



# Edgar Faure

Felipe Herrera · Abdul-Razzak Kaddoura

Henri Lopes · Arthur V. Petrovski

Majid Rahnema · Frederick Champion Ward

# Apprendre à être

Unesco · Fayard

# **APPRENDRE A ÊTRE**

**LE MONDE SANS FRONTIÈRES**  
(Collection dirigée par François Furet)

La collection "Le Monde sans frontières" présente les grands problèmes de l'actualité à la lumière des conquêtes les plus récentes des sciences humaines. Elle brise les barrières artificielles qui séparent sociologues, ethnologues, démographes, économistes et historiens du présent. Elle s'ouvre à la fois aux traductions d'enquêtes étrangères et aux recherches inédites poursuivies en France. Elle fait appel au citoyen du Monde que devient aujourd'hui chaque lecteur.

Sous-développement du Tiers-Monde, extension en Occident de la société de consommation, crise des idéologies héritées du XIX<sup>e</sup> siècle : le monde actuel ne connaît plus les anciennes frontières de l'espace et de l'esprit. Le destin d'un Français d'aujourd'hui se joue peut-être moins en France que dans un laboratoire soviétique ou américain, dans le triomphe ou l'échec de la révolution en Inde ou en Amérique latine. La violence des conflits tisse la solidarité des hommes. Les ouvrages de la collection "Le Monde sans frontières" forment la conscience planétaire de l'homme d'aujourd'hui.

**LE MONDE SANS FRONTIÈRES**

# **Apprendre à être**

**EDGAR FAURE**

**Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura,  
Henri Lopes, Arthur V. Pétrovski,  
Majid Rahnema, Frederick Champion Ward**

**Fayard - Unesco**

## **ERRATUM**

Dans les cartes mondiales de la population et du PNB figurant aux pages 107 et 108 (Source: Godfrey N. Brown, *Towards an education for the 21st century — A world perspective*. Keele, Royaume-Uni, Université de Keele, 1970), il convient de lire "Taiwan" au lieu de "Chine nationaliste".

Reproduction en fac-similé de l'édition originale pour les travaux de la  
Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle.

© UNESCO, 1972

# Sommaire

PRÉSENTATION DU RAPPORT .....	XV
PRÉAMBULE par Edgar FAURE .....	XXI

## PREMIÈRE PARTIE

### CONSTATS

CHAPITRE I.—L'éducation en question .....	3
---	---

#### *L'héritage de passé*

L'éducation, nécessité biologique, p. 4.—L'éducation, nécessité sociale, p. 4.— Dans la société primitive, p. 5.—Tradition africaine, p. 5.— Naissance de l'école, p. 6.—Tradition littéraire, p. 6.—Maîtres et élèves p. 7.—Tradition asiatique, p. 7.—Tradition gréco-romaine, p. 8.—L'école et la Chrétienté, p. 8.—Éducation islamique, p. 9.—Modèle médiéval de l'Université, p. 9.—Avènement des temps modernes, p. 10.—La révolution industrielle, p. 10.—Exportation des modèles, p. 11.—Aux portes du temps présent, p. 12.

#### *Répères actuels*

Trois phénomènes nouveaux, p. 14.—L'éducation précède, p. 14.— L'éducation prévoit, p. 14.—La société rejette des produits de l'éducation p. 15.—Tendances communes, p. 16.—Réformes éducationnelles, p. 21.—Transformations structurelles, p. 22.—Critique radicale, p. 23.— Contestation, p. 24.

CHAPITRE II.—Progrès et impasses .....	27
--	----

#### *Besoins et demande*

Définitions, p. 29.—Quatre remarques, p. 29.—Facteurs démographiques, p. 30.—Exigences du développement économique, p. 32.—Considérations politiques, p. 35.—Effets de la pression populaire, p. 35.—Sociologie de la demande, p. 36.— Répartition régionale de la demande, p. 37.

#### *Les termes du possible*

Expansion accélérée, p. 40.—Vers la scolarisation universelle, p. 41.— Recrutement des enseignants, p. 42.—Potentiels extrascolaires, p. 42.— Chiffres partiellement trompeurs, p. 43.—L'analphabétisme, p. 45.— Leçons des campagnes d'alphabétisation, p. 45.

*Ressources et moyens*

Dépenses mondiales, p. 46.—Dépenses budgétaires, p. 47.—Dépenses d'enseignement et P.N.B., p. 48.—Accroissement relatif des coûts, p. 48.—Déperdition scolaire, p. 49.—Répartition des ressources financières, p. 50.—Financement privilégié de l'institution scolaire, p. 51.—Ralentissement du taux de progression, p. 52.—Critères, uniformes ou variés ? p. 53.—Restructuration des dépenses, p. 54

*Deséquilibres et disparités*

Inégalités régionales, p. 57.—Répartition des enseignants, p. 60.—Instruction féminine, p. 60.—Moyens d'information, p. 60.—Échecs partiels, p. 61.

CHAPITRE III.—L'éducation, produit et facteur de la société ..... 63  
Quatre conceptions du rapport éducation-société, p. 65.

*Empreintes et contraintes*

Fonction reproductrice de l'éducation, p. 66.—Formation et déformation civique, p. 67.—Hiérarchies, p. 67.—Élitisme, p. 68.—Sociétés bloquées, p. 68.—L'éducation reflète, p. 69.—L'éducation renouvelle, p. 70.

*Contours et contenus*

Les véhicules de la communication culturelle, p. 71.—L'expression orale, p. 71.—L'expression écrite, p. 71.—L'image, p. 72.—Discrimination abusive des véhicules, p. 72.—Hiérarchisation des matières, p. 74.—Anachronisme et carences des programmes, p. 74.—... d'éducation sociale, p. 75.—... d'éducation scientifique, p. 75.—... d'éducation technologique, p. 76.—... d'éducation artistique, p. M.—... d'éducation professionnelle, p. 78.—... d'éducation manuelle, p. 79.—... d'éducation physique, p. 79.

*Chemins de la démocratie*

Progrès de la démocratisation, p. 81.—Permanence du privilège, p. 82.—Égalité d'accès—inégalité des chances, p. 83.—Inégalités à l'Université, p. 85.—Palliatifs, p. 85.—Obstacles internes, p. 86.—Évaluation, sélection, examens et diplômes, p. 88.—Relation maître-élève, p. 89.—Cogestion—autogestion, p. 90.

ÉPILOGUE I.—En forme d'antithèses. De quelques idées reçues ..... 93

## DEUXIÈME PARTIE

## AVENIRS

CHAPITRE IV.—Le temps des interrogations ..... 99

*Le bond*

Le vertige du futur, p. 102.—Exaltantes et terrifiantes perspectives, p. 103.—Adopter l'esprit scientifique, p. 104.

*Les fossés*

Chômage, p. 106.—Les plus deshérités, p. 109.—Écart grandissant, p. 109. — Nécessité de Ascension économique, p. 110.—Recherche de solutions, p. 111.— Une approche globale, p. 112.—Modification de la notion d'écart, p. 112.—Inspirations pour l'éducation, p. 113.

*Les nuisances*

Expansion désordonnée, p. 114.—Déséquilibres écologiques, p. 115.

*Les Menaces*

Chances et périls de la démocratie, p. 116.—Desarrois dans la vie privée, p. 117.

CHAPITRE V.—Faits porteurs d'avenir ..... 120

*Le laboratoire découvre*

Recherches sur le cerveau, p. 121.—L'enfant mal nourri, p. 122.—Apports de la psychologie, p. 124.—Béhaviorisme, p. 124.—Epistémologie génétique, p. 125.—Formation du processus cognitif, p. 125.—Algorithmisme, p. 126.—Structuralisme, p. 126.—Linguistique appliquée et linguistique générale, p. 128.—Contributions de l'anthropologie, p. 128.—Théorie de l'information, p. 130.—Sémiologie, p. 130.—Cybernétique, p. 131.

*La science et la technologie développent*

La pédagogie, art ancien, science nouvelle, p. 132.—De l'éducation initiale à l'éducation continue, p. 133.—Phases psycho-pédagogiques, p. 133.—Psychologie de la première enfance, p. 134.—Psycho-pédagogie de l'âge adulte, p. 135.— Individualisation pédagogique, p. 136.—Techniques de groupe, p. 136.—Pédagogie institutionnelle, p. 136.—Théorie et technologie de la communication, p. 137.— Télévision par câble, p. 138.—Radio, p. 139.—Télécommunication spatiale, p. 139.—Informatique, p. 142.—Enseignement assisté par ordinateur, p. 143.—Révolution intellectuelle, p. 143.—Ergonomie, p. 145.—Recherche opérationnelle, p. 145.—Analyse de systèmes, p. 146.—Liens interdisciplinaires, p. 148.— Mutation de l'acte éducatif, p. 148.—Technologie intégrée au système, p. 149.— Technologies intermédiaires, p. 149.—Mise en valeur des énergies populaires, p. 151.

*La pratique applique et invente à son tour*

Innovations de la pratique, p. 152.—Enseignement individualisé, p. 153.— Clientèles nouvelles, p. 154.—Modification du rôle des enseignants, p. 155.— L'architecture scolaire change, p. 155.—Articulation entre l'école et la société, p. 156.—Libération des contraintes p. 158.—L'éducation, facteur de libération, p. 158.—Alphabétisation fonctionnelle, p. 160.—Élaboration du concept éducation permanente, p. 162.—Processus éducatif global, p. 163.

CHAPITRE VI - Transcendances ..... 166

*Vers un humanisme scientifique*

Pensée et langage scientifiques, p. 167.—Les règles de l'objectivité, p. 168.—Relativité et dialectique, p. 169.—Formation à l'esprit scientifique, p. 169.

*Pour la créativité*

Sécurité-aventure, p. 169, - Quête de valeurs nouvelles, p. 170. - Action et réflexion, P. 170.

*Pour un engagement social*

Education politique, p.172, -Pratique de la démocratie, p. 172.- La politique et l'école, p.172 - Participation, p. 172.- Education économique, p. 173 - Education internationale, p. 173.

*Vers l'homme complet*

Les pouvoirs de l'homme, p. 175 - L'homme divisé, p. 176, - Les dimensions de l'homme complet p.176 - L'homme abstrait et l'homme concret, p. 178. - L'homme inachevé, p.179.

EPILOGUE II. - En manière de présage. Une cité éducative ..... 183

## TROISIÈME PARTIE

## VERS UNE CITE EDUCATIVE

CHAPITRE VII. - Places et fonctions des stratégies éducatives. .... 191

*politique, stratégie, planification*

Choix, p. 191 - Orientations, p. 192 - Modalités p. 194.

*Caractérisation des stratégies éducatives*

Expansion quantitative, p. 195 - Spécificité, p. 196. - Connexité, p. 197. - Objectifs éducatifs intégrés, p. 197. - Globalité, p. 198.

CHAPITRE VII. - Éléments pour les stratégies contemporaines ..... 200

Double démarche, p.200. - Particularités nationales, p. 200

*Améliorations et réformes*

Motivations, p. 202.—Éventail infini des modifications internes, p.202.—Encouragement d' "en haut ", p. 204.—Participation d' "en bas ", p. 204.

*Innovations et recherche d'alternatives*

Idée maîtresse des politiques éducatives, p. 205.—Redistribution des enseignements, p. 207.—Déformalisation des institutions, p. 210.—Mobilité et diversification des choix, p.213.—Éducation à l'âge préscolaire, p. 215.—Enseignement élémentaire p. 218.—Élargissement de l'éducation générale, p. 220.—Optimisation de la mobilité professionnelle, p. 222.—Rôle éducatif des entreprises, p. 223.— Diversification de l'enseignement supérieur, p. 226.—Critères d'accès, p. 229. - L'éducation des adultes, p. 231.—Alphabétisation, p. 234.— Autodidaxie, p. 236.—Technologie éducative, p. 238.-Application de nouvelles techniques, p.240.

—Identité de la fonction enseignante, p. 243.—Formation des enseignants, p. 245.—Éducateurs conventionnels et non conventionnels, p.247.—Place de l'enseigné dans la vie scolaire, p. 248.—Responsabilité des enseignants, p. 251.

*Voies et moyens*

Diagnostic des systèmes, p. 253.—Simulation des déséquilibres, p. 253.—Identification des options, p. 253.—Expérimentation, p. 254.—Apport logistique, p. 255.—Réseaux de changement, p. 256.—Exigences apparemment contraires, p. 256.—Réorganisation fonctionnelle, p. 257.—Participation des intéressés, p. 258.—Financement, p. 258.—Accroître les dépenses, p. 259.—Diversifier la ressources, p. 259.—Réduire les coûts, p. 260.—Orientations générales, applications particulières, p. 262.

CHAPITRE IX.- Les chemins de la solidarité . . . . .

266

Solidarité entre tous, p. 266.—Conjugaison des efforts, p. 266.—Supprimer les raisons de l'aide, p. 266.—Crise de la coopération internationale, p. 267.

*Causes et raisons*

Formes traditionnelles de coopération, p. 267.—Enrichissement thématique, p. 268.—Aide—complément des ressources nationales, p. 268.—Aide—facteur d'innovation, p. 268.

*Coopération et échange d'expériences*

Coopération intellectuelle, p. 269.—Mobilité des enseignants et des enseignants, p. 271.—L'équivalence des diplômes, p. 271.—Internationalisation des contenus éducatifs, p. 272.—Échanges d'experts, p. 273.—Formation à l'étranger, p. 275.—Exode des compétences, p. 276.—L'Unesco, p. 279.

*Sources et modes d'assistance*

Aide technique et financière, p. 281.—Prêts pour l'éducation, p. 283.—Répartition et conditions de l'aide internationale, p. 285.—Aide " liée " p. 286.—Corrélation entre l'aide à l'éducation et la stratégie du développement global, p. 288.—Termes nouveaux de l'action, p. 291.—Esprit d'invention, p. 291.—Volonté politique, échanges, ressources, p. 294.—Un Programme international pour les innovations éducatives, p. 295.

**Listes des Appendices**

1. Composition et méthode de travail de la Commission p. 301.—2. Suggestions relatives au mandat de la Commission, p. 302.—3. Pays visités par les membres de la Commission, p. 305.—4. Visites aux organisations internationales, régionales et réunions, p. 306.—5. Documents, p. 307.—6. Observateurs invités aux réunions de la Commission, p.311.—7. Statistiques de l'éducation, p. 313.—8. Dépenses publiques au titre de l'éducation, p. 330.—9. Durée de l'obligation scolaire dans les États membres de l'Unesco, p. 340.—10. L'analphabétisme dans le monde—aujourd'hui et demain, p. 342.

Les notes en bas de page qui figurent tout au long du présent Rapport, ainsi que les citations du deuxième Épilogue ont pour principal objet d'illustrer la diversité des opinions et des tendances intéressant à un titre ou à un autre le sujet traité. Il va sans dire que les citations d'auteurs ne reflètent pas nécessairement les vues de la Commission, et moins encore celles de chacun de ses membres en particulier.

Les " Illustrations " présentées dans le Rapport, notamment au chapitre VIII, ont été choisies à titre d'exemple pour concrétiser les thèses ou les suggestions de la Commission, sans que celle-ci leur accorde pour autant une valeur exclusive ou qu'elle les recommande comme des " recettes " à suivre. De nombreux exemples d'innovations et d'expériences tout aussi intéressants et significatifs, appartenant à d'autres pays ou ayant trait à d'autres domaines de l'action éducative, pourraient être cités. Mais leur nombre et leur diversité rendent difficile une sélection harmonieuse et représentative. Ces " illustrations ", cependant, auront rempli leur rôle dans la mesure où elles susciteront d'autres innovations et encourageront la diffusion d'informations sur des expériences intéressantes.

**Apprendre  
à être**

## MEMBRES DE LA COMMISSION

Cet ouvrage est une œuvre collective, celle de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, établie par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO).

*Président:*

Edgar FAURE (France).—Ancien président du Conseil,  
ancien ministre de l'Éducation nationale

Felipe HERRERA (Chili).—Professeur de  
l'Université du Chili. Ancien président de  
la Banque interaméricaine de développement

Arthur V. PETROVSKI (U. R. S. S.).—  
Professeur. Membre de l'Académie des  
sciences. pédagogiques de l'U. R. S. S.

Abdul-Razzak KADDOURA (Syrie).—  
Professeur de physique nucléaire à  
l'Université Damas.

Majid RAHNEMA (Iran).—Ancien  
ministre de l'Enseignement supérieur et  
des Sciences.

Henri LOPES (République populaire du  
Congo).—Ministre des Affaires étrangères,  
ancien ministre de l'Éducation nationale.

Frederick CHAMPION WARD (U. S. A.—  
Conseiller pour l'Éducation internationale  
à la Fondation Ford.

## SECRETARIAT DE LA COMMISSION

Aser DELÉON, Secrétaire exécutif

Paul LENGRAND  
Lê Thành Khôi  
John G. MASSEE

John G. SLATER  
Peter R. C. WILLIAMS  
Louis ZIÉGLÉ

Avec la collaboration de  
Nicolas BODART, Henri DIEUZEIDE, François FURET, Sylvain LOURIÉ

Coordination rédactionnelle  
Marc GILLIARD

Traducteur de la version anglaise  
Patrick W. BOWLES

# PRÉSENTATION DU RAPPORT

Lettre du Président Edgar Faure à Monsieur René Maheu, Directeur général de l'Unesco

18 mai 1972

*Monsieur le Directeur général,*

*C'est pour moi un honneur et un agréable devoir que de vous présenter le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation dont vous avez bien voulu me confier la présidence au début de 1971 et qui arrive maintenant à l'issue de ses travaux.*

*Non que la matière en soit épuisée et que l'ampleur du sujet n'eût justifié de longs mois consacrés à des études supplémentaires ou à des réflexions encore plus mûries. La tâche, en effet, était immense et le travail considérable que représente, de la part de mes collègues et de moi-même, cet ouvrage de dimensions modestes, aurait pu être poursuivi et approfondi pendant longtemps encore. Mais ce que vous souhaitiez c'était moins une étude d'une érudition exhaustive qu'une réflexion critique de la part d'hommes de formation et d'origine diverses qui recherchent en toute indépendance et en toute objectivité la voie de solutions d'ensemble aux grandes questions que pose le développement de l'éducation dans un univers en devenir; lorsque la réflexion a l'action pour fin elle doit, pour être fructueuse, savoir se fixer un terme: la Deuxième Décennie du Développement est déjà entamée et la publication de ce rapport, pour qu'il serve la Communauté internationale, ne pouvait être différée.*

*Il serait présomptueux de ma part de prévoir dans quelle mesure ce rapport répondra à votre attente et contribuera au progrès de l'éducation dans le monde, mais je le crois fidèle à l'esprit du mandat que vous aviez assigné à la Commission.*

*Etant pleinement autonomes et libres dans la formulation de nos idées, nous n'avons pas cru devoir être neutres.*

Quatre postulats peuvent résumer le parti que nous avons pris au départ: le premier, qui constituait la justification même de la tâche entreprise, est celui de l'existence d'une communauté internationale qui, sous la diversité des nations et des cultures, des options politiques et des degrés de développement, s'exprime par la communauté des aspirations, des problèmes et des tendances, et par la convergence vers un même destin. Son corollaire est, au-delà des divergences et des conflits transitoires, la solidarité fondamentale des gouvernements et des peuples.

Le deuxième est la croyance en la démocratie, conçue comme le droit pour chacun des hommes de se réaliser pleinement et de participer à l'éducation de son propre avenir. La clef d'une démocratie ainsi conçue c'est l'éducation, non seulement largement dispensée, mais repensée dans son objet comme dans sa démarche.

Le troisième postulat, c'est que le développement a pour objet l'épanouissement complet de l'homme dans toute sa richesse et dans la complexité de ses expressions et de ses engagements: individu, membre d'une famille et d'une collectivité, citoyen et producteur, inventeur de techniques et créateur de rêves.

Notre dernier postulat, c'est que l'éducation, pour former cet homme complet dont l'avènement devient plus nécessaire à mesure que des contraintes toujours plus dures écartèlent et atomisent davantage chaque être, ne peut être que globale et permanente. Il s'agit non plus d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives, mais de se préparer à élaborer, tout au long de la vie, un savoir en constante évolution et d'"apprendre à être".

Nous avons voulu, comme vous le désiriez, partir d'un bilan critique de la situation de l'éducation en 1972, c'est-à-dire, nous plaçant délibérément dans une optique mondiale, tenter de dégager les caractéristiques communes dont beaucoup ne s'expliquent qu'en fonction du passé, comme les tendances nouvelles qui semblent prévaloir dans la majorité des pays et des systèmes, et les facteurs qui, pour la première fois dans l'histoire, commandent ou accompagnent le développement de l'éducation; c'est alors que nous sommes arrivés à la notion d'"impasses", à laquelle nous avons consacré une partie du présent rapport. Pour répondre à une demande d'éducation sans précédent, face à des tâches inédites et à des fonctions neuves, les formules traditionnelles, les réformes partielles ne suffisent pas; écartant alors les fausses solutions, timides et, en fait, coûteuses par leur inefficacité même, nous nous sommes tournés vers les faits porteurs d'avenir: les démarches intellectuelles, les approches conceptuelles récentes et les progrès de la technologie, dans la mesure, bien entendu, où ils étaient implantés dans une innovation globale correspondant à cette finalité d'ensemble de l'éducation que j'évoquais

*précédemment: la formation de l'homme complet. Cet objectif commun à tous les systèmes d'éducation, il appartient aux politiques nationales de les expliciter en objectifs propres à chaque pays, les stratégies formulant la combinatoire des moyens propres à les atteindre et se résolvant elles-mêmes en une planification. C'est par une analyse de ces notions présentées dans leur enchaînement que nous avons voulu apporter une contribution à l'effort méthodologique nécessaire aux fins de l'élaboration de stratégies nationales. Et, puisque notre entreprise se situait au niveau de la communauté internationale, c'est par une réflexion sur l'expression tangible de la solidarité internationale, la coopération et l'aide, que nous avons voulu terminer.*

*Le rapport que nous vous soumettons, Monsieur le Directeur général, exprime un large accord des membres de la Commission : MM. Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Pétrovski, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward – et de moi-même – malgré certaines réserves partielles consignées en quelques-unes de ses parties.*

*Mais je m'en voudrais si je donnais l'impression qu'il se borne à reproduire nos contributions et les échanges de vues souvent animés qu'ont abrités les murs des locaux que vous aviez mis à notre disposition. Œuvre concrète et tournée vers l'action, ce rapport doit beaucoup aux missions que nous avons effectuées, grâce aux facilités que les Gouvernements intéressés et vous-même nous avez accordées, dans vingt-trois pays. A ce contact direct avec les réalités éducatives et les hommes qui les affrontent chaque jour, ce rapport a emprunté beaucoup de ce qu'il comporte, je l'espère, de réalisme. D'autre part, nous avons abondamment puisé aux sources de l'expérience acquise par l'Unesco au cours de vingt-cinq ans de réflexion et d'action opérationnelle; sans cette expérience un tel rapport n'aurait pas été possible et c'est en ce sens également qu'il vient à son heure. Nous devons aussi beaucoup à la considérable documentation préparatoire réunie à notre intention grâce à laquelle nous avons pu bénéficier, notamment au début de notre travail, des réflexions et des études originales d'éminents penseurs et de spécialistes autorisés des questions d'éducation.*

*Mes collègues de la Commission m'ont demandé de rédiger un préambule qui serve d'introduction à l'ensemble du rapport et j'ai l'intention de vous le faire parvenir incessamment.*

*Il va sans dire que nous n'aurions pu mener notre tâche à bien sans la haute compétence et le labeur infatigable du Secrétariat exécutif dirigé par M. User Deléon qui, malgré les contraintes d'un calendrier rigoureux et les difficultés de la tâche, a toujours su répondre à notre attente, tant pour ce qui est de l'organisation de nos travaux que de l'interprétation exacte et*

*scrupuleuse de nos intentions. Je les en remercie chaleureusement.*

*Et c'est à vous personnellement, Monsieur le Directeur général, que je voudrais, au nom de mes collègues et en mon nom propre, adresse l'expression de notre gratitude pour la parfaite autonomie intellectuelle dont vous nous avez permis de bénéficier. J'y vois la marque de votre confiance et le gage de l'objectivité et de la sérénité qui, je tiens à vous l'assurer, ont présidé à nos travaux.*

*Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur général, l'assurance de ma haute considération et de mes sentiments les meilleurs.*

**Edgar FAURE.**

Réponse de Monsieur René Maheu, Directeur général de l'Unesco, au  
Président Edgar Faure

29 mai 1972

*Monsieur le Président,*

*J'ai l'honneur d'accuser réception de la lettre, en date du 18 mai, par laquelle vous avez bien voulu me présenter le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation.*

*Qu'il me soit permis tout d'abord de vous renouveler ici l'expression de ma vive gratitude pour la tâche considérable que, sous votre présidence, la Commission est parvenue à accomplir dans un délai relativement bref eu égard aux dimensions de l'entreprise.*

*Au terme d'une première lecture, il me paraît que le rapport, que j'en tends étudier de manière plus approfondie, répond à son objet comme aux exigences de l'heure.*

*Venues d'horizons culturels et professionnels différents, mais unies par un même souci d'objectivité, les personnalités éminentes qui composaient la Commission ont, sous votre direction, dressé un inventaire de l'éducation actuelle et défini une conception globale de l'éducation de demain qui n'avaient sans nul doute jamais fait l'objet d'une formulation aussi complète.*

*J'ai, d'autre part, à peine besoin de vous dire combien je me réjouis de voir confirmées par une enquête de la plus haute compétence des idées qui inspirent déjà l'action de l'Organisation : celles d'une éducation coextensive à la vie, non seulement offerte à tous, mais vécue par chacun, et visant à la fois au développement de la société et à l'épanouissement de l'homme.*

*Cependant, vos travaux ne se sont pas limités à une réflexion sur l'éducation, si remarquable qu'en soit la qualité. Je suis heureux de constater qu'ils débouchent sur des recommandations concrètes qui, comme je le souhaitais, me semblent propres à orienter l'action de l'Unesco des gouvernements et de la communauté internationale.*

*Ce sont là des résultats de nature à justifier amplement la décision que la Conférence générale avait prise, suivant ma suggestion, de créer votre Commission.*

*Je me propose de soumettre le rapport, accompagné de mes commentaires, au Conseil exécutif lors de sa 90<sup>e</sup> session et à la Conférence générale lors de sa dix-septième session.*

*J'ai, en outre, l'intention de donner à ce rapport une large diffusion afin d'informer l'opinion publique et tous ceux qui s'intéressent à l'éducation et œuvrent pour elle dans le monde.*

*Enfin, puisque le rapport souligne l'importance des liens entre l'éducation et le progrès de la société, je crois indispensable de le mettre à la disposition des institutions qui, à des titres variés, se consacrent au développement. Je ne manquerai donc pas de le communiquer aux chefs des secrétariats des institutions et organes du système des Nations Unies, ainsi que de divers organismes de financement.*

*Pour terminer, je voudrais vous demander de bien vouloir vous faire l'interprète de ma sincère reconnaissance auprès des membres de la Commission, persuadé d'ailleurs que cette reconnaissance sera partagée par de nombreuses institutions et personnalités de tous les pays.*

*Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de ma haute considération et de mes sentiments les plus cordiaux.*

**René MAHEU.**

# **Préambule**

**par**

**Edgar Faure**

## I. — Éducation et destin de l'homme

L'éducation de l'homme moderne est considérée, dans un grand nombre de pays, comme un problème d'une exceptionnelle difficulté, et, dans tous sans exception, comme une tâche de la plus haute importance. C'est un sujet capital, d'envergure universelle, pour tous les hommes qui se soucient d'améliorer le monde d'aujourd'hui et de préparer celui de demain. L'Unesco, en constituant la Commission internationale sur le développement de l'éducation, se montre ainsi fidèle aux échéances du calendrier politique contemporain.

Partout où il existe un système éducatif traditionnel, éprouvé de longue date, et dont on pensait qu'il suffisait de lui apporter de temps à autre quelques perfectionnements légers, quelques adaptations semi-automatiques, ce système suscite une avalanche de critiques et de suggestions qui vont souvent jusqu'à le remettre en cause dans son ensemble. Une partie de la jeunesse s'insurge, de façon plus ou moins ouverte, contre les modèles pédagogiques et les types institutionnels qu'on lui impose, sans qu'il soit toujours aisé de délimiter la part exacte qui revient à ce thème précis dans ses malaises diffus et dans ses éclats de révolte.

Là où le système éducatif est installé de fraîche date et copié sur des modèles étrangers, ce qui est le cas ordinaire des pays en voie de développement, de graves déconvenues apparaissent. Les pays du Tiers Monde, au sortir de la période coloniale, se sont lancés avec enthousiasme dans la lutte contre l'ignorance, qu'ils ont conçue, d'ailleurs à juste titre, comme la condition par excellence d'une libération durable et d'une promotion réelle. Ils ont cru qu'il suffisait, en quelque sorte, d'arracher des mains des colonisateurs l'instrument de la supériorité technique. Ils constatent que ces modèles (qui sont, d'ailleurs, souvent périmés, pour ceux-là même qui les avaient conçus à leur propre usage) ne sont pas adaptés à leurs besoins et à leurs problèmes. Leurs investissements éducatifs sont devenus incompatibles avec leurs moyens financiers et leur production de diplômés dépasse les capacités d'absorption de leur économie, créant ainsi un chômage catégoriel dont les inconvénients ne se limitent pas seulement à un défaut de rentabilité, mais se traduisent par des dégâts

psychologiques et sociaux dont l'amplitude menace désormais l'équilibre du corps social. Comme il ne peut pas être question pour eux de renoncer à une aspiration essentielle, pour laquelle tant de sacrifices ont été consentis dans la période des épreuves et des combats, une "révision déchirante" s'impose. Une telle situation justifie un effort de solidarité de la part des nations les mieux pourvues.

Enfin, il convient de noter que certains États se considèrent comme satisfaits, au moins approximativement, de leurs propres systèmes éducatifs, et aucune autorité n'a qualité pour leur dire qu'ils sont dans la vérité ou dans l'erreur. Il est possible qu'ils se fassent des illusions, et qu'ils ne s'aperçoivent pas d'une dégradation en profondeur, dont les signes ne sont pas visibles à l'observation superficielle. Dans ce cas le réveil sera brusque, comme il advint pour la France en mai 1968. Il se peut aussi que, par une gestion particulièrement heureuse et par un concours de circonstances, ces pays aient réussi sans accident une adaptation qui, ailleurs, semble si malaisée.

Pendant, ceux mêmes des États modernes qui s'estiment bien placés et qui, en conséquence, se jugent à l'abri des risques de crise comme des troubles de conscience, n'en déduisent pas pour autant qu'il n'existe pour eux ni problèmes ni soucis. Au contraire, ils sont en général très attentifs à moderniser et à perfectionner sans cesse leurs institutions et leurs méthodes, et les expériences novatrices ne les effraient pas. Ils comprennent que des progrès nouveaux sont possibles et souhaitables, par l'accession du plus grand nombre possible de "connaissants" au plus haut niveau possible de connaissances. Ils ne peuvent, d'autre part, manquer d'apercevoir que le développement continu des découvertes scientifiques et des innovations va renforcer chaque jour cette exigence et reculer sans cesse les perspectives de la tâche à accomplir.

Pour une telle œuvre, et même s'ils considèrent leur propre intérêt bien compris, ils ne peuvent manquer de penser qu'une meilleure coopération internationale, un échange beaucoup plus libre et systématique de documentation et d'expérimentation, leur permettrait de progresser à de bien moindres frais et à un rythme bien plus rapide. Or, il n'existe encore que de faibles et sporadiques réalisations dans ce domaine.

Mais surtout, ils ne peuvent détacher leurs regards du reste du monde.

Alors qu'ils s'élèvent vers les sommets de la connaissance et de la puissance, comment n'éprouveraient-ils pas de l'inquiétude, et bientôt de l'angoisse à considérer ces vastes zones d'ombre qui marquent sur la planète une géographie de l'ignorance, comme il existe encore une géographie de la faim et de la mortalité précoce ? Non seulement il est

souhaitable que dans la grande mutation du monde moderne les disparités économiques, intellectuelles, civiques, ne s'aggravent pas, que tous les peuples puissent accéder à un certain niveau de bien-être, d'instruction, de démocratie, mais il ne s'agit pas là, comme on a pu longtemps le croire, d'une simple affaire de philanthropie, de charité, de bienfaisance, de noblesse d'âme.

La grande mutation en cours met en cause l'unité de l'espèce, son avenir, l'identité de l'homme en tant que tel. Ce qui est à redouter, ce n'est pas seulement le spectacle pénible de graves inégalités, de privations et de souffrances, mais une véritable dichotomie du genre humain qui éclaterait en groupes supérieurs et groupes inférieurs, en maîtres et en esclaves, en surhommes et en hominiens. Il en résulterait, non seulement des risques de conflits et de désastres (car les moyens actuels de destruction massive peuvent très bien se trouver placés à la disposition de groupes dépourvus et révoltés) mais un risque essentiel de *déshumanisation* qui atteindrait indifféremment les privilégiés et les sacrifiés. Car chaque homme se trouverait offensé de l'offense faite à la nature de l'homme.

## II. La Révolution scientifique et technique

### Éducation et Démocratie

Certains pensent que ces considérations ont une valeur permanente qu'elles auraient pu être présentées à d'autres époques, et que par conséquent il n'y a pas lieu de "dramatiser" le problème actuel. C'est là un point de vue gravement erroné. La situation que nous considérons est entièrement nouvelle, on ne peut lui trouver aucun précédent. Car elle procède non pas, comme on le dit encore trop souvent, d'un simple phénomène de croissance quantitative, mais d'une transformation qualitative qui atteint l'homme dans ses caractéristiques les plus profondes, et qui, en quelque sorte, le renouvelle dans son génie.

Si nous portons un regard d'ensemble sur l'évolution du fait éducatif dans le temps, nous constatons aisément que les progrès de l'éducation accompagnent ceux de l'économie, et, par conséquent, l'évolution des techniques de production, sans qu'il soit toujours aisé de distinguer les causalités respectives dans la complexité des interactions

Dans les sociétés stables de type agraire, l'éducation pourvoit à la

transmission des pratiques professionnelles, des traditions et des valeurs. Elle ne pose pas de problèmes particuliers, distincts des problèmes sociaux, politiques et religieux. Lorsque l'économie s'engage dans un certain rythme de progression, l'éducation elle-même tend tout naturellement à distribuer une dose croissante de connaissances à un nombre croissant de sujets, puisque, d'une part, une production plus élaborée exige une main-d'oeuvre plus compétente, et puisque, d'autre part, cette main-d'oeuvre elle-même provoque de nouvelles améliorations techniques et fait émerger des esprits inventeurs et novateurs.

D'autre part, sur une longue durée, l'éducation appelle, accompagne ou consacre l'évolution sociale et politique, tout aussi bien que l'évolution technique et économique. Des sujets plus instruits tendent à s'affirmer comme citoyens, et s'ils sont en plus grand nombre, à avancer une revendication démocratique. La vue qui consiste à présenter les institutions d'enseignement comme des forces purement conservatrice, voire répressives, n'est pas exacte. Sans doute, toute institution est par nature stabilisatrice, et d'autre part l'activité même de l'enseignement comporte une tendance à la répétition, une recherche et un culte de la forme, de la formule et de la formulation, de même que l'activité juridique. Ce double trait devient plus frappant dans les époques de mutation rapide: alors l'éducation semble contrarier le mouvement, que cependant elle provoque.

Cette double évolution se poursuit au cours de l'histoire, soit par de longs cheminements presque imperceptibles, soit, à certains moments, par des mouvements plus rapides et plus importants qui frappent l'attention et marquent en quelque sorte des charnières.

Cependant, jusqu'ici, rien ne s'était produit qui fut comparable aux conséquences de ce que l'on appelle la *Révolution scientifique-technique*.

D'une part, en effet, un grand nombre de progrès techniques avaient été obtenus grâce aux sciences d'observation et à la découverte de "recettes", ne mettant pas en jeu l'appréhension des forces secrètes de la nature. Ce n'est qu'à une date relativement récente que les conquêtes de la recherche fondamentale ont atteint le coeur des problèmes et se sont en même temps diffusées, par des applications de plus en plus rapides, dans la vie quotidienne de la masse des hommes.

D'autre part, à la différence de la révolution industrielle du XVIII<sup>e</sup> siècle et du premier machinisme, qui remplaçait et multipliait les facultés humaines dans leurs aspects physiques et musculaires, la révolution scientifique-technique a conquis le domaine mental, à la fois par la transmission immédiate des informations à toutes distances et par l'invention, chaque jour perfectionnée, des machines calculatrices et rationnelles.

Ce phénomène affecte nécessairement l'humanité dans son ensemble.

Alors que les effets de l'expansion économique sont très différents selon les régions du monde et selon les catégories sociales, la révolution des mass-media et de la cybernétique atteint tout le monde et partout. Il n'est pas un seul être humain qui ne puisse tendre l'oreille à un transistor, émettre des sons dans un microphone, ou déclencher, en appuyant sur un simple bouton, une série indéfinie de mécanismes de la plus haute complexité, déchaînant les effets les plus variés et les plus considérables. La Révolution scientifique-technique pose donc les problèmes de la connaissance et de la formation dans une optique entièrement nouvelle, celle d'un homme entièrement nouveau quant à ses possibilités intellectuelles et actives, et elle les pose, pour la première fois, dans une optique vraiment universelle.

Par son caractère *informationnel*— au sens général du terme — elle a la propriété unique de pouvoir saisir l'espace dans sa plus grande dimension, le temps dans sa plus infime mesure, et le nombre sur toute l'échelle des chiffres. Ainsi se différencie-t-elle de toutes les mutations historiques auxquelles on la compare quelquefois, telles que la Renaissance ou la Révolution industrielle, dont les messages ne pouvaient se diffuser qu'à des rythmes bien inégaux selon les différentes parties du monde et même selon les secteurs de la population.

C'est là une donnée qui s'impose à l'esprit, mais dont il faut bien souligner que l'on ne songe pas toujours à en déduire les conséquences logiques.

Les évolutions antérieures, qu'elles fussent lentes ou brusquées, engendraient naturellement, fût-ce au prix de crises limitées, des mécanismes de corrélation semi-automatiques du rapport offre demande entre les trois domaines de l'éducation, de l'économie, et des droits politiques. Il n'y avait pas de fortes demandes d'enseignement dans les pays arriérés, ni de fortes demandes de démocratie au sein des populations incultes. Ces systèmes d'adaptation, qui évoquent l'économie de marché, se trouvent dépassés dans un monde que caractérisent la spontanéité et la permanence de la communication des modèles.

En ce qui concerne l'économie, le bien-être, le niveau de vie, les hommes ne se résignent plus aisément, comme lorsqu'ils y voyaient la disposition majestueuse d'un ordre naturel, aux inégalités qui séparent les classes, aux frustrations dont souffrent des peuples entiers. Ils ne se résignent pas davantage au sous-développement éducatif et ce, d'autant moins qu'ils ont été induits à croire que la généralisation de l'instruction était pour eux l'arme absolue du

“déchollage ” et du rattrapage économique. Enfin, le problème de la démocratie se pose d’une façon plus impressionnante encore. D’une part, en effet, tous les peuples ressentent maintenant l’aspiration à la démocratie et ce, indépendamment de leur P.N.B. et de leur taux de scolarisation. Mais, en même temps, ils aspirent à un type de démocratie différent de celui auquel nous étions accoutumés jusqu’ici.

C’est un domaine dans lequel aucun peuple ne se trouve vraiment satisfait de sa progression et de sa promotion. Et c’est un domaine dans lequel la formation de la personnalité humaine tient un rôle décisif.

D’une part, en effet, le développement des mass media donne aux pouvoirs politiques ou économiques des moyens extraordinaires de conditionnement de l’individu, à quelque titre qu’on le considère, notamment comme consommateur et comme citoyen. Il faut donc que celui-ci puisse résister au risque d’aliénation de sa personnalité qui est inclus dans les formes obsédantes de la propagande et de la publicité, dans le conformisme des comportements qui peuvent lui être imposés de l’extérieur, au détriment de ses besoins authentiques et de son identité intellectuelle et affective. D’autre part, les machines à opérations rationnelles l’expulsent d’un certain nombre de domaines où il avait au moins l’impression de se mouvoir librement et de se déterminer à sa guise. Cette novation doit d’ailleurs tourner à son avantage, en le protégeant d’un grand nombre d’erreurs et en le libérant de maintes besognes et contraintes. La connaissance de la nécessité en délivre, à condition que cette connaissance soit assimilée et interprétée par la conscience. Dès lors, il est indispensable que chacun puisse, dans la mesure irréductible qui lui appartient, être son propre agent de problématique, de décision et de responsabilité.

La démocratie dite formelle, que l’on aurait tort de traiter avec dérision, car elle a marqué un progrès immense, voit son rôle dépassé. La délégation de pouvoir, consentie à période fixe, avait l’avantage, qu’elle conserve, de protéger le citoyen contre l’arbitraire et de lui assurer un minimum de garanties juridiques. Elle ne suffit à lui assurer, ni une part bénéficiaire suffisante dans les résultats de l’expansion, ni la possibilité d’agir sur son propre destin dans un monde de mouvement et de changement, ni celle de tirer le meilleur parti de ses capacités virtuelles.

L’ère de la technologie apporte d’incontestables bienfaits et ouvre de vastes perspectives, mais cela ne va pas sans contrepartie. Les savants nous mettent en garde contre des dangers variés, dont la présentation pittoresque camoufle parfois le caractère hallucinant: le pullulement

de l'espèce humaine jusqu'à un point de densité absurde, la dévastation des sols et des sites, l'asphyxie des villes, l'épuisement des ressources énergétiques et alimentaires, la fonte des glaces polaires créant un nouveau déluge, l'envahissement de l'atmosphère par des particules chimiques destructives de l'intelligence, etc...

Certains esprits n'hésitent pas à suggérer l'arrêt total de la croissance *-zero growth-* sous le prétexte d'en limiter les dégâts et d'autres, sans aller ouvertement jusqu'à ce point extrême, préconisent sous la forme d'une politique de l'écologie, une renaissance du malthusianisme. De telles solutions aboutiraient à consolider les inégalités entre les peuples et même à accentuer les distorsions tendancièlles.

Il faut donc poursuivre la croissance, mais pour en conjurer les périls et en réduire les nuisances il faut que les collectivités puissent organiser démocratiquement les priorités et les disciplines nécessaires, ce qui suppose des hommes suffisamment instruits, informés et conscients.

Il faut que l'homme nouveau soit capable de comprendre les conséquences globales des comportements individuels, de concevoir les priorités et d'assumer les solidarités qui composent le destin de l'espèce. Une croissance orientée vers la qualité de la vie et vers la recherche des équilibres humains ne peut être l'oeuvre des seuls gouvernements, empêtrés dans leurs problèmes de gestion et souvent dans des systèmes de préjugés. Seules les opinions publiques, si elles parviennent à former une opinion mondiale, pourront imposer des mesures aussi simples et aussi évidemment nécessaires mais indéfiniment éludées que la renonciation aux armes atomiques et l'affectation à des oeuvres de vie d'une partie des crédits stérilement investis dans la préparation des guerres. Pour que l'intelligence populaire puisse accéder à ce rôle, qui est à sa portée, il faut qu'elle prenne conscience d'elle-même, de ses aspirations, de sa force, qu'elle se "défatalise" et si l'on peut dire se dé-résigne, et cette assurance psychologique ne peut lui être donnée que par une éducation largement ouverte à tous.

*Il s'agit donc d'une part, de renforcer l'exigence de la démocratie qui apparaît désormais comme le seul moyen d'empêcher l'homme de devenir l'esclave de la machine et comme le seul état compatible avec la créance de dignité qu'impliquent les performances intellectuelles de l'espèce; de développer le concept même de la démocratie qui ne saurait désormais être limitée à un minimum de garanties juridiques, protégeant le citoyen de l'arbitraire du pouvoir dans une société de subsistance,*

*mais qui doit lui permettre de participer aux responsabilités et aux décisions inséparables d'une société promotionnelle; d'autre part et parallèlement, de renforcer l'exigence de l'éducation, car la relation de l'égalité démocratique ne pourrait pas—ou plus—exister entre des classes séparées par une trop grande inégalité d'instruction; et de recréer l'objet et le contenu de l'éducation en tenant compte à la fois des nouveaux caractères de la société et des nouveaux caractères de la démocratie.*

*C'est pourquoi la Commission a insisté sur le fait que l'éducation doit être considérée comme un domaine politique, où l'importance de l'action politique est particulièrement décisive.*

**Puisque ces exigences résultent elles-mêmes, tout au moins dans leur nouvelle vigueur, de la révolution scientifique et technique, il faut encore que dans toute action éducative l'accent soit mis:**

— d'une part sur une conception commune que l'on pourrait quantifier *d'humanisme scientifique*. Donc, une conception *humaniste*, pour autant qu'elle place au centre de ses préoccupations l'homme et son plein-être, conçu comme une finalité; une conception *scientifique* pour autant que le contenu de l'humanisme restera défini—et par là enrichi—par tout ce que la science continuera de nous apporter de nouveau dans le domaine des connaissances sur l'homme et sur le monde;

— d'autre part sur *la technologie*, c'est-à-dire l'application systématique de la science et, d'une façon générale, de la connaissance organisée, à des tâches pratiques et concrètes, en permettant à l'homme non seulement de mieux comprendre les processus objectifs qui l'entourent, mais surtout de mieux assurer l'efficacité de son action globale.

*C'est pourquoi la Commission a considéré comme essentiel que la science et la technologie deviennent les éléments omniprésents et fondamentaux de toute entreprise éducative; qu'elles s'insèrent dans l'ensemble des activités éducatives destinées aux enfants, aux jeunes et aux adultes, afin d'aider l'individu à dominer non seulement les forces naturelles et productives, mais aussi les forces sociales et, ce faisant, à acquérir la maîtrise de soi, de ses choix et de ses actes; enfin qu'elles aident l'homme à s'imprégner de l'esprit scientifique, de façon à promouvoir les sciences sans en devenir l'esclave.*

### **III. La mutation qualitative**

#### **La motivation et l'emploi**

En soulignant le caractère universel que présentent, du point de vue d'une finalité humaniste, les données fondamentales du problème éducatif, nous croyons avoir justifié par avance la décision qui a été prise par la Commission de ne pas traiter d'une façon isolée la situation des pays en voie de développement. Sans doute, ces pays connaissent des difficultés particulières et des contraintes plus lourdes que les autres et nous aurons l'occasion de les évoquer souvent dans ce rapport. Cependant, outre qu'il est toujours hasardeux d'adopter une classification fondée sur des critères nécessairement brutaux, il nous est apparu que les grandes lignes de clivage entre les catégories considérées ressortissaient surtout des appréciations quantitatives ou du domaine des applications (lesquelles doivent d'ailleurs être définies non pour d'immenses groupes de nations, mais pour chaque nation en particulier, sans préjudice des similitudes régionales).

Quant aux principes qui commandent les grandes options, les pays développés d'une part et les pays en voie de développement de l'autre, sont appelés à rechercher, avec des moyens différents, des stratégies très voisines.

En effet, le système éducatif des pays développés présente toujours, ou du moins dans un grand nombre de cas, le double caractère d'être d'une part, pré-technologique quant à l'enseignement lui-même et d'autre part, élitiste quant à son recrutement social (s'agissant, bien entendu, d'un niveau élevé d'études). C'est ce même système, avec ces mêmes caractéristiques, qui a été généralement introduit dans les pays sous-développés, où il présente l'inconvénient supplémentaire de n'être pas adapté à l'environnement culturel et au milieu social et humain.

Il s'agit donc, dans les deux cas, d'une part de passer du pré-technologique au technologique, d'autre part de construire un enseignement largement populaire à partir d'un système éducatif encore restreint à une minorité d'entrants, auxquels il garantit approximativement des débouchés correspondants dans des emplois supérieurs de l'économie et de l'administration. Cette double transformation devait, en bonne logique, s'accomplir dans un même mouvement. Il n'en a pas toujours été ainsi. Des lors certains pays développés, ayant voulu créer un enseignement de masse sans faire en même temps un

enseignement technologique et moderne ont plus ou moins échoué dans ces entreprises. Cet échec est révélé par le faible indice des élèves issus des classes populaires qui parviennent à entrer dans l'enseignement supérieur alors que d'une part, l'exemple de certains autres pays, d'autre part des travaux scientifiques autorisés démontrent à l'évidence que les capacités intellectuelles sont à peu près également réparties entre les différentes catégories sociales et les différents niveaux de fortune.

Dès lors, ces pays dits "développés" se trouvent, au point de vue éducatif, en présence de ce qu'on peut appeler, si étonnant que cela paraisse, une situation interne de *sous-développement*. Leurs élèves issus de milieux populaires présentent, au moins d'une façon relative, des symptômes d'inadaptation et d'échec analogues à ceux que l'on observe dans les pays ex-colonisés, en présence des produits d'un enseignement occidental "plaqué".

Ainsi se trouvent, dans l'un et l'autre cas, placés en pleine lumière les problèmes conjugués de la motivation et de l'emploi qui commandent respectivement l'entrée et la sortie du cycle éducatif, en déterminent le mouvement et en conditionnent le succès.

L'étude de la motivation est la clef de toute politique moderne dans notre domaine. Elle s'inspire, cumulativement ou alternativement, de la recherche de l'emploi (d'autant plus élevé et avantageux que le sujet aura gravi plus de grades dans ses études) et de la soif d'apprendre, la *libido sciendi*. Or il est frappant de constater que le premier aspect (recherche de l'emploi) est généralement privilégié par rapport au second, dont l'importance même est souvent tenue pour négligeable.

La curiosité, le désir de comprendre, de connaître ou de découvrir, tiennent pourtant aux ressorts les plus profonds de l'âme. Or "les notations élaborées par la science permettent aujourd'hui aux esprits les moins doués d'assimiler des concepts dont la découverte a exigé le plus grand génie".

Cette motivation devrait être la plus forte si elle était encouragée, ce qui justement n'est pas le cas. Inversement la stimulation par l'ambition et par la recherche de l'emploi n'est pas suffisante pour assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur dans un certain nombre de pays industriels, et pas davantage pour assurer la constance de la scolarité dans les pays en voie de développement.

Ainsi voit-on ce paradoxe que dans certaines régions où seulement une moitié des enfants peut accéder à l'école, la moitié de cette moitié ne peut s'y habituer et se décourage dans le cours même du premier cycle.

Par contre, la motivation fondée sur l'emploi, si elle est incapable d'assurer une véritable démocratisation, présente aussi le lourd inconvénient d'accréditer l'idée que tout diplôme crée le droit à un emploi de qualification correspondante. Dès lors les diplômés qui ne peuvent trouver l'activité correspondante à la qualification s'estiment dupés et préfèrent s'installer dans le chômage plutôt que de s'abaisser à occuper un métier moins brillant, que d'ailleurs on a négligé de leur apprendre.

La correspondance entre un niveau d'instruction déterminé et un niveau d'occupation et de rémunération garanties, répond à la logique du système traditionnel, puisque l'accès en est limité et puisque, de surplus, l'éducation est tenue pour un effort difficile, voire ennuyeux, qui ne porte pas sa récompense dans la joie et qui exige donc un paiement à terme.

L'enseignement démocratique moderne exige que soit ranimée la motivation naturelle qui porte l'homme vers la connaissance, et en même temps que soit desenchancé l'automatisme diplôme-emploi que l'économie de beaucoup de pays (même développés) ne pourra pas toujours garantir.

Nous pouvons aisément déterminer les principaux obstacles qui s'opposent au jeu spontané des motivations et corrélativement les thèmes de réforme qui doivent permettre de réduire les abandons, les redoublements, les désorientations qui aboutissent à tant d'échecs, non seulement scolaires mais humains.

Parce qu'il y a aujourd'hui une science de l'éducation et parce que cette science a une technologie, nous savons que l'expérience de l'enfant dès le plus jeune âge joue un rôle essentiel dans sa formation, et nous pouvons ainsi promouvoir les enseignements préscolaires, d'autant plus précieux qu'ils peuvent compenser, pour les classes populaires et dans les pays en voie de développement, le handicap que constitue l'absence d'un support culturel dans le milieu familial.

Nous savons qu'un handicap tout aussi grave, sinon davantage, s'attache au désaliénement culturel et surtout linguistique de l'enfant. Il est essentiel que la première période de la formation comprenne l'emploi de la langue familiale.

A une époque où les connaissances abstraites se placent dans un circuit continu d'action et de rétroaction avec la vie quotidienne, il faut admettre que le tronc commun de l'école élémentaire et, s'il y a lieu, du cycle secondaire, doit combiner la théorie, la technique et la pratique, le travail intellectuel et le travail manuel; que l'école ne doit pas

être séparée de la vie; que la personnalité de l'enfant ne doit pas être scindée entre deux univers impénétrables l'un à l'autre, l'un où il s'instruirait en se desincarnant, l'autre où il s'épanouirait dans la contre-éducation.

Parce que l'ère scientifique-technologique implique la mobilité des connaissances et le renouvellement des "innovations", l'enseignement doit consacrer un effort moindre à la distribution et au stockage du savoir acquis (encore qu'il faille se défier, dans ce domaine, des exagérations), et porter une plus grande attention à l'apprentissage des méthodes d'acquisition (apprendre à apprendre). Corrélativement, puisqu'il sera nécessaire de réviser et de compléter les connaissances dans tout le cours de la vie, il est possible d'en tirer des conséquences quant au raccourcissement des durées des études et à l'articulation des initiations théoriques et des expériences professionnelles pendant les cycles de l'enseignement supérieur, qui sont aujourd'hui parfois démesurément étirés. N'est-ce pas une extraordinaire anomalie que dans une époque où la théorie est essentiellement conjuguée avec l'application et où, biologiquement, l'être humain accède de plus en plus tôt à la maturité, les étudiants puissent piétiner jusqu'à vingt-cinq ans et au-delà dans ce vestibule qui les tient éloignés de la vie réelle, de l'action productive, de l'autonomie de la décision et de la responsabilité ?

Nous savons que le modèle académique, encore en honneur dans tant de pays et qui a produit, dans certaines conditions d'époque et de société, les résultats que l'on attendait de lui, se trouve aujourd'hui démodé et dépassé, non seulement à l'égard des classes populaires, mais pour l'usage même de la jeunesse bourgeoise en faveur de laquelle il avait été précédemment conçu. Il reproduit imperturbablement les tics des générations précédentes. Il est exagérément théorisé et mémorisé. Il privilégie l'expression écrite, répétitive et conventionnelle au détriment de l'expression orale, de la spontanéité et de la recherche créative. Il isole arbitrairement les humanités (considérées comme non scientifiques) des sciences (considérées comme non humanistes) et persiste à méconnaître l'avènement des "humanités scientifiques". Il sépare l'enseignement dit *général* de l'enseignement dit *technique*, il marque pour l'abstraction une préférence qui semble traduire le préjugé social de l'aristocratie au détriment des applications, considérées comme serviles, à la manière dont Platon condamnait les fondateurs de la mécanique. Il montre, à l'égard de tout travail pratique, une extraordinaire allergie.

Enfin, il a le grave inconvénient de ne préparer qu'à un nombre de professions limité et d'interdire à ses lauréats, en cas d'insuffisance d'em-

plais, la possibilité de se consacrer, fût-ce temporairement, à des tâches techniques et pratiques dont on leur a d'ailleurs enseigné le dédain.

En éveillant la motivation et en organisant la polyvalence, on peut réconcilier la démocratisation de l'enseignement avec la rationalité économique. Mais il faut que les bénéficiaires de l'éducation, qui seront plus nombreux, comprennent la chance qui leur est donnée de s'instruire et de se former et ne se considèrent pas comme investis à vie d'un titre absolu à la reconnaissance de l'état.

Le fait qu'un diplômé ne puisse pas trouver un emploi correspondant à sa qualification spécifique ou optimale n'est pas un scandale. Mais le fait que le même homme ne puisse pas ou ne veuille pas assumer une fonction répondant à une *utilité sociale* et s'accepter dans cette fonction, ce fait, lui, marque une faillite du système éducatif.

Dans une telle conception d'ensemble il devient possible de rejeter les avis des néo-malthusiens, qui voudraient rationner l'instruction en la mesurant étroitement sur les perspectives d'emploi. Un système, généralisé de *numerus clausus*, qui maintiendrait les injustices sociales de l'éducation dans les pays riches, et perpétuerait le sous-équipement intellectuel des pays pauvres serait désormais ressenti comme intolérable. Il est plus frappant encore de noter que le calcul néo-malthusien est irrecevable, alors même qu'on adopte l'inspiration purement utilitaire qui est la sienne. Dresser un tableau de correspondance entre les degrés de formation générale et les activités professionnelles est une entreprise épineuse: dans une économie en mouvement il y a peu de moyens de prévoir avec certitude le nombre et la nature des emplois disponibles; peu de moyens de leur faire correspondre une qualification professionnelle précise; et bien moins encore lorsqu'il s'agit d'économies qui attendent de prendre leur essor.

*C'est pourquoi la Commission a suggéré que dans les politiques et stratégies éducatives, toute tendance néo-malthusienne et toute tentative visant à freiner le développement de l'éducation soient rejetées—ce pour des raisons à la fois culturelles, politiques et économiques. Le but de l'éducation est de permettre à l'homme d'être lui-même, de "se devenir". Par rapport à l'emploi et au progrès économique, le but de l'éducation devrait être non pas tant de préparer les jeunes et les adultes à un métier déterminé, pour la vie, que d'optimiser la mobilité professionnelle et de susciter en permanence le désir d'apprendre et de se former. En bref, sans renoncement à l'expansion éducative, il convient de repenser sérieusement les objectifs, les modalités et les structures de l'éducation.*

#### IV. institution scolaire et Cité éducative

Voici cependant que certains esprits proposent, à partir souvent des mêmes principes, des conclusions beaucoup plus radicales que celle dont nous avons esquissé les grands traits.

Parce que le système éducatif est souvent vieilli et sclérosé, on propose de l'abolir plutôt que de le réformer. Parce qu'il faut rapprocher l'école de la vie, certains pensent à supprimer tout simplement l'école. Une telle vue généralement présentée comme progressive et même comme révolutionnaire aboutirait, si elle était adoptée d'une façon généralisée, à des effets certainement plus régressifs tout comme, dans le domaine économique, les thèses des Zegistes avec lesquelles elles sont souvent liées.

La révolution scientifique et technique, l'énorme courant d'informations qui s'offre à l'homme, la présence de gigantesques moyens de communication et de nombreux autres facteurs économiques et sociaux ont considérablement modifié les systèmes traditionnels d'éducation, mis en évidence la faiblesse de certaines formes d'instruction et la force de certaines autres, élargi les fonctions de l'autodidactisme et augmenté la valeur des attitudes actives et conscientes d'acquisition des connaissances. Le prestige des enseignements fondés sur la réflexion va grandissant. Les problèmes posés par l'instruction et l'éducation d'élèves de tous âges, y compris les adultes, conduisent à faire appel à de multiples formes extrascolaires d'apprentissage. L'éducation extrascolaire offre un ample éventail de possibilités qui doivent être utilisées de manière productive dans tous les pays. Le mépris envers l'éducation extrascolaire n'est qu'un vestige du passé et ne peut être le fait d'aucun pédagogue progressiste. Cependant, tant dans le présent que dans l'avenir, racole, c'est-à-dire tout organisme conçu pour dispenser un enseignement méthodique à la génération montante, reste et restera le *facteur décisif* pour la formation d'un homme apte à contribuer au développement de la société, à prendre une part active à la vie, c'est-à-dire valablement préparé au travail. Dans la société moderne tout particulièrement, le traitement d'un volume énorme d'informations, reçues par des voies de plus en plus nombreuses et diversifiées, exige l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de pratiques systématisées. *Les connaissances scientifiques, les notions* en tant que saisie du général et de l'essentiel dans les choses et dit les phénomènes, et davantage encore les systèmes de

connaissance et les moyens qui permettent de transformer personnellement et d'assimiler positivement ce puissant flux d'informations, exigent le plus souvent un enseignement organisé, dispensé par des institutions éducatives bien conçues.

Certes, selon les pays, il est des genres d'école et des formes d'enseignement qui appellent de sérieuses critiques et de nombreux aspects de l'enseignement scolaire demandent à être entièrement repensés et réformés. Toutefois, le renoncement à l'école en tant qu'élément essentiel, quoique non exclusif, de l'éducation compromettrait la lutte entreprise pour faire accéder des centaines de millions d'êtres humains à cette partie de l'éducation qui permet d'assimiler la connaissance en tant que système. Or si la culture humaine ne se limite pas à la connaissance, la connaissance en est aujourd'hui partie intégrante et indispensable.

L'orientation de la Commission comporte ainsi une approche dialectique où entrent en jeu, d'une part, les améliorations apportées à ce qui existe, et de l'autre, les alternatives à ce qui existe. Elle se différencie donc à la fois de l'approche limitée de ceux qui restent prisonniers des structures existantes et de ceux qui rêvent d'un bouleversement radical des structures et s'élancent dans l'inconnu sans tenir compte du réel et du possible.

*C'est pourquoi la Commission a mis tout l'accent sur deux notions fondamentales : L'éducation permanente et la cité éducative. Si les études ne peuvent plus constituer un "tout" définitif qui se dispense et se reçoit avant l'entrée dans la vie adulte, quel que soit le niveau de ce stock intellectuel et l'âge de cette entrée, il faut alors reconsidérer les systèmes d'enseignement dans leur ensemble et leur conception même. Si ce qu'il faut apprendre est à réinventer et à renouveler constamment, alors l'enseignement devient l'éducation et, de plus en plus, l'apprentissage. Si apprendre est l'affaire de toute une vie à la fois dans sa durée et dans sa diversité, ainsi que de toute une société, en ce qui concerne tant ses ressources éducatives que ses ressources sociales et économiques, alors il faut aller encore au-delà de la révision nécessaire des "systèmes éducatifs" et penser au plan d'une cité éducative. Telle est la vraie dimension du défi éducatif de demain. Il n'est pas sûr que les conservatismes culturels soient plus faciles à vaincre que les résistances économiques ou politiques. Mais si, en face du prix, on mesure l'enjeu, comment refuser le combat ?*

**Or, de ce combat, nous possédons les moyens.**

## V. Les outils du changement

*L'“âge du changement” nous fournit les instruments nécessaires pour répondre à la demande d'éducation quantitative et qualitative qu'il propose. Encore faut-il que nous sachions les reconnaître comme tels et les adapter à cette fin.*

Les deux grands systèmes d'innovation les plus caractéristiques de l'ère technologique, c'est-à-dire, d'une part, les mass media (transistor et télévision), d'autre part, la cybernétique, s'attachant l'un et l'autre à *l'information*, à sa transmission immédiate, à son codage, à sa recherche, à son exploitation, sont de ce fait naturellement adaptés aux activités de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation.

Cependant nous constatons aujourd'hui le faible développement de l'enseignement programmé, nous voyons que la radio, la télévision et à plus forte raison les ordinateurs, sont insuffisamment utilisés à des fins éducatives. Sauf exception, la radio et la télévision sont *employées de façon extérieure et parallèle* à l'enseignement proprement dit.

On croit souvent que la radio ne peut être utilement mise à profit qu'à des fins d'animation et que son rôle proprement éducatif et formatif est négligeable. On se contente d'insérer la télévision dans le processus éducatif existant, au lieu de modifier profondément celui-ci pour qu'il puisse bénéficier d'un appui technologique moderne. On confond l'enseignement programmé avec l'utilisation de moyens très modernes et coûteux dont la majorité des systèmes éducatifs ne peuvent s'équiper. Il en résulte que l'application d'une méthode pédagogique avancée est considérablement limitée. On estime généralement que l'utilisation de l'informatique doit être réservée aux études supérieures; il est au contraire très important de prévoir une initiation, dès le jeune âge, au langage élémentaire des machines. D'abord parce que l'algorithme est une remarquable méthode de logique. Ensuite, parce que le contact avec cette puissance “mystérieuse” est souvent une très forte motivation vers la connaissance.

Il est nécessaire et indispensable que tous les pays, quel que soit leur niveau de développement, utilisent à une large échelle la technologie éducative et les principes technologiques, ou, en d'autres termes, les technologies intellectuelles post-mécaniques.

Il en est ainsi dans les pays développés, même pour ceux qui croient pouvoir opérer sur une économie florissante tous les prélèvements nécessaires pour atteindre leurs objectifs d'éducation. Il est certain que le recours à ces nouvelles formules leur permettrait, en tout état de cause, d'obtenir une beaucoup plus grande efficacité à partir d'un même effort d'investissement. Pour ces pays, le problème essentiel est de vaincre les routines, d'éveiller l'intérêt de l'opinion et surtout d'associer le corps enseignant à cette entreprise. Cette dernière condition est indispensable, non seulement pour apaiser certaines susceptibilités corporatives, mais surtout parce que l'usage éducatif de nouvelles technologies exige qu'elles soient intégrées dans le système éducatif lui-même.

Ce qui, pour les pays développés, est une commodité très précieuse, apparaît, pour les pays en voie de développement, comme la condition substantielle d'un traitement d'ensemble du problème. Pour les pays en voie de développement, ou du moins pour la plupart d'entre eux, une innovation résolue dans ce domaine constitue le seul moyen de progresser vers une solution satisfaisante dans un délai raisonnable.

La continuation des procédures actuellement suivies ne peut ni résoudre l'analphabétisme là où il affecte une fraction importante de la population (et ce, malgré l'indiscutable progrès que représente l'alphabétisation fonctionnelle) ni, dans beaucoup de cas, assurer la généralisation et la rentabilité de la scolarité, ni enfin, en aucun cas, ouvrir des chances à la formation des adultes et à la mise en application graduelle du concept d'éducation permanente. Cette situation ne pourrait même pas, en moyenne générale, être sensiblement améliorée par quelques suppléments de crédit ou d'aide et l'on se heurterait assez vite à d'autres goulots d'étranglement (insuffisance de recrutement des maîtres, de la production de manuels, etc.).

Bien autrement se présente le champ des possibilités si l'on décide de recourir, sur toute l'échelle désirable, à l'utilisation des technologies éducatives et surtout à la double méthode de l'enseignement programmé (étant observé que cette formule ne se limite pas à l'enseignement programmé par ordinateur, sur lequel nous avons insisté précédemment en raison de son extrême importance) et de la radiotélévision éducative. Nous serons alors dans une situation comparable à celle qui accompagne le passage d'une économie de subsistance à une économie d'accroissement rapide.

En ce qui concerne le choix des méthodes de modernisation de l'éducation, il nous semble que les pays en voie de développement devraient simultanément utiliser les technologies avancées, dans la mesure où cela est possible, et s'orienter davantage vers l'emploi des

technologies intermédiaires et vers l'application des principes technologiques susceptibles d'accroître l'efficacité et d'apporter un soutien à l'éducation dans ces pays, sans pour autant faire appel à des supports technologiques ou mécaniques sophistiqués et onéreux

*La Commission a donc souligné que, en dépit des doutes existants et des orientations différentes, quels que soient les progrès et les économies que puissent procurer certaines révisions du système éducatif classique, la très forte demande d'éducation afférente d'une part à la prolongation optimale et progressive de la scolarité, d'autre part, à l'institution d'une véritable éducation permanente, ne pourra pas être satisfaite si l'on ne se décide pas à recourir, sur une échelle suffisante, et avec des modalités appropriés, à ces instruments aux possibilités illimitées de la nouvelle technologie.*

## VI. La coopération internationale

*Sa l'on accepte l'idée que le moment est venu de procéder à une rénovation de l'éducation, que l'éducation est aujourd'hui mise en question, qu'il faut repenser l'éducation dans son ensemble et tous ensemble, alors se fait jour plus que jamais la nécessité d'une coopération internationale et d'une solidarité mondiale.*

Tout d'abord, une coopération intellectuelle et opérationnelle entre tous les pays: entre les pays développés eux-mêmes; entre les pays en voie de développement eux-mêmes; entre les pays proches sur le plan géographique ou du point de vue linguistique ou social; entre les pays et les institutions éducatives, culturelles et scientifiques à des niveaux de développement très divers mais dont les expériences, les tentatives innovatrices et les réflexions sur l'avenir de l'éducation appartiennent au même trésor mondial. L'échange des valeurs de ce trésor commun est aujourd'hui une obligation impérieuse et le moyen suprême de parvenir à une coopération internationale.

Ensuite, une solidarité opérationnelle, technique et financière envers les pays en voie de développement. Une rénovation éducative nécessite une expérimentation: elle encourt par suite des risques d'échec et exige

des ressources disponibles. Or, en fait, les dépenses publiques sont souvent parvenues au maximum supportable (et parfois dépassé) pour le budget et l'économie. D'autre part, les contradictions auxquelles se heurtent de nombreux systèmes éducatifs sont de nature à décourager plutôt qu'à stimuler les fournisseurs de l'aide, et peuvent les inciter à prêter une oreille complaisante aux fâcheux conseils des néo-malthusiens et des pessimistes dont certains ont bien voulu faire connaître à la Commission leurs thèses restrictives et leurs avertissements désenchantés.

Ce sont là les raisons fondamentales qui ont amené certains membres de la Commission à envisager l'établissement d'un *Programme international pour les innovations éducatives*. Orienté vers les innovations dans tous les domaines, ou plutôt vers la rénovation éducative dans son ensemble, ce Programme pourrait, semble-t-il, être particulièrement utile et efficace pour l'introduction des technologies éducatives. Tout investissement productif exige une dépense initiale de capital, mais la gestion peut, par la suite, être assurée dans des conditions moins onéreuses et beaucoup plus rentables.

Les pays peu développés ne peuvent pas affronter seuls un pareil effort de capital; il faut donc que les pays développés leur apportent un concours nouveau et spécifique; tel est notamment le cas lorsque l'équipement télévisé exigera l'établissement de *relais par satellites*, affectés généralement à couvrir plusieurs pays.

Diverses considérations permettent de penser que les pays favorisés accepteront cette relance de la solidarité; ils seront, cette fois, assurés de l'efficacité de leur concours et leurs dépenses initiales pourront être amorties par le fait que l'aide de gestion deviendra moins indispensable lorsque le rééquipement technologique aura porté ses premiers effets positifs.

Cependant, l'obligation de solidarité va bien au-delà de cet ensemble de justifications considérées du point de vue de l'utilité des pays attributaires; elle agit en retour vers les donateurs eux-mêmes et elle porte ses effets bienfaisants sur l'ensemble de la communauté internationale.

Les organisations de recherche qu'il faudra instituer ou développer pour mettre au point les formes de l'aide technologique éducative pourront être utilisées au bénéfice de tous les pays; car de nombreux pays développés rencontrent aujourd'hui la nécessité de l'innovation; leur problème n'est pas différent, dans ses éléments substantiels et fondamentaux, de celui qui se pose aux pays moins avancés et qu'ils doivent les aider à résoudre. Rien n'empêche d'envisager qu'un même organisme puisse travailler à titre onéreux pour certains clients et à titre libéral ou semi-libéral pour d'autres. L'effort accompli dans le

cadre de l'aide éclairera les donateurs sur leurs propres besoins, sur leurs propres insuffisances et les incitera sans doute à mieux organiser leurs échanges et leurs liaisons, afin d'éviter les gaspillages et les déconvenues.

La promotion intellectuelle du Tiers Monde bénéficie de bien des manières aux nations industrielles (et même parfois de façon abusive sous la forme de *brain-drain*).

Et surtout, des peuples devenus indépendants plus récemment sont demeurés souvent plus proches que les autres de leurs modes traditionnels de culture; ils sont d'autant plus attachés à sauvegarder ou à réhabiliter leur "authenticité" qu'ils ont éprouvé la crainte de la voir effacer sous le "placage" de l'aliénation coloniale. Ils peuvent donc faire bénéficier la collectivité mondiale des richesses du pluralisme culturel et l'aider à se défendre contre l'obsédante monotonie des modèles de vie et des archétypes de pensée qui accompagnent si aisément l'économie de croissance lorsqu'elle tend à se confondre avec une civilisation de profit.

*La Commission a constaté que ni les formes actuelles de l'aide bilatérale et multilatérale, ni les ressources dont elle dispose, ni même les conceptions dont elle s'inspire, ne sont à la mesure des besoins présents de la communauté mondiale en matière d'éducation. Et elle ne le sont pas en particulier si la rénovation devient l'impératif majeur de l'entreprise éducative. Les chemins d'une solidarité élargie et renforcée sont à rechercher. Certaines voies ressortent de nos analyses et suggestions. D'autres devront être élaborées ultérieurement. Mais nous sommes convaincus que ces chemins pourront être trouvés, grâce aux initiatives et à l'ingéniosité des pays, des peuples, des éducateurs et des chercheurs, ainsi que grâce aux organisations internationales et, tout particulièrement, à l'Unesco, qui a un rôle de premier plan à jouer dans ce domaine*

\* \* \*

La connaissance ne suffit pas à constituer la culture. La Commission n'a pas été en possibilité d'étendre de la façon voulue et dans les proportions souhaitées l'objet de son étude à l'ensemble des fonctions éducatives extrinsèques, mettant en jeu l'ensemble des relations de la famille, de la profession, de la cité, des groupes sociaux, des communautés professionnelles et spirituelles. Mais toutes nos observations nous ont confirmé dans la certitude que les réseaux de ces différentes

fonctions intrinsèques et extrinsèques forment un tout et que les divers secteurs du développement humain et de la vie sociale sont inséparables. S'il est vrai que les moyens de la technologie –et tout particulièrement les machines à opérations mentales– représentent pour le cerveau humain l'équivalent de ce qui aurait pu être obtenu par une mutation bio-génétique, il est nécessaire que *l'homme nouveau* soit à même d'établir un équilibre entre ses capacités élargies de compréhension et de puissance et leur contrepartie potentielle d'ordre caractériel, affectif et moral. Il ne suffit pas de réunir *l'homo sapiens* et *l'homo faber*, il faut encore qu'il se sente en harmonie avec les autres et avec lui-même : *homo concors*.

Cette condition s'impose pour qu'il puisse surmonter les dangers et les nuisances qui s'attachent au taux exponentiel de la croissance et aux aspects matériels du développement. Pour qu'il puisse affirmer ses responsabilités civiques et sociales et réagir aux contradictions et aux injustices. La conscience individuelle doit pouvoir exercer sa force par le relais de la conscience historique et de la conscience de groupe, par la recherche et la sauvegarde de l'authenticité, enfin par le sentiment de la pleine appartenance de chacun à la totalité de l'espèce. Ainsi s'affirmera la double polarité du singulier, qui est irréductible, et de l'universel qui comporte la diversité dans l'identité.

Notre temps, que l'on a appelé celui du monde fini, ne peut être que celui de *l'homme total* : c'est-à-dire tout *homme* et tout *l'homme*.

# **Première partie**

## **Constats**

# I

## L'éducation en question

Au seuil de ce rapport, c'est vers le passé que nous tournerons un instant nos regards, avant de les reporter aussitôt sur le présent, accomplissant par la pensée comme un nouveau voyage de Télémaque – le voyage d'un sujet abstrait au travers des siècles, des êtres et des formes de l'éducation. Ainsi serons-nous mieux à même d'apercevoir ensuite les dimensions du temps et de l'espace, dans l'univers actuel de la formation, où nous allons rencontrer tant d'âges mêlés, et tant de monuments augustes ou vétustes avec tant de neuves constructions et de vastes chantiers, et les figures à venir de l'homme.

Ce faisant, notre propos n'a pas été de tracer une esquisse historique. Mais il se trouve que l'une des observations, pour ne pas dire l'une des thèses, du présent rapport est que le passé exerce de puissants effets sur l'éducation, en ce sens, d'une part, que l'évolution de l'éducation est fonction de l'évolution historique des sociétés, d'autre part, qu'elle entraîne de nombreux vestiges de périodes révolues, enfin que le temps est venu pour elle de contribuer à faire l'histoire en la préparant.

Telle est la raison de ces quelques pages où, par une suite d'aperçus, nous avons cherché à rendre perceptibles, dans l'optique du présent, tout à la fois ce mouvement et ces pesanteur.

### L'héritage du passé

On s'accorde à penser que, depuis les âges les plus reculés, l'homme a fait usage de son don de parole pour communiquer consciemment, d'individu à individu, de génération à génération, de groupe à groupe, un acquis d'expériences pratiques, de codes d'interprétation des phénomènes naturels, de règles, de rites et de tabous, faisant ainsi

de la socialisation des mémoires individuelles l'un des moyens essentiels de la survie de l'espèce, principalement grâce au développement des aptitudes instrumentales dont *l'Homo sapiens*, seul parmi ses congénères animaux, s'est trouvé doué.

**L'éducation, nécessité biologique** Biologiquement et physiologiquement nu et non spécialisé, l'homme a su malgré sa faiblesse instinctuelle assurer progressivement sa survie, d'abord, et son développement ensuite.

En lutte permanente contre les conditions de son milieu, il a organisé son existence et élaboré progressivement sa société afin de grouper son effort. A partir de la cellule familiale, de la tribu primitive centrée sur ses tâches vitales, il a progressivement acquis savoir et expérience, appris à connaître et à exprimer ses désirs et ses aspirations, délimitant et façonnant ainsi ses facultés intellectuelles.

Quel rôle cette évolution a joué dans le destin singulier de l'espèce humaine, la science le confirme en mettant en évidence l'indigence biologique, physiologique et instinctuelle de l'homme.

En effet, les modifications subies, depuis les temps préhistoriques, par les diverses races humaines appelées à s'adapter à des modes de vie et à des milieux différents ont été, à tout prendre, minimes. Pourtant, l'homme moderne n'a cessé de conquérir des milieux nouveaux, comme s'il était doté d'une adaptabilité biologique croissante. Ce n'est qu'une illusion. C'est en réalité grâce aux connaissances transmises et enrichies de génération en génération, c'est-à-dire par l'effet d'une éducation de plus en plus répandue et de plus en plus complexe, que l'homme peut survivre aujourd'hui dans des milieux pollués, où il ne pourrait sauvegarder sa santé physique et mentale s'il ne savait se protéger contre leur nuisance.

**L'éducation, nécessité sociale** Aussi loin –cela n'est guère, il est vrai– qu'on puisse remonter dans le passé de l'éducation, celle-ci apparaît en effet comme inhérente aux sociétés humaines. Elle a contribué au destin des sociétés à toutes les phases de leur développement; elle n'a cessé de se développer elle-même; elle a été porteuse des plus nobles idéaux humains; elle est inséparable des plus grands exploits individuels et collectifs de l'histoire des hommes, histoire dont elle reproduit assez fidèlement le cours, avec ses temps forts et ses temps faibles, ses élans, ses impasses, ses confluences et ses antinomies.

### Dans la société primitive

Dans les sociétés primitives, l'éducation était multiple et continue. Elle portait tout ensemble sur le caractère, les aptitudes, les compétences, la conduite, les qualités morales du sujet, qui s'éduquait lui-même, en symbiose, plus qu'il n'était éduqué. Vie familiale ou vie de clan, travaux ou jeux, rites, cérémonies –tout était, au fil des jours, occasion de s'instruire: des soins maternels aux leçons du père chasseur, de l'observation des saisons à celle des animaux familiers, des récits des anciens aux incantations du chaman... Ces modalités non formelles, non institutionnalisées d'apprentissage ont prévalu jusqu'à nos jours <sup>1</sup> dans de vastes régions du monde, où elles constituent encore le seul mode d'éducation offert à des millions d'êtres. Au demeurant, il n'en va pas aussi différemment qu'il ne semble, à première vue, dans les sociétés scolarisées contemporaines, tant il est vrai que c'est toujours de son milieu, de sa famille, de sa société, que l'enfant –et l'adulte– reçoit et tire directement, existentiellement, une grande partie de son éducation; acquis d'autant plus important qu'il conditionne la réceptivité à l'enseignement scolaire, lequel fournit en retour à l'enseigné la "grille" qui permet à celui-ci d'ordonner et de conceptualiser les connaissances qu'il tire de son milieu.

*Ces notions, longtemps masquées par une pédagogie centrée sur la didactique scolaire, sont des éléments essentiels du concept de société éducative consciente, qui est au centre de notre propos.*

### Tradition africaine

La tradition africaine comme maintes autres traditions, ailleurs dans le monde, conserve le témoignage de cet état ancestral de l'éducation. "Le fait que l'Afrique pré-coloniale ne

1. " Dans toutes les sociétés, qu'elles aient été primitive ou extrêmement civilisées, et cela jusqu'à une date très récente, l'éducation de la plupart des enfants a eu lieu surtout de façon incidente et non dans des écoles destinées à cet usage. Les adultes accomplissaient leurs tâches économiques et autres tâches sociales; les enfants n'étaient pas tenus à l'écart, on s'en occupait et ils apprenaient à faire partie du groupe, on ne leur dispensait pas un " enseignement " au sens convenu du terme. Dans beaucoup d'institutions rassemblant des adultes, il a toujours été admis que l'éducation " incidente " était un élément essentiel de leur fonctionnement—par exemple, dans la familles et dans la groupes composés d'enfants du même âge, dans la travaux communautaires, dans les rapports entre le maître et l'apprenti, dans les différentes sortes de jeux, dans la prostitution a autres formes d'initiation sexuelle ainsi que dans les rites religieux. Dans la *paideia* grecque, l'ensemble du réseau d'institutions, la polis, était envisagé comme faisant fonction d'éducateur. Ainsi que John Dewey l'a dit de façon admirable, l'essence de toute la philosophie est la philosophie de l'éducation, elle consiste à étudier comment bâtir un monde. " (Paul GOODMAN: *Quelques idées insolites sur l'éducation: L'éducation des jeunes*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 37, Unesco, Paris, 1971, p. 2.)

connaissait pas l'école –si ce n'est dans certaines tribus, pendant de brèves périodes d'initiation– ne signifie nullement que les enfants n'étaient pas éduqués. Ils apprenaient à l'école de la vie et de l'expérience... Tout adulte était, plus ou moins, un maître. Mais cette absence d'organisation formelle ne signifie pas qu'il n'y eût pas d'éducation, ni que celle-ci fût moins importante pour la société." Ces lignes de Julius Nyerere font entrevoir les raisons qu'il y a de considérer l'éducation africaine traditionnelle comme l'une des très intéressantes expériences d'éducation non formelle, quelles qu'aient pu être, dans la réalité, ses insuffisances et ses limites<sup>2</sup>.

*Le retour aux sources—pourvu qu'on se garde des pièges de l'idéalisation rétrospective—peut féconder la pensée pédagogique et enrichir l'éducation actuelle de valeurs et d'expériences indûment négligées.*

**Naissance de l'école** La nécessité historique de l'institution scolaire est attestée par le fait qu'elle s'est graduellement développée, à des époques différentes mais à des stades analogues, dans tous les types de société, la structuration scolaire de l'éducation apparaissant l'essentiellement, à la systématisation et à l'expansion progressive de l'usage du langage écrit: l'apprentissage de la lecture supposait tout naturellement la présence de jeunes réunis autour d'un magister.

**Tradition littéraire** Ce n'est infirmer en rien l'immensité des pouvoirs nouveaux conférés à l'homme par l'écriture<sup>3</sup>, puis par l'imprimerie, non plus que la valeur des services rendus, surtout par le livre imprimé, à l'éducation elle-même, que d'observer que cette révolution a eu aussi certains effets moins bénéfiques. Quelle qu'aient pu être, dans l'éducation essentiellement orale, la place des rites et des tabous, la formation s'opérait au contact direct des choses et des êtres. La

---

2. " Très adaptée à la simple transmission de l'expérience des aînés aux cadets, dans le cas d'une technique relativement peu développée et essentiellement empirique, elle (L'éducation africaine traditionnelle) n'offre par contre ni cadre ni support à des progrès ultérieurs par l'intégration et la généralisation graduelles de nouvelles expériences et connaissances qui, elles sont censées se transmettre individuellement, donc isolément. " (Abdou MOUMOUNI: *L'Éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 1964.)

3. Nulle part on ne trouve de civilisation évoluée et durable qui n'ait pour soutien l'écriture. " De même que la civilisation implique généralement l'existence d'une vie urbaine, l'écriture n'a jamais fait son apparition que dans les sociétés urbanisées. " (*Histoire du développement culturel et scientifique de l'humanité*, vol. 1, Paris, Unesco, 1963, p. 525.)

transmission livresque de connaissances codifiées prenant dès lors le pas sur ces modes directs de transmission du savoir, a grandement contribué à nourrir le préjugé qui veut que le mot écrit—et sa récitation textuelle—soit l'expression de toute science digne de ce nom, et déprécie le savoir puisé dans la vie quotidienne.

*Cette préséance de l'écrit sur le dit reste profondément ancrée dans la plupart des systèmes d'enseignement actuels.*

**Maîtres et élèves**      Durant des millénaires, la somme croissante des connaissances et des traditions se transmettra ainsi de maître à élève, dans le cadre rigide d'une discipline scolastique et autoritaire, à l'image de sociétés fondées elles-mêmes sur de rigides principes d'autorité. Ainsi s'institue le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine encore dans la plupart des écoles du monde.

Dominé presque partout par les desservants du culte, dépositaires et gardiens de tout savoir, l'enseignement s'attachait, en même temps qu'à transmettre les dogmes religieux, à former des scribes et des administrateurs, des médecins, des architectes, des astronomes, des mathématiciens.

**Tradition asiatique**      C'est sous ces formes que s'est développée l'éducation en Asie, où le respect de la chose écrite atteint son apogée en Chine, avec le mandarinat. Primitivement plus ouverte et plus libérale que d'autres, l'éducation chinoise, qui avait pour mission de pourvoir les emplois publics et enseignait avec bonheur l'harmonie de la pensée et de l'action, s'est progressivement figée dans le formalisme, à l'image d'une société vieillissante, et soumise au carcan d'un système rigide d'examens et de grades.

En Inde, les universités brahmanes –les premières qu'ait connues le monde– ont donné d'emblée l'exemple achevé d'une éducation fondée sur la philosophie et la religion, mais en même temps axée sur l'étude des mathématiques, de l'histoire, de l'astronomie et même des lois de l'économie. L'éducation bouddhiste est apparue comme une réaction contre l'esprit de caste et le monopole éducatif des brahmanes, sans échapper ensuite elle-même à la rigidité.

Dans la Perse de jadis, l'éducation revêtait un caractère de formation permanente, étendue à toutes les activités de l'individu, jusqu'aux

approches de la vieillesse. En même temps que sur l'acquisition des Sciences, des vertus morales et des disciplines intellectuelles, elle portait sur la formation civique et l'apprentissage de la vie pratique.

### Tradition gréco-romaine

Chez les Grecs et les Romains de l'époque classique, l'école, fort honorée et assidûment fréquentée par les enfants et les adolescents des classes supérieures, eut pour idéal de former des personnalités harmonieuses, dotées d'une éducation intellectuelle, corporelle et artistique équilibrée, valorisant l'intelligence, le savoir, le culte des arts et l'élévation spirituelle. Seule une élite était jugée digne de la recevoir, notion aristocratique bien faite pour être adoptée et confirmée dans la suite des siècles par des sociétés impériales, royales, féodales et patriciennes structurellement vouées à

*cultiver, à l'usage du petit nombre, un enseignement choisi, souvent de haut niveau, qui a conféré ses lettres de noblesse à un élitisme resté bien vivant de nos jours dans certains systèmes d'enseignement.*

Pour les sociétés antiques de l'Occident, la somme des connaissances qui faisaient l'homme instruit constituait un tout clairement défini, répondant au canon des sept arts libéraux: grammaire, rhétorique, logique, arithmétique, géométrie, astronomie et musique, lesquels sont demeurés longtemps le fondement de l'enseignement classique.

*Cet enseignement a joui d'un tel prestige qu'il a eu tendance à s'enfermer dans son univers en ne s'ouvrant qu'avec mauvaise grâce aux apports des sciences dites exactes et des sciences sociales, dont il a souvent entravé la pénétration.*

### L'école de la Chrétienté

Au temps où la Chrétienté a établi sa suprématie dans une grande partie du monde, l'empire exercé par la religion sur tous les domaines de la vie s'est étendu, au premier chef, à l'éducation. En Europe, au Moyen Age, on peut dire qu'à quelques exceptions près, Église et éducation ne faisaient qu'un, ce qui ne signifie pas que l'enseignement, tout confessionnel qu'il fût, ne sut pas se différencier à l'usage particulier des princes ou des marchands, des clercs ou des gens d'épée. Autant qu'à des conceptions religieuses, l'éducation médiévale répondait aux conditions de la société féodale, et maintes sociétés d'Asie ou d'Amérique latine, longtemps fixées à l'âge féodal, ont connu des systèmes fort semblables, qui ont contribué à institutionnaliser de rigides cloisonnements sociaux et culturels.

*Bon nombre des formes hiérarchiques et des pratiques discriminatoires qu'on reproche aux systèmes actuels d'éducation ne sont en réalité que les survivances d'une éducation conçue pour un type de société très différent des sociétés où elles se perpétuent.*

**Education islamique** Dans de nombreux pays, l'Islam, s'assignant une mission universelle, s'est attaché à déterminer les objectifs<sup>4</sup> et les méthodes d'une éducation d'une haute portée. Faisant confiance à la capacité de l'homme de se perfectionner par l'éducation, il fut un des premiers à mettre en valeur l'idée de l'éducation permanente en exhortant les musulmans à s'éduquer "du berceau jusqu'à la tombe". L'Islam enjoint à tous, hommes, femmes et enfants, de s'instruire pour ensuite instruire bénévolement autrui. L'éducation musulmane a particulièrement cultivé les sciences, la médecine, la philosophie, les mathématiques et l'astronomie. Certains systèmes d'enseignement du monde islamique, par méfiance à l'égard de l'hérésie et de la subversion, finirent cependant par se cantonner dans une attitude réticente envers les exigences de l'esprit novateur.

**Modèle médiéval de l'Université** Le Moyen Age européen a vu naître, sous l'appellation ambitieuse d'universités, de grands établissements généraux d'enseignement supérieur. L'exemple donné en cela par de riches cités commerçantes et industrielles, jalouses de leurs franchises et de leur renom et tôt régies par de puissants représentants de la bourgeoisie naissante, se répandit dans toute l'Europe, puis dans les Amériques. Vouées d'abord à l'enseignement des humanités et de la scolastique<sup>5</sup>, elles ont graduellement élargi leur domaine par l'inclusion des sciences de la nature. Le mérite premier, à cet égard, revient au monde arabe

---

4. "Modeler une société conforme [à cette ordonnance divine], croire en un seul Dieu, apprendre à mener une vie qui concilie l'amour de ce monde et la vertu de l'ascétisme, enfin viser le perfectionnement spirituel et moral. tels sont les quatre grands idéaux de l'éducation musulmane." (A. Kh. KINANI: " Muslim educational idéals ", *Yearbook of Education*, Evans, London, 1949.)

5. " En jugeant la culture universitaire de cette époque, les historiens ont été frappés par cet automatisme lassant, artificiel, et par ce verbalisme, qui sont la rançon d'une dialectique envahissante. Toutefois la scolastique ne doit pas être jugée sur ces formes décadentes. Elle a joué un rôle historique certain: elle a permis à des esprits frustes et peu exercés d'assimiler l'immense patrimoine antique, qui était brusquement révélé, et de s'appuyer sur une forte règle de raisonnement pour élaborer à leur tour des oeuvres originales." (Histoire du développement culturel et scientifique de l'humanité, vol. 3, Paris, Unesco, 1969, p. 379.)

et musulman, dont la culture florissante s'étendit bien loin en Asie, en Afrique et en Europe.

Malgré de nombreuses évolutions, l'enseignement supérieur continue, dans l'ensemble, à observer certaines règles apparemment immuables qui, tel le cloisonnement en facultés séparées, ont répondu jadis à des nécessités objectives du progrès des connaissances mais sont aujourd'hui mises en cause par ce même progrès. Plus directement ouvertes que d'autres institutions éducatives au mouvement des idées et plus immédiatement requises d'actualiser leur enseignement scientifique et technique,

*les universités sont soumises, aussi bien par la force des choses que par les assauts de la critique intellectuelle et sociale, à des pressions croissantes, qui tendent à exiger de l'établissement universitaire qu'il s'adapte de façon plus dynamique aux réalités et aux besoins d'un monde en rapide mutation.*

**Avènement des temps modernes** En Europe, l'époque postmédiévale, qui conduit de la Renaissance, en passant par la Réforme, jusqu'aux premiers temps de l'ère moderne, a agi puissamment sur les destinées de la civilisation en ouvrant de vastes horizons à la connaissance, en libérant de neuves énergies sociales, en donnant de l'humanisme une définition nouvelle. Toutefois, cette influence a tardé dans une certaine mesure à s'exercer sur l'éducation, lors même que le développement de la pensée philosophique, des lumières nouvelles en psychologie et la promotion des langues vivantes à la dignité de l'usage académique, venaient en élargir l'horizon et en vivifier, ici ou là, les pratiques.

Une mutation capitale des données objectives et des instruments de l'action éducative s'était produite dans le même temps, la presse à imprimer permettant de mettre à la portée des masses ces récipients de savoir que sont les livres.

Et en effet, à mesure que le progrès économique suscitait des besoins accrus de personnels capables de lire, écrire et compter, l'éducation commença à se répandre et à se vulgariser en revêtant, par l'effet de cette extension, maintes formes nouvelles.

**La révolution industrielle** Un rapport direct tend à s'établir dès lors, dans les pays qui s'engagent à cette époque dans la voie de l'industrialisation, entre le progrès de l'industrie et la vulgarisation de l'instruction. La révolution industrielle, à mesure qu'elle gagne un plus grand nombre de pays, commande une expansion de l'éducation et porte en

elle l'avènement du concept d'instruction universelle et obligatoire, historiquement lié à celui du suffrage universel. L'ordre social, où les antagonismes de classes, loin de s'estomper, se polarisent et s'aiguisent, veille à maintenir ce processus de démocratisation du savoir dans d'étroites limites: une chose est d'entreprendre d'enseigner les rudiments aux enfants des villes et des campagnes pour assurer à l'industrie un réservoir de main-d'œuvre à la mesure de ses besoins; autre chose serait d'ouvrir au peuple les avenues de l'enseignement classique et universitaire, qui reste le fief des privilégiés de la naissance ou de la fortune.

*En proclamant, il y a un quart de siècle, que l'homme a droit à l'éducation, les Nations Unies ont avalisé un idéal démocratique né plusieurs siècles auparavant, dont la mise en œuvre continue cependant en maints endroits à être entravée par des conditions semblables à celles qui régnaient à l'époque où il fut énoncé.*

### **Exportation des modèles**

Quelle qu'ait été l'importance de l'avènement économique des temps modernes, rien n'apparaît, avec le recul du temps, plus lourd de conséquences pour le monde que l'empreinte et l'orientation imposées à l'éducation moderne, en Amérique latine, en Afrique et dans de vastes contrées de l'Asie, par les colonisateurs européens. Le système colonial, qu'il fût anglais, français, espagnol, portugais ou hollandais, a transplanté et diffusé, tels quels, les modes d'instruction européens sous tous les cieux<sup>6</sup>.

La puissance politique et économique de l'Europe, en exerçant jusqu'à une date récente son empire sur une grande partie du globe, a marqué de son sceau les institutions scolaires de l'actuel Tiers Monde. Et de même que les effets politiques et économiques du colonialisme continuent aujourd'hui encore à se faire puissamment sentir, de même,

*la plupart des systèmes d'enseignement des pays d'Amérique, d'Afrique et d'Asie reflètent l'héritage des métropoles d'autrefois ou d'autres hégémonies extérieures, que ces formes répondent ou non aux besoins actuels des nations qui en gardent l'empreinte.*

6. " L'instruction dispensée par l'administration coloniale... ne visait pas à former de jeunes éléments aptes à servir leur pays, mais répondait au vœu de leur inculquer les valeurs de la société coloniale et de les former pour le service de l'état colonial. " (Julius Nyerere: *Education for Self-Reliance*, Dar-es-Salaam, ministry of Information and Tourism, 1967.)— De même pour l'éducation britannique en Inde, au XIX<sup>e</sup> siècle, qui avait pour fin de produire " une catégorie d'individus, Indiens par le sang et la couleur, mais Anglais de goûts, d'opinions, d'esprit et de mœurs ". (Lord MACAULAY: *Minute on Indian Education*.)

### **Aux portes du temps présent**

Depuis la révolution industrielle, et à plus forte raison à partir de la révolution scientifique et technique, les modes de prêt vie et de production, les espérances et les craintes des hommes, leurs peines et leurs joies ont changé profondément de contenu. Les perspectives de l'éducation ont évolué, se sont élargies, sous l'effet de causes multiples: les sociétés laïcisées et centralisées ont fait appel à des contingents nouveaux d'hommes instruits pour le service de l'état; le développement économique a multiplié les emplois qualifiés et requis la formation de techniciens et de cadres de plus en plus nombreux; le droit à l'instruction s'est révélé à la conscience éveillée des travailleurs comme l'un des grands leviers de l'émancipation sociale; la modernisation accélérée de nombreuses sociétés a entraîné des modifications quantitatives et qualitatives de plus en plus profondes, au niveau de l'enseignement primaire, puis de l'enseignement professionnel, puis de l'éducation populaire. De leur côté, le processus des révolutions socialistes, engagé il y a plus de cinquante ans par la Révolution d'octobre, et le processus des luttes de libération nationale, qui a atteint son apogée il y a dix ans à peine, ont créé des exigences et des besoins nouveaux.

Quelles conclusions générales peut-on tirer, en ce qui concerne l'éducation, de ce survol de l'histoire ?

Premièrement, que l'éducation a un passé beaucoup plus riche que la relative uniformité de ses structures actuelles ne permettrait de le penser. Les civilisations amérindiennes, les cultures africaines, les philosophies de l'Asie et maintes autres traditions, recèlent des valeurs dont pourraient s'inspirer non seulement les systèmes d'éducation des pays qui en sont les héritiers, mais encore la pensée éducative universelle. Il est certain que des biens éminemment précieux ont été soit perdus, parfois dès avant l'époque coloniale, par suite d'une dégénérescence interne, soit détruits ou dénaturés par l'action de forces extérieures—notamment le colonialisme. Il importe pourtant d'observer que de nombreuses nations qui ont connu la tutelle de l'étranger, et dont certaines sont parmi les plus soucieuses d'affirmer leur indépendance, ont hautement assumé, notamment en matière d'éducation, la meilleure part des disciplines intellectuelles et de la

culture dite classique qu'elles s'étaient assimilées du temps de leurs épreuves.

La seconde évidence est que l'éducation d'aujourd'hui subit le poids de dogmes et d'usages périmés et qu'à bien des titres, sous ce rapport, les vieilles nations ne pâtissent guère moins des anachronismes de leurs systèmes d'enseignement que les jeunes états qui en ont hérité en tant que modèles importés.

Ainsi est-ce à une double tâche, tout à la fois de restitution et de rénovation, que nous paraît convier l'histoire de l'éducation – si fragmentaire que soit la vision qu'en ont donnée les pages qui précèdent.

### Repères actuels

L'éducation est devenue, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la plus grande branche d'activité du monde, en termes de dépenses globales<sup>7</sup>. En termes budgétaires, elle vient au second rang des dépenses publiques mondiales, immédiatement après les dépenses militaires<sup>8</sup>.

7. "Seule une notion large de l'éducation permet de rendre compte de l'effort d'un pays et d'effectuer des comparaisons internationales sur une base identique. Lorsqu'on se limite au budget de l'éducation national on aboutit à sous-évaluer cet effort et, surtout, à s'interdire des comparaisons dans l'espace et dans le temps car le contenu des chapitres budgétaires varie selon la pays et, même dans un seul pays selon les époques, pour des raisons politique ou administratives". (LÊ THANH KHÔI, *L'industrie de l'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1967, p. 39.)

8. La question de la proportion des sacrifices financiers consentis, respectivement, pour l'éducation et pour la défense nationale, est souvent débattue. A l'échelle mondiale les dépenses militaires se sont montées en 1968 à 182 milliards de dollars; les dépenses d'éducation dépassent de loin ce total si l'on ajoute aux dépenses publiques d'enseignement (qui se sont chiffrées, cette même année, à 132 milliards de dollars) les sommes consacrées dans d'autres secteurs à des activités de formation, le prix des programmes éducatif diffusés par les moyen d'information de masse, les dépenses éducative privées, etc. (Voir aussi, à ce sujet, chapitre II, p. 46 et 47.)

Il est intéressant de noter que le taux d'accroissement des dépenses d'éducation est plus élevé que celui des dépenses militaires:

	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69
Dépenses militaires	+ 10,4	+ 10,7	+ 6,1	+ 0,2
Dépenses publiques d'éducation .....	+ 11	+ 11,3	+ 10,5	(manque)

Elle se voit assigner des tâches de plus en plus vastes, de plus en plus complexes, sans commune mesure avec celles qui lui incombait dans le passé. Elle constitue une composante essentielle de tout effort de développement et de progrès humain, et prend une place de plus en plus importante dans l'élaboration des politiques nationales et internationales.

**Trois phénomènes nouveaux:** Trois phénomènes plus ou moins généralisés qui se font jour actuellement méritent une particulière attention, tant sur le plan doctrinal que sur le plan pratique.

**L'éducation précède** Le premier nous paraît être celui-ci: alors qu'au cours des siècles, notamment dans les pays d'Europe qui ont inauguré le processus de la révolution industrielle, le développement de l'éducation avait très généralement suivi de plus ou moins loin la croissance économique,

*pour la première fois sans doute dans l'histoire de l'humanité, le développement de l'éducation considérée à l'échelle planétaire tend à précéder le niveau du développement économique.*

Cette tendance s'est manifestée en premier lieu, avec la hardiesse et le succès que l'on sait, dans des pays tels que le Japon, l'U.R.S.S. et les États-Unis; de nombreux autres pays, notamment dans le Tiers Monde, se sont engagés depuis peu dans cette voie<sup>9</sup>, malgré les durs sacrifices<sup>10</sup> qu'elle exige et en dépit de maintes difficultés.

**L'éducation prévoit** Autre fait, d'ordre sociologique celui-là, et non moins important pour l'avenir:

*Pour la première fois dans l'histoire, l'éducation s'emploie consciemment à préparer les hommes pour des types de sociétés qui n'existent pas encore.*

C'est là, pour les systèmes éducatifs, une tâche d'autant plus nouvelle qu'au cours des âges l'éducation a eu généralement pour fonc-

9. Telle, par exemple, la République populaire du Congo où, en dépit de la modicité du produit national *per capita* (de l'ordre de 220 dollars), un habitant sur quatre fréquente actuellement l'école primaire gratuite; tel Cuba, dont les moyens restent limités mais qui a réalisé des progrès rapides dans la voie de l'universalisation de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation des adultes et de l'expansion de l'éducation secondaire.

10. Le Cameroun, par exemple a accru de 65 % ses dépenses publiques d'éducation entre 1967 et 1968, alors que la croissance de son P. N. B. excédait à peine 10%.

tion de reproduire la société et les rapports sociaux existants, mais cette mutation s'explique aisément si l'on compare la stabilité relative des sociétés passées, à l'évolution accélérée des sociétés contemporaines. En un temps où l'éducation devrait avoir pour mission de former "des enfants inconnus pour un monde inconnu<sup>11</sup>", la force des choses veut qu'elle s'applique, pour sa part, à penser, et par-là même à modeler le futur.

Cette tendance s'observe dans des pays qui, à la suite de transformations profondes et de l'accession au pouvoir de forces sociales ou politiques nouvelles, ont entrepris d'organiser une société radicalement changée. Elle s'observe aussi dans les pays dotés d'amples moyens technologiques, qui ont conçu un "projet humain" nouveau sans pour cela subir de mutations politiques soudaines. Ailleurs, la situation politique, des difficultés et des contradictions internes, rendent plus difficile l'accès à une vision globale du devenir social. Dans l'ensemble, ce n'est pas la volonté des plus lucides, ce sont les structures et les moyens disponibles qui font défaut à cet égard.

### La société rejette des produits de l'éducation

Troisième fait significatif: la contradiction qui apparaît entre les produits de l'éducation et les besoins des sociétés.

En effet, alors que jusqu'ici les sociétés en lente évolution (abstraction faite de courtes phases de mutation) absorbaient aisément et volontiers les produits de l'éducation, ou du moins s'en accommodaient, il n'en va plus toujours de même aujourd'hui.

*Pour la première fois dans l'histoire, différentes sociétés commencent à rejeter un grand nombre des produits offerts par l'éducation institutionnalisée.*

Ce phénomène, d'ordre tout à la fois économique, social et psychologique, s'explique par le fait que l'accélération de l'évolution et des transformations structurelles tend à accentuer le décalage qui existe normalement entre structures d'une part, infrastructures et superstructures, de l'autre. Il dénote avec quelle facilité les systèmes éducatifs peuvent se trouver déphasés. Un système construit pour une minorité, en un temps où le savoir se transformait lentement et où

---

11. " De même que l'enfant à naître est enfermé dans le sein de sa mère, nous devons situer l'avenir au sein d'une collectivité d'hommes, de femmes et d'enfants; cet avenir, nous devons considérer qu'il est déjà là, parmi nous, qu'il a déjà besoin d'être nourri, assisté et protégé qu'il a déjà besoin de ces soins qui faute d'être dispensés avant la naissance, interviendront trop tard. Car, comme disent les jeunes: l'avenir, c'est aujourd'hui. " (Margaret MEAD: *Le Fossé des générations*, Paris, Denoël, 1971, p. 149.)

un homme pouvait, sans prétention excessive, croire “apprendre” en quelques années tout le savoir nécessaire à sa vie intellectuelle et scientifique – un tel système a tôt fait de devenir anachronique lorsqu’il s’applique à des masses, que le volume des connaissances s’accroît à une cadence accélérée, et dans une époque tumultueuse. Croissance inégale, antinomies du développement économique et social, courants et contre-courants – l’éducation accuse fortement les effets de multiples conflits.

Elle a peine à se conformer de pas en pas aux exigences de la société en expansion, les sujets qu’elle forme sont eux-mêmes peu capables de s’adapter ensuite au changement, et différentes sociétés rejettent sans merci les qualifications et les compétences qui leur sont offertes quand elles ne répondent plus à leurs besoins directs. C’est la conséquence d’un processus de croissance inégale, qui procède par bonds et ratrappages, ne corrige un déséquilibre qu’en en créant un autre, mais qui est loin de ne présenter que des aspects négatifs, même si les adaptations et les mutations qu’il exige sont pénibles et harassantes. L’univers éducatif actuel ressent les douleurs de cet accouchement.

Ainsi s’explique la nécessité ressentie, dès le début de ce siècle et plus particulièrement depuis la fin de la guerre, d’exiger de l’éducation qu’elle *s’adapte davantage*, d’une part aux besoins de la société, et notamment aux exigences économiques, d’autre part aux désirs et aux aptitudes des enseignés, tout en réalisant en matière d’instruction les conditions d’une plus grande égalité des chances

**Tendances communes** Un autre phénomène mérite d’être souligné: à notre époque – et bien que la communication des expériences ne soit pas particulièrement bien organisée dans ce domaine –, les structures de l’éducation présentent un certain nombre *de tendances et de caractéristiques communes*. Celles-ci sont loin de s’incarner partout dans les faits, du moins au même degré; il est pourtant significatif qu’elles apparaissent, à des titres divers, dans toutes les parties du monde. En dépit de toutes les différences culturelles, historiques, économiques, idéologiques qui peuvent exister entre les pays, et même régionale-ment ou sectoriellement, à l’intérieur d’un même pays, il est intéressant et réconfortant de constater que l’entreprise éducative revêt, sous ce jour, le caractère d’une entreprise mondiale. Voici quelques-unes de ces tendances, parmi les plus significatives :

Tout d’abord, le *choix des modèles éducatifs*. Quant à opter entre les deux modèles fondamentaux – sélection restrictive ou porte ouverte –, on s’est le plus souvent prononcé pour le second. Différents pays

occidentaux sont présentement aux prises avec les difficultés nées de la transition entre un régime hier encore très sélectif et un régime plus ouvert. La plupart des pays du Tiers Monde ont opté au départ pour un système d'enseignement ouvert, mais sont souvent amenés, faute de moyens et eu égard aux impératifs du développement économique, à y apporter dans la pratique des restrictions plus ou moins sensibles. Soucieux de s'écarter tout à la fois de pratiques dirigistes étroitement axées sur les plans économiques et de l'anarchie du laisser faire, ils recherchent des formules propres à concilier le respect de l'homme avec les exigences de la société, l'individualisation avec la socialisation de l'enseignement

Ensuite, l'adoption de *modèles technocratiques* orientés essentiellement vers la formation de la main-d'œuvre, la qualification professionnelle, la promotion scientifique et technique. Bien que ce modèle tende, dans son principe, à rétrécir la base éducative et à favoriser une sélection poussée, ses effets ont été neutralisés, dans de nombreux pays, par les exigences du développement, qui ont imposé le maintien partiel de modèles ouverts.

Plus récemment, on a vu se dessiner dans les politiques éducatives le souci de donner essor aux aspirations libératrices des couches profondes de la société. Ce courant<sup>12</sup> tend à s'amplifier dans la mesure où il coïncide objectivement avec les exigences du développement économique et social, qui requiert l'initiative et la participation active des populations.

D'autre part, on voit se confirmer le transfert des responsabilités en matière d'action éducative. Jusqu'aux approches du XX<sup>e</sup> siècle, l'éducation était dispensée principalement par la famille, par des institutions religieuses, par des écoles subventionnées, par des écoles d'apprentissage professionnel et par des établissements indépendants d'enseignement supérieur. Aujourd'hui, dans la plupart des pays du monde, ces responsabilités incombent essentiellement aux pouvoirs publics, à l'état, et cela pour trois raisons principales. La première

---

12. "Modèle que, faute d'avoir trouvé une expression meilleure, l'on qualifiera ci-dessous de libérateur et qu'il faudrait sans doute appeler aussi utopiste. Sa finalité profonde est d'ouvrir les voies du passage à une société nouvelle. Son principe fondamental est la désaliénation. Ses structures, ouvertes et souples à tous les niveaux, et sa pédagogie systématiquement compensatoire visent à éviter la reproduction, au sein du système éducatif des clivages tenant aux milieux sociaux d'origine. Le souci de permettre l'épanouissement de toutes les personnalités et de donner à chaque individu les moyens d'une réflexion critique vis-à-vis de la société ambiante, guide son choix des contenu éducatifs, où se côtoient l'art, la technique et la politique, et de méthodes pédagogiques qui feront un large appel à l'initiative et au potentiel d'activité individuel ou collectif des élèves et des étudiants." (Jacques FOURNIER: *Politique de l'Education*, Paris, Seuil, 1971, p. 172)

résulte d'une tendance générale à compter sur les organismes publics pour satisfaire les besoins sociaux; la deuxième est que, dans presque tous les pays, on considère que l'état, lors même qu'il admet ou, dans certains cas, encourage les initiatives privées, est seul en mesure d'assumer la responsabilité globale de la politique éducationnelle; la troisième est que de nombreux gouvernements, conscients de l'importance du rôle politique grandissant de l'école, tiennent à s'en assurer le contrôle.

Au plan des *structures*, on observe notamment les tendances suivantes:

L'extension, faible encore, de l'éducation préscolaire se réalise généralement dans le cadre de l'institution scolaire. Les bases de l'enseignement primaire s'élargissent et l'âge de scolarisation initiale tend à s'abaisser. La durée des études scolaires tend à se prolonger. Les réformes conduisent le plus souvent à une fusion de l'enseignement primaire avec les premières classes du secondaire. Les effectifs augmentent, et pas seulement à la base: ils se développent verticalement, les promotions grossissent à tous les niveaux et la circulation en direction du sommet s'amplifie. Cependant, l'accroissement des effectifs s'accompagne de déperditions et de redoublements de plus en plus nombreux. En règle générale, les entrées s'effectuent à la base du système, les sorties soit à mi [chemin (le plus souvent à la suite d'échecs), soit au sommet, après réussite; les entrées et les sorties latérales sont encore rares mais commencent à être tolérées<sup>13</sup>. Le bien-fondé des systèmes purement sélectifs est mis en cause par l'obligation qui leur est faite de mieux tenir compte des handicaps dont pâtissent les catégories sociales les plus défavorisées.

En dépit d'oppositions tenaces, les programmes scolaires commencent à s'alléger. Les disparités observées naguère entre les programmes de différentes catégories d'écoles élémentaires et correspondant bien souvent à des discriminations sociales s'effacent rapidement. L'enseignement des langues

---

13. " Les systèmes scolaires dans le monde entier présentent des traits communs. Premièrement, les entrées sont plus nombreuses que les sorties régulières. Deuxièmement le courant vers le sommet est régularisé et parfois entravé par des barrières horizontales d'âge et de réussite scolaire. Troisièmement, la promotion des élèves, considérée verticalement, suit trois modèles: a) celui d'une division bipartite: formation de très haut niveau et formation très élémentaire; b) division tripartite: formation de très haut niveau moyenne, très élémentaire; c) système ouvert de niveaux terminaux équivalents bien que variés." (George Z. F. BEREDAY: *Essays on world education: the crisis of supply and demand*, New York, Oxford University Press, 1969, p. 98.)

nationales se développe de plus en plus<sup>14</sup>. On tend à retarder l'âge de l'orientation vers la spécialisation<sup>15</sup>, ce qui n'empêche pas l'enseignement professionnel et technique de se diversifier de plus en plus, à l'image de la diversification des fonctions de production. Des rapprochements s'opèrent entre l'enseignement général et l'enseignement technique, la culture générale de type polyvalent et la formation spécialisée, les humanités, les sciences et la technologie, laquelle prend une place grandissante dans l'enseignement général

Au niveau de l'enseignement supérieur, on assiste au fractionnement de nombreux grands établissements universitaires de type traditionnel<sup>16</sup> et à une ample diversification de tout l'enseignement post-secondaire. Cette diversification s'opère de deux façons opposées: soit, paradoxalement, par la réunion de multiples enseignements et facilités dans le cadre d'établissements de grande taille, ou sous une administration centralisée ("multi-universités"), soit sous la forme d'institutions plus petites, souplement adaptées, sur le plan local, aux besoins particuliers de catégories diverses d'enseignés. L'enseignement supérieur tend de plus en plus à s'étager sur plusieurs niveaux. De nombreuses disciplines sont introduites et l'on observe l'amorce d'enseignements interdisciplinaires en même temps qu'une intégration plus poussée de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

L'enseignement supérieur s'est élargi pour répondre aux exigences nouvelles d'un corps étudiant plus nombreux, aux nécessités de la recherche, aux besoins de la communauté et aux voix qui réclament de l'institution universitaire qu'elle catalyse le mouvement de réforme sociale. L'avènement de nouveaux types de structures, d'étudiants et de programmes entraîne une révision profonde des méthodes d'évalua-

---

14. En Union Soviétique, par exemple, l'enseignement est actuellement donné en soixante-six langues, en vertu du principe qui veut qu'il soit dispensé dans la langue maternelle des élèves.

15. Dans les pays socialistes d'Europe, l'école unique de 8, 11 et 12 années dispense un enseignement général polytechnique à tous les jeunes jusqu'à 15, 16 ou même 18 ans. — Dans les états scandinaves, l'école unifiée de 9 ans repousse la spécialisation jusqu'à 15 d 16 ans, au terme d'un enseignement secondaire commun. — Dans plusieurs pays (Royaume-Uni, Etats-Unis, Canada, etc.), les "comprehensive schools" permettent aux élèves d'accéder à des études polyvalentes largement diversifiées selon les aptitudes les goûts et les capacités de chacun, l'orientation vers l'enseignement classique, moderne ou technique étant reportée à 16 ou 17 ans. (D'après Roger MOLINE.)

16. " Il faut prévoir une limite à la taille des institutions éducatives, mais il faut alors également prévoir des moyens permettant de dispenser l'enseignement supérieur hors de l'université, à la maison, au lieu de travail ou dans des centres locaux adéquats. " (James PERKINS: Reform of Higher Education: Mission impossible? International Council for Educational Development, Occasional Paper n° 2, New York, june 1971.)

tion des résultats. La participation des étudiants à la gestion des établissements et à l'administration des enseignements tend à se développer.

Partout dans le monde, le corps enseignant constitue désormais un groupe socio-professionnel très important, au point même de représenter, dans nombre de pays en voie de développement, la catégorie la plus nombreuse de salariés.

A tout cela s'ajoute une tendance générale vers l'extension du secteur non scolaire de l'éducation. Les actions d'alphabétisation des adultes progressent, le dilemme existant entre enseignement élémentaire formalisé et programmes d'alphabétisation s'estompe. Les écoles et les universités sont complétées, suivies, parfois remplacées par une multitude d'activités extrascolaires ou parascolaires, qui font appel à toutes sortes de moyens longtemps négligés par l'enseignement traditionnel, ou récemment apparus. Ces actions se développent sur deux plans: premièrement dans le milieu socio-professionnel, avec une multitude d'activités visant la formation civique ou la formation professionnelle, les écoles et d'autres institutions éducatives offrant des programmes de perfectionnement, de recyclage ou de rattrapage et les universités accueillant des adultes sans conditions formelles d'admission; deuxièmement, dans le milieu socio-culturel, sous des formes plus souples et plus libres, associant l'autodidaxie à l'utilisation des sources d'information et de savoir, à des activités de loisir, à des actions sociales et à des programmes communautaires propres à susciter la participation et à encourager l'éducation mutuelle.

On est de plus en plus attentif aux liens réciproques qui existent entre le développement de l'éducation et de nombreux aspects du développement socio-économique\*.

L'idée de planification du développement des systèmes d'éducation – limitée essentiellement, il est vrai, à l'enseignement scolaire et universitaire – a été adoptée par de nombreux gouvernements au cours de la décennie écoulée. Plus ou moins efficace, complexe et technique, et parfois envisagée comme une solution magique, elle contribue dans l'ensemble à une utilisation judicieuse des ressources humaines et financières disponibles. D'une façon générale, enfin, l'éducation cherche à s'élever au-dessus de ses fonctions propre-

---

\* A ce propos, un membre de la commission, M. A. V. Petrovski, signale l'intérêt que présente l'étude du développement de l'éducation dans les républiques soviétiques d'Asie centrale, " qui ont réalisé en un court laps de temps des progrès étonnants dans le domaine de l'éducation nationale".

ment didactiques, pour viser le plein épanouissement des facultés humaines<sup>17</sup>.

Il est vrai que les phénomènes que nous venons de passer en revue n'ont, pour la plupart, qu'une valeur tendancielle, et qu'ils peuvent revêtir des formes très différentes. Le fait essentiel est cependant que

*là même où ces tendances communes ne sont pas encore apparues, ou lors même qu'elles engendrent des effets différents, elles ne sont que rarement contredites par des évolutions en sens inverse, et rien n'indique qu'elles doivent se renverser dans un proche avenir.*

Cela ne signifie pas que, sur d'autres plans, on ne puisse observer des mouvements fortement divergents, et même contradictoires. Ainsi des voies organiques suivies par le développement de l'éducation, puisque l'on s'oriente, dans certains pays, vers la centralisation, l'étatisation, la systématisation globale\*, et dans d'autres, vers la décentralisation, la désétatisation, le pluralisme.

Il reste que la cohérence générale de nombreuses évolutions est d'autant plus remarquable que celles-ci se sont opérées sous l'effet de conceptions, de critiques et de mouvements de contestation d'inspirations fort diverses, qu'il est possible de ramener aux quatre grandes orientations que voici:

### Réformes éducationnelles

La première consiste à réformer ou aménager les structures éducatives existantes et à moderniser les pratiques pédagogiques. Qu'elles aillent ou non de pair avec des transformations structurelles au plan socio-économique, des réformes de ce genre sont à l'ordre du jour presque partout. Les mesures et les initiatives prises par les pouvoirs publics, comme aussi par des organismes scientifiques et des éducateurs individuels, ont déjà ouvert la voie implicitement, sinon explicitement, dans de nombreux pays, à des

---

17. " La mission de l'école n'est plus—dans la mesure où elle l'a jamais été—de transmettre purement et simplement une certaine somme de connaissances. Le but fondamental de l'école de base et ce qui doit avant tout diriger son enseignement c'est de donner à chaque individu la possibilité de développer librement ses aptitudes et ses goûts. " (Ingvar CARLSSON, ministre de l'Éducation et des Affaires culturelles, Suède.)

\* Ainsi en Union Soviétique. A ce sujet, un membre de la Commission, M. A. V. Petrovski énonce en ces termes les principes de base du système d'éducation en U. R. S. S.: " Étatisation et direction centralisée de l'instruction publique; école universelle et obligatoire; libre accès et gratuité à tous les niveaux; unité et succession de tous les types d'enseignement. "

innovations importantes<sup>18</sup>. Dans les pays en voie de développement, des changements nombreux se sont produits<sup>19</sup>, principalement à l'initiative des autorités centrales, bien que la pénurie de moyens et certains phénomènes d'inertie bureaucratique freinent parfois l'esprit d'innovation, en ce sens que l'on y est enclin à attendre la confirmation d'expériences entreprises ailleurs. Dans certains pays disposant de ressources intellectuelles et financières énormes, l'ampleur des besoins et la gravité de certains phénomènes de blocage et d'échec justifient de plus en plus fortement l'opinion de ceux qui soulignent l'inefficacité des mesures fragmentaires et préconisent une réforme globale.

**Transformations structurelles** - Dans les pays qui ont connu, plus ou moins récemment, des bouleversements politiques et sociaux, les événements ont souvent entraîné des transformations structurelles profondes au sein de l'univers éducatif, qu'il s'agisse de la base de recrutement, de l'accès aux différents niveaux de formation, de la révision des contenus éducatifs ou (dans une moindre mesure il est vrai) de la modernisation des méthodes<sup>20</sup>. L'établissement de liens plus étroits entre les écoles et le milieu est particulièrement à l'ordre du jour dans les pays qui se sont engagés dans la voie d'une éducation conçue comme un vaste mouvement de masse, où chaque individu inculque à le devoir civique d'enseigner ceux qui n'ont pas eu sa chance<sup>21</sup>. Ces mêmes préoccupations se retrouvent dans les pays qui cherchent à désétatiser l'éducation, en la socialisant et en la plaçant sous la responsabilité directe et active des intéressés<sup>22</sup>. Le problème des

---

18. Aux Etats-Unis et au Canada, par exemple, maintes réformes importantes et fort intéressantes ont été amorcées au plan local, surtout en matière de modernisation des programmes d'utilisation des technologies éducatives les plus avancées. La réforme en cours en République fédérale d'Allemagne a pour objet la démocratisation de l'enseignement et le développement global de l'enseignement secondaire. Il convient également de citer à ce propos les réformes éducatives appliquées ou prévues en Suède, en Finlande, au Japon, à Costa Rica, au Mexique, aux Philippines aux Pays-Bas (dans l'enseignement supérieur), en Tchécoslovaquie (dans l'enseignement professionnel), etc., ainsi que la politique éducative inaugurée en France en 1968, qui a intéressé principalement l'enseignement supérieur mais s'est répercutée dans d'autres secteurs.

19. Ainsi en Bolivie, au Brésil, en Égypte, en Iran, au Rwanda, en Tunisie et au Venezuela.

20. A des titres divers, c'est de ces objectifs que se sont inspirées les promoteurs des réformes entreprises au Chili, en Inde, en Indonésie, au Pérou et en Tanzanie.

21. Ainsi à Cuba, notamment dans le cadre de la campagne d'alphabétisation, ou en République démocratique du Viêt-nam, avec les expériences d'éducation populaire.

22. Par exemple en Yougoslavie, où les écoles sont gérées par des conseils composés de représentants des enseignants, des enseignants, des parents, de la collectivité locale, etc.

mutations de structures prédomine là où l'on considère que la citadelle de l'enseignement doit être révolutionnarisée de fond en comble, au besoin par la contrainte de forces extérieures<sup>23</sup>, qu'une symbiose totale doit se réaliser entre travail productif et enseignement et que les étudiants doivent cesser de constituer une catégorie sociale à part.

Dans ces différentes expériences, il importe de distinguer les aspects spécifiques, déterminés dans une large mesure par les structures politiques existantes et des idéologies particulières, et d'autres éléments, moins directement liés à ces facteurs et susceptibles comme tels d'applications plus générales.

### Critique radicale

Le troisième courant est celui des partisans d'une "desinstitutionnalisation" de l'éducation et de la "déscolarisation" de la société – thèses qui, n'ayant pu être expérimentées nulle part jusqu'ici, gardent le caractère de spéculations intellectuelles<sup>24</sup>. Partant d'une critique sévère de l'éducation "institutionnalisée", ils aboutissent soit à des formules intermédiaires, soit à la formule radicale de la "déscolarisation" totale de la société. Cette thèse extrême s'appuie sur le postulat suivant: l'éducation constitue une variable indépendante dans chaque société et un facteur direct des contradictions sociales<sup>25</sup>. L'école cependant, étant donné sa situation

23. Comme en République populaire de Chine, où " le rattachement des établissements scolaires au secteur dynamique de la société, économiquement secteur de la production ou politiquement secteur du prolétariat, est conçu de manière à créer les conditions de la symbiose la plus complète entre chaque unité d'enseignement et la collectivité socio-économique dont elle dépend, de telle manière qu'un même esprit anime ici le travail productif, et là la nouvelle culture en formation. La formule clé de cette symbiose est la triple alliance, qui associe organiquement à tous les niveaux des représentants révolutionnaires du prolétariat d'abord, des cadres politiques et militaires ensuite, des enseignants et enseignés enfin ". (L. VANDERMEERSCH: *Réforme de l'éducation en République populaire de Chine*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Innovations " n° 13, Unesco, Paris 1971 p. 6 )

24. Le promoteur le plus connu (I. Illich) et d'autres défenseurs de ces thèses se rencontrent au Centre interculturel de documentation (CIDOC) de Cuernavaca (Mexique) mais leurs idées ont souvent été reprises ailleurs. Ils font une nette distinction entre l'évolution des possibilités éducatives, à laquelle ils sont favorables et l'institutionnalisation de ces activités, qu'ils contestent. Parlant de la place que l'éducation doit avoir dans la cité future, Illich dit qu'il n'est pas opposé à ce qu'on place une entreprise d'éducation au centre de la cité à dimensions humaines, mais que la vraie question est: " Va-t-on dans le sens d'un enseignement accru, d'une programmation accrue, dans l'idée que la croissance de l'individu est une forme de praxis, Ou va-t-on dans le sens des *scolae*, au sens original du terme ?... "

25. " Ce qu'il y a de nouveau dans vos propos c'est que l'éducation ne serait plus réflexive et dépendante, mais serait devenue une variable indépendante, un élément causal dans la société... Autrement... la théorie politique et la théorie éducative ont fonctionné de concert, comme en symbiose, la seconde apparaissant toujours comme la variable dépendante, dans l'idée que le système éducatif a pour fonction de servir les besoins de l'ordre social. " (Extrait d'un entretien avec Illich à Cuernavaca.)

dans le corps social et les rapports de force auxquels elle est soumise ne peut réaliser les desseins d'une véritable éducation au service des hommes ni promouvoir la "convivialité<sup>26</sup>"; elle sert au contraire les objectifs de sociétés répressives, aliénantes et déshumanisantes. Il faudrait donc, selon Illich, "inverser les institutions" et supprimer l'école, afin que l'homme, recouvrant sa liberté dans la société déscolarisée, reprenne son pouvoir sur l'institution et, par là, l'initiative de sa propre éducation. Dans leur foie absolue, ces conceptions ne semblent pouvoir s'accommoder d'aucune des catégories socio-politiques actuellement existantes, mais leurs auteurs pensent que la déscolarisation de la société entraînerait tôt ou tard, dans l'ordre social, le type de mutation générale propre à rompre le cercle vicieux actuel dans lequel se trouve l'éducation. Même chez les défenseurs de ces thèses, on reconnaît que si de jeunes sujets peuvent former leur caractère et acquérir certaines connaissances en vivant au sein d'une communauté, en vaquant à des occupations pratiques, etc., une forme de scolarisation est cependant nécessaire pour certains enseignements. Quoiqu'il en soit, ces théories novatrices, proches de certains courants de la jeunesse intellectuelle, sont intéressantes tout à la fois par les controverses et le mouvement d'idées qu'elles suscitent, et par la façon vivante dont elles posent le problème éducatif; elles contribuent à mettre en lumière des possibilités dont d'autres systèmes, même très différents, peuvent s'inspirer utilement.

**Contestation** Un quatrième courant, nourri par la contestation des utilisateurs eux-mêmes, s'est développé dans certains pays, où l'éducation tient de plus en plus de place dans les préoccupations des hommes politiques, des éducateurs, des chercheurs, des penseurs, ainsi que des étudiants eux-mêmes et de l'opinion publique. L'analyse des réactions souvent observées au sein des classes laborieuses, en présence de systèmes éducatifs figés –chez les parents, qui en observent certains aspects négatifs sur leurs enfants, ainsi que parmi les étudiants, qui doutent de la validité des possibilités de formation qui leur sont offertes– est pleine d'enseignements à ce sujet. Là où le système scolaire reste étroitement inféodé à la caste intellectuelle, issue de la bourgeoisie, qui l'a édifié et continue d'y faire régner ses lois et ses moeurs, l'enseigné, dérouté par le divorce entre un enseignement vieilli et les réalités du monde tel qu'il est,

---

26. Par "convivialité" Illich entend la capacité donnée à l'individu d'entretenir des "rapports autonomes et créateurs" avec autrui et avec l'environnement.

se butent ou se dissipent, s'ennuient ou portent leurs espérances ailleurs.

Pour sa part, la contestation des étudiants a marqué un moment de l'histoire: le moment où la critique massive a pénétré dans un domaine jusque-là farouchement hérissé de défenses. En dépit de sa confusion, de ses naïvetés, de son radicalisme à double tranchant, elle a fait brèche<sup>27</sup>. Mais il faut dire aussi que l'apathie de la population scolaire constitue à sa manière une autre forme de contestation car la désaffection, le manque d'enthousiasme que l'on constate chez les élèves dans de nombreux pays, traduisent indéniablement une réaction de refus à l'égard de systèmes indûment perpétués.

L'intérêt porté à l'éducation est plus grand que jamais; elle est l'objet, entre partis, entre générations, entre groupes, de conflits qui ont revêtu à maintes reprises les dimensions de tempêtes politiques et idéologiques. Elle est devenue l'un des thèmes préférés de la critique sociale, empirique ou scientifique. On comprend la surprise des dignitaires en voyant leur autorité mise en question non plus courtoisement, comme autrefois, par quelques esprits éclairés, mais massivement, par l'apostrophe et même la révolte des intéressés, et la réserve avec laquelle sont accueillies maintes conclusions de la recherche actuelle, dans la mesure où elles tendent à ébranler certains postulats tenus pour immuables. Quoi qu'il en soit, nous pensons que toutes ces formes de contestation –tacites ou explicites, paisibles ou violentes, réformatrices ou radicales– méritent à un titre ou à un autre d'être prises en considération dans l'élaboration des politiques et des stratégies éducationnelles pour les années et les décennies à venir.

Où trouver, dans cette constellation de tendances communes ou divergentes, de pratiques, d'idées foisonnantes et d'intentions généreuses, la caractéristique de l'heure présente ?

Durant plus de vingt ans, l'attention est restée centrée sur quelques grandes questions : comment réaliser l'expansion quantitative de

---

27. " Une brèche majeure a été ouverte par l'action des étudiants dans le mur du conservatisme éducatif; par cette ouverture pénètre irrésistiblement le flot des questions antérieures, grossi des questions nouvelles, alimenté par les impatiences et les espoirs nouveaux. Comme pour la misère, l'oppression et l'injustice, les victimes ont cessé de se résigner. Ceux qui acceptent les défauts et les insuffisances de l'éducation comme l'expression d'un ordre naturel sont de moins en moins nombreux " (Paul LENGAND: *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1970, p. 36.)

l'éducation, la démocratisation de l'enseignement, la diversification structurelle des systèmes éducatifs, la modernisation des contenus et des méthodes.

Voici quelques années, une problématique nouvelle a pris corps<sup>28</sup>. Elle se ramène, pour l'essentiel, à cette triple question: les systèmes scolaires sont-ils capables de satisfaire à la demande mondiale d'éducation ? Est-il possible de leur donner les formidables moyens qu'ils nécessitent ? Bref, est-il possible de poursuivre le développement de l'éducation dans la voie tracée et à la cadence fixée ?

A ces questions très pertinentes, il convient aujourd'hui d'ajouter des interrogations d'un autre ordre afin d'éclairer plus complètement les dimensions du problème dans ses rapports avec le devenir des hommes.

*Nous pouvons et devons, dans l'état actuel des choses, nous interroger sur le sens profond que revêt l'éducation dans le monde contemporain, ses responsabilités envers les générations actuelles qu'elle a pour tâche de préparer pour le monde de demain, sur ses pouvoirs et ses mythes, ses perspectives et ses finalités.*

Concluons en exprimant l'espoir que les autorités nationales responsables de l'éducation, prenant appui sur l'assistance que leur offrent à cet effet les instances internationales, reconnaîtront la nécessité, avant toute autre chose, de situer les problèmes de l'éducation dans une perspective globale, et de chercher des réponses à cette inquiétude fondamentale: l'instrument éducatif, tel qu'il est conçu, correspond-il réellement aux besoins et aux aspirations des hommes et des sociétés de notre temps ?

---

28. L'ouvrage destiné à servir de base aux travaux de la Conférence internationale sur la Crise mondiale de l'éducation (Williamsburg, octobre 1967) considère que les problèmes éducatifs dans le monde résultent de la conjonction historique des cinq facteurs suivants: l'afflux d'élèves, la pénurie aiguë de ressources, l'accroissement des coûts, l'inadaptation des produits, l'inertie et l'inefficacité. (Philip H. COOMBS: *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, P. U. F., 1968.)

## II

### Progrès et impasse

La situation actuelle de l'éducation dans le monde est le produit de composantes multiples: *traditions et structures* héritées du passé, avec leur trésor d'acquis et d'expériences, mais aussi le poids des vestiges qu'elles traînent après elles; *exigences nouvelles* imposées à l'éducation par les conditions de notre temps, avec le mouvement des idées, les initiatives, les expérimentations qu'elles suscitent; *résultats positifs*, bien que contradictoires, de l'effort de développement scolaire réalisé au cours de la période écoulée.

Les données quantitatives de cette situation sont ambiguës. Les statistiques révèlent une double image : d'une part, l'augmentation constante du nombre de sujets qui veulent ou devraient entrer dans le cycle scolaire, ainsi que l'expansion proprement inouïe des activités éducatives au cours des dernières décennies; d'autre part, les impasses auxquelles cette expansion semble aboutir et la flagrante inégalité de la répartition géographique et sociale des moyens disponibles.

Avant d'en tirer des conclusions, il importe de bien mettre en lumière les précautions qu'exige l'emploi des instruments applicables à l'étude des éléments quantitatifs.

Toute statistique implique nécessairement un choix, et tout choix, de par sa nature même, est subjectif.

La statistique, d'autre part, procède par totalisation et exprime des moyennes, lesquelles masquent nécessairement des différences et des écarts, qui peuvent être très grands. Il s'ensuit que les statistiques, aussi objectives qu'elles soient, valent ce que vaut l'usage qu'en font leurs présentateurs et leurs lecteurs.

Les statistiques de l'éducation ont deux sources principales: les données fournies par les établissements d'enseignement et les recensements de la population. S'agissant d'établissements relevant d'un système administratif rigoureux, les renseignements fournis peuvent être considérés comme dignes de foi, et il est possible de leur conserver leur validité durant un certain temps en y apportant, au moyen de pointages, les rectifications voulues. Toutefois, on ne peut

exclure entièrement le risque d'erreurs assez sensibles pour être significatives lorsqu'on établit des comparaisons entre pays. L'incertitude est beaucoup plus grande en ce qui concerne les indications sur l'analphabétisme, le niveau d'instruction, etc., tirées des recensements de la population: en effet, ces indications sont d'autant plus imprécises qu'elles ne sont pas toujours recueillies au cours d'entretiens qualifiés, mais souvent fournies par les intéressés dans des conditions où elles ne peuvent généralement pas être contrôlées.

L'incertitude des données chiffrées n'est cependant pas la seule source d'erreurs quand on utilise des statistiques aux fins de comparaison: les définitions du libellé des rubriques diffèrent souvent selon les pays, de même que les techniques statistiques, et cela, joint aux différences d'organisation des systèmes d'enseignement, fait que les chiffres confrontés sont loin d'être toujours comparables<sup>29</sup>. Au demeurant, nombre de pays en voie de développement manquent du personnel qualifié, des équipements techniques et des moyens financiers voulus pour mettre en place des services statistiques présentant toutes les conditions requises de fiabilité.

Force est de tenir compte, enfin, qu'étant donné le prestige politique qui s'attache aux progrès de l'instruction publique, les autorités intéressées sont trop souvent tentées de solliciter les chiffres, tant à l'usage de l'opinion publique intérieure qu'au regard de la communauté internationale.

Ces précautions dûment considérées et ces réserves faites, le matériel statistique disponible permet cependant de tirer certaines conclusions au plan de l'analyse quantitative.

---

29. Des termes comme alphabétisation, école élémentaire, maîtres qualifiés, dépenses renouvelables, écoles rurales, enseignement technique, enseignement supérieur, sciences sociales, etc., qui servent à définir des rubriques statistiques, peuvent être pris, selon les cas, dans des acceptions différentes. D'autre part, des différences existent quant aux modalités de relevé: par exemple, il peut se faire que le dénombrement des inscriptions soit opéré au début de l'année scolaire ou à la fin, alors que l'effectif est souvent moindre ou même qu'il porte sur la fréquentation moyenne, qui peut être plus faible encore. La durée de l'obligation scolaire peut être de 4, 5, 6 ou même 10 ans. Dans certains pays, l'enseignement est presque entièrement à la charge de l'État; dans d'autres, le secteur privé occupe une place importante. Les données relatives aux dépenses publiques d'éducation peuvent ainsi se révéler trompeuses. Dans certains pays, les élèves passent automatiquement d'une classe à l'autre, alors que dans d'autres ils peuvent être contraints à redoubler: c'est un élément dont il importe de tenir compte quand on examine l'efficacité de l'éducation dans un pays donné. Dans certains systèmes universitaires, l'étudiant ne choisit pas immédiatement sa faculté; il est même libre de changer d'université. Ailleurs, la décision doit être prise au moment même de l'inscription: là encore, c'est un élément dont il faut tenir compte quand on étudie et compte la mobilité des effectifs universitaires.

## Besoins et demande

**Définitions** Besoins d'éducation, demande d'éducation –ces termes demandent à être définis; convenons de leur donner le sens que voici: D'une part, le *besoin* qu'a une société donnée de disposer d'une quantité donnée de citoyens instruits ou plus instruits, plus ou moins spécifiquement qualifiés, à tels ou tels niveaux, et dans telle ou telle perspective, y compris la perspective de changements structurels. Ce besoin émane généralement en premier lieu de l'économie; mais il peut aussi être le fait de multiples autres formations sociales, et de l'État lui-même, qui doit pourvoir au recrutement de ses appareils et qui peut aussi avoir de multiples motifs politiques de développer l'éducation, le plus noble étant d'élever le niveau culturel et le niveau de conscience de la population, par souci de créer les conditions d'une participation démocratique accrue des masses.

D'autre part, la *demande* d'éducation exprimée par les individus, y compris par les parents—demande dont la manifestation revêt, par sommation, le caractère de phénomènes collectifs.

**Quatre remarques** Avant d'analyser de plus près ces composantes du développement de l'éducation, quatre observations générales s'imposent:

Premièrement, la corrélation entre besoins et demande est loin de toujours obéir à une harmonie naturelle.

Deuxièmement, les déséquilibres peuvent aussi bien se produire dans un sens que dans l'autre. S'il est vrai que, dans de nombreux pays, les besoins précèdent et excèdent la demande, il en est d'autres où la demande dépasse les besoins.

Troisièmement, partout ou presque (et là même où l'équilibre global entre besoins et demande peut paraître satisfaisant globalement), il y a défaut de coïncidence dans de nombreux secteurs. Par un apparent paradoxe, ces disparités sont d'autant plus marquées que les systèmes éducatifs obéissent de façon plus immédiatement circonstancielle aux fluctuations conjoncturelles de l'économie. Elles sont moindres là où, après un premier effort d'adéquation aux exigences de l'économie, le stade des essais d'adaptation mécanique a été, dépassé et où l'on assigne à l'éducation des tâches plus larges, plus complexes.

Quatrièmement enfin, quelles que puissent être l'inégalité de leur rythme de croissance et les disharmonies qui en résultent, l'accroissement tant des besoins que de la demande d'éducation est de toute façon énorme. Les effets de cette progression se manifestent presque partout dans le monde, sous la forme d'une augmentation massive des effectifs scolaires, d'une tendance continue à la prolongation des études, d'un recours accru aux moyens de formation extrascolaires, d'un gonflement incessant de la part des ressources nationales consacrées à l'éducation.

Cette expansion a des causes multiples: évolution démographique, développement économique, accroissement du savoir humain, transformations sociales, motivations psychologiques. Toutes ont leur importance, mais les plus déterminantes, en dernière analyse, nous semblent être d'ordre socio-économique et, comme telles, susceptibles d'être infléchies et partiellement régies par des volontés et des choix politiques.

### Facteurs démographiques

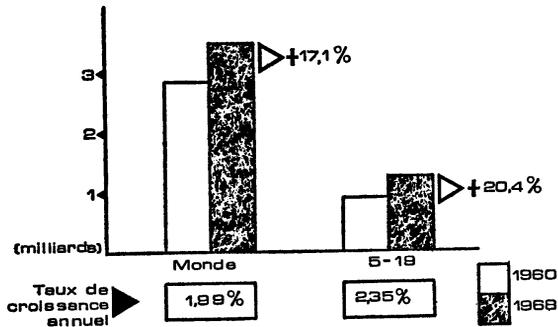
“L'explosion démographique”, tant évoquée et si souvent redoutée, porte en soi une “explosion scolaire” plus impétueuse encore. Ce n'est pas ici le lieu de faire un exposé des problèmes de la démographie mondiale, d'en examiner les courbes, ni surtout d'en discuter les projections, qui sont l'objet de si vives controverses non seulement scientifiques, mais sociologiques, politiques, idéologiques, philosophiques et même morales. Deux données récentes suffiront à marquer les dimensions de la question<sup>30</sup>:

1.—Au cours de la première décennie des Nations Unies pour le développement, la population mondiale est passée, entre 1960 et 1968, d'un peu moins de 3 milliards à près de 3,5 milliards d'êtres humains, soit un bond de 17 % en huit ans, et un accroissement moyen annuel de presque 2 % (voir diagramme 1).

---

30. Toutes les statistiques utilisées dans ce chapitre ont été fournies par l'Office des statistiques de l'Unesco. Les éléments d'information concernant l'éducation ne comportent pas de statistiques sur la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam. Ces pays sont cependant inclus là où il s'agit de données exclusivement démographiques et dans le cas des statistiques concernant l'alphabetisation. Quand les Etats arabes figurent séparément dans les tableaux les chiffres sont mis entre parenthèses, leur valeur étant incluse partie dans la rubrique “ Afrique ”, partie dans la rubrique “ Asie ”.—Pour de plus amples détails concernant la nomenclature des pays et les sources, voir Annexe 7, “ statistiques de l'Éducation— Note explicative ”.

**DIAGRAMME 1**  
**CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE**  
**TOTAL MONDIAL & GROUPE D'AGE DE 5-19 ANS**



1960 - 1968

2.—Durant cette même période de huit ans, la population scolarisable (5 à 19 ans) est passée dans le monde de près de 955 millions d'enfants à environ 1150 millions, soit un accroissement de l'ordre de 20 %, et un taux annuel moyen d'augmentation de 2,4 %, supérieur donc lui-même de près de 20 % à celui de l'accroissement démographique global.

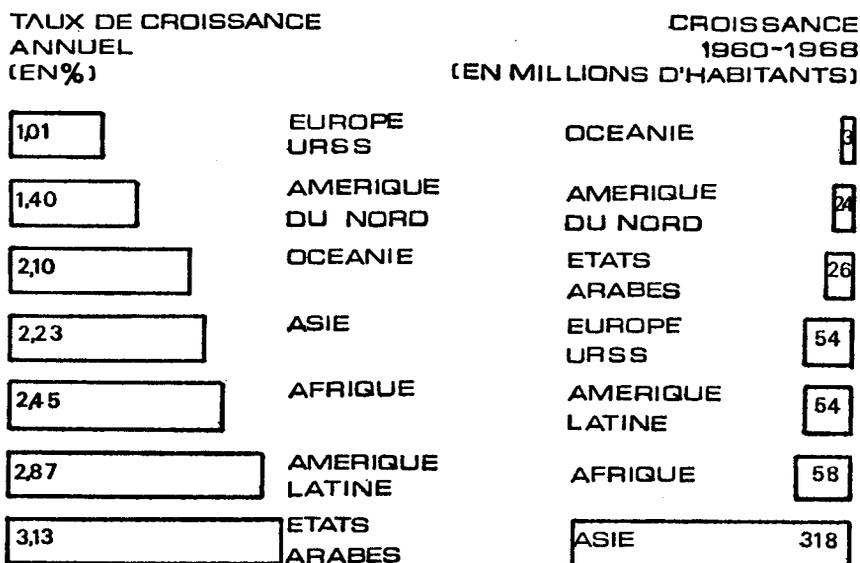
Pour le reste du siècle, on prévoit que le nombre des personnes d'âge scolaire et universitaire augmentera de plus d'un milliard, soit, chaque année, un excédent virtuel de 36 millions d'élèves et étudiants !

Ces chiffres mêmes masquent la gravité des problèmes, car il s'agit de statistiques globales qui, en amalgamant les chiffres relatifs aux pays industrialisés et les chiffres relatifs aux pays en voie de développement, sont loin de révéler la situation réelle dans la plus vaste partie du monde.

L'accroissement démographique, considéré non seulement sous l'angle de l'augmentation du nombre des naissances mais aussi comme une conséquence de la régression de la mortalité, et donc de la prolongation de la durée moyenne de l'existence, n'est pas uniforme. Les problèmes qui en découlent se posent avec infiniment plus d'acuité dans certaines régions (voir diagramme 2), d'autant plus que cet accroissement tend à s'accélérer encore dans les quatre régions où

il est déjà nettement supérieur à l'actuel taux d'accroissement mondial moyen (1,99%) alors que sa cadence se ralentit dans les régions où elle est inférieure ou approximativement égale à cette moyenne.

DIAGRAMME 2  
CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE PAR REGIONS



**Exigences du développement économique**

D'autre part, les exigences du développement économique et la participation directe d'un nombre sans cesse croissant d'hommes et de femmes à des activités économiques de plus en plus complexes requièrent, plus impérieusement encore qu'autrefois, la formation et l'instruction des producteurs. Les économies en expansion ont besoin d'un nombre croissant de travailleurs qualifiés. Le progrès technique transforme les métiers traditionnels, crée de nouvelles catégories d'emploi, qui exigent d'amples moyens de formation ou de recyclage. Toute mesure tendant à favoriser le "décollage" économique présuppose un effort parallèle dans le domaine de l'éducation. A quoi s'ajoute l'apparition de besoins nouveaux dans le secteur des économies rurales traditionnelles, jusqu'ici stagnantes, qui se traduit par une demande pressante d'éducation

de la part des jeunes et des adultes, notamment des catégories défavorisées demeurées plus ou moins complètement à l'écart de l'action éducative organisée.

De la manufacture à la révolution industrielle, de la révolution Meiji aux premiers plans quinquennaux soviétiques,

*les grands desseins économiques se sont toujours accompagnés d'une expansion de l'éducation. Les faits actuels le confirment: les besoins du développement économique, l'apparition de possibilités nouvelles d'emploi, se révèlent comme de puissants stimulants de la croissance éducative.*

Du point de vue de l'économie et de l'emploi, cinq grands secteurs posent à l'éducation des problèmes d'une particulière gravité. Les deux premières catégories sont évidemment celle des jeunes qui n'ont jamais été à l'école et sont pratiquement dépourvus de toute préparation au travail, et celle des individus qui, l'ayant quittée prématurément, ne sont en général guère mieux équipés. Mais la situation de trois autres groupes est également préoccupante, sur un autre plan: jeunes qui, tout en achevant avec succès des études régulières, de niveau plus ou moins élevé, se retrouvent avec une formation mal adaptée aux besoins de l'économie; adultes qui sont appelés à remplir un emploi pour lequel ils n'ont pas été préparés; professionnels dont la formation ne répond plus aux exigences du progrès technique, dans la branche où ils ont exercé jusqu'alors. Le nombre des individus qui se trouvent dans chacune de ces cinq catégories a constamment augmenté au cours de ces dernières années. Cette évolution montre que là même où elle ne fait pas purement et simplement défaut, l'éducation tend à se déphaser par rapport à l'évolution de l'économie et aux besoins d'importants secteurs de la société, de telle sorte qu'en maintes circonstances elle produit en fait de plus en plus d'inadaptés, et c'est en dépit de coûts croissants.

Au cours des années soixante-dix les objectifs du développement seront à la fois plus amples et plus complexes. Il sera de plus en plus difficile de dissocier objectifs économiques et objectifs sociaux, et les politiques éducatives devront tenir compte de cette interaction de plus en plus étroite. Les années soixante ont été encore dominées par l'idée des pôles de développement, qui a conduit, dans une optique technocratique, à surestimer et à concevoir isolément les effets de la création d'îlots d'industrialisation. Différemment, les années à venir seront marquées par l'élargissement et la multiplication des efforts de dévelop-

pement, par un renforcement de l'action en direction de l'agriculture et des régions rurales en général, par une participation plus éclairée de l'opinion publique et un concours plus actif des larges masses. Par rapport à la décennie précédente, où l'on s'est intéressé surtout aux normes quantitatives, à la formation des cadres et à l'établissement des structures administratives, la décennie qui commence sera vraisemblablement occupée par les problèmes du chômage, qui s'annoncent dramatiques, et par les nécessaires transformations des structures sociales, tant il est vrai que le développement économique n'a de sens que s'il se traduit par l'abolition des privilèges et une meilleure justice entre les hommes<sup>31</sup>.

Le fait est qu'à notre époque de mutations socio-économiques, scientifiques et technologiques, les sociétés ne peuvent plus se contenter, comme il est dans leur nature de s'y borner, de "renouveler perpétuellement les conditions de leur propre existence" (Durkheim); elles ont besoin d'une éducation qui, reflétant les transformations sociales et économiques, leur permette de s'adapter au changement, et même qui y concoure<sup>32</sup>.

---

31. Comme l'a dit l'Assemblée générale des Nations Unies: "Le développement doit avoir pour objectif ultime d'assurer des améliorations constantes du bien-être de chacun et d'apporter à tous des avantages. si on laisse se perpétuer des privilèges indus, des extrêmes de richesses et d'injustice sociale, le développement manquera son but principal. Il faut une stratégie globale du développement qui fasse appel à l'action commune et concentrée des pays en voie de développement comme des pays développés dans tous les domaines de la vie économique et sociale: l'industrie et l'agriculture, le commerce et les finances l'emploi et l'enseignement, la santé et le logement, la science et la technique." (*Stratégie internationale de développement pour la Deuxième décennie des Nations Unies pour le développement*, New York, Nations Unies, 1970.)

32. En d'autres termes: "si, dans les années soixante-dix, on considère l'éducation comme un moyen permettant d'atteindre des objectifs économiques et sociaux d'une plus grande variété, l'efficacité du système d'enseignement sera établie en fonction d'une plus vaste gamme d'objectifs. Le problème peut être ainsi formulé: comment l'éducation peut-elle utiliser ces ressources de façon à atteindre effectivement tout but fixé par la société?" (O. C. D. E., 1970). C'est dans le même sens qu'on peut interpréter ces observations de deux spécialistes soviétiques: "L'une des principales difficultés auxquelles se heurtent les prévisions du développement de l'éducation (notamment du développement quantitatif) provient du fait que la méthode généralement employée est une méthode de projection. Certes, la projection des principales tendances passées et présentes serait un moyen idéal d'explorer le futur si nous pouvions compter sur un développement évolutif régulier de l'éducation dans le cadre d'un système stable de conditions économiques et sociales. Mais nous n'avons pas de raison valable de supposer que tel sera le cas. C'est pourquoi il est impossible de considérer la prévision du développement de l'éducation comme un problème séparé: il n'est qu'une part—aussi importante soit-elle—du problème de la prévision économique et sociale intéressante de divers pays ou groupes de pays." (A. J. MARKOUCHEVITCH et A. V. PETROVSKI: *Où va l'Éducation ?*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série "Opinions", n° 4, Unesco, Paris, 1971, p. 3.)

### Considérations politiques

Cependant, l'intérêt croissant porté à l'éducation par les pouvoirs publics s'explique aussi par d'autres préoccupations, résultant de considérations plus particulières et plus délibérées. Par exemple: dans de nombreux pays, l'éducation, notamment la réduction de l'analphabétisme, apparaît comme le meilleur moyen de forger et de sauvegarder l'unité nationale; pour les pays qui ont récemment accédé à l'indépendance, le développement rapide de l'éducation est une forme d'émancipation nationale, un aspect essentiel du processus de décolonisation; en modifiant sur certains points déterminés le caractère de l'éducation préétablie, on peut entreprendre de saper les bases de l'hégémonie exercée par des groupes sociaux privilégiés ou tendre à créer ou recréer certaines conditions fondamentales d'une qualité de vie par quoi un peuple encore démuné peut ambitionner de rivaliser avantageusement avec des nations matériellement prospères<sup>33</sup>.

### Effets de la pression populaire

A ces multiples motifs que peuvent avoir les pouvoirs établis de favoriser le développement de l'éducation, vient s'ajouter la pression exercée, à l'autre pôle, par les parents et les enseignants actuels ou virtuels –pression qui peut revêtir des formes revendicatives ou contestataires, ou même politiquement hostiles, mais dont les effets vont généralement, en définitive, dans un sens parallèle à celui des politiques officielles d'expansion des institutions éducatives.

La demande sociale d'éducation croît constamment. Les élèves d'un niveau tendent vers le niveau supérieur. L'aspiration générale des parents est aujourd'hui de vouloir pour leurs enfants une éducation supérieure à la leur. L'instruction est considérée comme le principal levier de la mobilité sociale, même si les perspectives qu'elle est censée ouvrir se révèlent fictives. Dans les pays en voie de dévelop-

33. " La quête de la qualité de la vie, qui est l'essence de l'éducation moderne, offre des espérances et des possibilités nouvelles aux peuples pauvres et déshérités. Si on lui donne le type d'éducation qui convient, une société en voie de développement pourra atteindre l'épanouissement, l'harmonie et l'entente, toutes choses qu'une communauté plus prospère risque de ne pas connaître. L'éducation pourrait même être le facteur le plus puissant qui permettrait de réduire en fin de compte l'écart entre l'abondance et la pauvreté, écart qui s'accroît de façon si alarmante comme en témoigne le revenu par habitant. Si l'éducation ne peut pas contribuer beaucoup à égaliser, à court terme, les revenus en espèces, elle peut certainement aider bien davantage à améliorer la qualité de la vie des pauvres aussi bien que des riches. Les exploits éclatants de l'homme dans le cosmos doivent s'accompagner d'une révolution éducative intéressante sa propre sphère; réconcilier la science et la spiritualité, telle est la principale tâche qui incombe à ceux qui cherchent à rénover l'éducation. " (Prem KIRPAL: " Modernisation of Education in South Asia: The Search for Quality ", *Revue internationale de pédagogie*, N°XVII/1971/2.)

pement, les grades universitaires revêtent souvent la valeur de substituts des titres et privilèges en usage dans les anciennes sociétés de type féodal, dont maintes structures sociales subsistent lors même que le régime a changé, et ces considérations de prestige formel se reflètent de façon très sensible parfois dans l'orientation donnée aux systèmes éducatifs et la répartition des crédits entre les différents ordres d'enseignement.

**Sociologie de la demande** Sans cesser d'être commandée, fondamentalement, par les nécessités du développement économique, la croissance de la demande éducative obéit ainsi à des mécanismes sociologiques qui ont leur logique propre, de telle sorte que la loi de l'offre et de la demande sur le marché du travail est loin de s'exercer de façon directe, du moins à court terme. Pour le comprendre, il n'est pas besoin de quitter le terrain de l'analyse socio-économique et de faire la part trop belle aux motivations irrationnelles. En effet, ce comportement se justifie. On n'entreprend pas de s'instruire, d'acquérir un diplôme en vue du lendemain seulement, mais en prévision d'une vie entière—et d'une vie dont l'apogée se situera aux environs de l'an 2000. A qui reprocherait-on de croire, fût-ce inconsciemment, à une accélération du développement économique, à une multiplication des possibilités d'emploi, à une élévation progressive des qualifications requises, et de concevoir cette espérance comme un droit, sinon pour soi-même, du moins pour ses enfants ?

Ce qui rend communément illusoire les efforts faits pour rationaliser l'organisation des systèmes scolaires en programmant la production de qualifications en fonction directe des prévisions de main-d'œuvre et des plans de développement économique, c'est d'abord que les parents n'admettent pas de voir refuser à leurs enfants l'éducation requise par le secteur moderne de l'économie, lors même que sa capacité d'absorption reste très limitée. Il s'ensuit que la pression politique, dans l'ample mesure où elle prend en compte les aspirations des familles, tend constamment à exiger de l'éducation qu'elle anticipe sur les débouchés réels. Ces espérances mal fondées, et les déceptions qui les suivent, ont du moins le mérite de provoquer chez les intéressés une prise de conscience souvent aiguë de certains défauts bien réels des systèmes éducatifs et de nourrir ainsi, dans l'opinion, une critique dont les effets peuvent être salutaires.

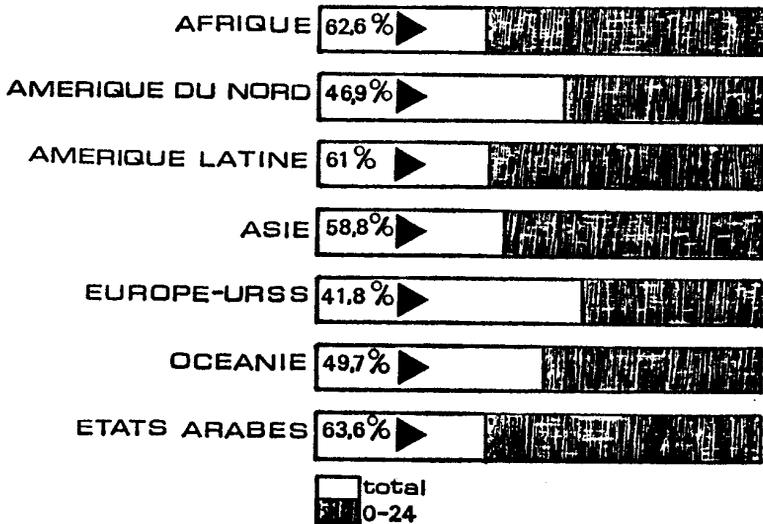
La conjonction de tous ces besoins et intérêts explique

*la pression sans précédent de la demande d'éducation à tous les niveaux et sous toutes ses formes.*

### Répartition régionale de la demande

Cette pression, bien que générale, ne s'exerce pas aux mêmes niveaux dans les différentes parties du monde, en raison, d'une part, de la répartition inégale, par régions, de la population âgée de moins de 24 ans (voir diagramme 3 et tableau 1), d'autre part, du stade d'avancement différent de la scolarisation aux différents niveaux, ainsi que de la différence des conditions socio-économiques.

**DIAGRAMME 3**  
**REPARTITION PAR REGION**  
**DE LA POPULATION AGEE DE 0 A 24 ANS**  
**EN POURCENTAGE DE LA POPULATION TOTALE, 1968}**



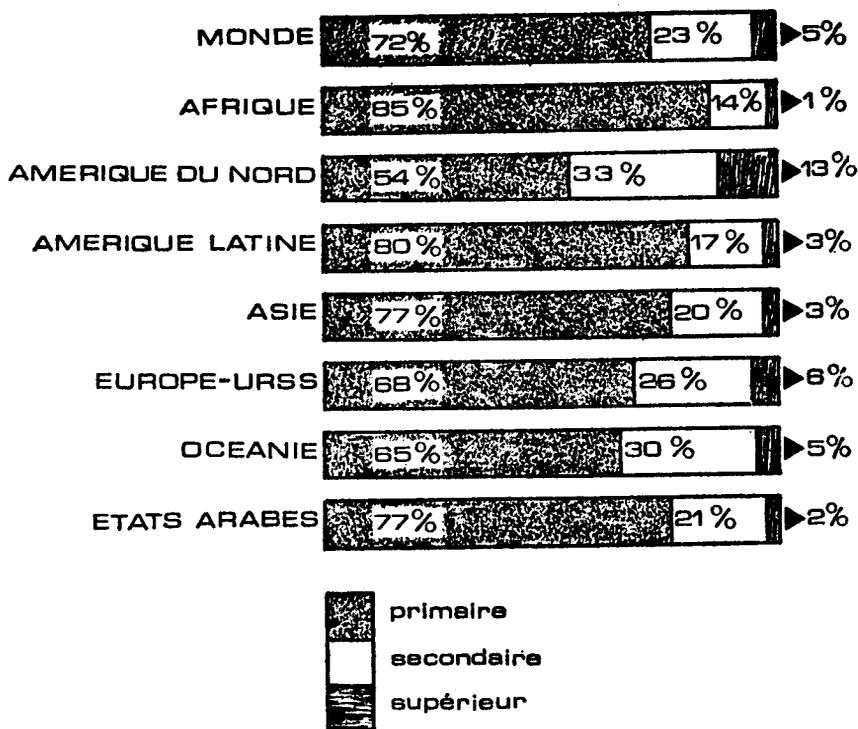
**TABLEAU 1**  
*Taux d'inscription scolaire en 1967/68*

Régions	% des élèves de l'âge du primaire inscrits à l'école (à tous les niveaux)	% des élèves de l'âge du secondaire inscrits à l'école (à tous les niveaux)	% des élèves inscrits dans le supérieur par rapport aux jeunes âgés de 20 à 24 ans
Amérique du Nord...	98	92	44,5
Europe et U. R. S. S.	97	65	16,7
Océanie .....	95	60	15,0
Amérique latine .....	75	35	5,0
Asie.....	55	30	4,7
États arabes .....	(50)	(25)	(3,1)
Afrique .....	40	15	1,3

Dans le cas des pays en voie de développement, la demande potentielle d'éducation reste énorme au niveau primaire et au niveau secondaire, où elle est par définition la plus nombreuse.

Dans les régions développées, en revanche (Amérique du Nord, U.R.S.S., Europe, Japon et une partie de l'Océanie<sup>34</sup>), c'est surtout au niveau secondaire et au niveau supérieur que se manifeste l'accroissement de la demande d'éducation. Le diagramme 4 montre que la proportion d'élèves dans le primaire, par rapport à l'effectif global à tous les niveaux d'enseignement, se situe entre 54 et 85 % dans les régions développées, alors qu'elle continue ailleurs à avoisiner 80 %.

DIAGRAMME 4  
REPARTITION EN POURCENTAGE DES ELEVES  
1968



34. Australie et Nouvelle-Zelande

Tandis que, dans les pays développés et quelques pays en voie de développement, la scolarisation universelle au niveau primaire est pratiquement achevée et que le taux de participation à l'enseignement secondaire dépasse 70 % dans plusieurs pays développés et atteint déjà 90 % dans les pays industriels les plus avancés, dans l'ensemble des régions en voie de développement, un peu plus de la moitié des habitants, adultes et enfants, n'ont jamais été à l'école, moins de 30 % des jeunes fréquentent un établissement d'enseignement secondaire, et moins de 5 % une institution d'enseignement supérieur.

De ce qui précède, il résulte que les multiples facteurs –politiques et sociaux, démographiques et économiques– qui ont si puissamment contribué à développer quantitativement les besoins et la demande d'éducation au cours de la période écoulée, ont, en dépit de leurs contradictions, exercé une action convergente non moins remarquable au plan qualitatif, en produisant un changement décisif dans l'attitude non seulement des sociétés et des autorités, mais aussi des individus eux-mêmes, considérés dans leur masse, à l'égard de l'éducation. On peut dire que, désormais,

*si l'éducation n'a pas encore, dans l'existence de tous les hommes, la place qui lui revient, elle en est du moins venue à représenter quelque chose pour chacun d'eux.*

#### Concluons sur ce point :

Notre époque est marquée par une demande d'éducation d'une ampleur et d'une vigueur *sans précédent*. Cette évolution s'observe, pour des raisons diverses mais concordantes, dans toutes les régions du monde, indifféremment du niveau de développement économique, du taux d'accroissement démographique, de la densité de peuplement, de l'avancement technologique, de la culture et du système politique de chaque pays. Il s'agit là d'un phénomène historique de caractère universel.

Tout présage que ce courant ira en s'amplifiant. Il nous paraît *irréversible*. C'est la donnée première dont devront nécessairement s'inspirer les politiques éducatives à venir.

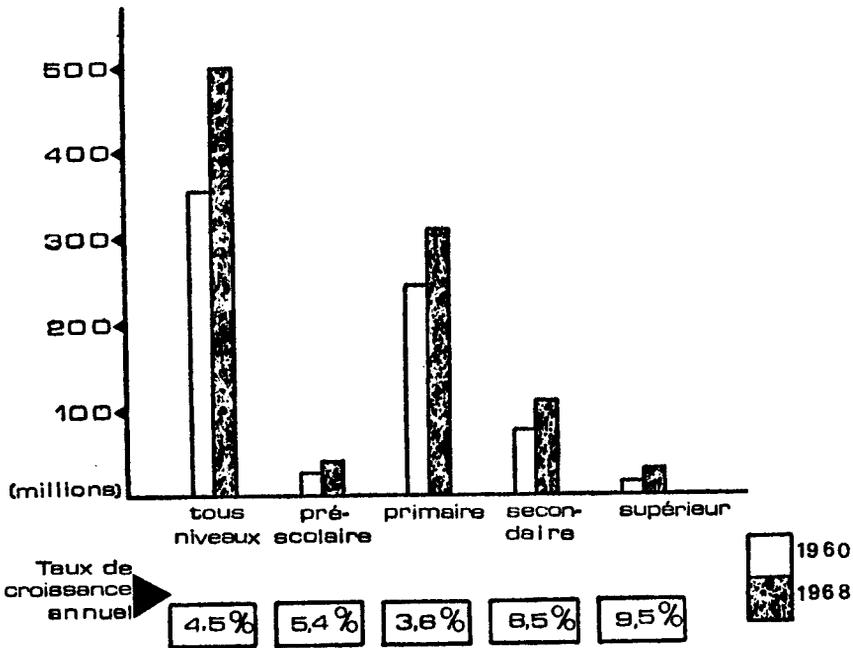
## Les termes du possible

Les gouvernements se sont très généralement déclarés prêts à répondre dans toute la mesure du possible à cet afflux de demandes et de besoins.

### Expansion accélérée

Pour la même période de huit ans (1960-1968) à laquelle nous nous sommes référés plus haut, la population effectivement scolarisée est passée d'environ 325 millions à quelque 460 millions (voir diagramme 5), soit un accroissement de 135 millions, représentant une progression de plus de 40 %, ou 4,5 % en moyenne par an, supérieure donc de 100 % au taux correspondant d'augmentation de la population scolarisable, et de 135 % au taux d'accroissement démographique global.

DIAGRAMME 5  
EFFECTIFS SCOLAIRES 1960-1968



L'expansion scolaire à l'échelle du monde est sans doute plus ample encore que ne l'indiquent les chiffres globaux publiés par l'Unesco. En effet, bien que l'on ne dispose pas de données précises concernant la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam, on estime que le nombre des inscrits dans ces trois pays doit approcher 150 millions, ce qui grossirait de près d'un tiers le total mondial indiqué plus haut. Si l'on ajoute à cela les quelque 40 millions d'élèves de l'enseignement préscolaire, on peut dire, sans grand risque d'erreur, que

*le nombre des personnes bénéficiant, dans le monde entier, d'une éducation de forme institutionnelle avoisine 650 millions.*

### Vers la scolarisation universelle

Il est frappant de constater que l'on gravite actuellement dans le monde entier vers un même objectif: la scolarisation universelle au niveau primaire là où elle n'est pas encore légalement instituée ou pas encore effective, et déjà au niveau du "primaire supérieur" ou du secondaire là où la scolarisation de base est réalisée ou en voie d'achèvement (voir Annexe 9). Le fait est d'autant plus remarquable que (sans méconnaître l'extension qu'ont pu revêtir précédemment, dans de nombreux pays, certaines formes coutumières ou religieuses d'éducation de base), l'adoption du principe qui veut que tout enfant bénéficie d'un enseignement élémentaire ne remonte qu'au siècle dernier et ne date même, dans la plupart des régions, que de quelques dizaines d'années, quand ce n'est pas de quelques années à peine. Les progrès considérables accomplis sur ce plan en aussi peu de temps sont essentiellement dus aux efforts déployés par les pays en voie de développement—et les moins diligents à cet égard ne sont pas nécessairement au nombre de ceux (vingt au total) qui n'ont pas encore institué officiellement la scolarité obligatoire.

C'est qu'en une telle matière la loi ne crée pas nécessairement le fait. Les décisions et les plans ne se traduisent pas sans peine dans la réalité, et l'on ne saurait nier que dans nombre de pays des objectifs éducatifs énoncés dans des programmes à court ou moyen terme, ou dans des textes législatifs, ou proclamés dans des formes solennelles, ou même inscrits dans la Constitution, n'ont pas été observés ou n'ont pu être atteints, et cela au vu même des chiffres officiels qui—nous en avons fait l'observation plus haut—n'offrent pas toujours, en l'espèce, toutes les garanties voulues d'objectivité.

Si amples qu'aient été les progrès de la scolarisation au niveau élémentaire, on constate cependant que l'enseignement supérieur comme l'enseignement secondaire, et même l'éducation préscolaire, ont, à l'échelle mondiale, progressé plus rapidement que l'enseignement primaire—à peu près une fois et demie plus vite pour le secondaire et plus de deux fois plus vite pour le supérieur.

TABLEAU 2

Taux de croissance aux différents niveaux d'enseignement  
1960-1968

Enseignement supérieur -----	+ 107 %
Enseignement secondaire -----	+ 65 %
Education préscolaire -----	+ 45 %
Enseignement primaire -----	+ 33 %

**Recrutement des enseignants**

Numériquement parlant, les problèmes d'encadrement posés par cette expansion ne se sont, dans l'ensemble, pas aggravés, la question ayant généralement bénéficié d'un traitement prioritaire. Alors qu'entre 1960 et 1968 la scolarisation s'est accrue en moyenne de 4,5 % par an, l'augmentation des effectifs enseignants a été non seulement conforme, mais supérieure à cette progression, avec une moyenne annuelle de 4,7 %, le nombre total des maîtres passant de 12,6 millions à 18,2 millions, soit un accroissement global de près de 50 %.

**Potentiels extra-scolaires**

Pour avoir une vue complète de la situation, il faut ajouter à ce bilan de l'effort de scolarisation la somme d'innombrables activités extrascolaires: émissions éducatives radio diffusées ou télévisées, programmes d'alphabétisation des adultes, universités populaires, cours par correspondance, multiples activités culturelles, cercles d'études, etc., que viennent compléter, principalement dans les pays industrialisés, de multiples activités éducatives au plan professionnel: programmes d'apprentissage, promotion ouvrière, cours de perfectionnement et de recyclage, stages et sémi-

maires, etc.<sup>35</sup>. Et encore l'inventaire des moyens servant ou aptes à servir des fins éducatives au sens large du terme est bien loin de se limiter à ces activités spécifiques. Il convient d'y inclure: l'ensemble de la presse (7 980 quotidiens d'intérêt général, tirant au total à plus de 350 millions d'exemplaires, plus 615 millions pour les périodiques); le livre (487000 titres publiés en 1968); 798 297 bibliothèques—nationales, publiques, scolaires, universitaires et spécialisées—contenant quelque 5 milliards de volumes; 14 374 musées recevant chaque année des centaines de millions de visiteurs; 674 millions de postes de radio, captant les programmes de 18 850 stations émettrices et 236 millions de récepteurs de télévision, reliés à 13140 stations; les films distribués par un réseau de 252 000 salles.

**Chiffres partiellement trompeurs**

La satisfaction qu'inspire à première vue ce bilan est considérablement tempérée par les deux faits suivants:

D'une part, entre 1960 et 1968, le nombre des enfants de 5 à 14 ans qui n'ont pu être scolarisés a, en chiffres absolus, augmenté de 17 millions, ce qui signifie que, chaque année, quelque 2 millions d'enfants de plus se sont vu refuser le droit à l'éducation.

D'autre part, les statistiques mondiales, par l'amalgame qu'elles opèrent, créent ici une illusion particulièrement trompeuse. Les résultats ont été beaucoup plus modestes, par rapport aux besoins et aux espérances, dans les quatre grandes régions précisément où le retard à combler est le plus grand. En effet, la proportion des enfants d'âge scolaire fréquentant l'école primaire ou secondaire ne s'est accrue au total, durant les huit années, que de 4 points en Afrique, de 9 points en Asie, de 10 points en Amérique latine et de 10 points dans les états arabes.

Si l'on admet que le taux d'accroissement démographique et le taux de scolarisation évolueront conformément aux progressions enregistrées au cours de la décennie écoulée, il s'ensuit qu'

*en 1980, le nombre des enfants de 5 à 14 ans ne fréquentant pas l'école sera de l'ordre de 230 millions.*

---

35. En République fédérale d'Allemagne, par exemple la formation industrielle est assurée à 90 % par l'industrie elle-même. Aux États-Unis on a estimé que les dépenses consacrées par l'industrie à la formation technique et professionnelle ne représentaient pas moins d'un tiers du total des dépenses publiques d'éducation (soit plus de 10 milliards de dollars).

**L'analphabétisme** - Les statistiques relatives à l'analphabétisme des adultes, sans lesquelles on ne saurait dresser un bilan complet de l'éducation dans le monde, se présentent ainsi:

**TABLEAU 3**  
*l'évolution de l'analphabétisme*

Population adulte du monde (plus de 15 ans)	Total (millions)	Alphabètes (millions)	Analphabètes (millions)	Taux d'analphabétisme (%)
1950 (estimation) .....	1 579	879	700	44,3
1960 (estimation) .....	1 869	1 134	735	39,3
1970 (estimation) .....	2 287	1 504	783	34,2

On voit que le *pourcentage* d'analphabètes a diminué, mais que le *nombre* même des illettrés a continué d'augmenter. Ce résultat à première vue décourageant recèle cependant un fait positif: si la progression de l'alphabétisation s'était poursuivie à la cadence des deux décennies précédentes, le nombre d'analphabètes adultes aurait atteint 810 millions en 1970; or il a été de 27 millions moindre. Il est permis de voir là un tournant, car c'est la première fois qu'on observe une inversion de tendance.

Il reste qu'on aurait tort de se faire trop d'illusions sur l'évolution de la situation réelle de l'analphabétisme dans de vastes étendues du Tiers Monde au seul vu des statistiques mondiales, qui la reflètent de moins en moins exactement, à mesure que tendent à disparaître, par résorption et extinction, les derniers îlots d'analphabétisme dans les pays industrialisés. Des estimations relatives à 1970 montrent qu'en Afrique et dans les états arabes un adulte (plus de 15 ans) seulement sur quatre sait lire et écrire, et qu'en Asie, à peine plus de la moitié de la population adulte est alphabétisée. En clair, cela signifie qu'il y a 40 millions d'analphabètes en Amérique latine, 50 millions dans les États arabes, 143 millions en Afrique, et plus d'un demi-milliard en Asie.

En ce qui concerne l'évolution future, selon les premières estimations des experts en statistiques éducatives les résultats obtenus dans les années soixante-dix confirmeront, en les élargissant substantiellement, les résultats enregistrés au cours des années soixante. Cette prévision se fonde sur l'effet combiné attendu, d'une part, du développement de la scolarisation dans le primaire et des programmes d'alphabétisation, d'autre part, du vieillissement de la population.

Toutefois, si l'on chiffre à 2 823 millions la population mondiale adulte à la fin des années soixante-dix et qu'on suppose qu'à cette époque 500 millions d'individus de plus sauront lire et écrire, il apparaît qu'

*en 1980, il y aura 820 millions d'adultes illettrés et un taux mondial d'analphabétisme de 29 %.*

### Leçons des campagnes d'alphabétisation

Mais le problème est ailleurs encore. Là même où l'action contre l'analphabétisme paraît marquer des points, les résultats sont souvent de caractère formel, sans conséquence réellement significative en termes de développement éducatif.

Peu nombreuses dans l'ensemble sont les campagnes d'alphabétisation qui ont abouti aux fins véritables qu'on s'accorde désormais à assigner à la lutte contre l'analphabétisme, dont l'objet essentiel n'est pas de permettre à l'illettré de déchiffrer des mots dans un manuel, mais de mieux s'intégrer dans le milieu, d'avoir plus fortement prise sur le réel, de mieux affirmer sa dignité personnelle, d'avoir accès aux sources d'un savoir qui lui soit utile, d'acquérir des savoir-faire et des techniques qui l'aideront à mieux vivre. si l'on compare l'immensité (le mot n'est pas trop fort) des efforts humains dépensés et des espérances éveillées, dans nombre de pays, au cours de telles campagnes, avec la précarité des résultats obtenus, et même les formes de fatigue et de découragement qu'elles ont parfois laissées derrière elles; si l'on considère aussi le prestige national et politique attaché à la publication, dans ce domaine, de bulletins de victoires souvent plus réelles sur le papier que dans la vie, ne peut-on pas trouver, dans cette expérience, les éléments d'une mise en garde contre certains des risques et des écueils qui menacent l'oeuvre de scolarisation présentement en cours ?

L'impossibilité où ont été nombre de pays d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, l'inconsistance pratique de maintes promesses gouvernementales, la frustration continue d'une large part des espérances indûment éveillées, ou du moins insuffisamment tempérées, chez les parents et chez les jeunes, peuvent conduire à repenser beaucoup de problèmes, en se gardant de confondre les vœux, fussent-ils les plus louables, et les réalités. Agir autrement, n'est-ce pas risquer de créer des situations malsaines, ou même d'encourir le reproche de sacrifier à la démagogie, dans un domaine social particulièrement délicat ?

Mais la sagesse ne se réduit pas à conformer les plans, les promesses et les espérances aux dimensions des moyens existants. Elle consiste aussi à rechercher non seulement plus de moyens, mais aussi *d'autres*

moyens, qui permettent d'élargir, en les portant à une échelle nouvelle, les limites du possible.

C'est dans le sens d'une telle ouverture que nous concluons, en ce point de notre propos:

Un immense effort a été accompli depuis la fin de la guerre pour étendre la scolarisation des enfants et des adolescents et combattre l'analphabétisme des adultes. Cet effort a produit de grands résultats. Pourtant, l'évidence se fait jour qu'il ne sera pas possible, sur ce plan, si l'on s'en tient aux mêmes moyens, de répondre aux nécessités prévisibles.

D'où la question: ne doit-on vraiment compter, pour accomplir les tâches à venir, que sur les systèmes éducationnels existants ? Le monde actuel—marqué par l'explosion démographique, les impératifs du développement économique et de la lutte contre la faim, la révolution scientifique et technique, la multiplication des connaissances, la promotion des masses, les conséquences et les expressions nouvelles de l'idée démocratique, l'extension et la prolifération des moyens d'information et de communication—ce monde qui pose et posera tant d'exigences nouvelles à l'éducation ne contient-il pas en lui-même des moyens nouveaux, dont celle-ci peut et doit se saisir, sous peine de faillir à sa mission ?

## Ressources et moyens

L'expansion de l'éducation a exigé et continuera d'exiger une augmentation massive des dépenses.

**Dépenses mondiales** En 1968, les dépenses publiques consacrées aux systèmes d'éducation se sont montées à près de 132 milliards de dollars, contre 54,4 milliards en 1960-1961, soit un accroissement de presque 150 % en huit ans seulement <sup>36</sup>.

---

36. Toute tentative d'évaluation des dépenses d'éducation au niveau mondial se heurte à de très grandes difficultés, dues non seulement au caractère fragmentaire des données, mais aussi au problème fondamental de la conversion des monnaies nationales en une monnaie étalon (dollar des Etats-Unis). En raison de l'absence de renseignements complets

Il faut préciser que ces chiffres ne comprennent pas les dépenses d'éducation de la République populaire de Chine, de la République populaire démocratique de Corée et de la République démocratique du Viêt-nam; n'y sont pas inclus non plus les crédits alloués dans de nombreux pays à l'enseignement privé, ni les dépenses intéressant l'éducation faites par des services gouvernementaux tels que le ministère du Travail, le ministère de l'Agriculture, le ministère de la Défense, etc., ou des organismes publics comme les stations de radio ou de télévision émettant des programmes éducatifs; ils ne tiennent pas d'avantage compte du coût des innombrables activités éducatives extrascolaires et non gouvernementales, dont le volume est considérable dans de nombreux pays, ni enfin des sommes dépensées par des familles pour les fournitures, la nourriture, l'habillement, le transport, etc. des élèves<sup>37</sup>. Une estimation globale, incluant les divers éléments précités, conduirait vraisemblablement à chiffrer à plus de 200 milliards de dollars par an la somme des dépenses d'éducation dans le monde.

### Dépenses budgétaires

Pour ce qui est des finances publiques proprement dites, on constate que la quote-part des dépenses d'enseignement tend très généralement à augmenter dans le cadre des budgets. Par régions, de 1960 à 1965, la progression a été de 14,5 % à 16,4 % en Afrique, de 15,6 à 17,6 % en Amérique du Nord; de 12,6 % à 15,4 % en Amérique latine; de 11,8 % à 13,2 % en Asie; de 13,5 % à 15 % en Europe et Union Soviétique; de 10,4 % à 15,7 % en Océanie. À l'échelle mondiale, la part des dépenses d'éducation dans l'ensemble des budgets nationaux est passée de 13,5 % en 1960 à 15,5 % en 1965 et doit actuellement avoisiner 16 %. En 1967, dix-huit pays ont

---

et sûrs, les chiffres présentés ici doivent être considérés comme ayant valeur d'approximation globale. Les dépenses étant énoncées en prix courants, leur augmentation est imputable pour une part, qu'on peut chiffrer à 5-6 %, aux effets de l'inflation. (Bien que l'inflation ait été beaucoup plus forte dans certains pays d'Amérique latine et d'Asie, durant la période 1960-1968, la conversion en dollars des États-Unis corrige dans une large mesure cette différence, le taux de change appliqué tenant compte de la dévaluation réelle des monnaies nationales en question par rapport au dollar.) Outre les difficultés techniques qu'eût entraîné le calcul des dépenses en prix constants, l'expression en termes de prix courants nous est apparue plus expédiente, aux fins de notre argumentation, qui se base essentiellement sur la comparaison entre les dépenses d'éducation et le volume des ressources nationales globales, ou entre leur taux d'augmentation et d'autres indicateurs eux-mêmes exprimés en termes de prix courants.

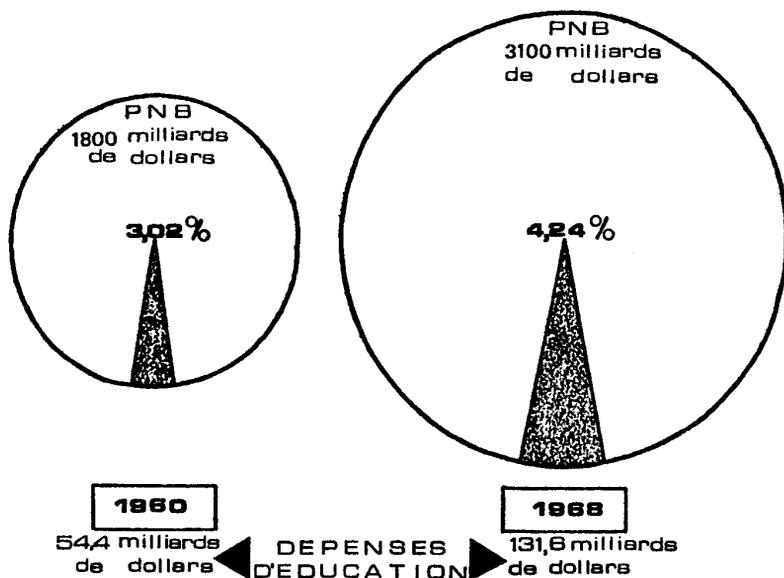
37. Ces dépenses, que l'on omet souvent de compter, sont loin d'être négligeables. Une étude récente (Pierre DAUMARD: *Le prix de l'enseignement en France*, Paris, 1969) montre qu'en 1964 les dépenses scolaires directes d'une famille atteignaient en moyenne 1 180 francs par enfant soit un total national de 7 700 millions de francs, égal à plus de 44 % des dépenses publiques totales d'éducation (17,4 milliards).

consacre à l'instruction publique plus de 20 % de leurs dépenses budgétaires, contre six seulement en 1960.

Dépenses  
d'enseigne-  
ment et  
P. N. B.

Fait plus significatif encore, les dépenses publiques d'enseignement augmentent plus vite que le produit national brut au niveau mondial (République populaire de Chine non comprise), puisqu'elles en constituaient 3,02 % en 1960 et 4,24 % en 1968 (voir figure 1). Par régions, cette proportion s'échelonne entre 3,6 % (Amérique latine) et 5,9 % (Amérique du Nord).

**FIGURE 1**  
**COUT DE L'ENSEIGNEMENT**  
**EN POURCENTAGE DU PNB MONDIAL**  
**1960 & 1968**



Accroisse-  
ment  
relatif des  
coûts

Si l'on compare, dans l'ensemble du monde, la progression des inscriptions dans les systèmes scolaires traditionnels, aux trois degrés d'enseignement, avec celle des dépenses affectées à ces enseignements, on constate, pour la période 1966-1968, que l'accroissement de la fréquentation a été de l'ordre

de 4,5 % par an alors que l'augmentation des dépenses a atteint un taux annuel de 11,7 %. Par régions, on relève pour la même période les proportions suivantes:

TABLEAU 4

*Inscriptions scolaires et dépenses d'enseignement*

Régions	Taux annuel d'augmentation des inscriptions scolaires aux trois niveaux	Taux annuel d'augmentation des dépenses afférentes aux enseignements considérés
Afrique .....	6,2 %	10,0 %
Amérique du Nord .....	3,0 %	12,1 %
Amérique latine .....	6,2 %	11,3 %
Asie .....	5,6 %	14,1 %
Europe et Union Soviétique .....	3,0 %	11,0 %
Océanie .....	3,7 %	11,7 %
États arabes .....	(6,6 %)	( 8,5 %)

**Déperdition scolaire**

Cette augmentation des coûts n'empêche pas les systèmes traditionnels d'enseignement de donner des signes graves d'inefficacité. L'un des plus patents est l'étendue de la déperdition scolaire, c'est-à-dire le taux d'abandon et de redoublement, dont une enquête effectuée par l'Unesco en 1969 et portant sur les années 1960-1961 et 1967-1968 a révélé l'ampleur.

TABLEAU 5

*Deperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans différentes régions du monde*

Régions	Valeurs extrêmes du rapport intrants/extrants <sup>38</sup> dans les pays de la région considérée	Valeur moyenne du rapport intrants/extrants
Afrique .....	1,24-3,55	2,00
Amérique latine ...	1,53-2,42	1,90
Asie .....	1,00-2,48	1,31
Europe .....	1,00-1,56	1,20

38. On est convenu de considérer qu'en termes non monétaires, le coût de la déperdition est donné par la relation entre le nombre d'années-élèves investies par sujet parvenant avec succès au terme d'un cycle ou d'un enseignement donné, et la durée du cycle considéré. Cette relation, exprimée sous la forme d'un rapport intrants/extrants sert à mesurer l'efficacité interne d'un système. Pour un système fonctionnant dans des conditions opti-

Dans la moitié des pays du monde, la moitié des enfants scolarisés n'achèvent pas le cycle primaire. A ne considérer même que ceux qui quittent l'école dès la première, seconde ou troisième année—c'est-à-dire, le plus souvent, sans acquis durable—on constate que, dans nombre de pays, les dépenses correspondantes absorbent de 20 à 40 % du budget total de l'enseignement public.

Le phénomène est donc fort grave, quantitativement parlant. Mais il a aussi valeur de symptôme, dans la mesure où il témoigne des défauts et de l'inefficacité des institutions éducatives qui l'engendrent, et illustre le fait que l'antinomie souvent observée entre l'augmentation nominale des dépenses d'éducation et la diminution relative du rendement des activités éducatives est due essentiellement à des facteurs d'ordre qualitatif.

**Répartition  
des res-  
sources  
financières**

Ce qui est vrai de la qualité des activités l'est aussi de la qualité des choix, en ce sens que le volume global des ressources financières n'est pas seul déterminant: à maints égards, leur répartition l'est davantage encore. De ce point de vue, on constate que les dépenses publiques d'éducation

continuent d'être concentrées sur les formes institutionnelles d'enseignement, réservées aux enfants et adolescents scolarisés<sup>39</sup>.

males, ce rapport est égal à 1; la différence entre le chiffre par lequel se traduit ce rapport et le chiffre 1 mesure le "coût" de la déperdition. Les données du tableau 5 ont été calculées sur la base des renseignements de 18 pays d'Afrique, 13 pays d'Amérique latine 13 pays d'Asie et 11 pays d'Europe.

39. Le tableau ci-après illustre, par l'exemple de trois pays, les disproportions observées dans la répartition par secteurs des dépenses publiques d'éducation.

Pays A (en %)		Pays B (en %)		Pays C (en %)	
Enseignement primaire .....	39	Enseignement primaire .....	46,8	Enseignement primaire .....	50
Enseignement secondaire .....	18,1	Enseignement secondaire .....	13,1	Secondaire général ..	31
Universités .....	18,1	Supérieur .....	15,8	Secondaire technique	6
Subventions aux institutions privées ..	4	Technique et professionnel .....	10,2	Professionnel .....	6
Autres programmes.	6,8	Normal .....	5,7	Divers .....	7
Administration générale .....	10	Administration et divers * .....	8,4		
Autres institutions publiques .....	4				

\* Autres postes, tels que dépenses afférentes aux services de vulgarisation et aux activités culturelles.

Ces pratiques budgétaires confirment (à l'encontre de maintes déclarations d'intention) la permanence foncière de la règle qui veut que les dépenses publiques soient spécifiquement allouées au bénéfice de la population scolaire et universitaire et reviennent donc de droit au système créé à son usage, c'est-à-dire la survivance de l'idée qu'il n'y a d'éducation que scolaire, et que le temps d'apprendre est circonscrit dans les limites du jeune âge.

**Financement privilégié de l'institution scolaire** Il est de plus en plus évident que, dans la plupart des pays, et donc sous l'angle de l'intérêt universel, ce financement unilatéral des besoins est fondamentalement injuste: il y a des centaines de millions d'analphabètes dans le monde pour qui l'école ne peut plus rien; dans le Tiers Monde, près de la moitié des enfants actuellement en âge de recevoir une instruction primaire sont condamnés, quoi qu'on fasse, à grandir sans aller en classe; lors même qu'on reconnaît la supériorité pédagogique et didactique d'un enseignement scolaire méthodique et rigoureux, l'équité, jointe aux exigences du développement économique et social, ne commande-t-elle pas, sous peine d'accepter de sacrifier un être sur deux des générations présentes et de nombreuses générations à venir, de recourir aux moyens plus immédiats, pour ne pas dire plus expéditifs, en tout cas plus pratiques, plus massifs et aussi plus vivants, qu'offrent à beaucoup moindre frais—si on les évalue en coûts unitaires—les modes non scolaires d'éducation? Cela afin de remédier au maximum, dans les plus brefs délais possibles, à l'abandon où sont laissés les millions d'adolescents qui n'ont jamais fréquenté l'école ou l'ont prématurément quittée, et d'assurer l'information continue de larges masses d'adultes analphabètes.

Est-ce à dire qu'il s'agisse, du jour au lendemain, de redistribuer les ressources financières existantes, en réduisant les crédits alloués aux institutions scolaires pour reverser la différence sur des activités extrascolaires? Assurément non. En fait, la question se ramène généralement à ceci: étant donné que les dépenses publiques d'éducation augmentent d'année en année, selon quelles proportions convient-il d'affecter ce surplus, d'une part, au développement et au perfectionnement des institutions scolaires, d'autre part, à d'autres besoins, notamment l'éducation des adultes, l'éducation pré-scolaire, le développement de la technologie éducative, de façon à amorcer, par le jeu normal des reconductions et des majorations ultérieures de crédits, une correction progressive de la structure interne des budgets de l'éducation.

Ralenti-  
sment du taux  
de progres-  
sion

Cela est d'autant plus urgent que l'examen de la courbe générale des dépenses d'éducation montre que leur progression, tout en restant considérable, a commencé à se ralentir depuis quelques années (sans qu'il soit aisé de décider, du moins dans le cas général, dans quelle mesure cette évolution est la cause, et dans quelle mesure l'effet, du ralentissement simultané des progrès de la scolarisation). Leur taux d'accroissement, qui avait été de 12,1 % en moyenne de 1960 à 1965, s'est réduit à 10,5 % en 1967-1968 (et celui de la scolarisation, de 5 % en moyenne entre 1960 et 1965, à 3,6 % récemment). L'analyse plus détaillée atteste que le phénomène s'est manifesté dans cinq des sept régions considérées:

Tableau 7  
*Taux de progression des dépenses publiques  
d'éducation dans le monde (en %)*

Régions	Taux moyen d'accroissement annuel 1960-1968	Taux d'accroissement en 1967-1968
Afrique .....	10,0	9,2
Amérique du Nord ...	12,1	13,2
Amérique latine .....	11,3	10,8
Asie .....	14,1	12,6
Europe et U. R. S. S. ..	11,0	7,9
Océanie .....	11,7	3,6
États arabes .....	8,5	10,7

Cela ne signifie pas que les dépenses d'éducation ne continueront pas à augmenter. Là même où leur progression fléchit, elles ne paraissent généralement pas près d'avoir atteint leur plafond.

Il semble cependant qu'on commence dans de nombreux pays à concevoir le caractère sommaire de la règle qui veut que l'accroissement des budgets de l'instruction publique soit calqué sur l'augmentation des effectifs du système scolaire traditionnel. Les organismes officiels appelés à juger de ces questions tendent à se montrer plus exigeants en matière financière<sup>40</sup>. Le fait est que les critiques justifiées

40. Voir par exemple, à ce sujet, le rapport de la Commission indienne pour l'éducation (*Education and National Development, Report of the Education Commission 1964-1966*, New Delhi, Ministry of Education, 1966), qui conclut qu'une croissance linéaire de l'éducation ne pourrait conduire qu'à un échec, le rapport de la Commission de la Réforme éducative au Mexique (*Aportaciones al Estudio de los Problemas de la Educacion*, Secret taris de Educacion Publica, Mexico, 1971), et bien d'autres.

qu'appelle le faible rendement, par rapport à leur coût, de beaucoup d'activités éducatives de type traditionnel risquent de freiner l'expansion, jusqu'ici continue, des ressources consacrées à l'éducation, à moins que de sérieuses réformes, portant sur la répartition et l'utilisation des dépenses, ne viennent justifier l'ampleur des sacrifices exigés à ce titre de la société tout entière.

**Critères  
uniformes  
ou variés**

Est-ce à dire d'autre part qu'il puisse exister des critères préétablis permettant de déterminer mathématiquement, en toutes circonstances et pour chaque pays, le taux "rationnel" des dépenses d'éducation que celui-ci aurait pour devoir de s'imposer ou ne saurait dépasser sans péril ? Nous ne le croyons en aucune façon et il ne nous apparaît pas qu'aucun organisme international, à commencer par notre Commission, puisse prétendre fixer à ce sujet des normes et des barèmes. Tout ce qu'il est loisible de dire se ramène à ces quelques remarques :

Il existe bien évidemment, pour chaque pays, à chaque époque donnée, des limites qu'il lui appartient de reconnaître, des seuils d'intolérance au-delà desquels le poids des charges éducatives risquerait d'entraîner des déséquilibres dangereux. La question du volume et même de la répartition des dépenses budgétaires dépasse de très loin le cadre des politiques éducatives, au sens restreint du terme, comme aussi celui des techniques budgétaires. De même que le rendement de l'éducation, pour autant qu'il soit possible de le quantifier, ne peut être évalué qu'en termes socio-économiques (ce qui ne contredit en rien son évaluation qualitative, au regard de la culture, de la démocratie, des droits individuels), de même le prix de l'éducation ne se limite pas au seul montant des dépenses comptables, mais englobe d'amples coûts sociaux et économiques, en termes de main-d'oeuvre, d'investissements, de priorités. Faute de tenir compte de l'ensemble de ces facteurs, le risque existe que les sacrifices consentis par une société pour son système d'éducation ne soient pas réellement mesurés et programmés en fonction du rendement différentiel que cette société en escompte, mais en fonction des besoins intrinsèques du système lui-même.

A partir de ces considérations générales, des choix individuels fort divers peuvent se justifier, selon le cas des différents pays. Telle nation qui tire la majeure partie de ses revenus de la mobilisation d'amples ressources humaines au service du secteur secondaire ou tertiaire peut et doit appliquer, y compris en matière budgétaire, une autre politique que telle nation qui vit essentiellement de l'expor-

tation de produits de base. C'est ainsi qu'il peut fort bien se faire qu'un pays qui consacre déjà un quart de son budget à l'instruction publique agisse sagement, dans l'intérêt de son progrès technique ou du développement de ses activités de service, en décidant d'élever encore le niveau de ses dépenses d'éducation, alors qu'un autre, qui n'y a pourtant alloué jusqu'ici qu'une part beaucoup plus modique de ses moyens, ne saurait les accroître massivement sans prendre de grands risques économiques et financiers, en ouvrant la porte à l'inflation et ou en sacrifiant d'autres investissements.

**Restructuration des dépenses**

On s'était habitué à ce que les discussions politiques concernant l'éducation se ramènent, d'un commun accord, à cette question: de combien est-il raisonnable et possible d'augmenter, pour l'exercice ou pour la période à venir, le montant des crédits alloués au système scolaire d'enseignement ? A quoi s'ajoutait cette question subsidiaire : quelles parts des crédits ainsi votés ou décrétés convient-il d'attribuer, respectivement, aux différents ordres d'enseignement, du primaire au supérieur ?

Mais le débat tend à changer de contenu. Alors que l'école, en tant qu'institution et symbole, avait vu jusqu'ici son prestige renforcé et ses assises consolidées par l'extension de ses institutions, conforme au voeu convergent des pouvoirs publics, des parents et de la jeunesse, et par l'étendue même des sacrifices que la société s'imposait à son égard, il apparaît maintenant que les exigences massives dont elle est l'objet, la revendication souvent véhémement d'une répartition plus équitable des potentiels éducatifs existants, l'insistance croissante de tous ceux qui n'ont jamais eu ou craignent de ne jamais avoir accès à l'instruction, aboutissent en fait à une remise en question de l'hégémonie sans partage que l'institution scolaire exerce ou est censée exercer dans l'univers éducatif. On ne voit pas, en effet, que les États puissent continuer impunément à prélever une part croissante de leurs ressources pour l'affecter à une activité qui ne s'adresse, malgré tout, qu'à une fraction de la population, sans s'efforcer d'imaginer des formes d'action éducative qui assurent une meilleure rentabilité des moyens disponibles<sup>41</sup>. L'idée de l'éducation *globale* (par l'école et

41. " Lorsqu'un pays en est arrivé à devoir affecter une part considérable de son budget à l'éducation et que cette même éducation ne lui fournit que peu de diplômés et encore moins de citoyens productifs, il ne peut se contenter de solutions qui ne viseraient qu'à l'amélioration de la " qualité " des enseignements scolaires ou qu'à la formation des maîtres ou même qu'à l'adaptation de la formation professionnelle aux exigences de l'emploi. Ce pays est obligé de u tourner vers des ressources nouvelles qui ne se mesuren plus en

hors de l'école) et de l'éducation *permanente* (durant la jeunesse et tout au long de l'existence) se manifeste déjà puissamment comme une aspiration consciente, dictée par de multiples besoins, tant dans les pays souffrant de la stagnation d'une économie traditionnelle que dans les pays entraînés par une évolution dynamique. Il est logique de penser qu'à cette poussée—nourrie à la fois de frustrations et d'espoirs, comme tous les mouvements sociaux capables d'engendrer des mutations historiques—les gouvernements, eux-mêmes aux prises avec les difficultés et les contradictions de leurs programmes de scolarisation, répondront à plus ou moins bref délai par des adaptations et des restructurations substantielles.

Voici les réflexions que nous suggère ce qui précède:

Les sacrifices financiers exigés par la demande d'éducation ont été, de façon générale, amplement consentis. Leur accroissement a même été plus rapide que celui des effectifs scolaires.

Il n'existe, pour les dépenses d'éducation, ni plafond ni plancher théorique absolu. Pour être optimal au sens différencié du terme, leur niveau doit être fixé moins en fonction du volume des moyens financiers disponibles qu'en vertu d'une application rigoureuse, jusque dans le "sanctuaire" de l'instruction publique, des options politiques et économiques fondamentales de la collectivité et de l'État.

A cet égard l'augmentation des ressources financières, si nécessaire soit-elle, ne constitue pas l'unique solution: des choix budgétaires plus judicieux, une répartition plus productive des efforts et des moyens, notamment grâce à une affectation novatrice des

---

termes budgétaires puisque—par définition—ces ressources-là sont épuisées. C'est alors qu'un sens nouveau est donné aux "ressources pour l'éducation": il s'agit désormais de *l'en-semble des moyens* de la collectivité mis à la disposition de tous ses membres. Que ce soient les fonctionnaires d'autres ministères que de l'Éducation, les étudiants, les retraités d'une part ou bien les moyens de communication, de transport, de logement, d'autre part —il faudra embrasser la somme des moyens humains et matériels et de les "optimiser" pour mieux servir les finalités de cette même collectivité." (Sylvain LOURIE, Unesco Intervention au cours de la quatrième réunion de la Commission international sur le développement de l'éducation, Paris, 6 octobre 1971.)

ressources supplémentaires allouées à l'éducation, peuvent être non moins efficaces.

Les États (à l'exception peut-être de quelques-uns) se trouvent ainsi placés devant ce dilemme: d'une part, il est, ou sera à plus ou moins longue échéance, impossible ou tout au moins irrationnel de mobiliser des ressources financières directement proportionnelles à la demande globale de scolarisation; d'autre part, la demande d'éducation revêt déjà, ou est appelée à revêtir, des dimensions très supérieures à la capacité d'absorption optimale des systèmes traditionnels d'éducation. Il paraît impossible dans ces conditions que les gouvernements ne se posent pas la question: est-il raisonnable de prétendre répondre à cette pression dans le seul cadre institutionnel et budgétaire existant et n'y a-t-il pas lieu de recourir à d'autres formes et à d'autres moyens?

### Déséquilibres et disparités

Le drame fondamental du monde contemporain tient à l'écart matériel de plus en plus large qui sépare pays industrialisés et pays en voie de développement.

Certes, cet écart est dû pour une part à des différences—différences de culture, de valeurs, d'objectifs, de voies—qui n'impliquent aucune notion d' "avance" ou de "retard", et il est de bonne méthode intellectuelle, quand on traite de ce sujet, de bannir d'abord de son vocabulaire des mots tels que "distancer", ou "rattraper". Les expressions mêmes de "pays développés" et "pays en voie de développement" contiennent un piège logique, en ce qu'elles peuvent suggérer que l'état auquel tendent les pays du Tiers Monde est par définition celui où se trouvent (présentement, comme s'ils n'étaient pas eux-mêmes dans la voie d'un développement continu !) les pays réputés développés<sup>42</sup>.

---

42. De toutes façons, la distinction faite, à l'échelle du monde, entre deux groupes de pays différenciés selon le niveau de développement est évidemment simpliste, et l'on ne saurait notamment en tirer des déductions schématisées quant aux responsabilités que peuvent avoir tels pays, par rapport à tels autres, dans la situation existante, ou quant à la manière dont ils remplissent leurs devoirs de solidarité.

Il reste que, quelle que soit l'image propre que chaque nation se fait de son avenir, cet avenir postule un ample développement des ressources naturelles et des ressources humaines. Or, l'histoire des sociétés industrialisées démontre l'immense contribution que peuvent y apporter les sciences et les techniques. C'est là, essentiellement, que réside l'écart objectivement négatif et néfaste entre l'abondance dont jouissent les uns et la pénurie dont souffrent les autres—écart dont on ne voit pas qu'il puisse jamais se combler, bien au contraire, sans un *transfert* rationnellement organisé, une réversion équitable des acquis scientifiques et techniques accumulés à un pôle de la communauté humaine.

Il est clair que l'éducation, médiatrice du savoir, a un rôle majeur à jouer à cet effet, et que l'une des conditions premières pour que l'écart en question cesse enfin de s'élargir, serait que s'abolissent au plus tôt les disparités qui règnent entre les hommes des différentes parties du monde quant au droit à l'instruction. Or, c'est bien le contraire qui se produit encore.

**Inégalités régionales** En 1968, les dépenses d'éducation des pays développés se sont élevées à plus de 120 milliards de dollars, celles des pays en voie de développement à moins de 12 milliards de dollars. Les pays développés, avec un tiers environ des habitants et un quart seulement de la population juvénile du monde, ont dépensé *dix fois plus* d'argent pour l'éducation que les pays en voie de développement.

Le plus grave est que cette énorme différence va en s'élargissant. De 1960 à 1968, les dépenses d'éducation des pays développés sont passées de 3,52 à 4,80 % de leur produit national brut, qui a lui-même augmenté dans le même temps de 78 %. De leur côté, le taux des dépenses d'éducation des pays en voie de développement rapportées au P. N. B. s'est également accru (quoique dans une moindre mesure, puisqu'il est passé de 2,73 à 3,91 %) mais c'est par rapport à un revenu dont la somme globale n'a augmenté que de 62 %. Il s'ensuit que les régions développées ont vu progresser leurs dépenses d'éducation de 145 %, et les pays en voie de développement de 130 % seulement (voir diagramme 6).

En d'autres termes, les dépenses d'éducation *augmentent* en chiffres absolus dans les pays en voie de développement, mais leur pourcentage *diminue* (de 9,0 % en 1960 à 8,6 % en 1968) par rapport au total mondial correspondant.

*Ainsi donc, ni l'ampleur des efforts déployés et des sacrifices financiers consentis, ni l'étendue des résultats obtenus, n'a pu empêcher que, dans la course à l'instruction comme dans la marche vers le progrès économique, l'écart entre pays développés et pays en voie de développement ne continue à se creuser.*

A peu près la moitié des inscriptions scolaires dénombrées dans le monde sont enregistrées dans les pays développés, où les jeunes en âge d'être scolarisés (5-24 ans) ne constituent que 1/6<sup>e</sup> du groupe d'âge considéré, à l'échelle mondiale.

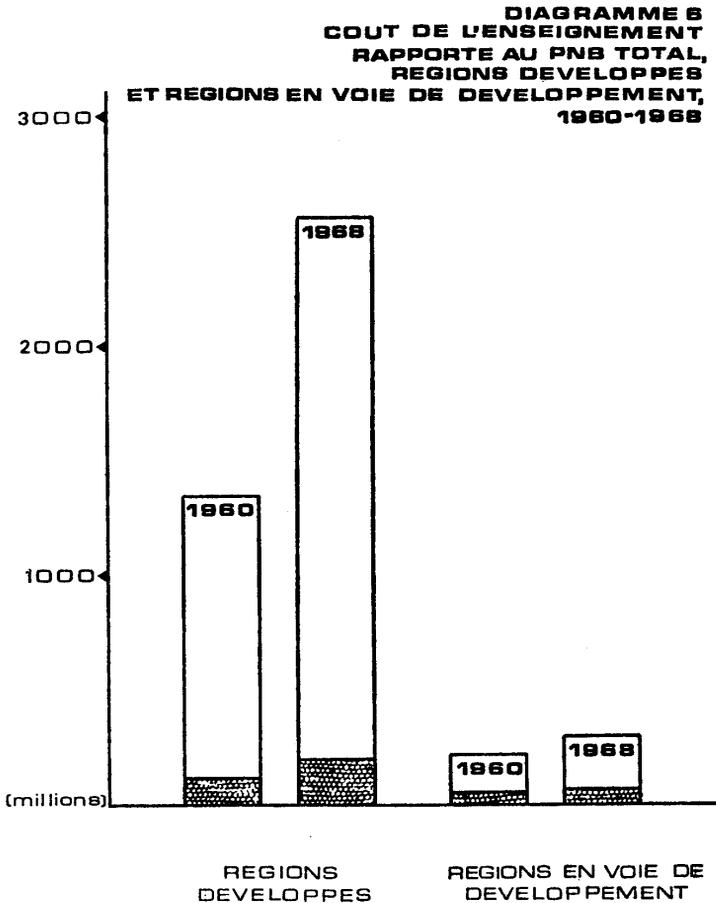
Inversement, les pays en voie de développement, qui sont deux fois plus peuplés et comprennent trois fois plus d'enfants et de jeunes que les pays développés<sup>43</sup>, comptent à peine la moitié de la population scolaire du monde.

Entre 1960 et 1968, l'augmentation du nombre des inscriptions dans le primaire et le secondaire a été, en Europe et U.R.S.S., et en Amérique du Nord, parallèle à celle de la population des jeunes âgés de 5 à 19 ans, alors que dans les pays en voie de développement l'accroissement du même groupe d'âge a devancé de 36 millions la progression des effectifs scolaires<sup>44</sup>.

L'examen des chiffres relatifs à renseignement supérieur montre qu'en Amérique du Nord, près de la moitié (44,5 %) des personnes en âge de faire des études universitaires sont effectivement inscrites à ce niveau. Bien que nettement moindre en Europe, ce taux de participation y reste cependant considérable (environ 15 %), alors que la proportion correspondante est réduite en Amérique latine et en Asie (environ dix fois moindre), sensiblement plus minime encore dans les États arabes (quatorze fois moindre) et comparativement infime en

43. La population de moins de 15 ans est répartie à raison de 22 % dans les pays développés et 78 % dans les pays en voie de développement.

44. Il ne faut pas oublier que les moyennes par régions masquent d'énormes disparités. En voici quelques exemples: *en Afrique*, le taux moyen de scolarisation primaire est de 46 %, mais s'échelonne, selon les pays, de 8,7 % à 92 % dans l'enseignement secondaire, le taux moyen de croissance annuelle du système scolaire varie de 0,3 % à 11,8 %, la part du budget national consacrée à l'éducation a varié en 1967, d'après les chiffres disponibles, entre 11,3 % et 23 % et celle du P. N. B. entre 1,4 % et 6,7 %; les coûts unitaires de l'enseignement primaire s'échelonnent entre 18 dollars dans tel pays et 126 dollars dans tel autre. *En Asie*, où les dépenses publiques d'éducation représentaient en 1968 3,7 % du P. N. B. régional, on trouvait un pays dépensant moins de 1 %; trois pays, entre 1 et 2 %; deux pays, entre 2 et 3 %; six pays, entre 3 et 4 %; deux pays entre 4 et 5 %; trois pays, plus de 5 %.—Au vu de telles différences, on conçoit que les moyennes et les prévisions régionales n'ont qu'une valeur relative; les stratégies et prévisions nationales n'en revêtent que plus d'importance.



Afrique (trente-quatre fois moindre). Dans l'ensemble, on compte près de deux fois et demie plus d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe et en Amérique du Nord que dans toutes les autres régions du monde réunies. En Amérique du Nord, un enseigné sur huit fréquente un établissement d'enseignement supérieur; en Europe, le rapport est de 1 à 20. Pour les régions en voie de développement, les

chiffres correspondants sont: 1 sur 38 en Asie, 1 sur 45 dans les États arabes, 1 sur 49 en Amérique latine, et 1 sur 90 en Afrique.

**Répartition des enseignants** Même inégalité entre pays nantis et pays défavorisés pour ce qui est des enseignants, lors même qu'on fait abstraction du niveau de formation professionnelle des personnels chargés de l'enseignement primaire. Avec 65 millions d'élèves de plus que l'Europe et l'Amérique du Nord, les pays en voie de développement ont approximativement le même nombre d'enseignants. Pour le primaire, la situation par région est la suivante: un enseignant pour 25 élèves en Europe et U. R. S. S.; pour 26 en Amérique du Nord; pour 32 en Amérique latine; pour 36 en Asie; pour 38 dans les États arabes; pour 40 en Afrique.

**Instruction féminine** Les différences sont particulièrement marquées en ce qui concerne l'instruction féminine. En Amérique du Nord, en Europe et en Amérique latine, le nombre des inscrits au niveau primaire et secondaire est pratiquement égal chez les garçons et les filles, mais dans l'ensemble constitué par l'Afrique, l'Asie et les États arabes, on compte encore la moitié plus de garçons que de filles dans le primaire, et 100 % de plus dans le secondaire. Les chiffres de l'analphabétisme dans le monde montrent de même à quel point les femmes sont désavantagées; on estime que 40 % d'entre elles sont illettrées, contre 28 % pour les hommes.

**Moyens d'information** Les disparités ne sont pas moins frappantes pour ce qui est des moyens non scolaires d'information et de communication, qui sont déjà, et deviendront toujours davantage des instruments essentiels de l'action éducative. De ce point de vue aussi, les pays moins développés apparaissent comme défavorisés au départ, avec, pour la presse, un tirage de 11 exemplaires seulement pour 1 000 habitants en Afrique et de 18 pour 1 000 en Asie du Sud et dans les États arabes, soit 1/20<sup>e</sup> environ du tirage des journaux en Europe et en Amérique du Nord; de même pour la radio, le nombre des récepteurs ne dépassant pas 45 pour 1 000 habitants en Afrique et 33 en Asie du Sud, tandis qu'en Amérique du Nord, le nombre de récepteurs est déjà supérieur au nombre d'habitants (1339 pour 1 000 habitants). Sur un total mondial de plus de 250 millions de récepteurs de télévision, moins de 5 millions se trouvent en Afrique, en Asie méridionale et dans les États arabes. On voit tout le chemin qui reste à

parcourir avant que les moyens de communication de masse méritent partout leur nom.

**Échecs partiels** - Dans les années soixante l'Unesco a organisé une série de conférences régionales des ministres de l'Éducation<sup>45</sup>. A de nombreux égards, ces rencontres ont atteint leur but: elles ont favorisé une prise de conscience des besoins qui a permis de mieux mobiliser les énergies pour développer et améliorer les systèmes scolaires, et contribué à la constitution d'un corps de doctrine d'une grande valeur éthique et pratique. Elles ont été aussi l'occasion d'énoncer d'ambitieux objectifs régionaux de scolarisation<sup>46</sup>.

Force est de constater qu'à cet égard, lors même que des succès considérables, parfois même supérieurs aux prévisions, ont été obtenus dans certains cas, les résultats sont restés, dans d'autres cas, très en deçà des buts fixés. L'objectif adopté à la première Conférence asiatique, qui s'est tenue à Karachi en 1960, était de réaliser l'enseignement primaire universel en 1980; en 1970, le taux d'inscription ajusté dans les classes de la première à la cinquième était évalué à 83,2 %. En 1961, la Conférence d'Addis-Abéba sur l'éducation dans les États africains avait aussi fixé pour objectif la scolarisation à 100 % en 1980, avec une étape intermédiaire de 71 % en 1970; en 1965, dernière année pour laquelle on dispose de renseignements, le taux d'inscription était de 44 % alors que l'objectif fixé pour cette année était de 47 %. La Conférence de Santiago, en 1962, avait invité les pays d'Amérique latine à réaliser la scolarisation primaire à 100 % en 1970; ce programme a été réalisé dès 1968 dans la plupart des pays de la région, mais quelques autres sont aujourd'hui encore sensiblement moins avancés. En 1966, à Tripoli, les États arabes ont confirmé que leur but restait la scolarisation, avant 1980, de tous les enfants en âge de fré-

---

45. Karachi (1960), Beyrouth (1960), Addis-Abéba (1961), Santiago du Chili (1962), Tokyo (1962), Abidjan (1964), Bangkok (1965), Tripoli (1966), Buenos Aires (1966), Vienne (1967) Nairobi (1968) Marrakech (1970).

46. Les objectifs, fixés lors des conférences des ministres en ce qui concerne les inscriptions dans les écoles primaires, sont indiqués en termes de taux d'inscription calculés en divisant le nombre d'enfant de tous les âges inscrits dans les écoles primaires par la population du groupe d'âge correspondant à la durée normale du cycle d'études. En Asie, par exemple, en divisant le nombre d'inscrits de tous les âges dans les classes 1 à 5 par le nombre d'enfants âgés de 6 à 10 ans, on obtient le taux d'inscription pour les classes 1 à 5; en Afrique, dans les États arabes et en Amérique latine, en divisant le nombre d'inscrits de tous les âges dans les classes 1 à 6 par le nombre d'enfant âgés de 6 à 11 ans, on obtient le taux d'inscription dans les écoles primaires.

quenter l'école primaire; en 1967 toutefois, ils n'en étaient encore qu'à un taux de 62,1 %.

Ces chiffres attestent l'étendue des résultats obtenus mais il ne faut pas se dissimuler qu'ils masquent de sérieuses déficiences. Si l'on ne compte dans les effectifs inscrits que les enfants du groupe d'âge correspondant à la durée officielle des études primaires<sup>47</sup>, le tableau est beaucoup moins réjouissant, dans la mesure où il fait apparaître le nombre d'enfants qui, dans les pays considérés, *ne reçoivent pas l'instruction prescrite*. Calculés sur cette base, les taux de scolarisation montrent qu'en 1968 quatre enfants africains seulement sur dix en âge de fréquenter l'école primaire étaient effectivement scolarisés. Dans les États arabes, la moitié seulement étaient scolarisés. En Asie, 45 % et en Amérique latine 25 % des enfants ne fréquentaient pas l'école.

Dans les pays socialistes et dans les pays occidentaux industrialisés, en revanche, les objectifs purement quantitatifs fixés au début des années 1960 ont pu être atteints. Pour les pays de l'O.C.D.E., par exemple, les chiffres confirment un accroissement considérable des dépenses d'enseignement: les taux dépassent 10 % par an dans la moitié des pays étudiés; quatre pays seulement ont des taux inférieurs à 7%<sup>48</sup>.

*Les progrès quantitatifs réalisés par des pays déjà très avancés, comparés aux difficultés inévitables dans les pays en voie de développement, sont d'autant plus significatifs qu'ils ne font qu'accentuer les déséquilibres existants à l'échelle planétaire.*

---

47. Ce qui exclut les enfants ayant dépassé l'âge scolaire- sinon on obtient ces statistiques aberrantes qui donnent, pour certains pays, un taux de scolarisation supérieur à 100 %.

48. Un document de l'O. C. D. E. précise, en ce qui concerne les États membres: " Cette évolution a nettement dépassé les prévisions qui ont été faites lors de la Conférence de Washington en 1961. " (*Étude comparative sur les dépenses d'enseignement dans les pays de l'O. C. D. E. et leur évolution depuis 1950. Conférence sur les politiques de l'expansion de l'enseignement, rapport de base, n° 2, Paris, 1970.*)

Malgré l'espoir conçu il y a une vingtaine d'années, l'éducation n'a pas fait jusqu'ici exception à la règle cruelle de notre époque, qui tend à engendrer dans le monde une disparité grandissante de la répartition des biens et des moyens.

Le fait est d'autant plus grave que l'éducation est l'instrument indispensable du transfert scientifique et technique qui constitue lui-même l'une des conditions fondamentales du succès des efforts déployés par les pays en voie de développement.

Cela n'implique-t-il pas que, parallèlement aux actions éducatives entreprises dans le cadre national en faveur des catégories déshéritées de la population, la solidarité internationale s'assigne pour tâche de battre plus vigoureusement en brèche les disparités qui persistent ou s'aggravent, en matière d'éducation, entre les nations du monde ?

### III

## L'éducation, produit et facteur de la société

L'urgence des tâches imposées par l'expansion de l'éducation a fait qu'on s'est intéressé surtout à *l'aspect quantitatif* de l'effort à fournir, des obstacles à surmonter, des déséquilibres à corriger. On prend conscience que les questions essentielles sont des *questions de substance*: rapport entre l'éducation et la société, entre l'éducation et l'éduqué, entre l'éducation et le savoir, entre les fins déclarées et les fins réalisées.

L'éducation est tout à la fois un monde en soi et en reflet du monde. Elle est assujettie à la société et concourt à ses fins, notamment au développement de ses forces productives, en pourvoyant au renouvellement des ressources humaines; plus généralement, elle réagit nécessairement, ne serait-ce que par la connaissance qu'elle en donne, sur les conditions environnantes auxquelles elle est soumise. Par là même, elle contribue à engendrer les conditions objectives de sa propre transformation, de son propre progrès.

Si l'on considère l'histoire d'assez haut, rien n'empêche de discerner le fil de cette dialectique optimiste, avec son enchaînement de causes à effets et d'effets à causes.

Au niveau des phénomènes, cependant, ce qu'on voit de plus clair c'est que l'éducation a été jusqu'ici, dans toutes les formes durables de société, un instrument privilégié du maintien, par reconduction, des valeurs et des rapports de forces existants, avec tout ce que cela a pu représenter de positif et de négatif pour le destin des peuples et le cours de l'histoire.

Au plan du vécu, enfin, tel que le ressentent enseignants, apprenants et parents, la fonction sociale de la pratique éducative, sous les formes pédagogiques et dans les contextes multiples où elle s'exerce, apparaît

infiniment complexe, et l'on constate aussi bien l'étendue du pouvoir libérateur de l'éducation que ses impuissances, ses manques et ses coercitions.

A partir de ces données contradictoires, d'amples divergences d'opinions se manifestent, touchant le rapport entre l'éducation et la société, divergences dont nous retiendrons notamment les quatre expressions que voici :

<b>Quatre conceptions du rapport éducation/société</b>	La position idéaliste, qui considère que l'éducation existe en soi et pour soi.
	L'approche volontariste, qui consiste à affirmer que l'éducation peut et doit transformer le monde, indépendamment des changements intervenus dans les structures de la société.

Celle du déterminisme mécaniste, pour qui les formes et les destinées de l'éducation sont commandées de façon directe, et plus ou moins synchrone, par le jeu des facteurs ambiants.

Enfin, une position qui procède tout à la fois du déterminisme, de l'idéalisme et du volontarisme, et dont les tenants postulent, d'une part, que l'éducation reproduit nécessairement, ou même aggrave et perpétue, les vices des sociétés qu'ils dénoncent, et qu'il n'y a pas de remède concevable pour elle en dehors d'une transformation radicale de la société, d'autre part, contradictoirement que l'éducation peut être le théâtre d'une révolution interne anticipée, qui préludera à la révolution sociale.

Chacune de ces positions se justifie, du moins logiquement, à un titre ou un autre. Aucune cependant ne nous paraît propres rendre complètement compte de la réalité, ni propre à inspirer une action suffisamment différenciée et concrète.

*Quant à nous, nous considérons qu'il existe en effet une corrélation étroite, simultanée et différée, entre les transformations du milieu socio-économique et les structures et les modes d'action de l'éducation, et aussi que l'éducation contribue fonctionnellement au mouvement de l'histoire. Mais il nous apparaît de plus que l'éducation, par la connaissance qu'elle donne du milieu où elle s'exerce, peut aider la société à prendre conscience de ses propres problèmes et qu'à la condition d'axer ses efforts sur la formation d'hommes complets, consciemment engagés dans la voie de leur émancipation collective et individuelle, elle peut grandement contribuer à la transformation et à l'humanisation des sociétés.*

## Empreintes et contraintes

Les corrélations et les interférences entre la société et l'éducation sont si complexes qu'aucune explication simpliste ne suffit à en rendre compte. Cela vaut pour les tâches assignées, réciproquement, à l'éducation envers la société et à la société envers l'éducation; cela vaut aussi pour l'énoncé des objectifs qui en découlent, au sujet desquels on peut dire ce qui a été dit ailleurs à propos des objectifs de développement: qu'ils ne sauraient, dans la période actuelle, avoir " la belle simplicité rhétorique " de ceux qui les ont précédés. Les solutions toutes faites sont moins que jamais de mise.

Cela vaut de même pour les jugements portés sur les modalités actuelles de cette corrélation entre la société et l'éducation, toute critique énoncée en termes généraux ne prenant de sens que rapportée dans chaque cas à une situation spécifiée.

**Fonction  
reproductrice de  
l'éducation**

Reproduction et renouvellement: l'éducation peut exercer aussi bien l'une que l'autre de ces deux fonctions.

On la taxe volontiers d'immobilisme. Elle n'est assurément pas la seule institution à laquelle s'adresse ce genre de reproche. De fait, l'une de ses fonctions essentielles est une fonction de répétition: répéter à chaque génération le savoir que la génération précédente tenait déjà de ses devancières. Il est donc dans l'ordre des choses que l'une des tâches des systèmes éducatifs soit (ou du moins ait été jusqu'ici) de transmettre les valeurs du passé; ainsi sont-ils naturellement enclins à se constituer en système clos dans le temps et dans l'espace, préoccupés de leur propre existence et de leur propre réussite<sup>49</sup>; ainsi leur pente naturelle les incline-t-elle à l'introspection. A ce titre, l'éducation concourt objectivement à consolider les structures existantes, à former des individus aptes à vivre dans la société telle qu'elle est. Sous cet angle, et sans prêter à ce terme un sens péjoratif, l'éducation est par nature conservatrice.

---

49. " Dans quel mesure et à quelle vitesse les systèmes enseignants sont-ils capables de s'adapter à une situation nouvelle ? Ils sont doués d'une inertie structurelle propre qui est considérable. Si l'on considère la fonction enseignante comme la fonction de reproduction d'une société, on ne doit pas oublier que, génétiquement parlant, la qualité première d'un système de reproduction est de reproduire le type aussi exactement, aussi fidèlement que possible, et d'assurer ce qu'un biologiste nomme " l'invariance reproductive des êtres ", invariance favorable à la conservation de l'espèce. " (Pierre BERTAUX: *Facteurs affectant le développement de l'éducation*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 11, Unesco, Paris, 1971. p. 8.)

### Formation et déformation civique

Toute éducation, à commencer par l'éducation familiale, a une fonction de socialisation à remplir envers l'enfant et l'adolescent. L'école continue et continuera à se voir confier un rôle de formation civique, notamment dans les pays qui ont récemment conquis ou recouvré leur identité nationale, et de formation idéologique dans les pays où une révolution juge de son devoir de conquérir les esprits et de battre en brèche, sur tous les fronts, les bastions du passé. L'essentiel n'est pas de savoir quelle place ce genre d'instruction occupe dans l'enseignement, mais à quelles fins elle tend, implicitement du moins: favoriser l'éclosion d'individus ayant leur manière propre de concevoir sainement leurs relations avec le monde, ou conditionner des individus soumis à des modèles imposés, et faciles à gouverner ? stimuler la formation d'esprits épris de liberté et pourvus de sens critique ou sacraliser des hiérarchies ? Le fait est que, dans maintes circonstances, il faut à l'enfant et à l'adolescent des forces hors du commun ou des capacités exceptionnelles d'évasion, ou encore une solide imperméabilité, pour garder intacts sa curiosité et son sens inventif, qui sont des facultés primordiales de l'esprit humain.

**Hiérarchies** Les hiérarchies, actuelles ou rémanentes selon les sociétés, ont leur reflet dans les structures de l'enseignant. Les termes mêmes de "primaire", "secondaire", "supérieur", "professionnel", "technique", "scientifique" sont chargés de connotations discriminatoires. La profession enseignante est elle-même trop hiérarchisée. On semble encore penser que le niveau d'un enseignant se mesure à l'âge et au niveau de ses élèves. Le maître qui dispense un enseignement de type classique à des jeunes de dix-huit ans jouit d'une plus haute considération que celui qui est chargé d'instruire des garçons de quinze ans dans une école professionnelle. Enseigner les mathématiques confère certainement plus de prestige qu'apprendre à lire ou à écrire à des marmots de cinq ans. Quant aux professeurs d'université, ils sont bien entendu hors de pair. Enfin, il existe entre enseignants et enseignés un rapport hiérarchique souvent trop rigide<sup>50</sup> qui tend à

50. Bien entendu, cette opinion est contestée par beaucoup, à commencer par le directeur de l'Institut pédagogique de l'Université de Londres, qui a exprimé avec force, à ce sujet, un avis diamétralement opposé: "A force de combattre le vieil autoritarisme on en est venu à oublier à quel point la fonction du maître doit être positive, et l'on s'est trouvé en fin de compte fort mal armé intellectuellement pour affronter le problème tel qu'il se pose à nous. Le problème de notre temps n'est pas que les jeunes soient bridés, c'est qu'ils ne sont pas suffisamment guidés. C'est là le point crucial. Et la crainte d'être taxé d'"autoritarisme" ne doit pas empêcher de le dire." (Lionel ELVIN: "The Positive Roles of Society and the Teacher", *Perspectives on Plowden*, publié sous la direction de R. S. Peters Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969, p. 87.)

étouffer chez l'apprenant le sentiment de ses responsabilités propres et à proscrire une liberté de réaction qui peut être positive.

### Elitisme

Le terme d'élitisme, passé dans l'usage, définit assez mal le phénomène qu'il désigne. D'une part, il ne s'agit très généralement pas, ou plus, de réserver en principe les enseignements de qualité à des couches déterminées, mais d'un système d'écumage de toute la société. Un système qui ne vise à exclure personne en raison de son origine sociale, mais bien à coopter "les meilleurs", au sens où l'entend l'élite déjà constituée. D'où la fonction de "pompe aspirante" assignée à l'école, qui sélectionne dès les petites classes, par tris successifs, les futurs élus. Et si les mécanismes sociaux ont fatalement pour effet de favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux socio-culturels privilégiés, il faut voir là une conséquence, et non pas une fin du système. D'autre part, qui dit élite, dit petit nombre. Or un système ne cesse pas d'être élitiste du seul fait qu'il s'élargit quantitativement. Ce qui est déterminant, c'est le principe de la cooptation des uns, fussent-ils nombreux, et de l'exclusion de tous les autres, à partir de critères définis par l'élite elle-même, et rendus de plus en plus exigeants<sup>51</sup>.

### Sociétés bloquées

Une telle conception de la promotion sociale par l'éducation est typique des sociétés bloquées<sup>52</sup>, qui n'ont d'autre objet que leur propre perpétuation. Mais elle pèse aussi sur des sociétés en évolution, tant dans le Tiers Monde que dans les pays industrialisés. L'élite constituée dispose là d'un moyen commode et apparemment équitable de recruter à chaque génération la grande majorité de ses successeurs parmi sa propre progéniture, ce qui est bien agréable, tout en s'agrégeant un certain nombre d'éléments issus des groupes moins favorisés. Le mécanisme a ainsi pour triple fonction de constituer une soupape de sûreté sociale, de donner bonne conscience au groupe dominant et

---

51. Dans la plupart des pays africains par exemple, pour faire partie de l'élite, il fallait avoir fait, il y a encore dix ans, des études secondaires; il y a cinq ans, il fallait un diplôme universitaire; aujourd'hui, seules les hautes études universitaires comptent. Les chances d'accès à l'éducation ont beau se multiplier, l'égalité des chances ne s'en trouve pas nécessairement améliorée, car le niveau des critères de la réussite est de plus en plus élevé, si bien qu'il est toujours juste hors d'atteinte de la masse.

52. "La société bloquée secrète une société scolaire bloquée, qui à son tour, par le conditionnement qu'elle impose aux jeunes, entretient et perpétue la société bloquée." (Louis RUILLEN, 1970).

d'assurer l'apport de forces fraîches. Encore convient-il d'observer qu'un élitisme conséquent est assurément moins néfaste que d'autres systèmes de sélection, basés non pas sur des procédures d'examens et de concours, mais sur des discriminations ethniques, raciales ou idéologiques.

Surtout, il ne faut pas conclure des vices de l'élitisme tel qu'il se pratique dans les sociétés bloquées, que la démocratisation de l'éducation soit incompatible avec un élitisme sainement conçu. Les deux termes ne sont contradictoires qu'autant que la constitution des prétendues élites intellectuelles s'opère à partir de critères et de structures non démocratiques. L'élitisme qui tend à consacrer un système de rapports de forces et de classes empêche la promotion d'une élite authentique, mais l'élargissement démocratique des bases de l'éducation, qui permet l'épanouissement de toutes les aptitudes, favorise la formation d'une élite naturelle. Il reste qu'

*entre un système élitiste même extensif et un système réellement démocratique, il y a un seuil difficile à franchir. La recherche et la mise en oeuvre de modèles fondamentalement non discriminatoires constitue de nos jours l'une des entreprises les plus importantes qui soient. Elle se heurte de toutes parts à des obstacles d'ordre politique et financier, à des résistances psychologiques et surtout à la rigidité des stratifications sociales. En fait, ce n'est que dans des sociétés en passe de réaliser leur intégration par un décloisonnement général de l'édifice social, que la fonction sélective et distributive de l'éducation peut cesser d'avoir le caractère négatif d'un filtrage pour revêtir le caractère positif d'une promotion.*

**L'éducation reflète** Sous-système de la société, l'éducation en reflète nécessairement les principaux traits. Il serait vain d'espérer une éducation rationnelle, humaine, dans une société injuste. Un système bureaucratique étant par usage étranger à la vie, a peine à concevoir que l'école doit être faite pour l'enfant, et non pas l'enfant pour l'école. Des régimes qui se fondent sur l'autorité des uns et l'obéissance des autres ne peuvent développer une éducation de la liberté. Il est difficile d'imaginer que dans des conditions socio-économiques où le travail est généralement aliéné, l'école puisse donner goût au travail créateur. Et comment imaginer qu'une société tissée de privilèges et de discriminations engendre un système démocratique de l'enseignement ?

**L'éducation renouvelle** Il ne s'ensuit en aucune manière qu'à défaut de pouvoir modifier et corriger à elle seule les conditions de la société, l'éducation n'en soit qu'un rouage passif. Le rapport de subordination existant entre elle et le système socio-économique n'est pas tel qu'il lui soit impossible d'agir, sinon sur l'ensemble, du moins sur tels ou tels éléments de l'ensemble. Des forces s'exercent dans le sens d'une rénovation des structures et des contenus de l'éducation, afin que celle-ci puisse concourir plus ou moins directement aux transformations sociales, ce qui est assurément possible à la condition qu'on ait une vision de la société en fonction de laquelle on puisse formuler les objectifs de l'éducation.

*C'est cette attitude dynamique que nous souhaitons voir se renforcer.*

La corrélation entre les contradictions des systèmes sociaux et l'impuissance relative des systèmes éducatifs est un fait d'évidence. Il existe des liens étroits entre les grands objectifs que se fixent les sociétés et les buts assignés à l'éducation. Il est manifeste que le cercle vicieux du sous-développement économique et de l'inégalité du développement éducatif ne peut être rompu que si l'on s'attaque à l'un et à l'autre ensemble. D'où ces deux conclusions:

— Aujourd'hui plus encore qu'hier, toute réforme éducative doit être axée sur les objectifs du développement tant social qu'économique.

— Le développement de la société ne peut guère se concevoir sans rénovation de l'éducation. Et cela dans toutes les sociétés, quel qu'en soit le type, à quelque doctrine qu'elles se réfèrent et quelle que soit la façon dont elles envisagent leur destinée: dans une optique réformiste ou dans une perspective révolutionnaire.

## Contours et contenus

Des voix s'élèvent un peu partout pour mettre en cause l'enseignement et ses pratiques. On en critique le contenu parce qu'il ne correspond pas aux besoins personnels des élèves, qu'il retarde sur le progrès des sciences et l'évolution de la société, qu'il est étranger aux

préoccupations de notre temps. On en critique les méthodes parce qu'elles ne tiennent pas compte de la complexité du processus éducatif, qu'elles ne tirent pas profit des enseignements de la recherche, qu'elles ne visent pas assez à former l'intelligence et les attitudes.

**Les véhicules de la communication culturelle**      Cependant une question—qui donne lieu elle-même à controverse, comme nous allons le voir—se pose au préalable. C'est celle du rôle des différents véhicules de la connaissance: parole, écrit (mot et signe), image. En effet, les véhicules conditionnent la méthode et, dans une plus ou moins grande mesure, l'esprit et le contenu de l'acte éducatif.

**L'expression orale**      L'expression orale est en train de reconquérir partiellement la place qui était la sienne dans la communication avant l'invention de l'imprimerie. Plusieurs facteurs agissent dans ce sens: du fait de l'extension prise par les moyens de communication de masse, une grande partie de l'information passe par le discours parlé; l'analphabétisme persiste dans de vastes régions; loin de diminuer, le nombre des métiers basés sur les fonctions orales tend à s'accroître; dans les populations des pays qui ont été longtemps colonisés, la restitution de l'expression orale native est un moyen de réaffirmer une personnalité étouffée par l'hégémonie de langues écrites importées<sup>53</sup>.

**L'expression écrite**      Le retour en force de l'expression orale ne signifie pas que l'écrit dépérisse. D'une part, grâce au développement de la scolarisation et des programmes d'alphabétisation des adultes, une proportion grandissante d'individus se servent de l'écriture pour s'exprimer et communiquer. D'autre part, l'écrit est un instrument irremplaçable dès le moment où il s'agit de constituer un savoir charpenté et ordonné ou d'organiser sous une forme maniable des informations durables, ayant valeur de référence. Enfin, la communication

---

53. " La culture coloniale nomme le monde à sa façon et substitue au mot que le colonisé a désespérément besoin de trouver pour exprimer son propre monde, le mot qui lui sert d'instrument de domination. Dans la plupart des pays l'école, au lieu d'être un foyer de véritable dialogue—c'est-à-dire, d'un échange de mots authentiques entre éducateur et éduqué en vue d'une compréhension toujours plus lucide du monde—reflète les rapports de domination. Le maître en tant qu'autorité incontestée et source de connaissance dépose le savoir chez l'élève comme un investisseur dépose son argent en banque. " ( M . MARDJANE ) .

orale elle-même se nourrit dans une large mesure d'éléments tirés des textes.

Cependant, l'expression écrite est plus exposée que l'expression orale aux dangers de l'abstraction. L'univers transmis à travers l'imprimé a tendance à se dépouiller de ses éléments concrets et à se transformer en un jeu d'idées et de symboles. On connaît les méfaits de ce qu'on a appelé la culture livresque, qui entretient l'habitude de percevoir le monde à travers le livre ou le journal et établit une distance difficile à franchir entre le réel et son interprétation.

Cependant aussi, l'ancienne distinction entre professions "nobles" et métiers manuels, les premières postulant la connaissance des "belles-lettres" et les seconds l'excluant pratiquement, tend à s'effacer. Des sphères d'activité de plus en plus nombreuses exigent la possession d'une culture au sens vrai du terme, mais celle-ci ne se réduit plus que pour certaines professions à une culture essentiellement verbale.

La vulgarisation des sciences et des techniques multiplie le nombre de ceux qui, dans leur vie professionnelle, ont à s'expliquer autant avec le monde des choses qu'avec le monde des hommes. C'est d'un tout autre apprentissage que celui du langage qu'ils ont besoin pour cela. L'éducation technologique fait nécessairement appel, en plus du discours, à d'autres moyens tels que la démonstration, l'expérimentation, la pratique, l'acquisition d'habitudes, de réflexes et de savoir-faire. Il est important de reconnaître que ce secteur de la formation appartient à la culture de l'homme moderne au même titre que les secteurs traditionnels de la civilisation "lettrée".

### L'image

La communication par l'image s'est introduite avec une force et une ampleur sans précédent. La représentation visuelle envahit l'univers de chacun, partout où pénètrent les formes de la vie moderne. L'image est désormais présente aux différents niveaux de l'expérience culturelle, soit comme vecteur d'information, soit comme outil d'investigation scientifique, soit comme élément de divertissement.

### Discrimination abusive des véhicules

Dans un monde où les puissants moyens de communication de masses sont en train de transformer la planète tout entière en "arène publique", il faut se garder aussi bien de l'attitude qui consiste à dégrader systématiquement le mot parlé et l'image au profit du mot écrit, que de la tentation d'en faire un usage quasi exclusif.

*Au lieu d'opposer ces divers moyens, il est plus fécond de faire l'inventaire des ressources qu'ils offrent et de chercher à déterminer*

*méthodiquement les conditions dans lesquels ils peuvent être utilisés conjointement.*

Le problème, qui intéresse tous les modes et tous les niveaux d'enseignement, se pose en termes particuliers pour des millions d'illettrés. En effet, sans renoncer en aucune manière à insérer dans le circuit de la communication écrite les masses innombrables qui n'y participent pas encore, il est incontestable que, dans les régions les plus difficilement accessibles du monde et partout où les campagnes d'alphabétisation sont soit particulièrement onéreuses, soit entravées par le manque de cadres et de moyens logistiques, l'utilisation du mot parlé et de l'image peut offrir à l'information et à l'éducation des "raccourcis" qu'il serait déraisonnable de négliger. En fait, dans la pratique actuelle des actions menées en faveur des masses analphabètes, on s'enferme trop souvent dans un dilemme stérile—soit qu'on entreprenne de substituer radicalement l'utilisation des moyens modernes de communication audio-visuelle à l'enseignement de l'écriture et de la lecture, soit qu'on s'en tienne exclusivement à l'enseignement des rudiments, en répudiant ces puissants auxiliaires. La vérité est que le recours aux moyens audio-visuels, en plus des fruits immédiats qu'on peut en attendre, au niveau de l'information pratique et de l'animation sociale, peut ouvrir les voies d'une acculturation plus profonde en stimulant le goût d'apprendre et le désir de s'approprier d'autres modes de communication, y compris la communication écrite.

Comme l'a dit le directeur général de l'Unesco<sup>54</sup>, à la position duquel nous nous rallions entièrement,

*il ne peut s'agir d'opposer l'image et l'écrit, car une éducation véritablement moderne, tant au niveau de l'alphabétisation élémentaire qu'ailleurs, et jusque dans les sphères de l'enseignement supérieur, doit intégrer la parole, l'écrit et l'image.*

---

54. " Il ne saurait y avoir de contradiction entre un moyen et une fin, ou entre des moyens concourant à la même fin. Il n'y aurait contradiction que si l'on pensait à une instruction uniquement fondée sur l'audio-visuel. Laissons ces rêveries d'un modernisme à rebours aux visionnaires de l'" iconosphère ". Le recours au mot écrit doit au moins suivre, au mieux encadrer ou pénétrer, en tout cas accompagner, l'enseignement radiodiffusé, télévisé, imaginé ou mimé. Le véritable enseignement moderne n'est pas celui qui oppose l'image à l'écrit, mais celui qui les intègre aux mêmes fins de formation de l'intelligence dans un processus synthétique caractérisé par un passage constant d'un système à l'autre... C'est aussi seulement à cette condition qu'on évitera que l'unité de l'humanité elle-même ne se fragmente en peuples éduqués, seuls détenteurs du Logos, et en peuples " instruits " ou plutôt conditionnés." (René MAHEU: *La Civilisation de l'universel*, Paris, Laffont-Gauthier, 1966, p. 104.)

La hiérarchisation discriminatoire des moyens de transmission de la culture et de l'éducation s'accompagne d'une hiérarchisation non moins abusive des contenus véhiculés.

**Hiérarchisation des matières** Pour des raisons essentiellement historiques, on confère aux matières des programmes traditionnels, en fonction de catégories subjectives, une valeur souvent peu en rapport avec leur utilité éducative ou sociale. La littérature et l'histoire jouissent généralement de plus de prestige que la géographie et les sciences économiques, les études classiques que la connaissance du monde contemporain; la science elle-même dans son ensemble pâtit parfois de ces préjugés, en ce sens du moins que les sciences pures sont souvent plus prisées que les sciences appliquées.

**Anachronisme et carences des programmes** La compréhension du monde est l'une des fins majeures de l'éducation, mais cette préoccupation se traduit le plus souvent soit par l'énoncé d'explications abstraites, de principes prétendument universels, soit par un utilitarisme étroit, également inapte à répondre aux interrogations de jeunes esprits confrontés avec le réel et curieux de leur propre destin<sup>55</sup>. Le fait est que les programmes scolaires ont peine à s'adapter à la connaissance de l'univers concret, tel que le vivent les générations actuelles<sup>56</sup>, avec les problèmes que posent aux hommes de notre temps les grands conflits militaires, sociaux, raciaux, la faim dans le monde, la pollution, la condition de la jeunesse et celle de la femme,

---

55. " Non seulement l'enfant perd le sentiment de l'unité du savoir, mais encore il risque de ne plus comprendre le sens de l'enseignement et les raisons pour lesquelles on lui demande de vivre à l'école une bonne partie de son temps. Abstrait et théorique, conçu en fonction de la connaissance, l'enseignement est coupé de la vie et l'école du milieu. On perd de vue la finalité de la vie scolaire et on oublie que l'école a pour fonction essentielle de préparer à une vie d'homme dont il faut dessiner le profil. Perdant de vue le type d'homme qu'il veut former, l'enseignement n'est pas pour autant centré sur l'enfant auquel il est destiné... Au cloisonnement des disciplines correspondent ainsi les cloisonnements de l'école et de la vie. A la désintégration du savoir, correspond ainsi une école en aucune manière intégrée au milieu. " (Extrait du rapport final du Séminaire sur la formation des maîtres pour et par l'interdisciplinarité, Bouaké, Côte-d'Ivoire, 24 mars-4 avril 1970.)

56. " L'attitude pédagogique du type autoritaire... se fonde sur une dénivellation statutaire entre les générations qui séparent l'adulte responsable et indépendant du jeune irresponsable et dépendant... Il faut éviter cette séparation et celle qui existe entre l'univers scolaire, qui serait lié à des normes respectables mais conventionnelles et à des finalités internes, et l'univers concret où jouent les nécessités de travail, les engagements personnels, des responsabilités qui bloquent chaque fois toutes les tentations de l'angélisme. " (Armand BIANCHERI: *La Rénovation pédagogique*, Centre de Recherche et de Formation en Education. Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, 1970.)

le sort des minorités. Cette carence se justifie en partie par le fait que les éducateurs estiment ne pas disposer sur ces sujets de données suffisamment certaines, ni du matériel d'enseignement voulu. Elle traduit la crainte, sinon le refus, d'aborder des questions épineuses. Enfin, ces questions relèvent de disciplines multiples qu'il est difficile d'inclure dans des programmes strictement compartimentés par matières.

D'autre part, l'utilitarisme voit dans la diffusion des sciences et des technologies le moyen d'atteindre des objectifs matériels à plus ou moins courte vue, en négligeant l'autre dimension de la science, en tant que moyen de connaissance objective aidant l'homme à formuler ses choix, y compris dans le domaine des applications de la science elle-même. Il tend à opposer l'homme à son milieu, il le présente comme le maître, le conquérant de la nature, au lieu de le situer dans une perspective d'harmonie et d'équilibre avec son milieu.

**... d'éducation sociale** Les programmes d'éducation négligent souvent l'éducation sociale, qui doit donner à l'homme conscience de sa place dans la société, au-delà même de son rôle de producteur et de consommateur, lui faire comprendre qu'il peut et doit participer démocratiquement à la vie de la collectivité et qu'il lui est possible par là de rendre la société meilleure ou pire qu'elle ne l'est. Il faut donner à l'enfant la vision du monde dans lequel il est appelé à vivre, pour lui permettre; de s'orienter en fonction de l'avenir.

**... d'éducation scientifique** L'enseignement scientifique traditionnel ne se soucie guère de relier les connaissances acquises en classe et la pratique scientifique réelle, où l'on vérifie les hypothèses au lieu de les exposer, où l'on découvre les lois au lieu de les apprendre. Il met rarement en évidence la part d'esprit créateur, d'intuition, d'imagination, d'enthousiasme et de doute que comporte l'activité scientifique. La faculté d'observer, de collectionner, de mesurer, de classer les faits et d'en tirer des conclusions ne devrait pas rester l'apanage des seuls scientifiques. La démythification de la science, la vulgarisation de la pratique scientifique, ne doivent pas être considérées comme des signes de dégénérescence, bien au contraire<sup>57</sup>.

---

57. Les critiques qui précèdent ne sont malheureusement que trop fondées dans le cas général. Les efforts entrepris dans beaucoup de pays, sinon même dans la plupart, pour remédier à cette situation n'en prennent que plus de relief. Les réformes portent tout à la fois sur les objectifs, les méthodes et le contenu de l'enseignement des sciences: l'accent est mis plus fortement sur la compréhension des principes et l'analyse des concepts que sur la mémorisation des formules et des faits; on fait une place plus grande à l'expérimentation et on recourt à

La dichotomie, au sein de l'éducation, entre les sciences exactes et naturelles, d'une part, les sciences humaines et sociales, d'autre part, encourage cette attitude; elle est foncièrement contraire à la conception humaniste, présentement bien oubliée, telle qu'elle s'exprime dans cette phrase de Marx: " Les sciences naturelles engloberont un jour la science de l'homme de même que la science de l'homme englobera un jour les sciences naturelles, et il n'y aura plus qu'une seule science "

Le domaine des sciences humaines reste souvent particulièrement ignoré. Qu'il s'agisse des jeunes ou des adultes, aucune éducation systématique ne vient généralement aider le sujet à se connaître lui-même, à comprendre les composantes de sa personnalité consciente et inconsciente, les mécanismes de son cerveau, le fonctionnement de son entendement, les lois de son développement physique, le contenu de ses désirs et de ses rêves, la nature de ses rapports avec autrui, avec la collectivité. Ainsi l'éducation néglige-t-elle ce devoir essentiel: apprendre aux hommes l'art de vivre, d'aimer et de travailler dans une société qu'ils sont appelés à créer à l'image de leur idéal.

#### .. d'Educa- tion techno- logique

L'une des leçons fondamentales de l'enseignement scientifique devrait être de montrer l'interdépendance de la connaissance et de l'action, et cette préoccupation devrait conduire à relier étroitement l'enseignement des sciences et l'enseignement de la technologie, c'est-à-dire des modes par lesquels on passe de la recherche scientifique au stade du développement et des applications. C'est le contraire qui se passe, les systèmes d'éducation introduisent ordinairement entre les deux disciplines une nette coupure, aussi préjudiciable pour l'une que pour l'autre. Au plan de l'enseignement général, les programmes font beaucoup plus aisément place aux sciences qu'à la technologie. En la séparant ainsi de la pratique, on stérilise en partie la science sous prétexte de rehausser son prestige et elle perd de la sorte beaucoup de son efficacité en tant qu'instrument d'éducation.

---

des méthodes pédagogiques nouvelles; enfin, on s'attache à relier concrètement l'enseignement scientifique à l'environnement et à la vie des élèves. Certaines expériences revêtent un caractère résolument novateur; tels le Harvard Project Physics et l'activité du Physical Science Study Committee (aux États-Unis), ou le Nuffield Foundation Science Teaching Project (Royaume-Uni) ou encore l'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement primaire et secondaire en France. Les tentatives de ce genre, si prometteuses soient-elles, restent cependant isolées.

Les connaissances techniques revêtent une importance vitale dans le monde moderne et elles doivent faire partie de l'instruction de base de chacun. L'ignorance des méthodes techniques place de plus en plus l'individu à la merci d'autrui dans la vie quotidienne, réduit ses possibilités d'emploi et accroît le danger que les effets nuisibles possibles d'une application inconsidérée de la technologie—aliénation des individus, pollution, etc.—ne finissent par prendre le dessus. La plupart des gens profitent passivement de la technologie ou s'y résignent, sans comprendre; ils ne peuvent par conséquent exercer aucune action sur elle.

L'enseignement de la technologie, au niveau conceptuel, devrait permettre à chacun de comprendre les moyens par lesquels il peut changer son environnement.

Sur le plan pratique, une connaissance rudimentaire des processus technologiques permettra à l'individu d'évaluer les produits de la technique, de les choisir et d'en faire un meilleur usage.

Dans l'enseignement général d'aujourd'hui, l'étude de la technologie n'est pas abordée de façon systématique du point de vue conceptuel. On n'essaie pas de faire comprendre en quoi la technologie peut être utile à l'individu, à la société ou au monde en général.

Il faudrait présenter la technologie comme le processus par lequel les matériaux sont transformés, ce qui exige toujours de l'énergie et des renseignements. Ensuite, il faudrait, selon une approche unifiée, analyser les principes sur lesquels repose toute transformation, simple ou complexe, et montrer que la technologie intéresse tout ce que fait l'homme pour modifier le monde dans lequel il vit.

... d'éducation artistique

L'expérience artistique—dans l'ordre de la production des formes et de la jouissance esthétique—est, avec l'expérience scientifique, l'une des deux voies qui mènent à la perception du monde dans son éternelle nouveauté. Autant que la capacité de penser clairement, il est nécessaire de développer chez l'individu les pouvoirs de l'imagination—cette imagination qui est l'un des grands ressorts de l'invention scientifique aussi bien que la source de la création artistique. Un enseignement qui, par souci de rationalité, s'applique davantage à inculquer des faits réputés objectifs qu'à stimuler le désir de création, va à l'encontre de l'expérience du savant: "La plus belle chose que nous puissions éprouver, c'est le côté mystérieux de la vie. C'est le sentiment profond qui se trouve au berceau de l'art et de la science véritable" (Albert Einstein.)

Du point de vue de l'éducation, ce n'est pas seulement le résultat tangible des activités artistiques qui importe, mais bien les dispositions de l'esprit et du coeur qu'elles suscitent. Ce qui compte, c'est la naissance de l'enthousiasme créateur qui fait accéder à un niveau supérieur de l'existence. De ce point de vue, la distinction traditionnelle entre " beaux arts " et " arts populaires " s'estompe et s'abolit.

L'intérêt pour le beau, la capacité de le percevoir et de l'intégrer est une des exigences fondamentales de la personne. Cependant, l'éducation artistique pourrait et devrait assumer une autre fonction, qui ne s'est que timidement esquissée jusqu'ici dans les pratiques éducatives, en tant que moyen de communiquer avec le milieu naturel et social, de le comprendre et le cas échéant de le contester.

...d'éduca-  
profes-  
sionnelle

Le contenu des programmes traditionnels de l'enseignement général a t ion ordinairement peu de rapport avec les besoins professionnels. Le prestige des " humanités " influe encore sur l'orientation choisie par beaucoup d'élèves et d'étudiants, bien que dans la plupart des pays en voie de développement on ait principalement besoin de techniciens et de spécialistes des sciences appliquées.

La notion de préparation professionnelle se modifie. Le rythme du progrès technique s'accélé rant, beaucoup d'individus seront amenés à exercer plusieurs métiers au cours de leur existence ou à changer fréquemment de lieu de travail. On a fait observer que dans certains pays la moitié de la population salariée exerce des activités qui n'existaient pas encore au début du siècle.

Or il est rare que l'éducation mette l'individu en mesure de s'adapter au changement, à l'inconnu. Le principe d'une formation commune de caractère général et polytechnique au niveau secondaire, garante de la mobilité professionnelle ultérieure des élèves, et propre à les engager dans la voie de l'éducation permanente, est loin d'avoir été largement acceptée<sup>58</sup>.

Au sujet du rôle et de la responsabilité de l'éducation en matière d'emploi, il faut distinguer deux types de déséquilibre entre la demande et l'offre de main-d'oeuvre: déséquilibre quantitatif global et déséquilibres structurels. Dans ce second cas, le volume de l'offre peut être

---

58. Et cela en dépit des résultats positifs qu'elle semble donner dans de nombreux cas notamment dans les pays hautement industrialisés, comme les États-Unis ou la République fédérale d'Allemagne, et dans la plupart des pays socialistes.

numériquement conforme à celui de la demande, mais les emplois offerts ne sont pas conformes aux capacités, aux exigences ou aux préférences des demandeurs. Bien que, contrairement à ce que l'on a cru pendant longtemps, l'éducation puisse contribuer, surtout dans les régions rurales, à corriger le déséquilibre global, ce sont essentiellement les déséquilibres structurels qu'elle tend à atténuer ou à aggraver, selon qu'elle s'efforce ou non de se mieux adapter aux besoins de l'économie, et aussi—chose souvent plus importante encore, sans doute—selon qu'elle renonce ou non à entretenir des attitudes, des aspirations et des espérances sans rapport avec les conditions réelles de la vie professionnelle.

Ces problèmes illustrent la dualité des fonctions de l'école, qui n'a pas seulement pour tâche de déceler les aptitudes, de les former et de les certifier, mais surtout de développer les attitudes et la personnalité. Ils sont communs à tous les pays mais se posent avec une acuité particulière dans les pays en voie de développement, où la structure des traitements et salaires contribue souvent à encourager de façon excessive la recherche (ou l'attente) de certains genres d'emplois, pour lesquels la demande est bien supérieure à l'offre, ou qui n'intéressent que fort peu le développement du pays. C'est notamment le cas dans la fonction publique, où les postes administratifs sont traditionnellement valorisés par rapport aux emplois techniques.

... d'éducation manuelle Les systèmes d'enseignement de nombre de sociétés, développés aussi bien qu'en voie de développement, contribuent à entretenir la discrimination entre formation intellectuelle et formation pratique, sous-estimant le travail manuel considéré comme une infortune à laquelle il faut échapper à tout prix, notamment grâce à l'instruction. Trop souvent, la hiérarchie des programmes réserve la formation manuelle aux élèves les moins aptes sur le plan scolaire.

... d'éducation physique On convient volontiers que le sens de l'éducation physique va au-delà de l'exercice des muscles, des nerfs et des réflexes qui en constitue la raison première, mais on se contente généralement à ce propos de mettre en valeur les vertus de l'esprit de compétition et le rapport entre l'effort physique et la formation du caractère, qui a été plus souvent affirmé que démontré. Essentiellement, il s'agit d'apprendre à bien habiter son corps, support de l'ensemble de la personnalité. Quoi qu'il en soit, c'est moins d'insuffisances d'ordre théorique que souffre le plus souvent la cause de l'éducation

physique, mais bien de l'indifférence pratique où on la tient trop souvent encore.

*La négligence ou le dédain dont continuent à pâtir certains éléments des contenus éducatifs, les carences et les disproportions des programmes d'enseignement, nous apparaissent comme l'un des signes les plus graves des maux dont l'éducation est la victime avant d'en être d certains égards l'instrument. Le divorce entre ses composantes intellectuelles, physiques, esthétiques, morales et sociales est révélateur de la dépréciation, de l'aliénation de la personne humaine, et des mutilations qui lui sont infligées.*

L'enseignement souffre essentiellement de l'écart existant entre ses contenus et l'expérience vécue des élèves, entre les systèmes de valeurs qu'il propage et les objectifs visés par les sociétés, entre l'âge de ses programmes et celui de la science vivante. Lier l'éducation à la vie; l'associer à des objectifs concrets; établir une corrélation étroite avec la société! et l'économie; inventer ou redécouvrir une éducation en étroite symbiose avec le milieu ambiant— c'est assurément dans ce sens que doivent être cherchés les remèdes.

Longtemps, l'enseignement a eu pour mission de préparer à des fonctions types, à des situations stables; pour un moment de l'existence; pour un métier déterminé ou un emploi donné; d'inculquer un savoir conventionnel, ancestralement délimité. Cette conception prévaut trop souvent encore. Pourtant, la notion de l'acquisition dans le jeune âge d'un bagage intellectuel ou technique suffisant pour toute la durée de l'existence, est périmée. C'est un axiome fondamental de l'éducation traditionnelle qui s'écroule. Le moment n'est-il pas venu d'exiger bien autre chose des systèmes éducatifs ? Apprendre à vivre; apprendre à apprendre, de façon à pouvoir acquérir des connaissances nouvelles tout au long de la vie; apprendre à penser de façon libre et critique; apprendre à aimer le monde et à le rendre plus humain; apprendre à s'épanouir dans et par le travail créateur.

Propos apparemment abstraits. Mais l'éducation est une entreprise si vaste, elle engage si radicalement le destin des hommes,

qu'il ne peut suffire de la considérer en termes de structures, de moyens logistiques, de procédés. C'est sa substance même, son rapport essentiel avec l'homme, son devenir, le principe de l'interrelation qui règne entre l'acte éducatif et le milieu et qui fait de l'éducation tout à la fois un produit et un facteur de la société— c'est cela, au point où nous sommes, qu'il faut scruter en profondeur, et largement repenser.

## Chemins de la démocratie

Injustices, autoritarisme, discriminations... Depuis quelques années, ces accusations pleuvent comme grêle sur l'école, et l'on comprend que certains s'étonnent qu'on lui reproche si vivement d'être telle que l'on faite, au travers des siècles, les mandats successifs qu'elle a reçus de la société et qui tous, si différents qu'ils pussent être, s'accordaient pour exiger d'elle qu'elle fût autoritaire et hiérarchique.

La véhémence de ces critiques s'explique pourtant. D'abord, parce qu'elles sont l'expression de besoins très forts, et conformes à l'air du temps. Ensuite, parce qu'elles sont directement provoquées par ce qui apparaît à beaucoup comme une hypocrisie: le camouflage de l'injustice réelle sous le manteau d'une phraséologie démocratique fallacieuse.

**Progrès de la démocratisation** Il est bien vrai que l'ambition généralement proclamée en haut lieu est de faire de l'école un instrument d'égalisation des chances. Les besoins de l'économie dans certains pays, les objectifs idéologiques dans d'autres, la lutte pour la libération nationale dans une grande partie du monde et même, dans quelques cas, la crainte de troubles sociaux, ont contribué de concert à actualiser la nécessité d'une démocratisation accélérée de l'enseignement. Les progrès apparents sont considérables. Les sociétés modernes et les sociétés raditionnelles ont réalisé les conditions d'une bien plus large égalité d'accès à l'école; presque partout, on tend à prolonger la durée de l'enseignement; les sociétés industrialisées, socialistes ou capitalistes, développent continûment leur enseignement secondaire et supérieur; la généralisation et la rigueur des systèmes d'examens, de concours, de comptabilisation des acquis éducatifs, ont aboli endroit, sinon toujours en fait, des privilèges hérités d'un autre âge. Ce sont

là des progrès indiscutables, qui attestent le pouvoir qu'a la démocratie d'améliorer l'éducation tant au niveau organique qu'au plan de la pratique pédagogique.

**Permanence du privilège** Et pourtant, l'injustice règne toujours, de cent façons, dans l'univers éducatif. Nous ne parlons pas ici des disparités entre pays, mais des inégalités qui existent à l'intérieur d'un même pays.

Les différences entre régions peuvent atteindre de très fortes proportions, au point que les chiffres décrivant la situation de l'éducation dans un secteur géographique et dans un autre s'écartent souvent de plus de la moitié, en plus ou en moins, de la moyenne nationale correspondante<sup>59</sup>. Autre cause fréquente d'inégalité: la concentration des moyens éducatifs dans les principales agglomérations urbaines, au détriment de vastes zones rurales<sup>60</sup> mais aussi, à proximité même des centres urbains (ce qui rend l'injustice plus flagrante encore), au détriment des "bidonvilles", des "favelas", et autres lieux d'infortune. D'importantes disparités peuvent découler des appartenances ethniques ou raciales, car l'inégalité à cet égard est parfois criante, jusque dans des pays qui disposent d'abondants moyens matériels pour y remédier.

Certains secteurs d'éducation sont de grands privilégiés, d'autres des parents pauvres, selon le rang social de la clientèle qu'ils accueillent. Faute des soins qu'exigent les besoins physiques et mentaux de la première enfance et faute d'éducation à l'âge préscolaire, les enfants pauvres ou de catégories soumises à des discriminations raciales ou sociales, sont placés au départ dans une situation difficile et se trouvent désavantagés, de façon parfois irréversible, par rapport aux enfants

---

59. En Inde, par exemple, les écarts par rapport au taux moyen de scolarisation de la population de 6 à 11 ans, qui s'établit à 80 %, sont très sensibles, puisque ce même taux est de 121 % au Nagaland, 77 % dans l'Andhra Pradesh, 68 % dans le Pendjab et 57 % dans le Madhya Pradesh. Dans le groupe supérieur (6e et 8e année d'études), les différences sont beaucoup plus marquées encore, le taux de scolarisation de la population de 11 à 14 ans, qui est en moyenne de 36 %, n'étant que de 22 % dans le Bihar, et de 31 % dans l'Assam, alors qu'il atteint 43 % dans le Gujerat et 71 % dans le Kerala.

60. Dans un pays d'Amérique latine, par exemple 66 % des écoles primaires urbaines dispensaient les cinq années complètes du cycle d'enseignement élémentaire, alors que cette proportion n'était que de 6 % dans les zones rurales, 59 % des écoles de village n'offrant même que deux années d'études.

61. " En 1964, les étudiants noirs constituaient environ 5 % du nombre total d'inscrits; en 1969, ce pourcentage était passé à 6 % alors que la proportion des Noirs dans la population d'âge universitaire s'élevait à 12%. " (Campus Unrest, Report of the President's Commission on Campus Unrest, U. S. Government Printing Office, Washington D. C. 1970.)

issus de familles aisées ou de milieux plus favorables à leur épanouissement. Les places étant de plus en plus comptées à mesure qu'on s'élève dans l'échelle des promotions, une sélection plus ou moins arbitraire vient barrer la route à de nombreux sujets capables de poursuivre leurs études. Faute de programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle extrascolaire suffisamment étendus, ceux auxquels a manqué, au départ, la possibilité d'entrer dans la filière scolaire voient leurs chances de jamais s'instruire diminuer d'âge en âge.

*Tout se passe souvent comme si le droit universel à l'instruction dont s'enorgueillit prématurément la civilisation contemporaine, était, par une justice à rebours, refusé de surcroît aux plus déshérités — à eux d'abord dans les sociétés pauvres, à eux seuls dans les sociétés riches.*

Egalité  
d'accès —  
inégalité de  
chances

L'égalité d'accès à l'enseignement n'est cependant qu'une condition nécessaire mais non pas suffisante de la démocratie de l'éducation, bien qu'on se soit souvent complu à y voir la fin en soi de la démocratisation. L'égalité d'accès n'est pas l'égalité des chances, celles-ci ne pouvant se comprendre qu'au sens de chances d'aboutir, de réussir<sup>62</sup>,

Ces chances-là sont, au contraire, très inégales. La preuve en est la distorsion systématique observée au début et à la fin des cycles éducatifs dans la composition sociale des effectifs d'entrants et de sortants.

La corrélation négative existant entre la situation économique, sociale et culturelle des familles, et les chances d'accès aux différentes

---

62. Nombre d'auteurs qui ont étudié les conditions d'une égalisation réelle des chances font observer que la seule égalisation des moyens d'enseignement scolaire, abstraction faite des autres facteurs en jeu, aboutit en fait à l'inégalité des résultats. " C'est la reconnaissance de ces faits qui, en Grande-Bretagne, a amené la Commission Plowden à énoncer le principe de discrimination positive, lequel se réfère, en dernière analyse, à la définition la plus radicale de la notion d'égalité des chances. Dans cette optique, l'objectif est d'assurer l'égalité non pas des intrants, mais des extrants (au plan des groupes, bien entendu et non pas des individus). [...] Bien que fort contestée, la conclusion audacieuse qu'en tire Coleman n'est nullement dénuée de fondement: il affirme que la cause de la qualité ou de la médiocrité des résultats scolaires réside moins dans l'inégalité des moyens éducatifs fournis aux uns et aux autres que dans le caractère collectif des condisciples. En d'autres termes, la donnée la plus importante, au regard des résultats obtenus par un ensemble de sujets, est le climat social, au sens de classe sociale, de la collectivité scolaire considérée. "(A. H. HALSEY, *Education and social change*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série Opinions ", n° 51, Unesco, Paris, 1972.)

formes d'enseignement, puis de réussite, est loin d'avoir des effets aussi sensibles dans tous les pays, mais constitue cependant un phénomène universel<sup>63</sup>. Les causes en sont pour la plupart patentes: dans certains pays obligation pour l'enfant de milieu pauvre d'entrer précocement en emploi, et pour l'étudiant besogneux de travailler en dehors de ses études; mauvaises conditions d'hygiène et d'alimentation; foyer surpeuplé, etc. D'autres facteurs également importants, quoique moins évidents, ont été amplement mis en lumière de nos jours<sup>64</sup>, à commencer par les conditions culturelles, surtout linguistiques, qui déterminent le niveau et le contenu du " pré-savoir " d'utilité scolaire .

Si déplorables soient-elles, ce sont là des données que les systèmes éducatifs ne sont pas en mesure d'abolir. Du moins ne devraient-ils pas les aggraver.

*Quoi qu'il en soit du pouvoir qu'a, ou que n'a pas, l'éducation - d'abroger dans son domaine propre les inégalités entre individus et entre groupes, il est clair qu'une distribution sociale résolument correctrice des moyens et des efforts éducatifs est la condition première de tout possible progrès à cet égard.*

---

63. " Dans l'ensemble des pays socialistes, on observe, depuis le changement de régime, à la fois un gonflement spectaculaire de l'ensemble des effectifs scolarisés et un bouleversement profond de la base sociale de ce recrutement... L'ampleur particulière prise par ce double mouvement d'accroissement des effectifs et de démocratisation de leur mode de recrutement constitue une caractéristique originale des systèmes socialistes. " (Robert CASTEL.) Il n'empêche qu'en Hongrie (d'après S. Ferge) et en Yougoslavie (d'après M. Mastic et R. Supek), par exemple, on constate que la moyenne des notes obtenues par les enfants des cadres supérieurs et des intellectuels tend à dépasser nettement le niveau moyen des notes obtenues par les enfants d'ouvriers spécialisés, de manoeuvres et de travailleurs agricoles.

64. Les systèmes éducatifs ... " font pencher la balance en faveur des enfants qui ont bien choisi leurs parents, c'est-à-dire qui trouvent dans leur milieu familial des personnes cultivées, s'exprimant avec aisance et distinction ". (Ph. COOMBS: *La Crise mondiale de l'éducation, op. cit.*, p. 53.) " Les chances de réussite scolaire, puis de réussite sociale sont inégalement réparties entre les enfants des différents milieux ... Ne pouvant incriminer l'héritage purement économique, alors que l'enseignement gratuit se répand de plus en plus et que les effectifs du secondaire et du supérieur ont pris l'importance que l'on sait, les sociologues se retournent contre l'héritage culturel. Le système scolaire est tel qu'il fonctionne pour le compte et dans l'intérêt des héritiers. Il se prétend égalitaire mais sa fonction consiste à maintenir les privilèges, à assurer la perpétuation de l'ordre social actuel en dissimulant par une hypocrisie souveraine le moyen par lequel non seulement il sélectionne les héritiers, mais conduit les enfants des classes moins favorisées à s'éliminer eux-mêmes. " (A. GIRARD.) " L'un des acquis récents les plus importants de la sociologie de l'éducation a consisté à montrer que la réussite ou l'échec dans l'apprentissage de la culture savante ne pouvaient être appréciés sans référence aux sous-cultures des groupes dont sont issus élèves ou étudiants. " (Robert CASTEL.)

**Inégalités à l'université** Les disparités en question, et notamment l'inégalité, selon les catégories sociales, des taux de réussite au cours des deux cycles antérieurs, se reflètent de façon particulièrement nette au niveau de l'enseignement supérieur, comme le montre le tableau ci-dessous:

*Répartition des étudiants de l'enseignement supérieur selon profession du père dans certains pays*

Pays	Étudiants libéraux et autres supérieurs		Ouvriers	
	Étudiants (en % de l'effectif total)	Importance de ce groupe en % de la population active	Étudiants (en % de l'effectif total)	Importance de ce groupe en % de la population active
Autriche .....	31,4	7,1	5,5	63,7
États-Unis d'Amérique .....	31,4	21,9	26,6	57,4
Italie .....	11,6	1,7	15,1	39,6
Japon .....	32,8	8,7	1,7	44,3
Norvège .....	33,6	10,4	21,9	55,4
Royaume-Uni .....	62,9	21,1	27,2	71,5
Yougoslavie .....	17,9	3,6	19,8	28,0

Source : « La milice sociale des élites et leurs classes de supériorité à l'école », Conférence internationale sur l'éducation, Genève, 13-21 septembre 1971. (L'Annuaire, BIE/OCDE/UNESCO/33/3, 7 juin 1971.)

**Palliatifs** L'ensemble de ces phénomènes est régi par des processus socio-économiques très complexes qui échappent dans une large mesure aux déterminations immédiates des politiques éducatives. Des mesures telles que l'organisation de cités universitaires, la fixation de quotients sociaux, implicites ou explicites, applicables aux inscriptions universitaires, ou même l'extension des systèmes de bourses, ne sont que des palliatifs, à moins qu'elles ne s'inscrivent dans le cadre d'une stratégie résolue et à long terme de promotion culturelle, étayée par un effort global de démocratisation politique et sociale.

La démocratie éducative ne résulte pas *seulement* de la multiplication des établissements scolaires, de l'extension des possibilités d'accès aux différents niveaux, de l'allongement de la durée des études. Réduire la question à cela, c'est négliger le fait qu'il existe d'autres solutions propres à fournir aux individus les moyens de développer leurs aptitudes et d'orienter leur destin.

**Obstacles internes**

Bien d'autres questions se posent en réalité: Comment s'articulent les différentes branches d'enseignement ? Les circulations voulues ont-elles été établies entre éducation des jeunes et éducation des adultes ? A-t-on réalisé les conditions d'une véritable mobilité horizontale et verticale entre les établissements de toutes catégories et à tous les niveaux ? Le système ne comporte-t-il pas de voies sans issue ? Offre-t-il à chacun la possibilité de se " rattraper " à tout moment, en acquérant selon ses besoins et ses facultés propres les connaissances qui lui manquent ? Peut-on avoir à tout âge accès à l'ensemble du système, y entrer et en sortir à son gré, y accéder même tardivement, en fonction d'expériences personnelles acquises dans la vie privée ou dans la vie professionnelle<sup>65</sup> ?

Il y a plus: on ne peut qualifier un système d'éducation de démocratique si, tout en ayant une base démocratique de recrutement, son esprit n'est pas tel; s'il est largement ouvert mais forme des esprits étroits; s'il tend à abolir les barrières sociales mais contingente et appauvrit les contenus; s'il ouvre aux apprenants d'amples voies, mais leur ferme l'accès à la vérité<sup>66</sup>.

La démocratisation de l'éducation n'est possible qu'à la condition qu'on se libère des dogmes de la pédagogie traditionnelle<sup>67</sup>, que

65. " Pour être réellement démocratique, l'enseignement devrait être doté d'une structure qui permette à l'individu non seulement de se préparer à jouer un rôle dans la société mais aussi d'avoir accès à l'enseignement après avoir pu faire l'essai de ses aptitudes dans la vie sociale. Or, c'est le contraire qui se passe aujourd'hui: l'enseignement s'arrête plus ou moins au moment où la société reconnaît à l'individu le droit d'agir comme une personne responsable sur le plan social. " (J. R. GASS, O. C. D. E., Paris.) Cette deuxième remarque va dans le même sens: " Les travaux et les enquêtes les plus récentes montrent que la démocratisation au sein du système scolaire (y compris l'université) est entrée dans une impasse. Or le principe de l'éducation permanente, en fixant comme objectif la capacité réelle de reprendre des études à tout âge en fonction de buts alors mieux définis en conformité avec des aptitudes mieux mesurées par l'expérience de la vie, avec des motivations bien délibérées et avec l'aide d'un système d'orientation efficace, permet de sortir de cette impasse ... " (Henri JANNE, Bruxelles, 1971.)

66. " L'élargissement de la base sociale du recrutement n'ait pas, tant s'en faut, un critère suffisant de la démocratisation de l'enseignement. Une école recrutant ses élèves dans la totalité d'une population, leur assurant des chances égal de promotion sociale, mais fondée sur l'intolérance, la glorification de la puissance, le chauvinisme de nation ou d'empire, le manque d'une reconnaissance universelle de l'homme par l'homme, le racisme, ne serait pas une école démocratique. " (Georges FRIEDMANN: *La Puissance et la sagesse*, Gallimard, Paris, 1970, p. 435.)

67. " Ce qui domine dans la pédagogie traditionnelle, c'est la notion de modèle, c'est-à-dire d'un type d'homme servant de référence. L'élément moteur de cette pédagogie n'est pas le développement de la personne, ce qui impliquerait une référence continue à sa liberté, à sa responsabilité, mais l'acquisition maximum de connaissance reçues " (Bernard COURCOUL, "Nécessité d'une pédagogie nouvelle", *Cahiers pédagogiques*, n° 60, avril 1966.)

s'institue un libre et permanent dialogue dans l'acte éducatif, que celui-ci engendre un processus personnel de prise de conscience existentielle<sup>68</sup>, et oriente en toute occasion l'apprenant vers l'auto-didaxie—bref que l'enseigné se transforme d'objet en sujet. L'éducation est d'autant plus démocratique qu'elle revêt le caractère d'une ascension librement recherchée, d'une conquête, d'une création, au lieu d'être—cadeau ou contrainte—une chose donnée ou inculquée.

L'égalité de l'enseignement demande une pédagogie personnalisée, fondée sur une investigation attentive des aptitudes individuelles. L'égalisation des chances n'est pas synonyme de nivellement. Elle ne doit à aucun prix résulter d'une négation des libertés fondamentales des individus, d'atteintes portées à l'intégrité de la personne humaine, d'abus de pouvoir technocratiques ou bureaucratiques<sup>69</sup>.

*Assurer des chances égales à chacun ne consiste pas, comme on s'en persuade généralement encore, à garantir un traitement identique à tous, au nom d'une égalité formelle, mais bien à offrir à chaque individu une méthode, une cadence, des formes d'enseignement qui lui conviennent en propre.*

Un champ immense de perfectionnement s'ouvre devant la pratique pédagogique si elle consent à s'avouer les deux infirmités foncières qui font trop souvent d'elle une marâtre: l'ignorance, pour ne pas dire la négation simpliste de la complexité et de la subtilité des ressorts de la personnalité, de la multiplicité de ses formes et de ses moyens d'expression; et le refus de reconnaître l'infinie diversité des individualités, des tempéraments, des aspirations, des vocations.

---

68. " Au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, et donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix (...). Le savoir ne peut pas être " vulgarisé " " étendu " à partir de celui qui considère qu'il sait, vers ceux qui considèrent qu'ils ne savent pas; le savoir est construit dans les relations entre l'homme et l'univers, dans les relations de transformations; et il se perfectionne par la critique problématique de ces relations. " (Paulo FREIRE.)

69. " Pour les jeunes, la démocratisation a été rendue synonyme d'uniformité, de rigidité, alors que s'il doit y avoir progrès en matière d'éducation, l'éventail de choix offerts, la réforme des conditions d'accès, une juste distribution des possibilités suivant la répartition socio-professionnelle du pays doivent constituer *les buts minima* de ce progrès. " (Thierry LEMÀRESQUIER: *Le Point de vue des utilisateurs de l'éducation: la jeunesse*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 46, Unesco, Paris, 1971, p. 5.)

**Evaluation,  
sélection,  
examens et  
diplômes**

Cette incompréhension ne se révèle nulle part mieux quw dans le rôle démesuré que jouent la sélection, les examens et les diplômes. D'une part, on récompense les forts, les favoris de la chance et les conformistes, d'autre part, on blâme et pénalise les malchanceux, les lents, les mal adaptés, les individus

qui sont et qui se sentent différents.

A partir de la notion de mérite, historiquement démocratique dans le sens où les droits du mérite s'opposent aux privilèges de la naissance ou de la fortune, s'est constituée une idéologie sécurisante, qui tend à donner bonne conscience à ceux qui sont du bon côté en masquant cette autre face du problème: en quoi ceux qui bénéficient de conditions socio-culturelles favorables à l'expression et au travail mental, ou même ceux qui possèdent un coefficient intellectuel supérieur à la moyenne, sont-ils, humainement et moralement parlant, plus méritants que leurs semblables ?

Il n'empêche qu'une collectivité a normalement intérêt à choisir, pour leur confier des tâches difficiles ou responsables, les plus capables de ses membres. S'il est vrai que cette conception étroite des capacités humaines et du rapport individu/société peut et doit, ou du moins pourra et devra être dépassée, elle reste valide dans les pays où le besoin urgent de cadres pour l'économie et l'administration conduit à pratiquer une sélection de caractère méritocratique, laquelle apparaît d'autant plus justifiée qu'elle est souvent le seul moyen de mettre obstacle au népotisme et au favoritisme.

Mais les méthodes de sélection ne sont pas critiquables seulement du point de vue des principes et de la philosophie de l'éducation; elles ne le sont pas moins du point de vue pratique. On trouverait difficilement la preuve, en effet, qu'elles permettent de prédire avec sûreté si un individu a les aptitudes requises pour exercer telle ou telle carrière. De façon générale, elles ne s'appliquent qu'à un éventail étroit d'activités prévues par le programme hiérarchisé. Elles tiennent si peu compte des handicaps sociaux et économiques qu'elles semblent même souvent les considérer comme une cause supplémentaire d'inaptitude et donc comme une raison valable de rejet<sup>70</sup>. Si l'évalua-

70. " Les systèmes d'enseignement visant à conférer des grades finissent par dégrader. Ceux qui ne réussissent pas à passer leurs examens éprouvent un sentiment de frustration parce que les espoirs que le système même avait fait naître en eux ne peuvent se réaliser. Le rang social est fonction du niveau d'instruction. Une concurrence acharnée entre les enseignés est le résultat de ce système qui, en fait, protège une élite. " (C. M. LABANI: *Les Finalités de l'éducation*", Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 7, Unesco, Paris, 1971, p. 5.)

tion permet généralement de mesurer les résultats d'un individu par rapport à ses condisciples, elle ne prend guère en considération les progrès qu'il a accomplis par rapport à son niveau de départ, en fonction de lui-même<sup>71</sup>.

Les examens scolaires sont censés servir, tout à la fois, à mesurer les résultats antérieurs et à révéler les possibilités futures du sujet. L'école a compétence naturelle pour la première de ces deux fonctions. Mais pourquoi devrait-elle exercer la lourde responsabilité d'opérer les tris décidant de l'accès à la vie professionnelle ? Sa compétence à cet égard est d'autant plus discutable que les liens entre les institutions scolaires et les différentes sphères à l'intention desquelles elle trie et sélectionne sont souvent fort ténus.

Quels que soient les méfaits d'une sélection rigide, formaliste, dépersonnalisée, à chaque étape du processus éducatif, elle règne encore en maîtresse, à l'exception de quelques rares domaines et de quelques expérimentations entreprises ici ou là, tant il est vrai que ce n'est qu'au prix d'une restructuration générale que pourront être apportées, dans le sens de l'éducation permanente, des solutions vraies aux problèmes de la sélection.

*Le processus éducatif devenant continu, les notions de réussite et d'échec changeront de signification. L'individu qui échouera à un âge donné, ou sur un plan donné, dans son cursus, retrouvera d'autres occasions. Il ne sera plus relégué à vie dans le ghetto de son échec.*

**Relation maître/élève** Par-delà les formes et les méthodes, et sans débattre ici du rôle fonctionnel qui incombe à l'enseignant dans tout processus éducatif, c'est la relation maître-élève, sur laquelle repose l'édifice de l'instruction traditionnelle, qui peut et doit, dans cette perspective, être reconsidérée à la base, dans toute la mesure où elle revêt le caractère d'une relation de dominant à dominé, fortifiée d'un côté par les avantages conjugués de l'âge, du savoir et de l'autorité indiscutée, de l'autre par la situation d'infériorité et de soumission. En plus de causes plus profondes, d'ordre politique, social et culturel, qui expliquent la prétendue " crise d'autorité " qui se manifeste dans certains systèmes d'enseignement, notre époque est marquée par de

---

71. " Au sujet du type d'examen et de sélection, fort usuel, qui consiste à " objectiviser " au maximum les chances de l'examiné, on a fait remarquer qu'il repose sur un " principe fondamental que l'on peut exprimer ainsi: " Pour juger valablement quelqu'un il importe avant tout de ne pas le connaître ! " et comment ne pas admettre que c'est liez l'une des règles fondamentales de tout système bureaucratique ? " (Robert BAZIN.)

multiples refus de cet état désuet des relations humaines au sein de l'entreprise éducative, refus qui s'expriment par la passivité comme par la révolte, par la désertion et par la contestation, par des entreprises de pédagogie communautaire et par des tentatives autogestionnaires.

Le fait est que, dans l'optique de l'éducation permanente et dans l'état présent du savoir humain, c'est de plus en plus un abus de terme que de donner à l'enseignant le nom de maître, quel que soit le sens dans lequel on prenne ce terme aux acceptions multiples. Il est clair que les enseignants ont de moins en moins pour tâche unique d'inculquer des connaissances, et de plus en plus pour rôle d'éveiller la pensée. L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles, est appelé à devenir de plus en plus un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en commun les arguments contradictoires que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices: interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement.

*Sans cette évolution des relations entre éduqués et éducateurs, il ne peut y avoir de démocratisation authentique de l'éducation.*

**Cogestion** Mais assurer le plein exercice de droits démocratiques, en **autogestion** matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation<sup>72</sup>.

72. " Démocratisation de l'éducation n'est pas seulement plus d'éducation pour plus de gens, mais aussi plus de gens dans la gestion de l'éducation. L'éducation traditionnelle ne s'adapte pas aux nécessités d'un nombre croissant de personnes. Il faut la recréer. Mais qui va la recréer ? Non pas les administrateurs et les fonctionnaires de l'éducation mais le peuple tout entier. Personne mieux que lui ne connaît ses besoins et ses aspirations. La question de la démocratisation de l'éducation doit être portée devant le peuple de chaque pays, c'est - à-dire qu'il faut organiser ou plutôt déclencher la discussion sur l'éducation et l'enseignement à tous les niveaux de la population. Que la démocratisation de l'éducation recommence par un acte véritablement démocratique: la participation du plus grand nombre dans la recréation de l'éducation. " (Document présenté par les étudiants pour un débat du Forum des jeune Genève, septembre 1971.) " Bien que la portée et l'intensité des mesures prises pour surmonter les difficultés liées à la crise éducative de la Société dépendent dans une large mesure de la puissance économique de chaque pays la solution fondamentale doit être recherchée dans une transformation totale de la placé sociale de l'éducation, de la condition et du rôle de ceux qui s'occupent directement des activités du système d'éducation, de la politique de développement et de l'administration des ressources financières affectées à l'éducation ainsi que de la vie interne et des activités des établissements d'enseignement, avec une participation active de ceux que l'éducation intéresse directement. " (Stevan BEZDANOV: *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 35, Unesco, Paris, 1971, p. 2.)

Cela est tout à fait dans la ligne d'une exigence qui s'exprime de nos jours avec la force que l'on sait, au plan des affaires politiques et économiques. Son application au domaine éducatif soulève une double question:

Premièrement, qui convient-il en l'occurrence de ranger dans la catégorie des participants, utilisateurs et intéressés qui doivent être associés de droit à l'orientation et à la gestion de l'éducation, en tant qu'entreprise commune ? Entrent en ligne de compte: les enseignants; les parents; les scientifiques (pédagogues, psychologues, pédiatres et autres); les étudiants et les élèves, à partir d'un âge donné; les personnels administratifs et autres; les employeurs (pour certains types de formation); les représentants de diverses associations, telles qu'organisations de jeunesse, syndicats, etc., des représentants politiques.

Deuxièmement, sur quels plans doivent s'exercer et à quels domaines doivent s'étendre les fonctions et les compétences des organismes de cogestion et d'autogestion ? Il peut s'agir notamment: de la détermination des objectifs éducatifs; de la création et de l'organisation des institutions éducatives; du financement et de la répartition des ressources; de la définition des contenus; des problèmes de méthode et de pédagogie; du recrutement des enseignants; des rémunérations; des règlements d'établissement; du contrôle des résultats.

Il est difficile, malgré le grand intérêt que méritent, et les dimensions que revêtent déjà, dans de nombreux pays, les tentatives faites dans ce sens, de prédire l'extension que prendront, au stade actuel, les modes de participation et de gestion. Mais on peut dire avec certitude que, même si la transformation des structures et l'abolition des tabous ancestraux que suppose une telle réforme peuvent paraître irréalisables et illusoire dans le monde tel qu'il est, le *mouvement dans ce sens ira en s'amplifiant*.

On jugera peut-être excessive la façon dont nous avons, dans cette section de notre rapport, insisté sur les échecs, les manques, les difformités des systèmes éducatifs. Et il est bien vrai que l'image que nous en avons ainsi donnée n'est pas équitable, parce qu'incomplète et délibérément orientée dans un sens critique. Un bilan équilibré devrait présenter d'autres aspects.

Mais notre propos n'était pas de nous poser en juges impartiaux, en feignant l'impassibilité. Il était d'essayer d'apporter une contribution à l'action, en montrant vivement la nécessité.

L'éducation n'échappe pas à la loi de toute entreprise humaine, qui est de vieillir et de s'encombrer de résidus et de parties mortes. Pour qu'elle reste un organisme vivant, capable de répondre avec intelligence et vigueur aux exigences des individus et des sociétés en développement, elle doit éviter les pièges des complaisances et des situations acquises et remettre constamment en question ses objectifs, ses contenus et ses méthodes.

C'est dans cette voie seulement qu'elle pourra concourir à sa propre démocratisation, tout en sachant bien que celle-ci ne dépend pas que d'elle-même.

La tâche est immense. Elle suppose d'abord qu'au plan des idées

*on cesse de confondre, comme on l'a fait longtemps, plus ou moins consciemment, égalité d'accès à l'éducation avec égalité des chances, large accès à l'éducation avec démocratie de l'éducation.*

L'avènement dans l'univers de l'éducation d'une démocratie sinon parfaite (où et quand verra-t-on jamais cela ?) du moins réelle, concrète, pratique, une démocratie non pas bâtie et inspirée par une bureaucratie ou une technocratie, ni octroyée par une caste au pouvoir, mais une démocratie vivante, créative, évolutive, n'est pas un projet illusoire. Mais sa réalisation a pour condition première une transformation des structures sociales capable de réduire les privilèges de l'héritage culturel. Elle suppose d'autre part: un remaniement des structures éducatives, permettant un ample élargissement des choix; une restructuration de l'éducation dans le sens de l'éducation permanente; l'individualisation des contenus; la prise de conscience, par les apprenants, de leur situation, de leurs droits et de leurs volontés propres; le dépérissement des formes autoritaires de l'enseignement, au profit des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue; une formation pédagogique des enseignants axée sur la connaissance et le respect des multiples aspects de la personnalité humaine; la substitution de l'orientation à la sélection; la participation des utilisateurs à l'élaboration des politiques et à la gestion des institutions éducatives; la décentralisation et la débureaucratiation de l'action éducatives

## Épilogue I

### *en forme d'antithèses*

### **De quelques idées reçues**

*Dans les chapitres qui précèdent, nous nous sommes efforcés de montrer la nécessité de reconsidérer à la base les structures de l'éducation, et jusqu'à ses concepts. Mais en ce domaine comme en d'autres un tel réexamen ne va pas sans remettre en cause bon nombre d'idées reçues, d commencer par celles que voici:*

*L'orgueil que tirent les nations industrialisées de leur ascension et l'envie admirative que cette réussite a inspirée aux nations pauvres ont ancré chez les unes comme chez les autres l'idée que le progrès (considéré en termes de développement des forces productives et de croissance du revenu national) passe nécessairement par les processus qu'ont suivis naguère les grands pays développés. Ainsi le seul but pour les pays les moins développés serait-il de "rattraper" les plus avancés, en reproduisant fidèlement, d une cadence artificiellement accélérée, chacune des phases parcourues par l'économie de leurs grands devanciers. Par une démarche de pensée similaire, on a tenté de croire à un automatisme universel du progrès social ou à la résolution automatique des difficultés sociales par le seul effet d'un changement de régime. Sur un plan comme sur l'autre, on a été conduit ainsi à sous-estimer l'ampleur, la spécificité et la complexité des problèmes, à se dissimuler le fait que des transformations économiques et sociales profondes sont une condition essentielle de la solution des conflits sociaux, à négliger les conséquences des tensions et des déformations engendrées par les disparités de revenus et les discriminations, et surtout d méconnaître l'importance capitale, dans le processus du développement, de la participation directe et du concours actif des populations.*

*La leçon à tirer, pour l'éducation, d'une plus sobre vision des conditions du progrès devrait être que, se reconnaissant inapte à remédier à elle seule aux tares de la société, elle se donne pour tâche d'accroître le pouvoir qu'ont les peuples d'agir sur leur propre destin; qu'elle s'efforce, en aidant chaque individu à épanouir ses facultés personnelles, de dégager la puissance créatrice des masses, de transformer en énergie réelle l'énergie potentielle de centaines de millions d'êtres; que, répondant aux craintes qu'inspire à long terme la démesure technique, elle cherche à prévenir, par l'affirmation de finalités humanistes, le risque d'une deshumanisation progressive de l'existence.*

*Les dépenses d'éducation sont généralement considérées comme des investissements à part, commandés par des exigences foncièrement différentes, sinon même rivales de celles de l'agriculture, de l'industrie, etc. Pourtant, l'on s'aperçoit que le succès des projets de développement dépend dans une très large mesure de l'équilibre observé dans les investissements de ressources, tant humaines que matérielles.*

*Aussi longtemps qu'on cloisonnera les investissements en compartiments étanches, qu'on les concevra comme étrangers et opposés les uns aux autres, on ne pourra accéder au niveau d'une approche intersectorielle, combinant et harmonisant les différents éléments de vastes programmes.*

*Durant ces dix dernières années, les pays moins développés et, dans une moindre proportion, certains pays industrialisés, ont connu des pénuries de main-d'oeuvre. On en a conclu qu'il existait une demande pratiquement illimitée de personnels techniques, qu'au demeurant toute formation technique a son utilité en soi, et que les excédents apparus sur le marché du travail étaient des phénomènes transitoires, qui se résorberaient automatiquement dans toute économie en voie d'industrialisation. Cependant, l'on constate généralement aujourd'hui, d'une part, que les pénuries se sont soit réduites, soit comblées, d'autre part, que les cas de chômage de "diplômés" persistent et parfois même se multiplient.*

*Tant qu'on croira à l'existence d'une corrélation simpliste entre le taux de croissance et la structuration de l'éducation, on s'en tiendra à des systèmes de formation professionnelle calqués sur les données conjoncturelles du marché du travail sans reconnaître que l'insertion dans la vie productive ne nécessite pas seulement une formation en vue d'un emploi immédiat, mais aussi et surtout une préparation visant à optimiser la mobilité professionnelle.*

*Éducation = École—tel est le dogme fondamental des systèmes éducatifs modernes. Or, s'il est vrai que le rôle des institutions scolaires est de plus en plus important en valeur absolue, leur rôle relatif, par rapport aux autres moyens éducatifs et aux autres modes de communication entre générations ne s'accroît pas, mais tend en réalité à diminuer.*

*Cette identification de l'école à l'éducation persistera tant que ne se sera pas implantée l'idée d'une éducation imprégnant le devenir des individus plus ou moins continûment, ou longuement, ou par intervalles, tout au long de l'existence, en même temps que se dégagera de plus en plus nettement l'image de l'éducation en tant que projet continu de la société tout entière, avec ses écoles, mais aussi avec ses moyens de production et de transport, ses multiples modes de communication, et la masse organisée, diversifiée et articulée de ses libres citoyens.*

*D'autres généralisations sommaires relatives à l'éducation et à l'école persistent et se propagent. L'éducation, dit-on, cimente l'unité nationale et sociale; elle favorise la mobilité sociale; elle égalise les chances; la vie scolaire enseigne la solidarité et la coopération. Tout cela est vrai sans doute, dans l'ensemble, mais la réalité n'est pas si simple, si limpide, si libre d'équivoques.*

*S'il est vrai que l'action éducative a grandement contribué dans de nombreux pays à forger l'unité nationale, il est également vrai, en revanche, que maints systèmes scolaires cultivent plutôt les divisions par la pratique de l'élitisme et tendent à majorer les avantages des populations urbaines sur les populations rurales. De même, s'il est souvent vrai que l'école apparaît comme le moyen de s'arracher au dénuement propre à tant de régions rurales, ou d'échapper à la médiocrité sociale attachée au travail manuel, ou même de s'élever jusqu'aux sphères privilégiées, il ne l'est pas moins qu'elle favorise souvent les sujets issus de milieux socio-économiques privilégiés et les enfants scolairement doués, déroutant et compromettant ainsi l'avenir d'une bonne part des jeunes existences qui lui sont confiées. De même, si l'éducation enseigne souvent des vertus telles que la solidarité et la coopération, elle peut aussi, par ses procédures, nourrir de façon assez malsaine l'esprit de compétition.*

*On persiste à croire que le processus éducatif se situe électivement dans les limites de l'enfance et de l'âge juvénile et qu'il doit viser à munir chaque sujet, au sortir du dernier cycle parcouru, d'un bagage de connaissances et de savoir-faire valable pour le restant de son existence.*

*La recherche psychologique contemporaine révoque en doute la première de ces croyances. Quant à la seconde, elle est péremptoirement démentie par l'accélération des changements. Quoi qu'il en soit, tant que prévaudront ces étroites doctrines, il sera impossible d'élaborer des méthodes vraiment modernes, qui postulent résolument, d'une part, que l'éducation ne s'adresse pas exclusivement à l'enfance et à l'adolescence, mais doit enrichir aussi l'expérience humaine au temps de la maturité et du troisième âge; d'autre part, que la continuité temporelle n'est pas une condition nécessaire du processus éducatif.*

*... Mais trop souvent encore la discussion de tels sujets tourne à d'assez vaines disputes. Vaines tout au moins pour celles que la vie se charge de trancher, car nulle idée vieillie ne saurait tenir longtemps contre de jeunes nécessités.*

## **Deuxième partie**

### **Avenirs**

## IV

### **Le temps des interrogations**

Les systèmes éducatifs sont soumis à des pressions internes et à des pressions externes.

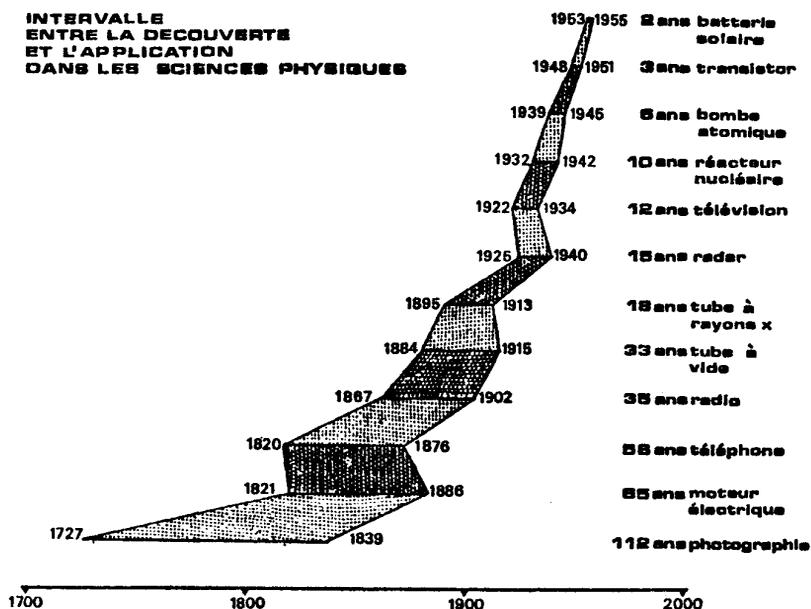
Les pressions internes résultent de leurs propres dysfonctions et contradictions, et nous avons vu que les impasses actuelles sont telles que le développement ultérieur de l'éducation exige une réorientation stratégique et la révision de nombreuses options. Cependant l'expérience du passé montre que ces tensions et ces pressions internes ne suffiront pas à elles seules à engendrer la transformation des structures éducatives.

Les pressions externes sont particulièrement fortes à notre époque. Elles revêtent des formes nouvelles, provoquent de brusques évolutions, des chocs en retour, elles changent et redistribuent les données. Dans la situation actuelle, où il apparaît à l'évidence qu'on ne peut plus continuer dans la voie suivie, mais où l'on hésite encore sur la voie à suivre, c'est principalement de ces facteurs extérieurs que résultera l'orientation de l'action.

### **Le bond**

Jamais la science et la technique n'ont démontré avec un tel éclat l'étendue de leurs pouvoirs et de leurs potentialités. Ce " second XX<sup>e</sup> siècle " est marqué par un bond prodigieux des connaissances, une institutionnalisation de la recherche et de l'innovation, une accélération exponentielle du changement, de la capitalisation du savoir, de l'accroissement des personnels scientifiques (plus de 90 % de tous les savants et inventeurs de l'histoire entière de l'humanité vivent à notre époque. Aussi remarquable est le rétrécissement constant de l'intervalle qui sépare une découverte scientifique de ses applications sur une grande échelle. Il a fallu cent douze ans pour passer de la découverte des principes de la photographie aux applications pratiques, mais deux ans ont suffi en ce qui concerne les batteries solaires.

Le diagramme ci-dessous montre le laps de temps de plus en plus court qu'a exigé la mise en pratique de onze grandes découvertes survenues entre la fin du XVIII<sup>e</sup> et le milieu du XX<sup>e</sup> siècle<sup>73</sup>.

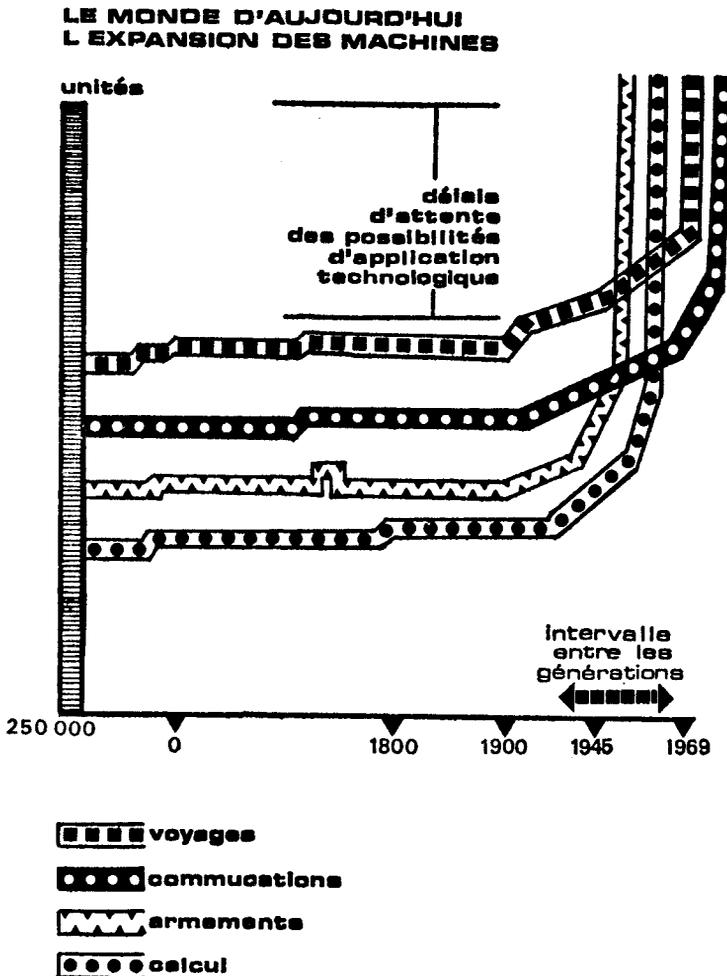


Un autre diagramme, ci-après, figure pour une période de plus de 250 000 ans les courbes d'accélération dans les quatre domaines du transport, des communications, du pouvoir de tuer et du calcul<sup>74</sup>.

Pendant des millénaires, l'homme a voyagé à la vitesse de la marche, puis de la roue. Vers 1900, l'invention du moteur à explosion lui a permis d'atteindre une vitesse de 140 kilomètres à l'heure. En 1945, les avions à réacteurs avaient déjà décuplé ce record. Aujourd'hui, c'est à une vitesse de 40 000 kilomètres à l'heure que se déplacent les cosmonautes.

73. John McHale: *The Future of the Future*, New York, Braziller, 1969 p. 60.

74. Diagramme établi par A. Wedgwood Benn, ancien ministre britannique de la Technologie, et présenté au cours d'une conférence donnée à l'Université de Londres le 25 avril 1970.



Les vitesses couramment atteintes aujourd'hui et la présence de véhicules modernes dans le monde entier font que voyager est devenu chose banale et que la distance n'est plus un obstacle. L'homme du siècle dernier ne s'aventurait guère au-delà de son district natal, L'homme moderne est un nomade. En 1967, 108 millions d'Américains ont fait 360 millions de voyages à plus de 100 miles de chez eux; en 1971, un million d'étrangers sont allés aux Etats-Unis, tandis qu'un million et demi d'Allemands ont passé leurs vacances en Espagne; au cours

de 1970, plus de 310 millions de passagers ont parcouru 7,2 milliards de kilomètres par avion.

Migrations des campagnes vers les villes, transferts de main-d'oeuvre, affaires, tourisme—les conséquences de ces mouvements de masse sont considérables. L'équilibre individuel, la stabilité des institutions et de la vie en communauté, les valeurs traditionnelles, tout est soumis à des heurts et à des modifications qui, bénéfiques ou non, exigent en tout cas de l'homme une capacité d'adaptation sans précédent<sup>75</sup>.

Dans le domaine de la communication, l'homme pendant des milliers d'années n'a pu se faire entendre qu'à portée de voix ou de message écrit. Dans les années 60, ce sont des centaines de millions d'hommes qui ont pu entendre et voir les premiers astronautes au moment même où ils débarquaient sur la lune.

### Le vertige du futur

Or tout permet de croire que cette progression du savoir et des pouvoirs de l'homme, qui a pris une allure vertigineuse depuis une vingtaine d'années, n'en est qu'à ses débuts, et qu'elle s'accélérera encore, à mesure que l'élévation du niveau de la formation, la démocratisation de l'enseignement dans tous les pays, et particulièrement les progrès de l'éducation dans les pays en voie de développement, amèneront une foule de nouveaux chercheurs dans les domaines qui touchent au savoir et aux pouvoirs de l'homme sur son milieu.

D'autres bonds qualitatifs sont à prévoir, non seulement dans le domaine des inventions mais aussi dans l'ordre de la productivité de la fiabilité, de la qualité. Le progrès de l'électronique et l'avènement de l'ordinateur sont dès maintenant à la base d'une révolution comparable à l'invention de l'écriture. Les perspectives de la production industrielle sont bouleversées. Alors qu'on parlait jusqu'à une époque récente d'éléments existant dans la nature, on produit désormais des "corps composés" à partir de certaines microstructures des atomes et des molécules, plus solides, plus résistants, plus légers et supportant des températures plus élevées que les matériaux traditionnels. Cette révolution tend à libérer l'industrie de certaines de ses dépendances à l'égard des "ressources naturelles", classiques, en lui permettant de tirer les matériaux dont elle a besoin d'éléments divers, organiques ou inorganiques.

---

75. Pour une description détaillée des implications sociales et psychologiques de la mobilité de l'homme moderne, cf. Alvin TOFFLER: *Le choc du futur*, Paris, Denoël, 1971,

Les découvertes scientifiques sont innombrables et tumultueuses. Il n'est pratiquement pas de domaine de notre univers physique et social dont elles ne viennent, à intervalles rapprochés, modifier ou révolutionner les données. Cette révolution scientifique et technique exerce ses effets dans tous les pays du monde, sans exception. C'est elle sans doute qui marque du sceau le plus distinctif le monde contemporain, en imposant aux hommes de partout quelques grandes préoccupations analogues, et une quantité rapidement croissante d'usages et de comportements semblables. Elle s'accompagne d'autres mouvements, de caractère culturel ou esthétique, intéressant l'éthique, la transmission et la perception des messages, la création artistique, l'apprentissage culturel. Tous ces mouvements entrent simultanément en jeu et l'on a pu parler de la " double révolution culturelle de l'ère industrielle ", fondre à la fois sur les pouvoirs de la raison et sur ceux de l'imaginaire, de l'irrationnel et de l'affectivité. Cette évolution met l'éducation devant des responsabilités nouvelles, qui ne sont pas encore suffisamment conscientes et ont échappé en général à l'expérimentation. Une tâche passionnante s'offre aux éducateurs: la recherche d'un équilibre harmonieux entre la formation rationnelle et la libération de la sensibilité.

**Exaltantes et terrifiantes perspectives** Les perspectives du développement scientifique sont tout à la fois exaltantes, impressionnantes et terrifiantes. A ne considérer que les vingt dernières années, où l'humanité s'est si prodigieusement dotée d'éléments nouveaux de progrès matériel, en a-t-elle été rendue plus heureuse ? Et les possibilités quasi illimitées qui s'ouvrent à elle de mettre en valeur sa planète et de s'en affranchir un jour lui donnent-elles une vision de bonheur ?

C'est un lieu commun de dire que la science et la technologie peuvent être utilisées aussi bien dans un sens bénéfique que dans un sens néfaste, mais la problématique que recouvre cette apparente platitude est complexe, ardue, subtile—et il se pourrait bien qu'elle se révélât être le problème moral central de notre temps. C'est un autre lieu commun de souligner que les conséquences de la science et de la technologie dépendent fondamentalement du système socio-économique et politique dans lequel elles sont mises en oeuvre. Nulle part, cependant, le risque n'est et ne sera de longtemps entièrement exclu d'assister à des applications dommageables de la science. L'ensemble science-technologie ne constitue pas seulement un motif d'espoir pour la solution des problèmes de l'humanité; c'est indéniablement aussi un sujet d'inquiétude à l'échelle du globe.

Les pays en voie de développement doivent tirer la leçon de l'expérience des sociétés industrielles, afin d'en éviter les excès, mais, à tout prendre, le problème pour eux est moins de se prémunir contre les déformations de la science que d'intégrer les valeurs scientifiques dans leur culture.

**Adopter  
l'esprit  
scientifique**

Il est incontestable que le développement, dont tous les pays reconnaissent la nécessité, implique l'adoption de l'esprit scientifique. C'est par l'intégration de la science aux cultures traditionnelles, par l'intégration de l'esprit universel aux cultures nationales, que celles-ci se renouvelleront sans cesser d'être elles-mêmes: c'est en étant capable de changer qu'une culture subsiste.

Quelle que soit la signification—optimiste, simplement étymologique ou même pessimiste—que l'on donne au mot " progrès ", le devenir de l'homme est inéluctablement lié à l'avancement des sciences et au développement des forces productives. L'un des grands désarrois de l'homme moderne est de constater que ces processus (dont pourtant il est intégralement l'auteur et dont il contrôle séparément chacune des phases et chacun des ressorts, de la recherche à la consommation, en passant par la décision d'appliquer, la décision d'entreprendre, la décision d'investir, la décision de produire, la décision de distribuer) lui échappent souvent, pour obéir à leur logique propre, et que cette logique peut se révéler inhumaine.

Quoi qu'on pense de la capacité de l'homme, grande ou faible de rétablir sa maîtrise sur ces éléments décisifs de son destin—et c'est là que se situe l'un des plans de clivage philosophique et idéologique les plus significatifs de la pensée contemporaine, notamment de la pensée politique—toute doctrine raisonnable d'éducation ne peut que se fonder sur le postulat suivant: les sociétés, actuelles ou futures, ont ou auront la faculté de prouver que la science et les techniques n'ont pas leur fin en elles-mêmes et que leur sujet véritable est l'humanité.

*La science et la technologie doivent devenir les éléments essentiels de toute entreprise éducative; s'insérer dans l'ensemble des activités éducatives destinées aux enfants, aux jeunes et aux adultes, afin d'aider l'individu à dominer non seulement les forces naturelles et productives, mais aussi les forces sociales et, ce faisant, à acquérir la maîtrise de soi-même, de ses choix et de ses actes: enfin d'aider l'homme à s'imprégner de l'esprit scientifique, de façon à promouvoir les sciences sans en devenir l'esclave.*

## Les fossés

En lançant en 1961 la première décennie du développement, les Nations Unies attiraient l'attention du monde sur l'écart grandissant entre un îlot de pays riches et les deux tiers de l'humanité vivant dans des conditions précaires.

Au seuil de la deuxième décennie, le fossé qui sépare le groupe privilégié du reste des êtres humains, loin de se combler, continue à se creuser, ce qui ne contribue guère à atténuer les tensions dans le monde.

L'une des causes en est l'accroissement démographique, dont le taux annuel est de 2,5 % dans les pays non industriels. La population mondiale, aujourd'hui de 3 600 millions d'hommes, doublera en trente ans si cette progression continue

Or on sait que la croissance économique des pays en voie de développement est loin d'atteindre un taux suffisant par rapport à la croissance démographique: elle n'a été que de 4,9 % par an dans la période 1960-1968. Dans le même temps, le taux annuel de croissance a atteint 5,2 % dans les pays capitalistes développés et 6,8 % dans les pays socialistes développés, dont la population augmente, dans l'ensemble, beaucoup plus lentement. Le taux moyen d'augmentation du revenu par habitant dans les pays en voie de développement a été de 2,4 % par an. Mais cette moyenne ne fait pas apparaître que, sur l'ensemble des habitants du monde sous-développé (abstraction faite de la République populaire de Chine), 22 % vivent dans des pays où le revenu par habitant a augmenté de moins de 1 % par an, 48 % dans des pays où il a augmenté de 1 à 2 %, et 30 % seulement dans des pays où il s'est accru de plus de 2 % par an<sup>76</sup>. Le fossé s'élargit donc, inexorablement semble-t-il.

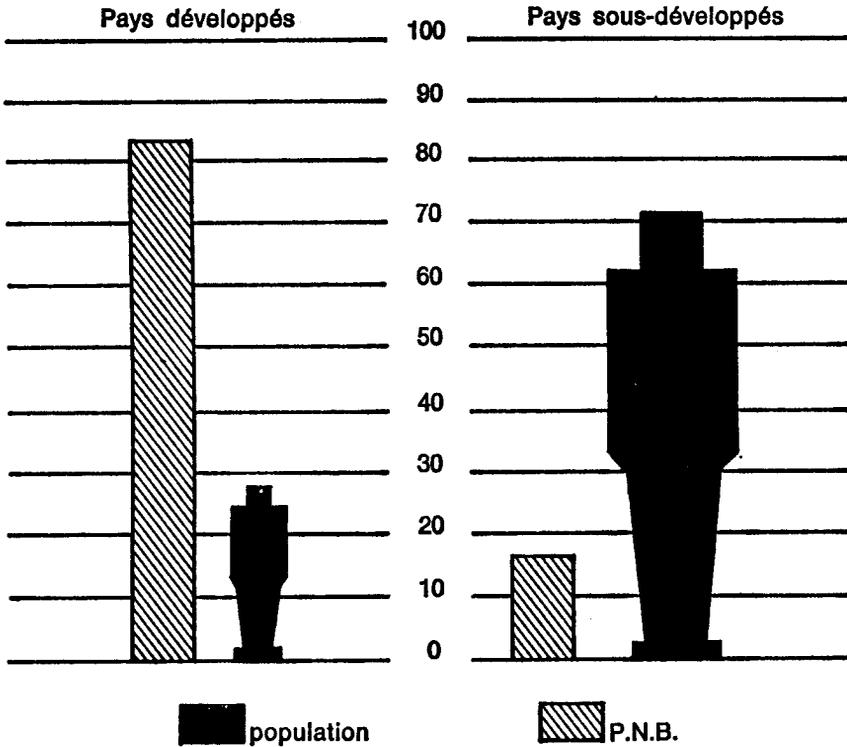
La même tendance s'observe au plan du commerce mondial. Comme les exportations des pays en voie de développement consistent surtout en produits de base, dont la demande croît moins vite que celle des articles manufacturés, on peut s'attendre à voir s'accroître encore le décalage entre les deux groupes de pays.

---

76. Rapport de la Commission Pearson, *Vers une action commune pour le développement du tiers monde*, Paris, Denoël, 1969, p. 52.



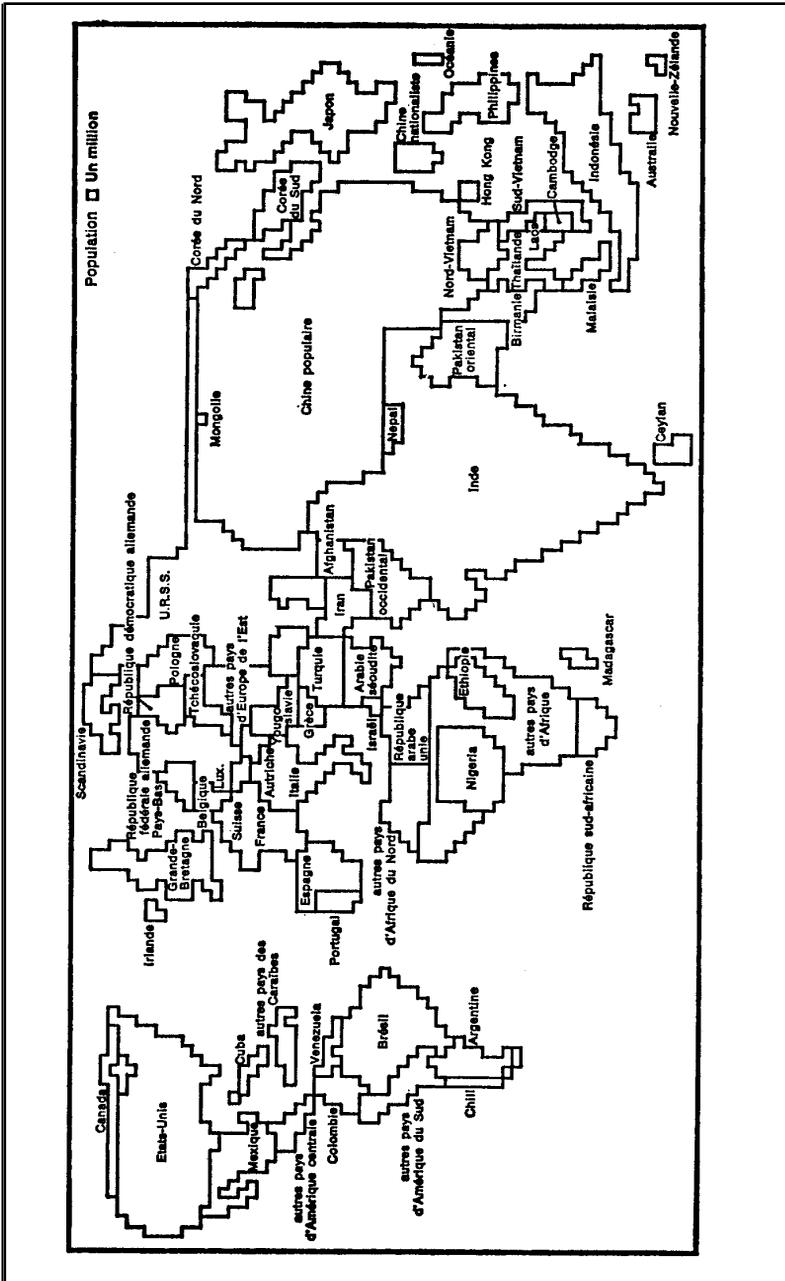
### FOSSE ENTRE PAYS RICHES ET PAYS PAUVRES (Répartition de la population et du P.N.B. en 1970)



Les très éloquentes graphiques ci-contre (pages 107 et 108) projettent deux images singulièrement différentes du monde, selon qu'on mesure l'étendue de chaque pays sur le planisphère en millions d'habitants ou en termes de revenu national<sup>77</sup>.

**Chômage** Une conséquence particulièrement importante de cette situation est l'aggravation du problème de l'emploi. De 1960 à 1970, la population active s'est accrue de 22 % dans les pays en voie de développement, contre 12 % dans les pays industriels; de 1970 à 1980, elle s'accroîtra de 26 % contre 11 %. En chiffres absolus, pour cette

<sup>77</sup>. Emprunté à *Towards an Education for the 21st Century—A World Perspective*, An Inaugural Lecture by Professor Godfrey N. Brown, University of Keele, 1970.



seconde période, les prévisions indiquent que 268 millions de personnes se présenteront pour la première fois, dans ces pays, sur le marché du travail, alors que le chiffre correspondant ne sera que de 56 millions dans les pays industriels.

Si au chômage déclaré on ajoute le chômage larvé de ceux qui ne cherchent pas de travail parce qu'ils sont découragés par les perspectives du marché, ainsi que le sous-emploi, lui-même visible ou larvé, de ceux qui travaillent moins d'une trentaine d'heures par semaine et cherchent à travailler davantage, ou le feraient si l'occasion pouvait s'en présenter—alors le chômage ainsi entendu risque d'affecter jusqu'à 40 % de la population active<sup>78</sup>.

Un trait particulièrement inquiétant est le chômage des jeunes, parmi lesquels on trouve un nombre croissant de diplômés. Ce chômage est deux ou trois fois plus élevé que chez les adultes de plus de vingt-cinq ans, il frappe les personnes pourvues d'une instruction élémentaire ou secondaire davantage que les illettrés, d'une part, et que les diplômés de l'enseignement supérieur, d'autre part<sup>79</sup>.

### Les plus déshérités

Les disparités entre régions urbaines et régions rurales, entre personnels non agricoles et paysans, vont en s'accroissant. Le développement de l'industrie et des services a contribué à accroître le revenu national, mais la recherche d'un taux de croissance maximum du P. N. B. a eu également pour effet l'apparition de certains déséquilibres économiques et l'accentuation des inégalités sociales. Dans cette évolution, les couches défavorisées, dont la situation exige avec le plus d'urgence des actions d'ordre politique, social et éducatif, sont les paysans qui vivent à la limite ou en dessous du niveau de subsistance, ainsi que les jeunes qui, avec ou sans instruction, cherchent vainement un emploi. On se rend compte de plus en plus qu'à condition d'appliquer les politiques voulues, l'abondance de main-d'oeuvre constitue pour les pays en voie de développement une grande richesse.

### Ecart grandissant

Mais la question essentielle qui est posée est de savoir le cours que prendra le développement durant les prochaines décennies. On s'accorde à reconnaître que s'il se poursuit dans la ligne

<sup>78</sup> B. I. T., *Programme mondial de l'emploi*, Genève, 1969, p. 42 - *Towards full employment* - A programme for Colombia, Geneva, 1970, pp. 13-28; D. TURNHAM: *Le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement*, Paris, O. C. D. E., 1971, pp. 53-95.

<sup>79</sup> D. TURNHAM: *Où. cit.*, pp. 61-65.

actuelle, des conséquences multiples et graves en découleront: le monde entier risquera de æ trouver affronté dans un proche avenir à des impasses et à des déséquilibres affectant aussi bien les pays développés que les pays en voie de développement. Perspective d'autant plus alarmante qu'il apparaît que l'humanité est en train d'épuiser ses ressources, ce qui entraînerait un ralentissement du développement mondial. Dans cette ligne, enfin, l'écart entre pays industrialisés et pays non industrialisés ne pourrait aller qu'en s'accroissant, et cela même si les objectifs de la deuxième décennie du développement sont atteints à 100 %. En fait, selon les prévisions dont on dispose, dans l'hypothèse où le taux annuel d'accroissement de la population du Tiers Monde serait de l'ordre de 1,8 à 2,0 % (donc largement en-dessous de son niveau actuel), où le P. N. B. des pays considérés atteindrait un taux de progression annuel de 5-6 %, correspondant à un taux moyen d'augmentation de 3 % du produit par habitant (au lieu des 2,4 % actuels), et à supposer d'autre part que, dans les pays industrialisés, la croissance du produit par habitant se poursuive (comme il est très probable) à la cadence observée au cours de ces vingt-cinq dernières années, l'écart s'élargirait encore de 15 % d'ici à l'an 2000.

**Nécessité de l'ascension économique** Il n'y a rien là qui doive décourager les efforts, bien au contraire. Certes, le développement ne peut se faire en un jour. Pour s'industrialiser, il a fallu un siècle au Royaume-Uni et à la France, un demi-siècle à l'U. R. S. S. et au Japon.

Les pays sous-développés dans le monde d'aujourd'hui ne peuvent, quant à eux, æ permettre d'étaler sur une aussi longue durée leur ascension économique<sup>80</sup>. Il est vrai que la progression économique des pays précédemment industrialisés a suivi dans l'ensemble, du moins quand on la considère avec le recul du temps, une courbe à certains égards plus harmonieuse. Sans doute aussi le développement de ces pays n'a-t-il pas souffert des problèmes posés de nos jours par la division du travail à l'échelle planétaire. Ainsi ont-ils dû leur progression

---

80. Il est intéressant de relever la netteté de l'avis exprimé à ce sujet par un économiste réputé : " Si les pays développés ont mis beaucoup de temps pour arriver où ils en sont, pourquoi les pays d'Amérique latine ne se développeraient-ils pas au même rythme ? Le temps ne peut-il lui aussi apporter une solution à leurs problèmes ? ... Le manque de dynamisme économique ne peut être compensé par le seul passage du temps; plus le temps passera, plus il deviendra difficile de remédier à cette faiblesse et plus le coût politique et social augmentera, ou en un mot, le coût humain. " (Raoul PREBISCH: *Changement et développement*, Rapport soumis à la Banque interaméricaine de développement, Santiago du Chili, avril 1970, p. 12.)

économique aux effets d'un certain nombre de lois historiques communes, qui ont revêtu le caractère de modèles indiscutés. Cela a fait négliger l'étendue des différences qui ont existé entre eux. Qu'y a-t-il d'étonnant à ce que les pays actuellement en voie de développement aient eux aussi à penser, ou à repenser leur politique économique non en fonction du modèle historique des Etats avancés, mais en fonction de leurs conditions propres ?

**Recherche de solutions** Les réflexions à ce sujet, formulées par ceux qui ne trouvent satisfaisantes ni les orientations, ni les perspectives de la deuxième décennie du développement, vont le plus souvent dans deux directions à la fois contradictoires et complémentaires. Certains estiment qu'il n'est pas impossible de renverser la tendance grâce à une progression accélérée du taux de croissance économique des pays en voie de développement; effectivement, si celle-ci pouvait atteindre 7 % dans les années 70 et 8 % dans les années 80, pour aboutir à 8,5 % dans les années 90, l'écart entre les deux groupes de pays commencerait à diminuer: tandis qu'en 1970 le revenu par habitant des pays industrialisés a été douze fois supérieur à celui des pays du Tiers Monde, ce rapport serait ramené à 8/1 en l'an 2000. D'autres cherchent la solution dans une répartition nouvelle des ressources à l'échelle mondiale et dans le transfert d'importants moyens financiers et techniques vers les pays en voie de développement, selon des formules différentes de celles qui sont appliquées ou préconisées aujourd'hui<sup>81</sup>. D'autres encore pensent que la solution réside dans un changement de l'ensemble des politiques du développement, une concertation des efforts, une transformation radicale des orientations présentes, et enfin dans la création d'un monde " en état d'équilibre global " <sup>82</sup>. Certains partisans des modifications globales

81. Un auteur favorable à cette solution, Angelos ANGELOPOULOS, propose par exemple les moyens suivants pour y parvenir: " Si nous prenons en considération que le P. N. B. augmente de 5 % annuellement, il suffirait, pour faire face au plan de financement proposé, de 0,5 % du produit national brut, c'est-à-dire moins de la moitié du pourcentage recommandé par les organisations internationales, à condition que cette contribution soit *fournie gratuitement*. Cela est conforme à la nouvelle politique que nous préconisons selon laquelle les pays développés doivent adopter, à l'égard des pays pauvres, le système de redistribution du revenu national qu'ils appliquent sur le plan intérieur pour améliorer le niveau de vie de leurs classes défavorisées. " (*Le Tiers Monde face aux pays riches*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972, p. 143.)

82. Dans ses commentaires au "Rapport Meadows", le Comité exécutif du Club de Rome s'exprime, notamment, en ces termes: " Nous reconnaissons qu'une amélioration substantielle du sort des nations dites en voie de développement est la condition sine qua non d'un nouvel équilibre mondial, amélioration tant en valeur absolue que relativement aux nations économiquement développées. Nous affirmons

exigent des pays en voie de développement un ralentissement de la progression démographique. Parallèlement, ils préconisent pour les pays industrialisés un ralentissement de la croissance économique et technique, et une réorientation de leurs structures de consommation, ce qui devrait leur permettre d'augmenter sensiblement leur aide aux pays du Tiers Monde<sup>83</sup>.

**Une approche globale** Quoi qu'on puisse penser de ces thèses (et nous estimons ne pas être en mesure de prendre position à cet égard), elles nous semblent avoir le mérite de poser les problèmes dans les termes d'une approche globale. En effet, les esprits clairvoyants en viennent de plus en plus à considérer qu'ils ne doivent pas être énoncés en ordre séparé—d'un côté, les *besoins* des pays en voie de développement, de l'autre, l'*aide* susceptible de leur être apportée par les pays développés—mais bien dans l'optique du fait économique mondial, qui englobe en une même problématique l'évolution des uns et des autres, dans toute la complexité de leurs interrelations.

**Modification de la notion d'écart** Il convient cependant d'observer que ces divers projets de solution ont également en commun de s'appuyer sur les données exclusivement quantitatives auxquelles on a très généralement réduit jusqu'ici le problème du "fossé" entre pays industrialisés et pays en voie de développement. Or cette notion peut revêtir un sens nouveau si on la considère sur un plan essentiellement qualitatif, c'est-à-dire si l'on renonce à prendre pour principaux termes de référence le taux du produit national brut ou le taux de croissance global. De fait, dans la mesure où les ressources humaines

---

que seule une stratégie à l'échelle planétaire peut permettre la réalisation d'un tel programme. Faute de cette action, les inégalités actuelles ne feront que s'aggraver dangereusement. Nous courons au désastre si les nations continuent à agir en ne tenant compte que de leurs seuls intérêts, ou si la nations industrialisées et pays en voie de développement entrent ouvertement en conflit [...] La première étape que ces nations [la nations développées] auront à franchir sera de ralentir le rythme de croissance de leur production industrielle, tout en aidant les nations en voie de développement à faire progresser le plus rapidement possible leurs économies. " (*Halte à la croissance?* (Rapport Meadows), Paris, Fayard, 1972, pp. 294/5 et 297.)

83. Ainsi, Paul BAIROCH: " En termes macro-économiques cela consisterait à réduire progressivement (en 5-10 ans) le taux de croissance des pays développés à 0,5 %-1 % par habitant par an, à transférer quelque 2-3% de leur produit brut au Tiers Monde, lequel, grâce à ces ressources additionnelles, pourrait connaître une croissance de l'ordre de 4-5 % par habitant, ce qui entraînerait une parité des niveaux de développement économique des deux régions avant l'an 2050. " (*Le Tiers Monde dans l'impasse*, Paris, Gallimard 1971, p. 349.)

et économiques d'un pays donné du Tiers Monde sont utilisées au maximum de leur rendement, le fameux " écart " perd la plus grande part de sa signification et se trouve ramené au niveau d'une comparaison statistique, ni plus ni moins importante que bien d'autres. Dans cette optique, l'essentiel est d'observer un modèle de développement authentiquement national et d'assurer la participation démocratique de l'ensemble de la population à l'effort de développement.

**Inspirations** Entre ces considérations de caractère général et celles qui concernent l'éducation, il y a des analogies:

—Si les déséquilibres entre les ressources et leur utilisation constituent une contrainte à éliminer, le développement de l'éducation devrait s'insérer toujours davantage dans le cadre d'une politique du progrès économique.

—Si les inégalités sociales entravent l'avènement des sociétés de demain, les stratégies éducatives doivent nécessairement tendre plus résolument vers l'utilisation des modalités permettant une dissémination plus large des moyens et des possibilités d'apprendre

—Si les disparités régionales de chaque pays, et entre les pays eux-mêmes, entravent le développement global, il est logique d'encourager des efforts éducatifs en faveur des catégories défavorisées de population, des régions rurales et des pays les plus démunis.

—S'il est évident, au niveau des problèmes économiques et sociaux, qu'une politique globale et une philosophie commune du développement s'imposent aux différents pays, l'éducation évoluerait d'une façon plus efficace si elle s'appuyait sur une méthode d'approche commune, dont les différentes politiques nationales pourraient avantageusement s'inspirer.

*Telles sont les orientations que l'éducation devrait suivre, car il est indéniable qu'elle souffre de l'approfondissement des déséquilibres et des fossés économiques ou sociaux, mais qu'elle peut contribuer à les combler, si on s'y prend sérieusement.*

### Les nuisances

Le développement technologique a permis de résoudre de nombreux problèmes; mais il a aggravé certains aspects de la vie contemporaine. L'utilisation de la technologie contribue très souvent à dégrader

le milieu. Sans doute, cette dégradation ne date-t-elle pas d'hier. Au cours de sa longue histoire, l'homme a eu à affronter le milieu et à le maîtriser, mais, incurie ou ignorance, il l'a parfois appauvri par son activité. Le feu, utilisé pour la chasse ou l'agriculture itinérante, a provoqué le déboisement. L'irrigation de régions arides entraîne la salinisation et par suite la perte de terres cultivables lorsque le drainage est insuffisant pour évacuer les sels de la zone irriguée. Combien de terres autrefois fertiles sont devenues des déserts en Afrique du Nord et au Moyen-Orient ?

**Expansion désordonnée** Le processus s'est accéléré depuis le XIX<sup>e</sup> siècle avec l'accroissement démographique et l'industrialisation. S'il fallait autrefois des siècles pour épuiser un sol fertile, quelques décennies y suffisent aujourd'hui. En Amérique du Nord et du Sud comme en Afrique, l'abattage intensif des forêts, la disparition des herbes et de la couverture végétale ont favorisé l'érosion, l'inondation, la sécheresse; le sol, n'étant plus protégé, est arraché. D'après une estimation des Nations Unies, " 500 millions d'hectares de terres arables ont déjà été perdus par érosion et salinisation; deux tiers des surfaces boisées du monde ont été perdues pour la production; 150 espèces d'oiseaux et d'animaux se sont éteintes par le fait de l'homme Environ 1 000 espèces ou races d'animaux sauvages sont devenues rares ou sont en péril . Erosion, détérioration des sols déboisement, dommages aux bassins fluviaux, destruction de la vie animale et végétale se poursuivent et même s'accroissent dans certaines régions<sup>84</sup> ".

Une partie de cette destruction s'est faite au profit des villes. Aux États-Unis, près de deux hectares de terre sont absorbés chaque minute par les autoroutes, l'expansion urbaine, les aéroports, les parcs à voitures et autres " exigences modernes ". Quarante pour cent de la population mondiale vivent aujourd'hui dans les zones urbaines. Si cette tendance se maintient, les trois quarts vivront au début du XXI<sup>e</sup> siècle dans des villes qui déborderont très loin leurs limites actuelles et se rejoindront pour former des " mégalo-poles ", comme celles qui s'étendent de Boston à Washington et de Tokyo à Yokohama.

---

84. U THANT: " L'homme meurtrier de la nature ", *Courrier de l'Unesco*, août-septembre 1970, p. 48. Voir aussi: *Utilisation et conservation de la biosphère*, Unesco, Paris, 1970.

**Déséquilibres écologiques** Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, les villes restaient en contact assez étroit et direct avec la campagne ou la mer, de sorte que l'homme pouvait satisfaire ses besoins physiologiques et psychologiques. Avec l'industrialisation, elles se sont développées uniquement en fonction d'impératifs économiques ou politiques, en ignorant les impératifs écologiques naturels.

Les conséquences de cette expansion désordonnée, nous les connaissons: pollution de l'air, de l'eau, du sol, bruit et violence, troubles physiologiques et psychologiques. Le bruit que subissent les citoyens dans leur travail, dans la rue et chez eux gêne la concentration intellectuelle, entraîne une nouvelle forme de fatigue<sup>85</sup> et multiplie les risques de maladies professionnelles comme la surdité. Plus les villes sont surpeuplées et anonymes, plus l'homme devient nerveux et agressif.

Il ne semble pas que les pays en voie de développement, pressés par la nécessité, aient eu loisir de tirer la leçon de l'expérience des sociétés industrielles. Le processus accéléré de leur croissance économique et l'invasion de leur mode de vie traditionnel par des éléments appartenant à un univers technologique très différent, enfin le caractère dualiste du développement semblent en fait les pousser de force dans une voie où ils deviennent de plus en plus insensibles aux dangers des déséquilibres écologiques et culturels. Ce phénomène a déjà entraîné bien des pays en voie de développement vers la pollution rapide de leurs agglomérations urbaines et surtout vers une détérioration irréversible de leur paysage vital, détruisant les harmonies qui, des siècles durant, avaient servi de cadre au développement de leur propre culture, et cela en dépit des pénuries et des difficultés du sous-développement. Car ce n'est pas seulement le milieu, mais l'homme lui-même, qui y est menacé dans son devenir très prochain, et souvent lésé dès aujourd'hui. Les tensions accroissent chez les citoyens le sentiment d'insécurité, les dépressions nerveuses, les comportements antisociaux, la délinquance et la criminalité.

*Les technologies ont déjà engendré de nombreuses nuisances: elles ont compromis et continuent à bouleverser différents équilibres, non seulement entre le milieu et l'homme, mais aussi entre la nature et les structures sociales, entre l'être physiologique et la personnalité*

---

85. D'après Constantin STRAMENTOV (" Les architectes du silence ", *Courrier de l'Unesco*, juillet 1967, p. 10), des études effectuées dans des bureaux de poste ont montré que lorsque le bruit augmentait de 75 à 95 décibels, la productivité du travail baissait aussitôt de 25 % et que le nombre des erreurs dans le tri des lettres quadruplait. Par contre, la productivité s'accroissait respectivement de 5 et 18 % lorsque, grâce à des écrans insonorisants, b bruit baissait de 10 à 15 décibels.

*humaine. Des ruptures irréversibles menacent l'homme. C'est en grande partie d'éducation qu'il appartient d'attaquer à la base le problème des nuisances. Et l'une de ses tâches est de tenter d'empêcher ces ruptures, de prévenir ou de compenser les dangers de la civilisation technique. N'est-ce pas pour l'éducation une tâche neuve, qui lui revient de droit à maints égards, et qui est par trop sous-estimée?*

## Les menaces

L'avenir de nos sociétés, c'est la démocratie, le développement, le changement. L'homme que nos sociétés ont à former, c'est l'homme de la démocratie, du développement humanisé et du changement.

Cependant l'histoire n'est pas une idylle. La démocratie doit frayer sa voie à travers quantité d'obstacles et de pièges. Le progrès des techniques, avec l'abondance relative de biens qu'elles procurent déjà, et la pléthore qu'elles présagent, contient en soi une grande promesse de justice. Mais il peut aussi être la source d'iniquités, d'aliénations, de tyrannies nouvelles.

D'une part, le progrès des techniques de communication et d'information donne aux gouvernements ainsi qu'aux groupes privés des moyens de plus en plus étendus d'intervenir dans la vie des individus et de modeler leurs opinions. Parallèlement, les recherches sur le cerveau, sur les modes d'apprentissage, etc., multiplient les possibilités d'action sur le comportement humain.

D'autre part, si l'homme d'aujourd'hui dispose de beaucoup plus d'informations et possède plus de connaissances que ses devanciers, son savoir obscurcit souvent plus qu'il n'éclaire sa perception de la totalité du réel. Les ressorts vrais des pouvoirs politiques que lui confèrent, sincèrement ou emphatiquement, la plupart des Constitutions lui échappent fréquemment, et sa participation au processus de décision rencontre de nombreux obstacles.

**Chances et périls de la démocratie** L'avancement des sciences de la gestion et de la cybernétique, ainsi que le développement de l'éducation et de la diffusion des informations, transforment certaines données fondamentales de la pratique démocratique et surtout augmentent la demande des populations à jouer un rôle plus grand dans la vie publique.

*D'où la nécessité, pour l'éducation démocratique, d'être une préparation à l'exercice réel de la démocratie.*

L'enseignement de la démocratie ne peut plus être séparé de la pratique politique; il doit tout à la fois fournir aux citoyens des bases solides de connaissance en matière socio-économique, et développer leur capacité de jugement; les inciter à s'engager de façon active dans la vie publique, sociale, syndicale, culturelle, tout en les aidant à garder intact leur libre arbitre et à préserver l'authenticité de leurs choix; leur apprendre à se défendre contre les propagandes abusives et les messages omniprésents et tentateurs des communications de masse, et contre les risques d'aliénation ou même de contre-éducation qu'ils comportent.

**Désarrois  
dans la vie  
privée**

Ce ne sont pas seulement la vie publique et le travail qui sont affectés par les changements en profondeur. Dans la vie privée d'un nombre croissant d'hommes et de femmes, le phénomène complexe des loisirs se manifeste et s'impose avec vigueur<sup>86</sup>. Les individus eux-mêmes sont profondément affectés par le doute et le scepticisme, par l'ébranlement des valeurs séculaires, par la menace latente du cataclysme nucléaire et ses présages supposés - troubles cosmiques, séismes, dégénérescences. On entend souvent dire que la science et la technique, l'industrie et l'organisation ne permettent pas d'harmoniser le travail et l'existence. La sécurité affective que confèrent la famille et la communauté locale perd de son importance au regard d'un gigantisme anonyme. Les relations au sein de l'usine, de l'administration, de la plantation, se dépersonnalisent. Dans l'anonymat des foules urbaines et des migrations massives de main-d'oeuvre, l'individu est de plus en plus solitaire, impuissant, "unidimensionnel". Certes, les biens matériels se sont multipliés; pourtant, la frustration augmente. La publicité fait plus qu'éclairer les consommateurs, elle tend aussi à créer perpétuellement des besoins nouveaux et à pousser à la consommation. A l'aliénation traditionnelle dans le travail pourrait ainsi s'ajouter une aliénation nouvelle dans la consommation.

C'est contre ces déformations, contre les "valeurs" de la société de consommation, contre la dégradation du milieu, contre les injustices,

---

86. "L'individu revendique le droit à un espace de temps où il pourra satisfaire les besoins de sa propre personnalité prise comme une fin dernière et non comme un moyen d'engagement social imposé par la collectivité... Le loisir (est devenu) en fait, dans la société post-industrielle, le creuset de nouvelles valeurs qui transforment les valeurs du travail, de la politique, de la foi et de la famille." (Joffre DUMAZEDIER: *Pour une réévaluation radicale de la politique culturels de Peuple et Culture, 1971-1975*, Peuple et Culture, Paris, 1972.)

contre les atteintes, apparentes ou non, à la liberté et à l'épanouissement de l'être, contre la guerre, que différentes formes de révolte se sont manifestées, en particulier dans plusieurs pays, chez les jeunes, sans qu'il faille voir là, au premier chef, une expression du traditionnel conflit des générations. Conflit dont les termes tendent du reste à s'estomper puisque l'une des données du problème est que, physiquement et psychologiquement, l'humanité est plus jeune: plus de la moitié de la population du globe a aujourd'hui moins de vingt-cinq ans.

Les causes et les formes de l'affirmation ou de la contestation des jeunes varient selon le type du pays et le niveau de développement: les uns acceptent de participer aux institutions pour les développer, d'autres essayer de les transformer, mais d'autres refusent toute intégration à " l'ordre ancien ", surtout ceux qui l'accusent de laisser mourir de faim des millions d'enfants tout en accumulant les bombes atomiques et en perpétuant des guerres injustes et ruineuses. Nombreux sont ceux qui réclament une autre image de leur âge adulte que celle qui leur est offerte. Beaucoup sont en quête de nouvelles valeurs, d'un nouveau mode de vie dans un monde pacifique, non violent, où les richesses spirituelles primeraient le profit matériel<sup>87</sup>.

En même temps, un certain conservatisme s'oppose à ceux des phénomènes de l'âge technologique qui peuvent entraîner une évolution trop rapide ou des bouleversements trop brusques au goût de certains. L' " establishment ", les traditions, les moeurs, les hiérarchies, l'obsession du " standing ", l'attachement à l'exercice du pouvoir ou à la situation sociale sont autant de facteurs et d'attitudes qui renforcent l'inertie à l'égard des changements de notre époque.

*Les menaces s'aggravent cependant que les oppositions se renforcent et que les conservatismes se raidissent. A défaut de saisir ces contradictions essentielles de notre monde, on a peine à s'y orienter, et tout particulièrement à discerner les directions nécessaires de l'action éducative de demain.*

---

87. " Ce qui fait de la dissidence des jeunes un phénomène culturel plutôt qu'un simple mouvement politique, c'est qu'elle dépasse le plan idéologique pour atteindre celui de la conscience, s'efforçant de transformer notre conception la plus profonde du moi d'autrui et de l'environnement. " (T. ROSZAK *Vers une contre-culture*, Paris, Stock, 1970.)

L'éducation doit se connaître pour ce qu'elle est: le produit, certes, mais non pas le jouet inerte de l'histoire et des sociétés; c'est-à-dire un facteur essentiel du devenir, et cela tout particulièrement dans le moment présent, puisque c'est à elle en définitive qu'il appartient de préparer les hommes à s'adapter au changement, qui est la caractéristique essentielle de notre temps.

Changements multiples et complexes. De nature très différente, il n'est pratiquement aucune communauté humaine qui ne soit affectée par eux. Ambigus, ils ouvrent d'une part des perspectives et créent de l'autre des menaces.

Dans ce contexte l'éducation a également deux dimensions. Elle doit *préparer* aux changements, rendre apte à les accepter et à en profiter, créer un état d'esprit dynamique, non conformiste et non conservateur. Parallèlement, elle doit jouer le *rôle d'antidote* à de nombreuses déformations de l'homme et de la société; car une éducation démocratisée doit pouvoir porter remède à la frustration, à la dépersonnalisation et à l'anonymat dans le monde moderne, de même que l'éducation permanente peut atténuer l'insécurité au profit d'une optimisation de la mobilité professionnelle.

Ces aspects de l'action éducative sont trop généralement négligés.

Bien sûr, on ne saurait attendre de l'éducation plus qu'elle ne peut donner, ni imaginer que l'éducation secrète par elle-même les solutions aux problèmes fondamentaux de notre époque.

Mais cela ne diminue en rien l'importance des efforts entrepris pour rénover les méthodes éducatives et repenser les fonctions, les devoirs et les finalités de l'éducation partout où cela est nécessaire. Ces efforts ne peuvent au contraire que gagner en dimension réelle à s'inscrire lucidement dans le drame exaltant du présent âge de l'homme.

## V

### Faits porteurs d'avenir

La rénovation de l'éducation, *rendue nécessaire* par les dysfonctions de la pratique éducative<sup>88</sup>, *exigée* par la transformation des structures socio-économiques et par la révolution scientifique et technologique<sup>89</sup>, *devient possible* grâce à la prise de conscience des peuples, à la recherche scientifique et au progrès des technologies qui intéressent l'éducation.

Il existe en effet, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'univers pédagogique, tout un potentiel d'innovations scientifiques, techniques, sociales, culturelles et organisationnelles capables de modifier profondément les données de base et l'organisation des systèmes éducatifs. Les lumières apportées par les recherches sur le cerveau, les progrès de la théorie de l'information, les travaux systématiques des instituts de linguistique et de psychotechnique, les résultats obtenus par la psychologie de groupe et par les équipes d'anthropologues culturels, les modèles construits par les analystes de systèmes et les cybernéticiens, constituent autant d'acquis nouveaux auxquels il ne manque souvent que des mécanismes et des moyens de transfert pour venir vivifier les systèmes scolaires traditionnels et en développer l'efficacité.

Dans la sphère même de l'éducation, on voit se dégager des formes éducatives nouvelles: tendance à assouplir des organisations rigides, articulation nouvelle de l'institution éducative avec le milieu social, redistribution des rôles et des fonctions internes, remplacement des fonctions autoritaires par des structures de participation, apparition des notions d'environnement et de milieu éducatif total, individualisation, systèmes et programmes modulaires<sup>90</sup>, etc. Autant d'inno-

---

88. Cf. chapitre II et chapitre III.

89. Cf. chapitre IV.

90. Par module, dans l'enseignement assisté par ordinateur, on entend un élément, une "brique" de connaissances, susceptible d'entrer dans un assemblage logique, qui constituera le "cours" personnalisé de l'élève. Une chaîne modulaire est la suite de modules appelée par l'élève ou imposée à l'élève, conformément à ses tendances et aptitudes. Une suite modulaire imposée est dénommée voie, une suite modulaire librement choisie est dénommée chemin.

vations partielles, souvent encore à l'état expérimental, que les systèmes éducatifs pourraient être amenés, sous la pression des faits, à généraliser ou du moins à utiliser comme modèles reproductibles, dans la perspective d'une meilleure adéquation de leurs ressources aux besoins et aux aspirations des individus et des collectivités.

Cette vision d'ensemble des aspects scientifiques et technologiques atteste que, dans le monde d'aujourd'hui, l'entreprise éducative revêt, au-delà de son domaine traditionnel, des dimensions nouvelles, dont on ne peut s'abstenir de tenir compte, tant dans l'élaboration des politiques ou stratégies éducatives que dans la préparation des cadres pour l'éducation.

De fait, il n'est pas de responsable de l'éducation qui ne soit dès maintenant confronté, dans la pratique et sa problématique quotidiennes, à telles ou telles des possibilités ainsi ouvertes ou annoncées par la science et la technologie. Dans le monde d'aujourd'hui, l'entreprise éducative, en même temps qu'elle doit répondre à des exigences qui semblent excéder ses moyens, voit s'offrir à elle de toutes parts des instruments, des recours, des pouvoirs nouveaux, et se dessiner des voies à la mesure des dimensions sans cesse élargies de son mandat. Ce serait s'enfermer délibérément dans l'impossible que de ne pas tenir un compte raisonnable de ces virtualités dans l'élaboration de toute politique ou stratégie éducative et dans la formation des éducateurs.

## **Le laboratoire découvre**

**Recherches sur le cerveau** La percée effectuée au cours des dernières années, dans le domaine de la connaissance du cerveau et des sciences biochimiques, a permis de comprendre de façon beaucoup plus claire et objective la nature des comportements de l'homme, les mécanismes de son intelligence et ses modes d'apprentissage. Ces découvertes ont notamment révélé ce fait inouï: dans l'état actuel des choses, les potentialités du cerveau humain restent inutilisées dans une très grande proportion que certains évaluent même, plus ou moins arbitrairement, jusqu'à 90 %.

La neurophysiologie du cerveau ouvre d'ores et déjà un certain nombre de perspectives d'amélioration des processus d'apprentissage en éclairant les mécanismes de l'attention, la biochimie de la mémoire, les phénomènes de fatigue et les âges optimaux d'acquisition et de formation. Il est aujourd'hui possible de contrôler l'état et le fonction-

nement du cerveau par une action électrique et d'agir directement sur certains neuromécanismes au moyen de substances chimiques<sup>91</sup>

En revanche, il n'a pas été possible, malgré des recherches de laboratoire très actives, d'établir l'existence dans le cerveau de " molécules à mémoire " dont la disposition permettrait de stocker linéairement l'information, et par conséquent de modèles moléculaires capables de traduire l'apprentissage. Il semble que des apports chimiques pourraient permettre d'améliorer des fonctions psychologiques déficientes ou soumises à la sénescence, mais non se substituer totalement à des fonctions intellectuelles normales. D'une façon générale, d'ailleurs, on tend à considérer aujourd'hui que l'intervention chimique a donné jusqu'ici plus de résultats aux divers niveaux affectifs qu'au niveau cognitif proprement dit.

*C'est pourquoi les recherches actuelles ne tendent pas à remplacer les actions éducatives par l'application d'une pharmacopée, mais à assister l'éducation par les ressources de la biochimie.*

**L'enfant mal nourri** De même, des expérimentations, visant à réduire l'entropie des cellules cérébrales et à assurer une consolidation protéinique permanente de la mémoire donnent tout leur sens aux progrès considérables déjà réalisés sur le plan pratique en ce qui concerne l'effet de la malnutrition—tant quantitative que qualitative—notamment durant la période néo-natale, sur l'activité mentale de l'individu.

Le développement cérébral ayant un caractère irréversible, toute carence au cours de son évolution semble entraîner des séquelles irréversibles. La sous-alimentation de la mère fragilise le système nerveux du nouveau-né, qui pourra présenter par la suite des lésions importantes. Un sevrage prématuré compromet le processus de myélinisation des neurones. La période critique de la formation du

---

91. Depuis dix ans, les recherches ont mis en évidence le rôle de l'acide ribonucléique (matériel génétique qui commande la synthèse des protéines) dans la mémorisation. A la mémoire immédiate ou " mémoire téléphonique ", simple mécanisme électrochimique qui ne dure que quelques minutes, on oppose désormais la mémoire à long terme comportant l'inscription de codages chimique de neuromécanismes dans la structure des cellules cérébrales. Cette mémoire se caractérise par la production d'activités enzymatiques spécifiques dans le tissu cellulaire cérébral, qu'il est possible de faciliter, voire de déclencher. Plus généralement encore, on a observé que de petites quantités d'acide ribonucléique de composition particulière semblent se former dans les cellules cérébrales au cours de l'apprentissage et il apparaît que toute substance chimique propre à accélérer la production cellulaire d'A. R. N. pourrait faciliter le processus d'apprentissage.

cerveau se situe entre le cinquième et le dixième mois; la malnutrition durant cette période réduit le nombre des cellules cérébrales, dont la croissance paraît pratiquement achevée à la fin de la deuxième année. Les études longitudinales<sup>92</sup> qu'on a pu réaliser surtout en Afrique centrale et en Amérique centrale, attestent que les malnutritions des quatre premières années entraînent des performances intellectuelles médiocres à l'âge scolaire.

*C'est donc pour l'âge préscolaire (jusqu'à quatre ans notamment) que la collectivité pourrait et devrait prendre les mesures nutritionnelles efficaces pour améliorer le rendement de son système éducatif.*

La malnutrition<sup>93</sup>—et l'élément économique et social vient ici corroborer l'élément éthique—est déterminée tout d'abord par la précarité des ressources du groupe auquel appartient l'enfant, lequel risquera fort, en raison d'autres carences de son milieu, de pâtir de surcroît, le moment venu d'aller à l'école, de facteurs non moins défavorables: conditions psychologiques, situation familiale, irrégularité de la fréquentation scolaire, etc. Les carences nutritionnelles ou socio-économiques ne sont d'ailleurs pas seules en cause. Une éducation fautive et surtout le manque d'éducation, y compris dans des conditions matérielles aisées, peuvent avoir des conséquences désastreuses sur le développement cérébral. Il a été établi que la " carence éducationnelle " défavorise la croissance du cortex. Ainsi

---

92. Étude longitudinale: Recherche portant sur le cours de toute une vie ou effectuée dans l'optique de l'histoire d'un individu.

93. L'intérêt que les Nations Unies ont manifesté pour le problème de la malnutrition dans le monde est étroitement lié aux intérêts pour le développement de l'éducation, car " la malnutrition en calories et en protéines au premier âge peut provoquer un freinage du développement physique et mental parfois irréversible. Quand de tels dégâts ont été causés la consommation de protéines supplémentaires à l'âge adulte ne saurait y remédier, et si les cas de ce genre sont nombreux dans un pays son développement futur s'en trouvera probablement entravé à presque tous les égards ". (U THANT, secrétaire général de l'O. N. U.) Cette corrélation, aussi importante pour les stratégies éducatives, est basée sur les indications précises des experts: " la malnutrition par carence en protéines est une cause importante de mortalité des nourrissons et des jeunes enfants, d'insuffisance de la croissance, de faible rendement du travail, de vieillissement prématuré et de réduction de la durée de vie dans le monde en voie de développement. Les recherches récentes ont également révélé l'existence d'un lien entre la malnutrition dans la première enfance et les difficultés de l'instruction et du comportement à un âge plus avancé. La fréquence de la malnutrition par carence en protéine chez les nourrissons, les enfants d'âge préscolaire, les femmes enceintes et celles qui allaitent, dans un grand nombre de pays en voie de développement, met gravement en péril le plein développement du potentiel génétique d'importantes populations ". (*Déclaration de stratégie sur l'action à entreprendre pour écarter la menace d'une crise des protéines dans les pays en voie de développement*, Nations Unies, mai 1971.)

apparaît la notion d'un véritable crime social, très insuffisamment mis en lumière jusqu'ici:

*les dégâts infligés aux cerveaux humains par négligence et manque d'attention.*

A l'inverse, il est permis de penser, dans l'état actuel des recherches sur la biochimie cérébrale et les possibilités latentes de ses dix milliards de neurones, que, si le cerveau humain était placé dans des conditions plus favorables et soumis à une action éducative et "environnementale" d'un genre nouveau, ses capacités créatrices pourraient se développer au-delà de l'imaginable.

**Apports de la psychologie** La recherche psychologique actuelle s'oriente vers une étude accrue des problèmes de la connaissance non plus considérée comme un stock primitif et immuable de formes, mais vue sous l'angle des processus et des devenir. On peut raisonnablement considérer aujourd'hui que les apports des laboratoires de psychologie expérimentale sur l'acquisition et la mémoire, les études cliniques et les enquêtes épistémologiques, les recherches de la psychologie de la forme ont amassé un matériel qui, dûment élaboré, pourrait permettre, par une rénovation de l'organisation et des méthodes scolaires, un rendement considérablement accru.

La recherche psychologique obéit aux tendances suivantes particulièrement significatives:

**Behaviourisme** La première—mécanistique et réductionniste—est celle des behaviouristes, qui se préoccupent de bâtir une psychologie faisant abstraction de tout élément "mental". Se refusant à "comprendre", ils cherchent à "prédire". Les études de laboratoire ne considèrent que les relations directes entre les stimuli (ou inputs) manipulables à volonté et les réponses (ou outputs) correspondantes, sans s'occuper des connections internes (théorie de la "boîte noire")<sup>94</sup>. Hors de toute considération théorique, les psychologues de l'apprentissage utilisent des dispositifs mécaniques bien réglés pour distribuer des stimuli: ils n'utilisent que des renforcements positifs en écartant toute sanction ou punition, chaque information fournie par

---

94. Les recherches américaines les plus récentes dans ce domaine, abandonnant le principe de la "boîte noire", s'efforcent de détecter les phénomènes mentaux qui se produisent entre l'entrée d'un stimulus physique et l'émission d'une réponse observable.

la machine donnant lieu à des choix du sujet apprenant. Le choix témoigne de la compréhension obtenue, surtout lorsqu'il s'agit—dans le cadre de systèmes d'enseignement programmé—d'apprentissages linéaires et de formation plutôt que d'apprentissage d'activité de compréhension et de découverte

**Épistémologie génétique** L'épistémologie génétique ne considère pas l'invention comme la simple découverte de réalités déjà existantes mais montre que la compréhension est subordonnée à l'invention, celle-ci étant une construction continue de structures. Dans cette optique, l'intelligence consiste à exécuter et à coordonner des actions sous une forme intériorisée et réflexive; ces actions, qui sont des processus de transformation, sont les opérations logiques et mathématiques, moteurs du jugement et du raisonnement; les connaissances dérivent de l'action moins par de simples réponses associatives ou par de soudaines intuitions de formes, que par une assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. La pédagogie consisterait donc à inciter le sujet à organiser le réel en actes et en pensées et non pas simplement à le copier<sup>95</sup>.

**Formation du processus cognitif** La théorie psycho-pédagogique à laquelle le savant soviétique L. S. Vygotski a attaché son nom, se fonde sur l'idée que le travail, l'activité instrumentale, crée chez l'individu un type de comportement déterminé par le caractère de cette activité, tel qu'il se révèle indirectement par les *signes* (*symbole*, mot, chiure, etc.) utilisés à cet effet. Le développement de l'homme s'opère en liaison avec l'assimilation des systèmes de signes dans le processus d'apprentissage, raison pour laquelle celui-ci est placé au centre du système d'organisation de la vie de l'enfant dont il détermine le développement psychique. À partir de là, les psychologues soviétiques ont élaboré une stratégie de la formation active des facultés cognitives et de la personnalité. La faculté de réflexion n'est pas innée chez l'homme; l'individu apprend à penser, à maîtriser les opérations réflexives. Le pédagogue doit apprendre à diriger ces processus,

---

95. L'initiateur de cette école scientifique, Jean Piaget, la définit comme étant " de nature constructiviste, c'est-à-dire sans préformation exogène (empirisme) ni endogène (innéité), mais par continuel dépassement des élaborations successives, ce qui pédagogiquement conduit, il va de soi, à mettre tout l'accent sur les activités en partie spontanées de l'enfant ". (Jean PIAGET: *Où va l'éducation ?* Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 6, Unesco, Paris, 1971, p. 3.)

à contrôler non seulement les résultats de l'activité mentale, mais aussi son déroulement. Les données fournies par l'application de cette conception psycho-pédagogique ont modifié l'idée qu'on se faisait des limites de l'âge propice à l'assimilation des connaissances, mettant en évidence, par exemple, chez de très jeunes écoliers, des aptitudes bien plus grandes qu'on ne le pensait. Il a été possible sur cette base d'apporter des modifications considérables dans le contenu et les méthodes de l'enseignement primaire.

**Algo-rithmisme** Réfutant le behaviourisme, l'école de la logique mathématiques s'efforce de définir un domaine stable de schèmes et de règles à acquérir. Au principe de la "boîte noire", elle oppose celui de la "boîte transparente", par lequel un système d'action collective programmé dirige le processus de formation de l'activité cognitive. On préconise à cet effet la détermination d'algorithmes optimaux de l'activité d'apprentissage à partir de formules d'identification et de résolution pour des classes données de problèmes. Il s'agit d'établir expérimentalement des modèles, descriptifs et opératoires, de la résolution de problèmes donnés, consistant en un enchaînement d'opérations intellectuelles, élémentaires en fonction de décisions à prendre. Le but est d'enseigner des procédures et non des solutions, selon une méthode "structuro-opérative" qui s'efforce de rapprocher logique mathématique et processus mentaux.

**Structuralisme** La tendance structuraliste (qui se réfère à la psychologie de la forme) accorde la préséance à l'étude de l'assimilation sur celle de l'association, tant sur le terrain perceptif que dans les domaines de la motricité de l'intelligence et des relations sociales. La psychologie de la forme cherche à définir l'unité radicale des structures perceptives (Gestalt) et des schèmes de conduite dont les composantes sont solidaires et complémentaires. La psychologie structuraliste s'applique à l'examen des choix entre les voies et entre les buts. Un sujet contraint à un apprentissage peut choisir entre un effort plus intense et un procédé plus lent; il peut même choisir de s'éloigner du but en adoptant une conduite d'évasion et en réduisant son application. La psychologie de la forme sous-tend les méthodes intuitives, fondées sur les activités perceptives, dont la forme la plus moderne est représentée par la pédagogie audio-visuelle, utilisant des configurations toutes faites, résultats déjà formalisés d'opérations mentales. Les structuralistes s'attachent à définir des "champs", c'est-à-dire des totalités organisées selon des modèles géométriques, algébriques,

dynamiques de la vie mentale; ils soulignent l'importance pour l'organisation de la vie mentale de certaines relations d'ordre, de subordination, d'emboîtement et de correspondance; ils tendent à établir des corrélations rationnelles entre les mécanismes de perception, les contenus de la conscience, les structures neurologiques et les formes logiques et causales; enfin, ils cherchent à délimiter l'espace de la conduite et étudient les trajets, plus ou moins directs ou détournés, indépendants ou liés, d'un agent situé vis-à-vis d'un objectif qu'il cherche à atteindre.

**Application  
pédagogique  
des recherches  
psychologiques**

On déplore souvent l'étendue du décalage observé entre l'avancement des recherches—notamment en psychologie expérimentale—et leurs applications effectives à la pratique quotidienne des institutions scolaires. De fait, la réticence des chercheurs à généraliser leurs découvertes rejoint ici le scepticisme des éducateurs, praticiens nourris d'empirisme et peu enclins par nature et par fonction à modifier structures et procédures. Il n'empêche que les développements de la science et de la technologie ont permis de réaliser des transformations substantielles: l'enseignement des langues s'est modernisé grâce aux techniques audio-visuelles de présentation et d'enregistrement; l'épistémologie génétique inspire une nouvelle didactique des sciences; les laboratoires béhavioristes ont transformé les méthodes d'apprentissage; les nouvelles technologies de communication permettent le développement de nouvelles configurations (systèmes ouverts- "self-service"); la combinaison de la recherche opérationnelle et de la psychologie différentielle conduit à l'individualisation de l'enseignement, etc.

Il convient toutefois de tirer la leçon de ces applications dispersées. Que l'on ait en vue la simple amélioration des systèmes existants ou la mise au point de nouvelles stratégies d'apprentissage, les développements scientifiques ou techniques n'auront une prise globale sur l'orientation actuelle des systèmes que si:

*des rapprochements interdisciplinaires* sont organisés systématiquement entre les divers chercheurs des " sciences de l'éducation " qui sont aujourd'hui à peine juxtaposées;

*des institutions de développement éducatif* permettent de passer du laboratoire ou du " projet pilote " à l'utilisation en vraie grandeur en prenant en compte les stratégies et la logistique requises;

*des réseaux de dissémination* assurent une ample diffusion d'informations auprès des travailleurs de l'éducation, notamment par le canal des instituts de formation des éducateurs de tout niveau.

**Linguistique appliquée et linguistique générale** La linguistique, qui s'est constituée à l'origine comme un effort pour considérer le langage en tant qu'instrument et en décrire le fonctionnement, a envahi en quinze ans un vaste champ du savoir: psychanalyse, anthropologie, sociologie.

La pédagogie elle-même a intégré un certain nombre de ses contributions à la pratique quotidienne, qu'il s'agisse de l'apprentissage de la langue maternelle (niveau des systèmes de transformation des combinaisons syntagmatiques), de ses applications à l'enseignement des langues étrangères au travers des méthodes audio-orales ou audio-visuelles (approche structuro-globale), du développement du bilinguisme, etc

Beaucoup plus importantes encore sont les lumières apportées par certaines notions fondamentales de la linguistique, qui éclairent l'éducation d'un jour nouveau. Si l'on admet que l'apprentissage verbal ne relève pas des mêmes procédures que les autres apprentissages, l'attention doit se centrer sur la qualité créatrice du langage<sup>96</sup> dont l'acquisition permet à l'enfant de comprendre le sens des phrases de sa langue, bien que le nombre en soit infini, et de suivre avec succès l'enseignement élémentaire. D'autres chercheurs<sup>97</sup> tendent à compléter cette approche par des réalisations cybernétiques de grammaire transfonctionnelle, notamment par des recherches sur des algorithmes de synthèse automatiques, constitués en un champ de transformation. De son côté, la psycholinguistique tente d'expliquer comment l'enfant acquiert l'aptitude aux opérations mentales logiques, cherche à définir la grammaire intériorisée du sujet parlant et écoutant, s'efforce d'établir des liaisons avec l'affectivité, ou de dégager de nouvelles structures de transformation qui pourraient faire entrer l'irrationnel de l'inconscient dans le monde du langage normal.

Au-delà de ces différences d'école, dont nous n'avons pas à nous soucier ici, *l'intérêt des orientations données par la linguistique sur la place du langage et sur sa formation dans la vie mentale apparaît considérable pour l'avenir de l'éducation.*

**Contributions de l'anthropologie** L'anthropologie—qui entretient des liens étroits avec la linguistique, du fait qu'elle étudie le passage de la nature à la culture, dont le langage est la médiation première—est appelée à contribuer à l'exploration pédagogique: approche qualitative et directe de la réalité, description visuelle et physique des phénomènes, recension des divers discours individuels et collectifs.

96. D'après Z. Harris (grammaire transformationnelle) et N. Chomsky (grammaire générative).

97. Les chercheurs soviétiques, notamment Soumiane.

Mettant en lumière l'unicité de la connaissance l'anthropologie générale, bien que ses conclusions soient contestées par de nombreux savants, apporte des arguments à la notion d'interdisciplinarité de l'enseignement. Elle fournit des éléments à la révision des programmes scolaires, à la constitution de curricula adaptés à l'éducation des minorités et des éléments hétérogènes et à la définition d'enseignements à vocation universelle destinés à développer un pluralisme culturel et une sensibilité internationale.

L'anthropologie culturelle<sup>98</sup>, en enregistrant et en expliquant ce qui est transmis, en décrivant les modalités de la transmission et ses conséquences pour l'intégration de l'individu à la société, s'occupe de certaines fonctions de l'enseignement. Elle éclaire en particulier les éléments affectifs et non cognitifs de l'éducation: les rituels de l'école, les jeux, les interactions maître-élèves, et notamment la docilité et la passivité de ces derniers, l'importance des transmissions inconscientes par rapport à l'enseignement voulu, et enfin la diffusion des innovations.

De son côté, l'anthropologie politique, qui étudie pouvoirs et conflits dans les sociétés primitives, et l'anthropologie économique, qui traite des formes de production et de circulation des biens dans les économies primitives et rurales et des rapports entre écologie et économie, renouvellent la réflexion sur le rôle de l'école dans le développement.

L'anthropologie peut aider à réinventer la place du système éducatif dans le Tiers Monde, à la fois comme système de transmission des cultures et comme facteur de développement; à la limite, elle

98. L'anthropologie culturelle américaine s'est attachée récemment à l'étude minutieuse du fonctionnement d'établissements scolaires. Pendant que Wylie étudiait la pédagogie déductive et ses contraintes sociales dans une école primaire française (Laurence W. WYLIE: *Un Village du Vaucluse*, Paris, Gallimard, 1961), Warren analysait l'ordre bureaucratique rationalisé d'une école rurale allemande (Richard L. WARREN: *Education in Rebhausen, a German Village*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1967), et Singleton l'ordre hiérarchique personnalisé d'une école de village japonais (John C. Singleton: *Nichu: a Japanese School*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1967). Ces travaux se situent dans la même ligne que les analyses actuelles du Centre européen de sociologie sur les systèmes d'enseignement et la reproduction de l'autorité et des rapports entre les classes (Claude GRIGNON: *L'ordre des choses, Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1971). D'autres études récentes au Ghana, en Birmanie au Liberia, ont examiné dans des sociétés pré-alphabétiques le rôle du cercle de famille, des cérémonies d'initiation, des sociétés secrètes et leur signification possible par rapport aux systèmes scolaires, au-delà même du Tiers Monde. Erich Fromm et Michael Maccoby ont étudié l'impact apparemment désastreux de la culture importée et de l'école institutionnalisée sur la vie culturelle et l'identité des habitants d'un village mexicain. (Erich FROMM et Michael MACCOBBY: *Social character in a Mexican Village*, New York Prentice Hall,

peut aider les Etats et les collectivités intéressés à définir les contenus à transmettre<sup>99</sup>.

*D'une façon générale, l'anthropologie constitue un apport intéressant pour la redéfinition du rôle de l'éducation et la réorientation de son action.*

**Théorie de l'information** La théorie de l'information tend à attirer de plus en plus l'attention des éducateurs sur l'anatomie de la communication.

Les applications de ces recherches sont considérables non seulement pour la construction des progressions de contenus et pour la communication quotidienne entre enseignant et enseigné, mais aussi, de façon plus générale, pour la formalisation de messages et de schèmes éducatifs, quels que soient leurs modes de transmission (manuels d'enseignement, réseaux de radio et télévision scolaire, présentation audio-visuelle, machines à enseigner, méthodes d'enseignement des langues, organisation du discours mathématique). Parmi les résultats de laboratoire, les experts mettent en relief la définition d'un niveau optimal de redondance pour une quantité donnée d'information, la vitesse de présentation comme variable significative, la conséquence des excès de redondance sur le nombre de solutions trouvées par le sujet, la liaison étroite entre le traitement des données et les processus de mémorisation.

Les applications de l'information à la recherche pédagogique montrent que ce ne sont ni le temps de transmission, ni l'économie des moyens qui constituent les critères les plus importants, mais l'efficacité, c'est-à-dire l'intelligibilité.

**Sémiologie** Un cas particulier de concentration de moyens est constitué par les recherches sur la communication visuelle non verbale; l'information débouche sur la sémiologie, science de la communication par signes. Les signaux routiers, la cartographie, les schémas anatomiques

---

99. " L'anthropologie rappelle à l'économie politique les limites de sa validité théorique et à la culture occidentale l'arrière-fond de ses préjugés idéologiques. Les peuples primitifs du monde en effet ne sont pas pauvres. Les biens dont ils ont besoin ne sont pas rares. Leur existence ne se borne pas à subsister. L'anthropologie comme toute science doit briser les évidences reçues et inventer de nouveaux modes de penser pour pénétrer la logique profonde de l'histoire de l'homme. " (Maurice GODELIER: *L'anthropologie économique*, Paris, Denoël, 1971.)

les vues éclatées, les diagrammes, les plans de câblage, les organigrammes, les graphiques vectoriels, les bandes dessinées, la publicité visuelle (voir le langage des abeilles) ne relèvent pas des processus linguistiques. Dans cet ordre d'idées,

*l'apprentissage de l'interprétation et de la construction des signes revêt un intérêt didactique tout particulier, en raison de leur contenu technologique et de leurs multiples applications pratiques dans tout processus éducatif.*

**Cybernétique** La théorie de l'information a débouché sur la cybernétique, qui se constitue progressivement en science des organismes, en méthode de la formation fondamentale du concret en opposition avec les mathématiques. En cherchant à définir des modèles d'ensembles auto-adaptatifs, elle contribue à la solution des complexes problèmes de logistique soulevés par l'organisation des conditions d'apprentissage. La pédagogie cybernétique (aux Etats-Unis et plus encore en Union Soviétique) se situe au niveau des microsystèmes individuels autorégulés (machines à enseigner adaptatives) et aussi au niveau des macrosystèmes, comme les institutions, qui ont à faire face à l'infinie variété des différences individuelles des élèves (utilisation des ordinateurs pour présenter une gamme variée d'unités de programme pour des niveaux d'aptitude et d'apprentissage différents). Les recherches entreprises par les biologistes, les neuropsychologues, les linguistes, les anthropologues, les cybernéticiens, constituent un potentiel d'un prix inestimable, une riche source d'espoir. Mais les résultats de ces recherches restent, dans l'ensemble, au stade du X laboratoire.

Il n'empêche que c'est là, dans les laboratoires, les instituts, les ateliers de recherche, que naissent et germeront quantité des éléments les plus essentiels de la rénovation des systèmes éducatifs. Aussi demandons-nous à tous ceux qui ont à cet égard des choix à formuler et des responsabilités à prendre, de faire en sorte

*qu'une part croissante des ressources financières destinées à l'éducation soit consacrée à la recherche scientifique, dans de multiples disciplines, en vue de frayer à l'innovation pédagogique et didactique des voies de plus en plus nombreuses et hardies. Les pays développés auraient intérêt à associer à ces recherches les savants et les éducateurs du Tiers Monde afin de les aider à acquérir les éléments voulus pour poursuivre des recherches originales dans leur propre pays.*

## La science et la technologie développent

**La pédagogie,** Comme toutes les sciences, mais de façon particulière, la art ancien, pédagogie a été soumise à notre époque à d'amples science nou transformations, au point que le concept même s'en est velle trouvé modifié. Grâce à tout un ensemble de sciences connexes, elle a renforcé ses aspects scientifiques. Là où l'on ne voyait qu'un art—l'art d'enseigner—on trouve aujourd'hui une science de plus en plus solidement constituée, reliée à la psychologie, à l'anthropologie, à la cybernétique, à la linguistique et à de nombreuses autres disciplines, lors même que ses applications, par les enseignants qui ont à la mettre en pratique, relève davantage de l'art que de la science.

Il reste que le concept et le champ d'application des sciences de l'éducation s'élargissent. Alors que la pédagogie semblait enfermée, comme le voudrait son étymologie, dans les limites de l'instruction transmise aux jeunes générations, cette conception est désormais dépassée. Alors qu'elle est apparue jusqu'à nos jours comme l'auxiliaire obligée de toute connaissance formalisée, on donne aujourd'hui à l'éducation, et par là à la pédagogie, une acception infiniment plus vaste et plus complexe, en l'élargissant au sens de processus culturel visant l'éclosion et le développement de toutes les virtualités de l'être<sup>100</sup>. Et si, tout récemment encore, le but assigné à l'éducation, confondue avec l'enseignement, était de donner aux individus leur " chance initiale ", c'est dans une

---

100. Voici les conclusions intéressante auxquelles ce raisonnement peut conduire " ... L'éducation n'est pas seulement la mise en oeuvre de certaines intentions, la concrétisation de certains idéaux, la mise en forme pour demain de l'homme qu'on imagine aujourd'hui, mais un faisceau de métiers difficiles, un ensemble d'actions qui s'appuient sur des techniques spécifiques (dont on peut mesurer l'efficacité) et des interventions sur des individus et des groupes qui peuvent être organisés, planifiés, contrôlés et évalués. Dans ce désir d'une science de l'éducation, se manifeste tout d'abord la revendication légitime de professionnaliser les praticiens de ce faisceau de métiers... Remarquons cependant que ce double mouvement vers une science de l'éducation et une professionnalisation des corps enseignants peut dégénérer en une science dite appliquée qui n'est en fait qu'un bricolage rationalisé... La pédagogie ne peut plus être seulement une philosophie de l'éducation. Celle-ci l'éclaire quant à ses finalités; elle ne lui donne aucun moyen concret d'action. La pédagogie ne peut pas non plus se limiter à " penser " une pratique technique ou de bricolages. La pédagogie doit donc avoir l'ambition de son autonomie scientifique. Ce qui suppose qu'elle est un ensemble ordonné avec un objet spécifique. Je propose que sous le nom d'*andragogie*, l'Université reconnaisse une science de la formation des hommes, ce que d'autres universités étrangères ont déjà fait. Cette science doit s'appeler " andragogie " et non plus " pédagogie " parce que son objet n'est plus seulement la formation de l'enfant et de l'adolescent, mais bien de l'homme pendant toute sa vie. " (Pierre FURTER: *Grandeur et misère de la pédagogie*, Université de Neuchâtel Suisse, 1971).

perspective radicalement changée que se situe désormais l'acte pédagogique, qui n'est que l'anticipation de continue.

*La pédagogie moderne est marquée par ce passage de l'idée de formation initiale à l'idée d'éducation continue.*

**De l'éducation initiale à traditionnelle, l'éducation continue devient un système cybernétique complexe, axé sur un mécanisme sensible aux réponses ("response-sensitive") et composé des éléments suivants: un apprenant dont le comportement peut être évalué et modifié—un enseignant, fonctionnellement éducateur—des sources de connaissances structurées, destinées à être présentées à l'étudiant ou explorées par l'étudiant lui-même—un environnement constitué spécifiquement pour permettre à l'apprenant d'appréhender son donné—des dispositifs d'évaluation et de contrôle des comportements modifiés, c'est-à-dire d'enregistrement de la rétroaction et des nouveaux comportements engendrés par cette rétroaction<sup>101</sup>.**

**Phases psycho-pédagogiques** La pédagogie traditionnelle différenciait insuffisamment les méthodes et les contenus selon l'âge des enseignés ou leur niveau intellectuel. Elle traitait souvent l'enfant comme un adulte en puissance. Elle ne distinguait même pas l'adolescence comme une phase psychologique spécifique.

La psychologie contemporaine, principalement l'épistémologie génétique, s'attache à déterminer les caractéristiques des sujets aux différents âges. Les spécialistes du développement de l'enfant s'accordent, dans l'ensemble, à distinguer plusieurs étapes de formation mentale:

Jusqu'à 2 ans, la constitution de relations causales se fait par voie d'exploration sensori-motrice—de 2 à 7 ans se forme la fonction symbolique (jeu, dessin, langage), avec une marche vers l'intériorisation des actions et de décentration—à 7-8 ans une troisième phase est éventuellement consacrée à la conquête de la réversibilité opératoire—vers 11 ans apparaît une quatrième période, caractérisée par la conquête d'un nouveau mode de raisonnement portant sur des

---

101. Cf. C. SAURY et M. SCHOLL: *Informatique et éducation*, document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série "Innovations", n° 8, Unesco, Paris, 1971, p. 1.

hypothèses (opérations propositionnelles: implications, déductions, incompatibilités)—vers 14-15 ans, il y a formation d'un véritable esprit expérimental (dissociation des facteurs, variations et combinaison systématique des éléments)—entre 15 et 20 ans, enfin, débute la spécialisation professionnelle et la construction de programmes de vie reflétant les aptitudes de l'individu<sup>102</sup>.

Cependant, nombre de spécialistes de la psycho-pédagogie, notamment en Union Soviétique, critiquent cette catégorisation chronologique, à laquelle ils reprochent de considérer le développement mental comme un processus spontané, indépendant de l'instruction.

**Psychologie de la première enfance** Les enseignements de la psychologie et de la psychanalyse ont mis en lumière, dans la première moitié du siècle, l'importance d'un développement affectif harmonieux. Alors que cette évidence est unanimement admise, ou presque, par les éducateurs contemporains, il n'en va pas de même, en revanche, pour la question de l'apprentissage précoce des notions cognitives et l'étude des conditions du développement intellectuel, lesquelles rencontrent des résistances, comme il est de règle quand se trouvent mises en cause des idées reçues, et tout spécialement dans le domaine de l'humain.

Dans l'état actuel des recherches, on est cependant fondé à penser ce qui suit:

Les quotients de développement (à ne pas confondre avec le quotient d'intelligence) sont à peu près les mêmes pour tous les enfants, pris globalement, jusqu'à l'âge de trois ans.

Les influences qui s'exercent sur l'enfant entre 0 et 4 ans sont différentes de celles qui vont déterminer son comportement à partir de 5-6 ans, ce qui ne veut pas dire que ces dernières soient "nouvelles": elles peuvent avoir pris racine dans la toute petite enfance, mais ne s'exercer, en quelque sorte, qu'à retardement. D'autres influences, nouvelles celles-là, viendront modifier le comportement pendant la scolarité, à l'adolescence. Rien n'est jamais définitivement joué, jusqu'à la mort.

Il y a peu de corrélation entre le quotient d'intelligence calculé de 0 à 1 an, et le Q. I. trouvé 1, 3, 6 ou 12 années plus tard. Des travaux

---

102. " Mais l'étude des jeunes adultes est malheureusement bien plus difficile que celle de l'enfant, car ils sont moins créateurs et font déjà partie d'une société organisée qui les canalise, les freine ou suscite leur révolte. " (J. PIAGET: " L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte ", III<sup>e</sup> Congrès International du FONEME, Milan, mai 1970.)

récents montrent les variations du Q. I. selon l'environnement affectif et l'attente des éducateurs envers l'enfant<sup>103</sup>.

Les recherches pédagogiques des dix dernières années, notamment en mathématiques et linguistique, font apparaître, sous certaines conditions, une possibilité précoce de conceptualisation chez le très jeune enfant, quel que soit le milieu socio-culturel d'origine.

Des recherches en cours tendraient à montrer la relative importance du handicap socio-culturel, par rapport aux attitudes familiales profondes, une analyse plus fine des causes d'échec scolaire permettrait de mettre en lumière l'importance des comportements parentaux, qui ne sont pas nécessairement liés aux milieux d'origine (rigidité, permissivité, autorité, compréhension, dialogue, etc.).

Une bataille se livre, où s'affrontent, d'une part, les éducateurs traditionnels, soucieux de se plier aux lois de la maturation biologique, déterminante à leurs yeux, et qui ont donc pour principe de laisser l'enfant progresser selon sa " trajectoire naturelle ", d'autre part, certains chercheurs qui affirment que l'évolution d'un individu dépend, en grande partie, de ses acquisitions avant l'âge de quatre ans. Une troisième tendance, cependant, æ manifeste: celle des auteurs qui jugent ces deux positions trop unilatérales et considèrent (recherches fort sérieuses à l'appui) que rien n'est jamais définitif dans la vie d'un être humain.

**Psycho-  
pédagogie de  
l'âge adulte**

La recherche psycho-pédagogique ne s'étend guère au-delà de l'adolescence. Les possibilités d'apprentissage à l'âge adulte (question pourtant capitale pour la mise en oeuvre du concept d'éducation permanente) sont loin d'avoir été étudiées de façon aussi systématique que les aptitudes des enfants et des adolescents. Quoiqu'il en soit, les résultats des recherches entreprises jusqu'ici ne semblent aucunement corroborer le postulat communément admis qui veut que l'éducation soit centrée sur la seconde enfance et l'adolescence et revête, dans ces limites, le caractère d'un processus ininterrompu. On voit s'y substituer *les deux notions nouvelles d'éducation répartie sur toute l'existence de l'individu et d'éducation itérative, constituée de périodes successives discontinues*<sup>104</sup>.

---

103. C. F. M. BOULANGER BALLEYGUIER: " L'Évolution du Q. I. ", Revue Enfance.

104. H. JANNE et M. L. ROGGEMANS: *Les Systèmes éducatifs face aux exigences nouvelles*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation Série " Opinions ", n° 3, Unesco, Paris, 1971, pp. 20-22.

**Individualisation pédagogique** La pédagogie moderne tient compte de l'individu, de ses capacités, de ses structures mentales, de ses intérêts et motivations, de ses besoins, Elle est en ce sens personnaliste. Elle accorde une importance capitale au substrat de l'éducation — groupe ou individu<sup>105</sup>. Dans cette optique, l'enseignant n'est plus le seul agent actif—si grand que soit le rôle qu'il joue—le sujet lui-même, l'individu en état d'éducation, devient de plus en plus un agent actif de sa propre éducation,

On a vu se développer des technologies dérivées de la psychosociologie “ d'intervention” comme de la psychologie des relations humaines, fondées sur l'idée essentielle que le groupe est distinct de la somme des individus qui le composent tout en dépendant des relations qui s'établissent entre ces individus,

**Techniques de groupe** Cette approche conduit à modifier les contraintes autoritaires de l'école traditionnelle et à aider les élèves à acquérir un savoir ayant une signification pour eux. En comparant des groupes d'enfants dans des contextes différents d'autoritarisme, de démocratie et de laisser-faire, on a démontré qu'une atmosphère permissive et l'autodirection favorisent de meilleurs résultats de formation <sup>106</sup>.

D'autre part, ces techniques aident les membres du groupe à prendre conscience des phénomènes internes d'émotion, de sympathie, d'antipathie qui s'y produisent et à débloquer les tensions qu'ils provoquent; elles facilitent les rapports entre élèves et enseignants; elles favorisent le développement des communications multilatérales réciproques, institutionnalisent l'effet-retour (*feed-back*) et stimulent le sens de la collectivité. Les contacts deviennent plus naturels et plus faciles; la maîtrise de soi s'accompagne d'une diminution de l'agressivité et des inhibitions; les jugements personnels s'affinent; l'esprit critique se développe; les membres du groupe tendent à assumer des fonctions (observation, analyse, diagnostic, évaluation) initialement dévolues au moniteur.

**Pédagogie institutionnelle** D'autres expériences intéressantes se rapportent à la pédagogie dite institutionnelle. Ses promoteurs partent de l'analyse de la sociologie des institutions, notamment d'études récentes

105. La technique de groupe n'est pas du tout incompatible avec un processus éducatif individualisé. En effet, dans la mesure où un groupe éducatif est bien orienté et animé l'individu ne peut se sentir étouffé.

106. Recherches de Kurt Lewin.

sur la bureaucratie<sup>107</sup> et de la constatation de l'aliénation qui affecte élèves, professeurs et administrateurs. La pédagogie institutionnelle veut faire passer les situations scolaires de la " conjoncture instituée ", c'est-à-dire imposée de l'extérieur, à une " conjoncture instituante ", fondée sur le libre-échange entre individus et aboutissant à l'auto-gestion. Elle tend à " remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions qui assurent de façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges dans le groupe et hors du groupe<sup>108</sup> ". Ces notions revêtent plus d'importance encore pour la formation et le perfectionnement des adultes, notamment dans les écoles de maîtres, les centres de recyclage, les séminaires résidentiels ou les cycles de longue durée, où les adultes exigent des relations enseignants-enseignés différentes des relations scolaires traditionnelles et où il s'agit d'utiliser leurs motivations spécifiques, avec les contenus professionnels et culturels structurés qu'ils apportent à l'apprentissage. L'instructeur cherche à être " inducteur de changement " (comme le psychologue devant son client), tandis que les membres du groupe assument la responsabilité des recherches inscrites au programme d'études et de la solution à apporter aux problèmes quotidiens de la vie collective<sup>109</sup>.

Alors que les " institutionnalistes " insistent sur la structure du pouvoir et la responsabilité, la pédagogie de la non-directivité<sup>110</sup> propose de fonder l'expérience pédagogique quotidienne sur les données d'une psychothérapie " centrée sur le client ". Le psychothérapeute demeure neutre, " transparent " ; il n'interprète pas ; il encourage le sujet à s'exprimer. Les notions de " congruence ", de " considération positive inconditionnelle ", de " compréhension empathique " sont aujourd'hui utilisées pour fonder une pédagogie du développement autonome de l'individu, surtout dans les classes de l'enseignement secondaire.

### **Théorie et technologie de la communication**

si nous abordons maintenant, en rapport avec l'éducation, le vaste domaine des moyens de communication, nous pouvons, comme cela se fait dans de nombreux pays, classer les technologies de communication selon la nature des réseaux de diffusion qu'elles supposent et qui déterminent en grande partie leur

107. Principalement chez Lukacs, Weber, Merton, Crosier.

108. A. VASQUEZ et F. OURY: *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero,

109. Voir par exemple les expériences du CUCES de Nancy (France), et celles de l'Université ouvrière de Zagreb (Yougoslavie).

110. Inspirée par les travaux du psychothérapeute Carl Rogers.

emploi: on distinguera essentiellement les réseaux de diffusion à inertie et les réseaux sans inertie. Les procédés à inertie (films, vidéo-cassettes) orientent la production vers des programmes largement diffusés et durables. Les réseaux sans inertie (radio, télévision avec ou sans câble) favorisent le développement d'un software mieux intégré et plus diversifié, évoluant et se renouvelant aisément, et la décentralisation de la réalisation et de la diffusion, en raison du coût modique des programmes<sup>111</sup>. Dans les réseaux à inertie, la structure des coûts tend à restreindre la décentralisation, du fait que l'investissement et les coûts fixes élevés conduisent à une concentration des moyens de diffusion. Les diapositives, cassettes et tous autres matériels qui laissent aux éducateurs le maximum de liberté dans le choix des programmes et le mode d'utilisation, ont reçu d'intéressantes applications en tant qu'instruments pédagogiques dans l'enseignement audio-visuel des langues ou des sciences, la formation de maîtres par circuit fermé, etc., mais il est rare que les programmes en question se soient étendus à une masse critique suffisante pour entraîner une transformation profonde des systèmes.

**Télévision par câble** Le développement des technologies de communication s'oriente dans deux directions opposées, *vers l'individualisation et vers la massification du message.*

L'une des plus intéressantes techniques de communication tendant vers l'individualisation est la télévision par câble<sup>112</sup>, qui permet déjà soit la retransmission simultanée à tout le réseau d'abonnés, de plus de vingt programmes, soit le service à l'abonné d'un programme unique, mais sélectionné dans une gamme de plusieurs dizaines d'options. La distribution des émissions par câble autorise la diffusion de programmes éducatifs à des groupes ayant des besoins spécifiques, notamment en matière de formation professionnelle, éventuellement d'alphabétisation. En créant des réseaux autonomes d'étendue limitée, au niveau du quartier, de la ville, du district rural,

111. Hormis plusieurs cas, dont notamment celui de la Côte-d'Ivoire (emploi de la télévision pour réorienter l'enseignement primaire vers le développement rural) et celui d'El Salvador, où la télévision a été mise au service de l'extension qualitative et de la transformation quantitative du " plan basic " (cycle du second degré). Dans le domaine de l'éducation des adultes, de nouveaux programmes ont été lancés (notamment le programme *Tevec* au Canada) et semblent avoir atteint un large public.

112. Aux Etats-Unis, la télévision par câble comptait en 1970 déjà 2 400 ensembles de distribution alimentant 5 millions de récepteurs, soit 1/10 du parc total du pays, l'accroissement étant de 25 % par an. La télédistribution existe également au Canada, en Belgique, au Royaume-Uni, en Suisse et au Japon.

elle donne une chance d'expression à des groupes liés par des affinités de langue ou de culture. Elle substitue l'initiative différenciée à la communication de masse.

Autres supports d'une éducation individuelle de type volontariste: les vidéogrammes à cassette ou à cartouche, qui se branchent sur l'écran d'un poste récepteur de télévision, et le vidéodisque, qui requiert un simple lecteur *ad hoc*. Prix dégressifs, accès aléatoire rapide, possibilités de répétition—autant d'éléments qui font de ces techniques des instruments didactiques riches d'avenir, qui pourraient devenir de précieux porteurs de rénovation pédagogique.

Pour ce qui est des techniques de transmission massive, capables de mettre des messages éducatifs à la portée de millions d'enfants et d'adultes, deux moyens—la radio et la communication par relais spatial—revêtent une grande importance pour les pays en voie de développement (plus que pour les pays industrialisés, qui s'orientent vers le développement des techniques favorisant l'individualisation des programmes éducatifs, et ont toutes les possibilités voulues pour cela).

**Radio** La radio, seule technique de communication avancée qui se soit réellement incorporée au Tiers Monde, s'est largement répandue et acculturée partout où les conditions l'ont permis. Il nous paraît que ce moyen quasi universel de diffusion est mis à contribution de façon insuffisante à des fins éducatives. Il semble qu'on soit souvent obnubilé, à cet égard, par l'efficacité supérieure attribuée à d'autres moyens, qui ont cependant le tort majeur, par rapport à la radio, de ne pouvoir connaître avant bien longtemps une diffusion aussi large. Avec la miniaturisation et la transistorisation, qui autorisent des coûts très bas et assurent une fiabilité suffisante, sous tous les climats, la radio est appelée à se révéler de plus en plus comme un instrument particulièrement bien adapté à des cultures fondées sur la transmission orale et les valeurs non écrites.

**Télécommunication spatiale** D'autre part, la communication spatiale s'est développée à une vitesse foudroyante<sup>113</sup>. Il ne s'est écoulé que cinq ans entre le lancement du premier Spoutnik (1957) et celui de Telstar (1962), puis trois ans jusqu'au lancement, en 1965, des premiers

<sup>113</sup> La technique des satellite de distribution, d'une puissance de quelques watt avec une antenne peu directive, consiste à transmettre d'un centre d'émission à un centre de réception des signaux de faible intensité qui doivent être amplifiés au sol pour être retransmis

satellites opérationnels, Early Bird (U. S. A.) et Molnya (U. R.S. S.). Actuellement, plus de quatre-vingts nations participent à Intelsat, qui vient de lancer le premier satellite de la série Intelsat IV, capable d'acheminer simultanément jusqu'à 6000 communications téléphoniques.

La tentation est grande, pour certains pays qui connaissent des crises éducatives graves, de mettre sur orbite des satellites chargés de diffuser des programmes éducatifs avant que les objectifs en aient été clairement définis et les contenus suffisamment élaborés. Outre les dépenses énormes qu'impliquent de tels projets, ce serait prendre le risque, calculé ou non, de barrer la voie, en cas d'échec, à toute autre innovation technologique d'envergure. A l'heure actuelle, et compte tenu du fait que les moyens audio-visuels, plus particulièrement les réseaux ordinaires de télévision et de radio, n'ont pas encore été suffisamment utilisés ou mis en valeur, de tels projets pourraient être souvent incompatibles avec le manque de ressources et la nécessité de plans éducatifs sérieux et équilibrés.

Les systèmes nationaux de télécommunication spatiale n'ont d'intérêt que pour des régions linguistiques homogènes et pour quelques pays très étendus (Inde<sup>114</sup>, Brésil, Canada) ou présentant une configuration particulière (Indonésie, Japon). Presque partout ailleurs, il sera économiquement ou techniquement impossible de justifier ou de réaliser l'implantation de programmes nationaux. Les projets de transmission par satellites devront donc nécessairement être conçus

---

aux usagers. Les satellites de *diffusion directe*, dont la mise en orbite est d'ores et déjà possible, pourraient être dotés d'une puissance de plusieurs centaines de watts, avec une antenne très directive transmettant d'un centre d'émission vers des centres d'usagers répartis sur tout le territoire associé. Cette technique, qui éviterait d'avoir recours au relais de stations de réception, nécessite une modification des récepteurs individuels. Il existe également un système hybride combinant la réception de la communication spatiale par des systèmes centraux rediffusant par les voies normales à des récepteurs individuels normaux, cependant que les mêmes programmes spatiaux parviennent directement dans les zones rurales isolées à des récepteurs spécialement équipés.

114. Les études du modèle indien prévu pour 1974 soulignent deux avantages évidents de la communication spatiale. Premièrement, le gain de temps. Aux Indes, le réseau terrestre primitivement envisagé ne couvrirait, en 1980 encore, que 17 % du territoire et 25 % de la population, tandis qu'un satellite peut couvrir l'ensemble du pays dès sa mise en service. Deuxièmement, l'extension. Le système classique limite la réception aux zones couvertes par les stations émettrices, généralement implantées dans les grandes villes. Le satellite, lui, permet de mettre en place un système conçu non pas en fonction de critères techniques et géographiques, mais en termes socio-éducatifs. Un émetteur à grande puissance dessert une zone de 100 km de rayon, soit plus de 30 000 km<sup>2</sup>. Un satellite stationnaire de 500 W couvre une zone vue sous un angle de 9 degrés environ, soit 12 millions de km<sup>2</sup>. De leur côté, les satellites de diffusion permettent de desservir à un coût marginal des zones faiblement peuplées et des groupes migrants—ethnies pastorales, travailleurs migrants, populations vivant sur les voies d'eau.

à l'échelle multinationale<sup>115</sup>. La diffusion transnationale de messages issus d'une même source postulera donc la constitution, à l'instar des communautés économiques existantes, de " communautés pédagogiques " qui puissent harmoniser et mettre en commun les moyens de préparation et de production de programmes télévisés, sur la base d'accords assurant le respect des souverainetés nationales et la spécificité des systèmes éducatifs de chaque pays, tout en concrétisant une volonté commune de rénovation pédagogique. Différentes formules peuvent être envisagés programmes nationaux déterminés et produits en commun; éléments nationaux modulaires produits de manière à s'insérer dans un programme d'utilisation internationale; éléments modulaires internationaux se combinant avec des éléments nationaux; programmes nationaux susceptibles d'être réadaptés pédagogiquement (ou linguistiquement) sur le plan local. Ainsi peut-on imaginer des méthodes d'élaboration de programmes internationaux procédant tantôt par constitution de tronc commun (géographie, mathématiques), tantôt par addition de parties élaborées sur une base nationale (histoire), tantôt par création de matériels polyvalents, susceptibles d'être adaptés à des conditions locales (sciences, développement rural). A la limite, on peut envisager la constitution d'organismes internationaux habilités à orienter la politique de production des émissions, à gérer les horaires et à rendre éventuellement les arbitrages nécessaires, Des mesures institutionnelles de cet ordre pourraient constituer une garantie contre les risques de nivellement éducatif, voire d'occidentalisation systématique, et contre d'éventuelles pressions extérieures, exercées sous le couvert d'une assistance technique.

Les espoirs que suscitent à bon droit ces vastes perspectives ne doivent pas faire négliger les éléments actuels des systèmes de communication, qui constituent un ensemble organique complexe, dont la stratégie éducative doit se soucier de mettre à contribution toutes les composantes en agissant et sur les structures, et sur les contenus. A cet égard, les pouvoirs publics disposent souvent d'amples possibilités d'exercer leur influence, mais il importe de savoir que celle-ci restera dans une large mesure stérile

*si elle ne s'accompagne pas d'une action conjointe sur le milieu pour faciliter l'introduction des messages, d'une étude poussée des programmes, et de l'analyse des résistances.*

115. Tels le projet d'intégration culturelle de l'Amérique latine (SERIA) ou le projet franco-allema (" Symphonie-Socrate ") pour l'Afrique au Sud du Sahara.

**Informatique** Le développement de l'informatique a ouvert, lui aussi, des voies nouvelles à l'éducation. Les ordinateurs, en particulier, rendent de multiples services à l'enseignement, depuis le concours apporté par les centres de calcul à la gestion et à la recherche jusqu'aux emplois proprement didactiques<sup>116</sup>.

L'informatique est déjà largement utilisée pour résoudre des problèmes de l'administration de l'enseignement (paie, trésorerie, facturation, comptabilité, etc.). De même, l'utilisation des ordinateurs a permis en maintes circonstances d'optimiser les réseaux de transports scolaires, de résoudre des problèmes complexes d'organisation, de planifier la construction des bâtiments, etc. L'ordinateur est capable d'identifier, d'évaluer, de rassembler et de classer dans toute leur complexité un nombre considérable d'informations et de les restituer au moment voulu.

Des ordinateurs peuvent être mis à la disposition des enseignés et contribuer au développement des pratiques autodidactiques: systèmes de documentation des bibliothèques, sélection de données, faculté pour l'enseigné d'orienter ses choix en s'informant sélectivement sur les possibilités concomitantes d'éducation et d'emploi.

L'ordinateur rend également de grands services en matière de recherche pédagogique, notamment pour évaluer et contrôler le travail scolaire. Il permet de stocker des quantités considérables d'informations relatives à la totalité d'une population scolaire. Cette masse de données peut être organisée et interprétée de façon à fournir pour chaque élève un profil complet pour la totalité de sa carrière scolaire—profil qui peut, à la limite, se substituer finalement à l'examen terminal. On peut aussi tirer parti des informations accumulées pendant la durée des études pour perfectionner progressivement les méthodes appliquées et aboutir à un enseignement individualisé<sup>117</sup>

---

116. Aux États-Unis on peut estimer à 3 000 le nombre des ordinateurs installés dans des universités ou des Établissements d'enseignement soit environ 6 % du total des ordinateurs en service dans le pays; en Union Soviétique où la recherche cybernétique théorique est très active, des ordinateurs sont systématiquement exploités à l'université de Sverdlovsk, dans les instituts technologiques de Minsk, de Kiev et de Lvov (où fut notamment développée la machine à enseigner et à tester Alpha 5); d'autres emplois expérimentaux ont été signalés en République démocratique allemande (Institut d'informatique de Dresde) et en Tchécoslovaquie (Prague); au Japon, on compte environ 200 calculateurs (sur 4 000) au service de l'enseignement, dans les universités; au Royaume-Uni, de même, la quasi-totalité des ordinateurs au service de l'enseignement sont installés dans les universités; de nombreuses universités de la République fédérale d'Allemagne ont acquis des ordinateurs.

117. Principe de l'"individually prescribed instruction", ou I.P.I., en usage aux États-Unis.

**Enseignement assisté par ordinateur**

Mais c'est au sein même du processus d'enseignement que l'ordinateur revêt ses fonctions les plus importantes et les plus novatrices, le dialogue entre l'élève et l'ordinateur créant les conditions d'un apprentissage efficace et rapide. De multiples possibilités ont été explorées ces dernières années, depuis des tâches élémentaires (exercices répétitifs, travaux pratiques intensifs)<sup>118</sup>, jusqu'à l'enseignement supérieur de matières complexes<sup>119</sup> et à la formation des maîtres<sup>120</sup>.

L'ordinateur sera assurément appelé à jouer aussi un rôle capital au service de l'éducation permanente 121. L'expérience pédagogique montre que ses fonctions didactiques ne se limitent aucunement à la présentation des informations en vue de l'acquisition et de la compréhension des connaissances, mais qu'il se prête également à l'apprentissage de la manipulation des concepts et des techniques, et par là au développement des aptitudes intellectuelles. L'ordinateur permet à l'apprenant d'explorer à volonté des solutions possibles d'un problème, d'étudier les réactions d'un modèle représentatif en fonction des variables qu'il introduit, de cultiver ses facultés de décision. Il crée les conditions d'un dialogue continu entre l'élève et les systèmes.

**Révolution intellectuelle**

Mais là ne se limite pas la portée des fonctions éducatives de l'informatique. Elle engendre une véritable révolution intellectuelle. Elle comporte à la fois une logique et une grammaire qui,

---

118. Par exemple, l'ordinateur de l'université de Stanford, avec trois cents terminaux dans les écoles primaires de Californie, du Kentucky et du Mississippi, et 20 000 élèves; plus de 170 professeurs s'emploient à confectionner les exercices.

119. Le catalogue de cours programmés pour ordinateurs, publié aux Etats-Unis en 1970, énumère 910 programmes différents mis au point dans diverses universités pendant l'année universitaire 1969-1970. Astronomie, biologie, chimie, démographie, économie, géographie, histoire, langues russe et chinoise, management, mathématiques, mécanique, médecine, musique, philosophie, psychologie, statistique, constituent les sujets les plus fréquemment présentés sur ordinateurs, selon des formules de programmation extrêmement variées.

120. Un projet destiné à former, d'ici à 1980, presque 200 000 nouveaux enseignants du second degré et à recycler 150 000 maîtres déjà en fonction a été envisagé par le gouvernement espagnol, avec le concours de l'Unesco et de la Banque mondiale.

121. "Autrefois, on comptait plusieurs générations par époque, maintenant, on compte plusieurs époques par génération. Nous croyons voir en l'enseignement assisté par ordinateur la possibilité de réaliser l'éducation permanente nécessaire pour assurer l'ajustement continu de nos connaissances. Cette forme d'enseignement permet la disponibilité et la mise à jour permanente des éléments de connaissance; de plus, la logique sous-jacente mise en oeuvre permet une pédagogie sélective qui n'était que grossièrement approchée en enseignement traditionnel." (Maurice PEUCHOT: *La Stratégie modulaire en enseignement assisté par ordinateur.*)

sans supplanter les formes antérieures de la logique et de la grammaire, les compléteront et les influenceront.

*Déchargeant l'homme des fatigues du travail mental rationnel, l'ordinateur—c'est là sa vertu primordiale—incite l'esprit humain à se spécialiser dans les opérations où il demeure irremplaçable, comme la formulation de problèmes et la décision.*

Il serait prématuré de vouloir tirer des conclusions générales de l'expérience fragmentaire acquise dans ce domaine. Une chose est sûre cependant: les perspectives ouvertes méritent d'être sondées.

Il est indéniable, en effet, que l'ordinateur permet, dans de nombreuses matières, d'accélérer l'apprentissage tout en stimulant et élargissant la compréhension, et l'on peut, en bonne logique, escompter des résultats de plus en plus positifs, à mesure que l'enseignement même de l'informatique se développera, et cela dès le niveau élémentaire, en rapport avec la mathématique moderne.

On aurait tort de considérer *a priori* comme excessivement onéreux le recours à des techniques avancées du genre des ordinateurs. Les matériels électroniques sont parmi les rares produits industriels dont les coûts continuent à décroître en même temps qu'augmente leur fiabilité<sup>122</sup>. De ce fait, le coût d'une procédure d'opérations sur ordinateur a décri de six cents fois environ depuis vingt ans. Les coûts de production de software sont moins aisément compressibles. Mais il apparaît possible de confier à l'ordinateur lui-même la tâche de programmer du matériel éducatif à partir d'algorithmes de base (*computer generated programmed materials*). Par ailleurs, les terminaux seront plus souples, plus humains, plus propres au dialogue (les terminaux d'ordinateurs pensés par les adultes pour les adultes sont généralement mal adaptés à la taille et à l'activité des jeunes). Certes, le dialogue parlé n'est pas près de pouvoir s'établir, au plan pratique, entre apprenant et machine savante, en raison de la quantité et de la complexité des structures verbales minimales requises<sup>123</sup>, mais il n'est aucunement du domaine de la simple utopie.

D'autres questions se posent: dans quelle mesure les techniques pédagogiques et didactiques peuvent-elles bénéficier de l'expérience

122. Un transistor qui valait 10 dollars il y a dix ans est remplacé par un circuit intégré qui, coûtant 1 dollar, remplit la fonction de cinquante transistors d'il y a dix ans.

123. On a calculé que plus de 2 000 mots seraient indispensables rien que pour l'enseignement du calcul en première année d'école élémentaire.

acquise et de l'instrumentation appliquée dans d'autres secteurs, et notamment dans l'industrie, qui est par nature le secteur le plus "moderniste" ?

**Ergonomie** A ce sujet, il semble que les applications à l'éducation des principes de l'ergonomie<sup>124</sup> puissent être nombreuses et bénéfiques: analyse pluridisciplinaire des conditions de travail par des équipes groupant architectes, ingénieurs, médecins, physiologistes et psychologues; mesure des tâches perceptives; répartition des fonctions; recherches du rôle des facteurs d'environnement sur les tâches et les performances; étude des comportements mentaux, etc.<sup>125</sup> Il apparaît aussi que l'étude que fait l'ergonomie (modes et conditions de la communication entre les cellules de travail, effet des surveillances et des contrôles, causes des défaillances et des accidents du travail, en tant qu'indication des dysfonctions du système) puisse fournir de nombreux éléments propres à améliorer le fonctionnement des institutions scolaires et extrascolaires.

**Recherche opérationnelle** De même pour les procédures désignées sous le terme générique de "recherche opérationnelle", qui englobe l'ensemble des méthodes théoriques et expérimentales visant à appliquer l'analyse mathématique à l'organisation et à l'optimisation des entreprises industrielles (programmation linéaire, simulations et modèles, etc.). Dans des activités humaines autres que l'éducation, ces faisceaux de méthodes permettent effectivement de détecter les points faibles d'une organisation, de proposer un choix de remèdes, d'envisager des combinaisons différentes ou la modification des composantes d'un organisme.

---

124. Le terme d'ergonomie (ergonomics), créé à Oxford en 1949 désigne la "loi" ou la science du travail, l'étude d'un comportement spécifique: celui d'un homme fournissant un effort programmé, physique ou mental, en échange d'une rémunération. Au sens large, l'ergonomie désigne la psychologie du travail; au sens restreint, la technologie des communications dans le système homme-machine. Dans ce domaine, un problème de terminologie se pose: les auteurs francophones préfèrent le terme d'ergonomie; les auteurs américains parlent de "human engineering", de "engineering psychology" ou de "system engineering". (D'après *Encyclopaedia Universalis*.)

125. L'ergonomie, telle qu'elle s'est développée depuis une décennie en U. R. S. S. et aux États-Unis, entend faire évoluer concrètement le travail industriel d'une perspective d'abord centrée sur la machine, puis sur l'homme, vers une perspective centrée sur le "système", celui-ci étant conçu comme un ensemble interagissant d'éléments toutes catégories.

**Analyse de systèmes** L'analyse de systèmes<sup>126</sup> tend ainsi à déterminer, pour toute organisation, une structure optimale en équilibre mobile, faite de réajustements successifs à partir du milieu. Nombreux sont, il est vrai, ceux qui jugent qu'on se trouve en présence de processus trop complexes pour qu'ils puissent être analysés autrement qu'en termes de probabilité, l'éducation étant en principe un système ouvert. Mais le propre de l'analyse de systèmes est justement de permettre d'intégrer l'incertitude à l'action quotidienne. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où elle permet d'orchestrer de multiples agents, dans un processus unifié tendant à la plus grande efficacité possible,

*L'analyse de systèmes apparaît comme un instrument intellectuel applicable à l'examen critique global des systèmes éducatifs existants et apte à suggérer de nouvelles configurations pédagogiques scientifiquement étayées.*

La modernisation des activités éducatives peut se réaliser sur des plans différents: gestion, adaptation aux besoins, options pédagogiques, structures opérationnelles, financement<sup>127</sup>, etc.

Différentes expériences récentes accréditent l'idée que maintes procédures nouvelles appliquées à la gestion de systèmes industriels<sup>128</sup>.

126. Par *système* les " analystes " entendent la somme de parties séparées agissant à la fois indépendamment et les unes sur les autres pour atteindre des objectifs énoncés préalablement; le système ne se définit donc pas seulement par les éléments qui le composent, mais par l'organisation qui rend son fonctionnement possible, l'analyse visant à mesurer exactement les objectifs à atteindre en termes de performance à situer les niveaux d'application et à intégrer les contraintes qui le conditionnent, afin d'aboutir à des modèles rationnels de fonctionnement.

127. Par exemple, certains pays ont adopté des budgets-programmes généraux ou partiels. Par cette méthode, on s'écarte de la notion traditionnelle de rubriques budgétaires et l'on définit pour plusieurs années les tâches de l'État ou ses *objectifs*, c'est-à-dire ses fonctions mesurables. Cette technique facilite la prise de décision notamment en cas de restriction budgétaire, les autorités sachant dans quelle mesure chaque réduction de crédit affectera l'objectif final de chaque programme. Elle a pour avantage que la classification budgétaire ne se fait plus par ministères ou service, ni par fonctions, lesquels ne constituent généralement pas des objectifs mesurables, mais bien selon les *produits* auxquels contribuent les administrations (par exemple la " production " pendant un certain nombre d'années de bacheliers de qualification bien spécifiée, en rapport avec des emplois connus). On peut ainsi comparer le coût et l'utilité de l'action publique et faire participer plusieurs services à un même programme ou faire concourir un même service à plusieurs programmes. Les budgets-programmes permettent donc des choix stratégiques qui relient les dépenses échelonnées dans le temps aux objectifs partiels et aux constantes des programmes.

128. L'industrie utilise aujourd'hui, en plus des procédés courants de la recherche opérationnelle, certaines méthodes plus avancées. Telle la *méthode de rationalisation des choix budgétaires* (Planning, Programming, Budgeting System, P. P. B. S.), qui vise à déterminer des objectifs explicites et des critères de performance pour l'ensemble d'un programme et propose des mécanismes pour harmoniser la planification à long terme et

sont susceptibles d'applications pratiques dans le domaine de l'éducation, non seulement au plan national (contrôle de la marche du système éducatif)<sup>129</sup>, mais même au niveau de l'organisation interne des institutions éducatives.

On ne peut cependant se dissimuler les difficultés que risque de rencontrer dans les pays en voie de développement l'application de méthodes fondées sur des données quantitatives abondantes et sûres, et nécessitant un personnel spécialisé. Il reste que leur esprit compte plus que leur lettre et que, sans leur prêter en rien valeur de panacée, leur emploi peut permettre de clarifier maints problèmes. Il semble même que certaines d'entre elles puissent trouver à s'appliquer plus aisément au micro-niveau de l'institution et du groupe scolaire, qu'au macroniveau des systèmes, notamment en permettant d'établir des taux de progression individuelle et des mécanismes optimaux de diagnostic et d'orientation, pour le plus grand bien des enseignants.

En fait, il n'est guère de discipline scientifique ou de technologie importante qui ne puisse aujourd'hui contribuer par des apports nouveaux à une meilleure compréhension du phénomène éducatif, à une meilleure maîtrise des techniques de transmission des connaissances et de formation de la personnalité. A celles qui ont été citées, on aurait pu ajouter l'écologie, qui éclaire les relations de l'éducation avec le milieu et aide à la situer dans l'oeuvre de développement; la médecine qui a permis de réduire la dyslexie et de développer

---

définir à intervalles réguliers la tactique des ressources- cette méthode aide notamment à réduire la effets de la "loi de Parkinson" (gonflements institutionnels). Une autre méthode nouvelle (*Programme Evaluation and Review Technique*, P. E. R. T.) permet d'organiser une série d'activités en identifiant et ordonnant les événements aussi bien favorables que défavorables avant qu'ils ne se produisent. La *méthode Delphi* procède par consultation systématique de groupes d'experts à qui l'on demande d'établir, sous le couvert de l'anonymat, des listes d'événements et de tendances probables. Une technique particulièrement avancée est celle de la *matrice d'interaction*, au moyen de laquelle on évalue l'interférence probable d'événements futurs, compte tenu qu'ils réagissent les uns sur les autres en fonction de trois facteurs: le mode, la force et le temps. Citons encore la *méthode des scénarios*, qui consiste à simuler l'avenir en décrivant dans le détail le déroulement d'événements consécutifs à un choix ou à une décision. Les diverses *théorie des jeux*, enfin, sont elles aussi largement appliquées.

129. Il ne fait aucun doute qu'à ce niveau tout au moins, l'emploi de méthodes inspirées par la recherche opérationnelle ne tardera pas à se généraliser. Par exemple, une expérience, entreprise avec l'assistance de l'Unesco, est en cours en Indonésie: il s'agit d'établir une planification basée essentiellement sur l'analyse de systèmes, en utilisant les tableaux "inputs-outputs", les "arbres de références" et la méthode de la rationalisation des choix budgétaires.

l'apprentissage audio-oral; la psychotechnique, avec ses formules de mesuré, L'enquête d'échelles, de tests; d'autres encore.

**Liens inter-** Mais ces contributions apparaissent trop souvent comme dis-  
**disciplinaires** persées, et sans doute serait-il souhaitable que des liens inter-  
disciplinaires plus organiques que les simples formes de juxtaposition  
connues actuellement sous le terme de " sciences de l'éducation " puissent se nouer entre eux, et que des mécanismes se créent pour établir dans cette optique, au plan national et au plan international des corrélations nouvelles entre des branches parallèles du savoir.

*Une telle coordination est devenue une condition nécessaire du développement de la théorie de l'éducation, lequel apparaît lui-même comme indispensable.*

Les avenues ouvertes par le progrès scientifique et technique débouchent, pour l'éducation, sur trois grandes conséquences distinctes.

**Mutation de** Tout d'abord, on est désormais en droit de parler d'une muta-  
**L'acte éducatif** tion du processus d'apprentissage (*learning*) qui tend à  
prendre le pas sur le processus d'enseignement (*teaching*).

Les théories nouvelles de l'apprentissage<sup>130</sup> mettent en lumière le principe de contiguïté, l'importance des besoins et des motivations, celle du choix des contenus, le caractère hiérarchique des apprentissages, l'interrelation entre le contenu et le milieu, etc.<sup>131</sup> Les pratiques d'apprentissage sont actuellement affectées par les relations désordonnées, parfois concurrentielles, entre les différents véhicules de la connaissance. D'où la nécessité de systèmes qui les associent et les concertent (*multimedia systems*).

---

130. Afin de marquer la transition de l'enseignement à l'apprentissage, le terme " mathématique " commence à être utilisé par certains chercheurs américains (Gilbert) ou soviétiques (Lev Landa), ainsi que par le Centre européen de l'éducation à Frascati en Italie, où un premier et modeste " laboratoire de la mathématique " a été créé. Le terme vient du grec " mathesis " (de " mathein " apprendre), " mathetês " signifiant élève, celui qui apprend. La mathématique est donc la science qui étudie le comportement de l'élève au cours de son apprentissage, de même que la pédagogie est la discipline axée sur le comportement du maître dans l'enseignement. Aujourd'hui, les processus mathématiques et leur étude se révèlent d'une importance de plus en plus grande.

131. Cf. J.-L. LAROCHE " A propos des théories de l'apprentissage ", *Education Permanente*, n° 8, Paris, 1970.

**Technologie intégrée au système** La deuxième grande conséquence de l'avancement de la technologie de l'éducation est l'impossibilité d'en tirer véritablement profit sans restructurer l'ensemble de l'édifice. Il ne s'agit pas (bien que ce soit souvent encore le cas) de moderniser l'éducation de l'extérieur, " de résoudre simplement des problèmes d'équipement, d'élaborer des programmes utilisant cet équipement et de les insérer dans les activités pédagogiques traditionnelles, mais d'utiliser systématiquement les ressources dont on dispose pour développer chez l'individu une prise de conscience scientifique des méthodes d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Le but est d'éviter les gaspillages sur le plan économique et financier, par la coordination aussi complète que possible des techniques de l'éducation dont on dispose actuellement<sup>132</sup> ". La technologie de l'éducation n'est pas un appareil qu'on puisse monter sur un système conventionnel pour compléter et doubler des procédés traditionnels; elle n'a de valeur que si elle est véritablement intégrée au système tout entier et si elle conduit à le repenser et à le rénover.

*L'innovation technologique n'a de sens et d'efficacité qu'à la mesure des conséquences qu'elle entraîne pour le système éducatif considéré dans sa totalité.*

**Technologies intermédiaires** Troisièmement, il existe de nombreuses " techniques pauvres " qui ne nécessitent ni équipement complexe, ni abondance de personnel hautement qualifié: c'est le cas par exemple de la télévision à balayage lent (*slow scan TV*), utilisée dans les pays développés uniquement à des fins industrielles, mais qui permettrait (à des fins éducatives) une distribution généralisée instantanée de séquences d'images fixes successives. Ces possibilités sont peu explorées, parce que leur emploi est barré dans les pays développés par d'autres techniques plus élaborées, mais leur application mariterait d'être examinée dans la perspective du développement. Il semble d'ailleurs que la recherche des pays industrialisés soit engagée de façon difficilement réversible vers les techniques les plus élaborées, et soit mal équipée pour se réorienter vers des recherches sur des techniques " pauvres " ou des techniques dépouillées. Celles-ci devraient être développées dans des pays en voie de développement

---

132. Troisième conférence régionale des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la Planification économique en Asie, Singapour, mai-juin 1971.

assez avancés dans la maîtrise des technologies modernes (comme par exemple l'Inde ou le Brésil) de manière à favoriser l'apparition de nouveaux modèles de communication ou d'organisation technologique.

On peut se demander si le développement des technologies intermédiaires a reçu dans l'éducation toute l'attention qu'il mérite. Les spécialistes de la technologie dans l'éducation se contentent généralement d'opposer le concept d'artisanat individuel du maître à celui d'une " industrialisation " pédagogique poussée, à base de production massive de matériels et de messages. La raison en est sans doute que, dans les pays du Tiers Monde, le développement de l'éducation —qui reste profondément marquée dans ses structures, son organisation et ses contenus par les modèles coloniaux—n'atteint pas encore un stade de conscience critique et d'invention technologique suffisant; que le programme des technologies intermédiaires (dites aussi " technologies adaptées ") est trop souvent présenté simplement comme un effort pour donner du travail à un plus grand nombre de gens, et que le premier problème de l'enseignement est d'accroître l'efficacité et le rendement du personnel existant autant que de créer de nouveaux systèmes d'enseignement.

Cependant, l'objectif dernier des programmes de technologies intermédiaires est la promotion de l'esprit d'invention technologique et de création orientée vers le développement. Cet effort comporte donc une *finalité pédagogique* d'importance pour tous les éducateurs.

Pratiquement, il s'agirait de développer systématiquement des ensembles orchestrés de méthodes et de techniques spécifiques correspondant aux besoins d'une région, d'un l'Etat, voire d'une ethnie, d'un groupe culturel ou d'un dialecte. Ces ensembles se situeraient entre la production *industrielle standardisée* nationale ou internationale (telle que l'ont mise au point les pays développés, pour l'édition de manuels scolaires, la production de matériels audio-visuels éducatifs, l'emploi des réseaux de radio et de télévision) et la prestation *artisanale* laissée à l'initiative du maître isolé.

Enfin, le progrès scientifique et technologique revêt une valeur intrinsèque, indépendante même, à la limite, de la matérialité des moyens mis en oeuvre, car son esprit peut s'exercer sur des systèmes éducationnels avant même qu'ils puissent être dotés de vastes équipements modernes. Cela n'est pas indispensable en effet pour mettre à profit des enseignements qui découlent des recherches récentes. " Sans le développement et l'application à l'éducation de ces

principes intellectuels, les technologies intermédiaires courent en effet et le risque de devenir un cul-de-sac du développement au lieu d'en constituer un palier nécessaire. C'est la présence de l'imagination technologique esquissant des méthodes nouvelles qui assurera la normalisation indispensable des technologies intermédiaires, et, par conséquent, leur généralisation<sup>133</sup>. " Aussi considérons-nous qu'il Trait utile, en même temps que l'on se souciera de diffuser les technologies avancées, d'

*encourager dans beaucoup de cas le développement de technologies simplifiées, adaptées aux besoins et aux possibilités du pays, de technologies nouvelles n'exigeant pas d'investissements massifs, de technologies intermédiaires capables de contribuer à la régénération de l'Éducation dans les pays en voie de développement. Tant il est vrai que le plus important est d'agir sans attendre à la lumière des principes dégagés par la technologie éducative avancée, dont la signification dépasse de très loin les limites de simples procédés.*

**Mise en valeur des énergies populaires** Dans de nombreux pays, l'inexistence des infrastructures nécessaires à l'introduction de la technologie moderne, les coûts souvent prohibitifs des investissements requis et l'impossibilité de développer en peu de temps les cadres et les moyens voulus, constituent des obstacles si sérieux à l'application des techniques les plus avancées, notamment dans le domaine éducatif, que les perspectives qu'elle fait miroiter aux yeux du Tiers Monde risquent de n'être, longtemps encore, que des mirages générateurs d'illusions parfois dangereuses.

Mais des expériences originales, dans certains pays technologiquement arriérés, sont venues démontrer qu'il existe un autre chemin: celui de la mise en valeur des capacités créatrices de tous, grâce à de nouvelles formes d'organisation et de mobilisation des masses. Il s'agit d'en appeler à toutes les énergies, à toutes les intelligences encloses dans le peuple, pour les faire participer à la promotion d'un nouveau type de développement technologique et scientifique, conforme aux besoins de la nation.

---

133. Henri DIEUZEIDE: *Technologie de l'éducation*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 30, Unesco, Paris, 1971, p. 13.

Peut-on croire que le développement des techniques nouvelles décide de tout ? Prétendre cela ce serait ignorer cette autre grande composante de la réforme éducative fondamentale qu'appelle notre époque: la promotion massive des ressources humaines latentes.

Certes, le progrès des technologies éducatives permettra un ample épanouissement individuel de ceux qui seront à même d'en bénéficier dans les années qui viennent; certes, leur diffusion ne se limitera pas exclusivement aux secteurs organisés de l'éducation, elle s'étendra graduellement au-delà, et de vastes résultats peuvent être attendus, dans un avenir plus ou moins proche, du déploiement des grands moyens modernes de communication, notamment pour l'alphabétisation, l'éducation de base et l'information des masses.

Mais les perspectives de mobilisation du potentiel humain (dont on est en droit d'affirmer qu'il n'est présentement utilisé que dans une faible proportion) sont loin de ne dépendre que de tels moyens, si efficacement qu'ils puissent y concourir.

Les possibilités de participation des masses à l'entreprise sociale et éducative sont immenses. Les peuples jusqu'ici submergés par l'histoire prennent conscience de leurs vœux et de leurs pouvoirs. L'ampleur et la force du potentiel dégagé par les mobilisations de masse, les mouvements de volontaires, l'organisation populaire spontanée, sont attestées par l'exemple de nombreux pays au cours des cinquante dernières années.

Aussi bien faut-il inscrire au tout premier rang des faits porteurs d'avenir, les perspectives qu'ouvre à l'éducation, dans son sens le plus large, le pouvoir créateur des énergies populaires libérées.

## La pratique applique et invente à son tour

### Innovations de la pratique

Classes polyvalentes, écoles intégrées, *non-graded schools*, cycles de transition, *scuola senza muri*, *comprehensive schools*, écoles polyvalentes, classes passerelles, *unstreamed classes*, *shramek vidyapeeth*, *harambee schools*, *community collèges*, *univer-*

*sidad libre a distancia, drop in high schools, universités invisibles, enseñanza en equipo, universités sans murs, radnicki univerziteti, open schools, escuela en el campo, écoles parallèles, modular scheduling, études indépendantes, individually prescribed instruction...* Cette énumération, qui est loin d'être exhaustive, témoigne de la diversité et de l'ampleur du courant d'innovation qui s'est fait jour depuis dix ans dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement, avec une intensité inégale et des fortunes diverses, selon les ressources disponibles et les orientations politiques.

Ces innovations, qui tendent toutes à dégager des formules éducatives plus efficaces et plus souples, sont trop récentes pour qu'on puisse en mesurer les mérites et l'impact, mais leur convergence est significative.

**Enseignement individualisé** De nombreuses formules d'enseignement individualisé mettent l'accent sur le diagnostic personnel et l'extension des éléments d'autodidaxie, chaque participant se voyant assigner, en fonction de ses besoins et de ses aptitudes, un programme d'études composé de données à assimiler, de travaux de recherches et d'exercices, dont il s'acquittera tantôt en groupe, tantôt seul; il est en même temps pourvu de moyens d'auto-contrôle.

Les modalités de l'apprentissage tendent à multiplier les procédures et les équipements d'apprentissage indépendant<sup>134</sup> (enquêtes et recherches, centres de documentation, médiathèque) et les formules adaptations (stations d'interrogation collective, machines à enseigner)<sup>135</sup>.

---

134. Les systèmes d'apprentissage individuel "à la carte" (*self-service education*) se fondent sur l'idée que l'efficacité de l'étude n'est pas fonction de la rigueur scientifique de l'enseignement—dont le contenu, de toute façon, est en partie illusoire, du fait qu'il se périmé—mais de la qualité de la relation de l'apprenant à la source de la connaissance. L'individu peut être conseillé dans le choix de ses objectifs mais c'est à lui de choisir les moyens de les atteindre. Ces moyens sont, en général, des éléments plus ou moins modulaires ou regroupés en systèmes (*packages*), consultés sur place (centres de documentation), empruntés, loués ou acquis.

135. Il est cependant à noter que certaines expériences originales sont conçues dans un esprit très différent. Tel le système intensif appliqué au Japon et aux Etats-Unis, notamment au personnel de grandes entreprises. Le sujet est placé dans de véritables "cliniques d'enseignement" où il est traité par périodes relativement courtes (de trois semaines à trois mois), en vue d'un objectif précis, par exemple recyclage professionnel, apprentissage d'une langue, spécialisation technique. A partir d'un diagnostic d'entrée, il est soumis à des mécanismes rigoureux et répétitifs utilisant massivement les procédés de conditionnement (présentations audio-visuelles, laboratoire de langues), organisés de manière à limiter au maximum la déperditions de temps et d'énergie.

Les concepts relatifs à l'organisation et à la structuration des connaissances évoluent. Le programme scolaire n'est souvent plus un discours continu divisé en chapitres égaux; il tend à devenir un système modulaire permettant la création d'ensembles de matériels (*packages*), eux-mêmes divisés en blocs interchangeable. Les parcours imposés aux élèves cessent d'être linéaires; des branchements permettent de proposer des itinéraires optimaux selon l'état des connaissances. Les ressources pour apprendre sont diversifiées (approches multimédia développées notamment par les radio-télévision scolaires dans les pays d'Europe occidentale).

Le temps scolaire cesse d'être uniformément découpé. Son rythme est varié, le déroulement des exercices est diversifié et remplace la progression uniforme pour tous, certaines quantités de temps pouvant être réservées à l'étude individuelle, pratiquée au rythme propre de l'apprenant (jusqu'à 40 % du temps scolaire dans certaines écoles secondaires américaines et suédoises). On tend à distinguer plus ou moins empiriquement, dans l'étude des temps d'information (individuelle ou par larges groupes), des temps d'exercice en petits groupes, des temps d'assimilation individuelle, des temps de transfert et des temps de contrôle (individuel ou collectif).

**Clientèles nouvelles** L'éducation tend à se rapprocher de couches de la population, communément exclues des circuits éducatifs, qui constituent pour elle une clientèle nouvelle. Partout dans le monde, la nécessité se fait jour de créer des institutions à l'intention de catégories spéciales d'adultes—travailleurs en quête de qualification, cadres et techniciens soudain appelés, sous le coup de transformations politiques ou sociales, à endosser des responsabilités auxquelles ils n'avaient pas été préparés, ou "déphasés" par suite des mutations technologiques. Particulièrement intéressants à cet égard apparaissent certains systèmes destinés principalement à élargir l'accès à l'enseignement supérieur<sup>136</sup>. Ces systèmes ont en commun le principe de l'inscription volontaire (sans critères formalisés d'admission) et l'accès à un ensemble centralisé de ressources individualisables : données stockées sur ordi-

136. Exemples: *TeleKolleg* (République fédérale d'Allemagne) ou l'*École secondaire* par correspondance et radio de la chaîne NHK (Japon). Le système actuellement le plus élaboré est celui de l'*Open University* du Royaume-Uni, qui combine l'écoute d'émissions de radio et de télévision, l'utilisation de manuels spéciaux et de "trousses d'enseignement" (*learning kits*), le travail par correspondance, la consultation de vidéocassettes, les séminaires de groupe et les sessions d'été.

nateur ou sur bande magnétique, abonnement à des réseaux de distribution (radio, télévision, enseignement par correspondance), etc.

La révision des fonctions de transmission autoritaire du savoir traditionnellement dévolues à l'école conduit à réduire les contraintes imposées aux élèves en matière de comportement (discipline, devoirs, examens). La connaissance peut être élaborée en commun, et une large place réservée à la discussion et aux séminaires. A partir de là, on peut en venir à des formes de gestion coopérative, parfois violemment contestataires, en dehors de toutes les structures établies, comme dans le cas des "contre-universités". Ailleurs cependant, ces formules sont dictées par des raisons économiques (recherche d'une meilleure utilisation des ressources) ou pédagogiques, dans le sens d'une individualisation plus authentique et de la pratique de l'enseignement mutuel<sup>137</sup>.

**Modification du rôle des enseignants**

D'une façon générale, le rôle de l'enseignant tend à se modifier dans la mesure où la fonction magistrale de transmission des connaissances est complétée par des fonctions de diagnostic des besoins de l'apprenant, de motivation et d'encouragement à l'étude, de contrôle de l'acquisition du savoir. On voit apparaître des équipes enseignantes organisées sur le modèle des équipes hospitalières, et se multiplier les auxiliaires et les assistants, chargés principalement de tâches non didactiques comme la surveillance, la compilation des évaluations, l'administration. A la limite, on commence à penser que l'idée même de spécialiste permanent de l'éducation est à revoir pour certains domaines éducatifs.

**L'architecture scolaire change**

L'espace scolaire cesse d'être nécessairement rythmé sur la base d'une cellule pour quarante. L'architecture interne des institutions scolaires offre des solutions originales. Des espaces polyvalents, munis de cloisons mobiles et complétés par des cabines, s'accommodent à volonté à des groupements nombreux, au travail par petits groupes et à l'étude individuelle. De vastes espaces servent aux activités de forum. Les points de documentation sont multipliés.

L'établissement éducatif devient à la fois club, atelier, centre docu-

---

137. Une expérience de "réception libre" à Télé Niger, en 1970-1971, a abouti à l'autogestion des émissions par les élèves eux-mêmes (niveau d'âge: 10-11 ans).

mentaire<sup>138</sup>, laboratoire, agora. D'une façon générale, le groupement des élèves, l'organisation de l'espace, les emplois du temps, la distribution des enseignants, la répartition des ressources matérielles, tendent vers la mobilité, vers une flexibilité accrue de l'institution, en fonction de l'évolution sociale ou technique.

Le local de l'école typique a beaucoup perdu de son importance traditionnelle dans les pays à ressources limitées. Bien qu'une architecture moderne et répondant aux innovations techniques poussées soit en principe un avantage qu'apprécierait tout écolier, l'expérience montre que de nouveaux rapports entre enseignants et apprenants, l'introduction de pédagogies créatrices et, dans l'ensemble, la création d'une atmosphère éducationnelle d'un type nouveau peuvent largement compenser les carences sur le plan des installations, des équipements et des bâtiments scolaires. A cet égard, les résultats obtenus par des pratiques éducatives novatrices en pleine campagne, sous la tente ou par les moyens les plus élémentaires ont été souvent bien plus convaincants que ceux que l'on a attendus de la construction d'écoles richement équipées.<sup>139</sup> Compte tenu des coûts souvent exorbitants de la construction d'écoles qui tentent de rivaliser avec ce qui se fait de mieux à l'étranger, les pays en voie de développement auraient intérêt à porter leur attention principale sur les aspects non matériels de l'entité scolaire. Ils devraient surtout ne pas s'engager dans la voie de compétitions obéissant à des considérations de "prestige national". Des tentations de cette nature constituent non seulement un fardeau injustifiable pour l'économie éducationnelle mais peuvent même imprimer une direction malsaine au développement général de l'éducation. D'ailleurs, l'articulation entre l'école et le milieu ambiant est bien mieux assurée par des formules d'inspiration diamétralement inverse.

**Articulation entre l'école et la société** Dans l'ensemble, l'évolution interne de l'institution scolaire va de pair avec une meilleure articulation pratique de l'école et de la société. Tout bien considéré, c'est sous l'effet de

---

138. L'accès à la documentation par cadran téléphonique ou clavier alpha-numérique et la distribution généralisée par télévision ou écouteurs, modifient les circulations. La flexibilité des parcours et la mobilité des élèves exigent, à l'inverse la permanence des sources de connaissances obtenues grâce aux bibliothèques, centres de recherches ou banques d'information et des moyens tels que les micro-fiches, polythèques, médiathèques magnétothèques, afin de corriger ce que la distribution par radio, téléphone ou télévision a de commun avec l'enseignement magistral, à savoir leur caractère temporaire et fugace.

139. Citons par exemple l'expérience de l'Iranien Bahmanbegui qui a conçu un système d'écoles "sans local" pour les tribus nomades de la région de Fars (tribu Qachqai). Les participants ont obtenu des résultats souvent supérieurs à ceux des élèves fréquentant des classes régulières avoisinantes

l'environnement naturel, y compris l'action des " ennemis naturels " de l'espèce, que celle-ci s'est éduquée, au long des âges. Tout semble prouver que cette éducation naturelle, résultant de l'action combinée du milieu biologique et du milieu social, a été l'instrument majeur de l'élévation de l'homme dans l'ordre de la conscience et de l'intelligence.

*Une corrélation étroite entre la société et l'éducation apparaît particulièrement nécessaire maintenant que se multiplient les possibilités de s'instruire, d'acquérir des connaissances et de se cultiver.*

Dans ces conditions, l'apprentissage scolaire fondé sur les idées d'effort, de discipline et de compétition est souvent concurrencé par l'attrait de formes plus vivantes, plus faciles ou plus volontaires d'éducation des adolescents et des adultes, en même temps que s'aiguïssent les conflits entre les valeurs représentées par l'école et les modèles de vie vulgarisés dans de nombreux pays par les réseaux de grande information, qui valorisent la violence, l'érotisme, la chance, comme aussi la poésie, la spontanéité, le plaisir. D'où le besoin de plus en plus clairement ressenti d'harmoniser les objectifs et les moyens de l'éducation scolaire et de l'éducation extrascolaire, au sens large du terme<sup>140</sup>.

L'ouverture de l'école sur le monde fonctionne dans les deux sens. Celle-ci tend à se concevoir comme un centre culturel polyvalent. Dès lors, la bibliothèque scolaire sert aussi de bibliothèque publique, l'auditorium de théâtre local, les laboratoires scientifiques, les ateliers techniques, les équipements sportifs, les studios audio-visuels, les centres de documentation sont mis à la disposition de la collectivité, tout au moins en dehors des heures de classe et pendant les vacances. Ainsi cherche-t-on à implanter, à enraciner l'école dans le milieu, à la desenclaver, à l'insérer dans la communauté, non seulement rurale, mais urbaine, en rappelant qu'il est difficile d'avoir de bonnes écoles dans de mauvaises cités. De même pour la famille: on cherche à intégrer directement les parents dans la structure scolaire, à les associer à l'élaboration de l'éducation, notamment dans les " écoles communautaires<sup>141</sup> ", ou par l' " école des parents ". De même entre l'école et le monde du travail, bien que les tentatives pour " dépasser " la division

140. Dans les pays socialistes, par exemple, on s'efforce de coordonner certains programmes de grande audience à la télévision avec le déroulement des activités scolaires. Dans différents pays, de nombreux projets de télévision sont centrés sur le thème du " rattrapage culturel " et de l'action contre l'abandon scolaire.

141. Développés au Laos, au Liberia, aux Philippines, en Sierra Leone.

rigide entre travail intellectuel et travail manuel soient encore souvent très superficielles. Cependant, ces contacts contribuent à donner aux enfants le goût et le respect du travail physique et à créer un climat de compréhension mutuelle entre l'établissement scolaire et les travailleurs des usines et des fermes avoisinantes <sup>142</sup>.

**Libération des contraintes** Les progrès des sciences biologiques, psychologiques et sociales, ont donné au grand mouvement traditionnel de l'humanisme des fondements scientifiques nouveaux.

Celles-ci concourent, dans l'ensemble, à montrer que l'homme libéré de ses servitudes socioéconomiques et historiques pourrait être différent de l'homme des sociétés de pénurie et de domination. Quel que soit l'état quasi pathologique auquel un passé de nécessité et de violence ait pu le conduire, il est de plus en plus certain que l'homme n'est pas nécessairement un loup pour l'homme et que si ses pulsions profondes se sont cependant manifestées sous des formes négatives de violence et d'agressivité irrationnelle, c'est que, tout au long de son histoire, il a vécu dans le cadre général de ce qu'on pourrait appeler le cercle vicieux du sous-développement humain. Or, pour la première fois dans l'histoire, une issue réelle s'ouvre à lui : d'une part, l'homme a acquis une vision de plus en plus assurée des réalités matérielles qui l'entourent, de sa propre condition et de son propre être, d'autre part, il commence à conquérir des pouvoirs insoupçonnés.

**L'éducation facteur de libération** Ainsi la réalité rejoint-elle l'intuition créatrice des enseignants et éducateurs qui, individuellement ou collectivement, se sont inspirés naguère et s'inspirent de plus en plus aujourd'hui de l'idée que l'éducation peut et doit être un élément de libération<sup>143</sup>.

Ainsi l'"école active" du Suisse A. Ferrière; l'"auto-éducation"

---

142. On organise souvent des écoles intimement liées avec le milieu agricole, ou de ateliers à l'intérieur d'établissements scolaires avec la participation d'artisans locaux (menuisiers, imprimeurs, etc.). Il est intéressant de noter à ce sujet qu'on a observé, dans le milieu rural africain, une vive résistance des artisans à ce genre de tentatives; pour eux, parfois, les secrets du forgeron ou du pêcheur ne peuvent être révélés aux jeunes en dehors des rituels initiatiques.

143. " Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération, qui est utopique, prophétique et optimiste, est un acte de connaissance et un moyen d'action permettant de transformer la réalité qui doit être connue ... Tandis que dans l'éducation pour la domestication, on ne peut pas parler d'un objet connaissable, mais seulement d'une connaissance complète, que l'éducateur possède et transmet à l'élève, en revanche, dans l'éducation pour la libération, il n'existe pas de connaissance complète que possède l'éducateur, mais un objet connaissable qui établit un lien entre l'éducateur

de l'Italienne Maria Montessori; le " travail par équipes " de l'Américain John Dewey; les premières " écoles de travail " ouvertes en Union Soviétique, immédiatement après la Révolution d'Octobre, par Pavel Petrovitch Blonskij; la " méthode active " du Belge O. Decroly; le mouvement " école nouvelle " du Français Célestin Freinet; les " *Lebensgemeinschaftschulen* " regroupées en Allemagne autour de P. Petersen; les écoles libres du type de Summerhill de l'Anglais S. A. Neill; l'école " Mayflower " de Tai Solarin au Nigeria; les campagnes d'alphabétisation et d'éducation par la " conscientisation<sup>144</sup> " fondées sur la méthode de Paulo Freire, dans le Nord-Est du Brésil et plus tard au Chili; les projets d'alphabétisation fonctionnelle lancées dans diverses parties du monde avec la coopération de l'Unesco dans le cadre du Programme mondial d'alphabétisation; les mesures prises par la République populaire de Chine en vue de transformer radicalement tout le système d'éducation, en étroite liaison avec un milieu environnant en mutation profonde ou encore les projets du type de l'école rurale pilote de Bac-ly et de son " laboratoire vert " en République populaire du Viêt-nam; les expériences faites par la Tanzanie dans le cadre de l' " éducation for self-reliance " ; celles des femmes angolaises qui ont su intégrer le mouvement d'alphabétisation dans la lutte du peuple angolais pour sa libération; des recherches analogues dans certains pays arabes; les tentatives de réforme de l'éducation fondées sur une philosophie de participation active des populations à l'œuvre éducative actuellement en développement au Pérou, au Chili et à Cuba<sup>145</sup>.

et l'élève en tant que sujets dans le processus de la connaissance ... Alors que dans la pratique domesticatrice l'éducateur est toujours l'éducateur de l'élève, en revanche dans la pratique libératrice, l'éducateur doit " mourir " en tant qu'éducateur exclusif de l'élève afin de " renaître " en tant qu'élève de son élève. Simultanément, il doit proposer à l'élève de " mourir " en tant qu'élève exclusif de l'éducateur, afin de " renaître " en tant qu'éducateur de son éducateur. C'est là un perpétuel aller et retour, un mouvement humble et créateur qui s'impose à l'éducateur et à l'élève. " (Paulo FREIRE: *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 36, Unesco, Paris, 1971, p. 7.)

144. Le terme de " conscientisation " vient du brésilien " conscientização " qui correspond au " learning to perceive social, political and economic contradictions and to take action against the oppressive element of reality " (from translator's note in Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970, p. 19).

145. " L'éducation n'est pas l'œuvre des seuls spécialistes, mais de tout le peuple organisé .../elle requiert/la plus ample participation et résolution de tous les secteurs intéressés .../elle est/ le fruit d'une grande lutte qui ne sera gagnée que si nous savons la considérer comme un problème qui nous regarde nous-mêmes et non pas seulement les enseignants et les étudiants. " (Extrait du rapport présenté au Congrès national de l'éducation, Chili, décembre 1971.) " Les individus ne sont pas seulement soumis à une éducation massive, continue et intégrale, ils en sont aussi les protagoniste—fait

Ces expériences, et bien d'autres encore, ont largement contribué à démontrer les possibilités d'une action éducative libératrice, quand bien même elles ont mis en lumière les limites, voire les échecs auxquels se heurtent toutes les entreprises de ce genre, lorsqu'elles ne parviennent pas à s'insérer dans les structures socio-politiques ambiantes, qui tendent à les rejeter comme des corps étrangers.

Cependant, le pouvoir libérateur de l'éducation ne dépend pas seulement, dans les conditions actuelles, de la volonté novatrice, de la générosité et du courage des pédagogues. Les technologies modernes n'ont pas nécessairement besoin, pour exercer leurs bienfaits, d'être utilisées par des éducateurs épris de progrès, ou dans un contexte d'innovation politique; elles exercent ce pouvoir de par leur nature même. Grâce aux moyens de grande information, et notamment à l'utilisation intensive de la radio, les connaissances peuvent désormais pénétrer en profondeur dans des milieux inaccessibles jusqu'ici aux moyens classiques. L'un des grands mérites des mass media est qu'ils dispensent l'enseignant du souci exclusif de transmettre le savoir et lui permettent ainsi de se consacrer davantage à sa mission d'éducateur<sup>146</sup>. Ils développent de la sorte considérablement, du point de vue qualitatif et quantitatif, les possibilités d'apprentissage offertes aux individus et aux sociétés.

**Alphabétisation fonctionnelle** Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle, au titre duquel des expériences sont effectuées dans douze pays<sup>147</sup> avec l'aide de l'Unesco, constitue une entre

important. possible uniquement dans un processus révolutionnaire; les organisations éducatives populaire sont les instruments rêvés pour coordonner et organiser l'action populaire visant à donner une impulsion nouvelle à l'éducation et à résoudre ses problèmes. " (Déclaration du Premier Congrès national de l'Éducation et de la Culture, Cuba, avril 1971.)

146. " Les technologies modernes ont, au plus haut point, un pouvoir libérateur car elles élargissent le champ et les possibilités cognitifs et permettent la processus d'insertion de groupes sociaux de plus en plus nombreux dans le " dépôt " de la culture et de la connaissance; elles permettent l'utilisation, à une échelle autrefois inimaginable, du potentiel intellectuel de l'individu; elles permettent une récupération toujours plus importante de l'activité intellectuelle enfin elles permettent à tout individu de maîtriser un champ cognitif sans cesse croissant avec un esprit critique toujours plus averti des situations sociales. " (G. GOZZER: " L'educazione intellettuale e le nuove tecnologie metodologiche dell'apprendimento ", *Pedagogia e vita*, juin-juillet 1971.)

147. Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation se déroule dans les pays suivants: en Afghanistan, Algérie, Équateur Éthiopie, Inde, Iran, Mali, Niger, Soudan, Syrie, Tanzanie, Venezuela. L'ampleur de cette entreprise réalisée par les gouvernements nationaux dans un cadre international, peut être décelée du fait que le nombre d'adultes participant aux cours d'alphabétisation a atteint 400 000 et que le nombre d'instructeurs alphabétiseurs a dépasse 8 000 en 1971.

prise originale dont la doctrine et la méthodologie se situent dans le cadre des tentatives de renouvellement des systèmes éducatifs et de leurs rapports avec le développement. Dans la mesure où l'analphabétisme est un aspect du sous-développement, l'alphabétisation devrait faire partie intégrante de toute entreprise de développement, elle devrait aider l'homme à en devenir l'agent et le maître conscient. C'est à partir de cette corrélation fondamentale qu'ont été élaborés les principes de l'alphabétisation fonctionnelle, action éducative, économique et sociale qui se situe dans les domaines, considérés comme prioritaires pour le développement, où l'analphabétisme apparaît comme une entrave majeure. Pour s'assurer que les contenus soient réellement fonctionnels, c'est-à-dire favorisent les actions socio-économiques et culturelles, on prend comme point de départ les motivations individuelles; comme moyen des programmes diversifiés, taillés " sur mesure ", fondés sur une approche écologique et l'apprentissage de connaissances directement utilisables; comme objectif, la formation des individus et des groupes appelés à remplir des tâches économiques et sociales données. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est plus une fin en soi—elle n'est qu'un moyen tant de développement et de libération personnels que de prolongation de l'effort éducatif individuel. Les contenus ne sont plus des matières d'enseignement, mais des réponses globales, interdisciplinaires, à des problèmes concrets. L'alphabétisation fonctionnelle vise en effet, au-delà des compétences techniques et professionnelles des individus, à développer leur instrumentation mentale et leur pouvoir de communication. Elle vise à conférer des fonctions éducatives à d'amples secteurs sociétaux, à promouvoir le rôle formateur des principales activités économiques, à définir les principes et les modalités d'une éducation par objectif et par problème, à faire participer les milieux intéressés et les analphabètes adultes eux-mêmes à l'action éducative.

Une action éducative ainsi conçue se heurte nécessairement à des difficultés de tout ordre, engendrées tant par les résistances conservatrices et traditionalistes, que par la tendance des technocrates à sous-estimer l'importance du facteur éducatif dans les entreprises de développement. Il n'empêche que, par ses multiples aspects novateurs et ses résultats positifs,

*l'alphabétisation fonctionnelle mérite d'être considérée comme une contribution très constructive à la réforme des systèmes d'éducation.*

**Élaboration  
du concept  
d'éducation  
permanente**

C'est au cours de ces dix dernières années qu'a pris réellement corps l'idée de l'éducation permanente. Ce serait certes se leurrer que de prétendre y voir une découverte de notre temps. La notion de continuité du processus éducatif n'est pas neuve. Qu'il en soit conscient ou non, l'être humain ne cesse de s'instruire et de se former tout au long de sa vie, et d'abord sous l'influence des milieux où se situe son existence ou ses existences successives, et par l'effet des expériences qui viennent modeler ses comportements, ses conceptions de la vie et les contenus de son savoir. Seulement, cette dynamique naturelle ne trouvait guère jusqu'ici de structures sur lesquelles prendre appui pour transcender le hasard et s'inscrire dans le sens d'un projet délibéré; surtout, les idées reçues sur l'instruction, par définition scolaire et juvénile, lui interdisaient communément de se concevoir en termes d'éducation. Et il est vrai que c'est presque en l'espace de quelques années qu'une même évidence pratique s'est imposée d'un bout du monde à l'autre, et a fait soudainement masse: la plupart des hommes ne sont pas suffisamment équipés pour répondre aux conditions et aux aléas d'une vie vécue dans la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Les exigences du développement social, économique et culturel des sociétés du xx<sup>e</sup> siècle font que des centaines de millions d'adultes ont besoin d'éducation, non pas seulement, comme par le passé, pour le plaisir de perfectionner leurs connaissances ou de contribuer à leur propre développement, mais pour pouvoir faire face aux besoins de leurs sociétés et leur offrir les potentialités maximales d'une collectivité éduquée. Il a par conséquent été démontré que l'entreprise éducative ne sera efficace, juste et humaine qu'au prix de transformations radicales touchant la substance de l'acte éducatif, l'espace éducatif et le temps de l'éducation—bref avaliser le concept d'éducation permanente. Depuis ses dimensions se sont élargies à la mesure d'un problème historique, d'un problème de civilisation<sup>148</sup>. Pourtant, le terme

---

148. " La vie met la pédagogie en face de problèmes nouveaux incomparablement plus complexes et plus difficiles que ceux qu'elle a eu à résoudre dans un passé récent ... Comment l'école peut-elle demeurer en relation avec la science, avec la vie ? Comment peut-on coordonner deux processus très différents: d'une part l'avalanche de données scientifiques, la différenciation et l'intégration sans cesse croissantes du savoir moderne, l'enrichissement constant de la science, de la technologie et de l'art; d'autre part le processus de l'enseignement scolaire enfermé dans les limites des manuels, dans les limites du temps et que l'on ne peut accroître à volonté de même que les possibilités de développement de l'homme ne peuvent s'étendre à l'infini. Aujourd'hui déjà, nous saisissons cette antinomie dans toute sa force. Il ne faut pas compter la voir s'effacer à l'avenir. Il est évident au contraire qu'elle tend à devenir de plus en plus grave. " (P. KOROVLEV: *Soviet Schools: their Present and Future.*)

d'éducation permanente n'était guère d'abord qu'un terme nouveau appliqué à une pratique relativement ancienne: l'éducation des adultes, pour ne pas dire les cours du soir. Puis, dans la perspective de la continuité, on l'a appliqué essentiellement à la formation continue professionnelle pour en venir ensuite à tenir compte des multiples aspects de la personnalité—intellectuels, affectifs, esthétiques, sociaux et politiques—dans une vision intégrée de l'action éducative. Enfin, actuellement, il tend de plus en plus à désigner l'ensemble du processus éducatif considéré du point de vue de l'individu et du point de vue de la société.

**Processus éducatif global** Deux conséquences significatives sont à relever: d'une part, l'éducation des enfants, tout en aidant l'enfant à vivre comme il se doit sa vie d'enfant, a essentiellement pour mission de préparer le futur adulte aux diverses formes de l'autonomie et de l'autodidaxie; d'autre part, l'existence et le développement de structures amples et abondantes d'éducation et d'activités culturelles pour les adultes, tout en répondant à leurs fins propres, constituent la condition pour que les réformes de l'éducation première deviennent possibles.

*Ainsi, l'éducation permanente devient l'expression d'une relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif*

Désormais, l'éducation ne se définit plus par rapport à un contenu déterminé qu'il s'agit d'assimiler, mais se conçoit, en sa vérité, comme un *processus de l'être* qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même. Elle a des fondements solides non seulement dans l'économie et la sociologie, mais dans l'évidence apportée par la recherche psychologique que l'homme est un être inachevé et qu'il ne peut se réaliser qu'au prix d'un apprentissage constant. S'il en est ainsi, l'éducation prend place à tous les âges de la vie et dans la multiplicité des situations et des circonstances de l'existence. Elle reprend sa véritable nature qui est d'être globale et permanente et franchit les limites des institutions, des programmes et des méthodes qui lui ont été imposées au cours des siècles.

Les conditions sont données pour renforcer les fondements scientifiques de l'éducation. La question est posée dès maintenant d'améliorer les relations entre la recherche interdisciplinaire et le développement de l'éducation, de traduire l'acquis scientifique dans le réel pédagogique, de faire des institutions éducatives des organismes rationnels utilisant largement les acquis technologiques. On dispose de nouveaux modèles écologiques et cybernétiques, robustes, auto-réglables, auto-équilibrants, autorégénérants. On en vient ainsi à envisager pour l'éducation des formules d'organisation fondées sur les principes du dialogue homme-machine, permettant de généraliser l'acquisition individualisée du savoir.

Ces visées scientifiques semblent contredites, dans de nombreux pays, par la pensée et les pratiques éducatives qui tendent à faire de l'éducation un instrument de désaliénation individuelle et de libération sociale, et, souvent la contestation des jeunes qui répondent en affirmant les droits de l'affectivité et en proclamant leur refus des contraintes

Ces oppositions trouvent une justification dans l'indifférence observée par les systèmes éducatifs à l'égard des phénomènes des sociétés dans lesquelles ils sont insérés, qu'il s'agisse de la guerre ou de la paix, de la légitimité des gouvernements, du contrôle des naissances, de l'injustice économique et sociale, de la discrimination raciale. A une science axée sur la définition des objectifs, la modernisation des moyens, l'organisation cybernétique et l'efficacité, à des pouvoirs publics soucieux d'imposer des systèmes éducatifs rationnellement organisés, on oppose le droit à l'initiative, à l'invention individuelle, à la créativité, à la différence. L'aversion ressentie à l'égard de la rationalisation des procédés éducatifs conduit à énoncer les concepts nouveaux, qui tendent à infirmer les lois du développement scientifique. Face aux processus d'intégration mécanique, on affirme les droits de l'originalité individuelle.

Ces affrontements sont-ils sans espoir ?

Non point, pour autant qu'on sache pousser jusqu'à son terme logique la contradiction entre ceux qui veulent programmer, ré-

gler, et contrôler les fonctions et les objectifs de l'éducation et ceux qui posent le problème en termes de dépassement perpétuel des fins de la société.

L'avenir de l'éducation réside dans des institutions éducatives qui combinent l'efficacité d'organismes à base industrielle ou technologique centrés sur l'acquisition du savoir, avec la vitalité de groupes créateurs dont l'action permettrait de faire évoluer les relations humaines.

Ces deux propos sont-ils incompatibles ?

La rationalisation des moyens et des types d'action pédagogique, l'appel aux technologies de communication de masse, l'introduction des principes de la cybernétique, sont de nature, semble-t-il, à stimuler l'individualisation et la conscientisation, à accroître la sociabilité, à renforcer l'autonomie des apprenants, à les mieux armer dans la recherche de formes sociales plus justes, de conceptions nouvelles de l'autorité et du pouvoir, de la communication et de la participation

L'avenir est à qui saura réunir, dans l'éducation, les forces de critique, de participation démocratique et d'imagination, aux pouvoirs de l'organisation opérationnelle, scientifique et rationnelle, afin de mettre en valeur les ressources latentes et les énergies potentielles qui résident dans les couches profondes des peuples.

## VI

# Transcendances

Tout acte éducatif se situe dans un processus qui tend à une fin. Ces fins obéissent à des finalités générales. Et ces finalités sont essentiellement dictées par la société.

Il n'en va pas autrement dans le monde contemporain: les finalités actuelles de l'éducation sont nécessairement conditionnées, dans chaque contexte national, par les données de la réalité objective. Mais elles sont aussi le produit tout à la fois des volontés et des choix subjectifs des participants à l'acte éducatif, et des fins générales auxquelles tend la collectivité<sup>149</sup>. Assigner une finalité à l'éducation, ce n'est pas l'investir de telle ou telle fonction, c'est signifier que les fonctions qui lui sont propres doivent s'exercer sur des finalités qui les transcendent<sup>150</sup>.

Cependant, l'enchaînement des déterminations ne doit pas être conçu de façon mécaniste: de même que les formes de la société sont généralement en retard par rapport aux réalités économiques et sociales, de même l'éducation peut reproduire longtemps des états anté-

---

149. " Les buts de l'éducation ne peuvent être déduits de principes cosmiques, et ils ne constituent pas davantage un ensemble de valeurs absolues mises en réserve pour l'éternité en quelque ciel platonicien. Ils ne sont pas sans rapport avec la métaphysique et sont certainement liés de façon étroite, voire, dans certains cas, identiques, à l'éthique et aux valeurs. Mais nulle tentative de les déduire d'un système philosophique ne donnerait rien qui soit viable et de quelque valeur en tant que corps de principes, sauf si l'on pouvait établir une relation significative entre ce système et les faits de l'expérience personnelle et sociale, entre ce système et les besoins, entre ce système et la intérêts et la aspirations des individus, les échecs, les succès et la buts de la société, et enfin entre ce système et les valeurs personnels et sociales établie ou les critiques de ces valeurs. " (Sterling N. MCMURRIN: " L'innovation et la buts de l'éducation ", dans *The Schools and the Challenge of Innovation*, New York, McGraw Hill, 1969.)

150. " Il existe une différence radicale entre les finalités et les objectifs. Si on mesure les objectifs, en revanche, on ne mesure pas les finalités. La finalité est un élan philosophique elle est l'essence transcendante de notre action. Former des homme libres, des esprits créateurs, amener chacun à son maximum de développement, sont des finalités. L'objectif est indépendant des personnes. " (A. BIANCHERI: " Le Système éducatif et la rénovation pédagogique ", Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, C. R. E. F. E. D., 1970-1971.)

rieurs de la société, ou au contraire en précéder, et par là en hâter l'évolution.

Cette détermination ne doit pas non plus être conçue de façon simpliste: dire que l'éducation reflète la société c'est dire qu'elle reflète une réalité complexe. On se trompe lorsqu'on veut voir dans l'éducation, ou même dans l'école, ou même dans les systèmes d'enseignement, uniquement l'expression des forces sociales dominantes, de l'État, du régime établi, à l'exclusion d'autres composantes sociales complémentaires, indépendantes ou antagonistes. De fait, l'éducation, et singulièrement l'école, est un des champs où se déroule le débat idéologique actuel, un terrain de contradictions et de luttes incessantes, qui influent sur ses finalités

Enfin, cette détermination ne doit pas être conçue de façon exclusive: les facteurs sociétaux ne sont pas seuls à agir. Les individus—apprenants, enseignants, parents, usagers actuels ou virtuels—exercent une influence consciente ou inconsciente sur la détermination et les inflexions des finalités de l'éducation. De leur côté, la pensée pédagogique, la philosophie, les sciences et la théorie de l'éducation, les idéologies générales, interviennent, elles aussi, avec leur poids spécifique et leur mouvement propre, dans l'énoncé des finalités.

Autant de sociétés, de phases historiques, d'idéologies dominantes, autant d'options pour l'éducation. Autant d'avenirs conçus et voulus, autant de choix à faire.

Et pourtant—témoignage probant d'une convergence—à travers la multiplicité des objectifs poursuivis

*se dégagent quelques orientations communes, qui attestent l'interpénétration de quelques grandes finalités profondes du monde moderne.*

## Vers un humanisme scientifique

La recherche d'un nouvel ordre de l'éducation repose sur la formation scientifique et technologique, qui est l'une des composantes essentielles d'un humanisme scientifique.

**Pensée et langage scientifique** Aussi bien, cependant, dirait-on humanisme *réel*, au sens où l'humanisme scientifique récuse toute idée préconçue, subjective, abstraite de l'homme. L'homme qu'il vise est un homme concret, historiquement situé, qui relève de la connaissance objective, mais d'une connaissance essentiellement et résolument dirigée vers l'action, au service premier de l'homme même.

L'univers des hommes a changé de contenu. Qu'il y consente ou non, l'individu est projeté dans un monde imprégné de science. Cela vaut aussi bien pour le paysan indien entraîné par la Révolution verte que pour un ouvrier d'usine ou un technicien de laboratoire.

L'homme de la civilisation moderne ne peut participer à la production que s'il est capable, non seulement d'appliquer un certain nombre de procédés scientifiques, mais de les comprendre. Plus: il ne peut percevoir et comprendre convenablement l'univers où il se situe que dans la mesure où il possède les clés de la connaissance scientifique.

La maîtrise de la pensée scientifique et des langages de la science devient aussi indispensable chez l'homme moyen que la maîtrise des autres modes de la pensée et de l'expression. Par quoi

*il faut entendre moins une accumulation de connaissances que l'initiation à la méthode scientifique.*

**Les règles de l'objectivité** La science n'a pas été prise jusqu'ici, en termes d'éducation, pour ce qu'elle est substantiellement, c'est-à-dire un facteur décisif de la formation de la personnalité, dans toutes ses orientations et toutes ses exigences, non pas un ensemble de savoirs et d'instruments intellectuels qui viendraient s'ajouter à un être demeuré par ailleurs fidèle à ses attitudes et à ses comportements traditionnels. Dans cette perspective, c'est l'objectivité qui devient la valeur déterminante, au détriment de la subjectivité, laquelle cède du terrain là où elle n'a que faire, pour s'épanouir d'autant mieux dans son domaine propre. Les relations humaines ont tout à gagner lorsque la recherche en commun d'une vérité, l'acceptation active du réel et de l'évidence, l'emportent sur l'affrontement d'affects déguisés en raisons.

Accepter que l'accès au savoir soit le produit d'une conquête sur la routine, sur l'inertie, sur les idées et les schémas tout faits, sur la complexité ou l'obscurité de l'objet à connaître; savoir que toute connaissance<sup>151</sup> est le point de départ d'une nouvelle recherche; reconnaître dans la part de vérité qu'on détient le travail des générations; décider et agir quand il le faut, mais ne pas formuler de jugement avant vérification: c'est ce que veut l'esprit scientifique, le contraire de l'esprit dogmatique ou métaphysique.

---

151. Il n'est pas question ici de la révélation de caractère religieux qui, dans une grande mesure, se situe hors du temps et échappe à l'examen critique.

**Relativité et dialectique** Il apparaît indispensable que chacun soit préparé à saisir les différents moments d'une existence (qu'elle soit celle de l'individu ou d'une collectivité) dans leur relativité et leur interdépendance. L'instrument normal d'une telle saisie de la réalité est la pensée dialectique qui introduit le temps et le mouvement dans sa conception et son fonctionnement. Le sens de la relativité et la pensée dialectique apparaissent comme le terrain privilégié dans lequel peuvent germer les éléments positifs de la tolérance, celle qui n'est pas indulgente au mal et à la cruauté mais accepte que les hommes soient différents. Ainsi chacun devrait-il être conduit

*à ne pas ériger systématiquement ses croyances, ses convictions, ses idéologies, ses visions du monde, ses moeurs et ses coutumes, en modèles ou en règles valables pour tous les temps, tous les types de civilisations et tous les modes d'existence.*

**Formation à l'esprit scientifique** L'évolution incessante du savoir scientifique permet de moins en moins de s'en tenir aux méthodes classiques d'enseignement des sciences. On ne peut espérer répondre à l'essor du savoir en bourrant les cerveaux de connaissances scientifiques plus modernes et en faisant disparaître des programmes les sujets dépassés.

Pour réaliser cette éducation il faut éviter de faire de la science une démarche scolastique; au contraire, on doit fonder son enseignement sur la recherche pragmatique de la solution des problèmes posés par le milieu dans sa réalité ou sous forme de modèles.

*C'est pour toutes ces raisons—à commencer par les nécessités actuelles du travail et la maîtrise du réel, jusqu'à la maîtrise de soi, de l'acquisition de la méthode scientifique à la formation de l'éthique individuelle—que la formation à l'esprit scientifique et aux sciences apparaît comme l'une des finalités majeures de tout système éducatif contemporain.*

### Pour la créativité

**Sécurité-aventure** L'homme est partagé par nature entre deux penchants—vers la sécurité, vers l'aventure. D'un côté, c'est la recherche de l'abri, de l'autre, l'acceptation et le goût du risque, de toutes les formes de risque, aussi bien celui de se tromper et d'être trompé que celui de découvrir, d'être découvert et de rencontrer les grandes joies de l'existence. Pour chacune de ces deux attitudes contrastées, il y a un prix à payer. Certes, le prix de la créativité est incomparablement

plus élevé, puisqu'il y faut consacrer toutes les capacités de l'être, tandis que le prix de la sécurité est celui, relativement modique, de la discipline. Mais créativité ne signifie pas champ libre à toute expression de la nature humaine. Les chemins de l'invention et de la découverte passent également par la discipline librement consentie, par l'imitation de modèles choisis, et encore davantage par la confrontation de modèles contradictoires. Il n'est pas question non plus de nier le rôle des disciplines et de refuser les règles. Mais les disciplines et règles qui s'accordent le mieux à la longue avec l'invention sont celles que l'individu a élaborés à son propre usage.

**Quête de valeurs nouvelles**

Dans nombre de pays, cet esprit de créativité, de non conformisme, de recherche, est particulièrement manifeste chez les jeunes. Les jeunes—quoique ce ne soit pas vrai pour tous, ni pour tous de la même façon, ni toujours pour eux seuls—sentent les contradictions d'un monde dont les valeurs éthiques, avant d'être contestées par eux, sont journellement bafouées, en pratique, par leurs aînés eux-mêmes. Ils constatent que le dialogue qui leur est souvent proposé procède davantage de l'instinct de conservation des sociétés dominantes et d'attitudes paternalistes, que d'une recherche sincère de vérités nouvelles. Le malaise des jeunes est dû principalement aux contradictions qui existent entre les transformations profondes du monde réel et la façon inégale, chaotique et souvent indigente dont les institutions s'y adaptent. Ainsi sont-ils amenés, dans les pays où ce phénomène a pris forme de fait culturel et même politique, à se constituer en groupes solidaires, autonomes, en quête de valeurs nouvelles pour un monde nouveau qui surgirait enfin de la " culture du silence " et de l'oppression, et se libérerait des mécanismes socio-économiques et idéologiques de domination.

Il est trop facile d'exploiter quelques aspects superficiels de la vie d'une certaine jeunesse pour ne pas prendre au sérieux des vérités explosives.

*Aucune politique d'éducation à long terme ne peut se dispenser d'analyser les raisons profondes du défi des jeunes.*

**Action et réflexion**

L'éducation est appelée à devenir de plus en plus une entreprise visant à libérer toutes les potentialités créatrices de la conscience humaine. De nos jours, des centaines de millions d'hommes sont paralysés dans les deux composantes de leur praxis créatrice—l'action et la réflexion. Une vision déformée de l'homme et

de l'univers, l'ignorance, la violence et les psychoses collectives dont ils sont l'objet, l'impuissance, la peur de la liberté, développent chez eux une interaction mutuellement destructive de l'action et de la réflexion critique.

L'homme s'accomplit dans et par sa création. Ses facultés créatrices sont à la fois parmi les plus susceptibles de culture, les plus capables d'épanouissement et de dépassement, et les plus vulnérables, les plus susceptibles de refoulement et d'involution,

*L'éducation a le double pouvoir de cultiver ou d'étouffer la créativité. La reconnaissance de ses tâches complexes en cette matière est l'une des prises de conscience les plus fécondes de la psychopédagogie moderne. Ces tâches peuvent s'énoncer ainsi: préserver l'originalité et l'ingénuité créatrice de chaque sujet sans renoncer à l'insérer dans la vie réelle; lui transmettre la culture sans accabler de modèles tout faits; favoriser la mise en oeuvre de ses aptitudes, de ses vocations et de son expression propres sans cultiver son égotisme; être passionnément attentifs la spécificité de chaque être sans négliger que la création est, aussi, un fait collectif.*

### **Pour un engagement social**

L'éducation a toujours joué—directement ou indirectement, explicitement ou de façon inavouée—un grand rôle dans la préparation et la conformation des hommes à la vie en société. Aucun système sociopolitique ne peut renoncer à assurer ses assises par l'adhésion des esprits et des coeurs aux principes, aux idées, aux références communes et, par-delà, aux mythes qui constituent le ciment moral d'une nation.

L'action de l'école est puissamment unificatrice. L'enseignement installe les enfants dans un univers moral, intellectuel et affectif cohérent, fait d'interprétations du passé, de conceptions de l'avenir, d'échelles de valeurs, en même temps que d'un stock fondamental de notions et d'informations, qui leur constituent un patrimoine commun d'autant plus significatif que la collectivité nationale ou le corps social sont plus hétérogènes. Quant à l'action éducative des adultes, même si elle est moins unificatrice (car elle peut se traduire par des activités indépendantes non conformes à l'enseignement public), elle contribue toutefois à réveiller l'esprit civique, l'engagement social, l'intérêt pour autrui, et aide à échapper à l'isolationisme, qu'il soit choisi ou imposé.

**Éducation politique** Pourtant, la politique n'a pas dans l'éducation la place qui lui convient, ni la démocratie l'importance qui lui revient dans l'éducation politique. On parle d'éducation politique au lieu de pratiquer l'éducation à la politique; on confond l'endoctrinement idéologique ou politique avec la préparation à une libre et ample réflexion sur la nature des pouvoirs, sur ses composantes, sur les forces qui agissent dans et à travers les institutions; on substitue à l'éveil de la conscience politique et au développement des vertus de l'homme démocratique la formation du citoyen uniformisé et docile; on se contente d'inculquer des notions politiques au lieu de former les hommes à la compréhension des structures du monde dans lequel ils sont appelés à vivre, à l'accomplissement des tâches réelles de leur existence, afin qu'ils ne cheminent pas en aveugles dans un univers indéchiffrable.

**Pratique de la démocratie** Ce qui importe essentiellement dans une éducation politique, ce n'est pas sa forme plus ou moins subtile ou plus ou moins excessive, mais le fait que l'action éducative soit liée à une pratique juste, efficace et démocratique. Il ne suffit pas d'enseigner les mécanismes de la politique.

*C'est par l'apprentissage de la participation active au fonctionnement des structures de la société et, quand il le faut, par un engagement personnel dans les luttes qui visent à les réformer, qu'un individu prend la plénitude de ses dimensions sociales.*

Quelles que soient les règles, les formes et les usages de la démocratie dans tout pays donné, la vie démocratique postule le débat d'idées et la confrontation des opinions.

**La politique et l'école** On admet volontiers que ces débats aient leur écho dans les institutions extrascolaires, et même qu'ils soient un élément de leur enseignement et de leurs activités, mais on s'effraie souvent de les voir s'introduire dans l'université et dans l'école. Prétendre fermer les portes de l'école au politique, c'est se contredire puisque c'est refuser dans la pratique ce qu'on est généralement disposé à admettre en parole: que l'école est un élément constitutif de la *Polis*, de la Cité, et doit entretenir avec elle les liens les plus étroits possibles.

**Participation** Par son enseignement, par sa pratique, par son engagement, l'éducation doit contribuer à la réalisation de ce projet propre à notre temps: substituer à une autorité mécanique, de type

adminis-tratif, une décision vivante, de type démocratique. La participation du plus grand nombre au maximum de responsabilités n'est pas seulement un gage d'efficacité collective, elle est aussi une condition du bonheur individuel, une prise de pouvoir quotidienne sur la société et sur les choses, une manière d'influer librement sur le destin. Il ne s'agit plus pour le citoyen de déléguer ses pouvoirs, mais de les exercer, à tous les niveaux de la vie sociale et à toutes les étapes de la vie.

*A l'opposé d'une utilisation abusive, dogmatique, étroite, de l'élément politique et idéologique dans l'éducation, les finalités politiques et civiques sont une composante essentielle de l'entreprise éducative de toute société tendant vers la démocratie.*

**Éducation économique** De même, pour développer la démocratie, il ne suffit pas d'élever le niveau de qualification des producteurs; il faut aussi aider chacun à devenir un agent conscient du développement ainsi qu'un consommateur éclairé, grâce à une connaissance réelle des lois, des mécanismes, des rouages de la vie économique de la nation, de la collectivité locale, de l'entreprise, des conflits qui s'y déroulent, des forces internes et externes qui s'y exercent, des moyens qui s'offrent aux différentes classes économiques d'influer sur la répartition du produit social du travail, la productivité, le choix des investissements, la planification. L'économie politique n'est plus la chasse gardée des spécialistes, des initiés.

La connaissance économique est dès maintenant un domaine d'application de certains processus d'éducation continue, en ce sens que l'école est très loin d'en être l'unique dispensatrice: syndicats, associations professionnelles, partis politiques, coopératives de consommation et de production, mutuelles y concourent activement; c'est là d'autre part un terrain où le rôle éducatif de la presse, de la publicité, de la radio, de la télévision revêt le plus d'importance.

*Dans l'école, et par tous les moyens extrascolaires, l'éducation économique doit devenir l'un des éléments essentiels de la conscience et de la culture des masses.*

**Éducation internationale** Le développement de la démocratie intéresse la paix, il favorise la tolérance, l'amitié et la coopération entre les nations. Dans les jeux complexes et subtils de la politique et de la diplomatie, les attitudes des populations concernées pèsent

plus encore qu'il n'y paraît et ce poids est d'autant plus grand qu'elles se font de la Paix une idée non pas sentimentale, mais réaliste<sup>152</sup>.

Tout ce qui, dans l'action éducative, vise à faire vivre l'individu en paix avec soi, à l'arracher au malheur de l'isolement et de la solitude, contribue à favoriser l'harmonie entre les peuples. En effet, l'hostilité à autrui, le désir de détruire, sont liés étroitement à la frustration, à l'échec, aux divers sentiments d'infériorité. Lorsqu'un individu infériorisé exalte par trop le fait national, lorsqu'il se mure dans un provincialisme culturel et refuse de connaître ou reconnaître chez autrui des systèmes de valeurs différents, il trouve l'occasion de se valoriser à peu de frais, par l'assentiment de ses concitoyens et par la bonne conscience de sa supériorité sur l'étranger.

D'autre part, tout ce qui, dans les pratiques éducatives, vise à former des hommes qui aspirent à la paix pour tous les peuples, qui soient prêts à refuser les guerres d'agression et d'annexion, soucieux de respecter l'indépendance et la libre volonté des peuples voisins, contribue en même temps à l'intégrité personnelle et à l'épanouissement individuel.

*L'une des missions de l'éducation est d'aider les hommes à voir dans l'étranger non pas une abstraction mais un vivant réel, dans ses raisons, dans ses peines et dans ses joies, à déceler dans les différentes expressions nationales la communauté humaine.*

## Vers l'homme complet

A monde nouveau, homme nouveau ... Abus de terme, s'écrient aussitôt certains, forts de l'idée qu'ils se font de la permanence de

---

152. "... Il est d'une extrême importance d'avoir de la Paix une idée exacte en la dépouillant des pseudo-conceptions qui trop souvent la revêtent, la déforment et la travestissent. Nous commencerons par le dire aux jeunes: la paix n'est pas une condition statique de la vie, qui trouverait dans cette paix à la fois sa perfection et sa mort. Car la vie est mouvement, croissance, travail, effort, conquête ... En est-il donc ainsi de la paix ? Oui, pour la raison même qu'elle coïncide avec le bien suprême de l'homme toujours voyageur en ce monde, et ce bien n'est jamais totalement conquis, mais toujours en voie de possession nouvelle et jamais achevée: la paix est donc l'idée centrale et motrice du dynamisme le plus actif.

" Mais il n'est pas question pour autant que la Paix coïncide avec la force. Et ceci nous le dirons spécialement aux hommes responsables, car pour eux, dont c'est l'intérêt et le devoir de maintenir un régime de rapports entre les membres d'un groupe donné — famille, école, entreprise, communauté, classe sociale, cité, Etat — la tentation est constante d'imposer par la force un tel régime de rapports, qui prend le visage de la paix. L'ambiguïté de la communauté de vie se transforme alors en tourment et en corruption des esprits. " (Message du Pape PAUL VI pour la célébration de la Journée de la Paix 1<sup>er</sup> Janvier 1972.)

l'Être: le " cybernanthrope " de l'avenir obéira toujours aux mêmes instincts et aux mêmes motivations que l'anthrope du passé; son angoisse et son désespoir, sa finitude, son besoin de vivre, d'aimer et de se dépasser, en un mot sa condition humaine restera la même. Il serait donc faux de parler d'un homme nouveau.

**Les pouvoirs de l'homme** L'homme en devenir est un homme dont les connaissances et les moyens d'action se sont à tel point élargis que les limites du possible lui paraissent indéfiniment reculées. Le fait est que l'homme contemporain commence à être effectivement capable, grâce à la connaissance et à la maîtrise des lois scientifiques, de diriger les processus naturels et d'en assumer la responsabilité <sup>153</sup>.

La connaissance de ses pouvoirs s'étend à la connaissance de sa propre conscience. Jamais, auparavant, il n'avait poussé si loin l'élucidation des énigmes de son monde intérieur. La connaissance des mécanismes de son cerveau, des ressorts conscients et inconscients de son comportement, lui permet même d'analyser rationnellement ses conduites irrationnelles, en même temps que celles des autres.

A la différence de l'homme d'autrefois, que l'ignorance et l'impuissance condamnaient à un état de résignation ou à des réactions névrotiques devant les forces extérieures (la nature, la société, autrui), l'homme nouveau, d'une part, appréhende, connaît et *comprend*<sup>154</sup> le monde; d'autre part, il dispose ou sait pouvoir disposer des techniques nécessaires pour agir sur le monde, avec intelligence et dans le sens de son intérêt; enfin, il *enrichit* le monde d'objets et d'ensembles technologiques. Ces trois éléments font de lui un homme potentiellement maître de son destin—potentiellement, car pour que cette maîtrise devienne réelle, il faudrait que soient éliminées les circonstances qui le livrent à la violence et à l'arbitraire.

Au nombre des constantes—si constantes il y a—de la psyché humaine, figurent en bonne place son refus des contradictions déchirantes et son intolérance à l'égard des tensions excessives, l'effort de l'individu vers la cohérence, sa recherche d'un bonheur identifié non pas à la satisfaction de ses appétits élémentaires, mais à la réalisation concrète de ses virtualités et de l'idée qu'il se fait de soi-même

---

153. " Le rôle de l'homme, qu'il le veuille ou non, est de diriger le processus d'évolution sur la terre, et sa mission est de l'orienter et de le guider dans la voie de l'amélioration. " (Sir Julian HUXLEY.)

154. " Ce qu'il y a de plus incompréhensible dans le monde c'est qu'il soit si compréhensible. " (Albert EINSTEIN.)

en tant qu'homme réconcilié avec son destin, le destin de l'homme complet.

**L'homme divisé** Il est assurément irréaliste de viser à un tel accomplissement humain dans la plupart des sociétés de type moderne. L'homme y est exposé de toutes parts à des facteurs de division, de tension, de discorde. Il ne peut manquer d'être affecté dans les différentes couches de son être par des structures contraires aux exigences de la justice et de l'harmonie. Tout concourt à le dissocier, que ce soit la division de la société en classes, ou la parcellarisation et l'aliénation du travail, ou l'opposition factice entre travail manuel et travail intellectuel, ou la crise des idéologies et l'effritement des mythes collectifs, ou les dichotomies entre le corps et l'esprit, entre les valeurs matérielles et les valeurs spirituelles.

L'éducation telle qu'elle fonctionne, l'enseignement tel qu'il est dispensé aux adolescents, la formation que les jeunes reçoivent, l'information à laquelle l'homme ne peut se soustraire, tout cela contribue, qu'on le veuille ou non, à cette oeuvre de dissociation des éléments de la personnalité. Pour les besoins de l'instruction, on a découpé arbitrairement une dimension de l'homme, la dimension intellectuelle sous son aspect cognitif, et on a oublié ou négligé les autres dimensions, qui se trouvent réduites à l'état embryonnaire, ou se développent d'une manière anarchique. Sous prétexte des besoins de la recherche scientifique ou de la spécialisation, on a mutilé la formation complète et générale de nombreux jeunes gens<sup>155</sup>. Dans le cas de certains travaux, émiétés ou de type abrutissant, la formation technique surestime l'importance de l'amélioration des aptitudes pratiques, au détriment d'autres qualités humaines.

**Les dimensions de l'homme complet** Cela ne signifie pas que, dans la formation d'un homme l'élaboration des outils de la connaissance, de la recherche et de l'expression ne revête pas une importance primordiale: capacité d'observer, d'expérimenter, de classer les données de l'expérience et de l'information; capacité de s'exprimer et d'écouter

---

155. Un savant célèbre met en garde les universités contre les formations trop étroitement spécialisées. " La spécialistes qui ont reçu une éducation suffisamment étendue sont capables, si besoin est, de s'initier aux nouvelles sphères de la science, sans devoir suivre à nouveau des cours. Les universités devraient donc résister à la tendance vers une spécialisation trop étroite, qui caractérise effectivement, dans l'ensemble, le développement de la science contemporaine. " (Dr Piotr Leonidovitch KAPITSA.)

dans l'échange et le dialogue; entraînement au doute méthodique; art de lire, dont la maîtrise est un long exercice qui n'a pas de fin; aptitude à interroger le monde et à poser des questions dans une disposition d'esprit où se rejoignent les apports de la pensée scientifique et de l'esprit poétique, qui ont leur source commune dans la possibilité d'émerveillement<sup>156</sup>.

Mais l'éducation, à commencer par l'école, suit une mauvaise voie dans la mesure où elle ne respecte pas la pluralité de la nature humaine, condition nécessaire pour que l'individu ait chance de se développer d'une manière satisfaisante, pour lui-même et pour les autres. Le développement équilibré de toutes les composantes de la personnalité commande en effet le plein essor des attitudes complexes de l'individu, que l'éducation a pour but de susciter et de former<sup>157</sup>.

Le développement des qualités affectives, notamment dans la relation avec autrui, est un objet d'éducation spécifique. C'est par des entraînements systématiques que les êtres apprennent à communiquer entre eux et à diminuer leur opacité réciproque. C'est aussi une des responsabilités de l'action éducative, aidée des conquêtes des sciences humaines, d'éliminer les blocages qui tiennent à l'ignorance et aux traumatismes d'une formation première, insuffisante ou mal conduite.

La dimension artistique est une autre expression essentielle de la personnalité. Mais l'intérêt pour le beau, la possibilité de le déchiffrer et de l'intégrer comme élément de la personnalité ainsi que les autres composantes de l'expérience artistique, devraient être indissociables de la pratique d'une ou de plusieurs activités artistiques.

Le corps, en notre temps, reprend heureusement sa place dans les valeurs culturelles, et cela sous tous ses aspects: santé et équilibre physique; esthétique et prestige; support de la communication et

---

156. Parlant de l'imagination nécessaire à la fois dans les sciences et dans les arts Lénine a dit: " C'est une faculté extrêmement précieuse. La croire indispensable aux seuls poètes est une erreur, et un sot préjugé. Il en faut même en mathématiques, et sans imagination, ni le calcul différentiel ni le calcul intégral n'auraient été inventés. " (V. I LENINE: *OEuvres complètes*, t. 45, 5<sup>e</sup> édition.)

157. On peut expliciter de bien des manières l'existence simultanée de plusieurs personnes dans l'individu et leurs relations antagonistes. Ainsi: " Alors que l'*Homo faber* cherche toujours à concrétiser, l'*Homo sapiens* est toujours en quête d'abstraction. Alors que l'*Homo sapiens* cherche à se fixer des objectifs, l'*Homo ludens* prend plaisir à l'action qui n'a pas de but. Alors que l'*Homo politicus* recherche la liberté (pour lui comme pour la société) et les moyens de faire éclater les frontières, l'*Homo religiosus* croit à la prédestination et s'abandonne à son destin. Alors que l'*Homo sapiens* et l'*Homo religiosus* effrayés par l'inconnu et l'abstrait ne se sentent en sécurité que dans le connu, le concret et le présent. " (Erika LAN-DAU: *Toward a new technology of education*, document présenté à la International Future Research Conference Kyoto, Japon, 1970.)

de l'expression; instrument privilégié de l'expérience affective. La maîtrise du corps, de ses puissances et de ses vertus passe par la connaissance, par l'entraînement et par l'exercice. De ce point de vue, l'éducation à la vie sexuelle a sa place au même titre que l'acquisition des forces, des adresses, des capacités et des habitudes musculaires et nerveuses. L'utilisation des sens, les habitudes d'hygiène (alimentaire et autres), la lutte contre les dépravations ou les tendances auto-destructives causées par les excitants et les stupéfiants, devraient figurer désormais au premier plan des préoccupations de tout éducateur conscient de ses responsabilités.

*Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale: l'intégralité physique, intellectuelle, affective et éthique de l'être, de l'homme complet.*

Cet idéal pédagogique se retrouve tout au long de l'histoire, sous presque tous les cieux, chez les philosophes et les moralistes, comme chez la plupart des théoriciens et des visionnaires de l'éducation. C'est un des thèmes fondamentaux de la pensée humaniste de tous les temps. Si imparfaitement qu'il ait été appliqué, il a été fécond et a contribué à inspirer nombre des plus nobles entreprises éducatives.

**L'homme  
abstrait  
et l'homme  
concret**

L'homme pris pour l'objet par l'éducation est dans une grande mesure l'homme universel égal à lui-même en tout temps et en tout lieu. Cependant, l'individu particulier, objet d'un processus éducatif particulier, est un être éminemment concret et, dans son existence limitée dans le temps et dans l'espace, il réconcilie dialectiquement les deux aspects de la nature humaine. Plus il est lui-même, plus il obéit à ses lois et à sa vocation propre, mieux il réalise le propos commun de l'humanité, plus il est en mesure de communiquer avec autrui. On communique en effet à la fois par la participation au monde abstrait et général des idées, et par la contribution éminemment originale du sentiment, de la pensée et de l'existence individualisés.

Il est vrai que tout être éduqué est éminemment concret. Il a son histoire propre qui ne se confond avec aucune autre. Il est déterminé par un ensemble de données biologiques, physiologiques, géographiques, sociologiques, économiques, culturelles et professionnelles dont le dosage est en chaque cas différent. Comment ne pas se soucier d'en tenir compte dans la détermination des finalités, des contenus et des modalités de l'éducation ? C'est l'enfant, tel que le font son héritage culturel, ses particularités psychologiques, les conséquences de son

milieu familial et de ses conditions économiques, qui entre dans un processus éducatif<sup>158</sup>. C'est l'individu adulte dans ses dimensions de producteur, de consommateur, de citoyen, de père de famille, d'être heureux ou malheureux, qui est le sujet de l'éducation continue.

La reconnaissance de cette vérité entraînera une transformation radicale des pratiques éducatives, partout où elle ne s'est pas encore imposée. Les mécanismes et l'esprit même de la plupart des systèmes éducatifs les empêchent de considérer les individus en tant que personnes différenciées. Une administration bureaucratique et centralisée "chosifiée" inévitablement les êtres. Sans réforme de la gestion éducationnelle, sans modification des procédures éducatives, sans personnalisation de l'acte éducatif, on ne touchera pas, on n'engagera pas l'homme concret, l'homme vivant, dans ses dimensions réelles et la multiplicité de ses besoins.

**L'homme inachevé** La science contemporaine a apporté un élément très singulier à la connaissance de l'homme en montrant qu'il est biologiquement inachevé. On pourrait dire de lui qu'il ne devient jamais adulte, son existence étant un processus inabouti d'achèvement et d'apprentissage. C'est par son incomplétude qu'il se distinguerait essentiellement des autres êtres vivants, du fait qu'il devrait recevoir de son entourage les techniques de vie que ni la nature, ni l'instinct ne lui donnent. C'est pourquoi il serait obligé d'apprendre constamment pour survivre et devenir.

Selon l'expression d'un psychologue contemporain<sup>159</sup>, l'être humain naît "prématuré". Il vient au monde avec un lot de potentialités qui peuvent soit avorter, soit prendre forme en fonction des circonstances favorables ou défavorables dans lesquelles l'individu est appelé à évoluer. Il est donc par essence éducatible. En fait, il ne cesse d'"entrer dans la vie", de naître à l'humain<sup>160</sup>. C'est là un des principaux arguments en faveur de l'éducation permanente.

Grâce à l'expérience et aux moyens existants ou en puissance, dans les sociétés actuelles, il est possible (soit dit sans méconnaître

158. " Les enfants sont différents, beaucoup plus différents qu'on ne le reconnaissait jusqu'ici... Ce sont des petits chenapans qui refusent de grandir tout d'une pièce. " (John GOODLAD): " Meeting Children Where they Are ", *Saturday Review*, march, 1965.)

159. Georges LAPASSADE: *L'Entrée dans la vie*, Essai sur l'inachèvement de l'homme, Paris, Les éditions de Minuit, 1963.

160. " La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même; en vérité nous serons pleinement nés quand nous mourrons. " (E. FROMM: *Le Drame fondamental de l'homme: naître à l'humain.*)

en rien les difficultés de la tâche) d'aider l'homme à s'épanouir dans toutes ses dimensions: en tant qu'agent du développement, agent du changement, et auteur de son propre accomplissement—ce qui revient à tendre, par les chemins du réel, vers l'idéal de l'homme complets

L'analyse des finalités de tout système d'éducation soulève une double question: premièrement, quelle est leur substance réelle, par-delà les formulations verbales ? secondement, par qui ont-elles été définies?

Elles sont nécessairement tout à la fois spéciales et générales. Particulières et circonstanciées dans toute la mesure où elles sont dictées par l'histoire, les traditions, les moeurs, par les configurations sociales, par les conditions et les régimes économiques, par les conditions politiques, elles sont nécessairement aussi de caractère général. En effet, l'éducation revêtant de nos jours les dimensions d'un projet universel, de la plus vaste et de la plus lointaine portée, elle comporte implicitement des finalités d'ordre universel, susceptibles d'être explicitées dans le sens de quelques grands idéaux communs aux hommes d'aujourd'hui. Ces finalités à vocation universelle, nous les avons trouvées dans l'humanisme scientifique, dans le développement de la rationalité, dans la créativité, dans l'esprit de responsabilité sociale, dans la recherche de l'équilibre entre les composantes intellectuelles, éthiques, affectives et physiques de la personnalité, enfin dans la perception positive des destinées historiques de l'humanité.

Cependant, la question ne réside pas seulement dans le choix de telles ou telles finalités. L'important est qu'elles se fondent sur un ample consensus. C'est-à-dire que, sans contester le rôle qu'ont à jouer dans leur définition les choix politiques, d'une part, les acquis de la pédagogie, de la science et de la technologie, d'autre part, on ne peut se fier à cet égard ni à la seule volonté providentielle de l'homme politique, ni au seul savoir de l'homme de science. Il faut non seulement que l'un et l'autre y contribuent de concert, mais encore que les intéressés—apprenants, parents d'élèves, collectifs—y soient activement associés.

C'est de ces choix et de ce consensus que dépend le rôle que l'éducation est appelée à jouer en ce moment de l'histoire, selon qu'elle orientera la pensée des hommes vers le passé ou vers l'avenir, vers la fixité ou vers la mutation, vers la recherche de la fausse sécurité par la résistance au changement ou vers la découverte de la vraie sécurité par l'adhésion au mouvement.

## Epilogue II

*en manière de présage*

### Une cité éducative

**“ Tout homme est destiné à être un succès et l’univers est destiné à entretenir ce succès.”**

*D’âge en âge, au travers des mille contrastes de l’histoire des sociétés, les activités éducatives, d’abord éparses, fragmentaires, élitaires, ont paru tendre irrévocablement vers un même aboutissement: la constitution de systèmes scolaires de vocation universelle, solidement structurés et centralisés. Cependant, comme ces édifices semblaient approcher de leur achèvement, on a vu naître ou renaître en dehors d’eux des institutions et des activités extrascolaires de plus en plus nombreuses, le plus souvent sans lien organique avec et officialisa, trop étroit et trop rigide pour les contenir. Dès lors, les esprits éclairés se sont préoccupés de remédier à cette disharmonie en amalgamant les deux systèmes—scolaire et non scolaire. Mais, au moment même où la partie semble gagnée, non pas dans les faits—on en est loin— mais au plan des principes, d’autres horizons se dévoilent. La vie s’est enrichie de réalités et de potentialités nouvelles. Pour les sociétés d’aujourd’hui, et moins encore pour celles de demain, la perspective déjà ne se limite plus à constituer des systèmes capables d’englober et de totaliser, en les multipliant et les diversifiant à loisir, l’ensemble des modalités du fait éducatif. Une autre vision s’impose: le dépassement d’une conception purement systémique.*

**“ L’éducation ne saurait se borner comme par le passé à former, en fonction d’un modèle prédéterminé de structures, de besoins et d’idées, les cadres de la société de demain, ni à préparer une fois pour toutes les jeunes à un certain type d’existence. L’éducation n’est plus le privilège d’une élite, ni le fait d’un âge; elle tend à eue coextensive à la fois à la totalité de la communauté et à la durée de l’existence de l’individu.”**

*Certains, partant des mêmes prémisses, aboutissent à une conclusion radicale, qui serait l'inversion du système en non-système:*

**“ Il Semble que Ce qu'il nous faut, dans un âge qui a un besoin sans précédent de gens instruits, ce ne soit pas un système, mais un non-système. ”**

*Le fait est que l'éducation est en passe de franchir les frontières où l'enfermaient les décrets d'une tradition séculaire Elle prend peu à peu possession de son vrai domaine, lequel s'étend, dans l'espace et dans le temps, à la sphère entière de la personne humaine, dans la plénitude de ses dimensions, trop vastes et trop complexes pour être contenues dans les limites d'aucun “ système ”, au sens figé, non évolutif du terme. Dans le fait éducatif, l'acte d'enseigner cède le pas à l'acte d'apprendre. Sans cesser d'être enseigné, l'individu est de moins en moins objet, de plus en plus sujet. Il ne reçoit plus l'éducation comme un don, un service social à lui offert par des puissances tutélaires; il se l'assimile au prix d'une conquête sur le savoir et sur soi-même, qui fait de lui le maître et non le récipient des connaissances qu'il acquiert.*

**“ L'école de l'avenir devra faire de l'objet de l'éducation le sujet de sa propre éducation; de l'homme subissant l'éducation, l'homme s'éduquant lui-même; de l'éducation d'autrui, l'éducation de soi. Ce changement fondamental dans le rapport de soi à soi, en programmant un travail créateur permanent de l'homme sur lui-même, est le problème le plus difficile qui se pose à l'enseignement pour les futures décennies de la révolution scientifique et technique. ”**

*L'éducation, tout en se basant sur la connaissance objective du monde telle qu'elle se dégage des dernières données de la science, n'est plus axée sur l'apprenant, non plus que sur qui ou quoi que ce soit d'autre: elle procède nécessairement de l'apprenant.*

**“ Aujourd'hui, plutôt que sur le concept pédagogique traditionnel de l'enseignement, on met l'accent sur le principe mathématique de l'instruction, de l'apprentissage. ”**

*Dans aucun domaine la société ne peut exercer sur toutes ses composantes une action large et efficace par le moyen d'une institution unique, aussi ramifiée soit-elle. Si l'on admet que l'éducation est devenue et deviendra de plus en plus, au regard même de la société, un besoin primordial de chaque individu il faut que l'action de l'école et de l'université soit non seulement développée, enrichie, multipliée, mais encore transcendée par l'élargissement de la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière. L'école a à jouer le rôle qu'on lui connaît, et qui est appe -*

lé à se développer très largement encore. Pour autant elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les Jonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part. Les collectivités locales, aussi bien que la communauté nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. " La Cité, disait déjà Plutarque, est le meilleur instituteur. " Et en effet, la ville, surtout lorsqu'elle sait rester à la taille de l'homme, contient, avec ses centres de production, ses structures sociales et administratives, ses réseaux culturels, un immense potentiel éducatif non seulement par l'intensité des échanges de connaissances qui s'y opèrent, mais aussi par l'école de civisme et de solidarité qu'elle constitue.

**“ A Athènes, l'éducation n'était pas une activité isolée, conduite à certaines heures, en certains lieux, à une certaine époque de la vie. C'était le but même de la société. L'Athénien était formé par la culture, par la paidéia. Et cela grâce à l'esclavage... Mais les machines peuvent faire pour l'homme d'aujourd'hui ce que l'esclavage faisait à Athènes pour quelques privilégiés. ”**

*Certes, les machines peuvent faire cela dans la mesure où elles sont effectivement au service de la collectivité sociale. Et pas seulement les machines: toute la société peut le faire. Cette vision de plus en plus étendue entraînera de multiples conséquences. g n'est pas une institution éducative qui ne soit appelée à se transformer pour mieux répondre aux besoins nouveaux des hommes. Des types nouveaux d'organisation verront le jour. L'étude des modes indirects d'acquisition des connaissances devra être approfondie, leur efficacité développée et leurs résultats appréciés à leur juste valeur. La pluralisation des options, des cheminements, des accès, des issues et des raccordements, que la nécessité et la demande imposent aux institutions existantes, est l'amorce d'une poussée puissante dans le sens de la démocratisation véritable de l'enseignement. D'apparaît-il pas que les sociétés, après avoir fait successivement de la consolidation ou de la transformation de leurs structures —condition du “ droit d'are”— puis de la création des richesses matérielles—condition du “ plus-avoir ”—l'objectif primordial de leur vouloir historique, en viennent maintenant à conférer ce rang à l'apprentissage du “ plein-être ”, c'est-à-dire à l'éducation des hommes ?*

**“ Au lieu de déléguer les pouvoirs à une structure unique, verticalement hiérarchisée et constituant un corps distinct à l'intérieur de la société, c'est tous les groupes, associations, syndicats, collectivités locales, corps intermédiaires, qui doivent prendre en charge, pour leur part, une responsabilité éducative... Des notions qui paraissaient évidentes perdent de leur sens. Ainsi la distinction entre la vie active et la vie inactive; la conception actuelle du statut de la fonction publique: désormais, l'enseignement pour**

ra être assuré par d'autres que les fonctionnaires spécialisés à cet effet; les cloisonnements verticaux tendent à s'effacer; les relations frontalières qui existent entre le domaine de l'école et ce qu'on a appelé l'école parallèle, entre le secteur public et le secteur privé, entre le corps professoral fonctionnarisé ou contractuel et ceux qui assument des tâches éducatives ou occasionnelles, n'ont plus de sens."

*Nous voici portés bien au-delà d'un simple changement systémique, si radical soit-il. Ce sont les termes mêmes du rapport entre société et éducation qui changent de nature. Une configuration sociétale qui Serait cette place à l'éducation, qui la situerait à ce rang, mériterait un nom bien à soi: cité éducative, Son avènement ne pourrait se concevoir qu'au terme d'un processus de compénétration intime de l'éducation et du tissu social, politique et économique, dans les cellules familiales, dans la vie civique. Il implique que puissent être mis en toutes circonstances à la libre disposition de chaque citoyen les moyens de s'instruire, de se former, de se cultiver à sa propre convenance, de telle sorte qu'il se trouve par rapport à sa propre éducation dans une position fondamentalement différente, la responsabilité se substituant à l'obligation.*

“ L'éducation ne pourra, dans cette perspective, constituer demain qu'un ensemble coordonné, dont tous les secteurs seront structurellement intégrés; elle sera universalisée et continue; elle sera du point de vue des personnes totale et créative: en conséquence, individualiste et autogérée. Elle sera le support et l'animateur de la culture, aussi bien que le moteur de la promotion professionnelle. Ce mouvement est irrésistible et irréversible. C'est cela la révolution culturelle de notre temps. ”

*Est-ce là une vision utopique ? Oui, dans la mesure où toute entreprise qui vise à transformer des données fondamentales du sort des hommes contient nécessairement une part d'utopie; oui encore, si l'on considère que là même où pourraient se manifester dans un proche avenir de fortes volontés dans ce sens, et où les moyens d'une telle mutation se trouveraient réunis, elle ne s'opérerait assurément pas du jour au lendemain. Non pas utopique, en revanche, dans la mesure où cette perspective n'apparaît pas seulement conforme aux nécessités fondamentales du monde actuel et aux lignes de forces de son évolution, mais comme préfigurée déjà par de nombreuses tentatives, de nombreux phénomènes qui se font jour un peu partout, dans des pays fort différents quant à leurs structures socio-économiques et au niveau de leur développement économique. Au demeurant, il n'est pas aussi paradoxal qu'on pourrait le croire de dire qu'il n'y a pas de bonne stratégie sans prévision utopique, en ce sens que toute vision lointaine peut être taxée d'utopie, et que pourtant il faut viser loin si l'on veut agir avec détermination et sagesse.*

“ A la limite, nous oserions même prétendre que, d’une part, plus un philosophe fait place dans sa réflexion à la dimension utopique, plus il reconnaît l’importance de l’éducation; d’autre part, plus il est conscient de cette dimension, plus il insistera sur la dimension libératrice de la formation. ”

*Certes, toute conception novatrice de l’éducation se heurte à des obstacles D’autres impératifs peuvent jouer. Il est des circonstances où des mesures draconiennes peuvent apparaître indispensables; ainsi quand l’édification des infrastructures du développement implique discipline, austérité, uniformité. Allier la créativité et la discipline librement consentie, préparer l’opulence du boteur personnel dans la privation imposée par la pénurie — telle peut être la juste morale, particulièrement dans les pays en voie de développement. Certes aussi toute conception novatrice de l’éducation se heurte à de grandes résistances. Conscientes et inconscientes. D’ordre pratique et d’ordre métaphysique De la part de traditionalistes que leurs adversaires qualifient de passéistes, comme de la part de prospecteurs d’avenir que les autres traitent d’utopistes. De l’intérieur, au plan des structures éducatives, et de l’extérieur, au niveau des réactions politiques. Au nom de craintes légitimes, inspirées par la fragilité des mécanismes psychiques de l’enfance, et d’effrois injustifiés à l’idée des prétendus désordres qu’entraîneraient des réformes réelles Il est vain de prétendre “ se battre ” pour une Cité éducative qui s’instaurerait un beau jour, toute formée et équipée, astiquée comme un jouet neuf, par la vertu de belles paroles Tout au plus est-ce l’un des signes qui peuvent s’inscrire sur les bannières d’un rude combat politique, social et culturel, capable d’en créer les conditions objectives—un appel à l’effort, à l’imagination, à l’audace conceptuelle et pratique.*

“ Cela est-il dans l’ordre des choses possibles ?... La première condition est que les hommes politiques prennent la chose au sérieux, telle qu’elle se présente dans sa totalité, en affrontant de face le défi philosophique. Qui commencera ? ”

*Vraiment oui: qui—et comment ?*

*La réponse à la première question ne nous appartient pas. Elle sera donnée implicitement, dans la pratique, par les pays et leurs gouvernements Quant à la seconde, nous tenterons, dans les pages qui suivent, d’y répondre partiellement*

*N. B. Les textes entre guillemets, sont des citations empruntées, dans l’ordre, aux auteurs dont les noms suivent: R. Buckminster Fuller, René Maheu, George Z. F. Bereday, Radovan Richta, Giovanni Goder, Robert Hutchins, Edouard Lizop, Henri Janne, Pierre Furter, Anthony Lewis.*

## **Troisième partie**

### **Vers une cité éducative**

## VII

# Place et fonctions des stratégies éducatives

“ On ne peut pas prédire l’avenir: on peut inventer des avènements ”, a-t-on écrit. On dirait aussi bien: “ On peut prévoir des avènements; on doit choisir et vouloir un avenir, ” Cela irait mieux dans le sens de ses pages, qui tendent à démontrer la nécessité, pour quiconque est appelé à participer au devenir de l’éducation, d’avoir une ample vision du futur, conçu non comme une fatalité obscure mais comme une finalité lucide, et de discerner les voies qui y mènent, avec les bifurcations et les choix qu’offre et offrira le parcours—bref, de faire l’effort d’apercevoir aussi clairement que possible le chemin qui conduit des intentions aux réalités.

### Politique, stratégie, planification

Les questions de terminologie ont toujours un aspect rébarbatif. Il nous paraît cependant utile de préciser la définition de quelques termes couramment utilisés dans le domaine de notre étude, où ils servent à décrire les différentes phases que comportent l’élaboration et la mise en œuvre d’un plan éducatif,

On ne saurait évidemment exiger de tous les responsables et animateurs des systèmes éducatifs qu’ils se conforment aux exigences d’une terminologie rigoureuse. L’essentiel est qu’ils ne perdent pas de vue les termes positifs du problème.

#### Choix

La *politique* (policies) constitue la phase initiale où s’effectuent les choix fondamentaux, formulés au nom de la collectivité par des organes ou par des individus mandatés à cet effet, avec la participation plus ou moins large de la population, ou avec l’accord implicite de

celle-ci (si elle est suffisamment intégrée socialement et culturellement) sur certains postulats. Toute politique de l'éducation reflète les options politiques, les traditions et les valeurs d'un pays, ainsi que l'idée qu'il se fait de son devenir; c'est donc au premier chef une fonction qui relève de la souveraineté nationale,

L'énoncé d'une politique éducative est l'aboutissement d'un processus de pensée qui consiste:

— à établir la conformité des objectifs éducatifs avec les objets globaux;

— en fait, le plus souvent, à déduire les objectifs de l'éducation des finalités de la politique générale;

— à assurer la concordance des objectifs éducatifs avec les objectifs afférents aux autres secteurs de l'activité nationale.

Une politique éducative ne se réduit pas à la proclamation de quelques grands principes directeurs. Elle doit comprendre un ensemble d'objectifs spécifiés, solidement structurés: d'abord, des objectifs généraux d'ordre spirituel, philosophique et culturel, reflétant une certaine conception de l'homme; ensuite, des objectifs politiques, correspondant aux grandes options de la communauté nationale; des objectifs d'ordre socio-économique, fixant les buts à atteindre en fonction d'une certaine conception de la société et du développement; puis des objectifs éducatifs larges, définissant les grandes orientations à donner au système éducatif en vue d'atteindre les objectifs extra-éducatifs qui lui sont assignés; enfin, des objectifs proprement éducatifs, traduisant les orientations retenues pour les différents types et les différents niveaux d'institution et d'action du système éducatif.

Les objectifs ayant été déterminés, il ne suffit pas de les cataloguer; il faut les ranger par ordre de priorité et les inscrire dans un ensemble articulé qui mérite alors le nom de politique éducative.

De la phase politique, on peut passer à la phase stratégique.

**Orientations** Le concept de *stratégie* recouvre trois notions:

- 1) l'organisation d'éléments réunis dans un ensemble cohérent;
- 2) la prise en considération du hasard dans le déroulement des événements;
- 3) la volonté de faire face à ce hasard et de le maîtriser.

En abrégé: l'élément combinatoire, l'élément probabiliste, l'élément volontariste.

La stratégie a pour objet de traduire la politique en un ensemble de décisions conditionnelles, déterminant les actes à accomplir en fonction des différentes situations qui peuvent se présenter dans l'avenir.

La traduction des objectifs politiques en termes opérationnels fait apparaître: le but concret; les ressources susceptibles d'être affectées; les critères de décision; les modèles composant l'éventail des possibilités.

On aboutit ainsi à l'élaboration de combinaisons de voies pouvant conduire aux objectifs choisis, compte tenu le plus précisément possible des facteurs aléatoires et du facteur temps.

La stratégie n'a pas seulement pour objet de traduire la politique au plan opératoire (et par conséquent d'éclairer en retour la formulation de ces politiques elles-mêmes); elle fournit en outre aux planificateurs les éléments à partir desquels ceux-ci envisageront les différents moyens susceptibles d'être mis en oeuvre au service des objectifs politiques. La stratégie constitue donc le chaînon central dont dépendent, d'un côté, l'explication de la politique, de l'autre, la méthode de la planification.

Tout ce qui vient d'être dit des stratégies en général vaut en particulier pour les stratégies éducatives.

Pour satisfaire aux exigences de sa première fonction — à l'endroit de la politique d'éducation—la stratégie éducative doit être:

— *globale*, c'est-à-dire embrasser l'ensemble des formes et niveaux d'éducation;

— *intégrée* à d'autres systèmes d'objectifs politiques, sociaux et économiques, dans lesquels l'éducation entre en tant qu'élément constitutif ou subordonné;

— *à terme raisonnablement long*—raisonnable devant s'entendre ici en rapport avec la cadence probable d'évolution des choix politiques.

Pour remplir sa seconde fonction— au service de la planification — la stratégie doit être à la fois:

— *déterminée*, pour répondre aux exigences techniques de la planification, qui doit pouvoir tabler sur des éléments fixes;

— *dynamique*, afin de tenir pleinement compte du processus créateur d'évolution et d'innovation, qui est appelé à modifier en cours de route les données du système telles qu'elles étaient connues au départ.

L'évolution de l'éducation étant étroitement liée à celle des facteurs socio-économiques, la stratégie éducative ne peut remplir efficacement son rôle qu'à la condition d'être constamment référée aux aspirations, aux besoins et aux ressources de la société nationale dans son ensemble.

**Modalités** La *planification* a pour objet de faciliter la prise de décision aux différents niveaux où s'appliquent les directives stratégiques, en faisant pour cela les calculs voulus pour quantifier les termes des choix techniques et en veillant à ce que les facteurs requis soient réunis au moment de la mise en oeuvre.

La planification ne se ramène donc pas, comme on l'a trop souvent pensé, à un ensemble de projections au plan des applications techniques; elle doit principalement constituer la combinatoire des moyens et des modalités d'exécution. La réalité sociale étant perpétuellement mouvante et les instruments d'analyse se perfectionnant sans cesse, la planification a le caractère d'une opération continue.

On a eu de plus en plus tendance à faire de la planification de l'éducation (presque toujours synonyme, jusqu'à présent, de planification de l'enseignement) l'instrument privilégié, quasi unique bien souvent, de l'action exercée sur les systèmes éducatifs pour en coordonner les composantes et en régler l'évolution.

Dans la mesure où l'on parviendra à étendre la planification au-delà du champ scolaire, pour englober l'ensemble de l'entreprise éducative — cela sans verser dans le dirigisme et sans confondre planification globale avec planification totale — son rôle deviendra plus important encore.

L'harmonieux agencement des maillons de cette chaîne opératoire est une condition essentielle du bon fonctionnement et du progrès de n'importe quel système éducatif, quels que soient sa nature, son niveau d'évolution ou la doctrine dont il s'inspire — et cela d'autant plus qu'on s'approche davantage de systèmes globaux. Il s'en faut pourtant que toutes les phases soient toujours convenablement structurées: il arrive que les politiques ne débouchent pas sur des décisions, ne soient pas éclairées par une vision claire des moyens d'exécution; l'échelon stratégique est défaillant plus souvent que tout autre, la stratégie se confondant soit avec la politique, phase précédente, soit avec la planification, phase suivante; la planification n'est pas basée sur une prévision lucide des buts à atteindre.

Le fait est que le principe de l'application méthodique au domaine éducatif des notions associées de politique/stratégie/planification s'est

fait jour tardivement, après une longue période de développement. Quoi qu'il en soit,

*l'observation de l'enchaînement logique qui conduit de la politique à la stratégie, puis de la stratégie à la planification, et assure la continuité et la conséquence des décisions prises de niveau en niveau, fait que l'éducation a trop souvent été orientée au hasard et développée de façon anarchique.*

### Caractérisation des stratégies éducatives

Ces précisions apportées, nous nous limiterons maintenant à l'examen du seul problème qu'il y ait lieu d'approfondir ici: celui des stratégies éducatives.

**Expansion quantitative** Lorsqu'on considère les stratégies nationales appliquées en matière d'enseignement au cours des années soixante, notamment dans les pays où la scolarisation est relativement peu avancée, il apparaît qu'elles étaient fondées sur *l'expansion linéaire*<sup>161</sup> de la croissance des effectifs et des systèmes. Cette pratique est aujourd'hui dépassée: aucune extrapolation mécanique ne peut plus être satisfaisante ni suffisante pour une entreprise aussi dynamique que l'éducation,

Dans l'ancienne optique, les besoins de l'éducation étaient programmés, d'une part, en fonction directe de l'évolution escomptée des effectifs; d'autre part, en fonction des capacités d'expansion des différents éléments du système scolaire: personnel enseignant, équipements, bâtiments, salles de classe, etc. Les objectifs étaient établis en fonction de ces différentes prévisions.

Ces méthodes exclusivement quantitatives ne peuvent plus être valablement appliquées qu'aux systèmes d'éducation stabilisés, à progression modérée et régulière. A partir du moment où un système d'éducation organisé en fonction d'un effectif déterminé doit s'étendre

---

161. Par "expansion linéaire", il convient d'entendre, dans le présent contexte, le développement de l'activité et de la capacité d'un système d'éducation dans la ligne de son évolution antérieure, sans modification de sa aspects qualitatifs, tels que: configuration des types, des niveaux, des structures et de l'encadrement des enseignements, de la nature des programmes offerts, des technologies appliquées. C'est-à-dire une expansion quantitative des différents degrés d'enseignement, mesurée par des indicateurs globaux et procédant principalement par simple extrapolation de tendances passées du système.

à un nombre beaucoup plus grand d'utilisateurs, l'extrapolation cesse d'être pertinente.

Certes, d'incontestables progrès quantitatifs ont été réalisés par l'application de la méthode ainsi critiquée. Mais le bilan de la décennie montre que la croissance conçue et exprimée en termes d'indicateurs globaux dissimule l'apparition et l'aggravation de défauts et de déséquilibres.

Dans de nombreux pays, on a constaté une discordance entre l'expansion quantitative des systèmes et l'efficacité de l'action éducative, et que d'énormes ressources financières et humaines consacrées à développer des modèles scolaires coûteux sont loin souvent d'avoir donné les résultats qu'on en escomptait<sup>162</sup>.

*Les stratégies d'expansion linéaire ne peuvent plus se justifier, ni au regard des résultats, ni du point de vue méthodologique. Dès qu'un système éducatif s'applique à des effectifs très nombreux, il convient de modifier les stratégies, de passer du quantitatif au qualitatif, de l'imitation et de la reproduction à la recherche d'innovations, d'une procédure uniforme à des procédures diversifiées en fonction d'alternatives.*

Pour cela, il faut repenser l'approche des problèmes,

### Spécificité

Il faut s'interroger sur les objectifs propres à chaque société considérée, sur l'évolution probable de ses structures et de l'environnement, sur le type d'homme qu'il s'agit de former—toutes questions dont la réponse est étroitement liée, dans chaque situation donnée, aux traditions culturelles, aux modes de vie, aux philosophies dominantes et aux buts idéologiques. Naturellement, les choix ne se présentent pas de la même manière dans les différents pays. Pour certains, il apparaît très difficile de déterminer à distance les objectifs politiques, sociaux, économiques et culturels. Pour d'autres, au contraire, l'anti-

---

162. " Il n'est pas exagéré de dire que les leçons de la dernière décennie démontrent la fragilité de certains des postulats qui avaient cours il y a dix ans. C'est là le premier paradoxe de l'expansion, ce n'est pas le seul. On peut soutenir, en effet, que la priorité quasi absolue donnée au développement d'un instrument d'éducation particulier—le système scolaire et universitaire—joue dans un nombre de cas non négligeable contre le droit à l'éducation qu'il est censé transcrire dans les faits. En effet, bon nombre de ministres de l'Éducation, accablés par les problèmes que pose la gestion du système conventionnel en expansion, sont devenus, de ce fait, les ministres de l'École et ont rejeté hors de leur vue et de leur responsabilité les problèmes que pose la population enfantine jeune et adulte qui n'est pas intégrée dans le système." (R. HENNION, Unesco.)

cipation—au sens d'anticipation du devenir de la société globale— est à l'ordre du jour: c'est Mi une condition favorable pour définir une politique d'éducation et pour en déduire des stratégies<sup>163</sup>.

**Connexité** La recherche des stratégies non linéaires doit se fonder non pas sur l'extrapolation de tendances passées, mais sur une analyse actuelle et immédiate des besoins et des aspirations des individus et des groupes, c'est-à-dire sur les objectifs conçus à leur sujet non seulement au plan éducatif, mais dans des domaines connexes, tels que l'emploi, la production, la productivité agricole, comme aussi sur des données telles que les conditions de la vie sociale, le développement urbain, les relations sociales, les aspirations individuelles, l'évolution des techniques et des moyens de communication, le niveau de vie des populations et des projets de développement <sup>164</sup>.

**Objectifs éducatifs intégrés**

Ainsi parvient-on à déterminer des objectifs éducatifs intégrés, dûment hiérarchisés et énoncés en termes opérationnels, spécifiquement adaptés aux conditions environnantes, aux caractéristiques des communautés ou aux groupes identifiés de la population.

On peut définir une telle conception—valable dans maints domaines éducatifs, scolaires et surtout extrascolaires—comme une *approche*

163. " Il est évident que, dans cette perspective le grand problème sur le plan de la méthodologie sera de trouver un juste équilibre entre d'une part, les résultats d'un ensemble de prévisions quantitatives et qualitatives sur l'enseignement, qui décriront un avenir possible, plausible ou souhaitable, et, d'autre part, les résultats d'une analyse de divers avènements qui, pour la société et l'enseignement peuvent découler de décisions présentes et futures. " (*Choix et objectifs de la politique de l'enseignement*, Document de discussion soumis à la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, Paris, O. C. D. E., mai 1970.)

164. " Il importe de réexaminer dans quelle mesure les objectifs qui ont déjà été atteints en matière d'éducation correspondent à ceux qui ont été annoncés afin de déterminer de nouveaux objectifs, lesquels pourront eux-mêmes subir implicitement l'influence des buts assignés dans d'autres domaines, tels qu'agriculture, exploitation des ressources minérales, industrie, service, etc. Toutefois, les objectifs éducatifs ne peuvent pas par définition, se réduire à des objectifs quantifiables spécifiquement liés à ceux de l'emploi ou du travail indépendant. Par définition les objectifs éducatifs doivent également correspondre au développement de l'individu au sein de sa communauté et d'une société plus vaste qui peut être la nation ou les régions dont elle se compose. Ces objectifs doivent également comprendre la solution aux problèmes intéressant l'organisation de la communauté, les relations inter-communales, inter-ethniques, linguistiques, etc. " (" In the field of education, what should be termed the optimum contribution of U. N. D. P. ? "

Document du Secrétariat de l'Unesco, Paris, novembre 1971, p. 4.)

*écologique*, puisque tout système scolaire ou extrascolaire constitue une composante du milieu dans lequel l'individu ou le groupe est appelé à s'épanouir. C'est ce milieu qui doit servir à déterminer non seulement l'étendue de la clientèle et le contenu des programmes, mais également les méthodes de la pédagogie. En conséquence, l'effort de l'éducation devrait être diversifié en fonction du milieu et viser à l'authenticité par rapport à chaque milieu donné, et d'abord par rapport aux valeurs de civilisation propres aux différents groupes de population,

**Globalité** Les stratégies nouvelles de l'éducation doivent procéder d'une vision globale des moyens et des systèmes éducationnels, considérés selon leur aptitude à répondre aux besoins de sociétés en perpétuel changement<sup>165</sup>. Elles doivent concevoir l'éducation comme une entreprise qui dépasse le cadre des établissements scolaires et universitaires et déborde les institutions qui la composent. Elles ne doivent en aucun cas s'enfermer dans le cadre étroit d'un moyen unique, d'une modalité institutionnelle unique, d'une structure unique du type dit " systémique " .

Dès que l'on admet l'opportunité d'élargir les systèmes actuels, voire d'adopter des formules alternatives ou substitutives, on ne peut manquer d'apercevoir la richesse des facteurs éducatifs issus des métiers, véhiculés par la vie quotidienne, par les structures de l'économie et de l'administration, agissant en dehors de l'école dans le cadre des relations de famille et de travail, au sein de la communauté, à travers les mass media, etc. La mise en oeuvre de ce potentiel et de ses virtualités ne peut cependant se concevoir sans

*l'adoption et l'application de stratégies d'un type nouveau. La présente décennie devrait être marquée par l'introduction de stratégies des alternatives éducatives.*

---

165. " Nombre de problèmes pédagogiques ne peuvent être bien considérés et compris que dans le contexte du système société plus vaste dont l'éducation n'est qu'un élément On ne peut pas, pour la résoudre, employer des stratégies intéressant exclusivement le système d'enseignement. Il faut avoir recours à des stratégies globales intéressant divers secteurs de la société entre lesquels s'exercent des influences réciproques " (W W. HARMAN et M. E. ROSENBERG: *Méthodologie de la futurologie éducative*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions " n° 44, Unesco, Paris, 1971, p. 16.)

Aujourd'hui, il n'est plus possible d'aborder des réformes éducatives de façon fragmentaire, sans envisager l'ensemble des objectifs et des modalités de l'action éducative. Pour savoir comment modifier les fragments, il faut connaître l'ensemble du domaine.

Qu'il s'agisse de réformes partielles ou de réformes plus générales, on ne peut plus se dispenser, aujourd'hui, de concevoir les unes comme les autres en rapport avec la totalité présente, et d'en envisager les conséquences dans la perspective de demain.

La raison en est, d'une part, que l'éducation étend ses effets à une sphère de plus en plus large, d'autre part, que nous possédons maintenant des outils qui permettent de faire, de la prévision à court et à moyen terme, tout autre chose qu'une spéculation intuitive.

Ainsi n'a-t-on plus le droit ni d'improviser, ni de se confiner dans un pragmatisme étroit.

Cela ne signifie pas qu'il faille s'interdire d'oser, de saisir le nouveau, d'engager l'avenir mais, bien au contraire, qu'il faut frayer lucidement d'avance à celui-ci des voies multiples.

En développant et réformant les institutions et les méthodes éducatives, il faut avoir à l'esprit qu'il existe dans le monde d'aujourd'hui les moyens et le savoir qui non seulement permettent de perfectionner les modalités, les institutions et les systèmes éducatifs existants, mais qui offrent des alternatives à l'existant. La recherche des options réelles, dans le cadre d'une véritable stratégie d'alternatives, nous paraît être l'une des tâches premières de l'entreprise éducative.

## VIII

# Eléments pour les stratégies contemporaines

**Double démarche** Si l'on accepte l'idée d'un système d'éducation globale et permanente, l'idée de " cité éducative ", non pas comme rêve d'avenir mais comme donnée objective et projet collectif de notre temps (auquel concourent déjà, consciemment ou non, éducateurs, pédagogues, scientifiques, politiques et usagers), il convient d'agir simultanément dans deux directions:

*réforme interne et amélioration constante des systèmes éducatifs existants;*  
*recherche de formes novatrices, d'alternatives et de ressources nouvelles.*

**Particularités nationales** Les systèmes éducatifs expriment au plus haut point la conscience nationale, la culture et les traditions de chaque peuple. Aucune nation n'étant identique à une autre, les problèmes d'éducation ont autant d'énoncés qu'il existe de pays; en matière d'éducation plus peut-être qu'en tout autre domaine,

*les déterminations majeures se situent donc au plan des stratégies nationales.*

De plus, il existe à l'intérieur même des pays des milieux géographiques, culturels et socio-professionnels distincts, sans parler d'éventuelles partitions linguistiques. Aussi de nombreux pays tendent-ils à

*décentraliser et diversifier leurs stratégies nationales*

en laissant une plus ou moins grande latitude aux initiatives locales.

Ce n'est infirmer en rien la spécificité souveraine des choix politiques et stratégiques de chaque nation que de reconnaître que toute entreprise de rénovation de l'éducation, dans quelque société que ce soit,

s'inspirera nécessairement d'un certain nombre de notions, de réflexions et d'orientations communes, qu'il faut dégager et formuler; cela sans présupposer, mais sans exclure non plus l'existence de similitudes entre différents pays, appartenant ou non à une même région, qui peuvent être amenés parfois à appliquer des réformes et à envisager des solutions très semblables. Il s'ensuit que:

*nationales dans leur substance et souveraines dans leurs options, les stratégies éducatives n'en peuvent pas moins trouver des inspirations dans le contexte international ou régional, et puiser d'utiles exemples dans le trésor commun de l'expérience éducative de tous les pays.*

Quoi qu'il en soit, des voies multiples, à maints égards convergentes, s'ouvrent de toutes parts; il faut s'y engager et y progresser pas à pas, non point dans le secret des bureaux, à coup de décrets administratifs, mais par larges cohortes, mêlant et entraînant tous ceux—usagers, praticiens et promoteurs des activités et des services éducatifs—qui sont impliqués dans le devenir de l'éducation. L'élaboration et la mise en oeuvre de stratégies nationales globales, qu'elles soient réformatrices ou largement novatrices, nécessitent une puissante mobilisation des esprits, des volontés et des efforts. Et cela d'autant plus qu'il est sans doute vrai, comme on l'a pu dire, que "celui-là seul saura accepter le changement, qui aura participé à la préparation du changement".

## Améliorations et réformes

Une caractéristique des systèmes éducatifs contemporains est qu'ils sont soumis et se soumettent eux-mêmes à un processus continu d'adaptations, d'améliorations, de modernisations—bref de réformes partielles qui, sans modifier foncièrement les institutions ou les pratiques existantes, précèdent généralement, accompagnent souvent et suppléent parfois les transformations plus profondes de caractère novateur<sup>166</sup>.

---

166. Par "innovation" au sens donné à ce terme dans le présent Rapport, il convient d'entendre un changement dans lequel interviennent l'invention, la recherche, l'application de techniques nouvelles, une modification des pratiques éducatives intéressant un accroissement de la productivité des processus, etc. Par conséquent, toute amélioration des pratiques, tout changement dans les activités éducatives ne constitue pas nécessairement une innovation. C'est ainsi que le transfert de pratiques expérimentées de longue date (et à plus forte raison le retour à des pratiques antérieures) la diffusion de moyens techniques élémentaires, l'aménagement partiel de pratiques administrative l'adaptation progressive de certains contenus ou de certaine méthodes, ne sauraient, sans confusion et sans abus de terme, être décorés du nom d'innovation

**Motivations** Les réformes ont trois sources principales.

Elles sont dictées tout d'abord par le souci de *remédier aux défaillances* et aux insuffisances que l'expérience révèle nécessairement dans le fonctionnement de tout système éducatif, et que les exigences du temps présent ne peuvent qu'accuser. Beaucoup de ces déficiences doivent assurément être considérées soit comme des "maladies de croissance", soit comme la conséquence de distorsions socio-économiques objectives, dont l'éducation, faute de pouvoir en supprimer les causes, ne peut au mieux que pallier les effets. On aurait tort cependant d'ignorer que certains phénomènes fâcheux ou inquiétants ne sont ni des troubles passagers, ni le reflet des circonstances, mais le signe de dysfonctions internes, qui doivent être identifiées et mises à nu, et qu'il est possible de corriger. Cette conviction, très répandue parmi les meilleurs éducateurs et responsables de l'éducation, est à l'origine d'une réflexion critique souvent sévère qui alimente l'imagination créatrice des réformateurs.

Mais ces défaillances internes ne sont pas le seul motif qu'un système éducatif peut avoir de se corriger et de s'améliorer. Il y est incité de l'extérieur aussi par les *découvertes de la science* et les enseignements de la recherche, qui suggèrent et fournissent sans cesse de nouveaux moyens de perfectionner ou de rationaliser la pratique éducative.

Enfin, il est indéniable qu'en dépit de leur inertie et de leur "conservatisme", si souvent constatés et dénoncés, le renouvellement, la modernisation, le perfectionnement des systèmes éducatifs résultent aussi de *pulsions internes*. L'éducation est un organisme vivant, une entreprise sociale, un édifice peuplé d'hommes de bon vouloir, un réceptacle largement ouvert, quoi qu'en disent certains, aux idées neuves et généreuses; comme telle, elle est nécessairement animée du désir de progresser.

**éventail infini des modifications internes** Il serait vain de vouloir dresser un inventaire complet des réformes, grandes ou petites, que les chercheurs, les éducateurs, les administrateurs et les pouvoirs publics ont entrepris d'apporter, ou souhaiteraient apporter, ou envisagent d'apporter aux systèmes éducatifs.

Nous nous bornerons à en dessiner l'étendue, qui va:  
— du désir de rapprocher l'enseignement de la vie et des besoins de la collectivité, au souci de mieux répondre aux aspirations individuelles;

- de la volonté d'intégrer les établissements d'enseignement dans la communauté, à la définition des obligations des entreprises dans la formation de la main-d'oeuvre et des cadres techniques;
- de mesures et de projets tendant à resserrer les liens entre les collectivités locales et l'enseignement primaire, à l'établissement de relations plus étroites entre les universités, la grande industrie et les instituts de recherche;
- de la restructuration des systèmes éducatifs (élimination des impasses, élargissement des goulots, etc.), à la modernisation des procédés éducatifs;
- d'actions pour combattre les causes de la déperdition scolaire, aux moyens de récupérer les " échoués ";
- du développement harmonisé de tous les éléments du processus éducatif—connaissances, compréhension, attitudes et aptitudes — au souci de prendre davantage en considération les aspects affectifs et caractérogiques de la personnalité;
- de l'attention accrue accordée à l'éducation physique, à la valorisation des composantes éthiques de l'enseignement;
- de l'introduction des sciences de la vie dans tous les ordres d'enseignement, à l'insertion de l'initiation technologique au niveau primaire et secondaire, ainsi que dans les programmes d'éducation des adultes.
- de l'allégement des programmes, à une conception moins rigide et pesante des épreuves et des examens;
- de l'amélioration des manuels scolaires, à la multiplication des sources d'apprentissage;
- de l'introduction de l'enseignement thématique et polyvalent, à l'amélioration de l'enseignement de certaines disciplines scientifiques;
- du renforcement de l'enseignement de et dans la langue maternelle, au développement de l'enseignement d'autres véhicules, notamment du langage des mathématiques (classiques et modernes);
- du développement d'activités intéressant la stimulation mentale des enfants d'âge préscolaire, à des mesures visant à préparer les adultes au " troisième âge ";
- etc.

La gamme proprement illimitée de ces réformes internes a été maintes et maintes fois considérée, étudiée, discutée, au plan international comme au plan national. Il ne nous paraît pas utile (à supposer même que cela fût possible) d'y revenir ici, et encore moins de prétendre établir entre elles un quelconque ordre de préférence.

Nous nous en tiendrons à un seul aspect du processus de réforme interne: la place qu'il occupe dans la stratégie globale du développement de l'éducation. Nous observerons à ce sujet ce qui suit:

**Encouragement d'en haut**

1. On ne peut séparer les réformes internes de la recherche d'alternatives aux pratiques éducatives existantes. Dans certains cas, l'efficacité des réformes permet d'ajourner l'application de mesures plus radicales, tout en frayant utilement la voie. Contrairement à ce que pourrait suggérer une vision maximaliste des choses, la capacité de réaliser des réformes partielles est pour un système éducatif un signe de vitalité et le gage de sa capacité de se soumettre à des changements plus profonds. C'est pourquoi les responsables de l'éducation doivent en tout état de cause, et lorsqu'ils en jugent les effets insuffisants, *favoriser un processus de modification des contenus et des méthodes éducatives.*

2. La recherche en pédagogie et dans les sciences connexes est insuffisamment développée dans beaucoup de pays. De nombreuses questions, en matière de psychologie, de pédagogie, de technologie éducative, restent en suspens. Cela étant, les réformes remplissent effectivement et pratiquement une *fonction d'expérimentation.*

**Participation d'en bas**

3. L'expérience montre que là où des réformes internes se révèlent inefficaces ou entraînent un grand gaspillage d'énergie et de talents, cela tient généralement au défaut de coordination et à la discordance des instructions venues d' "en haut" et des initiatives venues d' "en bas". L'imagination créatrice reste isolée; l'inertie freine la propagation des idées et des expérimentations. Aussi les autorités éducatives dans tous les pays devraient-elles se soucier de créer des *mécanismes spécialement chargés de promouvoir l'innovation*, de divulguer avec succès les réformes expérimentées et d'en favoriser l'adoption.

4. Au plan de l'application concrète des réformes, le succès ou l'échec dépend de l'attitude du corps enseignant. Or, dans la plupart des schémas imaginés par les théoriciens de l'innovation, tout se passe

comme si l'on entendait agir sur les enseignants—*pour* eux sans doute, mais rarement *avec* eux. Attitude de paternalisme technocratique, fondée sur la méfiance, et qui suscite en retour la méfiance. Dans les circonstances présentes, ce n'est pas aux réformes internes que les enseignants, dans leur ensemble, opposent des résistances, ce sont les conditions dans lesquelles elles leur sont présentées, pour ne pas dire imposées, qui les offusquent. D'où l'importance *d'associer activement les éducateurs* à toute entreprise de réforme de leur domaine.

## Innovations et recherche d'alternatives

Dans l'état actuel des choses, et compte tenu de l'accroissement des possibilités et des expériences déjà acquises, il ne suffit généralement pas d'entreprendre des réformes partielles, si importantes soient-elles; il est nécessaire d'innover et d'envisager des alternatives fondamentales, touchant les concepts et les structures mêmes de l'éducation.

### 1

*Principe*

**Idée**  
**maîtresse**      *Tout individu doit avoir la possibilité d'apprendre pendant sa vie entière. L'idée d'éducation permanente est la clé de*  
**des politiques**  
**éducatives**      *voûte de la Cité éducative.*

*Considérants*

Le concept d'éducation permanente s'étend à tous les aspects du fait éducatif; il les englobe tous, et le tout est plus que la somme des parties. On ne peut identifier dans l'éducation une partie permanente distincte du reste, qui ne le serait pas. Autrement dit, l'éducation permanente n'est ni un système, ni un domaine éducatif, mais le principe sur lequel se fonde l'organisation globale d'un système et donc l'élaboration de chacune de ses parties.

*Recommandation*

Nous proposons l'éducation permanente comme idée maîtresse des politiques éducatives pour les années à venir. Et cela aussi bien pour les pays développés que pour les pays en voie de développement.

*Commentaire*

Cette idée, bien sûr, différera grandement dans ses applications. Disons même, dans l'esprit de ce rapport, qu'elle pourrait recevoir autant d'applications différentes qu'il y a de pays dans le monde. Bien entendu aussi, son extension initiale et sa progression ne seront pas les mêmes selon les pays. Mais nous sommes convaincus que partout, dans tous les pays du monde, et là même où on n'en a pas encore pris pleinement conscience, la question de l'éducation permanente, du tournant à prendre et des voies à suivre pour y parvenir, constitue le problème décisif de l'heure.

*Illustration*

La réforme éducative récemment élaborée au Pérou prévoit une refonte générale du système dans l'optique de l'éducation permanente. Elle porte sur l'ensemble des institutions et des activités éducatives, scolaires et non scolaires. Dépassant largement le cadre d'une réforme pédagogique, elle est conçue comme un élément lié à la transformation structurelle de la société péruvienne. En même temps qu'elle affirme le droit à l'éducation du peuple tout entier, elle garantit à chacun celui de choisir librement la forme de son éducation; elle va ainsi au-delà des notions de monopole scolaire et de monopole étatique. Comme le dit le Décret-Loi N° 19326, il s'agit de "rompre définitivement avec deux vices également pernicieux de l'éducation traditionnelle: l'étatisme autoritaire et le "privatisme discriminateur", en leur substituant "une éducation communautaire fondée sur une communauté éducative pour le dialogue et la participation responsable". La loi s'inspire d'autre part d'une philosophie éducative qui rompt avec les schèmes traditionnels d'une éducation "réduite à une opération formelle d'enseignement, liant élève et maître dans une relation à sens unique, limitée de part et d'autre dans le temps" et dépasse le concept "exclusif et rigide d'un système formalisé qui exclut et refuse de reconnaître les actions que la collectivité elle-même et ses membres peuvent développer de façon autonome". La loi prévoit trois grands niveaux: éducation

initiale, éducation de base et éducation supérieure. Elle comporte une innovation intéressante, la " nucléarisation " (ou division en cellules) de tous les services et programmes éducatifs du pays. Ainsi les cellules éducatives communales sont-elles l'émanation directe de la collectivité locale; d'autre part, les écoles, les collèges et les universités, comme toutes les autres institutions qui exercent directement ou indirectement une action éducative, forment un réseau interdépendant.

## 2

### *Principe*

**Redistribution des enseignements** *Restituer à l'éducation les dimensions de l'existence vécue, en redistribuant l'enseignement dans le temps et dans l'espace*

### *considéranants*

Il s'agit, d'une part, de prolonger l'éducation à travers tous les âges de l'homme, selon les besoins et à la convenance de chacun; et pour cela de l'orienter dès le départ, et de phase en phase, dans la perspective véritable de toute éducation: l'apprentissage personnel, l'auto-didaxie, l'autoformation. Il s'agit, d'autre part, de renoncer à limiter l'éducation au seul espace scolaire et d'utiliser à des fins éducatives tous les types d'institutions existantes, éducationnelles et autres, et de multiples activités économiques et sociales.

### *Recommandation*

Les institutions et moyens éducatifs doivent être multipliés et rendus plus accessibles; ils doivent offrir un choix beaucoup plus diversifié. L'éducation doit s'élargir aux dimensions d'un véritable mouvement populaire.

### *Commentaire*

La demande d'éducation, de formation et d'instruction est telle aujourd'hui, et sera telle demain, qu'elle ne peut être absorbée dans les limites des systèmes institutionnalisés actuels, qui doivent pour cela être décloisonnés intérieurement et ouverts extérieurement. Cela suppose une restructuration globale de l'enseignement et des enseignements dans l'optique générale que voici:

- une éducation de la petite enfance mettant à contribution l'action du milieu sur l'enfant de façon à assurer les conditions les plus favorables à son plein épanouissement, tant physique que mental;
- un enseignement élémentaire et multiple, à l'usage non seulement des enfants et des adolescents, mais aussi de ceux des adultes qui peuvent en avoir besoin à tout âge. Enseignement qui, tout en dispensant les connaissances de base, ait pour but d'apprendre à percevoir et à comprendre le monde; qui tende à éveiller, à tout âge—surtout chez l'enfant, pour toute la vie—le goût de s'instruire, de s'informer, de poser et de se poser des questions en développant l'observation, le jugement et le sens critique; qui vise enfin à susciter le sens de l'appartenance à la collectivité et de la responsabilité créative de chacun envers soi-même et envers autrui;
- un enseignement post-élémentaire dont l'objet soit moins de donner accès à l'université que de préparer les adolescents à la vie active, et sauvegarde chez ceux qui s'arrêtent temporairement à ce stade, l'espoir d'accéder à un moment ou à un autre à un enseignement post-secondaire et/ou à une formation professionnelle (scolaire ou extrascolaire) de niveau supérieur;
- un enseignement supérieur auquel on puisse accéder par de nombreuses voies et participer à tout âge, sous de multiples formes, notamment aux fins d'un perfectionnement continu;
- une éducation de circonstance, en fonction des besoins momentanés ou permanents de chacun, à tous les âges de la vie.

## Illustrations

1. La Commission de planification de la Province d'Alberta a posé les jalons de la très intéressante réforme éducative en cours dans cette région du *Canada*. L'idée centrale du rapport qu'elle a publié à cet effet est que la réforme doit être centrée sur l'idée de l'éducation permanente. La Commission s'exprime notamment en ces termes:

“ L'éducation doit développer chez le sujet la faculté d'apprendre en de multiples circonstances, à temps partiel, à domicile, par différents moyens, et en dehors des structures préétablies... Nous pensons que le système régi par l'école, avec ses classes, ses enseignants à plein temps, ses horaires de huit heures quotidiennes et ses programmes de huit ou dix mois, est un système coûteux; exception faite des besoins résultant directement de l'accroissement démographique, la part des investissements supplémentaires allant à cette forme d'éducation devrait être nulle...”

“...l'éducation permanente doit être conçue, dans le cadre général de l'entreprise éducative, comme un processus débutant à l'aube de la vie, englobant ce que l'on nomme communément les années d'école et se poursuivant tout au long de l'existence. Étude et apprentissage s'intègrent au travail et aux loisirs. Ainsi l'éducation est-elle conçue comme un processus de la croissance de l'être humain, de son accomplissement en tant qu'individu et que membre de nombreux groupes sociaux. Ce qui est ainsi visé, c'est donc l'homme total, et non pas seulement l'homme en tant que produit; l'existence créative et non pas seulement l'existence productrice de biens matériels...”

“...Le moment est venu d'admettre, comme le veut l'intérêt de la société, que l'éducation est la vie et la vie l'éducation; que chacun doit pouvoir passer différentes périodes de son existence dans des cadres éducatifs structurés tout en ayant le droit d'en sortir et d'y rentrer à son gré, à la seule condition de satisfaire à certaines exigences pédagogiques données. Cela admis, les premières années scolaires peuvent être consacrées à apprendre à apprendre et devraient viser autant au développement social et affectif qu'au développement intellectuel. Cela implique l'utilisation de technologies éducatives permettant l'étude indépendante. Le contenu des différentes disciplines ne devrait être abordé qu'ensuite, la période initiale portant essentiellement sur l'acquisition du langage fondamental de tout apprentissage: parole, chiffres, écriture, arts visuels, etc....”

Cette conception, ajoute la Commission, aurait pour autre avantage de rendre les systèmes d'enseignement primaire et secondaire “plus ouverts et plus accueillants” pour les sujets qui, quel que soit leur âge, ont besoin d'acquérir à un âge ou un autre les compétences correspondant à ces deux niveaux d'instruction.

En résumé, la Commission énonce les trois grands principes suivants: établir une relation étroite entre l'éducation permanente et “la prévision des tendances futures de la société considérée”; recourir, pour répondre aux besoins, à “de multiples moyens”, allant des programmes institutionnels aux formes non institutionnelles, y compris l'emploi des technologies modernes; concevoir l'éducation comme “faisant partie intégrante de tout acte de l'homme”.

2. En République démocratique du Viêt-nam, les activités éducatives sont organisées d'une façon qui leur confère effectivement le caractère d'un mouvement populaire. L'enseignement général unique pour les enfants se développe rapidement; son contenu est puisé directement dans les activités économiques, politiques, sociales du milieu; simultanément, un ample effort d'alphabétisation, intéressant des milliers de personnes, a été réalisé en pleine guerre; l'enseignement complémentaire pour les adultes se développe lui aussi; on se soucie d'associer étroitement l'enseignement au travail productif, surtout dans les régions rurales, au sein des coopératives agricoles, afin d'éviter que les jeunes ne s'adonnent indéfiniment à des études livresques “sans

jamais rien faire de leurs mains ”; les branches d’activité, services et centre de production sont mis au service de l’éducation, surtout pour l’enseignement complémentaire. L’exemple d’un petit village, Cam Binh, peut donner une idée de l’ampleur du mouvement éducatif: 95 % des enfants de trois à six ans fréquentent les jardins d’enfants et les maternelles, 100 % des enfants d’âge scolaire fréquentent les classes d’enseignement général; 90 % des adultes ont terminé leurs études primaires et de plus en plus nombreux sont ceux qui suivent des cours d’enseignement complémentaire. En gros, six habitants sur dix étudient d’une façon ou d’une autre.

### 3

#### *Principe*

**Déformalisation des institutions**     *L’éducation doit pouvoir être dispensée et acquise par une multitude de moyens, l’important n’étant pas de savoir quel chemin le sujet a suivi, mais ce qu’il a appris et acquis.*

#### *Considérants*

On voit se dessiner deux tendances: l’une vers la *diversification* et la multiplication des institutions éducatives; l’autre vers la *déformalisation* des structures traditionnelles. Ces orientations ne sont aucunement incompatibles. La “ désacralisation ” de certaines institutions scolaires peut aller de pair avec le maintien et le développement de structures scolaires fortement charpentées; l’extension des circuits d’enseignement peut être réalisée aussi bien par la multiplication des établissements scolaires du type existant, par la création d’écoles de types différents, par l’enseignement à temps partiel et par des modalités extrascolaires. Dès lors, toutes les voies—formelles et non formelles, intra-institutionnelles ou extra-institutionnelles—pourraient être reconnues en principe comme également valides. C’est dans ce sens qu’il convient d’entendre les termes de “ déformalisation ” et de “ desinstitutionnalisation ”.

#### *Recommandation*

Permettre à chacun de choisir sa voie plus librement dans un cadre plus souple que celui qui existe dans beaucoup de pays, sans être contraint, s’il quitte la filière, de renoncer pour la vie aux services de l’instruction.

*Commentaire*

La liberté de choix doit porter sur les moyens et sur les méthodes: l'enseignement à temps complet, l'enseignement à temps partiel et l'enseignement par correspondance, comme aussi les multiples formes d'autodidaxie, par recours direct aux sources d'information (avec ou sans l'aide de moyens modernes de communication) doivent être considérés comme aussi valables les uns que les autres, et interchangeable au gré de l'intéressé—seul comptant, en bonne logique, le résultat final.

En règle générale, l'enseignement élémentaire devra être plus uniformisé que l'enseignement ultérieur, bien qu'il soit souhaitable d'instituer dès le début des possibilités de diversification des contenus (selon le milieu ou l'individu) et d'individualiser dans une certaine mesure les méthodes et la cadence de l'apprentissage. A mesure qu'il grandit et que son jugement mûrit, le sujet devrait avoir une plus grande latitude de choisir et de combiner par lui-même ses domaines d'études. Il serait ainsi plus aisé de juger les capacités personnelles des élèves dans les différentes disciplines et de les classer en fonction de leurs intérêts réels.

*Illustrations*

1. Dans presque tous les pays, l'éducation offre une ample gamme de formes et de moyens divers. D'autre part, la composition du corps constitué par les apprenants aux-mêmes, et les effets qui en résultent, diffèrent grandement d'un endroit à l'autre. Malgré cette diversité, le champ des ressources et des programmes éducatifs disponibles dans les différents pays a ceci de commun, du point de vue organique, qu'il s'étend depuis des systèmes fermés et rigides jusqu'à des formes ouvertes et libres

Les systèmes fermés ont tendance à être sélectifs et compétitifs, en fonction de critères internes visant à déterminer qui doit ou ne doit pas étudier, et à quels âges.

Les systèmes ouverts, eux, vont à l'encontre des notions de sélection, de compétition et d'obligation. Le choix des cours et des matières étudiées, que ce soit en classe ou par lecture ou de toute autre façon, dépend principalement des intérêts personnels du sujet.

Il est clair que de nombreuses activités et institutions éducatives se situent entre ces deux systèmes extrêmes. Le premier pôle (celui de la sélection et de la compétition) est constitué par l'enseignement formalisé, conforme aux structures traditionnelles. Viennent ensuite des formes

un peu plus libres: écoles " alternatives ", établissements pluri-disciplinaires et instruction personnalisée (individually prescribed instruction, ou IPI). Moins structurées encore, tout en restant orientées vers des objectifs éducatifs déterminés et prescrits, sont les institutions du genre des centres d'autodidaxie, des programmes d'éducation des adultes et des " universités sans murs ".

Plus proches de l'autre pôle, en revanche, sont les programmes de formation " sur le tas ", les cours d'information rurale, les centres de développement communautaire, les clubs, les coopératives, les organisations politiques et syndicales, etc. A l'autre extrémité, enfin, on trouve le vaste ensemble des moyens d'information et de communication, tels que centres d'information, radio, télévision, bibliothèques et journaux, auprès desquels chacun est libre de puiser les éléments d'un apprentissage personnel conforme à ses besoins et à ses goûts.

De nombreux pays cherchent actuellement à tirer un meilleur parti, dans l'optique de l'éducation permanente, des possibilités offertes par toute la gamme des moyens éducatifs disponibles. Une réforme éducative globale doit nécessairement porter sur toutes ces activités, ainsi que sur les liens susceptibles d'être établis entre elles.

La question, aujourd'hui, est moins de développer ces possibilités (nombre d'entre elles le sont déjà) que de les coordonner de façon à ce que les apprenants de différentes catégories soient en mesure d'en user au mieux, indépendamment des filières traditionnelles. Le problème posé est de savoir comment offrir des services éducatifs de valeur similaire, en différents points du " spectre ", au gré des intérêts; comment aussi assurer " dans l'action " une évaluation équitable des acquis de chacun, à la lumière des résultats effectifs, et non pas en fonction du voies et des méthodes suivies. Le but est de permettre à tout apprenant de combiner de la façon qui lui convient le mieux les activités, les programmes et les moyens à sa portée. Nombreux sont les pays qui, indépendamment de leur stade de développement, ont déjà pris des mesures dans l'un et l'autre sens.

2. L'expérience de l' " université sans mur ", aux *États-Unis* (à laquelle correspondent du expériences plus ou moins semblables, dans plusieurs autres pays), est une intéressante tentative pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur et assumer une plus ample liberté de choix. Elle intéresse actuellement les universités suivantes: Antioch, Bard, Hofstra, Loretto, Heights, Monteith, Masson New College à Sarasota, Northern Illinois State, Sarah Lawrence, Shimer et Stephens. Ses caractéristiques essentielles sont les suivantes: admission de toute personne entre 16 et 60 ans désireuse de poursuivre des études; programme individuel destiné à répondre aux besoins et aux intérêts de chaque étudiant; inventaire des sources de renseignements dont il aura besoin (manuels, bandes magnétiques, laboratoire contacts personnels, etc ); études organisées par

chaque étudiant de façon individuelle, ou par des groupes d'étudiants; chaque étudiant doit passer au moins la moitié de l'année universitaire dans le centre d'expérimentation d'un campus; dialogue continu entre l'étudiant et son moniteur. Le personnel enseignant des " universités sans murs " comprend, en plus d'un certain nombre de professeurs attachés à un campus déterminé, des experts provenant du secteur agricole ou du monde des affaires, des scientifiques, des artistes, des hommes politiques. L'étudiant qui souhaite obtenir un diplôme universitaire a le droit en tout temps de poser sa candidature et de se présenter à l'examen lorsqu'il se sent prêt.

3. Il existe un peu partout dans le monde maints autres types d'établissements conçus pour offrir un choix étendu d'activités et de programmes éducatifs. On peut citer à ce propos les écoles communautaires qui accueillent tour à tour adultes et enfants; les centres scolaires groupant différentes catégories d'établissements et facilitant ainsi le passage d'un enseignement à un autre au sein du même complexe; les centres culturels ou centres d'animation dont les locaux et les moyens matériels peuvent être utilisés de l'aube à minuit par des groupes multiples et dont les animateurs sont à la fois les " producteurs " et les " consommateurs " des messages éducatifs; les centres de formation technique qui offrent des programmes d'études à plusieurs niveaux consécutifs (ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, personnel de maîtrise, etc.); les universités populaires; les universités ouvrières; les universités libres et autres établissements analogues largement ouverts au public.

## 4

### *Principe*

**Mobilité et diversification des choix**      *Un système éducatif global et ouvert facilite la mobilité horizontale et verticale des enseignés et multiplie les possibilités de choix*

### **Considérants**

Mobilité et diversification des choix sont complémentaires, chacune étant la condition de l'autre: d'une part, il n'y a de liberté réelle de choix que si le sujet peut emprunter aisément les voies et les issues qui y donnent accès, et cela sans être entravé par des critères formalisés, mais uniquement en fonction de ses capacités et de ses aspirations; d'autre part, la mobilité n'a de sens que si elle débouche sur des options suffisamment variées.

## Recommandation

Abolir les barrières artificielles ou désuètes entre les différents ordres, cycles et niveaux d'enseignement, de même qu'entre l'éducation formelle et non formelle; introduire graduellement, et d'abord pour certaines catégories de la population active, des possibilités d'éducation itérative (d'" éducation récurrente ")

## Commentaire

Cela suppose: une circulation plus libre, plus ample, du sommet à la base, de degré en degré et d'un établissement à l'autre; L'aménagement, d'une part, de multiples issues, d'autre part, de libres voies d'accès latérales; la possibilité, pour chaque sujet, au terme de la scolarité obligatoire, soit de poursuivre des études, soit de s'orienter vers la vie active (sans perdre pour autant la perspective d'études ultérieures), soit de remédier au résultat éventuellement défectueux du premier enseignement; la possibilité d'entreprendre des études supérieures sans avoir préalablement suivi l'enseignement formel traditionnellement requis; une ample mobilité d'un type d'enseignement à un autre, ainsi qu'à destination et en provenance des secteurs de production et de la collectivité; de larges possibilités pratiques, offertes aux jeunes et aux adultes, de combiner emploi et éducation.

Cela suppose que chacun puisse quitter et réintégrer le circuit éducatif à sa convenance; que la législation de l'éducation et du travail soit assouplie; que soient éliminées les barrières abusives entre les différents types d'institutions éducatives; que soit étendu graduellement aux adultes, au moins en principe et dans la limite des possibilités financières, le bénéfice de l'aide matérielle accordée aux jeunes; que soient multipliées les possibilités de congé offertes à ceux qui souhaitent reprendre ou commencer des études, ce qui implique de définir clairement les obligations de l'employeur touchant les absences motivées par des études à temps partiel, ou des stages, ou des recherches.

L'étude organisée en continu n'est assurément pas la seule formule concevable, surtout au niveau universitaire: des interruptions d'un cycle à un autre ou au cours d'un cycle apparaîtront de plus en plus comme parfaitement admissibles, et même psychologiquement et culturellement bénéfiques.

Ainsi s'affirme la notion d' " éducation récurrente " (ou éducation itérative), qui tend, d'une part, à résoudre la contradiction entre école institutionnalisée et éducation non institutionnalisée en les intégrant dans un système cohérent où elles se complètent et s'harmonisent, d'autre part, à infirmer la conception traditionnelle qui veut que toute l'éducation soit fournie pendant les premières années de la vie, avant l'entrée dans la " vie active " L'application conséquente de la notion d'éducation récurrente conduit notamment à reconnaître à tout travailleur le droit de rentrer dans le cycle éducatif au cours de sa vie active

### *Illustration*

Voici comment a été envisagée, dans un pays en voie de développement (*Ceylan*), la mise en oeuvre d'un système d'éducation itérative (*recurrent education*):

a) Attribution du certificat de fin d'études à la grande majorité des sujets achevant le cycle initial;

b) admission immédiate en propédeutique d'un très petit nombre seulement de ces certifiés;

c) orientation de tous les autres vers la vie active ou vers l'enseignement technique ou professionnel;

d) droit reconnu à quiconque, après deux ou trois ans, de demander à être admis en propédeutique, la sélection se faisant non pas sur la base des résultats obtenus au certificat initial, mais en fonction de tests d'aptitudes réservés à ceux qui ont reçu une certaine formation professionnelle ou acquis une certaine pratique du travail.

## 5

### *Principe*

**Éducation à l'âge préscolaire** *L'éducation des enfants de l'âge préscolaire est un préalable essentiel de toute politique éducative et culturelle.*

### *Considérannts*

Si certaine qu'apparaisse, à la lumière de la psychophysiologie moderne et de la simple observation, l'importance de la petite enfance

dans le développement ultérieur des aptitudes et de la personnalité, les systèmes éducatifs actuels agissent très souvent comme si cette phase ne les concernant pas. Cette carence s'explique évidemment, dans de nombreux pays, par l'insuffisance des ressources disponibles au regard de la demande d'éducation, mais elle résulte aussi d'une ample méconnaissance de l'importance des conditions éducatives de la petite enfance pour le développement de l'individu.

### *Recommandation*

Le développement de l'éducation des enfants d'âge préscolaire devrait s'inscrire au nombre des objectifs majeurs des stratégies éducatives des années soixante-dix.

### *Commentaire*

Il ne s'agit bien évidemment pas de consacrer des ressources trop considérables à l'éducation des enfants d'âge préscolaire, au détriment des enfants d'âge scolaire. Il est difficile, sinon impossible, de créer des écoles maternelles, des jardins d'enfants, etc., dans des milieux ruraux à population dispersée, et ailleurs aussi le coût de ces institutions, les problèmes d'encadrement, les résistances administratives, psychologiques et autres empêchent souvent de recourir à ces formules de type scolaire.

Il s'agit donc d'organiser d'une façon souple et libre l'éducation des enfants d'âge préscolaire (à partir de 2 ou 3 ans), en recherchant les meilleurs moyens d'associer la famille et la communauté locale aux tâches et aux frais (ce qui implique la formation de cadres relativement peu nombreux, chargés d'organiser dans leur secteur l'éducation préscolaire de façon non formelle, et l'instruction des familles elles-mêmes, par le moyen d'écoles des parents et autres institutions semblables) Il s'agit aussi de mettre à contribution les moyens de communication de masse, qui peuvent rendre de grands services partout où l'on se soucie d'étendre sans tarder l'enseignement préscolaire à un grand nombre de jeunes enfants, notamment à des enfants qui vivent dans des milieux à faible imprégnation culturelle.

### Illustrations

1. L'éducation préscolaire est très développée en *République populaire de Chine*. Les mères peuvent placer leurs enfants, pour la journée ou pour toute une semaine, dans des garderies très accueillantes, qui dépendent soit d'une école primaire, soit d'une usine ou de la commune, mais qui peuvent aussi être organisées par des comités de quartiers ou des groupements d'entraide, et faire appel à des concours bénévoles, notamment de la part des personnes âgées.

2. En *U.R.S.S.*, plus de 9 millions et demi d'enfants fréquentent les crèches et jardins d'enfants. Les établissements d'éducation préscolaire des *kolkhozes*, qui fonctionnent de façon permanente ou saisonnière, accueillent en outre 3 millions d'enfants environ. L'éducation dispensée dans ces différentes institutions vise à favoriser l'harmonieux développement physique, intellectuel, moral et esthétique des enfants. Elle s'inspire de principes uniformes, fondés sur l'expérience pédagogique et les résultats de recherches scientifiques. Les recherches poursuivies ces dernières années à l'Institut d'éducation préscolaire de l'Académie des sciences pédagogiques de l'*U.R.S.S.* et dans d'autres institutions montrent que les facultés psycho-physiologiques des enfants en bas âge et des enfants d'âge préscolaire sont plus développées qu'on ne le supposait jusqu'ici et que, dans des conditions pédagogiques déterminées, ces enfants sont capables d'acquérir des connaissances, des aptitudes intellectuelles et des qualités morales ou de caractère que l'on ne croyait autrefois accessibles qu'à des enfants sensiblement plus âgés.

3. La plus ample expérience d'enseignement audio-visuel destiné aux enfants d'âge préscolaire (*Sésame Street*) a été entreprise aux *États-Unis* d'où elle s'est étendue à l'Amérique latine. Ce programme a pour but de préparer les enfants d'âge préscolaire de milieux déshérités à aborder l'école dans des conditions analogues à celles de la moyenne des enfants. Il intéresse la population laborieuse de quartiers pauvres où il n'existe pas d'écoles maternelles mais où neuf foyers sur dix possèdent un appareil de télévision.

4. Au *Sénégal*, dans la Casamance, une trentaine de garderies de jour ont été organisées sous la direction du Service social rural. Financées et gérées par les villageois eux-mêmes, elles fonctionnent aux époques de l'année où hommes et femmes sont entièrement occupés par les travaux des champs. Elles accueillent tous les enfants de trois à sept ans ainsi que les enfants d'âge scolaire avant et après les heures de classe. Le service social veille à ce que les menus des repas, composés de denrées locales, soient diététiquement équilibrés. Le personnel, qui est recruté sur place et rétribué en nature, reçoit le minimum de formation indispensable et tout le village participe d'une façon ou d'une autre à l'activité des garderies.

## 6

*Principe*

**Enseignement élémentaire** *L'éducation élémentaire, à plein temps si possible, sous d'autres formes si besoin est, doit être effectivement assurée à chacun.*

*Considéranrs*

Le précepte initial de presque tous les systèmes d'enseignement est que chaque enfant est ou sera tenu de s'instruire, à plein temps, dans un cadre scolaire. Il s'ensuit que ceux à qui la possibilité n'est pas donnée de bénéficier de cette prescription sont en fait condamnés à se passer de toute instruction. Des millions et des millions d'enfants et de jeunes sont dans cette situation. C'est dire que la question est l'une des plus fondamentales qui se posent au plan de la stratégie éducative.

*Recommandation*

Les politiques éducatives des années soixante-dix devraient inscrire au premier rang de leurs objectifs stratégiques la généralisation de l'éducation élémentaire, sous des formes diversifiées en fonction des possibilités et des besoins.

*Commentaire*

En plus du puissant effort accompli en vue de réaliser dans le monde entier l'enseignement primaire pour tous—effort de longue haleine qui doit, bien entendu, être énergiquement poursuivi, et le sera assurément—il apparaît possible de remédier dans une large mesure au préjudice subi par les générations actuelles, à condition d'établir un judicieux équilibre entre plusieurs formules: enseignement primaire complet à plein temps; enseignement primaire complet à temps partiel ou à rythme approprié; éducation élémentaire incomplète pour enfants et adultes; programmes spéciaux pour les jeunes âgés de 12 à 16 ans, notamment ceux qui n'ont pas été antérieurement scolarisés<sup>167</sup>.

---

167. Le passage ci-après du document de travail préparé pour la Conférence du Bureau International d'Éducation, en 1970, traduit la même préoccupation: " Il est fort possible que, parmi les pays où le problème des déperditions est le plus grave, beaucoup ne soient pas en mesure de continuer à accroître la proportion d'enfants scolarisés, même s'ils parviennent à retenir à l'école les nombreux enfants qui la quittent aujourd'hui prématu-

Quoiqu'elles ne trouvent pas à s'appliquer de façon identique dans tous les pays et qu'elles revêtent bien évidemment une signification économique, financière et sociale particulière dans les pays en voie de développement, de telles formules ne sont pas dénuées d'intérêt dans les pays développés. Ainsi, l'enseignement à temps alterné peut y donner des résultats très positifs, et l'enseignement à rythme approprié, qui a normalement pour effet d'étaler les études primaires et postprimaires sur une plus longue période, aide à résoudre le délicat problème de l'âge d'entrée dans la vie active, qui préoccupe un peu partout éducateurs et gouvernements.

### *Illustrations*

1. En *Inde*, un Projet de développement intensif de l'éducation à l'échelle de quatre districts, groupant une population de 9 millions et demi d'habitants, dans le Punjab, le Bihar, le Maharashtra et le Mysore, s'adresse globalement aux enfants et aux adultes de 3 à 45 ans. Il combine des programmes d'enseignement à plein temps et à temps partiel et des programmes de radio différenciés en fonction des besoins de multiples catégories, depuis les adolescents et les adultes qui ont reçu une éducation plus ou moins complète jusqu'à ceux qui n'ont jamais été à l'école, en passant par ceux qui l'ont prématurément quittée à un stade ou à un autre. Les efforts sont dirigés dans le sens d'une approche intégrée associant divers moyens et court-circuitant les réseaux traditionnels, afin de développer des institutions informelles et non formelles au profit de la communauté tout entière. Au niveau élémentaire, par exemple, on a recours à des méthodes aussi peu orthodoxes que le dédoublement des classes, avec réduction de moitié des horaires, ce qui permet au maître d'enseigner simultanément à deux groupes; l'organisation de cours à temps partiel et de cours de perfectionnement pour les enfants qui ne peuvent passer toute la journée à l'école; l'application d'un système d'enseignement court dispensant les élèves des trois ou quatre premières années d'instruction primaire; l'utilisation continue des bâtiments scolaires, qui servent à plusieurs enseignements au cours de la même journée.

2. En *Tanzanie*, les écoles primaires intégrées sont considérées comme des centres de développement des ressources humaines, au service de la communauté tout entière. Elles comprennent des salles de classe à cloisons mobiles, qui sont aussi utilisées pour l'éducation des adultes, une garderie et un jardin d'enfants, une grande salle pouvant servir à diverses fins,

---

rément. Ces pays seront peut-être obligés de faire un choix difficile entre l'éducation complète du pourcentage actuel d'enfants scolarisés et l'éducation partielle d'un pourcentage plus grand d'enfants." (*La Déperdition scolaire, un problème mondial*, Bureau International d'Éducation, Genève, 1971, p. 123)

notamment aux travaux pratiques, et un centre de formation aux petits travaux artisanaux.

3. Au *Kenya*, il existe, en plus des écoles publiques financées par l'État, 400 écoles secondaires (écoles "harambee") financées par les communautés locales sous la forme de contributions volontaires et de droits d'inscription payés par les parents. En outre, la Croix Rouge du Kenya a constitué un réseau de centres ouverts aux femmes des régions rurales qui y font un stage de formation de quatre semaines avec leurs enfants et à qui l'on enseigne l'hygiène, la nutrition, la puériculture, l'économie domestique, l'élevage des petits animaux, etc.

*Principe*

## 7

**Élargissement de l'éducation générale** *Le concept d'enseignement général doit être élargi de façon à englober effectivement le domaine des connaissances socio-économiques, techniques et pratiques d'ordre général*

*considérants*

Longtemps, la notion d'enseignement général a eu un caractère limitatif. n portait sur un certain nombre de matières traditionnelles. Mais la distinction entre matières générales et matières spéciales s'estompe de plus en plus. De très nombreuses connaissances réservées hier encore aux spécialistes appartiennent désormais à la culture générale; telles les connaissances économiques ou sociologiques, dont l'importance s'accroît à mesure qu'augmente l'emprise exercée sur chacun par le fait économique et les conditions sociales; telles surtout les connaissances technologiques: plus l'homme contemporain est exposé aux effets de la technologie et contraint à comprendre et à dominer le monde des techniques, plus l'éducation technologique, théorique et pratique, devient nécessaire pour tous.

*Recommandation*

Tendre à abolir les distinctions rigides entre les différents types d'enseignement—général, scientifique, technique et professionnel—en conférant à l'éducation, dès le primaire et le secondaire, un caractère tout à la fois théorique, technologique, pratique et manuel.

*Commentaire*

Si l'on veut que l'éducation dite générale devienne véritablement générale, il est indispensable de développer l'éducation technologique. Si l'on veut donner toute sa valeur éducative à l'enseignement général, il faut veiller à harmoniser la formation intellectuelle et la formation manuelle, à maintenir une corrélation constante entre l'étude et le travail.

Cependant, l'éducation technologique ne se limite pas à l'étude des lois scientifiques et de leurs applications, ni à celle des moyens techniques mis en oeuvre. Pour que l'éducation technologique prenne tout son sens, un double changement doit être apporté à ses formes usuelles: d'une part, l'enseignement technologique doit trouver sa place dans l'enseignement des langues, de l'histoire, de la géographie, de la sociologie, de la vie communautaire, etc., et non pas seulement en complément de l'enseignement des sciences physiques et naturelles; d'autre part, les problèmes technologiques doivent être traités en rapport avec de nombreux aspects de la vie: la technologie et le travail, la technologie et les loisirs, la technologie et les mécanismes de la société, la technologie et les communications, la technologie et l'environnement, etc.

*Illustrations*

1. Dans la République démocratique allemande, l'éducation polytechnique fait partie du cycle d'éducation élémentaire de dix années. Les bases de l'éducation polytechnique reposent sur la liaison intime établie entre la pédagogie et la technologie. Des équipes de chercheurs comprenant des éducateurs, des pédagogues, des savants et des technologues professionnels ont recherché activement les moyens de formuler des concepts nouveaux et dynamiques concernant l'éducation polytechnique. Les résultats de l'expérience et de la pratique sont constamment utilisés pour alimenter en retour les recherches et les réflexions conduites dans ce domaine.

L'éducation polytechnique comporte dès le début des activités pratiques et manuelles; à partir de la septième année, elle inclut quatre heures par semaine de formation pré-professionnelle dans des entreprises industrielles et agricoles ou dans des institutions polytechniques; les étudiants engagés dans ces structures pratiquent un travail productif. L'accent n'est pas mis sur la formation en vue d'activités techniques spécifiques, mais l'objectif est de familiariser tous les étudiants avec les méthodes de la technologie et avec leur application aux différents processus industriels; on insiste également sur la valeur intrinsèque et l'importance du travail manuel.

2. Les maisons familiales, principalement en France et en Italie, ont réalisé des expériences intéressantes d'éducation basée sur l'alternance

et l'enseignement à rythme approprié. Conçue et mise au point dans la milieux ruraux, traditionnels et catholiques, cette méthode tend à éviter le dépaysement et le déracinement, tout au moins à un stade trop précoce de la formation; assurer dans de meilleures conditions psychologiques l'accès à la connaissance d'enfants dont le milieu familial offre un faible support culturel; développer un enseignement fondé sur une forte motivation individuelle et très lié au milieu environnant; surmonter les résistances mentales à l'effort intellectuel, et fournir éventuellement une solution culturelle moins ambitieuse à ceux chez qui ces résistances ne peuvent être complètement abolies. Le système d'alternance permet à l'élève de passer, au cours d'une période de trois ans, un tiers de son temps dans un cadre scolaire et les deux autres tiers dans le cadre familial,

## 8

### *Principe*

**Optimisation de la mobilité professionnelle** *En ce qui concerne la préparation au travail et à la vie active, l'éducation doit avoir pour but non seulement de former les jeunes à l'exercice d'un métier déterminé mais surtout de les mettre en mesure de s'adapter à des tâches différentes et de se perfectionner sans cesse, à mesure qu'évoluent les formes de production et les conditions de travail: elle doit tendre ainsi à optimiser la mobilité et faciliter les reconversions professionnelles.*

### *Considérants*

Bien que les finalités essentielles de l'éducation soient d'ordre individuel et social, elle a une fonction très importante à remplir en matière de formation professionnelle, et par là au regard de l'économie.

Il est moins possible que jamais, en raison de l'évolution incessante des techniques de production, d'attendre des systèmes d'enseignement de type traditionnel que les formations qu'ils dispensent répondent de pas en pas aux besoins des entreprises. Tout en tenant compte des critiques adressées à de nombreux enseignements par les milieux économiques, qui leur reprochent d'être trop théoriques, trop éloignés des réalités de la vie industrielle, on doit admettre que les tâches de l'école, à cet égard, sont d'ordre plus général: fournir une base solide de connaissances propres à étayer de multiples compétences cultiver les facultés mentales, stimuler l'esprit créateur, développer la compréhension des principes scientifiques et la capacité de les appliquer au plan technique, contribuer au développement de certaines aptitudes

générales, développer des attitudes positives à l'égard du travail et de sa morale.

### *Recommandation*

Développer, dans le cadre de l'enseignement secondaire, les écoles de formation professionnelle ou technique; faire suivre leur enseignement par une formation pratique sur les lieux de travail et surtout compléter l'ensemble de cette formation par une éducation récurrente et un recyclage.

### *Illustration*

En U. R. S. S., l'un des moyens les plus féconds de réaliser un enseignement généralisé, tout en conservant à l'école d'enseignement général son rôle principal, est le développement des écoles professionnelles et techniques, qui, parallèlement à la spécialisation professionnelle et à la qualification correspondante, donnent une instruction secondaire. Les directives du 24<sup>e</sup> Congrès du Parti communiste de l'Union Soviétique relatives au Plan quinquennal de développement de l'économie nationale en U. R. S. S. pour les années 1971-1975 prévoient la formation de 9 millions de spécialistes ayant une instruction spéciale ou secondaire; de plus on accorde une attention toute particulière à la formation de spécialistes dans les nouvelles branches de la science et de la technique, La directive du précédent Congrès du Parti communiste de l'Union Soviétique relative à la formation de 7 millions de spécialistes pourvus d'une instruction spéciale, supérieure ou secondaire a été suivie et les résultats escomptés ont été obtenus. Il semble donc tout à fait possible d'atteindre le chiffre prévu pour cette nouvelle période de 5 ans.

## 9

### *Principe*

**Rôle éducatif des entreprises** *La notion d'éducation permanente, au sens plein du terme, implique que les entreprises soient investies d'amples fonctions éducatives.*

### *Considérants*

La responsabilité de la formation technique ne devrait pas incomber uniquement, ni même essentiellement, au système scolaire, mais être

partagée entre les écoles, les entreprises et l'éducation extrascolaire, une coopération active s'établissant à cet effet entre éducateurs, dirigeants techniques, travailleurs et gouvernements.

Pour pouvoir répondre à ses obligations croissantes, l'éducation a besoin du concours d'autres institutions, notamment des établissements qui sont appelés à employer la main-d'oeuvre formée par elle. Les modes de participation et la répartition des tâches diffèrent considérablement selon les pays, depuis ceux où la formation est fournie principalement par les entreprises, mais partout une collaboration étroite tend à s'imposer. Dans les pays industrialisés, les milieux économiques ont pris conscience de la nécessité d'améliorer la formation et admettent généralement que les dépenses consenties à cet effet constituent un investissement rentable; dans nombre de pays en voie de développement, en revanche, on a encore tendance à sous-estimer l'importance de la formation au sein des entreprises.

#### *Recommandation*

Il importe de combler le fossé qui subsiste trop souvent entre les établissements d'enseignement et les entreprises tant publiques que privées, qui constituent un élément primordial du système global d'éducation; leur rôle ne devrait pas être limité à la formation des ouvriers, mais étendu, dans toute la mesure du possible, à la formation des techniciens et à la recherche.

#### *Commentaire*

Effectivement, même dans les pays où la formation initiale est considérée comme l'une des fonctions primordiales du système scolaire, les entreprises conservent ou acquièrent certaines responsabilités importantes en matière de formation et contribuent ainsi à l'effort national d'éducation.

Les jeunes travailleurs issus de l'enseignement professionnel ou technique ont besoin d'une formation complémentaire et doivent apprendre à s'adapter aux conditions et à la cadence du travail industriel: ils ne peuvent le faire qu'au sein d'une entreprise.

C'est également aux entreprises qu'incombe logiquement la respon-

sabilité de divers types de formation ultérieure: spécialisation, perfectionnement, formation en vue de la promotion, recyclage, formation des cadres et agents de maîtrise, etc.

Une collaboration étroite entre les établissements industriels et les établissements d'éducation est au surplus une condition essentielle si l'on veut que ces derniers adaptent leur enseignement aussi judicieusement que possible aux besoins de l'économie.

Dans de nombreux pays, des entreprises—tant publiques que privées—affectent une part de leurs bénéfices à l'éducation et à l'apprentissage de leur personnel et de leurs cadres. Cette pratique devrait être adoptée plus souvent.

### *Illustration*

Le Japon a un système de formation technique et professionnelle hautement développé et financé par le commerce et l'industrie. Au début de ce siècle déjà, les plus grandes compagnies ont mis en place leurs propres dispositifs d'apprentissage. Ces activités se sont développées dès 1948 dans le cadre de deux programmes gouvernementaux: T. W. I. (Training Within Industry) et M. T. P. (Management Training Programme).

Les entreprises participent au programme public de formation professionnelle, sous l'autorité du ministère du Travail. Ce programme comprend 407 centres de formation fréquenté par plus de 100 000 apprentis.

De plus, la plupart des grandes firmes ont un programme éducatif dans l'industrie même, ayant pour but la formation initiale des nouveaux employés, la promotion et le recyclage des ouvriers spécialisés et offrant des cours d'inspection et de gestion.

Avec leur programme qui consiste à encourager tous les employés à se perfectionner, et dispense quotidiennement, à chacun d'entre eux une formation sur le tas assurée par son supérieur immédiat, les aciéries Yawata, qui occupent 50 000 personnes, sont un exemple caractéristique de cette politique.

Cette Compagnie a un Conseil d'éducation qui élabore les programmes de formation et les politiques d'éducation qui doivent être appliqués par le secteur éducatif dans chacune des usines de la compagnie. Les programmes comportent la formation des ouvriers et des contremaîtres, des employés des bureaux et services techniques, ainsi que du personnel de direction.

## 10

### *Principe*

#### **Diversification de l'enseignement supérieur**

*L'expansion de l'enseignement supérieur doit entraîner un ample développement d'institutions multiples aptes à répondre à des besoins collectifs et individuels de plus en plus nombreux.*

### *Considérants*

De très nombreux facteurs économiques, sociaux, politiques, concourent à imposer la transformation de l'enseignement postsecondaire. Cette transformation ne peut cependant résulter de la simple addition ou superposition d'éléments plaqués sur le système existant. En vue de dispenser un enseignement réellement approprié à une " clientèle " de plus en plus nombreuse et différenciée, une diversification très poussée des institutions postsecondaires s'impose. Mais cela suppose au préalable un changement dans les attitudes traditionnelles à l'égard de l'Université. En effet, si les institutions d'un type nouveau sont trop dénuées de prestige aux yeux du public, eues ne rempliront pas leur objet et les universités de type traditionnel continueront à être surchargées et appliqueront nécessairement des procédures discriminatoires.

### *Recommandation*

**Promouvoir, pour l'ensemble de l'enseignement postsecondaire, une diversification très large des structures, des contenus et des catégories d'utilisateurs.**

### *Commentaire*

Cela implique la multiplication des enseignements, l'introduction de cycles courts à côté des cycles longs, la création d'établissements de petite dimension, à des fins et à des besoins spécifiques ou locaux: collèges, technicums, " universités libres ", etc. D'autres institutions devraient dispenser une formation para-professionnelle et technique de niveau moyen, bien adaptée aux conditions du marché du travail. Les conditions d'admission devraient être libérales, non formelles, c'est-à-

dire centrées sur les motivations et l'avenir professionnel des candidats, plutôt que sur les diplômes officiels.

Cela suppose, d'autre part, que l'on accorde beaucoup plus d'attention que par le passé à la formation des cadres de tout niveau. A cet égard, la formule des "centres d'excellence" apparaît intéressante, particulièrement pour les pays en voie de développement, à condition qu'ils se situent effectivement à un niveau conforme aux normes internationales. L'insertion de telles institutions, complétées par des centres multidisciplinaires et des écoles et instituts professionnels de technologie, d'agronomie, de médecine, de gestion, etc., selon le cas, semble de nature à répondre positivement, sans implications budgétaires trop importantes, aux besoins économiques de la nation et aux perspectives d'avenir du système éducatif, et cela mieux que des institutions "de prestige", mineures et mal adaptées aux conditions réelles.

Cela implique, enfin, que l'accès aux établissements d'enseignement supérieur soit ouvert non seulement aux étudiants "réguliers", mais à une clientèle beaucoup plus large: anciens diplômés, cadres et travailleurs désireux de se perfectionner ou de se recycler, etc.

L'application de ces mêmes principes peut naturellement différer selon le degré de développement et d'industrialisation des pays; il sera donc sans doute de plus en plus nécessaire d'étudier les différents modèles possibles selon lesquels les pays en voie de développement —et surtout les pays les moins développés—pourraient améliorer, diversifier ou, dans certains cas, créer leur système postsecondaire.

### *Illustrations*

1 Le Centre universitaire de Vincennes (France), qui compte actuellement 12 000 étudiants, 26 départements, 400 enseignants à plein temps et un nombre plus important de chargés de cours, a pour principe d'admettre aussi largement que possible des travailleurs et des non-bacheliers; de pratiquer des méthodes pédagogiques novatrices, fondées notamment sur l'interdisciplinarité; d'orienter ses enseignements et ses recherches sur l'étude du monde contemporain.

Présentement, les deux tiers environ des étudiants sont salariés et la moitié sont des non-bacheliers.

Plusieurs innovations expérimentées à Vincennes ont été adoptées par d'autres universités françaises, notamment l'organisation des études en "unités de valeur" (10 par an pour un étudiant à temps plein), la possibilité pour les étudiants de choisir librement une partie importante de leurs sujets en dehors de leur département principal, etc.

Certaines caractéristiques restent pour le moment particulières à Vincennes, notamment le remplacement de l'enseignement magistral et

des examens par des formes diversifiées de travaux en équipe, où le rôle de l'enseignant est plutôt celui d'un conseiller chargé d'animer et de coordonner le travail de petits groupes semi-autonomes; beaucoup de ces travaux constituent des recherches sur des thèmes choisis par les étudiants.

L'expérience de Vincennes s'inspire des idées suivantes: a) L'ouverture de l'Université à ceux qui ne sont pas nécessairement bacheliers donne la possibilité aux personnes qui font partie du monde du travail de poursuivre des études; b) Cette confrontation entre le jeune étudiant qui sort de l'école secondaire sans avoir une expérience professionnelle et l'adulte connaissant de très près les problèmes concrets d'une profession évite que l'enseignement ne prenne un aspect abstrait et desincarné; c) La présentation de la matière enseignée s'accorde en grande partie avec la manière dont l'étudiant la voit; son intérêt, ses aptitudes et ses performances sont plus décisifs dans l'avancement des études que l'ordre statique des cours. Ainsi la démarche à suivre devient davantage un processus de recherche qu'une accumulation de connaissances; d) La simultanéité d'une formation initiale et d'une formation de recyclage permet un brassage d'idées et de connaissances qu'on ne trouve pas dans l'université traditionnelle.

2. La réforme tendant en *République arabe d'Égypte* à la mutation des instituts supérieurs de technologie et à leur fusion en une *Université technologique*, illustre une recherche intéressante de voies alternatives en enseignement supérieur. Ayant joué, pendant une certaine période de développement, un rôle positif dans la formation de cadres techniques, ces instituts æ voient maintenant confier la tâche de constituer des centres d'impulsion et de rénovation des relations entre certains secteurs de l'enseignement et l'industrie nationale en pleine mutation.

3. Un collège de *Philadelphie (États-Unis)*—le *Parkway Programme*—utilise les activités de la communauté et les compétences de ses membres actifs comme partie intégrante de son programme. Les élèves apprennent sur les lieux—dans une usine, un garage, un cabinet juridique, au siège d'un journal, dans les musées, les galeries d'art—où un spécialiste de l'endroit les initie. Ces expériences se rattachent à un programme de travail éducatif plus structuré, mené dans les locaux mêmes de l'école bien qu'élaboré dans une large mesure sur la base de discussions entre enseignants et élèves. Il n'y a aucun critère d'admission; les élèves sont choisis par tirage au sort.

4. L'exemple de l'Inde montre que, dans un pays en voie de développement, l'enseignement supérieur ne peut connaître un large développement que si l'on crée un petit nombre de "*centres d'études avancées*" visant le niveau international le plus élevé. On considère que sans un secteur central bien organisé, la démocratisation de l'enseignement risquerait de compromettre sérieusement l'utilité et la qualité de l'ensemble du

système et d'en retarder le développement. Les " centres d'études avancées " représentent un élément important du noyau de l'enseignement supérieur en Inde. Ces centres ont été créés en 1963 par la University Grants Commission en consultation avec les universités. On compte à ce jour 30 centres, dont 17 sont consacrés aux disciplines scientifiques et 13 aux lettres et aux sciences sociales. Ces centres ont reçu une aide substantielle de l'Unesco, du Royaume-Uni et de l'U. R. S. S. Ils doivent non seulement permettre d'élever le niveau des études universitaires mais également susciter la création d'un plus grand nombre de centres d'excellence et jouer ainsi le rôle d'" éducateurs d'excellence ". En dehors des centres d'études avancées, ce noyau comprend 6 instituts de technologie, qui ont bénéficié d'une assistance importante des pays développés. Ces instituts de technologie comptent 10 000 inscrits, soit environ 5 % du nombre total d'inscrits en technologie. Il faut signaler également quelques universités agricoles, créées en coopération avec les États-Unis, ainsi qu'un institut de médecine pour l'ensemble du pays.

5. Certaines universités cherchent divers moyens d'ouvrir leurs portes à de plus larges couches de la société. En Pologne, par exemple, c'est le réseau extrêmement étendu des cours par correspondance—qui existent pour presque toutes les spécialités—qui constitue la voie principale de l'" ouverture " du système postsecondaire. Les étudiants inscrits à ces cours bénéficient de toute une série de facilités—entre autres de congés payés spéciaux—leur permettant de poursuivre leurs études tout en restant engagés dans le secteur de la production. Des institutions d'enseignement supérieur par correspondance ou par cours du soir rattachés à quelques grandes usines permettent aux travailleurs de poursuivre des études, soit en continuant leur travail, soit en alternant des périodes d'études et des périodes de production.

## 11

### *Principe*

#### **Critères d'accès**

*L'accès aux différents types d'enseignement et aux fonctions professionnelles devrait dépendre des seules connaissances, capacités et aptitudes de chacun, sans qu'une hiérarchie rigide soit établie entre les connaissances scolaires et l'expérience acquise par la pratique professionnelle ou l'étude personnelle*

### *Considérants*

Aucun changement essentiel n'a été généralement apporté, jusqu'à présent, aux modes traditionnels de sélection, de contrôle des connais-

sances et de collation des grades. On ne peut toujours progresser de niveau en niveau qu'en suivant une filière déterminée et en franchissant une série de barrages. Cependant, de nombreuses données nouvelles (origine, âge et destination des élèves et des étudiants, contenu des programmes, méthodes d'enseignement) commandent de modifier les procédures de sélection, d'évaluation et d'orientation.

D'une façon plus générale, le concept d'éducation permanente, qui exclut toute idée de sélection prématurée et définitive, est appelé à transformer le sens des procédures de promotion et de certification et à majorer considérablement la valeur des compétences réelles, des aptitudes et des motivations, par rapport aux notes, au cursus et au bagage scolaire.

### *Recommandation*

A mesure que les systèmes d'éducation se diversifieront et que se multiplieront les voies d'accès, de sortie et de réinsertion, l'obtention des diplômes et des grades universitaires devrait être de moins en moins liée à l'accomplissement d'un cursus déterminé; les examens devraient servir essentiellement à comparer les compétences acquises, dans des conditions différentes, par des sujets de provenances diverses, à marquer non pas un aboutissement mais un point de départ, et à aider chacun à juger soi-même de l'efficacité de ses méthodes d'étude; les procédures d'évaluation devraient tendre à mesurer aussi bien les progrès personnels du sujet que le degré de conformité de son savoir avec des normes préétablies.

### *Commentaire*

Une évaluation réelle des résultats obtenus par l'élève ou l'étudiant doit se fonder moins sur les indications sommaires fournies par un examen que sur l'observation de son travail durant toute la période d'étude considérée. Elle doit tenir compte davantage du développement des capacités intellectuelles (raisonnement et jugement critique, aptitude à résoudre des problèmes) que du volume des connaissances emmagasinées. Les méthodes modernes d'apprentissage (enseignement programmé ou assisté par ordinateur, enseignement télévisé, laboratoires de langues et autres moyens autodidactiques) permettent d'orga-

niser les examens différemment. Enfin, il est à prévoir que les attributions d'emploi se feront de plus en plus souvent en fonction, non pas des diplômes scolaires ou universitaires produits par les candidats, mais sur la base d'une évaluation concrète de leur aptitude à remplir telles ou telles fonctions, la responsabilité de la sélection étant, dans cette optique, assumée principalement par les employeurs. Bref, si l'évaluation et le contrôle des résultats obtenus se réalisant d'une autre façon, les examens pourront alors jouer le rôle d'un instrument de libération des habitudes d'enseignement ancestrales et des critères de qualification professionnelle.

### Illustration

En *Suède*, on a supprimé l'examen terminal du cycle secondaire et l'accès à l'enseignement supérieur n'est plus conditionné par la réussite à des épreuves de type traditionnel. Il est fait communément appel à des méthodes extrêmement diversifiées pour évaluer les facultés du sujet, celui-ci pouvant même choisir de démontrer ses capacités par le tournage d'un court-métrage, ou l'enregistrement d'une bande magnétique, la présentation d'un recueil de poèmes, d'un tableau, d'une sculpture ou d'un projet d'aménagement d'un site urbain.

## 12

### Principe

**L'éducation des adultes** *L'aboutissement normal du processus éducatif est l'éducation des adultes.*

### Considéranrs

L'éducation des adultes répond à des définitions multiples: elle est le *substitut* de l'éducation première pour une très grande part des adultes dans le monde; elle est le *complément* de l'éducation élémentaire ou professionnelle pour de nombreux individus qui n'ont reçu qu'un enseignement très incomplet; elle *prolonge* l'éducation de ceux qu'elle aide à faire face aux exigences nouvelles de leur environnement; elle *perfectionne* l'éducation de ceux qui possèdent une formation d'un niveau élevé; elle constitue enfin un *mode d'épanouissement individuel* pour tous. Tel de ces aspects peut être plus important que tel autre dans un pays ou dans un autre, mais tous ont leur raison d'être partout. Il n'est plus possible ni de limiter l'éducation des adultes au niveau

rudimentaire, ni de l'enfermer dans le cadre d'une éducation " culturelle ", à l'usage d'une minorité.

L'éducation des adultes revêt une importance particulière dans la mesure où elle constitue un facteur déterminant pour la réussite des activités scolaires des non-adultes: on ne peut, en effet, dissocier l'enseignement primaire des enfants—objectif primordial—du niveau éducatif des parents; ce n'est pas dans un milieu analphabète que pourront être bien préparées les générations nouvelles. Le développement de l'éducation dépendant de la pleine utilisation de tous ceux qui sont capables d'enseigner ou de contribuer à la formation d'autrui, c'est en intensifiant l'éducation des adultes que l'on parviendra à accroître le nombre des cadres voués à la réalisation de ces objectifs éducatifs. Il importe donc de ne jamais opposer l'éducation des adultes à l'éducation des enfants et des jeunes: le concept d'une éducation globale transcende cette apparente contradiction et en met les deux pôles, parallèlement et simultanément, au service des objectifs communs de l'éducation au sens large.

Il s'ensuit que l'éducation des adultes ne peut demeurer plus longtemps, dans aucune société, un secteur marginal et qu'une place bien précise doit lui être réservée dans les politiques et les budgets d'éducation, ce qui implique une articulation solide entre l'enseignement scolaire et l'éducation extrascolaire.

### *Recommandation*

Faire du développement rapide de l'éducation des adultes, scolaire et extrascolaire, l'un des objectifs primordiaux des stratégies éducatives des dix années à venir.

### *Commentaire*

Étant donné les retards qui existent par rapport aux besoins éducatifs et culturels des adultes, ce ne sont point des pas mais un véritable bond en avant qu'il s'agit de faire dans ce domaine; ce ne sera possible qu'à la condition de faire appel aux efforts et aux ressources de tous, sur le plan privé aussi bien que public, individuel aussi bien que collectif, c'est-à-dire:

—utiliser l'ensemble des établissements scolaires existants (écoles primaires, mais aussi établissements secondaires et techniques) pour

l'éducation des adultes; ouvrir aux adultes l'accès aux établissements d'enseignement supérieur;

—créer des institutions spéciales pour l'éducation des adultes, ou harmoniser des activités de type extrascolaire pour faciliter leur insertion dans la vie et l'exercice de leurs fonctions de citoyens, de producteurs, de consommateurs, de parents;

—créer des conditions favorables à l'organisation d'activités éducatives, collectives ou individuelles; encourager l'autodidaxie, développer des initiatives spontanées; mettre l'ensemble des moyens d'éducation à la disposition d'un nombre maximum d'adultes.

Cette action tridimensionnelle ne pourrait se concevoir sans des apports financiers et techniques des pouvoirs publics comme du secteur économique (industriel et agricole). Mais une grande partie des efforts à accomplir dans ce domaine relève de l'initiative des groupes, des associations et des individus. Ce rôle de l'initiative privée constitue une garantie essentielle du respect des libertés et des pluralités et favorise l'innovation pédagogique.

### *Illustrations*

1. En *Yougoslavie*, les " universités ouvrières " sont un type d'institutions pour l'éducation des adultes où l'on cherche à apporter des réponses à de nombreuses questions qui se posent aujourd'hui dans le domaine de l'éducation. Elles ont un caractère à la fois scolaire et extrascolaire, sont ouvertes à tous les adultes, indépendamment de leur formation antérieure, le seul critère d'admission étant l'ensemble des aptitudes individuelles de chacun. On peut y suivre des cours de tous niveaux allant de l'enseignement élémentaire à l'enseignement de matières très spécialisées pour les ouvriers hautement qualifiés. De multiples possibilités s'offrent à chaque apprenant dans l'établissement de son propre programme d'étude: il peut, par exemple, combiner des parties de cours différents, ou bien utiliser parallèlement les méthodes collectives (groupes de travail, surtout) et les méthodes individuelles (autodidactisme et " études de cas "). On y trouve des programmes adaptés à l'environnement, diversifiés selon les collectivités et les individus, et établis sur la base d'une analyse préalable des besoins socio-économiques et éducatifs du milieu et des apprenants. Une égale importance est accordée à l'éducation fonctionnelle (à des fins professionnelles, civiques et sociales), et à l'épanouissement général et culturel des ouvriers, etc.

2 L'exemple de la *Suède* (exceptionnel il est vrai) montre l'extension que revêt aujourd'hui déjà, dans certaines circonstances, l'éducation des adultes. Dans ce pays, durant l'année fiscale 1970-1971, on a dénombré: 1,6 million de participants adultes aux cercles d'études; 170000 parti

cipants aux cours d'éducation des adultes (au plan local ou national); 30 000 participants aux cours des universités populaires; plus de 100 000 participants à des cours d'adaptation professionnelle; près de 11 000 participants à des cours organisés par des organisations de salariés. Le nombre total de ceux qui ont bénéficié des efforts déployés par la collectivité en vue d'assurer le développement de l'éducation des adultes a donc été de près de 2 millions de personnes (sur 5 500 000 adultes de plus de 20 ans).

### 13

#### *Principe*

**Alphabétisation**      *L'alphabétisation n'est qu'un " moment " et un " élément " de l'éducation des adultes.*

#### *Considérants*

Pendant longtemps, l'alphabétisation a été séparée ou même opposée à l'éducation des adultes. Elle a été considérée comme concurrente de l'enseignement primaire. L'acquisition de la lecture et de l'écriture était opposée aux autres modes de dissémination des connaissances, ainsi qu'à l'acquisition des aptitudes et des savoir-faire. Pendant longtemps, l'alphabétisation a été conçue comme une fin en soi.

L'alphabétisation des adultes, dont les effets éducatifs étaient généralement peu durables, était d'autre part entachée de folklore et même de démagogie politique. Le lien entre les programmes d'alphabétisation et les objectifs du développement était très lâche, l'alphabétisation ne s'insérait pas dans le milieu environnant.

#### *Recommandation*

Une place importante doit être accordée à l'alphabétisation dans tout programme concernant les populations adultes, par-tout où l'analphabétisme est encore répandu. L'action doit être orientée dans deux sens: en priorité, vers l'alphabétisation fonctionnelle des catégories de la population active fortement motivées; vers l'alphabétisation massive quand les conditions s'y prêtent et là surtout où les conditions sociales du développement—politique, économique et culturel—favorisent une participation active de larges couches de la population.

*Commentaire*

Toute action d'alphabétisation, motivée par et orientée vers les débouchés, doit s'articuler sur les objectifs du développement du pays ou du milieu. Son ampleur doit être proportionnelle à celle de l'effort du développement socio-économique, la stratégie de celui-ci devant déterminer la stratégie d'alphabétisation. Elle ne doit pas tendre seulement à répandre un moyen de communication, mais en même temps diffuser des connaissances directement utiles et des savoir-faire.

Une campagne massive d'alphabétisation se justifie dans la mesure où elle aide les populations à participer à la transformation de leur environnement. Pour éviter les déceptions du passé, il importe que les programmes d'alphabétisation mis en oeuvre dans de nombreux pays soient liés à l'initiation à la vie civique et au travail. Ces campagnes devraient être précédées, appuyées, accompagnées et suivies par un ample déploiement de l'information radiophonique et télévisée.

*Illustration*

Le principe dont s'inspire le projet *d'alphabétisation fonctionnelle* à Ispahan et Dez (Iran) est que l'alphabétisation, pour être fonctionnelle, c'est-à-dire taillée à la mesure des difficultés que doivent résoudre les analphabètes, suppose une auscultation, une étude approfondie du milieu qui a été choisi comme secteur d'intervention. C'est ainsi qu'on a pu établir un éventail de programmes spécifiques en distinguant les secteurs d'intervention selon une typologie économique définie en fonction des objectifs intermédiaires du développement des zones du projet pilote, tels qu'on pouvait raisonnablement les déduire des objectifs généraux du troisième et quatrième plan national. Dans chacun de ces secteurs, il a semblé possible d'identifier des groupes socio-professionnels suffisamment homogènes quant à leur situation de travail pour poser des exigences communes de qualification, et assez nombreux pour constituer des équipes de travail.

Pour les deux dernières années du projet pilote, quinze programmes spécifiques ont été ainsi sélectionnés et programmés, en conformité des besoins et des motivations d'analphabètes provenant de différents milieux. Cette diversification des programmes s'est faite en vue d'assurer l'intégration de tous les éléments de la formation dans un apprentissage simultané qui valorise avant tout la formation professionnelle et qui a pour objet: l'intégration de l'apprentissage du langage et des connaissances techniques; l'intégration des mathématiques et de la technologie; l'intégration du dessin technique et du contenu technique. Ainsi sont inté

grés les éléments de l'intellectualisation (lecture, écriture, symboles) aux éléments techniques, professionnels et socio-économiques.

Bien que l'évaluation du projet expérimental ne soit pas terminée, les premiers résultats analysés après les tests de la dernière année sont positifs et significatifs dans différents domaines: pédagogique (acquisition des connaissances), pratique (adoption des mesures recommandées dans les programmes agricoles), sociologique (attitude, ouverture à la modernité) et même économique (où les vérifications doivent se poursuivre).

## 14

### *Principe*

#### **Autodidaxie**

*L'éthique nouvelle de l'éducation tend à faire de l'individu le maître et l'auteur de son propre progrès culturel.*

*L'autodidaxie, notamment l'autodidaxie assistée, a une valeur irremplaçable dans tout système éducatif*

### *Considérants*

La diversification des voies éducatives, les facilités accrues qui s'offrent à qui entreprend de s'éduquer par lui-même, tout concourt de nos jours à répandre la pratique et à valoriser le principe de l'autodidaxie. Celle-ci ne naît pas, sauf exception, d'une évolution spontanée de l'individu. Apprendre à apprendre—l'expression n'est pas un quelconque slogan; elle désigne une approche pédagogique, que les enseignants doivent maîtriser eux-mêmes s'ils veulent pouvoir la transmettre. Elle implique aussi l'acquisition d'habitudes de travail et l'éveil de motivations qu'il importe de former dès l'enfance et l'adolescence, à la faveur des programmes et des méthodes scolaires et universitaires. Pour pouvoir concrétiser ses aspirations à l'autodidaxie, chacun doit pouvoir trouver, non seulement à l'école et à l'université, mais aussi en tous lieux et en toutes circonstances où cela se peut, des modalités et des instruments propres à faire de l'étude personnelle une activité féconde. L'acquisition des mécanismes d'apprentissage autonome et la mise à disposition d'amples moyens auxiliaires augmentent beaucoup l'efficacité de l'étude solitaire. A cet égard, si l'on ne veut pas en rester au niveau des déclarations d'intention, il importe que dans les budgets d'éduca

tion, des crédits suffisants soient réservés au développement de l'autodidaxie.

*Recommandation*

Insérer dans tous les systèmes d'éducation des institutions et des services chargés d'aider l'apprentissage individuel : laboratoires de langue ou de formation technique, centres de documentation, bibliothèques et services bibliothécaires divers, banques de données, auxiliaires d'enseignement programmé et individualisé, auxiliaires audio-visuels, etc.

*Commentaire*

Objectif trop souvent négligé jusqu'ici, l'autodidactisme n'en a pas moins sa place dans les stratégies éducatives de tous les pays, lors même qu'ils sont mal équipés encore pour y répondre. L'essentiel est de prendre des mesures concrètes dans ce sens, quitte à les limiter d'abord, si nécessaire, aux besoins de catégories prioritaires.

*Illustration*

D'une enquête menée par le professeur Allen Tough et ses collaborateurs (*Ontario Institute for Studies in Education*) auprès de plusieurs centaines d'adolescents et d'adultes pratiquant ou ayant pratiqué l'autodidaxie, il ressort que l'instruction auto-dirigée est très répandue dans tous les milieux socio-économiques et qu'une aide efficace peut lui être apportée, dès l'enfance. Instruction auto-dirigée n'est pas synonyme d'instruction individualisez Elle n'exclut aucunement la participation à un enseignement collectif. Mais c'est alors le sujet lui-même qui en prend l'initiative, qui choisit les filières par lesquelles il décide de passer, les personnes au concours desquelles il fait appel, c'est lui-même qui évalue la validité des résultats obtenus. L'étude du professeur Tough montre aussi l'étendue de la gamme des compétences auxquelles l'autodidacte peut avoir recours dans le cours de sa recherche: elle ne æ limite aucunement aux enseignants et aux bibliothécaires, tant il est vrai que, dans cette optique, d'innombrables " profanes " peuvent être une source de savoir.

## 15

*Principe*

**Technologie éducative** *L'effet accélérateur et multiplicateur des nouvelles techniques de reproduction et de communication est une condition première de la réalisation de la plupart des innovations.*

*Considérants*

Le plus souvent, jusqu'ici, les systèmes scolaires n'ont pu faire usage des possibilités nouvelles qui leur sont offertes par le progrès technologique et les découvertes scientifiques que d'une façon ponctuelle et artisanale. Dans leur application à l'éducation, les nouveaux matériels ont été confinés dans des tâches marginales d'enregistrement, de répétition, ou de distribution à l'intérieur d'anciennes configurations. Parallèlement, maintes réformes structurelles, faute d'avoir été associées dès l'origine au développement d'innovations technologiques, se sont enlisées ou fourvoyées. Cependant, l'emploi systématisé de la technologie éducative a déjà permis, dans certains cas, de gagner du temps sur les plans originels de développement éducatif; dans d'autres, de redistribuer et de mieux employer le personnel enseignant qualifié; ailleurs encore, d'améliorer le rendement interne du système en réduisant redoublements et abandons scolaires.

*Recommandation*

1) Qu'il soit tenu compte d'emblée, dans la conception et la planification générale des systèmes éducatifs, de la contribution possible des techniques nouvelles, dans la perspective d'un processus unifié visant à la plus grande efficacité des moyens et des ressources disponibles.

2) Que l'on adopte, pour la mise en oeuvre de systèmes à support technologique, des stratégies différenciées selon le niveau de développement économique.

*Commentaire*

Cela signifie que la stratégie adoptée en matière de technologie éducative doit dépendre: de la nature du système d'éducation, des ressources dont il dispose, du type des moyens technologiques appliqués et du secteur éducatif auquel ils s'appliquent.

L'intégration de la technologie (aussi bien au niveau de l'individu qui étudie, du groupe qui apprend, de l'institution éducative, de la communauté nationale) devrait permettre de faire évoluer les systèmes éducatifs vers des " systèmes ouverts ", en introduisant des réseaux de distribution d'information toujours plus nombreux, des mémoires plus puissantes et des mécanismes de contrôle et d'évaluation de plus en plus efficaces. En ce qui concerne le choix des moyens technologiques, la solution des " multi-média ", c'est-à-dire d'un ensemble de moyens utilisés d'une façon concertée et intégrée, présente des avantages considérables.

Des instruments de distribution instantanée, généralisée et à bon marché, comme la radio, devraient être employés plus largement pour l'enseignement de masse, notamment au niveau de l'enseignement élémentaire et rural; en revanche, des systèmes de communication avancés, faisant appel à une combinaison de supports, pourraient utilement être introduits dans des pays ou à des niveaux où ils puissent être à la fois financés et intégrés (par exemple, l'enseignement technique supérieur). Enfin, des technologies adaptées originales (technologies intermédiaires) devraient être développées et utilisées beaucoup plus qu'elles ne l'ont été jusqu'ici; eûtes devraient être encouragées sur place là où priorité est donnée au développement du milieu.

La technologie éducative devrait d'abord être appliquée dans les secteurs les moins alourdis par des structures archaïques risquant de provoquer de brusques rejets (secteurs extrascolaires, enseignement à distance), ou encore dans les secteurs soumis à révision urgente par suite de fortes pressions extérieures (enseignement technique, enseignement supérieur). Pour l'éducation scolaire, des systèmes fondés sur l'intégration des moyens technologiques constituent une solution de rechange partout où l'expansion des systèmes traditionnels se révèle impossible.

*Illustrations*

1. L'expérience *TEVEC*, à *Québec (Canada)* avait pour objectif général la formation jusqu'au niveau de la neuvième année d'enseignement de la population adulte demeurée jusqu'alors au-dessous de ce niveau.

Le programme de formation associait deux types de contenus: d'une

part, des matières dites “ scolaires ” (français, anglais et mathématiques), d'autre part, un thème socio-économique-culturel choisi dans l'un des registres suivants: santé, justice, participation, assistance sociale, assemblées, etc. Le but poursuivi était de favoriser la compréhension et la maîtrise des conditions d'existence dans une société en voie de transformation socio-économique rapide.

Au plan pédagogique, l'idée fondamentale de l'expérience était de conjuguer différents media afin de mieux vaincre l'inertie de la population. Les moyens utilisés ont été: des séances de télévision d'une durée de 90 minutes chacune, cinq jours par Maine; des cours par correspondance (15 000 cartes-réponse en moyenne par jour); des contacts directs entre participants et professeurs; des visites systématiques à domicile (toutes les trois semaines); des télé-clubs hebdomadaires, avec discussion d'un sujet-choc suggéré par une émission. D'après les sondages, on estime que 35 000 personnes ont regardé régulièrement les émissions et que 110 000 personnes les ont regardées plus d'une fois par Maine.

Cette expérience apparaît novatrice et exemplaire; elle a porté sur toute une région, elle a débordé une formation de type exclusivement scolaire, elle a conjugué différents moyens d'action et de transmission, elle a allié la recherche à l'action.

2. *En Union Soviétique*, des émissions spéciales de télévision sont diffusées quotidiennement (5 à 8 heures par jour) à l'intention des élèves et des enseignants. D'éminents scientifiques: pédagogues, psychologues, spécialistes des divers problèmes que pose l'enseignement scolaire, participent aux émissions destinées aux enseignants. De leur côté, les élèves ont la possibilité d'approfondir les connaissances acquises à l'école sur les matières les plus difficiles et les plus importantes du programme scolaire. Il faut également signaler les nombreuses émissions de radio et de télévision destinées aux parents afin de leur faire connaître les grands principes de l'éducation familiale et les bases de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

## 16

### *Principe*

**Application de nouvelles techniques** *L'application large et efficace des technologies éducatives n'est possible que si se développe, pour les accueillir, un ample mouvement au sein du système éducatif.*

### *Considérants*

Il ne suffit pas d'adapter les structures éducatives à l'introduction des technologies nouvelles. Il faut y préparer aussi les enseignants; il faut enfin prendre des dispositions financières adéquates.

*Recommandation*

- 1) Modifier les programmes de formation pédagogique de façon à ce que les enseignants soient prêts à assumer les fonctions et les rôles nouveaux qui pourront leur incomber du fait de la diffusion des technologies éducatives.
- 2) Réserver une part de l'accroissement du budget de l'éducation au développement rationnel des nouvelles techniques.

*Commentaire*

Il faudrait utiliser systématiquement toutes les ressources de la technologie éducative dans les instituts de formation du personnel enseignant, et transformer progressivement ceux-ci en instituts de formation permanente, ouverts plus largement à toutes les personnes venues d'autres secteurs d'activité et appelées à remplir des tâches éducatives à temps partiel ou de durée limitée. S'agissant de la formation professionnelle des éducateurs, il faudrait prendre grand soin de les préparer à leur rôle de cadres au sein de cette technologie nouvelle, et il est nécessaire également de former à tous les niveaux des spécialistes de la révision des objectifs et des programmes, de l'organisation des systèmes, de l'évaluation et des contrôles, de l'orientation scolaire et de l'apprentissage, de la production de moyens éducatifs imprimés, programmés et visuels, des techniques d'animation de groupe, etc., et aussi des techniciens de l'édition, de la production et de la maintenance.

D'autre part, les autorités nationales devraient prendre des mesures pour qu'une part de l'accroissement annuel régulier des budgets d'éducation, déterminée d'avance (la moitié de cet accroissement, par exemple, pendant plusieurs années), soit réservée à la mise au point des moyens les plus susceptibles d'accroître rapidement l'efficacité du système éducatif.

*Illustration*

En Côte d'Ivoire, le programme qui a pour but d'assurer l'éducation primaire au moyen de la télévision est un bon exemple d'élaboration globale et de changement radical obtenu par l'introduction massive des nouvelles technologies. Ses objectifs, tels qu'ils sont définis dans le Plan quinquennal, sont de réaliser l'éducation fondamentale de tous les enfants scolarisables, grâce à l'utilisation systématique de la télévision, et de

doter de ce moyen l'ensemble de la population, lui permettant ainsi de disposer d'un instrument de communication favorisant l'unification culturelle et politique de la nation,

Le programme prévoit, pour 1980, la mise en service de 16 500 classes équipées de la télévision, qui regrouperont autour de leur récepteur les classes du premier degré, les activités éducatives destinées aux jeunes de 13 à 17 ans et les activités culturelles, d'éducation permanente et d'information destinées à l'ensemble de la population adulte.

Le programme prévoit également que le nombre d'élèves de l'enseignement primaire, qui était de 406 000 en 1969, passera à 830 000 en 1980 (de 371 000 à 720 000 dans l'enseignement public seul). En 1980, l'accroissement des nouveaux inscrits correspondra à l'accroissement démographique (5 000 enfants de plus chaque année parvenant à l'âge de 6 ans); la scolarisation totale de la classe d'âge 6-11 ans sera ainsi atteinte vers 1986, et tous les enfants recevront alors un enseignement télévisuel.

Le coût unitaire annuel d'un élève, comprenant l'utilisation de la télévision et la qualification des maîtres, s'élèverait de 13 500 F CFA (en 1967, date de l'étude) à 18 500 F CFA. Mais cette augmentation semble être compensée par l'adoption de la promotion automatique et la diminution des abandons. Même en admettant un certain pourcentage de redoublements et d'abandons, l'économie réalisée serait substantielle, et la Banque mondiale a estimé que le maintien du système traditionnel coûterait à la Côte-d'Ivoire 44 % de plus que l'adoption du système d'éducation télévisuelle.

Pendant la phase de préparation, des études d'ordre socio-économique, pédagogique et technique ont précédé la planification détaillée de l'ensemble du projet. Pour donner un fondement solide à ce programme, on a dû établir une nouvelle infrastructure pour l'expérimentation pédagogique et la production des programmes. Des recherches ont été menées parallèlement sur les contenus, sur les méthodes et sur les changements inévitables qui affecteront les constructions scolaires.

L'utilisation progressive de la télévision pour un nombre croissant d'enseignés a eu pour conséquence des innovations telles que la promotion automatique des élèves et la formation de professeurs mieux qualifiés, qui a exigé la création d'un programme intensif de formation des enseignants. Cette formation a dû être modifiée. D'une part, du point de vue de la méthode, étant donné que la télévision se substituait aux procédés traditionnels d'enseignement, d'autre part, du point de vue du contenu, les enseignants devant recevoir une formation portant sur l'usage des techniques audiovisuelles, la psychologie de la communication, la dynamique de groupe, les activités post-scolaires, les nouvelles techniques d'évaluation, etc.

Dans le même temps et par voie de conséquence, l'organisation des classes et la disposition des cours correspondant aux nouveaux programmes ont été modifiées.

Cette série de modifications sera entièrement reproduite au niveau de l'enseignement secondaire de manière à répondre aux besoins de ceux qui avaient reçu à l'école primaire une instruction de caractère très différent. De plus, l'introduction de la télévision influencera l'éducation et la formation extrascolaires; tous les ministères responsables d'activités dans ce domaine devront donc également modifier leurs procédures

## 17

### *Principe*

**Identité de la fonction enseignante** *La profession enseignante ne sera en mesure de remplir son rôle à venir qu'à la condition d'être dotée et de se doter elle-même d'une structure mieux adaptée à la nature des systèmes d'éducation modernes*

### *Considérants*

La multiplication et la diversification des activités éducatives entraînera nécessairement l'augmentation du nombre des éducateurs. Cet accroissement semble inévitable, mais aussi souhaitable. L'important, c'est que la croissance des résultats soit à la mesure de la croissance des dépenses de personnel enseignant. Jusqu'ici, l'accroissement continu des dépenses salariales s'est fait au détriment des dépenses d'équipement, et, bien entendu, des dépenses affectées à l'innovation et à la recherche. Il faut donc rechercher des modes d'enseignement aussi "rentables" que possible, si l'on ne veut pas que les dépenses de fonctionnement atteignent un niveau tel qu'elles empêchent la modernisation des systèmes éducatifs. C'est là une condition essentielle de l'élévation du prestige social et de la valorisation des enseignants dans les sociétés contemporaines.

La distinction entre instituteurs, maîtres de l'enseignement technique, maîtres secondaires, professeurs d'université, etc. ne devrait impliquer aucune hiérarchisation. Ni l'échelle des salaires, ni les systèmes de promotion ne devraient dépendre du type d'enseignement, le niveau le plus élevé devant pouvoir être atteint dans tous les domaines de l'éducation, et ne devant dépendre que de la valeur personnelle de l'enseignant. Idéalement, la fonction d'enseignant est la même et revêt la même dignité, quel que soit le secteur d'activité où elle s'exerce.

*Recommandation*

Prendre des mesures sur le plan législatif, professionnel, syndical et social afin de réduire graduellement et d'abolir finalement les distinctions hiérarchiques maintenues sans raison valable entre les catégories d'enseignants.

*Commentaire*

La fonction enseignante est la même dans son essence, dans sa noblesse, dans sa vocation. Elle sera la même dans ses moyens et dans ses techniques. Chacun choisira sa spécialité d'après la préférence qui le porte à s'adresser à des intelligences soit enfantines, soit adolescentes, soit adultes, ou selon le goût qu'il a (et qui peut changer selon les périodes de sa vie personnelle et familiale) de vivre à la campagne ou dans une ville moyenne, ou dans une métropole, sans que l'avancement, avec ses avantages d'argent et de considération, le fasse inexorablement graviter vers la ville la plus grande, vers l'établissement le plus peuplé, vers le cycle le plus élevé ou vers le cours le plus élevé dans chaque cycle.

*Illustration*

Aux termes des règlements déjà en vigueur en quelques rares endroits, les différences de niveau de formation et de rémunération entre les maîtres de l'enseignement primaire et secondaire sont déjà abolies. Dans plusieurs pays (Danemark, États-Unis, Royaume-Uni, Tchécoslovaquie, etc.), le niveau de formation des deux catégories d'enseignants est identique, cette formation étant dispensée dans les universités, ou des institutions postsecondaires équivalentes. Beaucoup d'autres pays (France, Pologne, U. R. S. S., etc.) se sont engagés dans la même voie en introduisant la formation d'instituteurs au niveau universitaire. D'autre part, l'importance que l'on reconnaît actuellement à la formation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire (enseignement dont le contenu et les méthodes font l'objet de réformes généralisées) fait ressortir— insuffisamment il est vrai—la nature foncièrement identique de la fonction enseignante, qu'elle s'exerce au niveau primaire, intermédiaire ou secondaire.

## 18

### *Principe*

**Fondation des enseignants** *Les éducateurs, dont l'une des tâches essentielles est actuellement de transformer les mentalités et les qualifications inhérentes à toutes les professions, devraient être les premiers disposés à repenser et transformer les critères et les données de la profession enseignante, dans laquelle les fonctions d'éducation et d'animation prennent de plus en plus le pas sur les fonctions d'instruction.*

### *Considérants*

La distinction qui existe actuellement entre l'éducation formelle et informelle, l'éducation à l'école et hors de l'école, l'éducation des enfants et celle des adultes, est en train de s'estomper. Les enseignants formés aujourd'hui continueront à exercer leur profession au-delà de l'an 2000. C'est dans cette perspective que devrait être conçue leur formation.

### *Recommandation*

**Modifier profondément les conditions de formation des enseignants, afin de former essentiellement des éducateurs, plus que des spécialistes de la transmission de connaissances programmées; adopter le principe d'un premier cycle de formation accélérée, suivi de cycles de perfectionnement.**

### *Commentaire*

La formation des éducateurs de demain devra être orientée dans deux directions: vers la spécialisation, pour une quantité déterminée de futurs professionnels de l'éducation préscolaire, de pédagogues scolaires, de maîtres de l'enseignement technique, de spécialistes de l'éducation des enfants handicapés, d'andragogues, etc.); vers les fonctions d'éducateurs-animateurs, pour l'ensemble des "élèves-maîtres", qui doivent tous, en principe du moins, être capables d'exercer leur activité professionnelle à la fois avec des enfants et avec des adultes, dans l'école et en dehors de l'école.

Mais les compétences requises à l'avenir dans le domaine de l'éducation sont loin de se limiter à cela. On aura besoin de spécialistes des matériels d'enseignement, des équipements autodidactiques, de l'utilisation des techniques éducatives, des auxiliaires audiovisuels, etc., comme aussi d'animateurs de centres communautaires, de psychologues, d'administrateurs d'un type nouveau, de spécialistes de l'analyse de systèmes, etc.

Il reste que la mutation fondamentale qu'appelle la formation des éducateurs tient au fait qu'ils auront désormais pour tâche essentielle d'éduquer la personnalité et d'ouvrir l'accès au monde réel.

### *Illustrations*

1. En *Éthiopie*, les professeurs de l'enseignement secondaire font désormais quatre années d'études universitaires (interrompues à la moitié par une année de service effectif); on envisage maintenant de restructurer cette formation et de remplacer les deux dernières années par six cours d'été. Grâce à l'utilisation des locaux et du personnel de l'Université pendant les vacances, le nombre des maîtres qui y seront accueillis se trouvera doublé et les étudiants pourront commencer à enseigner deux ans plus tôt.

2. En *Angleterre*, le rapport James sur la réorganisation de la formation des maîtres insiste essentiellement sur la nécessité d'intensifier l'enseignement et la formation en cours d'emploi, recommandant que tous les maîtres bénéficient d'un congé avec traitement pendant un trimestre entier tous les sept ans et, le plus tôt possible, tous les cinq ans. A cela s'ajoutera un programme élargi d'activités en cours d'emploi de courte durée.

3. Dans les écoles normales récemment créées avec l'aide de l'Unesco dans six pays africains (*Cameroun, Côte-d'Ivoire, Éthiopie, Libéria, Niger, Togo*) il s'agit non seulement de former des maîtres chargés d'une classe ou de l'enseignement de telle ou telle matière, mais de produire des éducateurs ruraux bien adaptés aux conditions locales dans lesquelles ils sont appelés à travailler, et capables de mettre sur pied et d'organiser toute une série d'activités de développement communautaire. Les institutions créées dans les six pays en question poursuivent parallèlement deux objectifs:

- a) la formation d'instituteurs ruraux à la fois qualifiés pour l'éducation primaire adaptée à un pays essentiellement rural, et initiés aux activités d'animation en vue du développement communautaire de façon à y participer efficacement;
- b) une action de *recyclage et de perfectionnement* sur le personnel déjà en fonction: inspecteurs primaires, conseillers pédagogiques, pro

fesseurs de cours normaux, directeurs d'écoles et maîtres primaires de tous niveaux, afin de les informer sur la réforme pédagogique en cours et les initier aux nouvelles méthodes et techniques.

## 19

### *Principe*

**Éducateurs conventionnels et non conventionnels** *Le développement continu du domaine de l'éducation tend à l'élargir aux dimensions d'une Jonction de la société tout entière, à laquelle doivent être associées des catégories de plus en plus nombreuses de la population.*

### *Considérant*

Étant donné la situation de l'éducation dans un grand nombre de pays, il est certain que l'adoption d'un tel principe stimulerait puissamment le développement socio-économique et qu'il susciterait un puissant mouvement égalitaire dans l'intérêt de la justice sociale.

### *Recommandation*

Faire appel, au côté des enseignants professionnels, à des auxiliaires et aux professionnels d'autres domaines (ouvriers, techniciens, cadres, etc.); faire appel aussi au concours des élèves et étudiants, dans des conditions telles qu'ils s'éduquent eux-mêmes en instruisant les autres et se pénètrent de l'idée que toute acquisition intellectuelle comporte, pour son bénéficiaire, le devoir de la partager avec autrui.

### *Commentaire*

Concrètement, la question posée est d'accroître le nombre des auxiliaires bénévoles ou semi-bénévoles dans les activités scolaires et éducatives en général. Ces auxiliaires ont non seulement pour rôle d'assumer autant de responsabilité que possible dans les domaines qui ne relèvent pas de l'enseignement afin de " permettre aux enseignants d'enseigner ", mais également de contribuer par leur expérience

A la pratique de l'enseignement. A cet effet, ils doivent recevoir une courte formation complémentaire, nécessaire à l'exécution des tâches éducatives.

### *Illustrations*

1. L'exemple des *États-Unis* montre que les attributions des auxiliaires bénévoles peuvent être très étendues:

#### *Aide volontaire des parents:*

Ce rôle est généralement joué par la mère d'un élève. Elle peut se voir confier de nombreuses tâches: corriger des copies, annoter des rédactions ou des dissertations, faire la lecture à de petits groupes d'enfants, confectionner du matériel éducatif, surveiller des groupes d'enfants sur le terrain de jeu ou à la cantine, enfin aider le maître de toute autre manière.

#### *Aide volontaire des membres de la communauté:*

Elle est fournie par des personnes qui possèdent des compétences spéciales: artisans, opticiens, photographes, philatélistes, hommes politiques, négociants, agents d'assurance, agents de police, cuisiniers, laitiers, membres de groupes minoritaires—les possibilités sont insinues.

#### *Aide volontaire des étudiants:*

A partir de l'idée qu'aider autrui à étudier est une expérience enrichissante pour celui qui enseigne, de nombreuses écoles donnent maintenant à des étudiants la possibilité d'enseigner.

2. Depuis 1961, *Cuba* a organisé un système de garderie d'enfants qui reçoit 50 000 enfants de moins de cinq ans; au début, ces garderies étaient tenues presque entièrement par des femmes dépourvues de toute instruction scolaire, ou presque, à plus forte raison de toute formation spéciale de jardinières d'enfants. Ce personnel para-professionnel n'avait pour lui que sa propre expérience et son empressement à recevoir une formation intensive en cours d'emploi.

Une autre forme d'aide est fournie par les parents qui participent aux travaux d'entretien: menuiserie, peinture, couture, jardinage, etc.

## 20

### *Principe*

#### **Place de l'enseigné dans la vie scolaire**

*Contrairement aux idées et aux pratiques traditionnelles, c'est à l'enseignement de s'adapter à l'enseigné, non à l'enseigné de se plier aux règles préétablies de l'enseignement.*

*Considéranrs*

La place faite à l'enseigne dans le processus éducatif est un critère essentiel de la nature, de la valeur et des finalités de tout système d'éducation. Elle est déterminée principalement par le degré de liberté qui lui est reconnu, les normes de sélection qui lui sont appliquées et l'étendue des responsabilités qu'il est en mesure d'assumer.

*Recommandation*

Poser en principe que l'enseigné est au centre de l'acte éducatif, qu'à mesure qu'il mûrit, il doit être de plus en plus libre de décider par lui-même ce qu'il veut apprendre et aussi où il veut s'instruire et se former. Si, sur le plan du contenu et des méthodes, l'enseigné doit cependant se plier à certaines obligations d'ordre pédagogique et socio-culturel, celles-ci devront être définies en tenant compte davantage du libre choix, des dispositions psychologiques et des motivations des apprenants.

*Commentaire*

La liberté de choix des élèves va nécessairement de pair avec l'acceptation de certaines responsabilités envers eux-mêmes et la collectivité scolaire. Ils doivent être encouragés dès leur plus jeune âge à participer à l'organisation de la vie scolaire. Ils devraient pouvoir discuter les règlements qui régissent leurs devoirs et leurs droits, et ces règlements devraient être graduellement assouplis.

Le même raisonnement s'applique au contenu de l'éducation et aux méthodes éducatives. L'enseigné, en particulier à l'âge adulte, doit être libre de choisir l'établissement d'enseignement qu'il désire fréquenter et le type de formation qu'il veut acquérir; il doit pouvoir entrer dans le système éducatif au niveau qui lui convient et sélectionner les matières facultatives et complémentaires qui l'intéressent. Toutefois, dans les établissements scolaires, l'ensemble des disciplines obligatoires, ou du moins une grande partie d'entre elles, sont déterminées en fonction des objectifs que l'établissement s'est fixé au point de vue du contenu des disciplines et des considérations méthodologiques générales. Mais cela n'empêche nullement un élargissement des possibilités d'option individuelle.

### Illustrations

1. On a de nombreux exemples d'institutions qui encouragent les enseignés à assumer la responsabilité de leur propre éducation.— Dans les *Gesamtschulen* de la République fédérale d'Allemagne, on s'efforce de stimuler chez les élèves la capacité de choisir leurs propres voies et de les amener à des formes de travail proches à la fois des études universitaires et d'une formation professionnelle moderne. Les élèves ne décident pas dès leur entrée à l'école la nature du diplôme qu'ils veulent acquérir. L'enseignement comprend trois catégories de matières: les matières à option principale (*Studienfächer*); les matières complémentaires (*Orientierungsfächer*); les matières fondamentales (*Grundfächer*). La première et la deuxième catégorie (noyau) font partie de l'enseignement considéré comme nécessaire pour l'adaptation de l'élève à la société, mais sont cependant sujettes à options. La troisième seule est obligatoire pour tous et contient: formation civique et sociale, arts plastiques ou musique, gymnastique, religion. Cependant, il existe une certaine liberté de choix quant à l'importance du travail que l'on consacre à chaque branche.

Pour empêcher que le choix individuel des matières ne se fasse au détriment d'une formation nécessaire aux besoins de la société, les élèves ont les obligations suivantes: d'une part, le noyau doit comprendre la langue maternelle, une langue étrangère et une science expérimentale, ces deux dernières étant choisies soit dans la catégorie 1, soit dans la catégorie 2; d'autre part, l'école corrige les lacunes en imposant au besoin certaines matières. Voici quelques exemples à ce sujet:

*Premier exemple*—matières principales choisies par l'élève: allemand, anglais, latin, français; matières complémentaires imposées par l'école: mathématiques, chimie.

*Deuxième exemple*—matières principales choisies: allemand, mathématiques, physique, chimie; matières complémentaires: anglais, l'autre étant libre.

*Troisième exemple*—matières principales choisies: allemand, mathématiques, anglais, biologie; matières complémentaires: choix libre de l'élève car son premier choix est suffisamment équilibré.

2. La Prior Weston Primary School de Londres offre un exemple remarquable des transformations qui se font jour, au Royaume-Uni, dans l'enseignement primaire, et notamment de l'élargissement du rôle des maîtres, dans la ligne du Rapport Plowden, publié en 1966. Centrée sur l'enfant et ses activités, l'éducation se situe dans un environnement qui ignore tout cloisonnement en classes, qu'il s'agisse de cloisonnement spatial ou de groupes d'âge. Elle se situe dans une "structure ouverte" offrant de multiples aires d'activité—pour l'étude, pour la lecture, pour les activités artistiques et d'autres activités manuelles, pour les jeux. On peut y voir un ensemble composé d'enfants de 5, 6 et 7 ans travailler sur le même thème mathématique (par exemple, collection, classement et

analyse des mesures et caractéristiques physiques du groupe), les élèves les plus vifs conseillant et aidant leurs camarades moins habiles. L'organisation du temps est flexible et modulaire: les élèves peuvent consacrer un ou plusieurs jours à examiner et décrire (par écrit, ou en termes mathématiques, ou en peinture) un même thème ou objet, pour ne passer à une autre étude qu'après avoir fait tour de la précédente. L'enseignement de la lecture et de l'écriture est basé sur des éléments d'intérêt immédiat, personnels ou tirés du milieu environnant, l'accent étant mis davantage sur l'expression créatrice que sur les exercices de manuel. L'auto discipline est encouragée en cultivant les égards envers autrui, par la pratique des activités coopératives et par la participation des élèves à de nombreux aspects de l'organisation de leur travail. Le directeur et les maîtres ont des contacts fréquents avec les parents, qui sont incités à prendre part à la vie de l'école et même à remplir des fonctions auxiliaires: surveillance des jeux, aide aux travaux manuels, lecture en groupe, etc.

## 21

### *Principe*

#### **Responsabilité des enseignés**

*Tout système qui consiste à octroyer des services éducatifs à une population passive, toute réforme qui n'a pas pour effet de susciter dans la masse des apprenants un processus endogène de participation active, ne peuvent obtenir, au mieux, que des succès marginaux.*

### *Recommandation*

Les enseignés, jeunes et adultes, doivent pouvoir exercer des responsabilités, en tant que sujets non seulement de leur propre éducation, mais de l'entreprise éducative dans son ensemble.

### *Commentaire*

Le degré de participation à l'acte éducatif ne grandit pas seulement en fonction de l'âge du sujet, il diffère naturellement aussi selon les domaines: la responsabilité des apprenants est la plus grande pour tout ce qui concerne leurs intérêts sociaux, culturels ou matériels; elle est moindre quand il s'agit de programmes et de méthodes, et ne peut être en général que plus restreinte pour ce qui est des questions financières et du recrutement des enseignants. La participation des élèves doit

pouvoir s'exercer séparément, aussi bien qu'en association avec les enseignants, les parents et d'autres participants

### *Illustration*

Dans le cadre de l'action éducative, la participation ne cesse de progresser. Elle s'exerce dans des domaines divers, bénéficie de l'appui de vigoureux défenseurs mais se heurte parfois à une opposition farouche. Certaines formes de participation (contrôle, cogestion, autogestion, etc.) existent au niveau des écoles primaires et communautaires, des établissements d'enseignement secondaire et technique, dans le cadre de certaines institutions pour l'éducation des adultes et d'organismes extérieurs aux institutions scolaires (au niveau national ou départemental) chargés des problèmes généraux (programmes éducatifs, recherches, promotion des enseignants, rémunération, investissement, etc.).

Mais c'est surtout au sein d'universités réparties dans le monde entier que l'on rencontre les expériences les plus intéressantes. Bien que les exemples soient encore peu nombreux, il est intéressant de noter dans quelles voies la participation progresse et à quels domaines elle s'étend. Pendant longtemps, on a laissé aux étudiants le contrôle partiel ou total du secteur "social": foyers étudiants, activités sportives, services sanitaires et auxiliaires. À part cela, on les "consultait" de temps à autre sur des questions de politique générale ou dans le cadre de comités spéciaux constitués pour proposer des réformes précises. Au cours des dernières années, la représentation étudiante a gagné des secteurs et des échelons de la structure universitaire qui constituaient jusque-là un domaine réservé à quelques rares personnes réputées avoir l'expérience ou les qualifications requises. Les méthodes pédagogiques et les programmes d'études sont de plus en plus soumis aux mécanismes de la participation, cependant que la structure des principaux organes de direction (conseils de facultés, commissions nationales ou ministérielles) est remaniée de façon à admettre des représentants des étudiants. Dans certains pays, les étudiants commencent à revendiquer, non sans un certain succès, leur représentation au sein des organes qui décident des admissions, des examens, du financement et de l'administration générale de l'éducation\*.

Il est intéressant de constater que même dans une région comme l'Asie, sans expériences ni traditions particulières dans ce domaine, l'organisation de la participation étudiante à la gestion des universités se développe et l'influence des étudiants—qu'elle soit directe (comme aux Philippines, en Inde et en Indonésie) ou indirecte (en Malaisie et en Thaïlande) est sensible tant au niveau universitaire qu'au niveau national.

---

\* Source: "Étude structurale de la Participation étudiante à la Direction de l'Université." (Document Unesco ED/CONF. 1914, Paris, 9 juin 1970.)

## Voies et moyens

La mise en oeuvre des stratégies d'éducation dépend en grande partie:  
 —de l'identification, de la stimulation et de l'expérimentation des innovations;  
 —de l'administration et de la gestion des systèmes éducatifs;  
 —de la recherche des moyens de financement de l'éducation.

**Diagnostic des systèmes** Il serait illusoire de croire qu'une stratégie novatrice globale puisse naître de la simple accumulation d'innovations partielles plus ou moins spontanées, " sur le terrain ".

L'élaboration d'une stratégie nouvelle suppose nécessairement, en premier lieu, qu'on établisse un *diagnostic global de l'état donné de l'éducation*.

Il s'agit de disposer d'une image aussi complète que possible des composantes et des rouages du système éducatif, ainsi que de ses rapports avec les systèmes connexes (économie, transports, communications, activités culturelles, etc.).

**Simulation des déséquilibres** Ce diagnostic doit permettre d'identifier les principaux déséquilibres tant internes (faibles rendements, coûts prohibitifs, etc.) qu'externes (inadéquation aux exigences du marché du travail, aux besoins sociaux, aux espérances individuelles, etc.), et de mettre en lumière les limites imposées par les contraintes existantes, qu'elles soient humaines, politiques ou financières. Ainsi peut-on isoler les variables sur lesquelles il est possible de jouer et celles qui ne sont pas (ou ne sont guère) modifiables.

Il fournit également les principales indications voulues pour construire un modèle reproduisant le fonctionnement actuel de l'éducation, dans la situation donnée. L'abstraction simplifiée ainsi obtenue n'a d'autre usage que de servir d' " éprouvette " pour tester les conséquences probables des changements susceptibles d'être apportés au système existant.

**Identification des options** A partir de là, l'identification des options et la prise de décisions résultent d'une démarche qui comporte, en principe du moins, la suite d'opérations logiques que voici: simulation sur modèle des déséquilibres prévisibles; inventaire des innovations réelles et recherche des innovations possibles; simulation sur modèle des effets des différentes innovations et identification des solutions

propres à concourir aux fins visées; enfin, formulation des stratégies susceptibles d'être adoptées au niveau de la décision politique <sup>168</sup>.

**Expérimentation** Quoi qu'il en soit du procédé théorique ainsi esquissé, c'est nécessairement à une expérimentation " *in vitro* " de ce genre qu'on doit avoir recours avant de mettre en pratique des innovations (et à plus forte raison un système d'innovations) si l'on veut qu'elles correspondent à des options rationnelles.

Cependant, une condition majeure pour que les choix opérés soient les plus judicieux possibles est qu'ils aient porté non pas sur un nombre restreint d'hypothèses conçues au hasard, mais sur un ensemble aussi complet que possible d'options. Il importe donc d'inventorier méthodiquement le champ des innovations possibles <sup>169</sup>.

La recherche n'a pas encore apporté, à cet égard, toute la contribution qu'on est en droit d'attendre d'elle. Il est vrai qu'en matière d'éducation elle a été dotée jusqu'ici de moyens beaucoup plus modiques qu'en de nombreux autres domaines, et certains pensent qu'il suffirait d'augmenter massivement les crédits alloués à la recherche pédagogique pour qu'elle donne une impulsion puissante à l'innovation.

Les systèmes éducatifs ne se couplent pas aisément avec des systèmes de recherche pédagogique. Ils s'accommodent à la rigueur de travaux universitaires théoriques sur les apprentissages, ou d'expérimentations relatives à certains instruments ou à certains moyens, mais le problème fondamental demeure: comment un système éducatif peut-il s'accorder avec une recherche pédagogique qui risque, en définitive, de le mettre en question dans son ensemble ?

Une solution consiste à créer des districts ou des secteurs expérimentaux dans lesquels toutes les variables de la transformation peuvent

---

168. Une recherche récente sur les stratégies possibles de l'éducation au Rwanda, effectuée pour la Commission internationale sur le développement de l'éducation, s'est servie du modèle de simulation de l'éducation pour déterminer, quantifier et analyser les stratégies possibles de l'éducation scolaire et extrascolaire susceptibles d'être mises en œuvre d'ici à 1985. Cinq stratégies ont été envisagées et comparées. Au terme de cette comparaison, il est apparu qu'une réforme de l'enseignement s'impose, or " si le maintien du système actuel est la solution la moins coûteuse, elle apparaît tout de même onéreuse au regard de ce qu'elle offre ". Cette méthode de simulation et de comparaison des alternatives possibles pourrait avantageusement être appliquée et vérifiée dans d'autres pays. (Jan AUERHAN: *Stratégies possibles de l'éducation* (Rwanda), Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série a Innovations ", n° 18, Unesco Paris, 1971.)

169 " En matière d'éducation, les innovations ne surviennent assurément pas de façon automatique. Elles doivent être imaginées, préparées, suscitées, appliquées de manière à ce que la pratique éducative se raccorde mieux aux objectifs changeants de l'instruction se conforme plus exactement à ses normes en perpétuelle évolution. " (Torsten HUSÉN Suède.)

jouer en même temps. Autrement dit, le système lève la contradiction en couplant un institut de recherche avec un terrain et en donnant à l'équipe enseignants-chercheurs-administrateurs de ce terrain les responsabilités les plus larges, et c'est précisément le décalage entre la liberté créatrice de l'instructeur et la pesanteur pédagogique et sociologique des artisans du système qui constitue le moteur de la rénovation, tant au point de vue des chercheurs, qui ont ainsi une chance de déterminer quels sont les problèmes réels de la recherche, que du côté des enseignants, qui trouvent là l'occasion d'exercer une liberté de création qu'ils n'auraient jamais dû perdre.

**Apport logistique** Plus considérable encore pourrait être, à cet égard, l'apport d'organismes spécialement chargés de conjuguer recherche et expérimentation.

Une telle tâche excède la capacité des services et instituts pédagogiques du type traditionnel. Elle pourrait être confiée, en revanche, à des organismes composés <sup>170</sup> d'un ensemble d' "ateliers" (ateliers d'analyse de systèmes, d'élaboration de programmes ou de prototypes alternatifs de programmes, de mise au point de méthodes et de technologies éducatives, d'expérimentation et de formation), ou à des institutions scientifiques <sup>171</sup> groupant et coordonnant les recherches et les expérimentations pratiques dans différents domaines éducatifs; elle pourrait aussi se réaliser dans le cadre d'un système de réforme continue <sup>172</sup>.

*Nous considérons que l'introduction d'innovations éducatives doit résulter d'une conjonction plus étroite entre la recherche de l'expérimentation. Nous recommandons la création de centres nationaux de développement de l'éducation ou d'autres organismes semblables, chargés de réaliser une suite continue d'innovations éducatives, dans l'esprit d'une "réforme perpétuelle" de l'éducation.*

170. Comme à *Costa Rica*, où la création d'un centre de ce genre est prévue.

171. Comme l'Académie des Sciences pédagogiques de l'U. R. S. S.

172. Comme en *Suède*, où a été institué le principe d'une réforme "sans trêve" (rolling reform). Ou, d'autre part, comme en *Espagne*, où une caractéristique singulière de la réforme éducative est l'évaluation permanente de son application. Sur la base d'informations en provenance notamment de l'inspection de l'enseignement et des Instituts des sciences de l'éducation, le Gouvernement doit présenter à l'Assemblée nationale (Cortés), au moins une fois par an un rapport sur les résultats de l'application de la Loi d'éducation exposant les réalisations intéressant l'extension de l'enseignement et la rénovation du système scolaire. C'est sur la base de l'appréciation des résultats obtenus que sont décidées les modifications éventuelles à apporter aux modalités de la Réforme éducative. Dans cette optique, la loi a prévu la dynamique des dépenses de la réforme pour toute la période 1971-1981, le taux d'accroissement des crédits devant être d'environ 15 % d'année en année, durant dix ans.

Même dans les pays où le système éducatif est largement décentralisé, l'État est devenu à ce point conscient de ses responsabilités à cet égard, les problèmes de l'éducation ont pris une telle place dans la gestion des pouvoirs publics, ils posent d'un tel poids sur le destin de la jeunesse, l'opinion est devenue si sensible à toutes ces questions, qu'aucune réforme de l'enseignement ne peut être l'affaire d'initiatives dispersées. L'administration centrale de l'enseignement doit y prendre part, selon des modalités propres à chaque pays. Mais encore faut-il qu'elle y soit disposée, c'est-à-dire qu'elle ne voie pas dans l'innovation un élément perturbateur des systèmes établis et de sa propre routine.

**Réseaux** Les effets d'un changement introduit à partir du centre peu-  
**changement** vent se répercuter de proche en proche, par ondes succes-  
 sives; une modification marginale peut elle-même influencer l'ensemble des réseaux d'un système. Il arrive qu'une tentative de modification provoque, parmi les administrateurs, les enseignants et même chez des parents, des résistances qui, s'ajoutant les unes aux autres, risquent de figer le système plus encore qu'auparavant; mais il peut aussi bien se faire qu'elle amorce des confluences, précipite des processus latents de changement, si bien que, par addition et complémentarité, les phénomènes ainsi déclenchés pourront atteindre la masse critique qui, à son tour, entraînera une modification fondamentale, voire une mutation de l'ensemble du système. L'innovation n'a pas automatiquement des effets en chaîne de signe positif; pas plus qu'un changement d'ensemble ne s'obtient par l'addition mécanique de multiples changements partiels. D'où la notion de réseau de changement, par quoi l'on entend la conjonction (fortuite ou voulue) de modifications liées ou harmoniques, capables de produire des effets de multiplication et de résonance, et d'engendrer un changement substantiel. Telle est la problématique qu'il faut savoir désir si l'on ne veut être ni trop optimiste en imaginant qu'une modification globale suffit à entraîner des changements globaux, ni trop pessimiste en considérant que toute modification reste marginale par rapport à la force d'inertie du système.

**Exigences** Toute administration de type moderne doit répondre à deux  
**apparemment** exigences à première vue contraires: d'une part, organiser le  
**contraires** plus systématiquement possible son domaine et régulariser, du sommet à la base, le fonctionnement de ses rouages; d'autre part, favoriser la prise de responsabilités aux différents niveaux et le libre jeu des initiatives spontanées.

La première de ces préoccupations se justifie au premier chef — abstraction faite d'autres considérations, pratiques ou politiques— par la nécessité de rationaliser et d'optimiser la répartition des ressources communes et le contrôle de leur utilisation ainsi que de fixer les orientations générales; la seconde découle de ce fait d'expérience: le domaine relevant d'une administration est d'autant plus florissant que celle-ci peut, sans que soit rompue l'harmonie de l'ensemble, se décentraliser davantage et susciter plus efficacement, par son abstention volontaire, sa souplesse et sa réceptivité, les initiatives de " la base ".

Ces considérations valent tout particulièrement pour l'éducation en raison aussi bien de l'importance de l'enjeu collectif, dont l'administration est comptable, que de la créativité propre à un domaine où tout se fait par et pour les hommes.

Avoir une vue d'ensemble des activités éducatives; harmoniser les nécessités d'une politique nationale et la multiplicité des initiatives locales et individuelles; favoriser la décentralisation au niveau de la prise de décision et des mesures d'application; développer la participation des intéressés à tous les stades de l'action éducative—ainsi peut-on, semble-t-il, définir les préoccupations essentielles dont devrait s'inspirer une administration éducative centrale.

**Réorganisa-  
tion fonc-  
tionnelle**    Décentraliser à la base n'est pas démultiplier au sommet. La condition même d'une décentralisation efficace est qu'elle s'opère à partir d'un pôle unique. En ce sens, l'usage qui consiste à maintenir des départements ministériels distincts pour l'enseignement général, l'enseignement supérieur et l'enseignement technique, contrarie désormais, plus qu'il ne favorise, l'essor de l'éducation. C'est pourquoi

*nous recommandons que la responsabilité générale de l'action éducative, ou du moins de l'ensemble du système scolaire, soit attribuée à une seule et même autorité publique.*

La réserve introduite ci-dessus est commandée par le fait que nombre d'États ne sont manifestement pas prêts à intégrer globalement l'administration scolaire (y compris l'enseignement supérieur et l'enseignement technique), la formation professionnelle, l'enseignement radiophonique et l'éducation culturelle. Dans une perspective plus lointaine, cependant, on sera sans doute amené presque partout à réaliser dans ce sens d'amples regroupements.

De même que certains pays ont créé, sous l'appellation de conseils économiques et sociaux, de vastes organismes chargés de traiter conjointement des questions intéressant l'industrie, l'agriculture, les transports, les investissements, etc., le temps viendra sans doute où l'on donnera une acception également étendue au concept global d' "éducation" (ou de "ressources humaines"), ce qui pourrait conduire à

*instituer, à côté, ou à la place du ministère de l'Éducation, un conseil gouvernemental ou interministériel de Éducation.*

**Participation** On verra sans doute également s'imposer graduellement par des intéressés tout la légitimité et la nécessité d'une participation de plus en plus étendue des intéressés à l'élaboration de la politique d'éducation, à sa mise en oeuvre et à la gestion des institutions éducatives.

*Nous préconisons, en même temps que la décentralisation des décisions, des responsabilités et des moyens, une ample participation de tous les intéressés à tous les niveaux et dans tous les domaines, aux déterminations et aux responsabilités de l'action éducative.*

Il existe des modes infiniment divers de participation, de cogestion ou d'autogestion; il est à espérer que les résultats de l'étude comparative de ces formes nouvelles seront mis largement à la disposition de la communauté internationale.

**Financement** La question du financement de l'éducation ne peut en aucun cas être énoncée en termes de " seuils à atteindre " ou de " plafonds à ne pas dépasser ", et moins encore sur la base de simples extrapolations du passé. Là même où la proportion du P. N. B. ou des dépenses publiques affectée à l'éducation paraît avoir atteint une limite critique, on peut être certain qu'une réforme du système d'éducation, en améliorant le rendement des investissements éducatifs, permettrait de poser le problème dans des termes nouveaux, tant sous le rapport des sacrifices budgétaires que sous le rapport de l'économie générale des ressources nationales, et l'on s'apercevra alors que d'amples possibilités subsistent de développer l'éducation.

*Nous recommandons que l'on s'oriente en matière financière dans le sens de ce triple objectif: accroître les dépenses, diversifier les ressources, réduire les coûts unitaires.*

**Accroître les dépenses** Pour ce qui est d'*augmenter les dépenses*, bon nombre de pays, sans doute, seraient encore en mesure de consacrer à l'éducation une part plus importante de leur budget. Chez d'autres, cette possibilité dépend soit d'une croissance plus rapide du revenu national, soit de l'application de mesures fiscales inspirées par un plus grand souci de l'équité sociale. Dans un cas comme dans l'autre, il y a avantage à répartir équitablement les charges financières entre le ministère de l'Éducation et d'autres départements directement bénéficiaires de programmes éducatifs intéressant le développement industriel, agricole ou social. Sous cet angle, il est possible, dans la grande majorité des cas, d'augmenter la contribution globale de la communauté à l'éducation, et la part prise par l'éducation dans le revenu national.

**Diversifier les ressources** Pour ce qui est de *diversifier les ressources et les moyens* de financement de l'éducation, il est vraisemblable que dans beaucoup de pays les ressources des collectivités locales sont loin encore d'avoir été mises pleinement à contribution et que, d'autre part, le public ne serait pas opposé à l'idée de payer des contributions spéciales pour l'éducation, du moment qu'il serait plus directement associé à ses destinées, ou de souscrire à des emprunts lancés pour financer tel ou tel projet éducationnel, ou d'accepter le principe de prêts remboursable pour l'enseignement supérieur.

De même:

—sans qu'il soit porté atteinte au principe de la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire là où il est établi, le prélèvement de droits d'inscription dans certains domaines de l'éducation peut être accepté de bonne grâce par les parents et les enseignants adultes;

—il n'y a aucune raison, d'autre part, de négliger d'autres modes directs ou indirects de financement, comme l'autofinancement d'écoles professionnelles, la prise en charge par les entreprises publiques et privées de certains programmes de formation technique, des contrats avec des institutions éducatives privées, sans but lucratif;

—il est fort possible également d'inciter des entreprises à prendre à leur charge l'organisation de cours professionnels ou généraux, en contrepartie de l'octroi d'exemptions fiscales, ou de mettre à contribution des caisses de sécurité sociale, notamment pour le financement de cours de réadaptation, ou de souscrire des emprunts

bancaires aux fins d'équipements techniques, ou d'exempter des droits de douane et autres taxes des produits intéressant l'éducation, tels que livres, appareils de projection, matériels audio-visuels, articles de sports, etc.

**Réduire les coûts** Pour ce qui est du troisième objectif: *compresser les coûts sans nuire aux résultats, de nombreux moyens ont été préconisés:*

- classes d'écoles utilisées par roulement, répartition chronologique des périodes scolaires en fonction de l'âge optimal d'acquisition d'une qualification, et autres formules tendant à maximiser la "productivité" des équipements et du personnel <sup>173</sup>;
- emploi de moyens moins onéreux que l'institution scolaire;
- transformation radicale des méthodes pédagogiques;
- recrutement de maîtres semi-qualifiés suivis et assistés par des moyens traditionnels (cours par correspondance, etc.) ou par le canal de la radio et de la télévision, etc. <sup>174</sup>

---

173. La réduction des coûts unitaires est sans nul doute l'un des problèmes les plus arduis qui soient. Il arrive cependant qu'on y parvienne directement en "rentabilisant" la relation enseignants/enseignants; ainsi, en Zambie, où elle est passée, dans l'enseignement supérieur, de 6: 1 à 10: 1, avec b résultat que dans b même temps (1968 à 1969) où les effectifs augmentaient de 40 %, les coûts n'ont augmenté que de 28 %, soit une réduction de près de 10 % du coût par étudiant. En Côte-d'Ivoire, l'introduction de l'enseignement télévisé au niveau primaire a entraîné une très sensible augmentation du coût unitaire par élève, de 60 à 80 dollars par an; mais l'on s'attend que le rendement accru du nouveau système permettra de réduire à 8 années scolaires la durée moyenne actuelle de scolarité par certifié du premier cycle, qui est actuellement de 15 ans, ce qui ferait que le coût unitaire par certifié, qui se chiffre présentement par 15 x 60 dollars soit 900 dollars, se réduirait à 8 x 80 dollars soit 640 dollars.

174. Une solution très nouvelle a été envisagée pour distribuer l'éducation dans le temps et la financer en conséquence. Si l'on suppose que chaque citoyen a droit à une certaine "quantité" d'éducation au cours de sa vie, ou à un certain nombre d'années d'enseignement que la société lui garantit, on prévoit des "banques d'éducation récurrente" (ou "chèques éducatifs"), chaque citoyen ayant droit à tirer de son compte tout au long de sa vie et quand il le veut, un certain nombre de "modules", le module correspondant à une somme autonome de connaissance et de développement intellectuel et affectif. Reprenant la même idée sous un autre terme ("crédit-éducation" ou "crédit-formation"), Bertrand SCHWARTZ (dans son livre à paraître, intitulé *L'Éducation permanente en l'an 2000*, étude effectuée pour le compte de la Fondation européenne de la Culture) prévoit quatre formules possible:

- 1) Droit d'éducation égal pour tous à la naissant calculé en nombre d'années.
- 2) Droit d'éducation continuée ou ultérieure égale pour tous, quelle que soit la durée des études initial par exemple 3 années après la fin des études
- 3) Droit dépendant du niveau du diplôme acquis à la sortie de l'école: par exemple,

Cependant, les renseignements dont on dispose au sujet des innovations et expérimentations de ce genre n'étant pas encore suffisamment convaincants, mieux vaut, selon nous, s'en tenir aux deux moyens que voici, dont l'efficacité est plus certaine:

Premièrement, chercher à réduire (sans en abaisser le niveau) la durée des études nécessaires à l'acquisition d'une qualification donnée, en perfectionnant les méthodes d'enseignement et les procédés didactiques, en accélérant les processus d'apprentissage, en sélectionnant les connaissances à acquérir, en combinant étude et travail, soit directement, soit par phases successives. Il n'y a assurément pas de façon plus certaine de réaliser des économies en matière d'enseignement que d' " épargner le temps des élèves " et on ne peut douter qu'il y ait là des milliards à " gagner " <sup>175</sup>,

L'autre grand moyen pour réduire les coûts est de faire appel à l'initiative populaire, au travail volontaire pour la construction d'écoles, de bâtiments provisoires, l'aménagement des terrains, à l'esprit de responsabilité et de solidarité des " éduqués " envers leurs concitoyens, jeunes ou vieux, moins bien partagés.

1 année pour ceux qui n'ont pas atteint le niveau d'entrée à l'université, 2 années pour ceux qui sortiraient du premier niveau universitaire

- 4) Droit établi en fonction du métier (p. ex. les médecins avaient droit à 4 années, les ingénieurs à 3, etc.).

175. On a expérimenté en *Union Soviétique* les effets d'un raccourcissement (de 4 à 3 ans) des programmes de l'enseignement primaire. L'expérience s'est étendue à plus d'un demi-million d'élèves. Elle a permis de conclure que ces programmes convenaient à tous les enfants normalement développés, que ceux-ci aient ou non reçu une formation préscolaire. L'intérêt de cette réforme est qu'elle permet d'amener les enfants à un niveau de développement plus élevé qu'auparavant en un temps plus court et qu'elle établit ainsi les conditions plus favorables pour leur éducation ultérieure.

Voici quelques comparaisons des résultats obtenus au terme d'un cycle de trois ans d'études primaires fondées sur les nouveaux programmes et des résultats obtenus après quatre ans d'études fondées sur les programmes du type ancien:

Genre de travail	Nombre d'élèves capables de faire leur travail à la fin du cycle (en %)	
	Troisième année (nouveaux programmes)	Quatrième année (anciens programmes)
Dictée .....	95,2	92,5
Problèmes de math. ....	96,3	79,1
Exemples arithm. ....	96,3	93,8

**Orientations générales, applications particulières** Libre à qui voudra de trouver ici les éléments d'une sorte de stratégie axiale de l'éducation, à laquelle chaque pays pourrait emprunter ce qu'il jugerait bon, selon les conditions de son économie, selon son idéologie, et enfin selon sa convenance\*. Il ne s'agit là cependant que d'orientations. La cadence de l'application dans le temps et dans l'espace, la hiérarchie des choix et des priorités, l'articulation de ces multiples variables, ne peuvent dépendre que des besoins et des possibilités de chaque pays. C'est ainsi qu'un État peut être amené, faute de moyens, à imposer à sa population, en matière d'éducation aussi, des disciplines rigoureuses et austères, limitant de façon parfois très sérieuse la liberté des

---

(\*) *Note explicative:* L'un des membres de la Commission, M. Pétrovski, après avoir souligné " la qualités de clarté et d'équilibre " du Rapport, ainsi que " le sentiment de profonde estime que s'est acquis le Président de la Commission par son tact et sa compréhension à l'égard de chacun, grâce à quoi il a su entretenir des contacts amicaux entre tous les membres de la Commission et nourrir un esprit de travail fécond et de bonne volonté mutuelle ", tient cependant à préciser ce qui suit:

" Bien que toute une série d'amendements aient été introduits dans le Rapport à la suite de mes observations, le Secrétariat de la Commission internationale n'a pas jugé possible d'y inclure également le *point de vue général* que j'ai exprimé dans mes nombreuses interventions lors des séances de la Commission, dans mes remarques détaillées sur les divers chapitres du Rapport et dans le document intitulé " Où va l'éducation ? " que j'ai rédigé pour la Commission avec le Professeur A. Markouchevitch. Je veux parler de la nécessité d'aborder de façon profondément différenciée la questions du développement de l'éducation dans la pays à systèmes socio-économiques différents, et de l'impossibilité de rapporter par simple extrapolation les difficultés et problème réels propres aux système éducatifs de pays ayant une structure politique et économique donnée à des pays dont la structure sociale est différente.

Je déplore que dans le Rapport on se réfère systématiquement à des conceptions pédagogiques et à des systèmes d'éducation caractéristiques des pays capitalistes et que l'on y fasse état de façon manifestement insuffisante de la très riche expérience du développement de l'éducation en U. R. S. S. et dans les autres pays socialistes. Je ne citerai qu'un seul exemple: pour démontrer les avantages qui découlent d'une démocratisation authentique de la vie sociale et économique, de l'établissement de liens étroits entre l'enseignement et la vie, du caractère planifié de l'éducation et de la formation des cadres, j'ai proposé à plusieurs reprises, en pensant aux pays en voie de développement, d'inclure dans le Rapport une analyse de l'expérience historique (quoique fort récente) du développement de l'éducation dans les république soviétiques d'Asie centrale, autrefois colonies de la Russie tsariste. Le résultat de mes efforts tient dans la note insérée au bas de la page 20, où il est dit que " un membre de la Commission, M. A. V. Pétrovski, signale l'intérêt que présente l'étude du développement de l'éducation dans les république soviétiques d'Asie centrale qui ont réalisé en un court laps de temps des progrès étonnants dans le domaine de l'éducation nationale".

Puis-je me satisfaire de cette brève mention de mon point de vue, en lieu et place de l'analyse scientifique d'importants facteurs du développement de l'éducation, analyse qui aurait eu un intérêt exceptionnel pour les pays en voie de développement, dans l'élaboration de leurs propres stratégie éducatives ? Malheureusement, le Rapport contient nombre d'exemples de ce genre."

choix individuels, et contraires à maints égards à l'idée de l'éducation dont s'inspire ce rapport. L'essentiel n'est pas là. L'essentiel est que les contraintes et les limitations dictées par la nécessité soient conçues non pas comme des règles et des valeurs absolues, mais, dialectiquement, comme des moyens de réaliser, à plus ou moins long terme, des conditions objectives qui engendreront nécessairement la négation, ou du moins le dépérissement de ces moyens eux-mêmes, c'est-à-dire l'abolition des contraintes et des limitations en cause.

C'est ainsi que le type d'équilibre recherché et les ordres de priorité observés pourront grandement différer. Certains pays en voie de développement feront porter leur principal effort sur le primaire, avec le ferme dessein d'attendre, pour agir de même sur le secondaire, d'avoir conduit à bonne fin la scolarisation élémentaire. Certains chercheront à harmoniser la double action poursuivie en vue de scolariser les enfants et d'alphabétiser les adultes. D'autres encore entendent mener de front le développement du système primaire et du système secondaire. Même alternative, mais au niveau du secondaire et du supérieur, pour nombre de pays industrialisés. D'une façon générale, le choix des priorités sera dicté par le souci de corriger les déséquilibres existants, qui revêtent des formes très différentes selon les pays: ici, enseignement primaire sous-développé, enseignement secondaire surdéveloppé, éducation des adultes insuffisante, enseignement technique au niveau voulu; là, éducation primaire au niveau voulu, enseignement secondaire sous-développé, formation ouvrière sous-estimée, enseignement supérieur sur-développé; ailleurs encore, scolarisation achevée au niveau primaire, alphabétisation des adultes en progrès rapide, enseignement secondaire pour les jeunes et les adultes mal orienté, enseignement supérieur sous-développé, éducation extrascolaire inexistante. C'est principalement le souci de *corriger de tels déséquilibres* qui devrait inspirer les stratégies éducatives de nombreux pays au cours de ces prochaines années.

Pourtant, au-delà de ces différences, au-delà même du choix de telle ou telle stratégie éducative d'ensemble, les destinées de l'éducation, dans presque tous les pays, seront nécessairement commandées en grande partie par l'orientation générale du développement, dont nous nous sommes constamment inspirés nous-mêmes.

*Concluons en quelques mots: théorie et pratique, structures et méthodes, gestion et organisation—la nécessaire refonte de l'éducation commande de tout repenser, dans un mette esprit.*

En somme, voici quels sont les éléments essentiels des réformes et des transformations susceptibles d'être mises en chantier en ce début des années soixante-dix :

Dépasser la conception d'une éducation limitée dans le temps (âge scolaire) et enfermée dans l'espace (établissements scolaires). Considérer l'enseignement scolaire non pas comme la fin, mais comme la composante fondamentale de l'acte éducatif total, dans ses dimensions scolaires et non scolaires —Déformaliser une partie des activités éducatives en leur substituant des modèles flexibles et diversifiés—Éviter une prolongation excessive de la scolarité obligatoire, qui dépasse les possibilités de certains pays, le raccourcissement de la durée moyenne des études initiales étant surcompensé par l'extension de la formation continue.—Bref, concevoir l'éducation comme un continuum existentiel, dont la durée se confond avec la durée même de la vie.

Transformer les systèmes éducatifs "fermés" en systèmes "ouverts". Éliminer graduellement les distinctions rigides entre enseignement primaire, secondaire et postsecondaire.—Aménager des raccourcis et des passerelles dans les filières éducatives.

Développer particulièrement l'éducation des enfants d'âge préscolaire, en recherchant et cultivant les formes les plus positives d'association de la famille et de la communauté à l'éducation de la petite enfance.—Développer par tous les moyens, conventionnels et non conventionnels, l'éducation élémentaire.

Concilier éducation générale et formation technique; harmoniser la formation du caractère et la formation de l'intelligence.— Associer étroitement éducation et travail.—Faire de la technologie un contenu omniprésent et une méthode directive du processus éducatif —Compléter et, dans de nombreux cas, remplace l'enseignement technique, inutilement onéreux, par la formation professionnelle extrascolaire.—Organiser la formation de façon à faciliter les reconversions en cours d'emploi, à optimiser la mobilité professionnelle et à maximiser, pour les intéressés et pour l'économie nationale, le rendement de la formation technique.—Répudier tout système de spécialisation étroite et précoce.

Multiplier les types d'institutions d'enseignement supérieur.— Transformer les universités en institutions à vocation multiple, ouvertes aux adultes en même temps qu'aux jeunes, et destinées aussi bien à la formation continue et au recyclage périodique qu'à la spécialisation et à la recherche scientifique.

Individualiser et personnaliser au maximum l'éducation.— Préparer à l'autodidaxie.— Accélérer les processus d'instruction et d'apprentissage, partout où cela répond à l'intérêt bien compris des enseignants et de la collectivité.— Accélérer l'insertion des nouvelles techniques de reproduction et de communication, éminemment propices à la plupart des innovations envisagées, et faire appel à la technologie dans toute la mesure où elle peut, sans entraîner des charges d'équipement excessives, féconder les méthodes pédagogiques et contribuer à démocratiser l'action éducative.

Démocratiser la gestion de l'éducation.— Assurer une large participation du public à toutes les décisions intéressant l'éducation.

Ces points n'épuisent assurément pas les termes, mais peuvent dessiner les contours d'un projet éducatif à la fois conforme aux nécessités et aux possibilités de ces années prochaines, et axé sur le futur.

## IX

# Les chemins de la solidarité

**Solidarité entre tous** On a pris conscience que le développement de l'éducation dépend essentiellement des moyens qu'y consacre, en propre, chaque communauté nationale. Tous les pays assument cette responsabilité. Ils n'en sont pas moins intéressés, tous, à bénéficier dans ce domaine de la solidarité et des échanges internationaux Si grandes que soient les ressources des pays industrialisés, leurs ambitieuses entreprises éducatives risqueraient de demeurer partiellement stériles si elles devaient se développer comme en vase clos. Et si considérables que soient les efforts des autres nations, il est hautement souhaitable qu'ils soient appuyés et facilités par la coopération internationale.

*Il faut donc que la solidarité internationale englobe tous les pays, à tous les niveaux de développement, et qu'elle s'exerce tout particulièrement d l'égard des pays en voie de développement.*

**Conjugaison des efforts** On convient de plus en plus que le problème de la lutte contre l'ignorance est aussi important que celui de la lutte contre la faim, qui ne peut être victorieuse que si l'effort de développement agricole des pays à court de subsistant va de pair avec une ample redistribution des surplus mondiaux de denrées. De la même façon, il s'agit de

*conjuguer étroitement les efforts des pays en voie de développement et le potentiel mondial susceptible d'être mis d leur disposition.*

**Supprimer es raisons de l'aide** On a pris conscience que ce n'est pas seulement le volume de l'aide qui importe, mais aussi son contenu réel, sa spécificité. L'aide efficace est celle qui crée les conditions de sa propre suppression, en développant chez le bénéficiaire le potentiel qui lui permettra, en définitive, de s'en passer.

*Le développement doit être endogène. Il arrive cependant qu'il doive faire appel au début à une stimulation extérieure, et que l'assistance extérieure en soit alors, durant plus ou moins longtemps, une composante nécessaire.*

**Crise de la coopération internationale**

La coopération en matière d'éducation traverse aujourd'hui une crise parallèle à celle de l'aide internationale, comme l'attestent les obstacles qu'elle rencontre sur la scène mondiale, la diminution du pourcentage du P. N. B. que lui consacrent quelques-uns parmi les pays les plus développés, l'impasse à laquelle se heurtent de nombreux pays en voie de développement et les critiques qui s'élèvent à son encontre aussi bien chez les donateurs que chez les bénéficiaires. Les uns dénoncent le gaspillage et l'inefficacité, les autres se plaignent qu'on veuille, sous le couvert de l'assistance extérieure, obtenir des avantages politiques, stratégiques ou commerciaux, et qu'on cherche à imposer des modèles culturels.

*Néanmoins, la coopération internationale se développe, et doit se développer. La solidarité est un des faits essentiels du monde contemporain. En matière d'éducation, elle s'exerce dans une large sphère, qui s'étend à la coopération intellectuelle, à l'échange des expériences, à la recherche des solutions nouvelles. L'aspect financier de la question n'en est qu'un élément particulier.*

## Causes et raisons

En préconisant le développement de la coopération et de l'assistance internationale, bilatérale et multilatérale, nous ne nous référons pas seulement aux raisons connues et couramment admises dont s'inspire à ce propos, depuis un quart de siècle, la communauté mondiale; nous nous appuyons aussi sur des raisons nouvelles, particulières à la situation présente du domaine de l'éducation.

### 1

**Formes traditionnelles de coopération**

La coopération internationale en matière d'éducation revêt trois formes principales. La première et la plus ancienne, qui a de profondes racines historiques, consiste à organiser des échanges d'informations, d'élèves et de livres entre différents pays et différentes cultures, aux fins d'élargir le champ des connaissances

et d'enrichir les méthodes d'enseignement La deuxième forme de coopération, plus récente, tire essentiellement son origine de l'Acte constitutif de l'Unesco et vise à promouvoir la paix et la compréhension internationale par l'éducation. La troisième forme, qui est aussi la plus nouvelle, consiste à aider l'éducation dans l'intérêt du développement économique et social, en fournissant aux systèmes d'enseignement des pays en voie de développement, outre le concours d'enseignants et d'experts, des facilités de formation, du matériel pédagogique, des constructions scolaires, etc.

**Enrichissement thématique** Cependant, la nécessité de repenser les systèmes d'éducation, d'étudier sous leurs multiples aspects les théories et les pratiques éducatives, de comparer les données des problèmes et leurs solutions, confère une dimension nouvelle à la coopération internationale, et cela aussi bien entre les pays développés eux-mêmes, qui ont le plus grand intérêt à s'informer mutuellement et à se consulter en matière de réformes et d'innovations éducatives. C'est là un enrichissement thématique de la coopération internationale, qui s'étend ainsi à l'élucidation des concepts mêmes de l'éducation et devra faire une plus large place à la recherche commune de voies nouvelles.

## 2

**Aide, complément des ressources nationales** L'aide internationale à l'éducation se justifie *par* deux raisons majeures. La première est qu'en raison de la disproportion entre l'accroissement des besoins d'éducation et le volume des moyens disponibles, nombre de pays en voie de développement manquent des ressources voulues pour poursuivre, sans risquer de s'épuiser, l'effort souvent intense qu'ils se sont déjà imposé dans ce domaine. Dans ces circonstances, une aide financière extérieure, sous forme d'investissements, peut se révéler extrêmement précieuse, principalement dans les secteurs de l'enseignement secondaire technique, de l'enseignement polytechnique post-secondaire et de l'enseignement supérieur.

**Aide, facteur d'innovation** La seconde raison, sans doute plus importante encore, est que l'aide internationale est devenue un facteur qui peut grandement faciliter l'innovation, du fait que, dans la plupart des pays, on hésite à s'engager dans des voies nouvelles par crainte de détourner à des fins hasardeuses des ressources déjà insuffisantes. Ceux qui s'y décident ne peuvent

souvent le faire que s'ils disposent pour cela d'un concours financier extérieur. De même que la Révolution verte a dû beaucoup à l'aide persévérante de fondations privées, l'aide à l'éducation, si elle sait se conjuguer judicieusement avec les forces qui agissent sur place dans un sens novateur, peut grandement contribuer à en assurer le succès.

Il est clair que, sur un plan comme sur l'autre—programme d'investissement et soutien de l'innovation—, des engagements plus considérables et de plus longue durée que jusqu'ici devront être consentis si l'on veut que l'aide internationale soit réellement fructueuse.

## Coopération et échange d'expériences

A mesure que le développement de l'éducation s'engagera plus avant dans les voies que nous préconisons, la coopération internationale entre tous les pays deviendra de plus en plus nécessaire.

### 1

**Coopération intellectuelle** L'un des aspects sans doute les plus importants de cette coopération est l'échange d'expériences éducatives. Les contacts à cet effet sont assurés notamment par l'Unesco, par les conférences des ministres responsables de l'éducation, par les sessions du Bureau international de l'Éducation, par des réunions d'experts et à l'occasion de nombreuses rencontres, plus ou moins régulières, organisées à l'échelle mondiale ou régionale, ou dans d'autres cadres. Les Nations Unies et leurs institutions spécialisées y participent. L'expérience collective ainsi acquise est positive. On ne saurait douter de l'intérêt qu'il y a à continuer des rencontres de ce genre. Nous pensons cependant qu'elles devraient être moins fréquentes afin d'être mieux préparées et qu'on devrait suivre de plus près la mise en oeuvre des décisions prises.

A côté de ces manifestations de caractère institutionnel, des contacts très nombreux et très utiles ont également été établis entre experts, entre instituts de recherches pédagogiques appelés à exécuter en commun des travaux scientifiques, entre académies des sciences ou académies pédagogiques, et ces formes pratiques de coopération doivent être fortement encouragées.

La dissémination d'informations en matière d'innovation éducative et l'échange d'expériences devraient constituer une composante fondamentale de l'effort de solidarité internationale.

L'échange d'expériences est loin de fonctionner de façon parfaite. On n'est pas toujours parvenu à développer les contacts dans un véritable esprit international, sans restrictions idéologiques et politiques, sans préjugés ni réticences. On a souvent tendance à en cultiver les aspects spectaculaires et politiques, aux dépens de la profondeur et de la " technicité " nécessaires. Sur le plan bilatéral, il existe davantage d'échanges éducationnels et culturels entre les anciennes colonies et leurs ex-métropoles qu'entre pays ayant accédé récemment à l'indépendance. Les accords bilatéraux de coopération culturelle, de plus en plus nombreux dans toutes les parties du monde, sont en général orientés davantage vers la promotion des échanges artistiques et scientifiques que vers l'échange d'expériences et d'innovations éducatives. Il est à regretter en outre que ces relations soient fort peu développées entre pays appartenant à des régions géographiques différentes, lors même que ces pays présentent de nombreux traits communs.

Il convient, selon nous, de:

- maintenir les rencontres de responsables des politiques éducatives et donner de plus en plus le poids à des rencontres de cet ordre organisées au plan mondial, sur des sujets de particulière importance;
- organiser davantage de rencontres entre pays appartenant à des systèmes socio-économiques différents;
- augmenter les échanges culturels entre pays séparés jadis par la colonisation et se trouvant dans la même région géographique;
- favoriser les réunions entre représentants de pays situés dans des régions géographiques différentes mais présentant des caractéristiques communes, ou suivant un processus de développement analogue;
- renforcer par tous les moyens la diffusion des informations concernant les expériences innovatrices et développer les mécanismes permettant aux gouvernements et aux éducateurs qui y sont directement intéressés d'étudier de plus près les expériences semblables tentées ailleurs;
- renforcer les moyens qu'a l'Unesco d'organiser en coopération avec les pays membres des études sur place et des échanges d'expériences entre éducateurs.

## 2

**Mobilité des enseignants et des enseignants** Une autre forme de coopération résulte de la possibilité qu'ont les enseignants de poursuivre leurs activités dans des pays différents. Qu'ils veuillent actualiser leurs propres connaissances (là où s'exercent les recherches de pointe), qu'ils poursuivent une recherche déterminée ou qu'ils aient en vue de se spécialiser dans un domaine particulier, il y a toujours là un facteur d'enrichissement du point de vue de leur formation et de leur perfectionnement.

La mobilité des enseignants est souvent limitée par des obstacles juridiques ou administratifs, ainsi que par la carence de l'information. Les règles imposées par les pays qui interdisent aux ressortissants étrangers d'enseigner sur leur territoire devraient être abolies, ou du moins grandement libéralisées. Les préoccupations de carrière (réintégration au retour, promotion, retraite) ne sont pas moins importantes, et diverses formules ont été mises au point à ce sujet. De toute façon, les périodes de service à l'étranger doivent être considérées comme faisant partie intégrante de la carrière des enseignants.

De même que pour le personnel enseignant, la mobilité permet aux étudiants d'élargir leur horizon intellectuel et culturel et, aussi, de se diriger vers les institutions les meilleures ou les plus spécialisées.

Outre les obstacles linguistiques, les principaux problèmes dans ce domaine sont ceux de l'information, de l'adaptation des programmes et de l'équivalence des diplômes. Ce dernier point est assurément le plus ardu.

**L'équivalence des diplômes** Si l'on entend favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, il est nécessaire de progresser dans la voie qui conduit à l'équivalence des diplômes décernés par les différents établissements d'enseignement supérieur.<sup>176</sup> Cependant, il est essentiel de ne pas conclure de l'équivalence des diplômes à l'identité ou à l'uniformité des programmes universitaires, car cela ne pourrait que

---

176. 1 'accord régional sur la reconnaissance des diplômes en Amérique latine et aux Caraïbes dont l'élaboration a été entreprise sur l'initiative de l'Unesco et qui sera vraisemblablement conclu en 1973/1974, constituera le premier résultat majeur obtenu dans ce domaine. D'autres accords régionaux sont en préparation (pour l'Afrique et les États arabes, ainsi que pour les pays de la Communauté économique européenne).

freiner l'innovation et gêner l'adaptation de l'enseignement supérieur aux conditions nationales et locales.

Étant donné la complexité du problème, il apparaît que l'équivalence des diplômes ne pourra être réalisée que par étape et qu'elle devra logiquement être recherchée d'abord sur le plan régional ou entre des groupes d'États. Il conviendrait d'autre part d'établir une distinction entre le diplôme lui-même et l'ouverture du droit à l'exercice d'une profession.

Autre vaste domaine de coopération: celui qui a trait au contenu des enseignements, aux instruments didactiques, à la recherche pédagogique, à la création de centres d'information et de banques de données accessibles à un grand nombre d'utilisateurs.

**Internationalisation des contenus éducatifs** En plus de ceux qui ont l'occasion de connaître d'autres sociétés à la faveur de séjours à l'étranger, et qui restent forcément le petit nombre, tous les étudiants devraient être mis en mesure, grâce au contenu de leurs programmes d'études, de comprendre d'autres cultures que la leur et de concevoir l'unité du genre humain, la similitude foncière des destinées et des aspirations de tous les hommes. Pour cela, il faut se préoccuper toujours davantage de publier, traduire et diffuser des livres et autres matériels propres à donner réciproquement, de culture à culture, une image authentique de leurs valeurs respectives, ou à nourrir le sentiment de grandes causes universelles. A l'heure actuelle, dans toutes les parties du monde, les programmes nationaux d'enseignement gardent, à de rares exceptions près, un caractère dangereusement " provincial ".

Il est souhaitable:

- d'élargir la mobilité internationale des enseignants et des étudiants, ce qui implique notamment que les gouvernements lèvent les obstacles mis à l'exercice de la fonction enseignante par des ressortissants étrangers;
- d'établir des statuts permettant aux étudiants et aux enseignants de poursuivre leurs activités dans des pays étrangers;
- d'exempter les mouvements d'étudiants et d'enseignants de toutes discriminations d'ordre racial, religieux, politique ou idéologique.

## 3

**Échanges d'experts** Outre les dizaines de milliers d'étudiants et d'enseignants qui, sous des formes et à des titres divers, développent leurs activités dans des pays autres que le leur, une autre grande catégorie d'agents privilégiés de la coopération et de la compréhension internationales est celle, très nombreuse, que constituent les experts de l'assistance technique aux pays en voie de développement.

L'ensemble du personnel mis à la disposition de l'enseignement et de la formation dans les pays en voie de développement est de l'ordre de 80 000 personnes.

En 1968, les pays du C. A. D. <sup>177</sup> ont financé l'envoi de 56 183 personnes (dont 11 650 volontaires), soit: 49 368 enseignants <sup>178</sup>, 4 345 administrateurs, 2 470 conseillers.

Le nombre total des experts des pays socialistes a été de 21 000 en 1968 <sup>179</sup>

Le Programme des Nations Unies pour le développement a fait appel en 1970 au concours de 8 848 experts. La plupart viennent des pays industriels, mais le nombre des ressortissants des pays en voie de développement va en augmentant. L'Inde s'est placée au quatrième rang (396 experts), après le Royaume-Uni, la France et les États-Unis, l'Égypte au quinzième rang (161 experts)

La formation des étudiants et de jeunes universitaires à l'étranger, grâce à l'assistance bilatérale et multilatérale, constitue une composante majeure de la coopération internationale et du mouvement des personnels qualifiés.

En 1968, l'aide bilatérale des pays du C. A. D. a financé la formation de 41 000 étudiants et de 36 000 stagiaires.

177. Comité d'aide au développement de l'O. C. D. E. Sa composition est la suivante: République fédérale d'Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, États-Unis, France, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse, Royaume-Uni et Commission de la Communauté économique européenne.

178. Répartis de la façon suivante:

Enseignement primaire et secondaire	36 309	73,5 %
Enseignement supérieur	5 909	12,0 %
Formation d'enseignants	1 161	2,3 %
Enseignement technique et professionnel	3 739	7,6 %
Autre et non spécifié	2 250	4,6 %

179. Réf.: *Ressources pour le Tiers Monde les moyens financiers mis à la disposition des pays moins développés 1962-1968*, O. C. D. E., Paris, 1970, p. 405.

Les chiffres correspondants pour les États socialistes étaient d'environ 20000 étudiants et 1600 stagiaires <sup>180</sup>.

On estime à 30 000 le nombre d'étrangers qui ont fréquenté pendant l'année scolaire 1970-1971, en U. R. S. S., des établissements d'enseignement secondaire spécialisé et d'enseignement supérieur.

De son côté, le Programme des Nations Unies pour le développement a accordé en 1970 plus de 8.600 bourses dont plus de 7.120 à des ressortissants de pays en voie de développement (coût: 15,4 millions de dollars). Les principaux domaines sont la formation technique, industrielle et agricole, la formation d'enseignants du second degré, la formation en matière de communications, de transports, d'administration publique et de planification du développement.

La contribution apportée au développement de l'éducation par des experts étrangers et la formation des cadres à l'étranger ont donné des résultats tangibles, et ces formes importantes de la coopération internationale devront être continuées.

Cependant, tout ne va pas au mieux dans ce domaine. C'est ainsi que l'on constate la difficulté qu'ont de nombreux experts à s'insérer dans la vie du milieu professionnel local; l'incompréhension des données culturelles, anthropologiques et matérielles; l'inadaptation aux conditions de l'environnement; les tentatives faites pour transplanter automatiquement des modèles étrangers et des expériences des pays développés dans les pays du Tiers Monde; l'oubli du principe qui veut que la meilleure assistance soit celle qui crée les conditions de sa propre disparition; etc. Ces comportements inadaptés ont provoqué des réticences de la part des dirigeants et des populations des pays en voie de développement à l'égard des experts étrangers.

*Pour tout dire: les experts devraient être encore meilleurs, moins nombreux, adaptables, mobiles; ils devraient vivre en contact plus étroit avec leurs compagnons de travail et la population locale, et provenir plus souvent de pays aux conditions socio-économiques proches.*

D'aube part, on s'en tient trop souvent à des formes révolues, à des procédures routinières. Le temps n'est plus où l'envoi d'experts dans les pays en voie de développement et les stages à l'étranger d'étudiants en provenance de ces mêmes pays l'emportaient sur toutes les autres formes d'assistance. Il n'en est en tout cas plus ainsi pour nombre de pays, où la formation des cadres nationaux a déjà sérieusement progressé.

---

180. Réf.: *Diplomatiya i Kadry, Moscou, 1968, p. 86.z*

**Formation à l'étranger** Le problème même de la formation des cadres nationaux doit être reconsidéré. C'est à partir d'une politique nationale d'enseignement professionnel et supérieur et d'un programme national de formation que doivent être envisagées les possibilités de formation à l'étranger, et d'abord dans les pays voisins. Une méthode également fructueuse consiste à organiser massivement la formation sur place, " sur le tas ", dans le cadre de projets de développement bénéficiant d'un investissement extérieur<sup>181</sup>. Cette formule, qui apparaît comme une innovation positive, devrait se révéler particulièrement rentable dans de nombreux domaines, en permettant de réaliser à une grande échelle une formation adaptée aux besoins et liée au milieu. Pour ce qui est de la formation à l'étranger, dans la mesure où elle s'avère indispensable—surtout pour de petits contingents de spécialistes des techniques avancées—, le système des bourses, utilisé de préférence jusqu'ici, n'est pas nécessairement le plus expédient. On peut aussi faire appel à d'autres moyens, tels que des programmes d'échange de chercheurs, de professeurs, d'étudiants et d'administrateurs; des accords prévoyant l'emploi rémunéré, en tant qu'assistants, dans des établissements universitaires ou autres, de stagiaires étrangers poursuivant durant ce temps leur propre formation; le jumelage d'universités ou d'instituts pédagogiques de recherche et de formation; etc.

Nous sommes d'avis:

—qu'il faudrait élaborer une sorte de " code moral " concernant le comportement des experts en poste à l'étranger;

—qu'il faut tenir compte, pour déterminer le rôle et la place qui reviennent actuellement aux cadres étrangers, des progrès accomplis dans les pays en voie de développement—progrès tels, dans certains cas, qu'il convient de s'orienter dès maintenant dans le sens d'une entraide générale, le moment étant venu où les pays développés peuvent et doivent bénéficier eux aussi des expériences acquises ailleurs, grâce au concours de cadres professionnels en provenance du Tiers Monde;

—qu'il faudrait intensifier l'assistance mutuelle entre pays en voie de développement, surtout dans le cadre d'une même région géographique.

---

181. Par exemple, rien qu'en 1968, plus de 200000 ouvriers, techniciens et spécialistes ont été formés de cette manière dans de nombreux pays en voie de développements dans le cadre de projets assistés par les pays socialistes,

## 4

**Exode des compétences** En dépit des résultats positifs de la coopération intellectuelle et de la formation des cadres à l'étranger, des aspects négatifs se font jour. Certains projets de recherche conçus essentiellement pour le profit du pays assistant aboutissent à une forme d'exploitation intellectuelle. De même, la formation à l'étranger n'est pas toujours bénéfique si elle coupe l'étudiant de ses racines nationales, si l'enseignement qu'il reçoit est trop éloigné des réalités de sa propre société et surtout si, au terme de ses études, il ne retourne pas dans son pays.

L' " exode des compétences " est sans doute le problème le plus sérieux qui se pose dans le domaine de la coopération intellectuelle. Il revêt deux aspects: l'émigration d'hommes de science et le non-retour d'étudiants envoyés à l'étranger. Il affecte certains pays industriels encore plus que les pays peu développés. D'après une étude de l'O. C. D. E. les trois quarts des hommes de science et ingénieurs immigrés au Canada proviennent des pays de l'O. C. D. E.; pour les États-Unis, la proportion était de 55 % en 1967. Cependant, 33 % des

Pays de provenance	1956	1962	1963	1964	1965	1966
<b>Total</b> .....	<b>3 826</b>	<b>4 044</b>	<b>5 626</b>	<b>5 401</b>	<b>5 004</b>	<b>6 773</b>
<b>Total pour l'Europe</b> .....	<b>1 679</b>	<b>1 617</b>	<b>2 085</b>	<b>2 277</b>	<b>2 231</b>	<b>2 715</b>
C. E. E. ....	613	517	591	630	644	673
Allemagne .....	339	277	353	425	370	346
Belgique .....	18	18	24	25	33	37
France .....	79	47	89	82	103	112
Italie .....	72	62	53	38	58	107
Pays-Bas .....	105	113	72	60	80	71
Royaume-Uni .....	433	659	910	1 006	941	1 251
Suède .....	144	53	81	90	106	95
Canada .....	1 003	1 054	1 157	1 084	1 189	1 105
Japon .....	17	39	81	39	23	75
Amérique du Sud et reste de l'Amérique du Nord .....	718	819	858	940	922	843
Reste de l'Asie .....	288	379	1 157	885	456	1 825
Autres pays .....	121	146	288	176	183	210

hommes de science étrangers vivant aux États-Unis viennent des pays en voie de développement (16 % dans le cas du Canada), et le courant d'immigration vers l'Amérique du Nord en provenance des pays en voie de développement tend à augmenter davantage que le mouvement correspondant en provenance des pays industriels<sup>183</sup>. Au sein même du Tiers Monde, certains pays constituent des pôles d'attraction pour leurs voisins.

Ces mouvements ne sont pas toujours sans effets positifs lorsqu'il s'agit de chercheurs de haut niveau qui ne pourraient pas trouver dans leur propre pays les laboratoires indispensables: leurs travaux profitent ainsi à la communauté scientifique internationale, alors qu'ils ne pourraient peut-être même pas les entreprendre chez eux. Il en est de même lorsque le pays, faute de moyens, ne peut pas offrir à ses nationaux qualifiés les emplois qu'ils sont en droit d'attendre. Enfin, le pays peut bénéficier d'un flux de devises envoyées par ses émigrants. Dans l'ensemble, cependant, cette ponction va directement à l'encontre des buts visés par l'aide au développement de l'éducation.

En première analyse, ces migrations s'expliquent par des causes matérielles évidentes: d'une part, attrait de traitements élevés, meilleures conditions de vie et de travail; de l'autre, chômage ou sous-emploi, manque de facilités matérielles pour la recherche et de satisfactions professionnelles ou sociales, sans parler des raisons politiques qui peuvent inciter ou contraindre des intellectuels à s'expatrier.

Quoi qu'il en soit, la " fuite des cerveaux " apparaît si préoccupante que, faute de pouvoir en éliminer les causes profondes, matérielles ou culturelles, on cherche à y remédier dans l'immédiat par des moyens administratifs. Sans aller jusqu'à fermer les frontières, on peut entreprendre de contingentiser l'émigration; ailleurs, on envisage de faire rembourser par l'émigrant le capital investi dans sa formation, ce qui est loin de compenser la perte réellement subie par la collectivité nationale<sup>184</sup>. Mais ces mesures coercitives n'ont que des effets limités.

La question est beaucoup plus complexe. Bien souvent, l'exode est moins une détermination dictée par les circonstances que le fruit d'une prédisposition formé dès l'enfance. Dans de nombreuses

183. *Les Mouvements internationaux des scientifiques et ingénieurs*, O. C. D. E., Paris, mars, 1970.

184. On a, par exemple, calculé que le coût, pour le Royaume-Uni, de la formation d'un ingénieur pourvu d'un B. Sc s'élève à £6000. S'il émigre, la perte pour l'économie britannique (valeur actualisée de sa carrière professionnelle) peut être estimée à £30 000. Par contre, sa valeur pour l'économie américaine qui le reçoit sera de £8 000. (Cf. Committee on Manpower Resources for Science and Technology, *The Brain Drain, Report of the Working*

*Group on Migration, Londres, HMSO, Cmnd 3417, 1967, p. 16.)*

sociétés, l'exode commence en fait au village, où des modes de vie copiés sur la ville et un système éducatif basé sur des modèles scolaires importés, peu soucieux d'intégrer l'individu à son milieu et de développer en lui le sens de son appartenance nationale et sociale, inculquent à l'écolier (en même temps que des valeurs culturelles objectivement fécondantes) des valeurs aliénantes, et nourrissent chez lui des aspirations intellectuelles et matérielles qu'il lui est de plus en plus difficile de réaliser dans le milieu rural. L'école pousse ainsi vers la ville des jeunes qu'elle a d'autre part contribué à détourner des sources natives les plus nécessaires au développement de leur personnalité et à la formation de leur identité nationale. L'éduqué devient de la sorte par l'effet même de son " ascension " vers de plus hauts échelons culturels et sociaux, un déraciné, un émigré en puissance, et le chemin qui l'a mené du village à la ville, puis de la ville à la capitale, tend en définitive à l'orienter vers l'étranger.

Nous pensons quant à nous que le fond du problème réside autant dans les aspects socio-politiques et économiques que dans la propension au déracinement et à l'émigration, encouragée par une certaine forme d'éducation ne cultivant pas en l'homme les valeurs qui l'attacheraient au milieu dans lequel il est appelé à vivre. Or rien n'interdit d'imaginer que les migrations de compétences, dès lors qu'elles ne seraient plus dictées par des attitudes collectives d'aliénation et de refus, mais par des déterminations conscientes, s'équilibreront un jour harmonieusement et apparaîtront comme une expression à maints égards positive du mouvement des idées et du processus d'intégration universelle <sup>185</sup>.

**Nous préconisons:**

—le développement de systèmes éducatifs authentiquement nationaux, assurant une intégration de plus en plus harmonieuse et positive de l'individu à son milieu, à tous les niveaux; —la création, au plan national, régional et international, de centres d'études avancées pourvus de l'équipement nécessaire;

185. Il convient de signaler à ce sujet le projet de création d'une " Université des Nations Unies " — soumis à l'étude de différents groupes d'experts dont les avis sont restés jusqu'ici partagés — constituée d'un réseau d'institutions d'enseignement supérieur. Il convient également de mentionner le Centre international de physique théorique de Trieste qui fournit un exemple convaincant à cet égard, non seulement par la contribution efficace qu'il apporte à la recherche scientifique et à la formation des scientifiques des pays en voie de développement, mais aussi en tant que facteur de solidarité scientifique internationale.

—l'ample octroi de bourses ou de congés payés permettant aux hommes de science de voyager pour se perfectionner, se tenir au courant des innovations scientifiques et nouer des liens avec leurs collègues étrangers; —la définition explicite de politiques scientifiques nationales élaborées avec la participation effective des scientifiques; —des mesures visant, dans toute la mesure du possible, à associer les scientifiques eux-mêmes à l'administration de la science, de manière à réduire les procédures bureaucratiques et à restreindre le rôle des administrateurs.

## 5

**L'Unesco** Dans ce vaste ensemble d'actions internationales conçues pour favoriser la solidarité mutuelle, l'échange d'expériences, le transfert des connaissances, l'Unesco a joué, durant le quart de siècle écoulé, un rôle d'une importance primordiale, d'autant plus remarquable qu'elle s'efforce de remplir sa mission avec des moyens relativement modiques par rapport à l'immensité des besoins à satisfaire.

Il n'est pratiquement pas un seul aspect des questions éducatives qui n'ait été pressenti, étudié, éclairé, dans le cadre de l'Organisation et l'on est en droit de croire qu'en l'absence d'un organisme tel que l'Unesco, plusieurs concepts fondamentaux, liés à la théorie et à la pratique de l'éducation, n'auraient pas connu la diffusion rapide qui a été la leur. Il est également vrai qu'en l'absence de l'Unesco un grand nombre de pays en voie de développement auraient eu bien plus de peine à améliorer leurs systèmes d'enseignement et surtout à les mettre en mesure de répondre à la demande sociale d'éducation qui s'est si puissamment manifestée.

Qu'il nous soit permis cependant, plutôt que de célébrer le passé, de nous tourner vers l'avenir de l'Unesco. Ce faisant, il faut se garder de deux attitudes—diamétralement opposées—aussi erronées l'une que l'autre.

La première est de fonder sur cette institution des espoirs irraisonnés, en attendant d'elle ce qu'il n'est pas dans sa nature de donner. Ainsi, certains milieux voudraient que l'Unesco soit l'incarnation de l'esprit international, qu'elle évolue dans le monde dégagée de tout autre lien que ses responsabilités à l'égard de la vérité scientifique. On considère qu'elle devrait faire preuve en toute circonstance, dans ses

jugements et ses décisions, de ses vertus d'objectivité, de justice et d'impartialité. Approche illusoire: penser l'Unesco en dehors du mécanisme complexe de la politique mondiale, c'est ignorer les réalités.

L'erreur inverse consiste à prétendre que rien de bon ne peut sortir d'une organisation trop assujettie politiquement, condamnée à l'inefficacité par le jeu des forces contraires et les difficultés une administration victime de contraintes paralysantes.

S'il est vrai que l'Unesco n'est pas exempte d'entraves, le fait même que son travail est politique et engage des autorités politiques confère aux thèses élaborées et formules sous ses auspices un grand poids, une grande force de pénétration.

Ces considérations nous paraissent s'appliquer pleinement à l'action déployée par l'Unesco en faveur du développement de l'éducation, et d'autant plus que celle-ci est conçue dans l'optique du présent rapport, c'est-à-dire, d'une part, en tant que reflet des sociétés, des systèmes politiques et économiques, des environnements physiques, sociaux et culturels; d'autre part, en tant que facteur du devenir et source de valeurs nouvelles; bref, en tant que variable majeure de la condition humaine.

Cela étant, que souhaiter, qu'attendre de l'Unesco dans les années qui viennent ?

Il est nécessaire que les organisations internationales s'imposent la discipline, chacune dans les domaines de sa compétence, de traiter dans un esprit international des questions de taille internationale telles que la guerre, la paix, la faim, le racisme, le colonialisme. Il est bon que l'Unesco donne l'exemple. Or la rénovation de l'éducation revêt de plus en plus à nos yeux le caractère d'une entreprise de dimensions internationales qui demande à être pensée sous un jour universel.

Nous attendons de l'Unesco qu'elle continue à exercer la fonction de coopération intellectuelle dont aucun autre organisme n'est en situation de se mieux acquitter, et qu'elle le fasse en particulier dans le domaine des réformes éducatives, en contribuant à susciter et à développer les ferments d'un vaste renouveau de l'éducation.

Aussi, qu'elle aide vigoureusement à combattre les doctrines et les pratiques racistes, nationalistes, dans toutes les activités éducatives. Qu'elle s'applique à faire sortir l'éducation du provincialisme, de l'imitation de formules importées, qu'elle en fasse la chose toute neuve des plus déshérités.

Et encore, qu'elle contribue à forger, et à se forger pour elle-même, une conception nouvelle de l'aide internationale, en renonçant au type usuel des "projets", au type traditionnel des missions d'experts, qui ont trop souvent pour effet, si heureux qu'en soient les visibles résultats, de démobiliser les initiatives locales et de transplanter des modèles

inadaptés. Tout particulièrement, qu'elle consacre une large part de son assistance à l'étude et à l'expérimentation des modalités éducatives nouvelles, à la recherche des innovations propres à remplacer les pratiques éducatives vieillies. Il serait souhaitable, pour cela, qu'elle s'attache à établir un système international d'évaluation qui lui permette de procéder à des analyses approfondies des résultats obtenus par les différents pays en matière d'éducation.

Il est naturel enfin que le voeu que nous exprimions ici à l'adresse de l'Unesco soit que les mêmes raisons qui nous ont guidés tout au long de ce rapport amènent cette institution elle-même à "prendre parti" pour l'innovation en matière d'éducation, à passer dans ce sens sa recherche théorique et son action pratique, quitte à franchir pour cela les limites traditionnelles fixées aux notions d'institution, de méthode, de programme, de population scolaire, afin que l'éducation puisse s'élargir aux dimensions des besoins illimités de formation des individus et des sociétés.

## Sources et modes d'assistance

La coopération internationale en matière d'éducation est puissamment soutenue et orientée par l'aide financière et technique apportée par les pays développés aux pays en voie de développement.

**Aide technique et financière** L'aide à l'éducation et à la formation professionnelle constitue l'élément quantitativement le plus important de l'assistance technique internationale globale. C'est ainsi qu'en 1968, son quotient a représenté 40 % du total de l'assistance technique dispensée sous forme bilatérale.

L'aide <sup>186</sup> reçue par les pays en voie de développement en 1969

---

186. Nous considérons que seuls les dons et les prêts à 3 % d'intérêt ou moins constituent une aide. Certains auteurs incluent dans l'aide internationale tous les prêts ainsi que les investissements directs d'entreprises. Mais cette terminologie nous paraît discutable. De tels courants de capitaux obéissent à des motifs de profit et non exclusivement d'assistance. On ne parle pas d'aide lorsqu'ils interviennent entre pays industrialisés.

a été de l'ordre de 8,8 milliards de dollars, dont 5 700 millions de la part des pays capitalistes, 1 900 millions de la part des pays socialistes<sup>187</sup> et 1 200 millions de la part des organismes multilatéraux.

Il n'est pas publié de statistiques officielles indiquant année par année les dépenses totales affectées à l'aide à l'éducation en provenance de toutes les sources. Le tableau ci-après<sup>188</sup> est établi sur la base des données existantes et d'estimations. Les "fourchettes" tiennent compte de la valeur monétaire différente susceptible d'être attribuée à l'aide en provenance des pays socialistes, et du degré de fiabilité des estimations concernant l'aide privée.

Le montant global de l'aide apportée en 1968 ne représentait que

	En millions de dollars	
	1968-1969 (par an)	1970-1971 (par an) Estimations
<b>Aide bilatérale</b>		
Pays du C. A. D. ....	710	760*
Pays socialistes. ....	150 à 200	150 à 200*
<b>Aide multilatérale</b> .....	220	400
<b>Aide privée</b> .....	120 à 170	350 à 400
<b>Total</b> .....	1 200 à 1 300	1 660 à 1 760

\* Chiffre calculé par extrapolation ou maintenu au même niveau sur la base de l'aide accordée entre 1967 et 1968.

10 % environ du total des dépenses d'éducation des pays en voie de développement. Cette proportion varie toutefois beaucoup selon les cas, atteignant jusqu'à 40 % pour certains pays de l'Afrique francophone.

L'aide à l'éducation, à la formation et à la recherche est fournie par la quasi-totalité des institutions des Nations Unies. Elle consiste en services d'experts, bourses d'études, cours de formation, subventions à des établissements nationaux ou régionaux d'enseignement, fourniture de matériel, publications.

187. Ce chiffre inclut l'aide aux pays socialistes moins développés: République populaire démocratique de Corée, Cuba, République populaire de Mongolie, République démocratique du Viêt-nam (au total 1 150 millions de dollars). Réf. O. C. D. E., *Ressources pour le tiers monde: les moyens financiers mis à la disposition des pays moins développés, 1962-1968*, Paris, 1970 p. 392

188. H. M. PHILLIPS: *La coopération internationale en matière d'éducation*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 49, Unesco, Paris, 1971, p. 4.

Les sommes mises à disposition par le Programme des Nations Unies pour le développement ont été réparties de la façon suivante, par secteur, pour les trois dernières années:

	1968	1969	1970
Agriculture .....	53,0	60,3	69,0
Industrie .....	35,6	34,4	40,2
Entreprises de service public .....	24,4	24,8	31,8
Logement et construction .....	2,8	2,6	3
Projets multi-sectoriels .....	14,3	15,4	16
Santé .....	9,1	6,6	7,2
Education et science .....	23,3	19,8	24
Services sociaux .....	2,7	2	2,4
Administration .....	10,4	10,7	12,6
Tous secteurs .....	175,6	176,5	206,2
Frais fixes d'organisation .....	20,4	25,3	25,5
<b>TOTAL .....</b>	<b>196</b>	<b>201,8</b>	<b>231,7</b>

**Prêts pour l'éducation** A cela, il faut ajouter les prêts et crédits de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement, qui se sont élevés à 424 millions de dollars en juin 1971, dont environ 50 % sous le régime de l'Association internationale de développement (I. D. A.), qui s'adresse aux pays dont le revenu annuel par habitant est inférieur à 300 dollars.

La Banque interaméricaine de développement avait prêté, à la fin de 1971, une somme totale de 150,5 millions de dollars à quelque 600 établissements d'enseignement supérieur, technique et professionnel, pour la construction et l'équipement de laboratoires et de bibliothèques; en outre, 6 millions de dollars ont servi à la formation de personnels de niveau supérieur.

La Communauté économique européenne assiste dix-huit États africains et malgache et quelques territoires d'outre-mer associés. L'aide en capital, fournie par l'intermédiaire du Fonds de développement européen (145 millions de dollars à fin 1969), tend à diminuer proportionnellement, en faveur de bourses d'études et de stages, la formation ainsi financée s'effectuant de plus en plus souvent non pas à l'étranger, mais dans les pays assistés eux-mêmes (10 % en 1963, 44 % en 1968).

L'augmentation de l'aide à l'éducation apparaît peu satisfaisante au regard de la progression des dépenses publiques d'éducation des pays en voie de développement; en effet, cette progression a été plus

rapide que celle de l'assistance financière, ce qui fait que la proportion de l'aide a diminué par rapport aux dépenses globales. De même, le taux d'accroissement de l'aide à l'éducation apportée aux pays en voie de développement est inférieur à la progression du P. N. B. des pays donateurs (en 1967-1968, par exemple, le P. N. B. des pays développés s'est accru de 7,3 %, tandis que l'aide à l'éducation accordée par ces mêmes pays n'augmentait que de 6 %).

D'autre part, l'aide multilatérale reste insuffisamment développée. La mise en commun du trésor universel des expériences et des innovations éducatives est une condition de la réforme éducative globale. L'aide bilatérale ouvre des portes mitoyennes; l'aide multilatérale, elle, réalise une circulation générale des informations et des expériences <sup>189</sup>, eue est relativement neutre et transparente, elle favorise la confrontation la plus ample des expériences de tout genre et de toute origine.

#### Concluons:

- L'aide à l'éducation nous semble pouvoir et devoir être accrue.
- En raison des caractères spécifiques de l'investissement éducatif, qui ne produit que des effets différés, il est nécessaire que cette augmentation intervienne dès ces prochaines années, sans que cela implique nécessairement un taux exponentiel dans les années suivantes.
- L'aide bilatérale ne saurait être découragée, en raison des services qu'elle rend et du fait que les États qui la dispensent n'accepteraient peut-être pas d'en accorder l'équivalent sous une autre forme
- Cependant, le développement de l'aide multilatérale est très souhaitable, car elle correspond davantage à l'impératif de la solidarité; en tout état de cause, elle devrait être accrue suffisamment pour l'emporter proportionnellement sur l'aide bilatérale.
- Il est possible et souhaitable d'organiser la coordination entre les différents types d'aide à l'éducation.

---

189. Du point de vue de M. Pérovski, membre de la Commission, l'évaluation des avantages d'une forme d'aide internationale par rapport à une autre ne peut se faire au moyen d'affirmations sommaires, mais exige une analyse historique concrète.

Les disparités dans la répartition géographique de l'aide à l'éducation sont grandes, et à certains égards révélatrices.

**Répartition  
et conditions  
de l'aide  
internationale**

En 1967, l'aide à l'Afrique a représenté à elle seule 80 % de l'aide française à l'éducation et plus de 50 % de l'aide britannique; l'aide américaine a été pour 38 % à l'Asie, 31 % à l'Afrique et 20 % à l'Amérique latine; entre 1954 et 1968, l'aide financière et technique des pays socialistes (non comprise l'aide aux pays socialistes moins développés) s'est répartie à raison de 70 % pour le Proche-Orient et l'Asie du Sud, 10 % pour l'Extrême Orient, 15 % pour l'Afrique et 5 % pour l'Amérique latine.

L'Afrique est la première bénéficiaire de l'aide internationale, tant en valeur absolue que par habitant: environ 65 % de l'aide bilatérale, 40 % des dépenses des projets du P. N. U. D., 50 % des crédits de la Banque mondiale et de l'I. D. A. L'Asie vient ensuite en chiffres absolus mais, étant donné sa population, elle reçoit beaucoup moins par habitant que les États arabes et l'Amérique latine.

Le tableau ci-dessous regroupe quelques données relatives à 1968, qui rendent assez bien compte des tendances récentes:

	Régions bénéficiaires	Pays donateurs			
		Pays du C. A. D.	France	Royaume- Uni	États- Unis
Étudiants	Total .....	39 411	8 561	6 129	11 168
	Afrique .....	14 537	5 478	2 500	3 142
	Amérique .....	7 150	1 142	813	3 473
	Asie .....	14 372	1 412	2 383	3 683
Stagiaires	Total .....	31 140	6 474	4 043	5 284
	Afrique .....	11 523	5 156	1 305	835
	Amérique .....	7 416	576	1 204	2 303
	Asie .....	9 214	494	1 057	1 750
Personnel*	Total .....	56 183	30 115	7 413	10 273
	Afrique .....	42 344	27 015	6 180	3 904
	Amérique .....	4 552	916	392	1 892
	Asie .....	6 625	1 698	498	3 304

\* Personnel enseignant, administrateurs, conseillers, y compris les volontaires des pays du C. A. D.

Pour ce qui est de l'U. R. S. S. et des pays de l'Europe orientale, l'aide à la formation s'est étendue en 1967 à 19 400 personnes (non compris les effectifs en provenance des pays moins développés socialistes), dont 44 % d'Asiatiques, 46 % d'Africains et 10 % de Latino-américains <sup>190</sup>.

Théoriquement, l'aide est accordée d'après les besoins exprimés par le pays demandeur; en réalité, quand celui-ci manque de personnel qualifié pour dresser ses plans, il recourt à des experts étrangers pour le faire et de nombreux projets obéissent dans une large mesure aux suggestions des donateurs.

D'autre part, les pays en voie de développement recevant des aides de nombreuses sources, ils ont de la peine à les coordonner et à les intégrer dans leur planification, ce qui aboutit à des doubles emplois.

Il n'existe pas d'aide réellement gratuite, et cela est dans la nature des choses, mais l'aide internationale, dans les conditions actuelles, recèle souvent des éléments qui en vicient le principe même. La surévaluation des coûts et des prix, les contributions financières, les charges annexes qu'elle entraîne, diminuent grandement les bienfaits qu'elle devrait théoriquement apporter.

**Aide "liée"** Il importe aussi d'observer que le volume réel d'une aide extérieure (calculé en termes monétaires) est généralement moindre qu'il n'apparaît sur le papier. Ainsi pour les chiffres cités ci-dessus, qui indiquent le coût de l'aide pour les pays donateurs; sauf dans le cas de transferts directs (bourses d'études), il n'y a pas équivalence entre son montant et la valeur de l'aide effectivement revue par les pays bénéficiaires.

Cette non-coïncidence résulte tout d'abord du caractère "lié" de l'aide partout où cette pratique constitue une condition de l'assistance. La formule de l'aide liée est dans d'assez nombreux cas la seule qui permette effectivement aux pays en voie de développement d'obtenir une assistance matérielle ou technique de pays dont les devises ne sont pas convertibles. L'inconvénient est cependant que les dépenses en capital (principalement pour la construction d'écoles) font retour à des entreprises du pays assistant, qui exécutent les études, livrent et transportent les matériaux, envoient des cadres sur place. L'aide liée oblige souvent aussi le pays bénéficiaire à payer des prix supérieurs aux prix mondiaux et à acquitter des frais de transport et d'assurance à des entreprises du pays donateur. Bref, l'aide liée est intéressante en ce qu'elle permet aux pays en quête d'assistance de faire appel à

---

190. *Diplomatiya i Kadry*, Moscou, 1968, p. 86.

des concours plus nombreux et d'obtenir ainsi, dans l'ensemble, une aide plus substantielle, mais elle peut aussi rétrécir la marge de manoeuvre des pays bénéficiaires.

S'agissant de prêts, les taux d'intérêts sont évidemment très variables: alors que la République populaire de Chine et l'I. D. A. ne prennent pas d'intérêts (L'I. D. A. prélève seulement une commission de 0,75 %), le taux pratiqué par la Banque mondiale est passé de 6,5 % à 7 % en 1970.

On ne peut se dissimuler, enfin, que l'aide internationale profite en général moins aux États très démunis qu'à ceux qui sont relativement "favorisés", sous le rapport tant des ressources humaines que du niveau et du taux de croissance économique.

Le fait est que les pays les moins développés ont une capacité d'absorption limitée, qu'ils ont moins de projets de développement que ceux qui sont plus avancés dans la voie de la croissance, et que si l'aide internationale doit être accordée en fonction des exigences exprimées par les États, il est logique qu'elle aille à ceux qui font preuve de dynamisme. Il n'en reste pas moins qu'un tel processus aboutit à accroître l'écart qui existe au sein du Tiers Monde entre les pays les plus défavorisés et ceux qui le sont moins, et que la communauté internationale ne saurait être indifférente aux périls de cette évolution paradoxale.

Nous proposons aux organisations internationales de prendre sérieusement en considération les disparités géographiques de la coopération et de l'assistance internationale. Il conviendrait que la répartition, tant dans le cadre multilatéral que dans le cadre bilatéral, devienne plus équitable. Ce n'est pas seulement une question de justice, c'est une question d'ordre politique, liée au problème de la décolonisation, à la véritable internationalisation des relations entre pays.

La pratique de l'aide liée devrait être progressivement abandonnée, en ce sens notamment que les donateurs devraient accepter que leur aide puisse être utilisée dans d'autres pays en voie de développement (formation sur place ou dans des instituts régionaux, équipements fournis par des pays voisins, etc.). Il est clair cependant que cette évolution ne pourra se

produire que pour autant que les pays intéressés adoptent à ce propos des positions concertées.

Nous demandons à tous les pays et aux organismes financiers internationaux et régionaux de revoir les taux d'intérêt pour les prêts à l'éducation et à la formation. Trois solutions nous paraissent devoir être retenues à cet effet: 1) application de taux différentiels, à l'avantage des pays les moins développés; 2) octroi de bonifications d'intérêts par les gouvernements des pays développés; 3) contributions accrues à l'Association internationale de Développement.

### 3

**Corrélation entre l'aide à l'éducation et la stratégie du développement global** La coopération internationale, sous toutes ses formes, n'est pas une variable indépendante, bien qu'on l'ait souvent considérée comme telle. Elle ne peut être efficace que si elle s'intègre dans les politiques nationales d'éducation, si elle tient compte des stratégies nationales de l'éducation et des priorités observées par les pays intéressés.

S'il est vrai que l'éducation est tout à la fois produit et facteur de la société et qu'il existe une corrélation étroite entre les transformations antérieures ou simultanées du milieu socio-économique, d'une part, les structures et les modes d'action de l'éducation, d'autre part, il s'ensuit que la coopération internationale et l'assistance en matière d'éducation doivent nécessairement être situées dans le cadre de la stratégie générale du développement mondial et de l'aide globale.

Le montant total des ressources, publiques et privées, mis à la disposition des pays en voie de développement a doublé entre 1960 et 1970, passant de 7,7 milliards à 15,6 milliards de dollars (versements nets)<sup>191</sup>.

La II<sup>e</sup> Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (1968) avait recommandé aux pays développés de consacrer 1 % de leur P. N. B. aux transferts financiers nets destinés aux pays en voie de développement. Cependant, en 1970, l'apport total ne représentait que 0,78 % du P. N. B. des dits pays et son montant était inférieur de 4 milliards de dollars à celui qui aurait permis de réaliser l'objectif

<sup>191</sup>. Versements bruts, moins les amortissements perçus au titre de prêts antérieur (maiss les intérêts n'ont pas été déduits).

de 1 %. En fait, cette moyenne est influencée par le poids des États-Unis, dont le P. N. B. représente la moitié du P. N. B. total des pays du C. A. D., et l'apport 0,55 % (au lieu de 1 %) du P. N. B. américain. D'autre part, cinq pays seulement (Australie, Belgique, France, Pays-Bas et Royaume Uni) ont dépassé 1 % de leur P. N. B. en 1970. La République fédérale d'Allemagne, le Danemark et l'Italie, qui avaient satisfait à l'objectif de 1@ % en 1969, ne l'ont pas réalisé en 1970.

Si l'on considère, non plus le total des transferts financiers, publics et privés, mais seulement l'aide publique, on constate qu'ici aussi l'on s'éloigne, plus qu'on ne se rapproche de l'objectif proposé par les Nations Unies (0,70 % du P. N. B. en 1975), à telle enseigne que le pourcentage des *pays* de C. A. D. a atteint un maximum de 0,54 % en 1961; depuis cette date, il n'a fait que diminuer: 0,36 % en 1969, 0,34 % en 1970.

Du côté des *pays socialistes*, on note également une baisse du volume des engagements, qui sont tombés de 1,4 milliard de dollars en 1966 à 724 millions en 1968 (non compris les engagements à l'égard des pays socialistes moins développés).

Quant aux *organismes multilatéraux*, leur aide est passée de 284 millions de dollars en 1960 à 1 500 millions en 1970.

Les apports privés ont considérablement augmenté. Ceux des pays du C. A. D. sont passés de 3 150 millions de dollars en 1960 à 7 604 millions en 1970.

Pour les prochaines années, il faut s'attendre à d'importants changements. De même qu'il est à prévoir que " le financement des investissements matériels et celui de l'enseignement se concurrenceront dangereusement dans le budget des États <sup>192</sup> ", il est manifeste que, sur le plan de l'assistance internationale, les crédits alloués à l'éducation vont être concurrencés par les besoins croissants d'investissements pour l'agriculture, l'industrie, les infrastructures, les travaux publics, etc.

*On ne peut espérer voir augmenter l'assistance à l'éducation que si s'accroît le volume global des crédits allouées pour le développement mondial* <sup>193</sup>.

192. R. POIGNANT, I. HALLAK, TA NGOC CHAU, C. TIBI : *Le Financement des dépenses d'éducation 1970-1980*, Document de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, Série " Opinions ", n° 15, Unesco, Paris 1971, p. 10.

193. Un membre de la Commission, M. Pétrovski, estime que l'affectation de 1 % du produit national brut des pays développés à l'aide aux pays en voie de développement ne se justifie que pour les pays développés qui pendant la période coloniale ont retiré d'énormes bénéfices de l'exploitation des pays actuellement en voie de développement et qui souvent continuent aujourd'hui encore à le faire. En revanche, elle ne saurait en aucun cas concerner les pays socialistes, dont l'aide au Tiers Monde ne peut être considérée comme une espèce d'indemnisation liée à la fixation d'un pourcentage quelconque.

On peut dire que, dans l'ensemble, les perspectives d'accroissement de l'aide internationale ne sont guère encourageantes. Il existe en effet une contradiction entre l'aide accordée aux pays en voie de développement et la situation de ces pays, qui sont lourdement obérés par le système des échanges internationaux. Bien que cela ne soit pas précisément notre propos, nous ne pouvons ignorer le fait que l'instabilité du marché des matières premières et l'effondrement des cours monétaires constituent pour les pays en voie de développement de dures épreuves. Les termes de l'échange évoluent défavorablement pour eux, et ils doivent transférer vers les pays industriels un flux croissant de capitaux au titre de remboursements de prêts ou du service de la dette. Tout au moins doit-on souhaiter que l'absence grave de solidarité dont témoigne cette situation ne se répercute pas de façon néfaste sur l'aide internationale à l'éducation.

La seule chance de voir s'accroître réellement l'aide à l'éducation dans les pays en voie de développement réside dans l'espoir que les pays économiquement développés, répondant au vœu des Nations Unies, s'efforceront effectivement, au plus tard à partir de 1975, d'opérer chaque année des transferts de ressources égales au moins à 1 % de leur produit national brut.

Pour que puisse augmenter graduellement la proportion, dans l'ensemble des montants transférés, des crédits alloués à l'éducation et à la formation, il faudrait :

- profiter de la programmation par pays pour réexaminer la place qu'il convient de faire à l'aide à l'éducation dans l'ensemble des transferts de ressources financières en faveur du développement;
- que l'aide à l'éducation et à la formation soit incorporée dans tout projet de développement sous forme de "composante éducative" (principe des "package projects");
- que les gouvernements des pays en voie de développement fassent systématiquement obligation à tout investisseur étranger, public ou privé, d'assurer dans le cadre des projets qu'il réalise la formation des travailleurs et des cadres nationaux associés à l'exécution des travaux.

## 4

**Termes nouveaux de l'action** Si vraiment, comme nous le croyons, le moment est venu de procéder dans de nombreux pays à un réexamen général de l'univers éducatif et des tâches auxquelles l'éducation doit et devra faire face; s'il est vrai que les activités éducatives doivent être conçues et organisées de façon moins routinière, plus réaliste, plus novatrice; s'il est vrai que des réformes parcellaires des systèmes existants ne peuvent suffire pour édifier une éducation à la mesure des exigences—alors l'action internationale doit être elle aussi repensée.

Le fait est qu'elle ne peut plus se borner aux domaines qui ont longtemps été électivement les siens: amélioration qualitative des enseignements, formation de maîtres et de cadres supérieurs, alphabétisation des adultes. Elle doit reporter graduellement son effort surtout sur (i) la recherche d'alternatives aux institutions existantes, (ii) l'étude des expériences pédagogiques en cours, (iii) l'aide mutuelle en matière d'innovation éducative.

Que l'aide extérieure soit marginale, quantitativement parlant, n'implique pas qu'elle ne puisse jouer un rôle important, à condition qu'elle s'adapte de façon à répondre à des besoins particulièrement "critiques".

Pour pouvoir procéder à cette réorientation de l'aide à l'éducation, la communauté internationale doit inciter les autorités nationales à dresser un inventaire global de l'activité éducative exercée dans chaque pays, à en préciser les objectifs, à identifier les alternatives possibles.

**Esprit d'invention** Des centres de développement de l'éducation, ou d'autres organismes semblables, peuvent rendre à cet égard d'incalculables services, et l'assistance internationale, sans négliger d'autres besoins, devrait encourager en priorité, dans les circonstances présentes, la création d'institutions de ce genre. Dans ce même esprit, elle doit rechercher pour s'y exercer de préférence des "points d'insertion" à partir desquels peuvent se développer des mutations en chaîne.

D'autre part, dans la mesure où l'effort s'axera principalement sur l'innovation, les pays Front amenés à faire appel à des services nouveaux: participation aux frais d'expérimentations coûteuses; envoi d'équipes multidisciplinaires composées d'experts hautement qualifiés, capables de coopérer à l'élaboration d'alternatives nouvelles;

fourniture d'équipements techniques perfectionnés; formation de personnels très spécialisés dans des domaines tels que l'enseignement par ordinateur assisté, les techniques nouvelles de documentation, l'organisation de centres d'enseignement et d'études de type moderne, les techniques avancées de mesure des aptitudes et des comportements, l'élaboration des programmes et la préparation des matériels d'enseignement, etc.

Cette réorientation de l'aide internationale devrait s'accompagner d'une transformation radicale des rapports entre "donateurs" et "bénéficiaires", entre l'"expert" étranger et son "homologue" local, rapports auxquels doivent se substituer des relations nouvelles, celles de partenaires engagés de concert dans la recherche de voies nouvelles et partageant non seulement les frais, mais les risques de l'entreprise, tant il est vrai qu'on ne peut innover sans risque en une matière aussi complexe et aléatoire que l'éducation.

Le moment est venu de faire un grand pas en avant, non seulement sur le plan opérationnel, mais aussi dans l'ordre conceptuel et dans l'ordre moral.

Il faut enfin que la coopération et l'assistance internationales se pénètrent d'un esprit de réforme, d'innovation, d'invention, de création. Ainsi seulement évitera-t-on que dans dix ans un comité appelé à faire le bilan de la deuxième décennie du développement répète, au sujet des programmes d'éducation, ce que disait un groupe chargé d'évaluer les résultats de la première décennie, à savoir "qu'on a cherché diligemment à répandre le meilleur de ce que les pédagogues savaient, à développer à une cadence accélérée des modèles anciens, mais qu'on s'est montré peu disposé, en revanche, à mettre en question les idées reçues".

Nous exprimons le vœu:

- que les organismes multilatéraux et bilatéraux de financement et d'assistance accordent la priorité à un type nouveau de projets en aidant les pays à faire un diagnostic global de la situation de leur système éducatif, à classer les objectifs par ordre de priorité, à localiser les points d'intervention permettant d'exercer l'impact le plus agissant sur les structures, les contenus et les méthodes;
- que l'aide bilatérale et multilatérale s'oriente davantage

vers la création et le financement d'institutions capables d'assurer la mise en oeuvre de stratégies alternatives, et dans le sens d'un appui logistique permettant la réalisation de réformes éducatives continues;

—que les pays développés acceptent, même dans le cadre de l'assistance internationale existante, d'assumer une part des dépenses de fonctionnement au niveau de la recherche, de la production des programmes nouveaux et de la distribution des moyens nouveaux, ainsi que des dépenses d'investissement pour les coûteuses techniques et technologies éducatives modernes, issues des sociétés industrielles;

—que les pays développés et les pays en voie de développement procèdent, par catégorie et entre eux, à l'échange systématique de données et d'expériences propres à éclairer les choix de chacun et à stimuler réciproquement l'esprit de créativité, indispensable en phase d'innovation;

— que la communauté internationale finance davantage de projets expérimentaux propres à enrichir le trésor mondial d'acquis nouveaux, plutôt que de multiplier les projets types, et remplace, dans toute la mesure du possible, les expériences de laboratoire par des expériences sur le terrain et les projets pilotes réalisés dans des conditions exceptionnelles par des projets expérimentaux basés sur des conditions normales;

—que l'aide internationale tende à établir ou développer un potentiel productif et non à fournir des biens de consommation; il ne s'agit pas de livrer des écoles préfabriquées mais de contribuer à créer une industrie nationale du bâtiment, non pas de fournir du papier, mais d'aider à monter une industrie du papier, etc.

Bref, nous souhaitons que la coopération internationale tende au développement et à l'élargissement des innovations, qu'elle s'oriente dans cette direction dès maintenant, sous peine de retarder fâcheusement la recherche des solutions nouvelles.

## 5

Nous avons préconisé, pour résoudre les problèmes que posent le présent et l'avenir de l'éducation, l'application de mesures qui, dans leur ensemble, peuvent être considérées comme novatrices, quand bien même eues apparaîtraient à certains comme timorées.

**Volonté  
politique,  
échanges,  
ressources**

Nous nous sommes efforcés de montrer que les pays matériellement les mieux pourvus ne sont pas eux-mêmes à l'abri de difficultés sérieuses, qu'ils ne pourront surmonter qu'au prix d'une volonté politique résolue, et d'un grand effort d'imagination.

Nous n'avons pas caché que, même pour les pays les plus décidés à rompre le cercle vicieux de ce qu'on pourrait appeler le sous-développement éducatif, l'adoption de telles mesures implique des options politiques et socio-économiques de caractère structurez et que leur réalisation rencontrera de grands obstacles.

C'est évidemment des *déterminations politiques* des pays eux-mêmes qu'il dépendra que l'éducation s'engage, dans les conditions et en fonction des nécessités propres à chaque nation dans les voies de son renouveau.

Il n'en reste pas moins que, pour la plupart des pays, cette volonté politique ne pourra suffire à elle seule à surmonter *toutes* les difficultés présentes, ni à résoudre *tous* les problèmes que pose la réforme ou la transformation de leurs structures éducatives.

Il y faut d'abord—et cela vaut pour tous les pays, sans exception—un échange approfondi d'expériences, des contacts multipliés, une large ouverture d'esprit à tout ce qui se fait ailleurs. Mais il y faut aussi, pour les pays qui manquent de ressources et de cadres, une aide extérieure active et exactement opportune.

*Il est indéniable qu'en plus de la volonté et de l'effort intrinsèques de chaque pays—condition première—la coopération et la solidarité d'échelle mondiale sont la seconde condition de réussite.*

Or, il apparaît qu'à vues humaines les modalités actuelles de l'assistance internationale, les formes actuelles de la coopération bilatérale ou multilatérale, les programmes actuels des institutions existantes, et l'échelle même de toute l'action, ne sauraient suffire, dans l'état présent

des choses, à aider efficacement les pays en voie de développement à résoudre les problèmes fondamentaux qui se posent à eux, dès lors qu'on admet que leur solution requiert une restructuration profonde des systèmes éducatifs et un ample recours à la technologie éducative.

*Nous sommes tous d'accord que ni les formes actuelles de l'aide bilatérale et multilatérale, ni les ressources dont elle dispose, ni même les conceptions dont elle s'inspire, ne sont à la mesure des besoins présents de la communauté mondiale en matière d'éducation.*

S'étant interrogés sur les remèdes à apporter à cet état de choses, différentes possibilités sont effectivement apparues.

Quelques-uns d'entre nous estiment que, pour introduire dans l'enseignement des innovations dont nous reconnaissons et saluons l'importance, il n'est pas nécessaire de créer de *nouveaux* programmes, centres ou fonds spéciaux. Afin de trouver un équilibre raisonnable entre l'innovation dans l'enseignement et les modèles d'éducation qui existent actuellement et qui ont fait leurs preuves, ils jugent indispensables d'élaborer des propositions tendant à réorganiser et répartir de façon nouvelle les programmes, centres et moyens existants de façon qu'ils correspondent mieux aux besoins de l'éducation au cours des années à venir.

**Un Programme international pour les innovations éducatives**

Cependant, certains d'entre nous ont conçu un moyen qui leur paraît digne de retenir l'attention. Il s'agirait de lancer un Programme international <sup>194</sup> qui aurait pour but unique d'apporter une aide scientifique, technique et financière aux États qui désirent s'engager dans des voies éducatives nouvelles et moderniser l'éducation, mais ne disposent pas des ressources et des mécanismes nécessaires pour élaborer méthodiquement des stratégies d'innovation, en sonder les alternatives et en entreprendre la mise en oeuvre. Même des pays disposant de ressources copieuses pourraient profiter des activités du Programme, sur la base d'arrangements financiers déterminés.

---

194. Par " Programme international " il conviendrait d'entendre, en l'occurrence, un organisme rattaché à une institution internationale existante, qui aurait pour mission, d'une part, de mobiliser des ressources de provenances diverses en faveur d'un objectif limité et déterminé, d'autre part d'assister les pays qui le demanderaient pour des activités spécifiques associant les secteurs gouvernementaux et non gouvernementaux. L'expérience du Programme alimentaire mondial est de nature à corroborer cette conception

Ce Programme international aurait particulièrement pour objet: l'équipement technique nécessaire à l'introduction des technologies éducatives; la modernisation de l'éducation; le développement de l'enseignement programmé; la pénétration de la télévision dans des régions actuellement non desservies (établissement de relations par satellites, stations émettrices, installation d'un minimum de postes récepteurs dans chaque communauté). Il n'interviendrait pas pour autant dans la confection et la composition des programmes d'enseignement, l'entière responsabilité à cet égard appartenant évidemment aux autorités nationales ou aux intéressés eux-mêmes. Il serait normal que les pays en voie de développement fussent exemptés d'une large part des coûts d'investissement initial, tout en assumant ensuite, sans grandes difficultés financières, les frais d'exploitation des équipements mis en place.

*Dans l'esprit de ceux d'entre nous qui en proposent la création, ce Programme international pour les innovations éducatives constituerait le mécanisme le plus apte à faciliter et à implorer la réalisation des tâches nouvelles qui se posent au plan mondial.*

Quelques-uns d'entre nous se sont interrogés sur les sources éventuelles de financement d'un tel Programme. Il apparaît qu'il pourrait être alimenté, d'un côté par des ressources que des agences et organismes internationaux mettraient à sa disposition, de l'autre, par des subventions gouvernementales, lesquelles pourraient être financées par des économies budgétaires, ainsi que par des contributions privées.

De l'avis de certains, cependant, le financement du Programme international devrait être assuré principalement par l'affectation à son usage d'économies budgétaires équivalent à un pourcentage déterminé des crédits militaires. Il est bien évident qu'un désarmement progressif général, conforme au vœu des forces éprises de paix, de démocratie et de progrès, dans le monde entier, ne constituerait pas seulement une sauvegarde vitale pour l'humanité, mais permettrait aussi de libérer des ressources immenses pour le développement des sociétés humaines. Si lointaine, hélas ! que puisse apparaître cette espérance, le fait de décider dès maintenant de consacrer au développement de l'éducation des fonds, prélevés sur le montants d'économies budgétaires, équivalents à une part minime des dépenses militaires, serait, à n'en pas douter, un signe précurseur d'une haute valeur, et l'expression de la volonté des peuples et de leurs gouvernements d'entreprendre sans attendre des actions de grande envergure, au service de l'Homme, de sa libération culturelle et spirituelle, de son épanouissement individuel.

Nous proposons que les institutions d'aide à l'éducation, qu'elles soient nationales ou internationales, publiques ou privées, examinent l'état présent de la " Recherche et Développement " en matière d'éducation, en vue d'accroître la capacité des différents pays d'améliorer leur système éducatif en concevant, organisant et testant des expériences éducatives appropriées à leur culture et à leurs ressources. Nous croyons que si priorité est donnée, au cours des dix années à venir, au renforcement de ces capacités et de ces moyens, nombre de pays seront en mesure de faire les premiers pas dans la voie qui conduit vers la " cité éducative ".

Certains d'entre nous proposent qu'une étude détaillée doit être entreprise afin d'établir les conditions dans lesquelles pourrait être institué un Programme international pour les innovations éducatives, rattaché à l'Unesco et placé sous le contrôle d'un organe international représentatif—Programme qui viserait à aider les pays à franchir une étape déterminante dans la voie de la rénovation de leur système d'éducation.

# Appendices

## Appendice I

# Composition et méthodes de travail de la commission

En décembre 1970, aux termes de la résolution 1.131 adoptée à sa seizième session la Conférence générale de l'Unesco autorisait le directeur général à constituer une Commission internationale sur le développement de l'éducation. Les paragraphes pertinents de la résolution sont les suivants:

“ Le directeur général est autorisé à élaborer et à présenter aux États membres les éléments nécessaires à une réflexion sur les stratégies de l'éducation à l'échelon international:

...

(b) en constituant une Commission internationale sur le développement de l'éducation, en publiant le rapport et en le présentant avec ses commentaires aux États membres, au Conseil exécutif, à la Conférence générale et en le prenant en considération dans l'élaboration des programmes futurs de l'Unesco en matière d'Éducation ”

En février 1971, le directeur général a constitué la Commission comme suit:

M. Edgar Faure (France), ancien président du Conseil et ancien ministre de l'Éducation nationale (président de la Commission);

M. Felipe Herrera (Chili), professeur de l'Université du Chili, ancien président de la Banque interaméricaine de développement, ancien directeur exécutif du Fonds monétaire international;

M. Abdul-Razzak Kaddoura (Syrie), détaché auprès du Laboratoire de Physique nucléaire de l'Université d'Oxford et membre du Conseil des gouverneurs de l'Agence internationale de l'énergie atomique;

M. Henri Lopes (République populaire du Congo), alors ministre de l'Éducation, aujourd'hui ministre des Affaires étrangères;

M. Arthur V. Petrovski (U. R. S. S.), secrétaire de la Section de psychologie et de physiologie de la croissance de l'Académie des Sciences pédagogiques;

M. Majid Rahnema (Iran), ancien ministre de l'Enseignement supérieur et des Sciences, ancien vice-président du Conseil économique et social des Nations Unies;

M. F. Champion Ward (États-Unis d'Amérique), conseiller pour l'éducation internationale à la Fondation Ford, ancien doyen de faculté à l'Université de Chicago.

La Commission a été secondée dans ses travaux par un secrétariat de sept personnes comprenant des membres du personnel de l'Unesco et des consultants de l'extérieur. Le secrétaire exécutif était M. Aser Deleon (Unesco).

Le Directeur général ayant eu pour souci de conserver à la Commission, après en avoir énoncé les tâches principales (voir Annexe 2), une entière indépendance intellectuelle dans l'exécution de son mandat, celle-ci a disposé de toute liberté en ce qui concerne tant le contenu de son rapport que l'organisation de ses travaux.

La Commission, qui a tenu six sessions, à Paris, de mars 1971 à avril 1972, a siégé au total pendant trente jours.

Lors de sa première réunion, la Commission a accepté le mandat qui lui était proposé et déterminé ses méthodes de travail. Elle a notamment prévu:

- d'envoyer, dans toutes les régions du monde, des missions d'enquête qui ont permis de procéder à des échanges de vues avec les dirigeants politiques et d'organiser des tables rondes avec les responsables de l'éducation (voir Annexe 3);

- de visiter les organisations du système des Nations Unies, ainsi que les institutions et fondations régionales s'intéressant particulièrement aux questions d'éducation (voir Annexe 4);

- de participer à des réunions internationales et régionales (voir Annexe 4);

- d'étudier des documents sur divers aspects de l'éducation, établis à l'intention de la Commission par des spécialistes (voir Annexe 5);

- d'avoir des consultations avec des spécialistes sur différents problèmes relatifs à l'éducation (voir Annexe 6).

A la faveur des missions d'enquête effectuées par des équipes de deux ou trois personnes les membres de la Commission ont pu procéder à un échange de vues sur les perspectives de l'éducation avec de nombreux chefs d'Etat avec le Pape Paul VI, ainsi qu'avec des ministres de l'éducation et d'autres membres des gouvernements, de hauts fonctionnaires de l'enseignement des hommes de science, des chercheurs, des directeurs d'établissements d'enseignement, des éducateurs, des étudiants, etc

La Commission a présenté son rapport au Directeur général en mai 1972,

## Appendice II

# Suggestions relatives au mandat de la commission

1 La Commission devra établir un rapport que le directeur général soumettra avec ses commentaires aux États membres, au Conseil exécutif, à la Conférence internationale de l'éducation et à la Conférence générale. Ce rapport aura pour but d'aider les gouvernements à formuler des stratégies nationales pour le développement de l'éducation. Il pourra constituer le point de départ d'une série d'études et de décisions à l'échelon national. Il contribuera également à orienter la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, et notamment l'action de l'Unesco, au cours de la Deuxième Décennie des Nations Unies pour le développement.

2. Pour organiser ses travaux, la Commission voudra sans doute définir préalablement certains principes directeurs. Il apparaît souhaitable à cet égard:

- a) que le terme d'éducation soit pris dans son acception la plus large d'action cohérente et délibérée visant à la transmission de connaissances, à la création d'aptitudes, à la formation et au perfectionnement de l'homme sous tous ses aspects et tout au long de sa vie;
- b) que l'expansion quantitative et l'amélioration qualitative soient envisagées comme deux aspects complémentaires du développement de l'éducation;
- c) que le développement de l'éducation soit examiné dans le cadre du développement global et intégré;
- cl)* que l'éducation soit considérée à la fois comme fin et moyen du développement;
- e) que les travaux de la Commission portent sur les pays développés comme sur les pays en voie de développement.

3. La Commission sera sans doute appelée, à partir d'une analyse critique portant sur la situation présente, sur les grandes tendances observées au cours des dernières décennies et sur l'expérience acquise dans les différents pays, à définir les finalités nouvelles qu'assignent à l'éducation la transformation rapide des connaissances et des sociétés les exigences du développement, les aspirations de l'individu et les impératifs de la compréhension internationale et de la paix. Compte tenu de ces finalités, elle formulera des suggestions quant aux moyens conceptuels, humains et financiers à mettre en oeuvre pour atteindre les objectifs fixés à l'échelon national, en planifiant le développement des systèmes d'éducation dans le cadre du développement économique, social et culturel. La Commission proposera à cet égard des critères et esquissera une méthodologie que les gouvernements

nements pourront utiliser pour élaborer des stratégies nationales correspondant à la diversité des situations comme à celle des objectifs retenus en matière de développement.

4. La Commission souhaitera peut-être étudier les moyens d'assurer la contribution optimale de l'éducation au développement dans les pays en voie de développement, compte tenu d'une typologie prenant en considération certaines grandes caractéristiques régionales ou nationales.

5. La Commission sera amenée à formuler des recommandations concernant la coopération internationale envisagée sous un double aspect: coopération intellectuelle, d'une part, investissements, aide financière, prestations de services et équipement, d'autre part. Elle souhaitera sans doute préciser les secteurs où la coopération internationale et régionale peut avoir le plus grand effet multiplicateur, ses modalités les plus souhaitables et les domaines nouveaux où elle devrait s'exercer.

## Appendice III

# Pays visités par les membres de la commission

Algérie  
République démocratique allemande  
République fédérale d'Allemagne  
Cameroun  
Chili  
Cuba  
République arabe d'Égypte  
États-Unis d'Amérique  
Éthiopie  
France  
Hongrie  
Kenya  
Liban  
Mexique  
Pérou  
Royaume-Uni  
Sénégal  
Singapour  
Suède  
Tanzanie  
Union des Républiques socialistes soviétiques  
Yougoslavie  
République du Zaïre

## Appendice IV

# Visites aux organisations internationales et régionales, et réunions

Les membres de la Commission et de son Secrétariat ont rendu visite aux organisations internationales et régionales suivantes:

Nations Unies;  
Programme des Nations Unies pour le Développement (P. N. U. D.);  
Bureau international du Travail (B. I. T.);  
Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (F. A. O.);  
Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (F. I. S. E.);  
Organisation mondiale de la Santé (O. M. S.);  
Banque interaméricaine de Développement (B. I. D.);  
Banque internationale pour la Reconstruction et le Développement (B. I. R. D.);  
Commission économique pour l'Afrique (C. E. A.);  
Organisation de Coopération et de Développement économiques (O. C. D. E.); Ligue des États arabes;  
Organisation des États Américains (O. E. A.);  
Organisation de l'Unité Africaine (O. U. A.).

Les membres de la Commission ont assisté aux réunions suivantes:

- XXXIII<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation (Genève, 15-23 septembre 1971).
- Troisième Conférence régionale des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la Planification économique en Asie (Singapour, 31 mai 7 juin 1971).
- Session finale du Colloque sur les méthodes d'enseignement nouvelles— Politiques et administration en Afrique (Organisé par l'I. S. S. et le C. E. S. O. en coopération avec la Commission économique pour l'Afrique) (Addis-Abeba, septembre 1971).
- Comité consultatif sur la politique du programme relative aux activités du P. N. U. D. dans le domaine de l'éducation et de la formation (Genève, 7 décembre 1971).

# Appendice V

## Documents préparés à l'intention de la commission

Les documents ci-après ont été établis à l'intention de la Commission qui en a fait usage dans l'élaboration de son rapport. Presque tous ont été multigraphiés et envoyés aux États membres de l'Unesco, ainsi qu'à nombre d'organisations internationales et d'instituts.

Des extraits de ces documents seront réunis et constitueront le deuxième volume du rapport de la Commission.

### SERIE A: SITUATION

N° 1	Étude statistique de l'éducation dans le monde	Leo Goldstone
N° 2	Éducation, développement et emploi	B.I.T.
N° 3	Objectifs et perspectives de l'éducation dans les différentes régions du monde	José Blat Gimeno
N° 4	La situation actuel de la formation des enseignants	Jiri Kotasek
N° 5	Les politiques d'éducation	René Ochs

### SERIE B : OPINIONS

N° 1	Nécessité d'une nouvelle stratégie du développement de l'éducation	Philip H. Coombs
N° 2	Où va l'éducation ?	Carlos Delgado
N° 3	Les systèmes éducatifs face aux exigences nouvelles	Henri Janne et M. L. Roggelnans
N° 4	Où va l'éducation ?	A. I. Markouchevitch et A. V. Petrovski
N° 5	De l'éducation d'aujourd'hui à celle de demain	Mahmoud Messadi
N° 6	Où va l'éducation ?	Jean Piaget
N° 7	Les finalités de l'éducation	Christopher M. Labani
N° 8	La démocratisation de l'enseignement secondaire	Edmund J. King
N° 9	Nécessité de l'éducation physique	The Right Honourable Philip Noel-Baker
N° 10	Facteurs affectant l'évolution de l'éducation dans les pays arabes	Abdullah Abdel Dayem (ASCATEP)
N° 11	Facteurs affectant le développement de l'éducation	Pierre Bertaux

- |       |   |  |
|-------|---|--|
| N° 12 | Le développement de l'éducation au cours des dernières décennies                      | Institut de l'Unesco pour l'éducation (Hambourg) |
| N° 13 | L'évolution du contenu et de la structure de l'éducation                              | Wincenty Okon                                    |
| N° 14 | Éducation et technologie  | Louis Ziégélé                                    |
| N° 15 | Le financement des dépenses d'éducation, 1970-1980                                    | R. Poignant, H. Hallalc, Ta Ngoc Chau et C. Tibi |
| N° 16 | L'explosion des connaissances et ses incidences sur l'éducation                       | Borislav Drenovac                                |
| N° 17 | L'explosion de la connaissance et ses incidences sur l'enseignement supérieur         | G. A. Nikolaev                                   |
| N° 18 | L'éducation et le développement économique  | V. A. Jamin et S. L. Kostanian                   |
| N° 19 | La contribution de l'éducation à la croissance économique                             | Richard Jolb                                     |
| N° 20 | La nécessité de réformes radicales dans les pays en voie de développement—L'éducation | Gunnar Myrdal                                    |
| N° 21 | Éducation et emploi   | Arlindo Lopes Corrêa                             |
| N° 22 | Éducation et emploi   | Michel Debeauvais                                |
| N° 23 | Éducation et emploi   | D. P. Nayar                                      |
| N° 24 | Problèmes pédagogiques au niveau préscolaire  | Pierre Greco                                     |
| N° 25 | Éducation rurale et développement   | L. Malassis                                      |
| N° 26 | Les insuffisances de l'éducation  | Paul Lengrand                                    |
| N° 27 | Perspectives d'avenir de l'éducation  | Arthur T. Porter                                 |
| N° 28 | Les stratégies de l'innovation en matière d'éducation                                 | Torsten Husén                                    |
| N° 29 | Prospective de développement de l'éducation   | Bertrand Schwartz                                |
| N° 30 | Technologie de l'éducation  | Henri Dieuzeide                                  |
| N° 31 | L'éducation dans une société de communication moderne                                 | Henry R. Cassirer                                |
| N° 32 | L'éducation parallèle: les grands moyens d'information                                | Joseph Rován                                     |
| N° 33 | L'éducation parallèle   | B. Suchodolski                                   |
| N° 34 | La formation du personnel enseignant  | Jiri Kotasek                                     |
| N° 35 | Quelques idées insolites sur l'éducation  | Stevan Bezdanov                                  |
| N° 36 | Quelques idées insolites sur l'éducation  | Paulo Freire                                     |
| N° 37 | Quelques idées insolites sur l'éducation: l'éducation des jeunes                      | Paul Goodman                                     |
| N° 38 | De la nécessité de déscolariser la société  | Ivan Illich                                      |
| N° 39 | Quelques idées insolites sur l'éducation  | Everett Reimer                                   |
| N° 40 | L'institutionnalisation de la réforme de l'éducation                                  | Ricardo Diez-Hochleitner                         |
| N° 41 | L'institutionnalisation de la réforme de l'éducation                                  | L. Elvin   |
| N° 42 | Conséquences de l'éducation permanente  | Aser Deleon                                      |
| N° 43 | L'institutionnalisation de la réforme de l'éducation                                  | Majid Rahnama                                    |

- N° 44 Méthodologie de la futurologie éducative W. W. Harman et M. EL Rosenben
- N° 45 Les réformes à apporter à l'école vues par un éducateur extrascolaire Marcel Hicter
- N° 46 Le point de vue des utilisateur de l'éducation: la jeunesse Thierry Lemaesquier
- N° 47 Le point de vue des usagers de l'éducation:les jeunes Carlos E. Ramos
- N° 48 La coopération internationale en matière d'éducation Iichi Sagara
- N° 49 La coopération internationale es matière d'éducation H. M. Phillips
- N° 50 L'écart entre les générations et le développement international Felipe Herrera
- N° 51 L'éducation et les transformations sociales A. H. Halsey
- N° 52 Education for Developing Countries in a World in Transition [anglais seulement] D. S. Kothari
- N° 53 Conditions favorables à l'innovation dans l'enseignement Jean Thomas
- N° 54 L'éducation dans la perspective des trente prochaines années Giovanni Gozzer
- N° 55 Méthodes de révision des objectifs éducatifs R. Hennion

## SERIE C: INNOVATIONS

- N° 1 Tendances actuelles S. Lourié et A. Deléon Robert B. Livingston
- N° 2 Neurosciences and Education [anglais seulement]
- N° 3 Télévision pour les enfants d'âge préscolaire ("Sesame Street", U. S. A.)
- N° 4 Expériences novatrices en matière d'éducation à Cuba Raúl Ferrer Perez
- N° 5 Les nouvelles techniques pédagogiques Michael Schmidbauer
- N° 6 Stratégie nationale de l'innovation (Côte-d'Ivoire) Jean-Claude Pauvert
- N° 7 Tendances nouvelles de l'éducation des adultes Henri Janne et M. L. Roggemans
- N° 8 Informatique et éducation Claude Saury et Michael Scholl
- N° 9 Use of Auxiliaires in Education [anglais seulement] Robert M. McClure
- N° 10 Enseignement primaire (Angleterre et Pays de Galles) Leonard Clark
- N° 11 Intensive Educational District Development Projects (India) [anglais seulement] S. N. Saraf
- N° 12 Intégration de la programmation pédagogique et de la programmation technique (Iran) Pierre Furter
- N° 13 Réforme de l'éducation (République populaire de Chine) Léon Vandermeersch

N° 14	Réforme de l'enseignement primaire (U.R.S.S.)	Yuri Ivanov
N° 15	Projet d'éducation permanente (Alberta-Canada)	
N° 16	Computer Innovations in Education [anglais seulement]	Andrew R. Molnar
N° 17	L'expérience du Libre Progrès (Pondichéry Inde)	G. Monod-Herzen et J. Jacqueline
N° 18	Stratégies possibles de l'éducation (Rwanda)	Benezech
N° 19	Rôle des entreprises dans l'éducation (U. S. A.)	Jan Auerhan
N° 20	Innovations dans l'enseignement secondaire	Irène Chedaux
N° 21	Éducation physique, sport et activités de plein air	Bertrand Shwartz René Bazennerye

## Appendice VI

# Observateurs invités aux réunions de la commission

*Troisième réunion*  
(12-16 juillet 1971)

M. James A. Perkins,  
Président de l'International Council of Educational  
Development (New York).

M. Philip H. Coombs,  
Vice-président de l'International Council of  
Educational Development (New York).

M. Bogdan Suchodolski,  
Président de l'Association internationale des sciences  
de l'éducation (Varsovie).

M. Raymond Poignant,  
Directeur de l'Institut international de planification de  
l'éducation (Paris).

*Quatrième réunion*  
(4-8 octobre 1971)

M. Michel Debeauvais,  
Professeur associé au Centre universitaire de  
Vincennes (France),

M. Sylvain Lourié,  
Directeur de la Division de la planification et de l'ad-  
ministration de l'éducation (Unesco).

*Étudiants:*

M. D. Diene (Sénégal). M. Thomas Forstenzer (U. S.  
A.). Mlle Claudé Mariage (France).

*Représentants d'organisation de jeunesse:*

M. Mark Amen,  
Fédération universelle des associations chrétiennes  
d'étudiant

M. Michel Jouet,  
Secrétaire général de la Fédération mondiale de la  
jeunesse démocratique.

M. Ahmed Mahi,  
Union internationale des étudiants.

M. Jyoto Shankar Singh,  
Secrétaire général de l'Assemblée mondiale de la jeunesse.0

*Cinquième réunion*  
(6-14 mars 1972)

M. Philippe Blamont,  
Directeur du Centre international de perfectionnement professionnel et technique (Turin).

M. L. Emmerij,  
Chef adjoint du Département de la planification et de la promotion de l'emploi, Bureau international du Travail (BIT).

M. H. Quednau,  
Chef du Département des ressources humaines Bureau international du Travail (BIT).

M. H. K P. Hoffmann,  
Division des institutions rurale, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO).

M. André Duffaure,  
Directeur de l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'Éducation et d'orientation

## Appendice VII

# Statistiques de l'éducation

### Note explicative

#### *Définitions géographiques*

Sauf indication contraire, le TOTAL MONDIAL comprend tous les pays du monde, y compris les états membres de l'Unesco, les états non membres et les territoires non autonomes.

L'AFRIQUE comprend la totalité du continent africain, y compris les États arabes d'Afrique.

L'Amérique DU NORD comprend les États-Unis, le Canada, les Bermuda, le Groenland et Saint-Pierre et-Miquelon.

L'AMÉRIQUE LATINE comprend le continent sud-américain, le Mexique, l'Amérique centrale et la Caraïbes,

L'Asie comprend toute la région asienne, y compris la États arabes d'Asie.

L'EUROPE comprend l'U. R. S. S.

L'OCÉANIE comprend l'Australie, la Nouvelle - Zélande et les îles voisines.

Les ÉTATS ARABES en tant que groupe de pays distinct, sont toujours cités entre parenthèses, étant donné qu'ils figurent déjà en partie sous la rubrique Afrique et en partie sous la rubrique Asie.

#### *Sources*

Les données des tableaux relatifs à la *population* (tableaux 1 et 2) ont été fournies par le Bureau de statistique de l'Organisation des Nations Unies.

Les données relatives aux *effectifs scolaires* et aux *enseignants* (tableaux 3 à 10) ont été recueillies au moyen des questionnaires envoyés chaque année par l'Office des statistiques de l'Unesco, et dans les publications nationales. Les données fournies sont, pour la plupart, les chiffres mêmes qui ont été communiqués par les différents pays. L'Office des statistiques de l'Unesco a cependant dû faire des évaluations pour un nombre limité de pays afin d'obtenir un total régional ou mondial.

Les tableaux relatifs à l'*alphabétisation des adultes* (tableaux 11 et 12) contiennent des évaluations faites par l'Office des statistique de l'Unesco sur la base des

réponses aux questionnaires annuels reçues par le Bureau de statistique de l'Organisation des Nations Unies.

Les données relatives aux *dépenses publiques afférentes à l'enseignement* (tableaux 13 à 15) ont été établies d'après la réponses des l'États membres à des questionnaires de l'Office des statistiques de l'Unesco. Les monnaies nationales ont été converties en dollars des États-Unis d'Amérique par l'Office des statistiques de l'Unesco. Les taux de change officiels ont été utilisés pour la plupart des totaux nationaux. Des taux spéciaux, calculés d'après des équivalences approximatives du pouvoir d'achat, ont été appliqués pour les pays d'économie planifiée et pour plusieurs pays d'Amérique latine et d'Asie, quand les équivalents en dollars correspondant aux taux officiels ont paru peu réalistes. Les données relatives aux dépenses ainsi exprimées en dollars devront donc être interprétées avec beaucoup de prudence.

TABLEAU 1

*Population par groupe d'âge, 1960 d 1968 (en milliers)*

Groupes d'âge Grandes régions	Groupes d'âge					
	Total	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24
<b>Ensemble du monde</b>						
1960 .....	2 981 621	429 002	368 418	317 578	269 301	252 248
1968 .....	3 491 938	487 015	423 662	385 870	339 590	289 281
<b>Afrique</b>						
1960 .....	269 577	47 259	37 381	31 817	27 510	23 786
1968 .....	327 312	58 197	45 958	38 755	33 306	28 569
<b>Amérique du Nord</b>						
1960 .....	198 675	22 611	20 861	18 661	14 856	12 346
1968 .....	222 179	21 590	22 843	22 159	20 196	17 357
<b>Amérique latine</b>						
1960 .....	213 422	35 692	29 703	24 907	20 946	17 933
1968 .....	267 668	44 024	37 351	32 172	27 178	22 665
<b>Asie</b>						
1960 .....	1 645 390	259 352	219 646	186 811	160 845	143 768
1968 .....	1 963 407	299 981	253 653	230 169	200 321	169 861
<b>Europe et U. R. S. S.</b>						
1960 .....	638 801	62 176	59 122	53 805	43 880	53 325
1968 .....	692 764	61 104	61 823	60 736	56 876	49 324
<b>Océanie</b>						
1960 .....	15 756	1 912	1 705	1 577	1 264	1 090
1968 .....	18 608	2 119	2 034	1 879	1 713	1 505
<b>(États arabes)</b>						
1960 .....	(93 566)	(16 466)	(13 216)	(11 219)	(9 572)	(8 171)
1968 .....	(117 271)	(21 365)	(16 929)	(14 140)	(11 967)	(10 142)

TABLEAU 2

Population par groupes d'âges, 1960-1965 et 1968.(accroissement en pourcentages)

Groupes d'âge	Grandes régions					
	Total	0-4	5-9	10-14	15-19	20-24
<b>Ensemble du monde</b>						
1960-1965 .....	1,96	1,26	2,02	2,69	3,03	0,92
1968 .....	2,02	2,17	1,32	2,03	2,73	3,09
<b>Afrique</b>						
1960-1965 .....	2,35	2,57	2,45	2,42	2,34	2,24
1968 .....	2,59	2,70	2,84	2,58	2,50	2,41
<b>Amérique du Nord</b>						
1960-1965 .....	1,52	0,08	1,77	2,37	4,74	3,97
1968 .....	1,21	1,66	0,08	1,80	2,37	4,85
<b>Amérique latine</b>						
1960-1965 .....	2,83	2,60	2,99	3,30	3,16	2,76
1968 .....	2,87	2,70	2,69	3,08	3,48	3,26
<b>Asie</b>						
1960-1965 .....	2,18	1,22	2,14	2,95	2,71	1,73
1968 .....	2,32	2,87	1,30	2,13	2,94	2,72
<b>Europe et U. R. S. S.</b>						
1960-1965 .....	1,12	0,0	0,93	1,94	4,16	3,86
1968 .....	0,86	-0,61	0,07	0,83	1,90	4,06
<b>Océanie</b>						
1960-1965 .....	2,12	1,59	2,45	2,06	4,86	3,65
1968 .....	2,03	0,81	1,80	2,45	2,03	4,81
<b>(États arabes)</b>						
1960-1965 .....	(2,74)	(3,33)	(3,01)	(2,80)	(2,71)	(2,53)
1968 .....	(3,09)	(3,27)	(3,39)	(3,16)	(3,02)	(3,10)

TABLEAU 3

Total des inscriptions pour chaque degré d'enseignement, 1960 et 1965-1968

Grandes régions	Nombre d'élèves inscrits (en milliers)							
	Total	Accroissement %	Premier degré	Accroissement %	Second degré (enseignement général technique et normal)	Accroissement %	Troisième degré	Accroissement %
<b>Ensemble du monde <sup>1</sup></b>								
1960 .....	323 587	—	243 487	—	68 926	—	11 174	—
1965 .....	411 132	4,9	299 337	4,2	93 788	6,4	18 007	10,0
1966 .....	428 405	4,2	311 700	4,1	96 713	3,1	19 992	11,0
1967 .....	443 619	3,6	320 814	2,9	101 268	4,7	21 538	7,7
1968 .....	459 599	3,6	330 832	3,1	105 631	4,3	23 115	7,3
<b>Afrique</b>								
1960 .....	21 238	—	18 931	—	2 115	—	192	—
1965 .....	29 861	7,1	25 924	6,5	3 615	11,3	322	10,9
1966 .....	30 975	3,7	26 748	3,2	3 893	7,7	334	3,7
1967 .....	32 758	5,8	28 028	4,8	4 373	12,3	358	7,2
1968 .....	34 421	5,1	29 322	4,6	4 715	7,8	383	7,0
<b>Amérique du Nord</b>								
1960 .....	48 719	—	28 838	—	16 156	—	3 725	—
1965 .....	57 370	3,3	32 855	2,6	18 665	2,9	5 850	9,4
1966 .....	59 187	3,2	33 606	2,3	18 855	1,0	6 726	15,0
1967 .....	60 269	1,8	33 360	- 0,7	19 547	3,7	7 362	9,5
1968 .....	61 866	2,6	33 201	- 0,5	20 674	5,8	7 991	8,5
<b>Amérique latine</b>								
1960 .....	31 425	—	26 973	—	3 885	—	567	—
1965 .....	42 290	6,1	34 704	5,1	6 694	11,5	892	9,5
1966 .....	45 099	6,6	36 653	5,6	7 468	11,6	978	9,6
1967 .....	47 758	5,9	38 288	4,5	8 365	12,0	1 105	13,0
1968 .....	50 851	6,5	40 751	6,4	8 847	5,8	1 253	13,4
<b>Asie <sup>1</sup></b>								
1960 .....	110 691	—	87 236	—	21 325	—	2 131	—
1965 .....	148 301	6,0	113 876	5,5	30 703	7,6	3 722	11,8
1966 .....	157 802	6,4	121 516	6,7	32 105	4,6	4 181	12,3
1967 .....	164 194	4,1	126 880	4,4	32 724	1,9	4 590	9,8
1968 .....	171 437	4,4	132 567	4,5	33 962	3,8	4 908	6,9
<b>Europe et U. R. S. S.</b>								
1960 .....	108 208	—	79 106	—	24 644	—	4 457	—
1965 .....	129 343	3,6	89 329	2,5	32 983	6,0	7 031	9,6
1966 .....	131 237	1,5	90 458	1,3	33 214	0,7	7 565	7,6
1967 .....	134 400	2,4	91 475	1,1	35 018	5,4	7 907	4,5
1968 .....	136 615	1,6	92 142	0,7	36 112	3,1	8 361	5,7
<b>Océanie</b>								
1960 .....	3 306	—	2 403	—	801	—	102	—
1965 .....	3 967	3,7	2 649	2,0	1 128	7,1	190	13,2
1966 .....	4 105	3,5	2 719	2,6	1 178	4,4	208	9,5
1967 .....	4 240	3,3	2 783	2,4	1 241	5,3	216	3,8
1968 .....	4 409	4,0	2 849	2,4	1 341	8,1	219	1,4
<b>(États arabes)</b>								
1960 .....	(8 585)	(—)	(7 177)	(—)	(1 248)	(—)	(160)	(—)
1965 .....	(12 613)	(8,0)	(10 034)	(6,9)	(2 290)	(12,9)	(288)	(12,6)
1966 .....	(13 122)	(4,0)	(10 300)	(2,7)	(2 527)	(10,3)	(295)	(2,1)
1967 .....	(13 748)	(4,8)	(10 708)	(4,0)	(2 734)	(8,2)	(306)	(3,7)
1968 .....	(14 396)	(4,7)	(11 016)	(2,9)	(3 041)	(11,2)	(339)	(10,8)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 4

Total des inscriptions pour chaque degré d'enseignement,  
taux d'accroissement arcs pour la période 1960-1968

Grandes régions	Total	Enseignement du premier degré	Enseignement du second degré	Enseignement du troisième degré
Ensemble du monde <sup>1</sup> .....	4,5	3,9	5,5	9,5
Afrique .....	6,2	5,6	10,5	9,0
Amérique du Nord .....	3,0	1,8	3,1	10,0
Amérique latine... ..	6,2	5,3	10,8	10,4
Asie <sup>1</sup> .....	5,6	5,4	6,0	11,0
Europe et U. R.-S. S. ....	3,0	1,9	4,9	8,2
Océanie .....	3,7	2,2	6,6	10,0
(États arabes).....	(6,6)	(5,5)	(11,8)	(9,8)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 5

Effectifs de l'enseignement préprimaire (public et privé) 1961 et 1965-1968 ( en milliers)

Grandes régions	Total	Accroissement %	dont				
			Enseignement public	Accroissement %	Enseignement privé	Accroissement %	Enseignement privé (% par rapport à l'effectif total)
<b>Ensemble du monde <sup>1</sup></b>							
1961	24 671	—	11 847	—	12 824	—	52,0
1965	30 256	5,2	15 875	7,8	14 381	2,9	47,5
1966	32 034	5,9	16 899	6,5	15 135	5,2	47,2
1967	34 004	6,1	17 811	5,4	16 193	7,0	47,6
1968	35 780	5,2	18 589	4,4	17 191	6,2	48,0
<b>Afrique</b>							
1961	129	—	32	—	97	—	75,2
1965	147	3,3	32	—	115	4,4	78,2
1966	162	10,2	40	25,0	122	6,1	75,3
1967	171	5,6	42	5,0	129	5,7	75,4
1968	180	5,3	47	11,9	133	3,1	73,9
<b>Amérique du Nord</b>							
1961	2 452	—	2 069	—	383	—	15,7
1965	2 974	4,9	2 465	4,5	509	7,3	17,1
1966	3 098	4,2	2 546	3,3	552	8,4	17,8
1967	3 270	5,6	2 688	5,6	582	5,4	17,8
1968	3 413	4,4	2 809	4,5	604	3,8	17,7
<b>Amérique latine</b>							
1961	996	—	685	—	311	—	31,2
1965	1 284	6,6	914	7,5	370	4,4	28,8
1966	1 368	9,6	980	7,2	388	4,9	28,4
1967	1 429	4,5	1 018	3,9	411	5,9	28,8
1968	1 613	12,9	1 122	10,2	491	19,5	30,4
<b>Asie <sup>1</sup></b>							
1961	10 149	—	658	—	9 491	—	93,5
1965	11 184	2,5	871	7,3	10 313	2,1	92,2
1966	11 816	5,7	940	7,9	10 876	5,5	92,0
1967	12 773	8,1	1 018	8,3	11 755	8,1	92,0
1968	13 700	7,3	1 074	5,5	12 626	7,4	92,2
<b>Europe et U. R. S. S.</b>							
1961	10 884	—	8 403	—	2 481	—	22,8
1965	14 584	7,6	11 593	8,4	2 991	4,8	20,5
1966	15 502	6,3	12 393	6,9	3 109	3,9	20,1
1967	16 268	4,9	13 045	5,3	3 223	3,7	19,8
1968	16 773	3,1	13 536	3,8	3 237	0,4	19,3
<b>Océanie</b>							
1961	61	—	—	—	61	—	100,0
1965	83	8,0	0,3	—	83	8,0	99,6
1966	88	6,0	0,2	—	88	6,0	99,8
1967	93	5,7	0,4	—	93	5,7	99,6
1968	101	8,6	0,5	—	100	7,5	99,5
<b>(États arabes)</b>							
1961	(183)	—	(31)	—	(152)	—	83,1
1965	(187)	0,6	(20)	- 10,4	(166)	2,2	89,3
1966	(206)	10,2	(22)	10,0	(184)	10,8	89,3
1967	(219)	6,3	(22)	—	(197)	7,1	90,0
1968	(230)	5,0	(22)	—	(208)	5,6	90,4

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 6

Nombre de filles inscrites pour chaque degré d'enseignement, 1960 et 1967-1968

Grandes régions	Nombre de filles inscrites (en milliers)							
	Total	Accroissement %	Premier degré	Accroissement %	Second degré (enseignement général technique et normal)	Accroissement %	Troisième degré	Accroissement %
<b>Ensemble du monde <sup>1</sup></b>								
1960 .....	140 200	—	106 443	—	29 985	—	3 772	—
1967 .....	192 739	3,5	140 744	2,7	43 984	4,8	8 011	9,7
1968 .....	199 706	3,6	145 077	3,1	45 954	4,5	8 675	8,3
<b>Afrique</b>								
1960 .....	7 630	—	6 935	—	657	—	39	—
1967 .....	12 481	7,2	11 007	6,2	1 390	15,6	84	10,5
1968 .....	13 166	5,5	11 583	5,2	1 491	7,3	92	9,5
<b>Amérique du Nord</b>								
1960 .....	23 446	—	13 995	—	8 083	—	1 368	—
1967 .....	28 867	1,9	16 193	- 0,7	9 721	3,9	2 953	10,8
1968 .....	29 598	2,5	16 117	- 0,5	10 260	5,5	3 221	9,1
<b>Amérique latine</b>								
1960 .....	15 154	—	13 157	—	1 817	—	180	—
1967 .....	23 002	5,8	18 635	4,3	4 006	12,5	361	16,5
1968 .....	24 533	6,7	19 879	6,7	4 242	5,9	412	14,1
<b>Asie <sup>1</sup></b>								
1960 .....	40 908	—	32 974	—	7 437	—	497	—
1967 .....	61 939	3,7	49 177	4,2	11 473	0,8	1 289	11,6
1968 .....	64 697	4,5	51 415	4,6	11 893	3,7	1 389	7,8
<b>Europe et U. R. S. S.</b>								
1960 .....	51 549	—	38 232	—	11 657	—	1 659	—
1967 .....	64 564	2,5	44 416	1,0	16 886	5,7	3 262	7,3
1968 .....	65 702	1,8	44 729	0,7	17 478	3,5	3 495	7,1
<b>Océanie</b>								
1960 .....	1 513	—	1 150	—	334	—	29	—
1967 .....	1 886	2,8	1 316	1,9	508	5,2	62	5,1
1968 .....	2 011	6,6	1 354	2,9	590	16,1	66	6,5
<b>(États arabes)</b>								
1960 .....	(2 765)	(—)	(2 423)	(—)	(313)	(—)	(30)	(—)
1967 .....	(4 661)	(5,9)	(3 824)	(4,6)	(770)	(12,7)	(67)	(8,1)
1968 .....	(4 883)	(4,8)	(3 938)	(3,0)	(873)	(13,4)	(72)	(7,5)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée.

TABLEAU 7

*Nombre de filles inscrites pour chaque degré d'enseignement;  
taux d'accroissement annuel pour la période 1960 à 1968*

Grandes régions	Total	Premier degré	Second degré	Troisième degré
Ensemble du monde <sup>1</sup>	4,5	4,0	5,5	11,0
Afrique .....	7,1	6,6	10,8	11,3
Amérique du Nord	2,9	1,8	3,0	11,3
Amérique latine...	6,2	5,3	11,2	10,9
Asie <sup>1</sup> .....	5,9	5,7	6,1	13,7
Europe et U. R. S. S.....	3,1	2,0	5,2	9,8
Océanie .....	3,6	2,1	7,4	10,8
(États arabes).....	(7,4)	(6,3)	(13,7)	(11,6)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 8

Nombre d'enseignements par degré d'enseignement, 1960 et 1967-1968

Grandes régions	Nombre d'enseignants (en milliers)							
	Total	Accroissement %	Premier degré	Accroissement %	Second degré (enseignement général, technique et normal)	Accroissement %	Troisième degré	Accroissement %
<b>Ensemble du monde <sup>1</sup></b>								
1960.....	12 598	—	8 176	—	3 527	—	894	—
1967.....	17 455	3,9	10 403	2,7	5 503	5,4	1 548	7,3
1968.....	18 239	4,5	10 769	3,5	5 813	5,6	1 647	6,4
<b>Afrique</b>								
1960.....	598	—	480	—	106	—	12	—
1967.....	925	6,3	700	4,6	197	13,2	28	3,7
1968.....	973	5,2	730	4,3	212	7,6	31	10,7
<b>Amérique du Nord</b>								
1960.....	1 932	—	990	—	623	—	319	—
1967.....	2 794	4,6	1 254	3,0	1 010	5,5	530	6,9
1968.....	2 910	4,2	1 295	3,3	1 061	5,1	554	4,5
<b>Amérique latine</b>								
1960.....	1 175	—	782	—	330	—	62	—
1967.....	1 920	5,3	1 185	2,9	601	9,7	134	8,9
1968.....	2 038	6,1	1 257	6,1	634	5,5	147	9,7
<b>Asie <sup>1</sup></b>								
1960.....	4 007	—	2 868	—	975	—	164	—
1967.....	5 469	3,4	3 562	2,9	1 580	3,2	327	10,1
1968.....	5 714	4,5	3 708	4,1	1 652	4,6	354	8,3
<b>Europe et U. R. S. S.</b>								
1960.....	4 754	—	2 978	—	1 447	—	328	—
1967.....	6 163	3,4	3 603	2,1	2 047	5,2	513	6,0
1968.....	6 409	4,0	3 676	2,0	2 180	6,4	553	7,8
<b>Océanie</b>								
1960.....	133	—	78	—	46	—	9	—
1967.....	184	0,5	99	—	69	1,5	16	—
1968.....	195	6,0	103	4,0	74	7,2	18	12,5
<b>(États Arabes)</b>								
1960.....	(269)	(—)	(191)	(—)	(70)	(—)	(8)	(—)
1967.....	(453)	(5,8)	(303)	(4,8)	(135)	(8,0)	(15)	(7,1)
1968.....	(483)	(6,6)	(324)	(6,9)	(142)	(5,2)	(17)	(13,3)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 9

*Nombre d'enseignants par degré d'enseignement,  
taux annuel d'accroissement pour la période 1960-1968*

Grandes régions	Total	Premier degré	Second degré	Troisième degré
<b>Ensemble du monde<sup>1</sup></b>	<b>4,7</b>	<b>3,5</b>	<b>6,4</b>	<b>7,9</b>
Afrique .....	6,3	5,4	9,1	12,6
Amérique du Nord	5,3	3,4	6,9	7,1
Amérique latine....	7,1	6,1	8,5	11,4
Asie <sup>1</sup> .....	4,5	3,3	6,8	10,1
Europe et U. R. S. S.	3,8	2,7	5,3	6,7
Océanie .....	4,9	3,5	6,1	9,0
(États arabes).....	(7,6)	(6,8)	(9,2)	(9,9)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 10

Taux de scolarisation par degré d'enseignement en 1960-1961 et 1967-1968 (Provisoire)

Grandes régions	1960-1961				1967-1968			
	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou secondaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des étudiants inscrits dans le troisième degré par rapport à la population âgée de 20 à 24 ans	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou secondaire inscrits dans un établissement scolaire	Pourcentage des étudiants inscrits dans le troisième degré par rapport à la population âgée de 20 à 24 ans
Ensemble du monde <sup>1</sup> .	63	32	50	5,9	68	39	56	10,1
Afrique.....	34	12	24	0,8	40	15	28	1,3
Amérique du Nord.....	98	90	94	30,2	98	92	96	44,5
Amérique latine.....	60	26	40	3,1	75	35	51	5,0
Asie <sup>1</sup> .....	50	22	36	2,6	55	30	45	4,7
Europe et U. R. S. S.....	96	57	79	8,5	97	65	85	16,7
Océanie.....	95	50	75	10,1	95	60	80	15,0
(États arabes).....	(38)	(16)	(28)	(2,1)	(50)	(25)	(38)	(3,1)

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 11

Alphabétisme des adultes (des deux sexes) vers 1960 et 1970

Grandes régions	Vers 1960				Vers 1970			
	Population adulte âgée de 15 ans et plus (en milliers)	Adultes alphabètes (en milliers)	Adultes analphabètes (en milliers)	Pourcentage d'analphabétisme	Population adulte âgée de 15 ans et plus (en milliers)	Adultes alphabètes (en milliers)	Adultes analphabètes (en milliers)	Pourcentage d'analphabétisme
Ensemble du monde.....	1 870 000	1 134 000	735 000	39,3	2 287 000	1 504 000	783 000	34,2
Afrique .....	153 000	29 000	124 000	81,0	194 000	51 100	143 000	73,7
Amérique du Nord .....	136 000	133 000	3 300	2,4	161 000	158 000	2 500	1,5
Amérique latine .....	123 000	83 100	40 000	32,5	163 000	125 000	38 600	23,6
Asie.....	982 000	440 000	542 000	55,2	1 237 000	658 000	579 000	46,8
Europe et U. R. S. S. ...	464 000	439 000	24 500	5,3	521 000	502 000	18 700	3,6
Océanie .....	10 600	9 400	1 200	11,5	13 000	11 800	1 400	10,3
(États arabes) .....	(52 700)	(9 900)	(42 700)	(81,1)	(68 300)	(18 400)	(49 900)	(73,0)

TABLEAU 12.1

Alphabétisme des adultes vers 1960 et 1970 — population masculine et population féminine

Grandes régions	Vers 1960				Vers 1970			
	Population adulte âgée de 15 ans et plus (en milliers)	Adultes alphabètes (en milliers)	Adultes analphabètes (en milliers)	Pourcentage d'analphabétisme	Population adulte âgée de 15 ans et plus (en milliers)	Adultes alphabètes (en milliers)	Adultes analphabètes (en milliers)	Pourcentage d'analphabétisme
	916 000	609 000	307 000	33,5	1 127 000	812 000	315 000	28,0
Ensemble du monde.....	75 900	20 200	55 800	73,4	96 000	35 100	60 900	63,4
Afrique .....	66 800	65 600	1 300	1,9	78 000	77 200	850	1,1
Amérique du Nord .....	61 300	44 000	17 400	28,4	81 000	64 900	16 100	19,9
Amérique latine .....	494 000	270 000	224 000	45,3	624 000	393 000	231 000	37,0
Asie .....								

POPULATION MASCULINE

TABLEAU 12.2

Alphabétisme des adultes vers 1960 et 1970 — population masculine et population féminine

	213 000	205 000	7 700	3,6	243 000	237 000	5 800	2,4
Europe et U. R. S. S. ...	213 000	205 000	7 700	3,6	243 000	237 000	5 800	2,4
Océanie .....	5 300	4 800	530	9,9	6 600	6 000	580	8,8
(États arabes) .....	(26 500)	(7 500)	(19 000)	(71,6)	(34 300)	(13 600)	(20 800)	(60,5)
POPULATION FÉMININE								
Ensemble du monde .....	953 000	525 000	428 000	44,9	1 160 000	692 000	468 000	40,3
Afrique .....	77 000	8 800	68 200	88,5	97 900	16 000	82 000	83,7
Amérique du Nord .....	69 700	67 700	2 000	2,8	82 800	81 200	1 600	1,9
Amérique latine .....	61 800	39 200	22 600	36,6	82 200	59 700	22 500	27,3
Asie .....	488 000	170 000	318 000	65,1	614 000	266 000	348 000	56,7
Europe et U. R. S. S. ...	251 000	234 000	16 800	6,7	278 000	265 000	12 900	4,7
Océanie .....	5 200	4 500	680	13,0	6 500	5 800	780	11,9
(États arabes) .....	(26 200)	(2 400)	(23 800)	(90,7)	(33 900)	(4 800)	(29 100)	(85,7)

TABLEAU 13

*Dépenses publiques afférentes à l'enseignement, 1960 et 1965-1968  
(en millions de dollars des États-Unis, aux prix courants)—chiffres révisés*

Grandes régions	1960	1965	1966	1967	1968
Ensemble du monde <sup>1</sup> ...	54 350	96 360	106 980	119 090	131 640
Afrique .....	1 110	1 660	1 920	2 170	2 370
Amérique du Nord .....	22 670	39 740	44 050	49 940	56 510
Amérique latine.....	1 880	3 230	3 670	4 000	4 430
Asie <sup>1</sup> .....	3 710	7 380	8 370	9 470	10 660
Europe et U. R. S. S. ...	24 380	43 280	47 660	52 110	56 220
Océanie .....	600	1 070	1 310	1 400	1 450
(États arabes).....	(700)	(1 020)	(1 100)	(1 210)	(1 340)
Pays développés .....	49 450	88 190	97 820	108 670	120 290
Pays en voie de dévelop- pement .....	4 900	8 170	9 160	10 420	11 350

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

TABLEAU 14

*Dépenses publiques afférentes à l'enseignement, 1960-1968  
(augmentation annuelle en pourcentage ; aux prix courants) - chiffres révisés*

Grandes régions	1960-1965	1965-1966	1966-1967	1967-1968	1960-1968
Ensemble du monde <sup>1</sup> ..	12,1	11,0	11,3	10,5	11,7
Afrique.....	8,4	15,7	13,0	9,2	10,0
Amérique du Nord .....	11,9	10,8	13,4	13,2	12,1
Amérique latine .....	11,4	13,6	9,0	10,8	11,3
Asie <sup>1</sup> .....	14,7	13,4	13,1	12,6	14,1
Europe et U. R. S. S. ....	12,2	10,1	9,3	7,9	11,0
Océanie .....	12,3	22,4	6,9	3,6	11,7
(États arabes) .....	(7,8)	(7,8)	(10,0)	(10,7)	(8,5)
Pays développés .....	12,3	10,9	11,1	10,7	11,8
Pays en voie de dévelop- pement .....	10,8	12,2	13,8	8,9	11,1

1. Voir la note 1 au bas du tableau précédent.

TABLEAU 15

Produit national brut, dépenses militaires et dépenses publiques afférentes à l'enseignement et à la santé en 1967  
(montants en dollars des Etats-Unis et pourcentage du P. N. B.)

Grandes régions	P. N. B.		Dépenses militaires		Dépenses publiques afférentes à l'enseignement		Dépenses publiques afférentes à la santé	
	en millions de dollars	%	en millions de dollars	%	en millions de dollars	%	en millions de dollars	%
Ensemble du monde 1 . . . . .	2 395 300	100	172 582	7,2	119 090	5,0	58 735	2,5
Afrique . . . . .	52 000	100	1 727	3,3	2 170	4,2	784	1,5
Amérique du Nord . . . . .	850 900	100	77 301	9,1	49 940	5,9	19 662	2,3
Amérique latine . . . . .	110 300	100	2 468	2,2	4 000	3,6	1 927	1,7
Asie 1 . . . . .	249 600	100	7 150	2,9	9 470	3,8	1 263	0,5
Europe et U. R. S. S. . . . .	1 101 500	100	82 676	7,5	52 110	4,7	34 604	3,1
Océanie . . . . .	31 000	100	1 260	4,1	1 400	4,5	495	1,6
(Etats arabes) . . . . .	(25 900)	(100)	(1 854)	(7,2)	(1 210)	(4,7)	(583)	(2,3)
Pays développés . . . . .	2 102 800	(100)	162 741	7,7	108 670	5,2	54 946	2,6
Pays en voie de développement . . . . .	292 500	(100)	9 841	3,4	10 420	3,6	3 789	1,3

1. Non compris la République populaire de Chine, la République populaire démocratique de Corée et la République démocratique du Viêt-nam.

Sources :

P. N. B. : Estimations fondées sur les publications pertinentes de l'O. N. U.

Dépenses militaires : United States Arms Control Disarmament Agency ; World Military Expenditure 1969, Washington D. C.

Dépenses afférentes à l'enseignement : Questionnaire de l'Unesco sur les statistiques du financement et des dépenses de l'enseignement.

Dépenses afférentes à la santé : Organisation mondiale de la santé (O. M. S.) ; données publiées dans : World Military Expenditure 1969, *op. cit.*

Note : Pour la conversion des monnaies nationales en dollars des Etats-Unis, on a utilisé les taux de change officiels pour la plupart des totaux nationaux. D'autres taux ont été utilisés à l'égard des pays socialistes et de plusieurs pays d'Amérique latine et d'Asie pour lesquels l'application des taux officiels paraissait donner des équivalents peu réalistes. En outre, divers facteurs de conversion ont été utilisés dans certains cas, pour le P. N. B., les dépenses militaires, les dépenses afférentes à l'éducation et les dépenses afférentes à la santé afin d'améliorer la comparabilité entre les valeurs respectives en dollars et les valeurs aux Etats-Unis. Les pourcentages des diverses catégories de dépenses par rapport au P. N. B. ne sont donc pas entièrement comparables.

## Appendice VIII

## Dépenses publiques au titre de l'éducation

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Afghanistan</b> .....	..	..
<b>Albanie</b> .....	..	..
<b>Algérie</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	4,9 <sup>2</sup>	18,7
1968 .....	..	17,6
1969 .....	..	18,8
<b>République fédérale d'Allemagne</b>		
1967 .....	3,6	10,6
1968 .....	3,5	10,9
1969 .....	3,6	11,2
<b>Arabie saoudite</b>		
1967 .....	4,9	11,2
1968 .....	4,9	10,8
1969 .....	4,3	10,0
<b>Argentine</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	2,0	17,7
1968 <sup>1</sup> .....	2,0	21,0
1969 <sup>1</sup> .....	2,0	—
<b>Australie</b>		
1967 .....	3,7	11,0
1968 .....	3,8	11,6
1969 .....	4,0	12,0
<b>Autriche</b>		
1967 .....	4,6	7,7
1968 .....	4,7	7,6
1969 .....	4,8	7,9
<b>Bahrain</b>		
1967 .....	..	22,9
1968 .....	..	23,3
1969 .....	..	25,4

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Barbade</b>	—	—
1968 .....	6,4 <sup>7</sup>	21,3
<b>Belgique</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	4,7	18,0
1968 .....	5,0	20,6
1969 .....	4,4	20,6
<b>République socialiste soviétique de Biélorussie</b>	..	..
<b>Birmanie</b>		
1967 .....	2,9	18,0
1968 <sup>1</sup> .....	..	17,8
1969 <sup>1</sup> .....	..	17,6
<b>Bolivie<sup>3</sup></b>		29,3
1967 .....	3,5	29,3
1968 .....	3,2	26,1
1969 .....	3,1	26,2
<b>Brésil</b>		
1967 .....	3,0 <sup>+</sup>	13,0
1968 .....	3,0	15,2
1969 <sup>13</sup> .....	3,0	15,2
<b>Bulgarie</b>		
1967 .....	4,4 <sup>15</sup>	..
1968 .....	4,5 <sup>15</sup>	..
1969 .....	4,7 <sup>15</sup>	..
<b>Burundi<sup>3</sup></b>		
1967 <sup>4</sup> .....	..	22,6
1968 .....	..	25,6
1969 .....	..	29,1
<b>Cameroun</b>		
1967 .....	2,9 <sup>2</sup>	11,3
1968 .....	3,0 <sup>2</sup>	18,6
1969 .....	3,4 <sup>2</sup>	19,1
<b>Canada</b>		
1967 .....	7,6	21,6
1968 .....	7,9	..
1969 .....	8,3	..
<b>République centrafricaine</b>		
1967 .....	4,0 <sup>+3</sup>	18,9
1968 .....	3,3 <sup>+</sup>	15,1
1969 .....	..	15,4
<b>Ceylan</b>		
1967 .....	4,4	13,0
1969 .....	3,6	11,9

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Chili</b>	—	—
1967 <sup>1</sup> .....	3,5	..
1968 <sup>3</sup> .....	4,9	..
1969 <sup>3</sup> .....	4,6	10,6
<b>République populaire de Chine</b>	..	..
<b>Chypre<sup>14</sup></b>		
1967 .....	2,4	15,5
1968 .....	2,8	16,5
1969 .....	2,5	14,8
<b>Colombie</b>		
1967 .....	2,4	23,7
1968 <sup>1</sup> .....	1,5	12,5
1969 <sup>1</sup> .....	1,7	12,7
<b>République populaire du Congo</b>		
1967 <sup>4</sup> .....	..	18,2
1968 .....	6,4 <sup>2</sup>	21,7
1969 .....	..	24,2
<b>République de Corée</b>		
1967 <sup>12</sup> .....	2,4	18,1
1968 <sup>12</sup> .....	3,6	21,2
1969 <sup>12</sup> .....	3,8	21,0
<b>Costa Rica</b>		
1967 .....	5,7	35,4
1968 .....	5,7	34,1
1969 .....	6,4	35,0
<b>Côte-d'Ivoire</b>		
1968 .....	6,4	27,7
1969 .....	5,5	22,8
<b>Cuba<sup>1</sup></b>	..	..
<b>Dahomey<sup>3</sup></b>		
1967 .....	..	22,4 <sup>+</sup>
1968 .....	4,1 <sup>+</sup>	25,0 <sup>2</sup>
1969 .....	4,2 <sup>+</sup>	25,8 <sup>+</sup>
<b>Danemark</b>		
1967 .....	6,1	20,6
1968 <sup>16</sup> .....	6,4	18,2
1969 <sup>16</sup> .....	6,5	17,7
<b>République dominicaine</b>		
1967 .....	2,6	14,3
1968 .....	2,5	14,0
1969 .....	2,9 <sup>2</sup>	16,0
<b>République arabe d'Égypte</b>		
1967 .....	4,4	15,1
1968 .....	5,0	..
1969 .....	..	21,0

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>El Salvador<sup>3</sup></b>		
1967 .....	2,7	25,4
<b>Équateur</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	2,8	21,5
1968 <sup>3</sup> .....	4,0	21,8
1969 <sup>3</sup> .....	4,0	25,0
<b>Espagne</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	1,7	..
1968 <sup>3</sup> .....	1,8	11,7*
1969 <sup>3</sup> .....	2,2	..
<b>États-Unis d'Amérique</b>		
1967 .....	5,6	16,0
1968 .....	5,8	16,6
1969 .....	6,3	..
<b>Éthiopie</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	1,1	..
<b>Finlande</b>		
1967 .....	6,7	24,8
1968 .....	6,4	23,0
1969 .....	6,5	23,9
<b>France</b>		
1968 <sup>17</sup> .....	4,4	19,1
1969 .....	4,5	22,3
<b>Gabon</b>		
1969 .....	..	17,7
<b>Ghana</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	4,1	..
1968 .....	3,9	18,7
1969 <sup>1</sup> .....	3,8	20,3
<b>Grèce</b>		
1967 .....	2,3	17,7
1968 <sup>1</sup> .....	1,9	11,1
1969 <sup>3</sup> .....	2,0	10,7
<b>Guatemala<sup>3</sup></b>		
1967 .....	1,9	16,2
1968 .....	1,9	16,4
1969 .....	1,9	17,5
<b>Guinée</b>		
1969 .....	..	20,8
<b>Guyane</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	4,8	14,9
1968 <sup>3</sup> .....	4,8	14,7
1969 <sup>3</sup> .....	4,7	13,1

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Haiti</b>	—	—
	..	..
<b>Haute-Volta</b>	..	..
<b>Honduras</b>		
1967 .....	2,7	18,6
1968 .....	2,7	17,8
1969 .....	3,2	19,5
<b>Hongrie</b>		
1967 .....	5,0 <sup>15</sup>	9,4
1968 .....	4,7 <sup>15</sup>	7,4
1969 .....	4,4 <sup>15</sup>	7,3
<b>Inde</b>	..	..
<b>Indonésie</b>	..	..
<b>Irak</b>		
1967 .....	6,3	..
1968 .....	5,5 <sup>7</sup>	..
<b>Iran</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	2,4	6,2
1968 .....	3,3	..
1969 .....	..	6,8
<b>Irlande</b>		
1967 .....	4,3	14,4
1968 .....	4,5	11,2
1969 .....	4,8	10,7
<b>Islande</b>		
1967 .....	4,4	14,4
1968 .....	4,6	12,7
<b>Israël</b>		
1967 .....	7,0	11,2
1968 .....	6,8	10,7
<b>Italie</b>		
1967 .....	5,2	22,0
1968 .....	4,8	19,8
1969 .....	4,3	19,2
<b>Jamaïque</b>		
1967 .....	3,9	17,2
1968 .....	4,7	19,7
1969 .....	4,4	18,5
<b>Japon</b>		
1967 .....	4,2	20,1
1968 .....	4,0	20,8
1969 .....	4,0	20,4
<b>Jordanie</b>		
1967 .....	3,7	15,0
1968 .....	3,5	11,1
1969 .....	3,3	9,6

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Kenya</b>	—	—
1967 .....	4,5 <sup>+</sup>	..
1968 .....	4,8	..
<b>République khmère</b>		
1967 .....	..	21,6
1969 .....	..	21,7
<b>Koweït</b>		
1967 .....	3,9	9,5 <sup>+</sup>
1968 .....	4,3	10,1
1969 .....	..	11,3
<b>Laos</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	..	10,2
1968 <sup>3</sup> .....	..	9,6
1969 <sup>3</sup> .....	..	10,7
<b>Lesotho</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	..	21,6
<b>Liban</b>		
1967 .....	2,6	16,5
1968 .....	2,5	16,9
<b>Liberia</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	2,1 <sup>2</sup>	13,8
1968 <sup>1</sup> .....	2,0	..
<b>République arabe libyenne</b>		
1967 .....	3,6	11,6 <sup>8</sup>
<b>Luxembourg</b>		
1967 .....	4,9	14,9
1968 .....	5,3	15,9
1969 .....	5,0	15,2
<b>Madagascar</b>		
1967 .....	6,8 <sup>2</sup>	20,0
<b>Malaisie (Malaisie occidentale seulement)</b>		
1967 .....	6,0	14,6
1968 .....	5,6	15,6
1969 .....	5,3	15,6
<b>Malawi</b>		
1967 .....	4,1	15,9
1968 .....	3,9	14,7
1969 .....	4,1	15,3
<b>Mali</b>		
1967 .....	3,6	19,5
1968 .....	4,1 <sup>+</sup>	24,2
1969 .....	4,7	24,5

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Malte</b>	—	—
1967 .....	5,3	17,8
1968 .....	5,3	18,6
<b>Maroc<sup>1</sup></b>		
1967 .....	3,6	16,2
1968 .....	4,0	15,8
1969 .....	4,0	16,5
<b>Maurice</b>		
1967 .....	3,3	13,6
1968 .....	3,2	10,9
1969 .....	3,2	11,7
<b>Mauritanie</b>	..	..
<b>Mexique</b>		
1967 .....	2,5	..
1968 .....	2,5	..
1969 .....	..	13,5
<b>Monaco</b>	..	..
<b>Mongolie</b>	..	..
<b>Népal<sup>3</sup></b>		
1967 .....	0,6 <sup>2</sup>	6,5
<b>Nicaragua</b>		
1967 .....	2,7	18,1
1968 .....	2,6	19,0
<b>Niger</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	1,5 <sup>+2</sup>	10,4
1968 <sup>1</sup> .....	1,6 <sup>+2</sup>	11,3
1969 .....	..	15,5
<b>Nigeria</b>	..	..
<b>Norvège</b>		
1967 .....	5,9	18,3
1968 .....	6,1	17,3
1969 .....	6,3	16,9
<b>Nouvelle-Zélande</b>		
1967 .....	4,3	11,6
1968 .....	4,3	12,4
1969 .....	4,4	..
<b>Oman</b>	..	..
<b>Ouganda</b>		
1967 .....	2,4 <sup>7</sup>	16,3
1968 .....	4,3 <sup>7</sup>	18,1
1969 .....	..	19,4 <sup>+</sup>

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Pakistan</b>	—	—
1967 .....	1,3	5,5
1968 .....	1,4	5,6
1969 .....	..	5,2
<b>Panama</b>		
1967 .....	4,4	29,9
1968 .....	4,8	30,9
1969 .....	4,6	34,6
<b>Paraguay</b>		
1967 .....	1,9	..
1968 .....	2,1	..
1969 .....	2,0	..
<b>Pays-Bas</b>		
1967 .....	6,9	27,7
1968 .....	6,5	25,1
<b>Pérou</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	5,0	23,1
1968 .....	4,3	26,2
1969 <sup>1</sup> .....	4,2	19,4
<b>Philippines<sup>6</sup></b>		
1967 <sup>1</sup> .....	2,8	..
1968 .....	3,1	..
<b>Pologne</b>		
1967 .....	5,3 <sup>13</sup>	..
1968 .....	5,1 <sup>13</sup>	..
1969 .....	5,2 <sup>13</sup>	..
<b>Qatar</b>	..	..
<b>Roumanie</b>		
1967 .....	..	5,8
1968 .....	..	5,8
1969 .....	..	6,1
<b>Royaume-Uni</b>		
1967 .....	5,6	12,3
<b>Rwanda</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	..	23,7 <sup>+</sup>
1968 .....	..	27,3
<b>Sénégal</b>		
1968 .....	3,9 <sup>2</sup>	16,1
<b>Sierra Leone</b>		
1967 <sup>3</sup> .....	2,8	18,8
1968 <sup>3</sup> .....	2,6	18,0
1969 <sup>3</sup> .....	3,0	17,9

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
<b>Singapour</b>	—	—
1967 .....	4,1 <sup>7</sup>	19,3
1968 .....	3,7 <sup>7</sup>	16,8
1969 <sup>10</sup> .....	4,5 <sup>7</sup>	15,2
<b>Somalie</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	..	7,1
<b>Soudan</b>		
1967 .....	4,9 <sup>2</sup>	20,3
<b>Suède</b>		
1967 .....	7,2	24,6
1968 .....	7,9	26,9
1969 .....	..	28,0
<b>Suisse</b>		
1967 .....	4,1	19,0
1968 .....	4,1	19,3
1969 .....	4,1	19,2
<b>République arabe syrienne</b>		
1969 .....	4,5	17,1
<b>Tanzanie</b>		
1968 .....	3,8 <sup>7</sup>	..
<b>Tchad</b>		
1969 <sup>3</sup> .....	2,7	..
<b>Tchécoslovaquie</b>		
1967 .....	6,1	20,6
1968 <sup>16</sup> .....	6,4	18,2
1969 <sup>16</sup> .....	6,5	17,7
<b>Thaïlande<sup>3</sup></b>		
1967 .....	3,1	15,5
1968 .....	3,3	15,9
1969 .....	3,4	16,3
<b>Togo</b>		
1967 .....	..	16,0
1968 .....	..	16,6
1969 .....	..	20,0
<b>Trinité-et-Tobago</b>		
1967 .....	3,6	17,3
1968 .....	3,8	16,4
<b>Tunisie</b>		
1967 <sup>1</sup> .....	5,5	25,9
1968 <sup>1</sup> .....	5,6	25,2
1969 .....	..	15,7
<b>Turquie</b>		
1967 .....	3,5	20,0
1968 .....	3,4	20,2
<b>République socialiste soviétique d'Ukraine</b>	..	..

	En pourcentage du P. N. B.	En pourcentage du total des dépenses publiques
—		
<b>Union des Républiques socialistes soviétiques</b>		
1967 .....	7,2 <sup>13</sup>	..
1968 .....	7,3 <sup>13</sup>	..
1969 .....	7,3 <sup>13</sup>	..
<b>Uruguay<sup>1</sup></b>		
1967 .....	2,0	..
<b>Venezuela</b>		
1967 .....	4,0	18,7
1968 .....	4,2	18,4
1969 .....	4,5	20,9
<b>République du Viêt-nam<sup>1</sup></b>		
1967 .....	1,1	5,4
1968 <sup>1</sup> .....	..	4,2
1969 <sup>1</sup> .....	..	4,2
<b>Yémen<sup>1</sup></b>		
1967 .....	..	6,8
<b>République démocratique populaire du Yémen</b>		
1967 .....	3,1	9,7
1968 .....	2,5	11,8
1969 .....	3,0	..
<b>Yougoslavie</b>		
1967 .....	4,8 <sup>11</sup>	..
1968 .....	5,0 <sup>11</sup>	..
1969 .....	5,1 <sup>11</sup>	..
<b>République du Zaïre</b>		
1967 .....	..	20,8
1968 .....	..	19,0
1969 .....	..	18,7
<b>Zambie</b>	..	..

1. Dépenses du ministère de l'Éducation seulement.
2. En pourcentage du produit intérieur brut aux prix du marché.
3. Dépenses du gouvernement central ou fédéral seulement.
4. Compte non tenu du montant de l'aide étrangère.
5. En pourcentage du revenu national.
6. Compte non tenu des dépenses afférentes à l'enseignement du troisième degré.
7. En pourcentage du produit intérieur brut au coût des facteurs.
8. Dépenses ordinaires en pourcentage du budget ordinaire.
9. Compte non tenu de Zanzibar.
10. Dépenses correspondant à une période de quinze mois.
11. En pourcentage du produit matériel brut.
12. Dépenses afférentes à l'enseignement public seulement.
13. Compte non tenu des dépenses des municipalités.
14. Dépenses du Bureau grec de l'éducation.
15. En pourcentage du produit matériel net.
16. Y compris les données se référant au Groenland et aux îles Féroé.
17. Les dépenses concernant la France et les départements d'Outre-Mer groupés (Guadeloupe, Guyane française, Martinique, Réunion).

## Appendice IX

# Durée de l'obligation scolaire dans les États membres de l'Unesco

Le tableau ci-après montre la durée de l'obligation scolaire.

Il convient toutefois de souligner que dans nombre de pays la loi indique plus une intention qu'une réalité car, dans presque tous les cas, les dispositions législatives exemptent l'enfant de la fréquentation scolaire quand il n'y a pas d'école qui puisse lui convenir à une distance raisonnable de son domicile.

Pour les pays où la durée de l'obligation scolaire varie avec les régions ou les catégories d'école, les différentes possibilités existantes sont indiquées par une série de chiffres (par exemple, au Canada, la durée de l'obligation scolaire peut être, selon la province, de 8, 9 ou 10 ans).

Les signes suivants sont utilisés:

- Pas d'obligation scolaire.
- ... Pas de données disponibles.

Afghanistan .....	6	République centrafricaine .	8
Albanie .....	8	Ceylan .....	8
Algérie .....	8	Chili .....	6
République fédérale d'Alle- magne .....	12	République populaire de Chine.....	..
Arabie saoudite .....	—	Chypre .....	6
Argentine .....	7	Colombie .....	5
Australie .....	9, 10	République populaire du Congo .....	10
Autriche .....	9	République de Corée .....	6
Bahrain <sup>1</sup> .....	8	Costa Rica .....	8
Barbade .....	9	Côte-d'Ivoire .....	—
Belgique .....	8	Cuba .....	6
République socialiste sovié- tique de Biélorussie ....	8	Dahomey .....	—
Birmanie .....	—	Danemark .....	7
Bolivie .....	8	République dominicaine ..	6
Brazil .....	4	République arabe d'Égypte	6
Bulgarie .....	8	El Salvador .....	7
Burundi .....	—	Équateur .....	6
Cameroun .....	—	Espagne .....	8
Canada .....	8-10		

États-Unis d'Amérique ...	10, 11, 12	Nicaragua .....	6
Éthiopie .....	—	Niger .....	8
Finlande .....	8	Nigeria .....	—
France .....	10	Norvège .....	9
Gabon .....	10	Nouvelle-Zélande .....	9
Ghana .....	10	Oman .....	..
Grèce .....	6	Ouganda .....	—
Guatemala .....	6	Pakistan .....	—
Guinée .....	12	Panama .....	6
Guyane .....	8	Paraguay .....	6
Haïti .....	6	Pays-Bas .....	8
Haute-Volta .....	6	Pérou .....	6
Honduras .....	6	Philippines .....	6
Hongrie .....	10	Pologne .....	8
Inde .....	5, 7, 8	Qatar .....	—
Indonésie .....	6	Roumanie .....	10
Irak .....	6	Royaume-Uni .....	10
Iran .....	6	Rwanda .....	6
Irlande .....	8	Sénégal .....	7
Islande .....	8	Sierra Leone .....	—
Israël .....	10	Singapour .....	—
Italie .....	8	Somalie .....	—
Jamaïque .....	9	Soudan .....	—
Japon .....	9	Suède .....	9
Jordanie .....	9	Suisse <sup>2</sup> .....	7, 8, 9
Kenya .....	—	République arabe syrienne	6
République khmère .....	6	Tanzanie .....	—
Koweït .....	8	Tchad .....	6
Laos .....	3	Tchécoslovaquie .....	9
Lesotho .....	—	Thaïlande .....	7
Liban .....	12	Togo .....	6
Libéria .....	10	Trinité-et-Tobago .....	7
République arabe libyenne	6	Tunisie .....	6
Luxembourg .....	9	Turquie .....	5
Madagascar .....	9	République socialiste sovié-	
Malaisie		tique d'Ukraine .....	8
Sabah, Sarawak .....	6	Union des Républiques	
Malaisie occidentale ..	—	socialistes soviétiques ...	8
Malawi .....	—	Uruguay .....	6
Mali .....	9	Venezuela .....	6
Malte .....	8	République du Viêt-nam ..	5
Maroc .....	7	Yémen .....	—
Maurice .....	—	République démocratique	
Mauritanie .....	4	populaire du Yémen ...	—
Mexique .....	6	Yougoslavie .....	8
Monaco .....	10	République du Zaïre .....	8
Mongolie .....	7	Zambie .....	—
Népal			
système anglais .....	5		
système sanskrit .....	—		

## Appendice X

# L'analphabétisme dans le monde Aujourd'hui et demain

Dans la brochure intitulée *Alphabétisation 1967-1969*, l'Office des statistiques de l'Unesco s'est efforcé de mettre à jour, pour 1960, l'estimation concernant l'étendue de l'analphabétisme dans le monde vers 1950. Depuis la parution de ce document, quelque autres pays ont publié la résultats de leurs recensements de 1960. Les recensements de 1970 ont commence mais, dans la plupart des cas, les résultats n'en seront pas communiqués avant plusieurs années.

Entre temps, l'Office des statistique de l'Unesco a effectué une nouvelle estimation pour 1960 et établi quelques évaluations préliminaires pour 1970, Le tableau 1 résume la situation.

TABLEAU 1

*Évaluation de la population adulte (15 ans et plus) et de l'analphabétisme dans le monde (1950-1970) (estimation révisée)*

Année	Population adulte	Alphabètes	Analphabètes	Taux d'analphabétisme
1950 .....	1 579	879	700	44,3
1960 .....	1 869	1 134	735	39,3
1970 .....	2 287	1 504	783	34,2

Le *pourcentage* d'adultes—c'est-à-dire de personne âgées de 15 ans et plus—non alphabétisés, est tombé pendant les deux périodes décennales 1950-1960 et 1960-1970 de 44,3 % à 39,3 % puis à 34,2 %. Cette différence de quelque 5 % entre le début et la fin de chacune des deux décennie représente une diminution très importante. Actuellement, on peut donc dire que le tiers de la population adulte du monde est analphabète alors que c'était encore la deux cinquièmes en 1960 et près de la moitié en 1950. Toutefois, le nombre total des adultes ayant augmenté d'environ 700 millions pendant la même période—environ 300 millions pendant la première décennie et 400 millions pendant la seconde—le nombre absolu d'adulte analphabètes a continué d'augmenter passant de 700 millions en 1950 à 783 millions aujourd'hui, après avoir augmenté de 35 millions pendant

la première décennie et de 48 millions pendant la seconde. Mais, en même temps, le nombre des adultes alphabétisés a augmenté dans le monde de plus de 600 millions pendant les deux décennies considérées, à savoir 250 millions pendant la première décennie et plus de 350 millions pendant la seconde.

Il importe de ne jamais oublier cette augmentation considérable du nombre des *alphabètes* car elle témoigne des efforts faits par les États membres du monde entier en matière d'extension de l'enseignement primaire et de programmes d'alphabétisation des adultes. Il est intéressant de noter, à ce propos, que le nombre de 783 millions d'adultes analphabètes existant dans le monde, selon les estimations, est plus favorable que ce n'eût été le cas si le pourcentage de diminution du taux d'analphabétisme s'était maintenu au même niveau que pendant la période 1950-1960. En effet, on aurait eu, alors, un taux d'analphabétisme de 34,8 % et un total de quelque 800 millions d'illettrés. En fait, selon les estimations, le taux d'analphabétisme a diminué un peu plus rapidement de 1960 à 1970 que de 1950 à 1960.

TABLEAU 2

*Evaluation de la population adulte (15 ans et plus) et de l'analphabétisme dans le monde, Taux d'accroissement*

Période	Population adulte Taux d'accroissement		Alphabètes Taux d'accroissement		Illettrés Taux d'accroissement		Diminution du taux d'analphabétisme	
	Annuel	Décennal	Annuel	Décennal	Annuel	Décennal	Annuel	Décennal
1950-1960	1,70	18,43	2,58	29,01	0,48	5,00	0,50	5,0
1960-1970	2,03	22,36	2,86	32,63	0,63	6,53	0,51	5,1

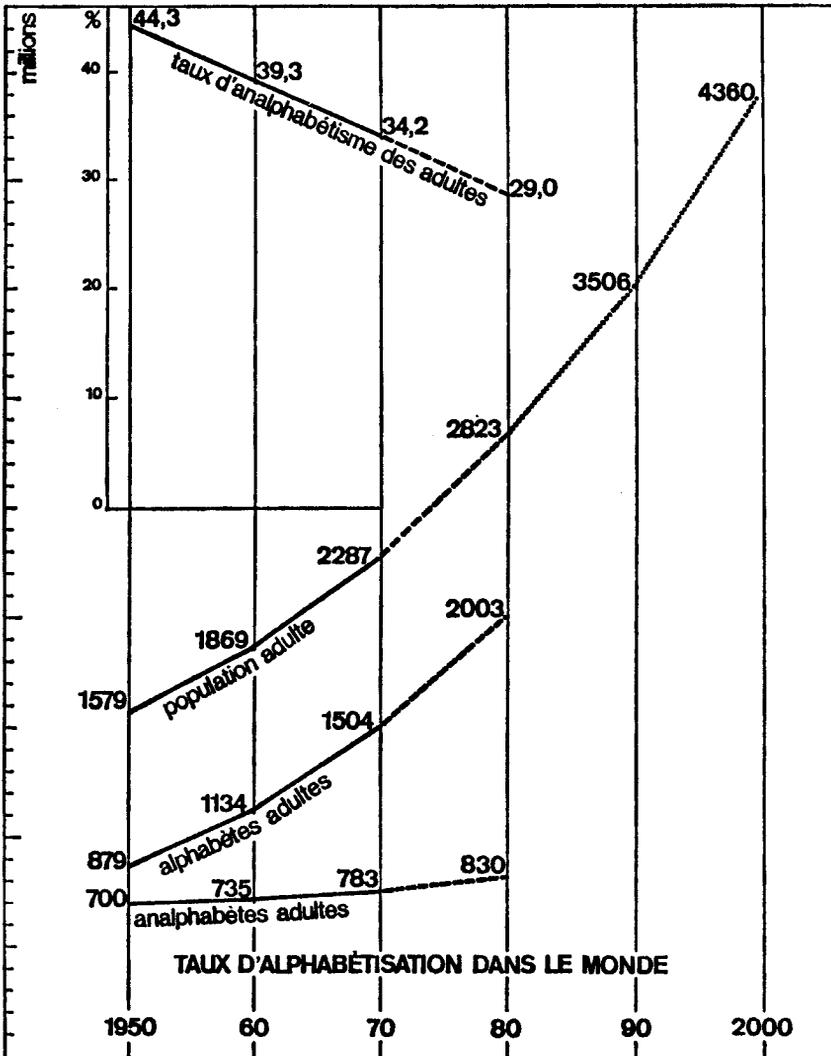
On constate donc que le taux d'accroissement du nombre des alphabètes continue d'augmenter et demeure très supérieur au taux d'accroissement de la population adulte. Toutefois, en raison de l'augmentation constante du taux de croissance démographique, le taux d'accroissement du nombre des illettrés continue d'augmenter légèrement.

On peut espérer que le taux d'analphabétisme continuera de baisser régulièrement dans les années 1970. A ce stade, des estimations pour 1980 n'auraient pas grand sens, mais au premier abord, l'Office des statistiques pense que les effets combinés du vieillissement de la population, du développement de l'enseignement primaire et des campagnes d'alphabétisation permettront de faire encore plus de progrès pendant les années 1970 que l'on n'en a fait, selon les estimations, pendant les années 1960.

Pour une population mondiale qui devrait compter 2 milliards 823 millions d'adultes en 1980, on pense qu'il y aura encore 820 millions d'adultes analphabètes et un taux mondial d'analphabétisme des adultes de 29 %. Cela représenterait une augmentation de 500 millions du nombre des adultes *alphabètes* contre une augmentation de 37 millions des adultes *analphabètes*. En raison de la croissance démographique, le nombre absolu des adultes analphabètes aura

donc augmenté de 48 millions de 1960 à 1970 et augmenterait de 37 millions de 1970 à 1980, bien que pendant ces deux décennies, le nombre total d'adultes alphabètes doit augmenter de quelque 870 millions. L'augmentation considérable de la population adulte de 1970 à 1980 (536 millions, contre 418 millions de 1960 à 1970) continuera de miner tous les efforts déployés par les États membres pour liquider l'analphabétisme.

Il peut être intéressant de considérer toutes ces données sous forme graphique et l'on trouvera ci-joint un diagramme.



D'un coup d'oeil, on comprend la situation: accroissement de la population et accroissement à peu près parallèle du nombre d'alphabètes entraînant une augmentation minime mais constante du nombre des analphabètes. Le lecteur peut aisément, en imagination, prolonger les lignes jusqu'à l'an 2000 et constater que même les hypothèses les plus optimistes ne permettent pas d'envisager que le nombre des analphabètes puisse, d'ici là, tomber en dessous de 650 millions. En revanche, le taux d'analphabétisme diminue régulièrement, presque en ligne droite, et si l'on adopte les hypothèses les plus optimistes prévoyant quelque 650 millions d'analphabètes en l'an 2000, le taux d'analphabétisme sera, alors, de 15 %.

Les estimations relatives à la situation des différentes régions du monde en 1980 ne peuvent avoir qu'un caractère des plus spéculatifs. Au rythme actuel du progrès de l'éducation et compte tenu du vieillissement de la population, le taux d'analphabétisme des adultes devrait tomber, en Afrique de 74 % à 67 %, en Asie de 47 % à 38 % et en Amérique latine de 24 % à 15 %. Il y a lieu de penser que les progrès seront plus importants pendant les années 1970 que pendant les années 1960, de même qu'ils étaient plus importants pendant cette dernière période que pendant les années 1950, en raison du vieillissement de la population. C'est en partant de cette hypothèse que l'on s'est fondé sur un taux d'analphabétisme des adultes de 29 % pour évaluer à 820 millions le nombre des adultes analphabètes en 1980. Toutefois, il ne faut pas oublier que ces chiffres signifient encore qu'en Afrique comme en Asie il y aura 25 millions d'adultes analphabètes de plus qu'en 1980.