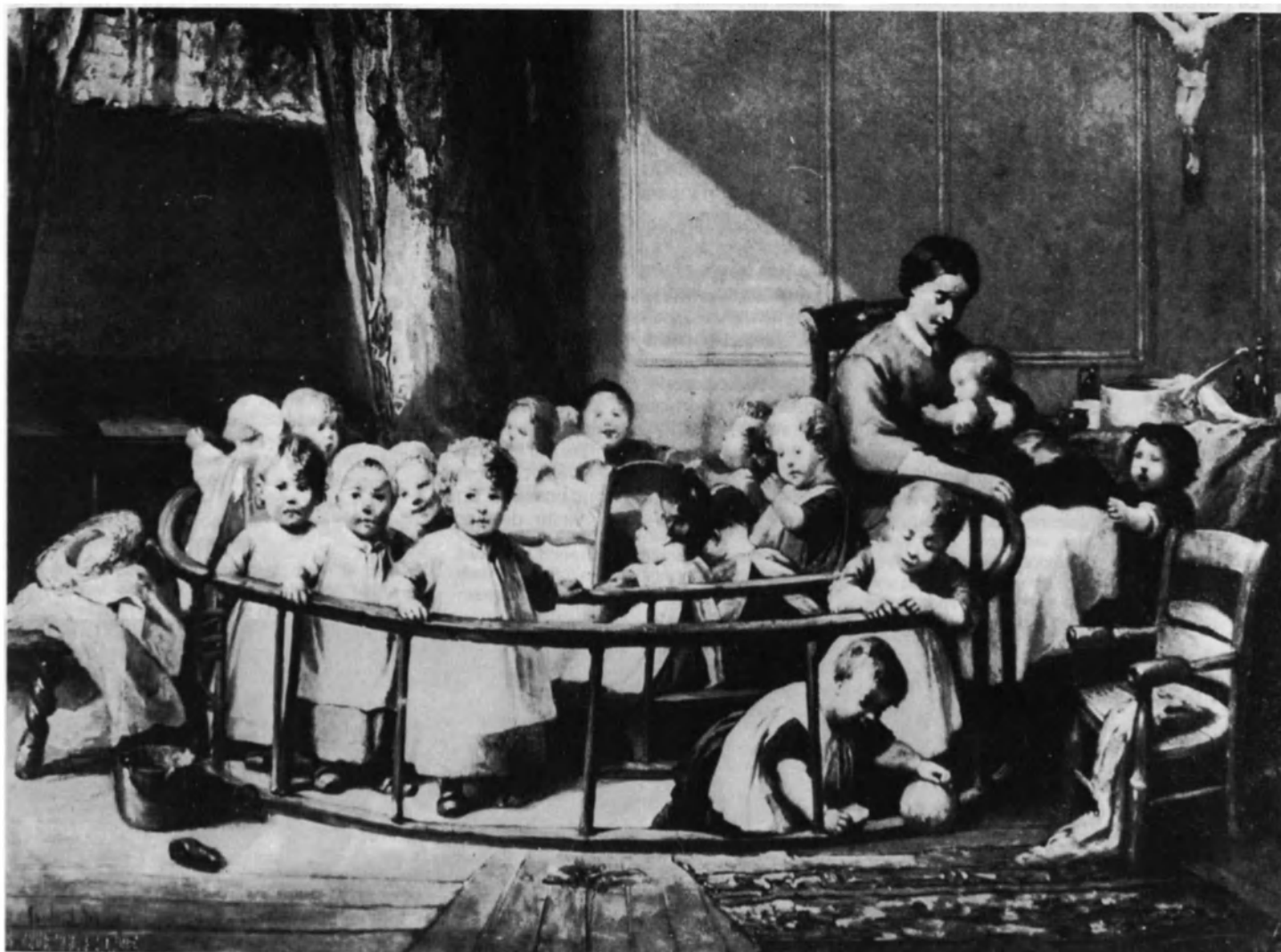


Photo © Bibliothèque Nationale, Paris

Une seule paire d'yeux pour avoir l'oeil à tout : il faut savoir tout faire, laver les petits et leur donner la becquée, être infirmière, psychologue, mère à l'occasion, éducatrice toujours. Ici, une peinture du 19^e siècle, par l'artiste français François-Louis Lanfant de Metz.

DOROTHY FLEMING, Britannique, licenciée en psychologie de l'Université de Sheffield, a dirigé entre 1960 et 1968 une "nursery school" et s'est spécialisée dans l'éducation préscolaire. Elle enseigne les sciences pédagogiques au Sheffield City Polytechnic.

LA formation que l'on destine à ceux qui ont la charge de l'éducation préscolaire varie grandement. Dans nombre de pays, le personnel est mieux entraîné à s'occuper des "grands" que des "petits". Les responsables de l'enseignement affirment, pour justifier cet état de choses, que les maîtres formés sont moins indispensables dans les établissements du préscolaire que dans ceux du primaire. Il n'est pas inutile de rappeler à cet égard que l'éducation préscolaire n'est pas encore

devenue obligatoire partout, tandis qu'elle l'est dans le primaire, à quelques exceptions près.

Une évolution est en cours : elle va dans le sens de l'accès au préscolaire facilité pour le plus grand nombre d'enfants et d'une formation améliorée pour les enseignants du préscolaire. Ce sont malheureusement les fonds qui font souvent défaut pour s'attaquer à ces deux problèmes simultanément.

▶ En République populaire de Chine, ceux qui se destinent à l'enseignement dans une maternelle achèvent leur scolarité primaire à 12 ans pour recevoir une formation spécialisée dans une école normale pendant trois ou quatre années : ils peuvent aussi se former sur le tas. Leurs tâches sont jugées très importantes : ils sont vus comme des techniciens, à qui est confiée la mission de donner à la jeunesse le sens d'une pensée et d'une action correctes.

Au Japon, en revanche, c'est l'excellence des études supérieures qui est la condition d'accès à une formation spécialisée pour ceux qui se sentent la vocation de s'occuper des tout petits.

Le Royaume-Uni se situe à mi-chemin de ces deux extrêmes : le futur maître doit avoir reçu une éducation secondaire jusqu'à l'âge de 18 ans pour être élu et admis dans une école normale préparant à la profession d'éducateur préscolaire.

Au Royaume-Uni, comme dans d'autres pays, il existe une distinction entre les "Jardinières d'enfants" (*Nursery nurses*), qui travaillent surtout dans les crèches, et les "Institutrices d'écoles maternelles" (*Nursery and infant teachers*) qui sont habilitées, après trois ou quatre années d'études supérieures, à enseigner dans les établissements préscolaires et primaires où elles ont la charge des enfants jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans, et souvent supervisent les "Jardinières"

Le tableau a donc l'air bien complexe, les normes très diverses, selon les pays, et l'on trouve de tout, des classes préscolaires sous le contrôle de l'Etat comme du privé, des arrangements à plein temps ou à temps

partiel, des crèches de jour créées par les parents ou les employeurs. Mais, à y regarder d'un peu plus près, on n'en observe pas moins des similitudes remarquables.

L'opinion hésite encore, dans certains pays, sur la mesure où l'Etat peut intervenir dans l'enseignement préscolaire, mais on convient presque unanimement que l'éducateur préscolaire doit avoir été formé spécialement pour sa fonction. Les parents qui avaient pris l'initiative, après 1960, de créer et de financer eux-mêmes les "playgroups" (ou "groupes de jeux", mouvement bénévole grâce auquel, dans les régions dépourvues d'écoles maternelles, les enfants peuvent faire l'expérience de la vie en groupe), préfèrent désormais faire appel à des éducateurs spécialisés.

A première vue encore, on serait tenté de relever des écarts notables dans ces buts sociaux et éducatifs du préscolaire selon le type de société, comme dans les cas contrastés de l'URSS et des Etats-Unis. Mais un examen plus approfondi fait constater que les objectifs de fond sont bien plus rapprochés qu'il n'y paraît de prime abord.

Mais, quel que soit le type de société, tous ces éducateurs doivent endosser des rôles très divers : ils doivent se faire à la fois organisateurs, instructeurs, aides, surveillants, travailleurs sociaux. Et ils doivent, de plus, faire preuve d'une compréhension infinie et de beaucoup de doigté à propos de toutes sortes de questions familiales, sociales, économiques, politiques, sans pour autant y perdre leur identité, au milieu des tiraillements et des conflits qui les rattachent eux-mêmes à leurs élèves et au reste de la société. Il leur faut donc posséder une gamme remarquablement vaste de con-

naissances, d'aptitudes, et sans cesse développer leur faculté de compréhension.

Le moindre faux pas, la plus petite erreur d'appréciation qui pourrait heurter la sensibilité de l'enfant, une mesure un peu injuste, voire un simple malentendu, peuvent suffire pour nuire à son développement harmonieux et désavantager le futur adulte. Par contre, si l'enfant conserve de ses premières années au contact de l'éducation et des éducateurs le souvenir d'une expérience fructueuse, il en gardera toute sa vie le goût du savoir, et il aura toutes les chances de devenir une personne équilibrée, un citoyen libre et efficace.

Quoi qu'il en soit dans les circonstances présentes, qu'il s'agisse simplement de travailler avec les enfants pour le plaisir et le bénéfice de tous les intéressés, ou de suppléer à certaines carences, une haute qualification de l'éducateur et une bonne formation théorique et pratique sont choses de plus en plus capitales. Les éducateurs préscolaires devraient recevoir au minimum une formation initiale de trois ou quatre années, et pouvoir se remettre à jour, réviser leurs connaissances périodiquement. La formation qu'une société dispense à ses éducateurs préscolaires est certes un indice de son degré de développement, mais plus encore de la confiance que lui inspire son propre avenir.

Dorothy Fleming

Selon l'Annuaire statistique de l'Unesco (1976), on comptait en 1974 dans le monde 1 681 000 enseignants pour 34 795 000 enfants, dans les classes préscolaires (République populaire de Chine non comptée). Ces enseignants sont plus d'un million et demi dans les pays développés, contre 163 000 seulement dans les pays en développement : 4 000 en Afrique, 8 000 en Océanie, 10 000 dans les Etats Arabes, 86 000 en Amérique latine...



Photo © Valérie Winckler, Ville d'Avray, France

Nos lecteurs nous écrivent

JULES VERNE VISIONNAIRE ?

L'article "Jules Verne le visionnaire" d'Alain Bombard, *Courrier de l'Unesco*, mars 1978, m'a profondément déçu.

"Le prestige de Jules Verne, outre ses qualités de narrateur, tient aux aspects prémonitoires de son œuvre" nous annonce la légende de la première photo (page 30), or, si l'on se donne la peine de consulter quelque peu la littérature scientifique de l'époque, l'on se rend compte que le célèbre romancier n'a rien inventé.

M. Bombard nous déclare que "le seul errement commis par cet esprit de haute logique" est *Le voyage au centre de la terre* tandis que les autres romans sont, eux, d'une précision étonnante et renferment de nombreuses prémonitions exactes.

Et l'auteur dresse la liste de quelques réalisations annoncées par Jules Verne, liste où nous trouvons, par exemple, le sous-marin.

Eh bien, le sous-marin n'est pas une invention du 20^e siècle mais date de... 1624, soit environ 2 siècles et demi avant la parution de *Vingt mille lieues sous les mers*.

En effet l'ancêtre des submersibles, le premier sous-marin qui ait été réellement construit, a pris forme à cette date à la Cour de Jacques 1^{er} d'Angleterre. Il fut construit sur les ordres du physicien hollandais Cornelius Drebbel d'après les principes définis par le philosophe et mathématicien anglais William Bourne en 1578. Ce submersible fonctionna très bien et amena même le roi de Westminster à Greenwich.

La "Tortue" de David Bushnell, premier sous-marin de poche de l'histoire de la navigation, vit le jour en 1777, pendant la guerre d'indépendance américaine.

Depuis cette date, le sous-marin entra véritablement dans l'histoire.

Le nom même de Nautilus n'est pas sorti du cerveau de Jules Verne. En effet, Nautilus est le nom du prototype de sous-marin de l'Américain Fulton imaginé en 1798 et construit en 1800 (rappelons que Verne a écrit *Vingt mille lieues sous les mers* vers 1867-68).

Ceci n'est qu'un exemple des "visions" de Jules Verne.

L'ignorance de Jules Verne était monumentale dans tous les domaines. Un exemple significatif ; Jules Verne fait évoluer les scaphandriers du Nautilus dans une eau dont la température se trouve entre 6 et 7 degrés au-dessous de zéro ; ce qui ne doit pas faciliter leurs mouvements car il est relativement difficile d'évoluer au sein d'un bloc de glace !

En résumé, Jules Verne a été un très grand romancier que j'apprécie énormément en tant que tel, mais il ne faut pas le présenter comme le grand visionnaire du 19^e siècle alors qu'il s'est tout juste livré à de naïves extrapolations après de nombreuses lectures où il a puisé sa documentation sans y comprendre grand chose.

Henri Broch
Docteur en physique
chercheur à la faculté des Sciences
de Nice, France

SI LE GRAIN NE MEURT...

Je vous écris pour signaler un détail important aux restaurateurs de l'Acropole. S'ils font apporter de la terre sur le Rocher sacré, elle contiendra des graines de mauvaises herbes : la terre, les graines et les spores s'envoleront par temps de pluie et de vent, et se nicheron dans les fentes des pierres des monuments. Et alors ?

"La terre maternelle et douce aux anciens Dieux

Fait, à chaque printemps vainement éloquente,
Au chapiteau brisé verdir une autre acanthe...

(José-Maria de Hérédia)

Il faudra donc tout daller, ou choisir du sable, ou traiter la terre (que deviendra l'eau des puits ?), ou badigeonner les monuments...

Catherine Stéphan
Versailles, France

AU-DELA DE LA FENÊTRE

Abonnée du *Courrier de l'Unesco*, je vous remercie pour cette "fenêtre sur le monde" de l'amitié internationale et de la compréhension sans frontière... Lire votre revue redonne espoir dans l'homme, donne envie de sauter l'appui de la "fenêtre" pour n'être plus spectateur mais acteur adulte et responsable : pour œuvrer avec vous dans le sens de la paix.

S. Berthault
Aumale, France

UN BON MARIAGE

J'aime beaucoup le *Courrier de l'Unesco* et votre numéro "Il y a mille ans, la cité arabe" (décembre 1977) était fascinant. En tant qu'enseignant, je voudrais vous féliciter particulièrement pour l'article sur "le mariage de l'écriture et de l'architecture". Je profite de l'occasion pour vous dire à quel point j'apprécie la qualité et la diversité des textes que vous publiez.

Gelengser Gabor
Zalaegerszeg, Hongrie

LA VIE UNE ET INDIVISIBLE

Dans une lettre publiée dans votre numéro de décembre 1977, A.M. Daili, de Téhéran (Iran), tout en appréciant les motifs humanitaires d'un groupe d'étudiants français qui ont protesté contre le massacre des bébés phoques, s'étonne que ces étudiants puissent prendre à cœur le sort de ces animaux alors que tant de gens meurent tous les jours de faim ou sont tués encore plus impitoyablement que les phoques uniquement parce qu'il veulent être libres.

Comment votre correspondant peut-il savoir que ces étudiants français ne se préoccupent pas également du sort de ces gens ? Il faut encourager les jeunes à s'inquiéter aussi bien des êtres humains que des animaux : il n'y a pas de priorités dès lors que la vie est en jeu, indivisible.

M. Daili estime-t-il que des activités aussi différentes que, par exemple, apprendre aux analphabètes à lire et à écrire ou organiser des matches de football devraient être remises à plus tard tant que tout un chacun, sur cette terre ne sera libre et convenablement alimenté ?

S. Montezinos
Fédération mondiale pour la
protection des animaux
Rijswijk, Pays-Bas

LES BALEINES AUSSI

Je vous écris car je pense qu'il faut vraiment faire quelque chose pour sauver les baleines. Depuis plus d'un siècle, les gens les tuent. Voilà l'espèce en voie d'extinction, et il est nécessaire que nous fassions quelque chose pour empêcher cela. Je crois qu'on devrait créer des sanctuaires de baleines un peu partout sur la terre. Il faut agir et tout de suite, sans quoi il n'y aura pas une seule baleine vivante quand j'aurai des enfants.

Patrick Marley
Eloy Junior High School
Eloy (Arizona), Etats-Unis

C'est une des quarante lettres préconisant une action en vue d'empêcher le massacre des baleines, qui nous ont été envoyés par des élèves (onze à douze ans) de cette école d'Eloy, aux Etats-Unis.

QUAND LES HOMMES AURONT COMPRIS

Je comprends très bien les réactions de A.M. Daili, de Téhéran (Iran), qui s'étonne que l'on puisse avoir pitié des animaux alors que tant d'être humains sont massacrés ou meurent de faim dans le monde. N'a-t-il pas encore compris que personne ne pourra jamais empêcher les hommes de s'entretuer parce qu'ils aiment ça ! Cela étant dit, ce n'est pas une raison pour laisser massacrer les animaux. Les hommes peuvent se défendre, pas les animaux.

Et ce monsieur devrait réfléchir sur cette phrase du Mahatma Gandhi : "Quand les hommes auront compris qu'il ne faut pas faire souffrir les animaux, ils souffriront moins eux-mêmes".

Mme P.L.
Courbevoie, France

Lectures

- **La société contre l'enfant**
par *Carole Sandrel*
Edit. Stock
Paris 1977
- **La charte des enfants**
par *B. Boulain, J.-M. Desjeunes, Ph. Alfonsi*
Edit. Stock
Paris 1977
- **Le livre des parents**
Notre enfant de 2 à 3 ans, et de 3 à 4 ans
(Deux volumes)
par *Ulrich Dickmeyer, texte français de M.-F. Muller*
Edit. du Centurion
Paris 1978
- **Adapter l'école à l'enfant**
par *Lucien Adjadj et Pierre de Saussois*
Edit. Nathan
Paris 1977
- **Traité des sciences pédagogiques**
sous la direction de *Maurice Debesse et de Gaston Mialaret*
Presses Universitaires de France
Paris 1978
- **Robert Louis Stevenson**
par *Jean Groffier*
Edit. Péladan
Uzès (Gard) 1977
- **La Hollande aujourd'hui**
par *Jean Hureau*
Edit. Jeune Afrique
Paris 1978
- **Le second souffle de la créativité**
par *Marthe Seguin-Fontes*
Edit. Dessain et Tolra
Paris, 1977

Pour tous les livres ci-dessus, s'adresser à son libraire habituel. Ne pas passer commande à l'Unesco.

PUBLICATIONS UNESCO

- **L'éducation et l'emploi**
par *Martin Carnoy*
Unesco 1977
- **L'évolution du rôle du maître**
par *Norman M. Goble et James F. Porter*
Unesco 1977
- **Réformes et innovations éducatives en Afrique**
Etudes préparées pour la Conférence des Ministres de l'Éducation d'Afrique
Unesco 1977
- **Les facteurs de coûts dans la planification des systèmes de technologies éducatives**
par *Dean T. Jameson*
Unesco 1977
- **La planification du programme scolaire**
par *Arieh Lewi*
Unesco 1978

LATITUDES ET LONGITUDES

Journée des radiocommunications

Le 17 mai est la date choisie pour la célébration de la 10^e Journée mondiale des télécommunications, ce jour coïncidant avec l'anniversaire de la fondation de l'Union internationale des télécommunications (UIT), créée à Paris le 17 mai 1865 et ayant actuellement son siège à Genève. Agée de 113 ans, l'UIT est donc la doyenne des organisations intergouvernementales du système des Nations Unies et comprend 154 Etats membres.

Le thème choisi pour cette Journée mondiale est celui des "radiocommunications" : on rappelle à ce propos l'importance que revêt en mer ce moyen de communication, dont sont équipés quelque 80 000 navires. La première utilisation de la radio à l'occasion d'un naufrage a eu lieu en 1909, lors d'une collision, au large de Nantucket, entre deux navires : grâce aux appels de détresse émis par "sans fil", 1 500 personnes avaient pu être sauvées.

Gay-Lussac aura son musée

Louis-Joseph Gay-Lussac, le célèbre physicien et chimiste français à qui l'on doit notamment la découverte du cyanogène et des lois sur les combinaisons gazeuses qui ont servi de base à la théorie atomique, était né le 6 décembre 1778 à Saint-Laurent-de-Noblat, dans le Limousin, France : il y possédait une propriété où il aimait se livrer, dans le calme, à ses recherches.

Pour célébrer le bicentenaire de la naissance de Gay-Lussac, la ville de Saint-Laurent-de-Noblat va lui consacrer un musée installé dans un ancien couvent du 18^e siècle et qui sera inauguré cet été. On y trouvera en particulier les manuscrits et instruments de laboratoire du grand savant français.

Attention à la tension

Lors de la Journée mondiale de la santé, le 7 avril 1978, un message du Dr Halfdan Mahler, Directeur général de l'Organisation mondiale de la santé, a mis en relief l'importance que revêt, dans tous les pays, la lutte contre l'hypertension, ou pression artérielle sanguine élevée, qui est de nos jours l'une des causes les plus importantes de la mortalité.

"Une enquête menée récemment en Europe et en Amérique du Nord, écrit le Dr Mahler, a démontré que 10 à 15 % des adultes souffrent d'hypertension : or, seule la moitié des cas étaient connus des médecins, et parmi eux seulement 30 % au plus étaient traités... Dans les pays en développement, où l'hypertension est apparemment tout aussi courante, le nombre des cas traités est encore beaucoup plus bas".

Les femmes aux champs

Une Conférence mondiale sur la réforme agraire et le développement rural aura lieu en juillet 1979 à Rome, sous les auspices de la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture) : on y souhaite tout particulièrement la participation des représentants d'organisations féminines spécialisées.

"Les populations rurales, a déclaré M. Edouard Saouma, Directeur général de la FAO, n'ont pas profité du progrès général réalisé au cours des dernières décennies. Ce que nous espérons avec cette Conférence, c'est aider ces populations à sortir de leur pauvreté".

L'intégration des femmes au développement rural, estime-t-on, devrait être l'un des problèmes principaux inscrits à l'ordre du jour de cette conférence, destinée à s'occuper plutôt des facteurs socio-économiques que des problèmes techniques.

Jeux et jouets des enfants du monde

Une exposition internationale de jouets locaux et traditionnels sera organisée au siège de l'Unesco, à l'occasion de la prochaine session de la Conférence Générale, en novembre 1978.

Véritable confrontation d'art populaire contemporain, cette exposition réunira des jouets et documents provenant de tous les continents, fabriqués par des artisans ou des enfants, en dehors de toute production industrielle, et utilisant des matériaux propres à chaque pays.

Pour le patrimoine de la Papouasie-Nlle-Guinée

Projeté depuis 1889 et installé en 1960 dans des locaux provisoires, le Musée National de Papouasie-Nouvelle Guinée vient d'occuper les bâtiments spécialement construits à son intention à Port-Moresby, principalement dans le style des maisons rondes villageoises. Dans *Museum*, la revue trimestrielle de muséographie publiée par l'Unesco (N° 4, 1977)*, on trouve une étude importante décrivant ses collections, qui illustrent un patrimoine culturel populaire, souvent méconnu, mais absolument original.

*Abonnement : un an, 72 F ; 2 ans, 120 F.

Médaille Unesco en l'honneur d'Aristote



Photos Unesco

A l'occasion de la célébration du 2300^e anniversaire de la mort du philosophe grec Aristote (384-322 avant J.C.), l'Unesco a fait frapper une médaille dédiée à cet architecte de la pensée moderne.

Gravée par Leognany (Paris), cette médaille reproduit sur l'avers un profil d'Aristote d'après une sculpture se trouvant au "Kunsthistorisches Museum" de Vienne. Sur le revers, se détachent une chouette, symbole des sciences, ainsi que la carte de la Grèce.

La médaille "Aristote" fait partie de la collection Unesco "Anniversaires des Grands Hommes (Michel-Ange 1975, Rubens 1977).

Toutes les médailles de l'Unesco sont disponibles en or, argent et bronze, et peuvent être livrées avec bélière pour être portées comme bijoux.

Pour tous renseignements, prière de s'adresser au Programme philatélique et numismatique de l'Unesco, 7, Place de Fontenoy, 75700 Paris.

Vient de paraître

- Les nouveaux modèles de communication en Europe.
- L'emploi des media pour l'éducation permanente au Canada.
- L'accès à la communication et l'environnement social aux Etats-Unis.

Etudes publiées sous la direction de Frances J. Berrigan chargée de recherches au Département Cinéma et Télévision du Middlesex Polytechnic (Royaume-Uni).



264 pages



40 F 240 pages

28 F

- L'enseignant dans sa classe et dans la communauté scolaire.
- Rapports avec les élèves et les parents.
- Carrière et emploi.
- Droits personnels et civiques, liberté d'adhérer à des organisations.
- Les politiques nationales et régionales de l'éducation.

Enquête pilote internationale sous la direction de Ben Morris professeur de sciences pédagogiques à l'Université de Bristol (Royaume-Uni).

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

Vous pouvez commander les publications de l'Unesco chez tous les libraires ou en vous adressant directement à l'agent général (voir liste ci-dessous). Vous pouvez vous procurer, sur simple demande, les noms des agents généraux non inclus dans la liste. Les paiements des abonnements peuvent être effectués auprès de chaque agent de vente qui est à même de communiquer le montant du prix de l'abonnement en monnaie locale.

ALBANIE. N. Sh. Botimeve Naim Frasheri, Tirana. — **ALGÉRIE.** Institut pédagogique national, 11, rue Ali Haddad, Alger, Société nationale d'édition et diffusion (SNED), 3 bd Zirout Youcef, Alger. — **RÉP. FÉD. D'ALLEMAGNE.** Unesco Kurjer (Édition allemande seulement : Colmantstrasse, 22, 5300 Bonn. Pour les cartes scientifiques seulement : Geo Center, Postfach 800830, 7000 Stuttgart 80. Autres publications : S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, D-8034 Gernring/München. — **RÉP. DÉM. ALLEMANDE.** Buchhaus Leipzig, Postfach, 140, Leipzig. Internationale Buchhandlungen, en R.D.A. — **AUTRICHE.** Dr Franz Hain, Verlags-und Kommissionbuchhandlung, Industriehof Stadlau, D'Otto Neurath - Gasse, 1220 Vienne. — **BELGIQUE.** Ag. pour les publications de l'Unesco et pour l'édition française du "Courrier" : Jean de Lannoy, 202, Avenue du Roi, 1060 Bruxelles, CCP 000-0070823-13. Édition néerlandaise seulement : N.V. handelmaatschappij Keesing, Keesinglaan 2-18, 21000 Deurne-Antwerpen. — **RÉP. POP. DU BÉNIN.** Librairie nationale, B.P. 294. Porto Novo. — **BRÉSIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Disvosa de Vendas, Caixa Postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo, 188 Rio de Janeiro RJ — **BULGARIE.** Hemus, Kantora Literatura, bd Rousky 6, Sofia. — **CAMÉRON.** Le secrétaire général de la Commission nationale de la République unie du Cameroun pour l'Unesco, B.P. N°1600, Yaoundé. — **CANADA.** Renouf Publishing Co. Ltd., 2182 St. Catherine Street West, Montréal, Que H3H 1M7. — **CHILI.** Bibliocentro Ltda., Casilla 13731 Constitución n° 7, Santiago (21). — **RÉP. POP. DU CONGO.** Librairie populaire B.P. 577 Brazzaville. — **CÔTE-D'IVOIRE.** Centre d'édition et de diffusion africaines, B.P. 4541. Abidjan-Plateau. — **DANEMARK.** Ejnar Munksgaard Ltd., 6, Norregade, 1165 Copenhague K. — **ÉGYPTE (RÉP. ARABE D').** National Centre for Unesco Publications, N° 1, Talaat Harb Street, Tahrir Square, Le Caire. — **ESPAGNE.** Ediciones Liber, Apartado 17, Ondárroa

(Viscaya) ; Sr. A. González Donaire, Apto de Correos 341, La Coruna. Librería Al -Andalus, Roldana, 1 y 3, Sevilla 4. Mundi-Prensa Libros, S.A. Castello 37., Madrid 1. LITEXSA, Librería Técnica Extranjera, Tuset, 8-10 (Edificio Monitor) Barcelona. Mundi-Prensa Libros, S.A., Castelló 37, Madrid 1. — **ÉTATS-UNIS.** Unipub. Box 433, Murray Hill Station, New York, N.Y. 10016. — **FINLANDE.** Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, 00100 Helsinki. — **FRANCE.** Librairie Unesco, 7-9, place de Fontenoy, 75700 Paris. C.C.P. 12 598.48 — **GRÈCE.** Libraires internationales. — **HAÏTI.** Librairie A la Caravelle, 26, rue Roux, B.P. 111, Port-au-Prince. — **HAUTE-VOLTA.** Lib. Attie B.P. 64, Ouagadougou. — **LIBAN.** Librairie Catholique « Jeunesse d'Afrique », Ouagadougou. — **HONGRIE.** Akadémiai Könyvesbolt, Váci U.22, Budapest V., A.K.V. Könyvtárosok Boltja. Népköztasaság utja 16, Budapest VI. — **INDE.** Orient Longman Ltd. : Kamari Marg. Ballard Estate, Bombay 400 038 ; 17 Chittaranjan Avenue, Calcutta 13 ; 36a Anna Salai, Mount Road, Madras 2. B-3/77 Asaf Ali Road, Nouvelle-Delhi 1, 80/1 Mahatma Gandhi Road, Bangalore-560001, 3-5-820 Hyderguda, Hyderabad-500001. Publications Section, Ministry of Education and Social Welfare, 511, C-Wing, Shastrri Bhavan, Nouvelle-Delhi-110001 ; Oxford Book and Stationery Co., 17 Park Street, Calcutta 700016 ; Scindia House, Nouvelle-Delhi 110001. — **IRAN.** Commission nationale iranienne pour l'Unesco, av. Iranchahr Chomali N° 300 ; B.P. 1533, Téhéran, Kharazmie Publishing and Distribution Co. 28 Vessal Shirazi St, Shahreza Avenue, P.O. Box 314/1486, Téhéran. — **IRLANDE.** The Educational Co. of Ir. Ltd., Ballymount Road Walkinstown, Dublin 12. — **ISRAËL.** Emanuel Brown, formerly Blumstein's Bookstores : 35, Allenby Road et 48, Nachlat Benjamin Street, Tel-Aviv ; 9 Shlomzion Hamalka Street, Jérusalem. — **ITALIE.** Lucosa (Libreria Commissionaria Sansoni, S.p.A.) via Lamarmora, 45, Casella Postale 552, 50121 Florence. — **JAPON.** Eastern Book Service Inc. C.P.O. Box 1728, Tokyo 100 92. — **LIBAN.** Librairies Antione, A. Naouf et Frères ; B.P. 656, Beyrouth. — **LUXEMBOURG.** Librairie Paul Bruck, 22, Grand-Rue, Luxembourg. — **MADAGASCAR.** Toutes les publications : Commission nationale de la Rép. dém. de Madagascar pour l'Unesco, Ministère de l'Éducation nationale, Tananarive. — **MALI.** Librairie populaire du Mali, B.P. 28, Bamako. — **MAROC.** Librairie « Aux belles images », 282, avenue Mohammed-V, Rabat. C.C.P. 68-74. « Courrier de l'Unesco » : pour les membres du corps enseignant : Commission nationale marocaine pour l'Unesco 20, Zenkat Mourabitine, Rabat (C.C.P. 324-48). — **MARTINIQUE.** Librairie « Au Bouli' Mich », 1, rue Perrillon, et 66, av. du Parquet, 972, Fort-de-France. — **MAURICE.** Nalanda Co. Ltd., 30, Bourbon Street ; Port-Louis. — **MEXIQUE.** SABSA, Servicios a Bibliotecas, S.A., Insurgentes Sur N° 1032-401, México 12. — **MONACO.** British Library, 30, boulevard des Moulins, Monte-Carlo. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do livro e do

Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921 r/c e 1º andar, Maputo. — **NIGER.** Librairie Mauclet, B.P. 868, Niamey. — **NORVÈGE.** Toutes les publications : Johan Grundt Tanum (Booksellers), Karl Johans gate 41/43, Oslo 1. Pour le « Courrier » seulement : A.S. Narvesens, Litteraturtjeneste Box 6125 Oslo 6. — **NOUVELLE-CALÉDONIE.** Reprex S.A.R.L., B.P. 1572, Nouméa — **PARAGUAY.** Agencia de diaros y revistas, Sra. Nelly de Garcia Astillero, Pte. Franco N° 580 Asunción. — **PAYS-BAS.** « Unesco Koerier » (Édition néerlandaise seulement) Systemen Keesing, Ruysdaelstraat 71-75, Amsterdam-1007. Agent pour les autres éditions et toutes les publications de l'Unesco : N.V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, 's-Gravenhage — **POLOGNE.** ORPAN-Import, Palac kultury i Nauki, 00-901 Varsovie, Ars-Polona-Ruch, Krakowskie - Przedmiescie N°7, 00-068 Varsovie. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda. Livraria Portugal, rue do Cormo, 70, Lisbonne. — **ROUMANIE.** ILEXIM. Romlibri, Str. Biserica Armei N° 5-7, P.O.B. 134-135, Bucarest. Abonnements aux périodiques : Rompresfiatelia calea Victoriei 29, Bucarest. — **ROYAUME-UNI.** H.M. Stationery Office P.O. Box 569, Londres S.E. 1 — **SÉNÉGAL.** La Maison du Livre, 13, av. Roume, B.P. 20-60, Dakar, Librairie Clairafrique, B.P. 2005, Dakar, Librairie « Le Sénégal » B.P. 1954, Dakar. — **SEYCHELLES.** New Service Ltd., Kingsgate House, P.O. Box 131, Mahé. — **SUÈDE.** Toutes les publications : A/B C.O. Fritzes Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan, 2, Box 16356, 103-27 Stockholm, 16. Pour le « Courrier » seulement : Svenska FN-Forbundet, Skolgrand 2, Box 150-50, S-10465 Stockholm-Postgiro 184692. — **SUISSE.** Toutes publications. Europa Verlag, 5, Ramistrasse, Zurich, C.C.P. 80-23383. Librairie Payot, 6, rue Grenus, 1211, Genève 11. C.C.P. : 12.236. — **SYRIE.** Librairie Sayegh Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, Damas. — **TCHÉCOSLOVAQUIE.** S.N.T.L., Spalena 51, Prague 1 (Exposition permanente) ; Zahracini Literatura, 11 Soukenicka, Prague 1. Pour la Slovaquie seulement : Alfa Verlag Publishers, Hurbanovo nam. 6, 893 31 Bratislava. — **TOGO.** Librairie Évangélique, B.P. 1164, Lomé, Librairie du Bon Pasteur, B.P. 1164, Lomé, Librairie Moderne, B.P. 777, Lomé. — **TRINIDAD ET TOBAGO.** Commission Nationale pour l'Unesco, 18 Alexandra Street, St. Clair, Trinidad, W.I. — **TUNISIE.** Société tunisienne de diffusion, 5, avenue de Carthage, Tunis. — **TURQUIE.** Librairie Hachette, 469 Istiklal Caddesi ; Beyoglu, Istanbul. — **U.R.S.S.** Mejdunarodnaya Kniga, Moscou, G-200 — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguaya, S.A. Libreria Losada, Maldonado, 1092, Colonia 1340, Montevideo. — **YOUgoslavIE.** Jugoslovenska Knjiga, Trg Republike 5/8, P.O.B. 36, 11-001 Belgrade. Drzavna Založba Slovenije, Titova C 25, P.O.B. 50, 61-000 Ljubljana. — **RÉP. DU ZAIRE.** La librairie, Institut national d'études politiques, B.P. 2307, Kinshasa. Commission nationale de la Rép. du Zaire pour l'Unesco, Ministère de l'Éducation nationale, Kinshasa. —

actualité unesco

Bulletin publié par
l'Office de l'information
du public
Unesco
7, place de Fontenoy
75700 Paris, France

L'année internationale contre l'apartheid est lancée à l'Unesco

Quelques témoignages importants — un film monté à partir de vues prises par des témoins oculaires présents à Soweto ; puis la voix paisible du rédacteur-en-chef blanc d'un quotidien qui explique comment son opposition à l'apartheid l'a finalement forcé à l'exil ; ensuite un compte-rendu mesuré de certaines des dispositions les plus récentes que l'Unesco a prises contre le racisme ; un engagement du Directeur général de l'Unesco qui promet que son Organisation mobilisera toutes ses forces pour ce combat ; Myriam Makeba, enfin, qui chante sa terre natale, l'Afrique du Sud. C'est ainsi que s'est ouvert l'Année internationale contre l'apartheid durant une cérémonie qui a eu lieu le 21 mars au Siège de l'Unesco, à Paris.

“C'était, en effet, le 21 mars 1960 à Sharpeville que furent massacrés 68 Africains”, a rappelé M. Amadou Mahtar M'Bow, Directeur général de l'Unesco, dans l'allocution qu'il a prononcée devant les quelque 1 500 personnes qui s'étaient retrouvées dans la grande salle des conférences de l'Unesco. Puis il a rendu hommage à la mémoire de ceux qui étaient tombés “et qui tombent en ce moment même”, afin que les droits de l'homme ne soient pas qu'un simple songe.

M. M'Bow a ensuite défini le crime d'apartheid, qui est “la forme la plus vile de l'esclavagisme moderne”, en se référant aux termes de la Convention internationale de 1973 sur l'élimination et la répression de l'apartheid, comme

“...des actes inhumains... commis en vue d'instituer ou d'entretenir la domination d'un groupe racial...”, et “d'imposer délibérément à un groupe racial ou à plusieurs groupes raciaux des conditions de vie destinées à entraîner leur destruction physique...”, par la création de ghettos, l'interdiction des mariages entre personnes appartenant à des groupes raciaux différents, l'expropriation et l'exploitation.

L'apartheid, a poursuivi le Directeur général, tend à transformer l'Afrique du Sud en un vaste camp de concentration, en dépit des appels et des condamnations des Nations Unies depuis plus de trente ans. La communauté internationale a le devoir de relever le défi : elle en a les moyens, mais il lui faut maintenant avoir la volonté effective de tirer les conséquences de ses résolutions, et, au besoin, d'en obtenir le respect en

mettant en œuvre les mesures coercitives prévues dans la Charte des Nations Unies.

L'Unesco contribue depuis longtemps à cette lutte. C'est sa dénonciation du racisme qui explique le retrait de la République Sud-africaine de l'Organisation en 1955. Cherchant à faire connaître la nature du mal, l'Unesco avait inclus dans son vaste programme d'action la convocation d'une conférence internationale, qui vient d'achever la rédaction d'un projet de déclaration sur la race et le préjugé racial. Mais il reste encore beaucoup à faire, et une véritable mobilisation générale de l'opinion publique est encore indispensable pour faire disparaître cette source de “honte pour l'humanité toute entière”.

Donald Woods, rédacteur-en-chef d'un journal sud-africain opposé à



Photo Michel Claude, Unesco

Miriam Makeba à l'Unesco

l'apartheid, qui avait été assigné à résidence, avant de s'enfuir de son pays pour continuer la lutte sur le plan international, a précisé les circonstances de son affaire. Son journal n'avait été que toléré, à seule fin de permettre à l'Afrique du Sud de faire étalage de la liberté de sa presse, jusqu'au jour où il avait commencé d'exiger une enquête sur la mort en détention de Steve Biko, le dirigeant nationaliste du mouvement Black Consciousness, après quoi il s'était vu museler, réduire au silence et perdre toute possibilité d'action efficace dans le pays.

Les dirigeants noirs ont peu à peu constaté que les tentatives faites pour négocier étaient ignorées, mais il s'est déclaré convaincu quant à lui que des mesures internationales de caractère pacifique pourraient réussir. Les pressions exercées sur l'Afrique du Sud ne devraient se relâcher que lorsque des négociations auront été ouvertes avec les dirigeants noirs. La vague contre l'apartheid ne fait que monter : "Qu'elle devienne un raz-de-marée, a-t-il conclu, et débarrasse la terre du fléau de la discrimination raciale".

Après lecture d'un message de S. Exc. M. Leslie Harriman, président du Comité des Nations Unies contre

l'apartheid, S. Exc. M. Y. Bamful Turkson, ambassadeur du Ghana en France, qui avait présidé la conférence chargée de préparer le projet de Déclaration sur la race, a rendu compte de ses travaux et de ceux de la Table ronde sur l'apartheid ouverte le jour même.

Les participants à cette Table ronde inaugurée par le Directeur général ont énuméré une série de mesures pratiques destinées à faire pression sur le régime Vorster : des campagnes d'information du public, (surtout des émissions radiophoniques ininterrompues diffusées à destination de l'Afrique du Sud), la rupture de toute relation économique, le droit d'asile universel aux réfugiés et une aide concrète accordée aux milliers de personnes qui ont fui leur patrie depuis les émeutes de Soweto.

M. Bokwe Mafuna, un journaliste sud-africain en exil, a annoncé ensuite que les Sud-africains noirs sont prêts à subir les conséquences d'un boycott économique, et le Dr. Samuel Cookey, ancien directeur de l'éducation au Secrétariat du Commonwealth, ayant dénoncé le système d'éducation séparée pratiqué en Afrique du Sud, a déclaré que "le préjugé racial est la pierre angulaire de l'apartheid," et ajouté

"qu'il n'existe aucun pays qui ne pratique une certaine forme de discrimination raciale." L'Année internationale pourrait donc être l'occasion d'une lutte mondiale contre ce fléau.

M. Naidoo, représentant du Congrès national africain, s'est toutefois dit persuadé que si l'apartheid "semble être raciste dans sa forme, sa réalité est l'exploitation économique." Après les événements de Sharpeville, les portes aux solutions pacifiques sont closes, a-t-il précisé, et la violence institutionnalisée du régime Vorster ne peut être détruite que par une force supérieure".

Parmi les autres orateurs présents à la Table ronde se trouvaient M. René Lefort, du journal "Le Monde", M. José Ingles, sous-secrétaire d'Etat aux Affaires étrangères des Philippines, M. Fernando Volio, ancien ministre de l'éducation à Costa Rica, M. Ahmed Derradji, délégué permanent adjoint de l'Algérie auprès de l'Unesco, et le Dr. Walter Poeggel, professeur de droit international à l'Université Karl Marx de Leipzig.

Tous les hommes naissent égaux en dignité et en droits

Les représentants de quatre-vingt-dix-neuf Etats membres de l'Unesco ont approuvé par consensus, à l'issue d'une réunion tenue à Paris du 13 au 20 mars, le texte du projet de Déclaration sur la race et les préjugés raciaux qui sera soumise cet automne à la Conférence générale de l'Organisation.

Les participants à cette réunion, présidée par S. Exc. M. Y. Bamful Turkson, ambassadeur du Ghana en France, ont adopté sans vote un texte qui se compose d'un préambule et de dix articles.

L'article premier commence par une proclamation : "Tous les hommes appartiennent à la même espèce et proviennent de la même souche. Ils naissent égaux en dignité et en droits." Puis il affirme que "les individus et les groupes ont le droit d'être différents", mais que "la diversité des formes de vie

ne peut en aucun cas servir de prétexte... à quelque pratique discriminatoire que ce soit... Les différences entre les réalisations des différents peuples s'expliquent entièrement par des facteurs géographiques, historiques, politiques, économiques, sociaux et culturels". L'article 2 énonce que "toute théorie faisant état de la supériorité et de l'infériorité intrinsèques de groupes raciaux ou ethniques... est sans fondement et contraire aux principes moraux et éthiques de l'humanité." L'article 4 condamne l'apartheid nommément, car cette "forme extrême de racisme", traitée de "crime contre l'humanité" à l'instar du génocide, "trouble gravement la paix et la sécurité internationales".

D'autres articles posent que toute distinction "fondée sur la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou sur l'intolérance religieuse motivée par des considérations racistes" est incompatible avec un ordre international juste et respectueux des droits de l'homme. L'un d'eux insiste sur le rôle de la culture et de l'éducation dans l'épanouissement des hommes, et affirme que les Etats ont la responsabilité des enseignements et des considérations de tous ordres,

scientifiques et éthiques aussi, qui ont trait à l'unité et à la diversité des hommes.

Les grands moyens d'information sont encouragés à promouvoir la compréhension et à participer à la suppression du racisme, dans le respect des principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme, et singulièrement du droit à la liberté d'expression. Il est demandé aux Etats de compléter la législation proscrivant la discrimination sociale par un appareil administratif chargé d'enquêter sur de tels cas et de prendre des mesures spéciales au bénéfice des personnes des groupes défavorisés, tout en veillant à ce que ces mesures ne deviennent pas elles-mêmes une pratique de discrimination raciale.

Les travailleurs migrants font l'objet d'un soin particulier. Ils devraient bénéficier de mesures qui leur garantissent la sécurité et le respect de leur dignité et de leurs valeurs culturelles.

Dans l'article dernier, le projet de texte appelle les organisations internationales à soutenir la lutte légitime engagée contre le racisme "afin que tous les pays du monde soient libérés à jamais de ces fléaux".

Un meilleur équilibre de l'information

Davantage de sources de nouvelles sont-elles nécessaires pour améliorer l'équilibre de la circulation des informations à travers le monde ?

Les représentants des grandes agences de presse, des principaux journaux comme des organismes de radio et de télévision, ont répondu affirmativement à cette question, au cours d'un récent séminaire international. Ils ont suggéré entre autres mesures la création de nouvelles agences internationales et régionales, ce que certains participants ont assorti d'une mise en garde, car il ne faut pas qu'il en résulte des situations de monopole dans la collecte ou la diffusion de l'information.

Le séminaire, réuni à Stockholm, était patronné conjointement par la Commission d'étude des problèmes de communication et le gouvernement suédois. Créée par le Directeur général de l'Unesco en 1976, cette commission de 16 membres est présidée par M. Sean MacBride, Prix Nobel et Prix Lénine de la Paix, ancien Commissaire des Nations Unies pour la Namibie.

Prenant la parole à la séance d'ouverture du séminaire, M. MacBride a souligné que les deux tiers de la production quotidienne d'information proviennent aujourd'hui de New York, directement ou indirectement, et que les deux tiers des correspondants des grandes agences de presse résident en Amérique du nord ou en Europe.

M. Jan-Eric Wikstroem, ministre suédois de l'éducation et des affaires culturelles, lui a fait écho en poursuivant dans ce sens et en déclarant que la Suède connaissait une longue tradition de liberté de la presse — probablement la plus ancienne du monde — mais, a-t-il reconnu, quand la liberté tend à signifier liberté réservée exclusivement aux puissants, ce sont les fondements même de cette tradition libérale qui sont menacés, et la nécessité d'un rééquilibrage devient manifeste.

Parmi les agences de presse représentées au séminaire figuraient les agences France-Presse, Associated Press, Reuters, Tass et United Press International, ainsi que ANSA (Italie), JANA (Lybie), ANTARA (Indonésie), BERNAMA (Malaisie), DPA (République fédérale d'Allemagne),

ADN (République démocratique allemande) PANA (Iran), IPS (Italie), l'Agence vietnamienne d'information, l'Agence LATIN, Prensa Latina, les agences de presse du Ghana, du Zaïre, de l'Irak et des Philippines, ainsi que le pool des agences d'information des pays non alignés. Plusieurs fédérations régionales d'agences d'information de même que des organisations professionnelles internationales avaient envoyé des délégués et des observateurs. Plusieurs participants ont demandé instamment que des organisations d'aide au développement, ainsi que les grandes agences de presse, accordent un concours plus important aux agences nationales d'information. Ils ont estimé qu'il fallait redoubler d'efforts pour former des journalistes d'agence, de radiodiffusion et de télévision, ainsi que des techniciens, dans les pays en développement, et investir davantage dans les infrastructures. Il conviendrait de même, ont-ils ajouté, d'obtenir un abaissement des tarifs de transmission des nouvelles. A cet effet, les participants au séminaire ont proposé que l'Unesco et l'Union internationale des télécommunications convoquent conjointement une conférence spéciale.

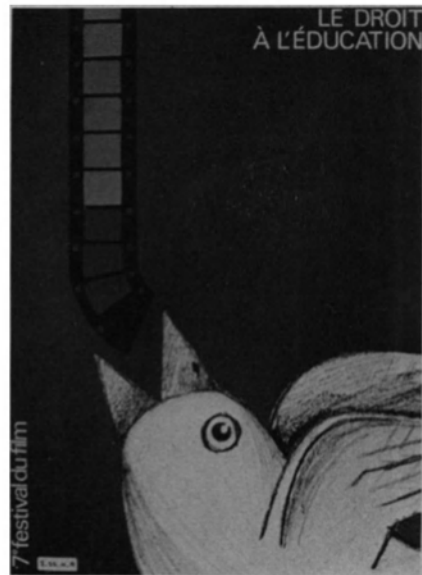
Si les correspondants de presse et les envoyés spéciaux doivent bénéficier de plus larges facilités pour accéder aux sources d'information, ils doivent également, comme l'ont souligné les participants, respecter la législation des pays hôtes. Le problème de la protection des journalistes dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles a lui aussi été examiné, et l'on a suggéré que la commission internationale y consacre ultérieurement une étude en consultation avec les organismes professionnels et juridiques appropriés.

Après la clôture du séminaire, les membres de la commission se sont retrouvés à Stockholm pendant deux jours et ils ont esquissé un projet de rapport intérimaire qui doit être présenté à l'automne prochain à la Conférence générale de l'Unesco. Ils ont décidé par ailleurs de consacrer une partie de leur temps, à la prochaine session, qui aura lieu à Paris du 10 au 14 juillet, à la discussion d'un nouvel ordre international de l'information.

Les meilleures affiches sur le droit à l'éducation

Les noms des gagnants des prix décernés par l'Unesco aux auteurs des meilleures affiches sur le droit à l'éducation sont connus depuis le 17 avril, lorsque le Directeur général de l'Organisation a inauguré en compagnie de M. Edgar Faure, président de l'Institut international des droits de l'homme, une exposition des œuvres reçues dans le cadre de ce concours international.

Organisé par l'Institut en collaboration avec l'Association internationale des arts plastiques ce concours avait tenté 395 concurrents représentant 32 pays. Un jury international a retenu le projet signé par M. Robert Bigras (Canada) et lui a décerné le premier prix, d'un montant de 5 000 francs français. Le second prix de 3 000 francs français, a été accordé à M. Juan Pablo Villar (Cuba), et le troisième, de 2 000 francs français, à M. Gricha Gospodinov (Bulgarie). Le jury a en outre attribué deux mentions de 500 francs chacune à M. Ognion Dimitrov (Bulgarie) et à Mademoiselle Aysha Aziz (Pakistan).



L'affiche primée de Robert Bigras (Canada)

Les affiches illustrent le thème du VIII^e Festival du film des droits de l'homme qu'organise l'Institut international des droits de l'homme à Strasbourg en novembre prochain. Ce festival sera consacré cette année au droit à l'éducation, un droit dont le Directeur général de l'Unesco s'est plu à souligner le rôle fondamental pour la compréhension des autres droits.

Photo Michel Claude, Unesco

La fédération mondiale des Clubs Unesco est en vue

Les représentants de Clubs Unesco de plus de 60 pays ont décidé de rassembler leurs associations au sein d'une fédération mondiale. Réunis en congrès au Siège de l'Unesco, à Paris, du 17 au 21 avril 1978, ils ont désigné un comité préparatoire de 12 membres chargés d'examiner les modalités de la constitution de ce nouvel organe de coopération.

L'un des thèmes dont il a été débattu concernait l'instauration du nouvel ordre international de l'information, et les délégués ont, entre autres suggestions, souligné la nécessité d'initier des non-professionnels aux problèmes de la communication ; plusieurs participants ont en outre émis le vœu de voir les Clubs associés aux travaux de la Commission internationale d'étude des problèmes de communication, à laquelle ils

adresseraient les résultats de leurs propres recherches.

Les droits de l'homme étaient le second sujet à examiner, et les délégués se sont déclarés favorables à une diffusion aussi générale que possible des textes fondamentaux, dont la Déclaration universelle des droits de l'homme, et ceux d'autres pactes aussi. Ils ont demandé que les droits de l'homme soient inscrits dans les programmes à tous les niveaux de l'enseignement, et que l'on se livre à une réflexion prospective à propos des droits nouveaux, tel le droit au développement, à la paix, à un environnement sain et harmonieux et à la sauvegarde du patrimoine commun de l'humanité.

Dans son allocution d'ouverture aux participants du Congrès, le Directeur

général avait souligné que "pour remplir sa mission, l'Unesco avait besoin de l'appui constant de tous les peuples du monde". M. Amadou Mahtar M'Bow avait ensuite rappelé que dans 75 pays, quelque 2.500 Clubs Unesco, "nés spontanément de la volonté d'hommes et de femmes qui, ayant foi en l'idéal de l'Unesco, veulent le servir à son tour, font connaître les raisons d'être de l'Organisation, l'idéal qu'elle incarne dans leur milieu familial et professionnel, dans leur village ou leur ville, et contribuent ainsi très efficacement à la prise de conscience de la nécessaire solidarité qui lie désormais tous les peuples."

Le Congrès était présidé par M. Noburu Ito (Japon), qu'assistaient MM. Louis François (France) et Auguste Gbeuly Tapé (Côte d'Ivoire) en qualité de vice-présidents.

Pour sauver les temples de Philae

Une nouvelle contribution d'une valeur d'un million de dollars, versée par les Etats-Unis en livres égyptiennes, pour le projet de préservation des temples de l'île de Philae, sur le Nil, a été reçue avec reconnaissance par le Comité exécutif de la campagne internationale

pour la sauvegarde des monuments de Nubie qui se réunissait à Paris du 1^{er} au 3 mars.

Les monuments de Philae auraient été condamnés à disparaître sous les eaux du haut barrage d'Assouan ; ils sont en cours de transfert, en cette dernière phase de la campagne, pour être réinstallés sur l'île d'Agilkia, plus élevée. Les membres du Comité exécutif ont été informés que les travaux de reconstruction sont déjà à moitié

achevés, et qu'il ne faudrait plus que quelques semaines encore à une équipe conjointe de plongeurs des marines égyptienne et britannique pour mener à bien le sauvetage de la Porte de Dioclétien et du Temple d'Auguste qui étaient déjà totalement submergés.

S'adressant au Comité, M. Amadou Mahtar M'Bow, Directeur général de l'Unesco, a exprimé sa satisfaction d'apprendre que les opérations s'achèveraient à la date fixée, en 1979, et précisé que la Campagne toutefois ne serait véritablement arrivée à son terme que lorsqu'un musée aurait été créé à Assouan pour retracer l'histoire de l'œuvre accomplie grâce à cet effort international. Parlant au nom du gouvernement égyptien, le Dr. Shahata Adam a déclaré que cette campagne en Nubie était un exemple de coopération sans précédent, ce que l'on se proposait d'illustrer par le musée qu'abriterait le dôme du temple d'Abou-Simbel sauvé des eaux dès la première phase des opérations.

Remarquant que les contributions internationales s'élevaient à la fin de 1977 à près de 12 900 000 dollars, le Comité a demandé instamment aux Etats membres de l'Unesco qui avaient promis de verser des contributions de s'acquitter de leurs engagements le plus rapidement possible.

◀ L'île d'Agilkia où les temples de Philae seront reconstruits

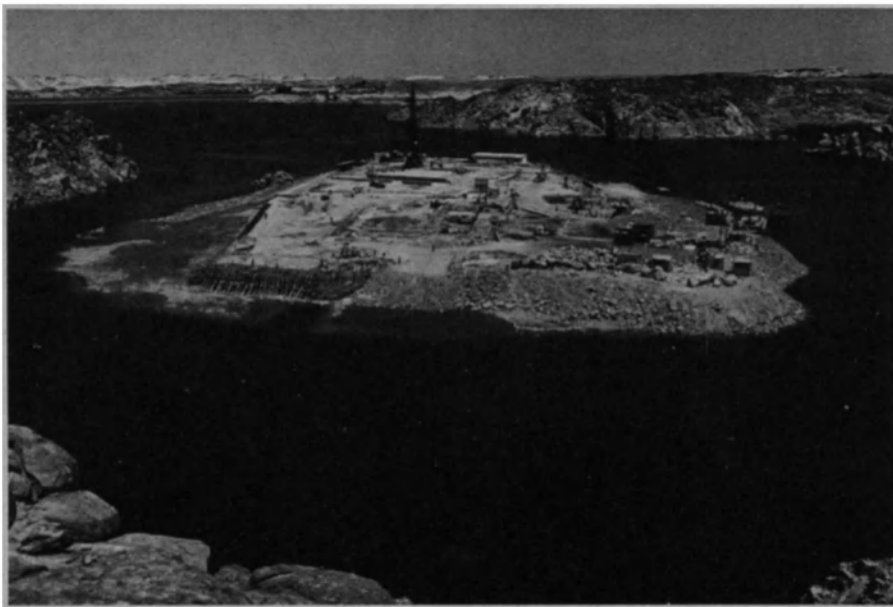


Photo Alexis Vorontzoff, Unesco

Les crèches mobiles de l'Inde

En 1969, sous une tente proche d'un chantier, Meera Mahadevan ouvrait une première crèche à Delhi, afin d'y prendre soin des enfants de moins de trois ans livrés à eux-mêmes pendant que leurs mères travaillaient à côté. Aujourd'hui, le mouvement des crèches mobiles s'est développé : en plus des simples crèches avec leurs services de garderie, elles comportent des classes primaires pour les enfants de 6 à 12 ans. Dans le centre ci-dessous, bien mieux équipé que la tente des débuts, soins et affection sont toujours prodigués aux enfants, un esprit de simplicité et d'économie continuant à être observé dans les méthodes éducatives aussi bien que pour le matériel et les emplacements adoptés. (Voir page 24).

