

Magazine

L'ÉDUCATION

LES ILLETTRES PARMI NOUS



*une terminale écolo
une pédagogue venue d'ailleurs
les cinq cents bougies de Raphaël*

**Pour aller directement
à l'essentiel**

TEF 83

TABLEAUX DE L'ECONOMIE FRANÇAISE

des données fondamentales

qui résument la vie économique,
démographique et sociale.

une optique originale

guide l'utilisateur à la recherche
de plus amples renseignements ou
de chiffres plus récents et apporte
les informations nécessaires à la
culture générale de chacun.

des utilisations multiples

qui font des TEF 83 un ouvrage de recherche,
de référence, un répertoire bibliographique
et un dictionnaire des termes techniques.

une présentation très étudiée

pour chacun des 80 domaines abordés
une page double présente : commentaires,
tableaux, graphiques, définitions, sources
qui permettent, par leur clarté, une lecture agréable.

Tableaux de l'économie française 1983 : le volume broché, format 16 x 24, 176 pages, prix : 30 F

CONSULTATION, VENTE :

Pour Paris : à l'observatoire économique de Paris, tour Gamma A, 195, rue de Bercy 75582 Paris Cedex 12.
Pour la province : à l'observatoire économique de votre région et chez les libraires spécialisés.



Institut National de la Statistique et des Études Économiques

décalages 3

L'AIR DU TEMPS

l'Histoire en vrac

4

le passé, au jour le jour

LIBRE PARCOURS

Lazar

7

un peintre de ce siècle

L'ECOLE ACTIVE

écolos à vélo

13

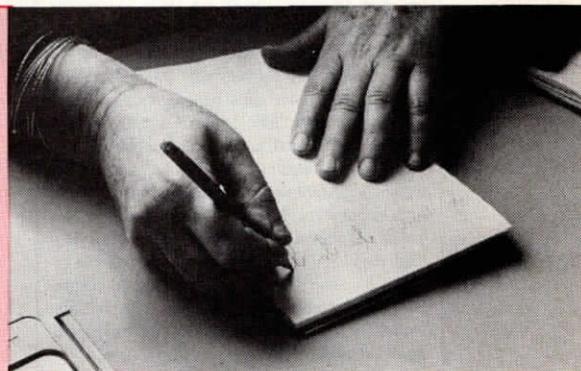
classe verte en terminale

DOSSIER

18

le retour du fléau

*Les Français viennent d'apprendre avec stupeur
l'existence d'un nombre important d'illettrés parmi eux.
Des organisations internationales se sont donné jusqu'à l'An 2000
pour éliminer totalement l'analphabétisme, qui concerne
pas loin d'un milliard de personnes sur la planète.
Querelle de spécialistes: s'agit-il ou non d'un « fléau » ?
Quand il fait retour ici, il en prend bien l'allure.*



PLACE DES ARTS

*Raphaël ou le Parsifal du Quattrocento
le message est à l'extérieur*

44

*il y a cinq cents ans, en Italie
le postier a du talent...*

IMAGES D'AILLEURS

new is better

51

*l'innovation pédagogique
selon Carmelita Chase Hinton*

Magazine
supplément
à l'éducation-hebdo n° 52
du 26 janvier 1984
L'ÉDUCATION

**fondé en 1945
par Gustave Monod
et Louis Cros**

hebdomadaire publié par « L'éducation », association sans but lucratif.

direction

directeur: André Lichnerowicz; administrateur délégué: Léon Silvéreano.

rédaction

rédacteur en chef: Maurice Guillot; rédacteur en chef adjoint: Jean-Pierre Vélis; conseiller pédagogique: Louis Porcher; secrétariat de rédaction-maquette: Suzanne Adelis, Michel Bonnemayre; informations: Michaëla Bobasch, Nicole Gauthier, Cécile Guiochon, René Guy; documentation: Pierre Ferran, chef de rubrique: Bernard Blot, Anne Carpentier, Christian Cousin, Claudine Dannequin, William Grosin, François Mariet, Claude Moreau; lettres, arts, spectacles: Bernard Blanc, Jacques Chevallier, Jacques Erwan, Etienne Fuzellier, Hubert Haddad, Raymond Laubreaux, Odile Liousin, Pierre-Bernard Marquet, Georges Rouveyre; correspondants: Elisabeth de Blasi, André Caudron, Odile Cimetière, Pierre Rappo, Jean-Jacques Schaettel, Gérard Sénéca.

conseil d'administration

bureau: André Lichnerowicz, président; Georges Belbenoit et Léon Silvéreano, secrétaires généraux; Yves Malécot, trésorier; Robert Mandra, Robert Mélet, Philippe Vianay.

membres: Lazarine Bergeret, Michel Bonnemayre, Jean-Louis Crémieux-Brilhac, Héléne Beyhaut, Anne-Marie Franchi, Nicole Gauthier, Emile Gracia, Lucien Géminard, Michel Gevrey, Héléne Hervet, Colette Magnier, Georges Petit, Raymond Toraille, Yvette Servin.

publicité-développement

Martine Cadas, Francisca Sol.

**rédaction, publicité
annonces, abonnements**

2, rue Chauveau-Lagarde

75008 Paris

Tél.: 266-69-20

le numéro hebdomadaire: 5 F
hebdomadaire + magazine: 15 F
abonnement annuel:

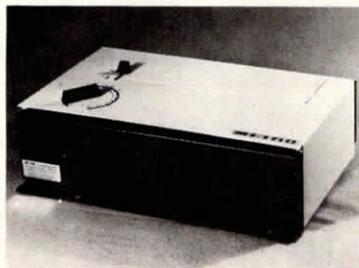
France 200 F (T.V.A. incluse)

étranger 250 F

(CCP 31680-34 F La Source).

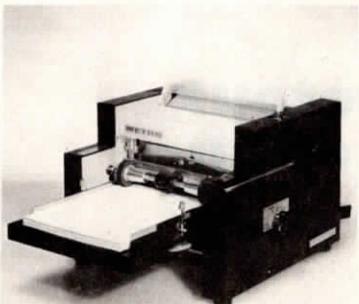
METRO DUPLICATEURS S.A.

50, RUE ÉTIENNE-MARCEL, PARIS 2^e - TÉL. 236.38.30



THERMOFLEX

Thermocopieur pour l'établissement en quelques secondes d'un cliché hectographique - transparent si on le désire - pour duplicateur à alcool, d'un transparent pour la projection par rétro-projecteur, d'un thermo-stencil pour duplicateur à encre. Autres fonctions: monocopie, plastification.

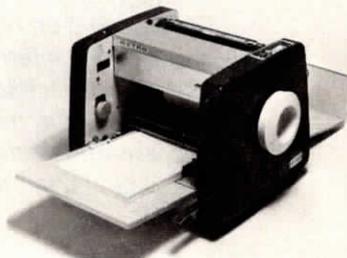


DELTA : 2 modèles

Duplicateurs à alcool automatiques et électriques de grand rendement: 75 copies minute, humidification 100% automatique par rouleaux, tirages multicolores en un seul passage de la feuille de papier, prix de revient infime de la copie. Format 225 x 375 mm.

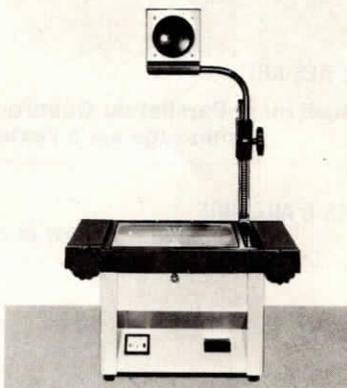
M-730 :

Duplicateur à encre et à stencil électrique. Appareil ultra-moderne, de hautes performances, pour l'impression de quelques centaines ou de quelques milliers de copies. Sécurité et facilité d'emploi exceptionnelles. Format: des plus petits jusqu'au format 200x340 mm.



METROLUX

Rétro-projecteur pour la projection, à la lumière du jour, de documents transparents (en diverses couleurs) établis soit à la main soit par l'intermédiaire de Thermoflex.



METRO, UN ENSEMBLE COMPLET DE REPRODUCTION

DOCUMENTATION GRATUITE E SUR SIMPLE DEMANDE

DECALAGES

Voilà : ce n'est plus l'An 1000, pas encore l'An 2000 mais 1984, tout simplement. Parce qu'un livre fameux en avait fait un repère, quelque chose comme une borne temporelle, nombreux sont ceux qui ont chaussé les lunettes de « Big Brother » pour scruter l'aujourd'hui. Déception ou soulagement : le monde orwellien n'est pas au rendez-vous. Enfin... pas tout à fait. Qui sait ? Orwell s'est peut-être trompé de fuseau horaire. Somme toute, il n'y a pas lieu d'en être tellement étonné si l'on admet que le décalage des temps semble être l'une des caractéristiques dominantes du monde contemporain.

Qu'y a-t-il de commun entre l'école rurale d'un regroupement scolaire de l'Aisne, une autre, de même niveau, dans le 6^e arrondissement parisien, une autre encore dans une « zone d'éducation prioritaire » de la banlieue de Chambéry, et une quatrième de la « ville nouvelle » de Cergy-Pontoise, et dans les hauts de Cimiez, et ainsi de suite ?

De proche en proche, de l'horizon de notre regard à celui de notre pensée, on peut s'essayer à de semblables confrontations : quelle distance entre un dîner chez Paul Bocuse, les halles de Rungis et les affamés du Sahel ? Quel plus petit dénominateur commun entre Nam June Paik et les habitants d'une communauté villageoise au Botswana ? A l'heure où le premier, artiste d'avant-garde, invente des « sculptures » faites d'accumulation de postes de télé, les seconds ignorent jusqu'à l'idée même que la télé puisse exister. Ah, oui, vraiment « les dieux

sont tombés sur la tête » ! Quand des dizaines de millions de citoyens nord-américains se passionnent à propos d'un film qui leur parle du « jour d'après » l'holocauste nucléaire, des centaines de millions d'hommes de par le monde se demandent si finira par seulement arriver le « jour d'avant », la satisfaction de leurs besoins vitaux. Nous autres, nous tenons souvent pour linéaire et inéluctable la marche du progrès mais quand l'illettrisme fouaille encore — ou de nouveau — nos sociétés industrialisées, nous sentons monter l'âpreté du doute.

Les âges de l'homme, de la préhistoire à l'aventure spatiale, cohabitent dans le même moment sur la même planète. Aux extrêmes, ils ne concernent que des minorités, quelques tribus oubliées ici, une tribu de scientifiques là et, pour le reste, le mélange des possibles agité d'un mouvement brownien dont on se demande s'il obéit à la moindre logique. De plus en plus, on entend évoquer un « retour de la barbarie » mais quel est le plus barbare, d'une civilisation du « fast food », de l'islam fanatisé, d'une paix enfouie dans des silos nucléaires ? Chacun ne juge qu'à l'aune de ses préjugés culturels.

Qui enseigne se tourne chaque jour vers des regards traversés de telles images décalées. Voilà : ce n'est plus l'An 1000, pas encore l'An 2000, mais 1984, tout simplement. Comme disait quelqu'un : « Nous autres qui sommes éduqués, nous savons ce que nous avons à perdre. »

Jean-Pierre Vélis

l'Histoire en vrac

Je vous écris d'un bout du monde, à une époque désormais lointaine pour vous. Cela, qui est venu jusqu'à vous, n'est autre qu'une bribe infime et dérisoire de ce qui abreuve l'« honnête homme » de notre temps, un résumé, une page de journal où sont relatés quelques-uns des faits saillants des dernières semaines écoulées tels que nos médias s'en sont fait l'écho. Ils sont si nombreux et leur diversité si hétéroclite qu'ils nous semblent, pour nous, aujourd'hui, témoigner d'une incohérence, visible mais illisible. Vous qui avez le recul du temps et qui jouissez de la maîtrise de l'Histoire, vous saurez sans doute décrypter quelques signes. Pour nous qui savons qu'en marchant nous ne cessons d'inventer le passé, nous ne sommes pas bien certains de savoir de quoi nous le façonnons. Souvent nous sommes exhortés à lutter contre la montée grandissante d'un sentiment de « sinistrose » mais nous ne pouvons pas ne pas buter contre la dure résistance des faits. L'espoir est de longue ténacité. Dès ses premières heures, cette nouvelle année a commencé dans le sang et la violence : deux attentats mortels, gare Saint-Charles à Marseille, dans le T.G.V. lancé à vive allure, ont endeuillé la nuit de la Saint-Sylvestre. Plus tard dans le mois, il y eut aussi des troubles au Pays Basque, en Corse et, sur les photos de certains journaux, on a vu des hommes armés portant cagoule. Mais la vraie « bombe » du mois ce fut l'explosion d'un dossier, la divul-

gation d'un rapport de la Cour des comptes jusqu'ici tenu secret. Je me demande si l'énorme scandale provoqué par l'affaire des « avions renifleurs » est parvenu jusqu'à vous ? Ici, c'est une importante affaire politique : l'ancien président de la République est monté au créneau — comme l'on dit — perdant la retenue à laquelle il nous avait habitués ; on a même entendu un ancien ministre de l'Intérieur traiter notre actuel président de la République de « dégueulasse »... On déplore souvent qu'ils soient trop nombreux — notamment parmi les jeunes — ceux qui se détournent de la vie politique, ceux qui répugnent à l'engagement militant (plusieurs ouvrages viennent de paraître à ce sujet) parce qu'ils se défont d'un langage qu'ils tiennent pour stérile ou mensonger. Des propos si bas et si indignes ne les y ramèneront certainement pas.

Mais nous avons connu d'autres affrontements qui soulèvent de graves questions : les structures de production industrielle de notre société changent, des secteurs de notre économie évoluent. De tels changements menacent les travailleurs eux-mêmes, et la question fondamentale est de savoir comment éviter qu'ils en fassent les frais (vous savez que l'on compte 2 118 600 chômeurs dans notre pays). On vient bien de le voir à l'usine Talbot de Poissy où patronat, syndicats et gouvernement se sont durement opposés. Problème vital pour les travailleurs auxquels il faut répondre tout de suite, il nous désigne aussi les interrogations plus globales de notre avenir. Son acuité a un peu trop occulté un réel motif de satisfaction ; la politique de rigueur a sans doute porté ses fruits puisque le déficit extérieur de la France pour 1983 a été réduit de moitié. Mais cela « parle » bien sûr beaucoup moins et ne touche pas autant l'opinion que la lutte pour le maintien de l'emploi et le refus des licenciements.

Nous connaissons nos difficultés mais nous savons aussi qu'à notre manière nous sommes « riches » : ce n'est pas chez nous que l'on trouve quelques-uns des 450 millions de sous-alimentés chroniques qui peuplent le monde et nous sommes stupéfaits qu'en Tunisie des émeutes puissent faire soixante morts et des dizaines de blessés parce que le pain y est devenu trop cher. De même savons-nous qu'au-delà de nos frontières des centaines de millions de personnes ne savent ni lire, ni écrire, ni compter, mais c'est l'incrédulité mêlée de stupeur qui accueille la nouvelle officielle de la présence de très nombreux illettrés parmi nous. Notre ethnocentrisme en prend un rude coup. Faut-il dire notre « eurocentrisme » ? Car l'Europe redevient — si elle l'a jamais vraiment été — un sujet de préoccupation : les partis politiques se mobilisent en vue des prochaines élections européennes de l'été, l'opposition française ayant trouvé son candidat unique en la personne de Simone Veil. Mais l'Europe est aussi au centre du débat sur le désarmement dans le dialogue Est-Ouest. Certains journaux nous disent que, pour des raisons électorales — les citoyens nord-américains iront, cette année, élire leur président —, Ronald Reagan entend mettre de l'eau dans son vin parce qu'il ne veut pas passer pour un « fauteur de guerre ». Aussi bien place-t-on quelque espoir dans l'ouverture de nouvelles négociations sur le désarmement à Stockholm (Suède). Jusqu'à quand ? Le ministre des Affaires étrangères soviétiques, Andrei Gromyko, estime, lui, qu'il n'y a guère de dialogue possible avec ces Américains « cyniques » qui « exportent vers l'Europe occidentale militariste, hostilités et hystérie de guerre ».

Voici donc quelques faits empruntés à notre vie événementielle d'aujourd'hui. Ils ne résument rien, mais vous savez, vous, ce qu'il en restera. Orwell, lui, n'avait pas imaginé si loin.

Jean-Pierre Vélis

► Le Quotidien de Paris du 5 janvier

Si Montand séduit et remue par son discours sincère, passionnel et passionné, un grand nombre de Français, cela veut dire que ceux-ci sont en quête d'un autre langage politique. S'il les trouble par le contenu de ce discours, cela veut dire qu'ils sont en quête d'une vérité politique. Mais la chose n'est pas nouvelle. Depuis que, dans nos sociétés démocratiques, les citoyens sont directement associés à la vie publique, ils sont insatisfaits. Ils estiment volontiers que la marge est trop grande entre le rêve démocratique et la réalité démocratique, ils mettent en question les gouvernants et leurs méthodes, ils déplorent le manichéisme des attitudes politiques officielles, ils jugent sévèrement la classe politique, telle est la rançon naturelle et d'une certaine façon heureuse de la démocratie. Et dès qu'un homme se lève, désigné par le hasard ou par un mérite particulier, pour exprimer avec talent ce sentiment confus et pour l'illustrer, il fait un malheur.

Philippe Tesson

► Le Monde du 13 janvier

Pourtant, si quelques questions se posent encore,

on pensait avoir démonté — grâce notamment au travail d'enquête de la presse — le mécanisme d'un projet tenu secret dans ses promesses comme dans son échec. On avait pu comprendre le fol espoir qu'avait fait naître, dans un pays en manque de pétrole, le mirage d'un procédé miraculeux de prospection. Le risque pris alors était légitime.

L'aveuglement et l'insuffisance des contrôles qui l'ont entouré demeurent incompréhensibles. Rien ne justifie, après coup, le secret dont cette affaire a été entourée, sinon la crainte d'affronter les demandes d'explications et, éventuellement, les quolibets de l'opinion.

Cette opinion, elle est trompée deux fois : d'abord parce qu'on lui cache des faits graves, ensuite parce qu'on les lui révèle dans des conditions telles que les accusateurs et les accusés paraissent plus soucieux de rechercher un bénéfice politique que la simple vérité. La tentation n'est pas nouvelle, mais elle va cette fois plus loin et révèle tous les blocages et anachronismes du système politique français. En un rien de temps, on est passé du procès de compétence au procès de légitimité.

André Laurens

► Révolution du 13 janvier

Mais la colère ne dit pas tout. Encore faut-il réfléchir à la signification de cette flambée d'anticommunisme. Dans le **Monde diplomatique**, preuves historiques à l'appui, Claude Julien montre que l'objectif est de rendre « intenable la cohabitation entre socialistes et communistes ». C'est

l'évidence. Et le moment choisi, celui d'une période difficile pour la gauche qui doit affronter les conséquences profondes de la crise du système capitaliste et l'agressivité renouvelée du patronat et de la droite, ne relève nullement du hasard. Trop de forces politiques redoutent dans ce contexte que le rôle des communistes, la solidité de leurs analyses, la force de leurs propositions et de leurs initiatives n'emportent de nombreuses convictions et ne créent les conditions de nouvelles avancées.

Précisément parce que l'enjeu est bien celui-là, l'heure n'est pas au repli mais à la riposte, à la lutte et comme jamais à l'action constructive, au rassemblement de toutes les forces pour que la France renoue avec le progrès, la confiance, la réussite. Les dés sont jetés. Ils sont de toutes sortes. Mais la partie n'est pas jouée.

Guy Hermier

► L'Express du 13 janvier

Les contradictions se font de plus en plus fortes, les issues de moins en moins nombreuses. Après Talbot, que se passera-t-il chez Renault, dans les charbonnages, la sidérurgie, les chantiers navals, etc. ? La réflexion se brise, quand on l'enferme dans un système intangible. Comment croire qu'on pourra demain régler un problème d'emploi en limitant le temps de travail et en faisant porter le coût de cette opération sur le budget de l'Etat, alors que le président de la République promet une diminution des prélèvements obligatoires ? Qui peut affirmer qu'une France qui aurait réellement vécu en économie libérale serait dans une situation pire que celle qu'elle connaît aujourd'hui ? Reprocher à la gauche d'appliquer sa doctrine n'a au fond guère de sens. Mais si la droite profitait de la rude

expérience que traverse le pays pour remettre les facteurs dans leur ordre économique naturel, elle aurait certainement utilisé judicieusement son temps d'opposition.

Yann de l'Ecotais

► Le Monde du 8 janvier

C'est le drame de l'économie française d'aujourd'hui : plus on tarde à remettre sur pied notre appareil industriel qui bat de l'aile dans plusieurs secteurs, plus douloureuse sera l'opération. Laurent Fabius le laissait bien entendre le 2 janvier : on a déjà beaucoup trop attendu. C'est cinq ans de retard sur ses voisins que la France a pris pour adapter ses équipements aux nouvelles technologies. Reculer encore, et la pression deviendra irrésistible en faveur d'une autre politique : celle du protectionnisme. On arrivera peut-être alors à faire vivre un peu plus de « canards boiteux », mais la France entrera inexorablement dans la voie du sous-développement et de l'effondrement du pouvoir d'achat.

Pierre Drouin

► Témoignage chrétien du 16 au 22 janvier

Nous ne cessons de dire qu'une transformation de notre société dans le sens de la justice et de l'épanouissement de tous les salariés n'est possible que si les mœurs et les comportements des hommes changent. Il faut redonner toute leur valeur à l'effort, au travail, à la nécessité pour chacun de se dépasser. Il y a, en France, toutes sortes de potentialités qui devraient nous rendre optimistes. Le nombre des associations, clubs, syndicats, groupements qui s'efforcent de faire

participer les citoyens à la vie de la nation ne cesse de croître. C'est un signe de bonne santé pour notre démocratie.

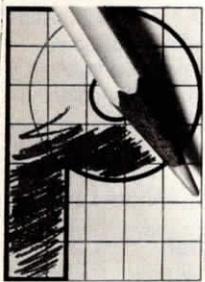
Que le gouvernement, dans sa pratique quotidienne, apprenne, enfin, à travailler avec tous ceux-là qui régénèrent le tissu démocratique du pays ! Alors la petite fleur espérance que nous avons aidée à naître en mai 1981 pourra-t-elle s'épanouir.

Georges Montaron

► Le Nouvel Observateur du 13 janvier

Mais à la fin, quel bilan ? Oui, le temps va vite. En une période incroyablement courte, dans une sorte de vertigineux raccourci, l'humanité paraît avoir refait toutes les expériences qu'elle avait mis de si longs siècles à féconder. Pour en arriver, semble-t-il, et toujours si l'on rejoint nos invités, à cette conclusion que ni la science, ni l'histoire ne peuvent désormais procurer une certitude et que, si l'on ne parvient pas à s'accommoder de la lucidité et du doute, il faut aussitôt se réfugier dans la foi religieuse. Personne, en dehors du droit que s'octroient les prophètes, ne peut plus parler au nom de la science, du peuple ou de l'histoire, pour justifier le sacrifice de générations. Est-ce le retour à la barbarie ? On peut en voir bien des signes. Les hommes sont trop nombreux, ils ont faim, et ils ne se supportent pas : telle est l'humanité dans les trois quarts de la planète, où l'on remonte le temps dans le sens inverse du progrès moral que les grandes religions, d'abord, les grandes révolutions, ensuite, avaient inauguré. Pour le reste, les hommes vivent dans la crainte d'être victimes des prodigieuses machines qu'ils ont su inventer.

Jean Daniel

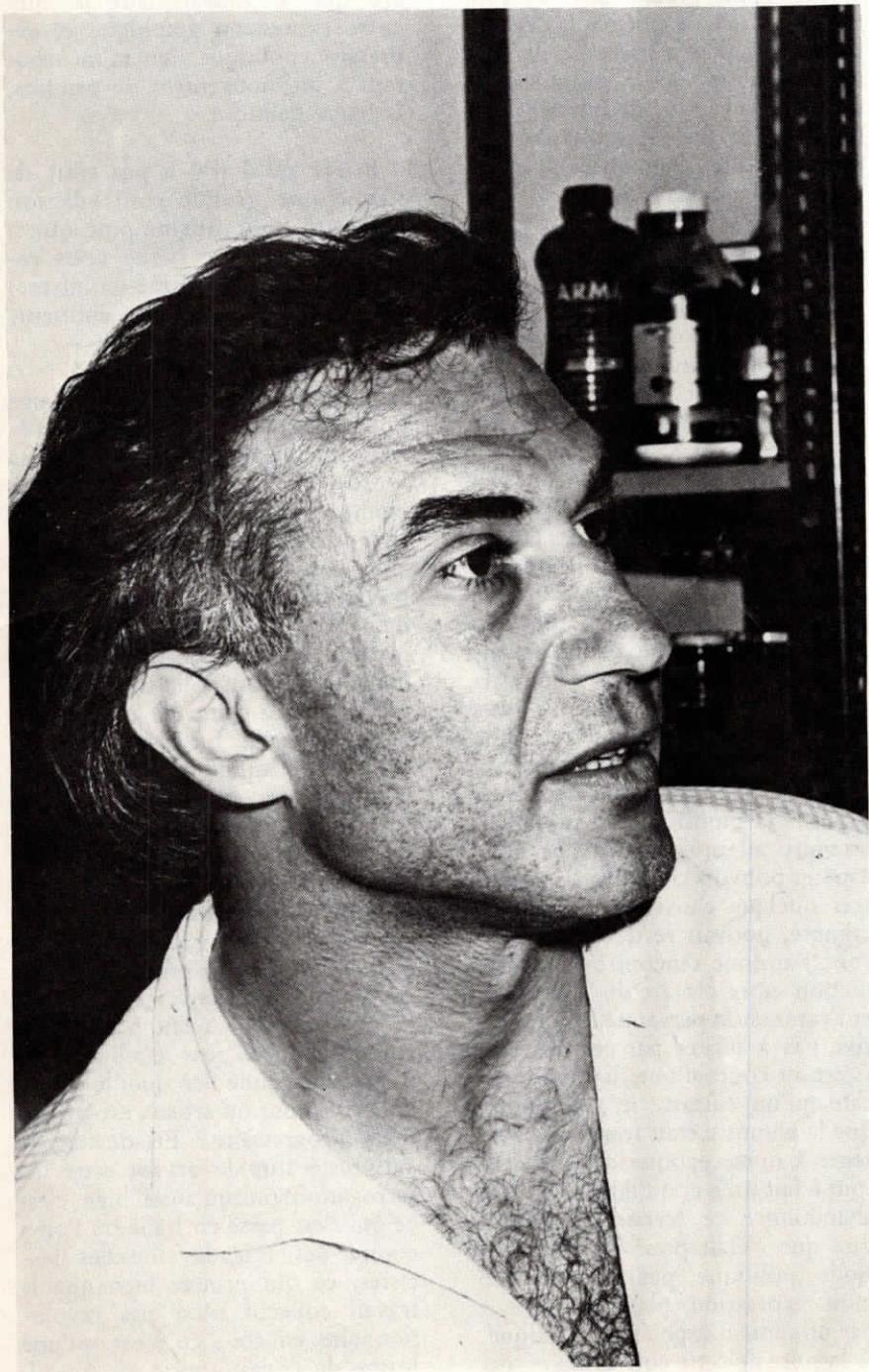


Pour tous ceux qui doivent se maintenir dans la foulée du développement du matériel didactique: Didacta 84.

Didacta Bâle, du 20 au 24 mars 1984
20^e Foire Internationale du Matériel Didactique,
dans les halles de la Foire Suisse d'Echantillons.
Tous les jours de 9 à 18 heures.

Renseignements:
Foire Suisse d'Echantillons
CH-4021 Bâle/Suisse
Téléphone 061 26 20 20

LAZAR



Lazar est peintre. A trente-six ans, lui qui fut un temps secrétaire général du Salon de la jeune peinture, il n'est pas vraiment célèbre en France, mais beaucoup plus connu à l'étranger. Il se veut de son temps, résolument moderne, résolument de son siècle. Il aime ce monde d'images et de vitesse, ce monde « médiatique » comme on dit.

Hasard, clin d'œil du destin ? C'est à Dallas, berceau de J.R., le héros de la télé industrielle, qu'il vient de présenter sa dernière exposition.



... J'ai voulu être peintre et j'ai réussi. J'ai réussi à réaliser une espèce de rêve. Quand j'étais môme, devenir peintre c'était comme désirer être pompier ou cow-boy : un imaginaire à atteindre. Parce que je ne suis pas d'une famille où la culture est présente, où le modèle artistique était présent. Être peintre, c'était mon idéal à joindre beaucoup plus qu'un exemple qui m'était proposé et auquel je devais m'adapter. Si bien que, d'une certaine façon, je suis plutôt autodidacte.

• **Vous n'avez pas toujours peint ?**

Si, mais pendant longtemps je n'arrivais pas à concevoir ce que c'était exactement qu'être peintre. Or, je m'aperçois que c'est une idée qui m'intéresse de plus en plus : qu'est-ce que ça veut dire être peintre au XX^e siècle ? Est-ce que c'est une forme d'expression archaïque ou est-ce lié à notre évolution technologique, industrielle ? Est-ce qu'on est un zombie de cette société ou est-ce qu'on en fait vraiment partie ? Ce sont des questions qui me reviennent souvent. L'étonnement.

• **Quel a été votre itinéraire ?**

Il s'est déroulé en plusieurs étapes. Tout d'abord il y a la constatation de ma capacité à faire des images, de mon « habileté » — entre guillemets — à reproduire quelque chose que j'imagine ou que je vois. Ensuite, réfléchissant au futur, il y a l'idée d'essayer d'utiliser cette capacité, de l'introduire dans mon projet d'avenir. Or, dans l'éventail social qui est proposé, ce n'est pas la peinture qui est mise en

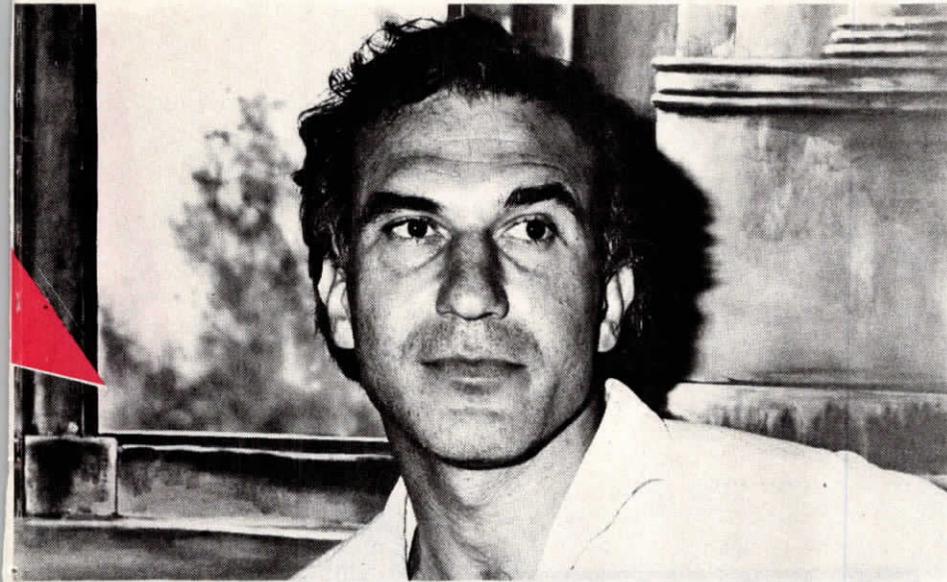
valeur mais plutôt des secteurs comme la télé, le cinéma, la décoration, la publicité, parce qu'ils correspondent mieux à l'application possible de ce type de travail. C'est pourquoi je me destinais plutôt à être céramiste (d'autant que j'ai fait une école de céramique) ou bien architecte d'intérieur, décorateur, etc. Mon idée, alors, était de travailler avec crayon, papier et couleurs. Mais par ailleurs, j'étais cinéphile ; le cinéma m'attirait beaucoup comme un moyen d'expression tout à fait représentatif d'un art du XX^e siècle et je voulais être un artiste du XX^e siècle même s'il fallait, pour cela, oublier un peu pinceaux et crayons.

C'est ainsi que j'ai fait des études de cinéma à la fac de Vincennes et que j'ai pu découvrir la lourdeur de la création cinématographique : il faut être toute une équipe, s'entendre très bien, à quoi s'ajoute la difficulté financière. Moi qui avais l'habitude, sitôt que j'avais une idée, de la représenter et une heure après je l'avais sous les yeux et je pouvais la montrer, là il me fallait attendre au moins deux ans pour espérer pouvoir commencer à montrer quelque chose qui, en fin de compte, pouvait rester dans un tiroir. J'ai donc rencontré la contradiction entre cet art du XX^e siècle et l'expression personnelle qui n'arrive pas à éclater par ces moyens. C'est au cours d'une discussion de café qu'un cinéaste m'a démontré que la peinture était tout à fait présente à notre époque, qu'elle était tout à fait utile et qu'il ne fallait pas abandonner ce terrain-là. Il faut dire que c'était pour moi une période politique pendant laquelle mon expression plastique passait par un désir d'expression politique. A la suite de cette conversation, j'ai

cru que je pouvais faire le joint entre expression graphique et expression politique : en m'incorporant à un mouvement de peintres, la Jeune Peinture.

• **Est-ce qu'il n'y a pas tout de même une grande contradiction entre un militantisme politique à visée collectiviste (vous vous réclamez du marxisme-léninisme) et un désir d'expression éminemment individualiste ?**

Absolument. J'ai voulu faire bouger les idées et les gens. L'expérience collective du cinéma, très lourde, j'ai voulu l'appliquer en peinture. Je n'ai pas été le premier à faire ça parce qu'il existait déjà chez certains peintres ce désir de travail collectif, de rompre l'isolement de l'artiste. C'était effectivement la question posée : comment concilier travail collectif et travail individuel du peintre ? La réponse, je ne l'avais pas. En vérité, le travail collectif ne m'intéressait pas vraiment mais, en même temps, le travail individuel était très sclérosé et faisait courir le risque de passer à côté de beaucoup de choses qui se passaient par ailleurs. Qu'est-ce qu'on est quand on travaille tout seul et qu'est-ce qu'on gagne quand on travaille collectivement ? Poser la question ne voulait pas dire la résoudre. Une fois d'ailleurs on m'avait demandé : en quoi le travail collectif, pour un artiste, est-il vraiment progressiste ? Et, de fait, je suis resté stupide devant cette interrogation puisqu'aussi bien c'est ce qui s'est passé en Italie où l'on a connu des brigades murales fascistes, ce qui prouve bien que le travail collectif n'est pas révolutionnaire en soi ; ce n'est qu'une forme de l'organisation du travail.



Ce qui prime, finalement, c'est l'équilibre avec soi-même, avec sa propre expression.

Je n'ai donc rien résolu sauf d'être peintre comme je le suis aujourd'hui, travaillant seul dans mon atelier mais en articulant ce que je fais entre mes quatre murs avec d'autres travaux faits parallèlement à l'extérieur : décors de music-hall ou de théâtre, travail pour la télé, tout ce que l'on me propose pour sortir de mon cadre personnel et fermé et atteindre quelque chose de plus ouvert.

• **Est-ce que vous considérez d'une même manière votre création personnelle et les travaux que vous êtes appelé à faire à l'extérieur, travaux de commande ?**

Quand on travaille seul en atelier, on ne se met pas vraiment au pied du mur mais on travaille avec une bonne connaissance de ses propres limites : je sais bien faire ça, donc je le fais ; j'aime bien cette couleur, donc je l'utilise, etc. On ne se fait pas violence quand on est seul face à soi-même. En revanche, dès que je me propulse dans un secteur différent et plus large, que ce soit la télé ou la décoration, on m'impose des contraintes : peindre 250 m², par exemple. Jamais je ne donnerai pour but personnel de peindre 250 m² ! Mais quand on me l'impose je me trouve face à un problème à résoudre, problème technique pour lequel mes petits pinceaux ne me servent plus à rien ;

il faut passer à un autre type de moyens, le pistolet en l'occurrence. C'est comme ça que j'ai introduit le pistolet dans la gamme de mes outils personnels parce que je me suis aperçu, à cette occasion, que cet instrument me convenait tout à fait pour réaliser tel ou tel fond de certaine texture. Autre exemple : j'ai toujours peint à l'huile mais, en travaillant pour la télé, j'ai dû utiliser de l'acrylique à laquelle je me suis très bien habitué alors que, de moi-même, je ne m'y serais peut-être pas intéressé. Un travail fait à l'extérieur m'a apporté cette connaissance-là.

Bien sûr ce n'est pas systématique ; à chaque fois que je découvre quelque chose de nouveau je ne l'introduis pas automatiquement dans mon travail personnel, mais, dans cet éventail qui m'est offert, je prélève quelques parcelles qui vont se prolonger.

• **Vous parlez de votre désir d'être un « artiste du XX^e siècle » Qu'est-ce que cela signifie exactement ?**

Pour moi l'artiste au XX^e siècle, c'est quelqu'un qui est à part entière dans notre société. Je refuse complètement l'idée de l'artiste un peu illuminé, folklo, le clown de service quoi. Je ne veux pas dire qu'il n'y ait pas quelque chose de ludique là-dedans — j'adore jouer, j'aime me déguiser, créer des situations — mais la recherche de l'originalité pour la seule originalité me

dérange. Pour moi, un artiste doit aussi apprendre à se défendre socialement et ne pas être tout le temps encombré d'huissiers, de maladies, de dettes, etc.

• **Comment avez-vous fait pour trouver votre place sur le marché de l'art ?**

Le marché de l'art est très vaste. Ce n'est pas un cloaque étroit et je pense qu'il y a une place pour chaque peintre à la condition — tant pis si je n'aime pas le terme, mais c'est bien comme ça — que l'on sache se vendre. Un peintre c'est 50 % son travail et 50 % ce qu'il est. Une image est toujours incomplète : on a toujours besoin de savoir qui a fait quoi. Quand je lis un livre ou si je vois un film, j'ai besoin de savoir qui l'a fait, de connaître sa vie. La peinture c'est pareil. Une image ne fonctionne pas toute seule : qui l'a faite ? Dans quel contexte ? Quelle est sa vie ? etc., c'est aussi intéressant à savoir.

Or, en étant peintre isolé entre quatre murs, il n'y a aucune raison pour qu'on vienne vous voir. Comment voulez-vous qu'on devine que vous êtes là, à tel endroit, dans un sous-sol à deux pas de Montmartre ? C'est en allant vous-même vers les autres avec ce que vous faites que vous pouvez vous faire connaître. Si vous-même vous n'êtes pas convaincu que vous avez quelque chose de bien dans les mains, comment voulez-vous que les autres le soient à leur tour ? C'est cela que j'appelle savoir se vendre : savoir prouver qu'on a quelque chose d'important à montrer et savoir convaincre ceux qui manipulent le marché qu'ils ratent quelque chose si jamais ils ne vous prennent pas avec eux.

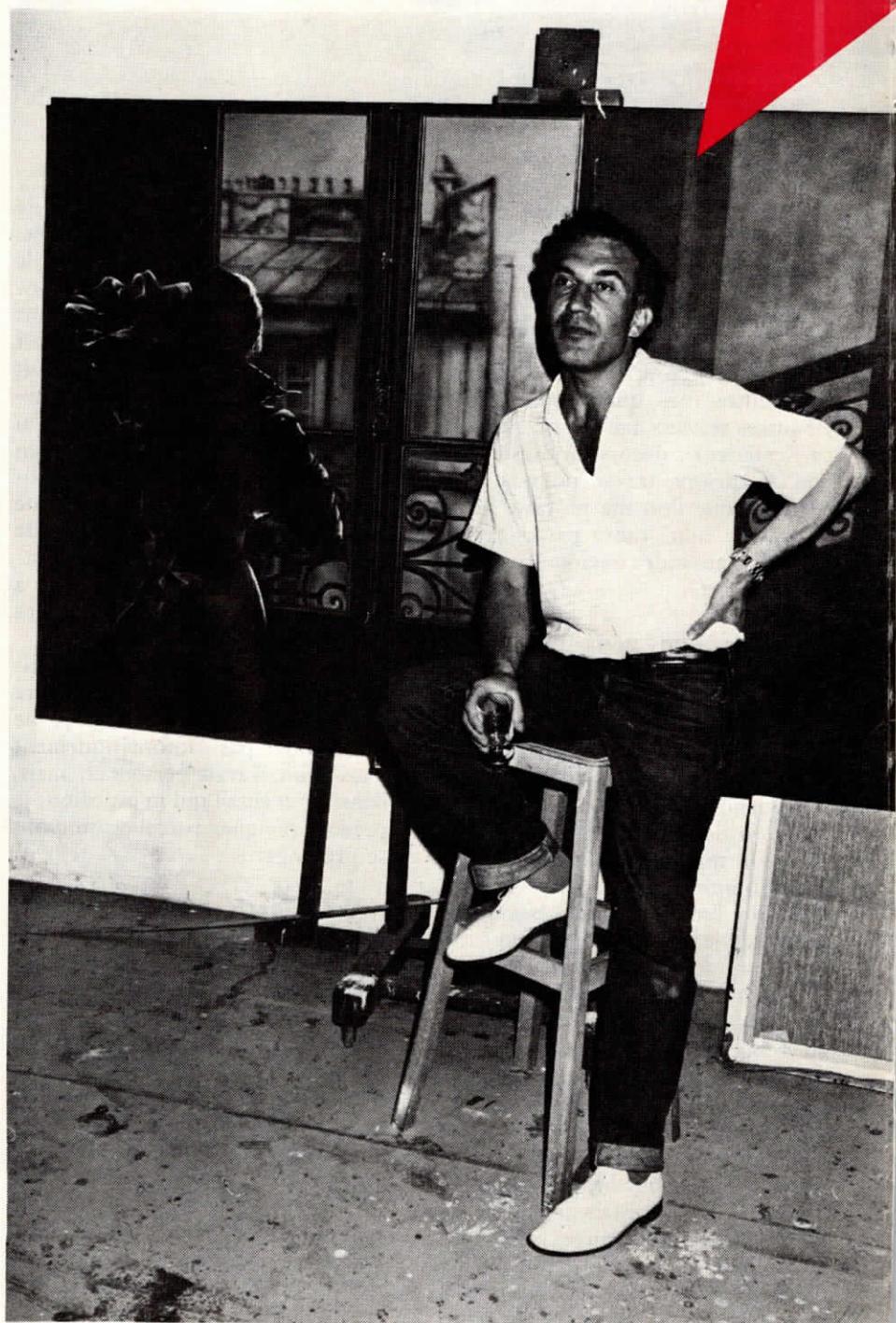
● **Cela prend du temps...**

C'est long, oui. D'autant qu'il faut d'abord avoir le courage de se montrer publiquement. Il y a souvent chez les artistes une inhibition, la peur de l'exposition. On n'ose pas montrer une toile parce qu'on redoute le jugement des autres.

● **On peint bien pour montrer ce que l'on fait, non ?**

Bien sûr, et c'est ce que je dis aux artistes qui ne veulent jamais montrer leur travail : mais pourquoi acheter autant de toiles ? Tu n'as qu'à en acheter une et la repeindre en blanc à chaque fois si ton seul plaisir c'est de peindre, d'écraser de la couleur ! Si tu entasses ce que tu as fait, c'est qu'un jour tu as envie d'être assez sûr de toi pour le montrer. Il y a donc cette première étape nécessaire pour défendre son travail et avoir le courage d'assumer les critiques. Il reste ensuite à trouver son créneau dans le marché, ce qui n'est pas toujours évident ; c'est une guerre ouverte, guerre entre marchands, artistes, collectionneurs, et c'est un milieu, il est vrai, un peu prétentieux.

● **En ayant renoncé au travail de groupe ainsi qu'au militantisme politique pour vous consacrer à une œuvre plus personnelle, est-ce que vous avez renoncé, pour autant, à ce que vous vouliez dire ? Comme s'il existait une dichotomie, chez la même personne, entre une peinture « à message » et une autre, éthérée et quasi sans objet, sauf esthétique ?**



... la ville, l'isolement dans la ville, le conflit avec l'autre et le désir de communication..., l'ouverture du mur, le trou dans le mur, la fenêtre, avec cet espoir de voir de l'autre côté, voir mais aussi être vu...

ture est plus offensive, dans le sens de la transformation des idées, aujourd'hui qu'avant. Avant, pour peindre, j'étais assez dogmatique ; je feuilletais le journal et les gros titres me donnaient le sujet de mes toiles. Un avion a bombardé un village, il y a tant de morts, alors je vais faire un méchant avion avec un pauvre petit village bombardé, du sang, les méchants avec haut de forme et cigare, les bons avec fusil-mitrailleur, etc. Bon, il y a eu le réalisme socialiste et on sait qu'on n'a pas besoin de continuer à faire ça. On en connaît l'échec. Il faut dire stop. On a compris qu'en art il existe des voies de garage et qu'il faut passer à autre chose.

C'est souvent beaucoup plus dans un détail que l'on peut faire passer une conception de la vie. Ce n'est pas en plaquant le manichéisme sur la toile qu'on fait avancer les choses mais plutôt simplement en parlant de soi-même. Je ne crois pas que dans mes tableaux, aujourd'hui, ce soit obligatoirement la joie de vivre qui soit représentée — même si j'essaye — mais toujours une sorte d'appréhension personnelle qui me semble être un langage commun de notre époque. C'est quelque chose de vécu : la ville, l'isolement dans la ville, le conflit avec l'autre et le désir de communication (d'où la présence du téléphone, par exemple, dans plusieurs toiles), l'ouverture du mur, le trou dans le mur, la fenêtre, avec cet espoir de voir de l'autre côté, voir mais aussi être vu, champ, hors-champ.

Si vous voulez, je n'ai rien laissé tomber de mon désir de transformer les idées mais je pense que je me trompais à une certaine époque et que, désormais, je me suis un peu corrigé.

● **Puisque vous voulez absolument être un peintre du XX^e siècle, comment échapper à l'impression que tout a déjà été fait, comment échapper à la citation ?**

Déjà, imaginer que tout a été fait, c'est un pas en avant par rapport à ceux qui, à une certaine époque, voulaient créer et ne se posaient même pas la question de l'invention. Des Christ en croix, des Vierge à l'enfant, on en connaît des milliers : pendant longtemps les peintres ne se posaient pas la question de faire du nouveau et ce ne sont que quelques accidents dans l'histoire de l'art qui sont arrivés à faire éclater tout cela et faire avancer. Avant, seuls quelques rares individus se posaient la question de la création tandis qu'aujourd'hui tout le monde a le ticket pour créer, pour essayer de trouver une trace nouvelle sur la toile. Moi aussi, quand je travaille, j'essaye d'introduire des éléments qui transforment progressivement ma peinture en quelque chose de nouveau. J'aspire à la nouveauté mais je ne sais pas si j'y parviens. Ce n'est que beaucoup plus tard qu'on pourra dire si j'ai réussi.

● **C'est vraiment ce que vous avez en tête au moment même où vous travaillez ?**

Non, bien sûr. A ce moment-là, je ne me pose plus du tout de question sur le monde ni sur comment le transformer. Il y a des moments de création et des moments d'exécution qui sont très différenciés. La création, c'est un peu tout le temps, quand on se balade, quand on voyage, etc. En fait, un artiste travaille tout le temps, toujours avec cette idée en tête : comment vais-je

apparaître par rapport à ce monde-là ? La peinture, c'est une philosophie : à tous les moments, on essaie de remettre en question son état d'être. Au moment de peindre, on ne garde qu'un résumé de ce qu'on a pensé pour l'appliquer concrètement sur la toile. Chaque peintre procède à sa manière, qu'il travaille sur l'espace, sur le vide, ou sur la négation de la toile elle-même. Pour moi, je revendique le support en tant qu'écran, en tant que reflet de soi-même. C'est à la fois le miroir, le mur...

● **Nous voici bien loin du marxisme-léninisme !**

Je crois que je me demande si je le suis encore. J'ai plutôt fait une croix là-dessus. Je ne m'identifie plus nulle part. Je deviens complètement apolitique. J'ai bien envie de l'être.

**Propos recueillis par
Jean-Pierre Vélis**

Riso Leprince

19, rue de Cléry, 75002 Paris

vous présente :
**la sérigraphie instantanée
en multicolore**

- propre, facile, économique
 - moins cher qu'un duplicateur à alcool
 - tirage jusqu'à 1 000 exemplaires en multicolore
- l'exemplaire par 100 : 0,33 TTC
par 500 : 0,06 TTC

**Vous imprimez vous-même en moins de
10 minutes plusieurs couleurs en une fois.**

Documentation sur demande



Nom Prénom
Ecole
Adresse
.....
Code postal Ville

GOTHA 83-84

THEATRE • DANSE • MUSIQUE • ACTION
CULTURELLE • ARTS PLASTIQUES • PRESSE

**Nous cherchons sans cesse les
informations culturelles qui vous sont
indispensables : elles existent et vous
les trouverez dans le nouveau guide des
organisations théâtrales et artistiques.**

Je désire recevoir le Gotha 83-84

Nom
Adresse

et je joins la somme de 195 F (180 F + 15 F de port)
33 bis rue Doudeauville 75018 Paris (1) 606.65.11

(nos bureaux ne reçoivent que sur rendez-vous)

les paillasses de la MAAMF

FIABILITE d'abord.



Les paillasses de laboratoires de la M.A.A.M.F. offrent de nombreux avantages. Leurs prix sont compétitifs. Elles s'adaptent parfaitement à chaque cas particulier. Elles sont conçues pour durer.

Le plan de travail résiste à la corrosion, aux colorants, à l'humidité. Robinetterie rilsanisée. Sorties prévues pour gaz, eau, électricité. (Protection magnétothermique). Installation facile. Demandez notre documentation gratuite.

Nouvelle Société **MAAMF**

Av. de la Gare
52290 ECLARON
Tél. (25) 04.18.00
TELEX 840.977

Veuillez m'adresser votre documentation
sur votre GAMME 84

NOM
SOCIÉTÉ
ADRESSE
TEL
EDUJ01-84

ÉCOLOS À VÉLO



A vélo sur les routes de l'Ardèche
et couchant sous la tente,
les élèves d'une classe de terminale
découvrent l'écologie.
Rien de révolutionnaire...
dans l'enseignement agricole, où elle est
depuis longtemps au programme.
Et où l'on recule moins devant les initiatives.

Jeudi 29 septembre. Au long des quinze kilomètres de côte entre Valgorge et l'Oubresse, au cœur de l'Ardèche, un groupe de cyclistes s'étire. Quittant les bois de chênes, la route serpente dans les châtaigneraies, puis longe hêtres et conifères, de plus en plus clairsemés vers le haut de la vallée, couverte de maigres pâturages. Précisions utiles, car ces jeunes randonneurs ne sont pas des vacanciers attardés, mais les élèves de terminale B.T.A.-G (1) du lycée agricole d'Aubenas en stage d'écologie.



Premier arrivé — non sans quelque fierté ! — Jean-Paul Mandin, trente-cinq ans, professeur de biologie végétale et responsable du stage, commente : « *Les étages de végétation, ils s'en souviendront certainement mieux en ayant transpiré dans la montée.* » Car l'écologie dont il est question ici n'est pas philosophie politique mais, plus prosaïquement, matière d'examen.

Une fois les tentes montées et le repas pris, on part donc sur le terrain. Sous la direction de Jean-Paul Mandin, les élèves vont apprendre à reconnaître les plantes typiques du milieu dans lequel ils se trouvent : hêtres et pins sylvestres, genêts, bruyère... On mesure l'acidité du sol, on ramasse les plantes à mettre en herbier, on effectue collectivement un relevé de végétation. Arrêt, au passage, devant une petite fleur carnivore qui compense, grâce

aux moucheron, le manque d'azote du sol. Studieux, les élèves prennent des notes, posent des questions. Manifestement, le stage « tourne » bien. « *Ce n'est pas toujours comme cela,* reconnaît le professeur. *Depuis huit ans que nous organisons ces stages, c'est le meilleur. Nous avons aussi essayé de les faire en fin de classe de première, mais ça ne marchait pas, ils se sentaient déjà en vacances.* »

« *Moi, je suis venu avec l'idée de bosser, d'apprendre des trucs* », affirme au contraire un élève, approuvé par ses camarades. Des « trucs » à apprendre, ce n'est pas ce qui manque ! Pendant une semaine, sur un parcours d'une centaine de kilomètres, soigneusement étudié pour traverser le maximum de « milieux » différents, les vingt garçons et les cinq filles de la terminale B.T.A.-G vont se trouver



aux prises avec des quartz et des basaltes, des sols acides ou calcaires, des climats variés, une végétation différente.

Le but : leur faire ouvrir les yeux et toucher du doigt, sur place, les relations entre terrain, climat, végétation — sans oublier l'action de l'homme —, voire faune. C'est là la partie de Josette Poppe, professeur de biologie animale, qui va capturer insectes, larves, petits poissons dans les eaux plus ou moins froides de l'Ardèche et de la Baume. Sans dédaigner, au hasard des rencontres, des discussions sur de plus gros animaux, tel le castor dont on rencontre les traces sur les berges.

Impensable, sans doute, dans le cadre d'un lycée « classique », un tel stage est moins étonnant dans l'enseignement agricole — qui dépend non de l'Education nationale,



mais du ministère de l'Agriculture — où les établissements ont les coudées plus franches et plus de moyens, surtout en matière d'équipement. Mais le lycée Olivier-de-Serres d'Aubenas dispose également d'autres atouts. Son implantation, d'abord, dans ce Sud-Vivarais, région charnière à plus d'un titre, qui allie une incroyable diversité géologique, climatique, botanique... « *Il serait vraiment absurde de ne pas en profiter* », juge Jean-Paul Mandin.

Encore fallait-il une administration compréhensive. Elle l'est, tant du point de vue de l'intendance, aux petits soins pour les stagiaires, que du côté du directeur. Celui-ci, M. Meyer, ne dédaigne pas, chaque année, venir « tirer la bourre » aux élèves dans la montée de l'Oubaresse !

Il fallait aussi une volonté de la

part des enseignants. La tentative de stages « d'étude du milieu », incluant le côté humain des lieux visités, a ainsi tourné court, faute de professeurs intéressés ou disponibles. Disponibilité plus intellectuelle que matérielle, sans doute, puisqu'aussi bien Josette Poppe que Jean-Paul Mandin ont des enfants.

C'est également le cas de Marie-José Haye, professeur d'éducation physique, qui assure la partie « plein air » du stage. Tourné depuis sa création vers le plein air — en harmonie, là aussi, avec l'environnement —, le lycée agricole d'Aubenas possède en effet, en plus d'un mini-car (qui suit avec nourriture et sacs personnels), vélos et tentes qui rendent possible la formule choisie. Outre la responsabilité du matériel, ce professeur, cartes et boussoles en main, profite

des moments creux pour donner aux élèves quelques notions d'orientation.

Mais plus qu'une juxtaposition de spécialistes, on sent une équipe soudée et dynamique, ce qui n'est sans doute pas étranger au bon déroulement du stage. Pas facile, en effet, de « mener » un tel groupe d'adolescents — dont la plupart sont majeurs — sans se substituer à eux pour l'organisation matérielle quotidienne, dans une ambiance de travail, mais aussi — si possible — décontractée...

Les lycéens, pour leur part, apprécient. Très vite, prénoms et tutoiement sont de rigueur entre eux et les « profs », descendus pour une fois de leur piédestal. Sans en être le but, c'est peut-être déjà l'un des résultats du stage. Et en ce qui concerne le côté scolaire, est-ce utile ? Oui, répondent en chœur les



Travailler
autrement

le français aujourd'hui

la revue de

l'Association
Française
des Enseignants
de Français

Derniers numéros

- 62 : La classe de seconde
- 63 : Les outils pédagogiques
- 64 : Écrire
- 65 : Écrire II

Prix : 40 F

Encore en vente

51 : La poésie : apprendre à lire et à écrire — 53 : Les collèges et l'enseignement du français — 55 : Arlequin à l'école — 57 : Les enjeux sociaux de l'enseignement du français — 58 : L'ancrage des mots.

Prix : 30 F

59 : Des classes de français (2) — 60 : Le français aux examens.

Prix : 40 F

S'informer,
se recycler,
discuter



tarifs d'adhésion
et d'abonnement
(selon traitements),
renseignements,
commandes,
liste des numéros :
A.F.E.F.
101, boulevard Raspail
75006 Paris

DE LA MATERNELLE A L'UNIVERSITÉ



élèves : « C'est beaucoup plus clair que dans les cours théoriques ou dans les bouquins », « L'écologie, je ne la conçois que sur le terrain. »

Certes, il n'est pas sûr que tous retiennent la litanie — assez modeste tout de même — de noms latins qu'ils auront entendue ou reconnaittent à coup sûr le pin sylvestre du pin à crochets, le genêt à balais du genêt scorpion. « Je ris-que d'en avoir oublié la moitié dans huit jours », avoue Anne. Mais la vision globale — un résumé du programme de l'examen —, qui sera d'ailleurs revue en cours, a plus de chance de rester.

La formule camping-vélo est, elle aussi, appréciée... Sans rouspétance, cette année, ce qui n'est, paraît-il, pas toujours le cas. « Peut-être parce que le vélo revient à la mode », commente Marie-José Haye. « Ça nous fait du bien de sortir du lycée, de faire un peu d'exercice », disent les élèves.

« Pour un peu, je ressortirais mon vélo de la cave », ajoute Christophe, tout content de sa descente. « Et c'est une bonne formule pour s'intégrer au groupe », conclut un « nouveau ».

Et puis, en une semaine, pas une branche cassée pour le plaisir, pas un papier qui traîne une fois le camp levé. « Sans qu'on ait eu besoin d'insister », précisent les professeurs. Eux-mêmes n'en reviennent pas. Peut-être, finalement, l'écologie, matière scientifique, rapproche-t-elle de l'écologie, manière de vivre ? Est-ce ce qu'a pensé le ministère de l'Education nationale, en l'introduisant, depuis cette année, au programme de la classe de seconde « indifférenciée » ? A voir les jeunes sur le terrain, on aurait tort, en tout cas, de désespérer.

Bernard Montel

(1) Brevet de technicien agricole — option générale.

Carré Jeune. Carrément nouveau!



Avec le Carré Jeune, utilisable toute l'année, vous pouvez bénéficier, pour 4 trajets, de 50% de réduction en période bleue ou 20% en période blanche. Prix: 120 F.

LE TRAIN, DU BON TEMPS A BON PRIX.

le retour



du fléau

Disons-le tout net : l'alphabétisation ne fait guère recette. Il flotte sur tout ce qui enveloppe cette notion comme un vent d'exotisme désuet ; il souffle depuis si longtemps qu'il a fini par perdre la force de ses origines, celle qui vient nous surprendre et emporte notre conviction. Tout ça, n'est-ce pas, c'est déjà trop vieux, trop loin. Nous qui, dans nos pays industrialisés, avons tant à faire avec nos propres systèmes scolaires, ce n'est qu'avec une sorte de lassitude que nous considérons ces pauvres de « là-bas » qui en passent par là où nos sociétés sont passées, il y a bien longtemps nous semble-t-il. Les chiffres pourtant sont têtus et, même si les lecteurs de *l'éducation* les connaissent déjà (1), il faut, encore une fois, en rappeler quelques-uns d'essentiels : il y avait, en 1970, 760 millions d'analphabètes dans le monde, 814 millions en 1980. Si rien ne change, on redoute d'en dénombrier 900 millions en l'an 2000. Un peu plus de 20 % des adultes sont analphabètes en Amérique latine, 37,4 % en Asie. Dans cette dramatique compétition l'Afrique détient le record : plus d'un adulte sur deux y demeure encore analphabète (60,3 %). Et encore ces chiffres ne font-ils pas le détail ; dans certaines parties du monde, dans certains pays le pourcentage avoisine les 100 % ; dans tous les cas, ce sont les femmes qui en sont le plus les victimes. Quant aux enfants, il faut savoir que 123 millions d'entre eux d'âge scolaire (six à onze ans) ne fréquentaient pas l'école en 1980, pour autant que ce chiffre ait une réelle signification car il y a loin de l'inscription scolaire à la présence effective à l'école. On suppose, en réalité, que ce sont environ 40 % des enfants qui sont privés de chances d'éducation en Afrique et en Asie méridionale, 20 % en Amérique latine.

Bilan inquiétant, il ne rend pas compte pourtant des efforts considérables qui ont été accomplis notamment lors de cette dernière décennie : de 1970 à 1980, le taux d'analphabétisme dans le monde est tombé de 32,9 % à 28,6 %.

De même, le présent dossier ne prétend pas exposer, région du monde par région du monde,

l'ensemble des actions de lutte contre l'analphabétisme qui sont aujourd'hui en cours ou programmées. Elles sont si vastes, si diverses et si nombreuses, qu'un numéro complet de notre magazine n'en épuiserait pas le sujet, et nous risquerions, faute d'exhaustivité, de négliger telle ou telle campagne pourtant de grande importance (2). Nous avons préféré nous limiter à quelques points fondamentaux sur lesquels les hommes et les femmes engagés sur le terrain aussi bien que les spécialistes plus théoriques ne cessent de s'interroger :

► Il semble généralement admis que l'alphabétisation puis l'éducation (qu'elle soit formelle ou non formelle) sont des conditions du progrès et du développement. L'étroite corrélation constatée partout dans le monde entre pauvreté (comprise dans tous ses aspects) et analphabétisme, si elle n'est pas toujours officiellement admise comme une relation de cause à effet, ne nous laisse guère dubitatifs.

► L'alphabétisation — comme tout processus d'éducation — contraint à des choix (économiques, linguistiques, méthodologiques, pédagogiques, etc.) dont il est clair, au bout du compte, qu'ils sont des choix *politiques*. Il n'est que trop évident que telle dictature ne verra guère d'intérêt à favoriser l'émancipation des populations qu'elle opprime, tandis qu'au contraire un mouvement révolutionnaire n'aura de cesse de libérer de l'ignorance les habitants du pays. L'alphabétisation s'inscrit *aussi* dans ce contexte.

► Enfin, plus récemment, la problématique globale de l'alphabétisation s'est ouverte à deux horizons nouveaux : tout comme nous savons, dans nos sociétés scolarisées, que la formation initiale ne vaut durablement que si elle s'inscrit dans un processus plus général d'éducation permanente, on a fini par s'apercevoir (à cause d'échecs retentissants) que les effets de l'alphabétisation ne peuvent perdurer qu'à la condition d'une post-alphabétisation et de la création de ce que d'aucuns appellent un « environnement alphabétisé ». Si, ici ou là, on s'est mis à réfléchir intensément à cette question, à définir les stratégies nouvelles qui en découlent, c'est peut-être parce qu'un fait nouveau s'est imposé : parce qu'elles se croyaient définitivement « tirées d'affaire », nombre de sociétés industrialisées entonnaient la ritournelle : « Des analphabètes, y en a chez la voisine, mais y en a pas chez nous ! » Mais voilà que le fléau fait retour et qu'il faut déchanter : 2,5 % de la population adulte en Europe (y compris l'U.R.S.S.) sont analphabètes. Un étrange sentiment où se mêlent l'aveuglement, la culpabilité ou le doute se diffuse entre bon nombre de ceux qui œuvrent pour l'alphabétisation au moment où, plus de vingt-cinq ans plus tard, elle devient adulte.

(1) Voir « Plus pauvre que moi, tu meurs » dans l'*éducation-hebdo* n° 23 du 17 mars 1983.

(2) La Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural de l'Unesco (7, place de Fontenoy, 75700 Paris) dispose de très nombreuses informations à ce sujet. Tous les deux ans, elle publie notamment **Objectif : alphabétisation** qui fait le point sur les dernières actions en ce domaine à travers le monde.

ce que pauvreté veut dire

*Est-ce un hasard ?
C'est dans les pays
les plus pauvres
que l'analphabétisme
est le plus grand. Cause,
conséquence ou corollaire ?
La relation de l'un à l'autre
est, en tout cas,
omniprésente.*

La pauvreté n'est pas un concept abstrait. Elle est l'addition de carences qui s'entretiennent l'une l'autre : privation de nourriture, de logement, défaillances dans la santé, l'éducation, absence de revenus. Selon la Banque mondiale, quelque huit cent millions de personnes dans le monde vivent dans un état de pauvreté absolue ; le Bureau international du travail recense un milliard cent millions de pauvres. D'autres chiffres s'imposent : plus de quatre cent trente millions de personnes sont sous-alimentées, un milliard mal logées, un milliard trois cent millions privées d'eau potable. Enfin, selon les statistiques établies par l'Unesco, huit cent quatorze millions d'adultes sont analphabètes, cent vingt-trois millions d'enfants d'âge scolaire ne fréquentent pas l'école.

Pour qui douterait encore de l'inégalité dans la répartition des biens dans le monde, qu'il sache que de l'endroit où l'on naît peut même dépendre la durée de la vie : alors que l'espérance de vie moyenne est d'environ soixante-douze ans dans les pays industrialisés, elle n'est que de cinquante-cinq dans les pays du tiers monde et même de cinquante ans seulement dans certains d'entre eux. Qui se livre à un terrible décompte montre l'hécatombe dont sont victimes les populations des pays les moins développés : sur mille per-

sonnes, deux cents mourront avant d'avoir atteint un an, cent autres avant l'âge de cinq ans. Une moitié à peine atteindra l'âge de quarante ans.

Corrélation donc ? Carence alimentaire et sanitaire, carence des institutions culturelles et sociales, tels sont les traits inévitables des pays et régions ayant les plus forts taux d'analphabétisme. Les chiffres, pour rébarbatifs qu'ils soient, parlent à cet égard mieux que tout discours, une étude quantitative devient exemplaire (1) : où l'analphabétisme domine — à plus de 60 % pour les adultes —, les privations économiques sont manifestement les plus aiguës. Mesurer les disparités entre ces pays et le groupe des pays fortement alphabétisés (taux inférieur à 34 % d'analphabètes) ne suffit pas à prouver l'existence fondamentale d'une relation de cause à effet, mais nous éclaire singulièrement sur l'un des corollaires du sous-développement, envisagé cette fois du point de vue éducatif.

fécondité

Il est connu que les taux de fécondité les plus élevés sont associés à des taux d'analphabétisme également élevés ; les comparaisons entre pays, ou à l'intérieur d'un seul, en témoignent éloquemment. Il faut noter cependant, que la pratique de l'allaitement prolongé,

plus fréquente chez les femmes analphabètes, retarde les grossesses ultérieures. Ainsi peut-il arriver que les taux de fécondité les plus forts s'observent chez les femmes alphabétisées, mais d'un niveau d'instruction sommaire. Car en renonçant à cette pratique nourricière, ces femmes n'accèdent pas pour autant à un mode de vie plus régulateur.

L'écart des chiffres de fécondité entre pays fortement alphabétisés et pays à taux élevé d'analphabétisme est presque de l'ordre du simple au double, respectivement 27,1 et 47,7 naissances pour 1 000 habitants. Mais, en retour, le manque d'hygiène et de services médicaux, entre autres causes, réduit considérablement l'espérance de vie dans ces derniers pays : celle des femmes y est de 22 ans plus courte (46,5 contre 68,3 en pays « alphabétisés » toujours en moyennes pondérées). La différence chez les hommes est un peu moins sensible (44,1 contre 62,2 ans). Le taux brut de mortalité qui est de 9 pour 1 000 habitants en pays dit alphabétisés passe à 19,8 pour 1 000 chez les autres, avec une mortalité infantile multipliée par trois et qui peut atteindre le taux record de 200 pour 1 000 — soit un enfant sur cinq mourant avant l'âge d'un an ! Néanmoins, l'accroissement de la population est largement supérieur dans ces pays à fort taux de mortalité : 27,9 pour 1 000 contre seule-

ment 18,1 dans les pays « alphabétisés ».

Espérance de vie plus courte, natalité plus élevée : l'association de ces deux facteurs donne à ces pays une structure démographique particularisée par la forte proportion d'enfants à charge (85,4 % d'enfants de 0 à 14 ans, contre 58,5 % dans les pays « alphabétisés »). Pays jeunes donc, où la moitié de la population a moins de 17 ans (contre 24 et plus ailleurs).

A l'intérieur de ces pays, les zones rurales — lesquelles englobent 76 % de la population contre 46 % en moyenne dans les pays « alphabétisés » — sont évidemment plus touchées par l'analphabétisme que les zones urbaines, où la mise en place des moyens d'éducation est plus aisée.

indices de scolarisation

Si les niveaux ultérieurs d'alphabétisation d'une population donnée dépendent des effectifs scolaires de l'enseignement primaire, il ne faut pas oublier le facteur temps : l'effort éducatif n'aura en effet de résultats concrets sur le taux d'alphabétisation des adultes qu'après plusieurs générations successives. On ne doit donc pas s'étonner si certains pays aux taux de scolarisation relativement élevés figurent encore dans le groupe des pays « analphabètes ». En outre, plus on s'élève dans les niveaux d'enseignement, plus la disparité est grande entre ce groupe et l'autre : 51,3 % de scolarisés contre 97,7 % pour le primaire, 11,2 % contre 53,2 % pour le secondaire, 1,5 % contre 13,8 %

pour le supérieur (classe d'âge des 20-24 ans). Ces chiffres illustrent la grave pénurie de cadres intellectuels dont souffrent les pays « analphabètes » : manque d'enseignants, mais aussi d'ingénieurs et de techniciens, de scientifiques, d'administrateurs et de membres des professions libérales compétentes.

médias et communications

Les communications dans les sociétés illettrées, pour intenses qu'elles soient sur le plan qualitatif, répondent insuffisamment à la richesse informative du monde moderne. Les communications orales prédominant, le trafic postal et la diffusion des journaux restent fort limités. En moyenne annuelle, une personne reçoit 46,1 objets postaux de correspondance dans les « pays alphabétisés » — avec un record de 417 objets pour les Etats-Unis d'Amérique. Ce chiffre tombe à 3,9 objets pour les pays « analphabètes ». Pareillement, la diffusion des journaux passe de 122 exemplaires pour 1 000 habitants en pays « alphabétisés » à 6,5 exemplaires en pays « analphabètes ». Ce manque général de documents écrits n'encourage guère les néo-analphabètes à entretenir leurs connaissances de base.

En ce qui concerne l'accès à l'audiovisuel — émetteurs radio et télévisuels —, le facteur économique supplante celui du déchiffrement. L'écart entre pays « alphabétisés » généralement riches, et « analphabètes », ordinairement pauvres, ne peut donc que se perpétuer, avec parfois de forts contrastes : 7 ré-

cepteurs radio par millier d'habitants en Ethiopie contre 2 040 aux Etats-Unis. Pour les récepteurs de télévision, encore plus onéreux, la moyenne est de 9,4 pour 1 000 habitants dans les pays « analphabètes » contre 145 ailleurs.

Si l'on emprunte moins le chemin de fer dans les pays « analphabètes », le nombre de passagers au kilomètre varie considérablement des uns aux autres, le seuil minimum étant de 0,7 tandis que le seuil maximum des pays industrialisés est de 2 738,5. Mais les moyennes des deux groupes de pays, toutes singularités confondues, indiquent cependant un écart notable : 52,7 contre 380,3. Plus accusé est l'écart des nombres moyens de véhicules automobiles par millier d'habitants, au sein des deux groupes : 8,1 contre 101,8. Il en ressort que le mode de vie des populations en pays « analphabètes » est encore dominé par la pratique des transports animaux et du voyage à pied.

alimentation et services sanitaires

La consommation de calories et de protéines est supérieure d'un tiers dans les pays « alphabétisés » : 40 % de leur alimentation protéinique sont d'origine animale contre 17,9 % dans les pays « analphabètes ». Trop souvent, les populations des sociétés illettrées doivent affronter des problèmes de survie immédiats, face auxquels l'alphabétisation ne peut que perdre sa priorité. La malnutrition et la sous-alimentation freinent l'efficacité des programmes éducatifs mis en

œuvre dans les pays en développement. Un exemple : comment un enfant affamé pourrait-il concentrer son attention ?

Quant à l'accès aux soins médicaux, il suffit de donner deux chiffres pour éclairer un peu plus les taux de mortalité : 2 858 habitants par médecin pour les pays « alphabétisés » et 26 284 pour les pays « analphabètes » ; 1 médecin pour 350 habitants en Union soviétique, 1 médecin pour 69 340 habitants en Ethiopie !

La production alimentaire de viande et de céréales dépend de plusieurs variables. Il est évident que les pays désertiques comme l'Arabie Saoudite et les îles surpeuplées comme Porto-Rico ont une production très faible, au contraire des riches et vastes territoires des Etats-Unis ou de l'Argentine. Mais globalement, la production moyenne de viande par millier d'habitants est près de 4 fois plus élevée dans les pays « alphabétisés » ; celle des rendements céréaliers à l'hectare est 2,5 supérieure : 2 159 kg contre 859 dans les pays « analphabètes », d'économie pourtant rurale, sans grande urbanisation.

autres aspects économiques

La corrélation entre produit national brut et alphabétisation est manifeste pour chacun des groupes de pays (2 590 dollars contre 622). Néanmoins certains pays à très faible P.N.B. par habitant ont un très faible taux d'analphabétisme (tel le Sri Lanka). L'inverse se produit aussi avec l'exemple de l'Ar-

bie Saoudite, pays « analphabète » dont le P.N.B. par habitant atteint 7 370 dollars. Calculée en moyenne pondérée, la disparité entre les deux groupes est plus sensible (4 070 contre 600 dollars). Selon ce critère, ces pays les plus pauvres sont aussi des pays « analphabètes ». Si un fait inhérent de causalité s'attache à ce constat — la pauvreté empêchant le développement massif et donc coûteux des campagnes éducatives —, plusieurs pays au faible P.N.B. par habitant ont malgré tout réussi à réduire de façon spectaculaire le nombre de leurs illettrés : la République unie de Tanzanie, l'Ethiopie et le Nicaragua ; ce qui tend à prouver que l'éradication de l'analphabétisme n'est pas qu'une question d'argent.

Par ailleurs, les pays « alphabétisés » sont davantage orientés vers l'industrie que vers l'agriculture. La part de leur produit intérieur brut (P.I.B.) provenant de l'industrie manufacturière en témoigne : 21 % contre 15 % pour le P.I.B. qui provient de l'agriculture, et cela malgré l'abondance relative de leur production agricole. Dans les pays « analphabètes », on constate l'inverse : 9 % du P.I.B. pour l'industrie et 36 % pour l'agriculture.

La consommation d'électricité, d'énergie et d'acier est un autre indice de développement : elle s'avère six fois supérieure dans les pays « alphabétisés », hormis de rares exceptions.

Ainsi constate-t-on que la mise en évidence des disparités de tous ordres, entre les deux groupes de pays classés d'après leur niveau d'alphabétisation, recoupe pour l'essentiel la classification d'après le revenu par habitant établie lors des discussions Nord-Sud entre pays

« nantis » et pays « démunis ». Prendre l'alphabétisation comme critère distinctif permet d'analyser ces disparités d'un point de vue éducatif plutôt qu'économique et ainsi de mieux éclairer un des problèmes majeurs de notre temps.

Une même conclusion s'impose après ce tableau contrasté et souvent tragique : les pays les moins alphabétisés sont aussi les plus défavorisés pour tout ce qui touche aux besoins essentiels, tant vitaux que culturels. Au sein même de ces pays soumis à pareilles privations, les illettrés ont un sort encore plus critique que leurs compatriotes alphabétisés. La misère et la souffrance sont leur lot ordinaire.

Certes, l'éradication de l'analphabétisme n'éliminera pas automatiquement les privations ; mais en supprimant un frein au développement, elle permettra indirectement le déclenchement d'améliorations dans les attitudes et, par conséquent, dans les conditions de vie et de travail. Ajoutons enfin que le problème de l'analphabétisme ne peut être abstraitement isolé d'un contexte de privation et de sous-développement. Pour parvenir à un réel progrès, les programmes d'action doivent être conscients de ces complexités.

(1) Pour plus de détails, on se reportera avec intérêt à l'article de E.A. Fisher (Office des statistiques de l'Unesco) publié dans **Perspectives** (Paris, Unesco), vol XII, n° 2, 1982. Par ailleurs, le présent article reproduit pour une très large part « L'analphabétisme dans son contexte » publié dans **Objectif alphabétisation** par la Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural de l'Unesco (3^e trimestre 1983).

dans la mêlée des langues

*La multiplicité
des langues en usage
dans un seul et même pays
crée de sérieuses difficultés
à la lutte contre l'analphabétisme.
La Haute-Volta en sait quelque chose :
on a dénombré une soixantaine
de langues dans ce pays
où le taux d'analphabétisme
atteint 92,5 % de la population.*

Ancienne colonie française, la Haute-Volta, dès son accession à l'indépendance, a entrepris un vaste projet d'éducation rurale pour la formation et l'alphabétisation **en français** des jeunes agriculteurs, en soutien des efforts de l'école dans la lutte contre l'analphabétisme. Cette action était appuyée par des initiatives privées d'alpha-

bétisation des adultes, elles aussi **en langue française**. Ce fut un mauvais choix car force fut de constater que l'ensemble des efforts se solda par un échec global. Une fois tirée la leçon de cet échec, la Haute-Volta changea de stratégie et sollicita l'aide de l'Unesco ; en 1966 fut lancé un projet expérimental de dix ans (Projet Unesco/Haute-Volta d'égalité d'accès de la femme et de

la jeune fille à l'éducation). Au centre des nouvelles décisions, le choix de l'alphabétisation **dans les langues nationales**.

En 1978, la Haute-Volta s'est dotée d'un service d'appui pour l'ensemble de ses projets, la Direction de l'alphabétisation fonctionnelle et sélective (D.A.F.S.). Plusieurs réunions de spécialistes ont étudié les résultats concrets des

à travers la presse asiatique

"Mes parents n'ont jamais pensé qu'il était nécessaire de m'envoyer à l'école ; personne, dans notre village, ne sentait que les filles devraient savoir lire et écrire. » Razia a fait un long voyage pour venir de son village, Tibba Sanan, à Lahore, la capitale du Pendjab au Pakistan. Mais plus encore que dans l'espace, c'est dans le temps que ce trajet fut difficile car il y a quelque temps encore elle était totalement analphabète et si elle est à Lahore aujourd'hui c'est pour recevoir, au siège de l'Association nationale des femmes du Pakistan, son certificat de fin de cours d'alphabétisation. Ce n'est pas rien. Maintenant qu'elle a franchi une première étape, cette mère de quatre enfants veut plus encore ;

elle espère devenir institutrice dans son village. A sa manière, Razia est aujourd'hui privilégiée, dans ce Pakistan où seulement 17,9% des femmes sont alphabétisées. Ce n'est guère surprenant si l'on sait que l'on compte quatre garçons pour une fille sur les bancs de l'écoles, du primaire à l'université.

En dépit des très nombreux efforts, la situation du Pakistan est à l'image de celle de toute l'Asie où l'on comptait (en 1980) 604 millions d'analphabètes et où l'on imagine qu'ils pourront être 659 millions en 1990, représentant alors 37,4% de la population. Dans la région, c'est l'Afghanistan qui en est le plus affecté avec 84,2% d'analphabètes, suivi par le Pakistan (71,1%) et le Népal (79,9%). L'Inde, à elle seule, représente

30% des analphabètes du monde entier. Les efforts qui restent à faire sont tous simplement énormes. Dans un article paru à New Delhi, Prakash Chandra rapporte l'estimation du Kothari Commitee selon laquelle, en Inde, « même si cent millions de personnes étaient concernées par le Programme national d'éducation des adultes pendant cinq ans, le taux d'alphabétisation resterait encore en-dessous de 60%. »

Or, on le sait, la lutte pour l'alphabétisation est un choix qui nécessite des moyens considérables : l'Inde, qui consacre chaque année 30 000 millions de roupies (2,800 millions de dollars américains) à l'ensemble des activités d'éducation, dépense 50 000 millions de roupies (4,600 millions de dollars) à

nouvelles campagnes et méthodes ; ils sont encourageants. En décembre 1981, un séminaire estimait à cent mille le nombre minimum de personnes alphabétisées dans les langues nationales, constat optimiste confirmé l'année suivante. Il reste que ces débuts de réussite sont bien fragiles face au manque de moyens financiers, humains, matériels, et que l'ampleur des difficultés posées par le problème linguistique demeure.

Les participants au séminaire ont conclu à l'obligation d'utiliser les langues nationales dans tous les secteurs de la vie nationale et proposé que « les documents de première main ou à caractère international tels que les extraits de naissance, les cartes d'identité, les permis de conduire, les documents de voyage soient en bilingue et que les documents devant être exploités dans les limites territoriales tels que

quelle langue ?

« Apprendre à lire dans une langue autre que la langue maternelle risque de demeurer superficiel et sans commune mesure avec les connaissances de ceux qui ont appris à lire dans la langue dont leur mère se servait pour leur chanter des berceuses », a dit l'anthropologue Margaret Mead. Idéalement cela paraît donc simple : il est logique de commencer l'alphabétisation par l'étude de la langue maternelle ou, à défaut, par la langue que l'élève parle couramment. La réalité linguistique, elle, est autrement plus compliquée. Selon Thomas P. Gorman « il existe en Tanzanie un plus grand nombre de langues parlées qu'en U.R.S.S. et le Cameroun possède un plus grand nombre de langues parlées que l'Union soviétique et l'Europe orientale et occidentale réunies. Mais le Nigéria compte à lui seul presque trois fois plus de langues parlées que le Cameroun ». Les pays d'Afrique ne sont pas les seuls à présenter ce cas de figure ; on sait qu'il y a plus de 800 parlars en Indonésie et plus de 600 en Papouasie-Nouvelle Guinée, pays qui compte à peine plus de 3 millions d'habitants. On sait aussi, que dans les pays en développement, la majorité des langues utilisées sont non écrites, non codifiées, parlées par des communautés de quelques centaines ou quelques milliers de personnes.

les livrets de famille, les convocations, les procès-verbaux de palabres et consultations villageoises, les cartes et calendriers de vaccination, les fiches techniques sur les

maladies courantes, les carnets de grossesse, les livrets de vulgarisation agricole, la désignation des bureaux et guichets, le code de la route soient traduits en langues natio-

En Asie, la presse se fait souvent l'écho des efforts des campagnes d'alphabétisation.

Elle se montre parfois critique et ne dissimule pas les résistances restant à vaincre.

Témoin ces informations glanées à la lecture de Philippine Daily Express, Rising Nepal, Manila Evening Post, Mainichi Daily ou Daily Tribune, parmi d'autres titres.

son armement. On pense que ce dernier budget va doubler pendant les cinq prochaines années sans que rien de comparable ne soit prévu pour l'éducation pour la même période. Dans un autre article publié à Manille, Adlai J. Amor faisait remarquer que l'Inde ne consacre que 0,85 % de son budget à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes. Le même auteur a également signalé que la Chine dépense seulement 3,8 % de l'ensemble de son budget d'éducation à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes. Au Sri Lanka, bien que le budget de l'éducation ait été augmenté huit fois au cours de ces cinq dernières années, la part allouée à l'alphabétisation atteint seulement 0,12 %.

Il est pourtant bien certain que les gouvernements eux-mêmes doi-

vent donner les impulsions nécessaires car bien des résistances demeurent qu'il faut impérativement vaincre : Prakash Chandra évoque l'étude conduite par un professeur d'université qui montre qu'en Inde, dans plusieurs districts de l'Etat de Karnataka « des parents étaient fermement opposés à ce que leurs filles ou leurs belles-filles reçoivent une éducation d'adultes ». On ne s'étonne donc pas que, dans ces conditions, un rapport du Kothari Committee fasse apparaître qu'au total 243 districts de l'Inde présentent un niveau d'alphabétisation inférieur au niveau national et que la population féminine y soit la plus désavantagée. Aux mêmes causes les mêmes effets : au Bangladesh, qui compte 88 millions d'habitants, 43,3 % de la population masculine

sont alphabétisés pour seulement 19,5 % des femmes.

On ne cesse d'attirer l'attention sur l'interaction entre l'analphabétisme et l'expansion démographique. En Inde, le Commissaire du recensement P. Padmanbh a tiré la sonnette d'alarme ; selon Prakash Chandra il aurait en effet prévenu que « sans intensifier l'éducation des adultes, l'espoir de l'Inde de réduire son taux de natalité serait vain ». Dans le seul Etat de Rajasthan, on estime qu'« il faudrait 77 années de campagne d'alphabétisation pour atteindre durablement les hommes, 275 années pour la population féminine ».

Mathias Duvivier

L'alphabétisation en uniforme

nales ». Excusez du peu ! Il a fallu sérier les questions et faire la part des documents, distinguant ceux qui devaient être traduits à court terme et les autres.

Quant aux solutions proposées au gouvernement pour permettre à l'Etat de pouvoir utiliser effectivement les langues nationales dans les différents services, elles paraissent tout simplement énormes. « *Le gouvernement, s'il veut réussir, doit : 1) choisir les langues nationales à utiliser dans l'administration après avoir sensibilisé les populations sur les critères de ce choix. Parmi ces critères, il y a l'état d'avancement de la recherche linguistique sur les langues concernées, le pourcentage des populations parlant ces langues, le caractère véhiculaire de ces langues ; 2) sensibiliser tous les agents de l'Etat et des organismes sur l'importance des langues nationales. Il peut utiliser, à cet effet, tous les moyens d'information (radio, télévision, presse écrite) ; 3) initier tous les agents à la lecture et à l'écriture des langues nationales. Chaque service pourrait alphabétiser ses agents en les faisant encadrer par un des leurs que le service compétent aurait préalablement formé à cet effet ; 4) doter le pays d'une imprimerie adaptée à la production de documents en langues nationales ; 5) introduire les langues nationales comme matière d'enseignement dans toutes les écoles de formation professionnelle ; 6) assurer une alphabétisation massive des populations ; 7) demander aux organismes opérant sur le territoire national de prévoir désormais un volet pour l'alphabétisation dans leur budget.* »

Françoise Lacroix

U ne « jeep » de l'armée péruvienne circule rapidement sur l'une des voies d'accès à une « dépendance » de l'un des complexes agro-industriels situés sur la côté nord du Pérou où est cultivée et raffinée la canne à sucre, important secteur de l'économie du pays et dont le contrôle avait servi de base d'appui matériel au pouvoir de « l'oligarchie » dite « agro-exportatrice ».

Comment comprendre la présence de ce véhicule militaire sur ce qui, jusqu'à tout récemment, était la propriété privée des « barons du sucre » ? Qui ce véhicule transporte-t-il ? Dans quel but ? Il s'agit d'un officier de l'armée, relativement jeune, qui porte des insignes de capitaine. Mission : faire en sorte que les adultes analphabètes qui habitent cette « dépendance » se rendent à l'un des centres d'alphabétisation qui commencent à être ouverts dans les anciennes haciendas. Curieuse mission, pour ne pas dire autre chose, pour lequel un dont le rôle fondamental a été défini comme la défense militaire de l'intégrité du territoire national contre toute agression étrangère et qui a pour fonction la garantie de l'ordre interne du pays.

Serait-ce que les militaires aient soudain décidé de se transformer en promoteurs de l'éducation ou qu'ils aient découvert une nouvelle alchimie qui ait pour résultat la gé-

nération d'un militaire-éducateur ?

Il se trouve que le 26 juin 1969 les six complexes agro-industriels des départements de la Libertad et Lambayeque ont été envahis par l'armée — jadis « gardienne de l'oligarchie », selon les termes du général Juan Velasco Alvarado lui-même, chef du mouvement insurrectionnel et président de la République — pour mettre fin au grand latifundio sucrier et pour lancer l'application de la loi sur la réforme

du « Pérou officiel

Avec l'application de la loi sur la réforme agraire, il s'agissait d'éliminer la concentration de la propriété et du pouvoir dans le monde rural, ainsi que les formes de travail servile qui prédominaient jusqu'alors. Les nouvelles formes d'organisation de l'entreprise reconnues par la loi ont un caractère associatif, les principales étant les coopératives agraires de production (CAP) et les sociétés agricoles d'intérêt social (SAIS). Les travailleurs jouiraient d'une participation à la propriété, à la gestion et à la distribution des bénéfiques produits par leur travail.

Toutefois, faire entrer ces objectifs dans la réalité constituait une tâche très différente de leur simple énonciation dans un texte légal ou

Lancer un vaste projet d'alphabétisation à l'échelle d'un pays, c'est souvent mettre en jeu un projet de société. Sous-jacent à la problématique d'une politique de l'alphabétisation, se pose le problème du pouvoir. Comme en témoigne l'expérience du Pérou.

agraire.

Ainsi, pratiquement neuf mois après le coup d'Etat militaire (le 3 octobre 1968) qui avait renversé le gouvernement constitutionnel agité par une profonde crise économique, politico-sociale et morale, est lancé un processus de réforme structural controversé et destiné — selon le président Velasco — à transformer radicalement la nature de l'ordre social du pays et à parvenir à « la seconde indépendance ».

» au « Pérou réel »

dans un discours. En effet, comment pourraient devenir associés, au sens plein du mot, des travailleurs qui, jusqu'alors, avaient été totalement laissés à l'écart de la propriété, de la gestion et de l'usufruit de leur travail et, par conséquent, des conditions d'accès à l'expérience et aux connaissances nécessaires pour la réalisation des ambitieux objectifs définis avec la réforme agraire : augmenter la production et la productivité agricole, créer des emplois, accroître les ressources pour améliorer les conditions de vie de la population rurale, modifier les relations de pouvoir au sein de l'entreprise et dans la vie politique du pays grâce à la participation organisée aux décisions de

l'ensemble de la population, ainsi qu'à la revalorisation de la culture de la population indigène ?

Selon la constitution de 1933 (toujours en vigueur à ce moment-là), l'éducation primaire était obligatoire pour toute la population et les entreprises étaient tenues de supporter le coût du traitement des maîtres et de l'entretien des écoles.

Toutefois, une étude publiée par l'Université catholique du Pérou en mars 1970, montrait que dans l'hacienda Cayalti, 19 % des travailleurs et 42 % de leurs conjoints n'étaient jamais allés à l'école. Pour l'hacienda Tuman, les chiffres étaient de 18 % à 35 % respectivement. Le niveau moyen de scolarisation pour l'une et l'autre haciendas équivalait à la seconde année d'école primaire pour les travailleurs et à la première pour leurs conjoints.

Et la situation au niveau national, dans le pays réel, n'était guère plus brillante. En 1940, cent vingt années après l'indépendance nationale et la fin du colonialisme espagnol, sur une population totale d'enfants âgés de quinze ans et plus, établie à 3 593,8 millions de personnes, 2 070,2 millions étaient analphabètes (soit 57,6 %). En 1972, sur la même population alors fixée à 7 572,8 millions, le nombre total d'analphabètes était de 2 062,8 millions. En termes absolus, la situation n'avait pas été modifiée, encore qu'en termes relatifs le pour-

centage d'analphabètes ait diminué et soit passé à 26,7 %.

En outre, 1 702 100 personnes de quinze ans et plus, qui avaient déclaré se considérer comme alphabétisées, ont fait savoir qu'elles étaient sorties du système scolaire après y être restées seulement trois ans ou moins. De la même manière, en 1972, le degré de scolarisation moyen de la population de cinq ans et plus était de 3,7, chiffre qui, à l'évidence, ne satisfaisait pas le niveau minimum de scolarisation requis.

D'autre part, 72 % de la population analphabète étaient cantonnés dans les zones rurales (1 486 000 personnes de quinze ans et plus dont 729 800 avaient entre quinze et trente-neuf ans). Sur 100 analphabètes, 69 étaient des femmes. De la même façon, 50,7 % (1 516 800) de la population quechua (estimée à 3 015 000) étaient analphabètes par opposition aux 7,9 % d'analphabètes parlant espagnol. En outre, plus de 70 % de la population analphabète dans le monde rural concernaient les petits propriétaires de parcelles de moins de 5 hectares.

Tel était le lourd héritage laissé par le pouvoir colonial qui avait dominé et exploité les masses indigènes et qui non seulement ne s'était pas préoccupé de leur éducation mais qui s'y était opposé. Une ordonnance royale au vice-roi du

Pérou sur le collège des caciques et des Indiens nobles à Lima (San Lorenzo, 24 novembre 1785) considérait que « l'établissement d'écoles dans les villages peut avoir des conséquences pernicieuses », raison pour laquelle « les Indiens ne doivent être instruits que de la doctrine chrétienne, car tout autre type d'enseignement est extrêmement dangereux, puisqu'il apparaît que, depuis la conquête, il n'y a eu aucune révolution de ces indigènes qui n'ait pas eu pour origine l'un d'entre eux mais un peu plus instruit ».

L'indépendance — et avec elle la

République — n'avait pas introduit de changements fondamentaux dans les structures de production et dans les relations asymétriques entre les groupes sociaux, et moins encore dans les valeurs, les attitudes et les manifestations de la culture coloniale ; cette situation s'est prolongée tout au long des XIX^e et XX^e siècles.

En 1968, un propriétaire terrien du département du Cuzco avait déclaré à un anthropologue nord-américain qu'« ouvrir l'école aux Indiens équivaut à préparer le bouillon de culture du communisme ».

munauté internationale.

C'est dans ce contexte que s'est située la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation. L'analphabétisme est un problème structural. Sa solution réelle n'est possible que par une modification profonde des structures sociales, politiques et économiques du pays. Dans ce sens, l'alphabétisation constitue un pas fondamental dans le processus de libération auquel tend la réforme de l'éducation, et c'est pourquoi l'alphabétisation ne peut pas être conçue comme d'éphémères campagnes d'alphabétisation mais comme l'un des aspects fondamentaux d'un plan éducatif intégré, inscrit lui-même dans une stratégie globale de changement structural.

C'est ainsi que le gouvernement approuve, en septembre 1972, la « stratégie de l'opération d'alphabétisation intégrale », plus connue sous le nom de « opération ALFIN » au niveau international, dont les objectifs prennent en compte et articulent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de notions fondamentales de mathématiques comme instruments de communication sociale, la formation au travail, le développement de la conscience historique des apprenants, grâce à leur participation autonome et organisée aux plans économique, politique et social, ainsi que la revalorisation et la potentialisation de leur univers culturel (et par conséquent de leur langue).

Les réactions suscitées par cette proposition ne se sont pas fait attendre. La présentation de la stratégie approuvée par le Conseil des ministres devant les représentants de l'appareil d'Etat a été à l'origine de positions diverses et contradic-

la réforme de l'éducation et l'opération ALFIN

Face à cette situation, le gouvernement militaire, qui s'était lui-même appelé « nationaliste révolutionnaire », avec la participation de groupes importants d'intellectuels civils, met en marche la réforme de l'éducation, conçue comme un processus de transformation globale, intégrale et radicale, afin de dynamiser et potentialiser les actions des autres secteurs de la vie nationale, de telle manière que le processus révolutionnaire engagé en 1968 soit affirmé, accéléré et approfondi.

Dans le « Rapport de la réforme de l'Éducation au Pérou », publié en octobre 1970, il est dit que le système éducatif traditionnel reflétait, dans toutes ses caractéristiques, la nature de l'ordre global de la société et qu'il avait contribué de

manière décisive à le perpétuer. C'est la raison pour laquelle ce rapport affirme également que les problèmes de l'éducation péruvienne, comme expression de la structure sociale du pays, ne pourront pas être résolus sans que soit modifiée radicalement la condition de sous-développement et de dépendance du Pérou.

Dans cette perspective, l'accent est mis sur le fait que la réforme constitue un processus essentiellement politique, dont les fins doivent être l'éducation pour le travail qui conduit au développement intégral du pays, pour le changement structural et le perfectionnement permanent de la société péruvienne et l'auto-affirmation et l'indépendance du Pérou au sein de la com-

toires. Un général de l'armée avait même demandé « *s'il était vrai que cette stratégie avait été approuvée par le gouvernement* ». Il ne pouvait pas croire ce qu'il venait de lire et d'entendre. Sa position était connue : opposant à la réforme et aux civils « infiltrés ». Un autre colonel de l'armée, représentant du ministère de l'Intérieur, se félicitait de cette initiative, « *car il est honnête que la population analphabète soit si nombreuse au Pérou. C'est là en effet une situation qui n'est pas positive pour son image internationale* ». Les groupes traditionnels de pouvoir économique, politique et syndical ont vilipendé à l'extrême la réforme et l'opération ALFIN, en l'accusant d'être « *un instrument d'endoctrinement* ».

Le rapport de forces au sein du gouvernement et des forces armées a bénéficié au secteur le plus progressiste et c'est ainsi qu'en 1973 est lancée l'opération qui devait avoir une portée nationale et qui va mobiliser pour son exécution quelque 1 600 personnes.

Des organisations syndicales et de base ont donné leur appui à l'opération, mais leur niveau d'organisation précaire et leur faible présence au niveau national ne constituaient pas une base solide d'appui. D'autre part, certaines organisations de gauche, qui s'intitulaient elles-mêmes « *marxistes-léninistes* », à la différence d'autres groupes l'ont attaquée ou ont décidé d'infiltrer ses rangs pour « *arracher le masque du gouvernement militaire bourgeois* ».

Une fois sur le terrain, et à partir des problèmes, besoins et aspirations des populations de base, les programmes d'alphabétisation sont structurés car l'alphabétisation

n'est pas une fin en elle-même mais un instrument qui, dans les mains des couches populaires, doit potentialiser leurs luttes organisées.

Les contradictions idéologiques et les luttes pour le pouvoir au sein du gouvernement et de la force armée, la précarité des organisations populaires, les pressions des groupes de pouvoir traditionnel, l'absence d'une stratégie économique viable qui puisse faire face aux demandes populaires, les pressions internationales exercées contre « le mauvais exemple » d'un gouvernement militaire qui affronte le capital transnational, la carence d'une perspective politique claire des organisations politiques et syndicales de la gauche, tout cela débouche sur une crise politique. Dans ce contexte, les actions de l'opération ALFIN, directement liées au développement de la conscience, à l'organisation et à la mobilisation politique des couches populaires sont attaquées de manière virulente.

Les limitations de la nature, du rythme et de l'intensité des réformes entreprises par le secteur progressiste de l'armée se manifestent chaque jour de manière plus aiguë. Ainsi, les formes spécifiques d'organisation et de fonctionnement des unités productives les plus importantes dans le secteur agraire (CAP et SAIS) provoquent des conflits entre techniciens et travailleurs associés à cause du maintien de systèmes de travail rigides ; il en va de même entre les associés et l'Etat pour l'appropriation du bénéfice économique ; entre associés et travailleurs occasionnels à cause de la persistance d'un régime discriminatoire contre ces derniers ; et enfin entre travailleurs et communautés associées (au sein des

SAIS) pour l'une ou l'autre des causes déjà mentionnées.

D'autre part la réforme agraire entreprise n'apporte pas de solutions effectives aux besoins et revendications de la grande masse des paysans qui ne travaillent que de petites parcelles ou ne sont à la tête que de petites propriétés, principalement dans les Andes, et qui sont les plus marginalisés de l'échelle sociale.

De même, les conditions de vie et de travail des masses urbaines concentrées dans les « *barriadas* » ou « *pueblos jóvenes* » (bidonvilles) n'ont pas reçu l'impact des réformes et demeurent, pour l'essentiel, inchangées. Mais le discours officiel avait suscité des espérances qui n'ont pas été satisfaites.

Les alphabétiseurs, identifiés aux couches populaires, se retournent également contre le gouvernement. L'opération est déviée de son cours originel un an seulement après son lancement (1947) et ultérieurement arrêtée (1977) pendant la période abusivement appelée « *seconde phase du gouvernement militaire* ».

Le discours opposé aux faits indique une fois de plus que les limites de la démocratisation de la culture et de l'éducation posent à la base un problème central : celui du pouvoir. Le Pérou est aujourd'hui confronté à un défi : entreprendre « *la réforme de la réforme* ».

Alfonso Lizarzaburu

Texte traduit du péruvien par
Dominique Laluc

le monde, quel monde ?

*L'analphabétisme
est un problème mondial.
La lutte contre l'analphabétisme
requiert les efforts de tous.
Ainsi se trouve
particulièrement interpellée
la coopération internationale.
Le contexte actuel
ne facilite rien.*

Une actualité récente a ravivé le problème : en décidant de se retirer de l'Unesco (décision qui ne prendra effet que dans un an, comme le prévoient les statuts de l'Organisation) les U.S.A. ont mis en évidence les limites de la coopération internationale (1). Nous savons tous que l'humanité n'est pas cette belle et grande chose, merveilleusement unie ; trop de guerres, trop de conflits, trop de violences quotidiennes ne cessent de nous le rappeler. Mais, au moins, certains peuvent-ils continuer de rêver en imaginant que demeurent tout de même quelques domaines privilégiés où solidarité et générosité ne sont pas de vains mots : l'éducation n'est-elle pas reconnue comme un droit humain, fondamental, auquel tous les efforts doivent être consacrés sans considération de race, de religion, etc ? Le besoin d'éducation outrepassé les frontières. Et l'alphabetisation, qui est la première marche indispensable de tout processus d'éducation, bien plus encore. En privant l'Unesco de leur contribution financière (25 % du budget global), les U.S.A. vont, à terme, limiter ses moyens d'action dont il faut rappeler qu'elle s'applique à l'éducation, la

science et la culture, et que l'alphabetisation y a une place fort importante. On se prend à douter des chances de réussite de l'un de ses objectifs majeurs, défini et adopté dans le Plan à moyen terme (1984-1989) : « L'élimination [de l'analphabétisme], dans des délais aussi rapprochés que possible, devra être un objectif majeur de l'Organisation et de ses Etats membres au cours de cette décennie. »

L'Unesco n'est pas la seule organisation qui se consacre à l'alphabetisation ; d'autres, internationales ou nationales, gouvernementales ou non gouvernementales, y contribuent aussi. Peu ou prou, les raisons de leurs engagements paraissent être les mêmes. Ainsi, la Division de l'éducation et de la science de la Fondation allemande pour le développement international (D.S.E.), le Conseil international de l'éducation des adultes (I.C.A.E.) et Seva Mandir, organisme volontaire non gouvernemental indien, avaient organisé, du 4 au 11 janvier 1982 avec l'aide de l'Unesco, un séminaire à Udaipur (Inde) sur le thème de « L'alphabetisation pour tous ». La Déclaration, issue de ce séminaire, fixait l'éradication totale de l'analphabétisme d'ici à l'an 2000 comme un

but essentiel. Dans leur élan militant et décidément optimiste, les participants déclaraient notamment : « Dans un monde divisé, où l'entente et la coopération sont si rares et si fragiles, l'engagement moral que constitue l'alphabetisation peut unir les nations par le partage des connaissances et la volonté d'atteindre un but commun. »

Ce sont des conceptions, voire des convictions, tout à fait similaires qui ont été développées et hautement affirmées lors d'une importante conférence internationale organisée à Marly-le-Roi (France) en octobre 1982, par l'I.C.A.E et Peuple et Culture sur le thème « Vers un authentique développement : le rôle de l'éducation des adultes ». François Mitterrand était venu y rappeler, notamment, qu'il ne peut y avoir de réelle coopération économique sans que, préalablement ou dans le même mouvement, ne soient établies des politiques de coopération dans le domaine de l'éducation.

En fait, on pourrait citer de nombreuses réunions tenues ces dernières années un peu partout dans le monde qui, toutes, ont insisté sur l'impérative nécessité d'une coopération internationale telle (ce sera la dernière) la Confé-

rence des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la Planification économique des États membres d'Afrique tenue à Harare (Zimbabwe) en juillet 1982 qui souhaitait que soit lancé « un appel à la coopération et à la solidarité internationales pour appuyer et soutenir les efforts déployés par les États membres d'Afrique visant à éliminer l'analphabétisme et à assurer à toutes les Africaines et à tous les Africains le plein exercice du droit à l'éducation ».

Aussi bien, la Fondation allemande pour le développement international n'a-t-elle obéi qu'à un processus logique en organisant, à Berlin (Ouest), du 16 au 20 octobre dernier, un séminaire international précisément sur le thème de « La coopération pour l'alphabétisation ». A priori les participants devaient venir, et venaient, du monde entier pour autant que les cinq continents étaient représentés, mais deux constatations s'imposaient : la présence, presque exclusive, d'anglophones (fait relativement inhabituel dans ce genre de réunion, n'avait été retenue qu'une seule langue officielle de travail, l'anglais) ; l'absence, presque totale, de ceux que l'on appelle d'ordinaire les « bailleurs de fonds », ces agences qui, par leurs dons financiers, tiennent les cordons de la bourse. Mais, après tout, sur ce dernier point, il n'y avait pas lieu de tellement s'étonner : à l'heure de la crise économique internationale les « bailleurs de fonds » considèrent sans doute qu'ils ont d'autres chats à fouetter. Invités à participer, leurs lettres de réponse ne laissent guère de doute.

Dieter Danckwortt, directeur du Centre de documentation pour l'éducation et la science de D.S.E., avait d'ailleurs signalé que, dans cette correspondance, on trouvait des formules comme « *L'alphabétisation, en tant que telle, ne joue pas un rôle majeur dans notre coopération financière ou technique* » ou encore : « *L'alphabétisation est actuellement considérée comme ayant une fonction de service à l'intérieur d'autres secteurs et n'est pas une préoccupation directe.* » On ne saurait être plus clair. Et quasi cynique quand on sait, comme l'a encore rappelé Dieter Danckwortt, qu'« *un milliard d'analphabètes dans le monde en appellent à l'action internationale et à la coopération* ».

La vraie surprise de cette réunion n'était pas là mais dans le fait que toutes ces personnes, spécialistes de l'alphabétisation, théoriciens, décideurs ou hommes et femmes de terrain, pour le plus grand nombre engagés dans la lutte contre l'analphabétisme depuis des années, tout à coup, et avant toute chose, se sont demandé : « Pourquoi ? » Pourquoi l'alphabétisation ? Pourquoi alphabétiser ? Questions quelque peu stupéfiantes et qui n'ont pas manqué de susciter l'irritation de certains, notamment de deux hautes figures du domaine international de l'alphabétisation, tel Malcolm Adiseshiah, actuellement professeur à l'Institut des études pour le développement de Madras (Inde) qui s'étonna : « *Pourquoi ? Je ne me suis jamais posé la question* », ou Harbans S. Bholia, professeur à l'Université d'Indiana (U.S.A. qui trouva la réplique cinglante : « *Pourquoi ? Parce qu'il y a un milliard de réponses dans le monde !* »

Pourtant, l'interrogation ne fut pas aussi vite effacée et pendant plus de deux jours (et parfois, pour certains, jusqu'à des heures avancées de la nuit...), à Berlin des alphabétiseurs se sont demandé pourquoi ils alphabétisent. Pour vaincre leur scepticisme engendré par la crise ? Pour abolir leur doute issu de nombreux échecs ? La place manque ici pour citer toutes les raisons de cette incertitude qui, chez certains, évoquait la mauvaise conscience : échecs méthodologiques (problème linguistique, central, notamment), hésitations sur les moyens (campagnes de masse ou actions plus ponctuelles, plus limitées ?), assauts de la crise économique (« *L'alphabétisation devient une magie pour devenir riche. Mais aujourd'hui cette magie est mise en doute par l'importance de l'abandon scolaire (dropout) et le chômage des alphabétisés* », a pu dire un Kenyan), retour de l'analphabétisme dans les pays industrialisés, problème du pouvoir. Cette dernière question étant sans aucun doute l'une des plus essentielles. Si l'on admet, en effet, comme on a pu l'entendre pendant la réunion, que « *l'alphabétisation a plus de pouvoir que les fusils* », dans un monde traversé de conflits Nord-Sud, Est-Ouest, on peut, à la suite de l'Allemand Udo Bude demander : « *Qui a intérêt à renforcer le pouvoir des pauvres ?* ». Tout dépend bien évidemment du point de vue sur lequel on se place.

Ce « pourquoi ? » c'est aussi finalement celui des raisons d'être de la coopération internationale en ce domaine. Elles semblent obéir à des

un ver dans le fruit

motifs fort simples: la charité, la solidarité ou le sens des affaires (« good business ») d'autant que, sous ce dernier terme, se dissimulent parfois de sombres machinations. A cet égard l'information transmise par Roberto Sáenz Arguello, du ministère de l'Education nicaraguayen vaut d'être mentionnée: le mouvement révolutionnaire nicaraguayen a, dès ses débuts, lancé une vaste campagne d'alphabetisation: une « croisade ». Elle avait, bien évidemment, besoin d'importants moyens financiers que les seules ressources du pays ne pouvaient, ou difficilement, lui fournir. Le Nicaragua a reçu parfois d'alléchantes et curieuses propositions, telle celle d'une fondation nord-américaine privée qui offrait un don d'un million de dollars. Don généreux ? Pas vraiment. Elle n'y mettait qu'une condition: que lui soit transmise en échange la liste des leaders des communautés villageoises. Il n'est pas besoin de beaucoup conjecturer pour deviner l'identité réelle dissimulée derrière cette Fondation...

Si l'on ajoute ici, comme il a été rappelé à Berlin, que trop souvent, et spécialement dans les pays industrialisés, on tient les analphabètes pour ignorants, voire stupides, et qu'on a tôt fait de les priver de dignité, alors, plus que jamais, la prudence devient de mise. Comme l'a dit Yusuf Kassam (de l'I.C.A.E): « *Nous devons être vigilants pour que les campagnes contre l'analphabétisme ne deviennent pas des campagnes contre les analphabètes.* »

Jean-Pierre Vélis

(1) Nous n'avons pas à apprécier ici les raisons, fondées ou non fondées, du dépôt de préavis de retrait des U.S.A. C'est un fait. Il a des conséquences.

Prodigues en déclarations sur la nécessité d'endiguer l'analphabétisme qui handicape le développement du tiers monde, les gouvernements des pays industrialisés se sont, en revanche, longtemps refusé à admettre un fait de plus en plus patent: l'analphabétisme, loin d'être enrayé au sein même des pays possédant les systèmes éducatifs les plus élaborés, effectue au contraire un surprenant retour (1). Pour scandaleuse qu'elle soit, cette réalité a fini cependant par s'imposer. On admet désormais une proportion d'analphabètes variant entre 1 et 23 pour 100 habitants, selon les pays, le taux moyen étant de 2,5% (Office des statistiques de l'Unesco, 1982).

En fait, il y a une quinzaine d'années que le monde industrialisé commença à soupçonner l'acuité du problème. En 1970, la Commission de l'Education des Etats-Unis créa le National Assessment ou Educational Progress (N.A.E.P.) chargé de contrôler l'efficacité des écoles primaires et secondaires. Les conclusions d'enquêtes ne manquèrent pas de surprendre. Ainsi, en 1975, 35% des enfants de neuf ans, 37% des adolescents de quatorze ans et 23% des jeunes de dix-huit ans — tous scolarisés — s'avéraient dans l'incapacité de lire couramment, ni même de comprendre ne serait-ce qu'un mode d'emploi sur une boîte de conserve. En Angleterre, une enquête de même type menée par l'association « Le Droit

à la lecture » découvrait que 7 à 10% des adolescents âgés de seize ans quittaient l'école en sachant plus à l'annoncer que vraiment lire. Cette enquête établissait par ailleurs à 2 millions d'adultes le nombre des analphabètes instrumentaux, hormis les récents immigrants et les handicapés. En Italie, une statistique officielle datant de 1971 concède 2,5 millions d'analphabètes, sans tenir compte des 13 millions d'habitants — soit 27,3% de la population — qui n'ont pas terminé le cycle d'études primaires.

Mais ce ne sera qu'en mai 1980 qu'une mise en garde à l'échelon international sera lancée lors du forum « Jeunesse des communautés européennes ». La stupéfaction accueillit le communiqué de presse du Forum avançant le chiffre de 10 millions d'analphabètes dans les pays de la Communauté européenne. Mais il fallut se rendre à l'évidence. La Commission de la jeunesse, de la culture, de l'information et des sports du Parlement Européen émit bientôt un rapport élaboré par Mme Phili Viehoff: le nombre des illettrés de la Communauté, Grèce non comprise, s'élevait à 10 ou 15 millions, soit 4 à 6% de la population adulte ayant un niveau de connaissance livresque inférieur à celle des enfants de treize ans normalement scolarisés. Tous ces chiffres ne sont pas exagérés, on peut même les considérer comme en retrait de la réalité, compte tenu de la réticence compréhensive qu'ont les analphabètes

Longtemps, on a voulu croire que l'analphabétisme était le triste privilège des pays en développement. Mais l'on sait aujourd'hui que, dans les sociétés industrialisées, existent 22 millions d'analphabètes dans la population adulte de plus de quinze ans, sans compter tous les autres qu'un euphémisme nommé « analphabètes fonctionnels »...

à se déclarer tels, compte tenu aussi de la discrétion de certains pays réputés alphabétisés.

A la suite de ces enquêtes, d'autres chiffres furent peu à peu connus d'où il ressort qu'aucun pays industrialisé n'échappe à l'analphabétisme de retour. Au Portugal, il y aurait 23% d'analphabètes et 8% de semi-illettrés. En France, des statistiques concernant les jeunes soumis à l'obligation de service national ou des sondages effectués par des associations telles que A.T.D./Quart Monde ont permis de prouver la dimension nationale du phénomène. En République fédérale d'Allemagne, le comité d'étude de l'université de Brême et de récents sondages ont mis à jour un phénomène longtemps refusé: le taux d'analphabétisme pourrait concerner 1 à 2% de la population. Même réalité pour la Belgique et les pays nordiques. Outre l'analphabétisme autochtone, s'ajoute, dans la plupart de ces pays, le problème posé par l'alphabétisation des travailleurs migrants.

Mais c'est dans le pays le plus industrialisé du monde que le retour de l'analphabétisme est le plus aigu. Au 1% officiel d'illettrés reconnu par le U.S. Census, répond une récente étude de l'université du Texas affirmant que 23 millions d'Américains sont des analphabètes fonctionnels. Une équipe de chercheurs d'Austin a, quant à elle, effectué des tests à valeur de sondage dont il résulte qu'une personne sur

cinq est incapable de remplir le formulaire le plus simple. Le New York Board of Education (Commission de l'éducation de la ville de New York) estimait en 1979 que près de 45% des élèves quittaient l'école avant terme. L'auteur du

livre **Why Johnny still can't read**, Rudolf Flesch, n'hésite pas à affirmer que 40% des jeunes de dix-sept ans sont déjà des illettrés fonctionnels, incapables de comprendre les mots qu'ils déchiffrent, et qu'à ce rythme le taux d'analphabétisme

qui est analphabète ?

Selon les modes de recensement et les critères d'analyse employés, on obtient diverses appréciations de l'analphabétisme. Il s'avère donc indispensable d'en cerner la notion avec précision. L'une des définitions de l'Unesco a l'avantage du concret : « *Est analphabète toute personne incapable de lire, d'écrire et de compter pour faire face aux besoins vitaux de sa vie quotidienne.* » Il est clair, toutefois, que cette « vie quotidienne » confronte à des exigences et demande des performances différentes selon que l'on vit au Portugal ou aux Etats-Unis, par exemple. On peut cependant dégager un certain nombre de termes, témoignant des hésitations d'une définition somme toute pragmatique :

► **l'analphabétisme linguistique**, très fréquent, caractérise les immigrés incapables de lire et d'écrire une langue qui n'est pas la leur. On ne peut, en ce cas, parler d'« analphabétisme de retour », sinon en ce qui concerne les générations normalement scolarisées dans le pays d'adoption. Ce type d'analphabétisme met plus en cause les structures d'accueil d'une société que son système d'éducation ;

► **l'analphabétisme instrumental** désigne les adultes qui, pour diverses raisons (nomadisme, marginalité, etc), ont échappé dans leur enfance à l'obligation de la scolarité ;

► **l'analphabétisme récurrent** ou **secondaire** s'emploie pour la condition de ceux qui, malgré une période de scolarité, ont quasiment tout oublié ;

► enfin, **le semi-analphabétisme** désigne la connaissance rudimentaire de ceux qui n'ont pas subi avec succès les examens de fin d'études primaires.

Cependant l'analphabétisme ne se limite pas à l'incapacité de lire et d'écrire. Dans les pays industrialisés, on considère ordinairement comme illettré ou analphabète fonctionnel celui qui ne sait pas remplir les questionnaires administratifs les plus élémentaires.

aux Etats-Unis ne tardera pas à rejoindre celui de l'Albanie et de la Birmanie.

Les causes du renouveau de l'analphabétisme sont multiples et s'inscrivent dans les complexités riches en contradictions du monde industriel. Les Etats-Unis sont le pays le plus affecté: les enquêtes qui ont été faites autour de ce problème se montrent à cet égard exemplaires, même si l'on ne peut écarter le phénomène de l'immigration massive, avec ses 56 analphabètes sur 100 Américains du Sud, ses 16 illettrés sur 100 immigrés blancs, ses 44% de Noirs illettrés. Cependant, la plupart sont des Américains de longue date qui subissent encore actuellement les séquelles d'une ségrégation socio-culturelle. Il ressort, d'un rapport de l'Université du Texas, établissant le lien entre pauvreté et analphabétisme, que le revenu annuel de 40% des analphabètes fonctionnels est inférieur à 5 000 dollars. Ce chiffre passant à 16% au-delà de 15 000 dollars; 60 à 80% de la population des prisons, essentiellement marginale, sont illettrés. Les chômeurs et les ouvriers manuels sous-payés sont, pour tiers ou moitié, analphabètes fonctionnels.

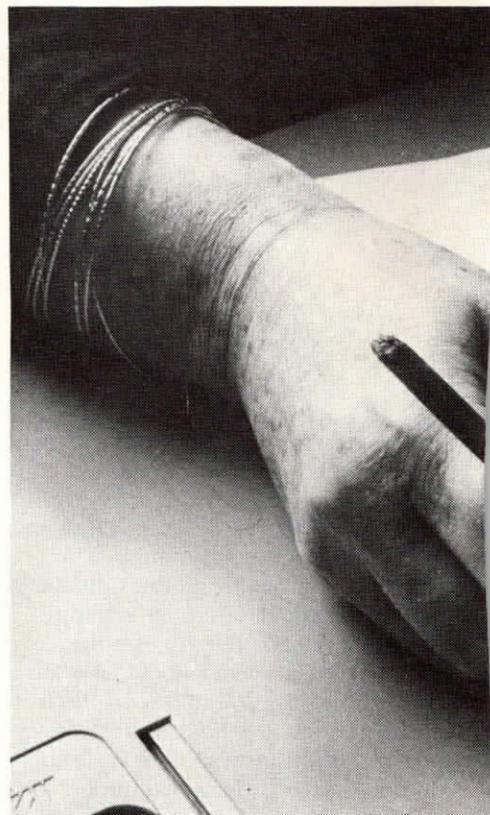
Mais l'absence d'emploi, le chômage, la délinquance et la marginalité semblent plus des effets que des causes dans les sociétés industrialisées. Comme dans le tiers monde, la même équation vient à l'esprit, mais inversée: analphabétisme = pauvreté. A côté de l'influence souvent déterminante d'un milieu défavorisé, d'autres facteurs se partagent les responsabilités. Au banc des accusés certains spécialistes plaçant côte à côte les systèmes modernes d'éducation, peu au point

ou trop théoriques avec notamment les méthodes globales d'apprentissage de la lecture, l'influence néfaste de la télévision qui, à trop grande écoute, perturberait les fonctions d'apprentissage, les retombées psychologiques du changement des structures familiales...

Dans les sociétés modernes hautement mécanisées où le chômage et l'inflation accentuent les obstacles, les analphabètes qui ne sont pourtant pas intellectuellement démunis, sont réduits à l'état de handicapés incapables d'assumer un réel choix civique, politique ou simplement personnel, du fait de leur ignorance des rouages informatifs. D'énergiques mesures ont été prises dans maints pays afin d'enrayer ce fléau qu'on croyait oublié. Au Royaume Uni, par exemple, la British Association of Settlements, la B.B.C. et surtout l'Adult Literacy Ressource Agency ont pu mener à bien de vastes campagnes d'alphabétisation et d'apprentissage à la vie sociale à l'échelon national. Ces mobilisations pour l'alphabétisation au sein des sociétés industrielles exigent des ressources et des efforts considérables afin d'atteindre les personnes concernées, dispersées en zone rurale autant qu'urbaine, mal informées, vivant leur situation dans la honte et le secret. Ces difficultés malgré tout demandent à être surmontées pour le droit à l'éducation, le respect humain et la démocratie.

Sarah Perret

(1) En 1979, la Commission de la jeunesse, de la culture, de l'éducation, de l'information et des sports du Parlement européen a adressé un questionnaire à l'ensemble des Etats membres. Les gouvernements français, allemand et luxembourgeois ont indiqué qu'il n'y avait pas d'analphabètes dans leur pays.



Dans les pays industrialisés on ne connaît pas bien les analphabètes. C'est qu'ils se cachent le plus souvent, dissimulant leur handicap: que ne ferait-on pour masquer sa honte! Il faut souvent la patience et la ténacité de militants d'organisations bénévoles pour arriver à mieux les connaître, les écouter et les comprendre. Tels ceux d'A.T.D. Quart Monde (1) qui pendant des années ont cherché, pour les aider, toutes ces personnes véritablement illettrées parce que — selon une définition de l'Unesco — elles se révèlent « incapables de lire et d'écrire, en le comprenant, un texte simple et bref de faits en rapport avec leur vie quotidienne ».



la honte

Etre analphabète dans un pays où l'immense majorité de la population l'est aussi, ce n'est pas la même chose que de vivre cette situation dans une société qui se flatte officiellement d'avoir éliminé depuis longtemps l'analphabétisme. On se débrouille toujours pour ne pas montrer qu'on ne sait pas rédiger un chèque ou qu'on ne sait pas lire les formulaires de la Sécurité sociale. On se débrouille, mais on a honte.

En mars 1982 la section belge de ce mouvement international publiait un rapport sur **Les illettrés et nous, en Wallonie et à Bruxelles** dans lequel on pouvait lire, entre autres choses: « *D'autres hommes et femmes n'osent pas faire la démarche d'apprendre. Il ne leur vient même pas à l'idée qu'un jour ils pourraient apprendre et ils ne prendront aucune initiative dans ce sens. Convaincus qu'ils n'ont pas les moyens intellectuels, ils renoncent: "Je suis un paralysé cérébral", "On m'a dit que je n'avais pas l'intelligence pour apprendre", "Pour moi c'est trop tard". La difficulté de s'orienter dans la vie quotidienne et de communiquer avec les autres, la conviction de ne pouvoir apprendre, l'enfermement dans la honte et la*

culpabilité, un sentiment de rejet, telles sont les conditions de vie de ces hommes et de ces femmes illettrés de chez nous, vivant souvent dans une misère indicible. » A cette époque, le rapport estimait de 3 à 5% le nombre de Wallons qui ne savaient ni lire ni écrire et qui « *craignent sans cesse de voir leur ignorance découverte par un employeur et parfois même par leur conjoint* ».

Plus récemment A.T.D. Quart Monde a publié une étude réalisée avec la contribution financière de l'Unesco: **Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés** (février 1983). L'illettrisme dans nos pays y est analysé à partir de cas concrets d'une manière telle qu'il n'est désormais plus possible

d'en ignorer l'importance à moins que de se prétendre sourd et aveugle. Car si les illettrés, qui sont aussi les plus démunis de nos sociétés, vivent leur situation dans la honte, c'est bien aussi que l'environnement social et les instances officielles en sont également affectés. A cet égard l'exemple de la France paraît tout à fait significatif: la France « *est peut-être le pays d'Europe où le plus de commentaires, analyses, critiques de tous genres sur l'école publique ont vu le jour. A commencer par les recherches et publications du professeur Pierre Bourdieu, les Français se sont toujours montrés sensibles à toute défiguration, toute menace d'inégalité des chances, dans cette école publique jalousement surveil-*

lée depuis Jules Ferry. Curieusement, ces critiques vont rarement jusqu'au fond de leur propre analyse. Celle-ci fait prévoir qu'en toute logique, on doit trouver des illettrés tout au bout de la chaîne des inégalités. Mais la chose n'est pas vraiment mise en lumière et, paradoxalement, celui qui critique les inégalités devient en quelque sorte inégalitaire à son tour, se taisant sur l'exclusion quasi totale qui se tient au bout de toutes les injustices ».

« Quand je suis allé à l'Agence pour l'emploi pour la première fois, ils m'ont présenté une feuille. Je n'ai pas pu la remplir; la femme ne m'a pas aidé. Je suis reparti. Je n'y ai plus jamais remis les pieds. » (France).

Monsieur H., 49 ans, habite dans l'ancien dortoir d'une caserne désaffectée à Rastadt (République fédérale d'Allemagne): « Ne pas avoir de travail, c'est dur. Mais ne pas avoir de travail et ne pas savoir lire et écrire, c'est impossible. C'est la honte. »

Ce n'est pas, pourtant, que l'on manque d'indicateurs; ici ou là se mènent des enquêtes, parfois même les informations surgissent quand on ne les attendait pas, ou peu. C'est ainsi, comme le rappelle l'étude d'A.T.D. Quart Monde, qu'en 1976 l'Union départementale des associations familiales (UDAF) a réalisé une enquête auprès de six mille familles de la région parisienne en relations suivies avec les services sociaux. On sut ainsi que 47% des hommes et 51% des femmes concernés ne savaient pas ou savaient mal lire et écrire. Les

tests subis par les jeunes gens au moment de leur incorporation dans l'armée sont aussi de bonnes sources de renseignements; à travers eux, on sait, la même année, que 0,6% des jeunes ne savent pas lire et écrire. On sait aussi que 7,5% des appelés sont écartés de l'armée parce qu'ils ont obtenu des notes trop faibles aux tests d'orientation les plus simples. Tous les pays où l'armée recrute ses effectifs avec ce type d'examens disposent de ce genre d'informations mais, selon l'étude d'A.T.D. Quart Monde « ce qu'il importe de souligner, c'est que l'opinion ne semble pas s'en formaliser, ni même les demander, encore moins les exiger. En France c'est une organisation non gouvernementale qui va porter la nouvelle dans ses propres rangs, puis devant l'opinion, puis aux autorités publiques ».

Les « produits libres » lancés en France par des « grandes surfaces » représentent parfois une importante économie. Leur étiquette est uniforme et ne comporte que le nom du produit. Pour acheter du cassoulet ou des haricots, une dame qui ne savait pas lire n'avait pas d'autre solution que d'acheter des boîtes de conserve plus chères dont l'emballage comportait une photographie du produit.

Pourquoi, une fois encore, cette réticence devant l'information? N'est-ce pas que la mise en lumière puis l'acceptation de certaines vérités peuvent être dérangeantes parce qu'elles remettent en question les fondements de nos sociétés: globalement riches, elles secrètent pourtant la misère, globale-

Monsieur L., 37 ans, vit près de Londres (Royaume-Uni): « Voilà plus d'un an qu'on refuse de m'inscrire comme demandeur d'emploi. Pour toi, ce n'est pas la peine, ne dit-on, puisque tu ne sais pas lire. J'ai pourtant quatre enfants à nourrir. »

« Si j'ai besoin d'écrire à ma famille, je ne voudrais pas avoir à demander à quelqu'un de le faire pour moi... Et puis, si je reçois un papier important, je ne voudrais pas que quelqu'un d'autre sache ce qu'il contient. » Une femme à Montréal (Canada).

« Avec les chèques, quand vous ne savez pas les faire », disait un homme vivant en France, « vous les donnez à la caissière. Jusqu'à maintenant ils ont été honnêtes, mais il suffirait d'une fois... »

ment éduquées elles abritent pourtant l'illettrisme? « Quelque part dans les structures de la société, en l'occurrence à l'école, on se rend encore plus ou moins compte qu'il y a un lien entre illettrisme et pauvreté. Tout au moins fait-on un lien entre illettrisme et quartier de taudis ou à loyer très bas. Et le lien que l'on fait en est un de cause à effet: ils vivent dans des conditions mauvaises et c'est pour cela qu'ils apprennent mal. » Le mouvement A.T.D. Quart Monde est riche d'anecdotes dont certaines paraissent invraisemblables tant elles dérangent l'ordinaire de notre confort. Elles sont pourtant irréfutables. Telle celle-ci, par exemple:

dans un chef-lieu néerlandais, une mère de famille, vivant dans un quartier déshérité connu sous le nom de Kamperpoort, réclamait depuis longtemps un autre logement pour sa famille. En vain. Excédée, elle se rend un jour à l'Hôtel de Ville; elle a capturé un des rats qui infestaient sa demeure et elle en a déposé le cadavre sur le bureau du fonctionnaire compétent: «*Comprenez-vous maintenant pourquoi nous ne pouvons pas vivre, pourquoi mes enfants ne dorment pas et qu'ils ne travaillent pas à l'école?*». Apparemment il a compris, la municipalité aussi. Le quartier, depuis, a été détruit et les habitants relogés. Fait divers isolé dont certains journaux peu scrupuleux feront leurs choux gras? A.T.D. Quart Monde le réfute: «*L'histoire de cette mère hollandaise, faut-il le souligner, ne relève nullement de l'anecdote. Nous retrouvons des exemples analogues dans de nombreuses familles du Quart Monde, dans tous les pays. Ainsi celui d'un père de famille de Lille qui ne s'était pas muni d'un cadavre de rat, mais d'un sac rempli de cafards vivants, pour appuyer sa démarche auprès des services municipaux du logements...*»

Un homme qui vivait depuis quinze ans à Bruxelles (Belgique) demandait un jour à ses amis: «*Est-ce qu'il faut un papier signé de la mairie pour acheter des tickets de tram?*» Ses amis ne pouvaient pas lui répondre: pour aller au centre de la ville, ils prenaient toujours un taxi, car ils ne pouvaient pas lire les panneaux indicateurs dont sont dotés les transports publics.

Madame D., de Anvers (Belgique): «*C'est toujours à cause d'eux que je me fais attraper. Je les aide pourtant, mes gosses, mais c'est à cause d'eux que je me fais injurier. Je ne les encourage pas, qu'ils me disent. Est-ce ma faute si je ne peux pas les aider à faire leurs devoirs? C'est sûr qu'ils finiront par me les placer.*»

D'où vient, si ces situations sont plus nombreuses qu'on veut le croire, qu'on ait tant de mal à l'admettre, comme si une conspiration du silence faisait de l'opinion publique et des autorités officielles d'in vraisemblables tartuffes: «*Cachez ces pauvres et ces illettrés que je ne saurais voir!*» L'étude d'A.T.D. Quart Monde se montre volontiers sévère: «*La perte de mémoire quant à l'illettrisme, qui s'opère peu à peu dans les esprits d'une société à niveau de vie moyen élevé, va se poursuivre à mesure que la population prend de l'âge. Très curieusement, pour les adultes, on aura carrément oublié et on ne vérifiera même plus. Quand, aux Pays-Bas (comme en d'autres Etats membres de la Communauté européenne), on constate que l'illettrisme existe, malgré tout, on se dira que cela ne peut être qu'une question de «cas» exceptionnels: de maladie, des séquelles de la guerre... Pour le reste, il n'y a que les handicapés mentaux qui demeurent analphabètes, puisque l'école est obligatoire et gratuite.*»

Voilà, la grande idée est lâchée: si des sociétés industrialisées, telle la nôtre, en sont au stade de développement qu'on leur connaît, elles

ne peuvent le devoir, pour une large part, qu'à leur système éducatif qui a, de longtemps, tiré les populations hors de l'ignorance. Même si cette hypothèse fait encore aujourd'hui l'objet de débats entre spécialistes (qu'est-ce qui naît le premier de l'œuf ou de la poule, du développement ou de l'éducation?...) c'est pourtant bien sur elle que se fonde le refus de clairvoyance de l'opinion publique et de bon nombre d'autorités officielles pour lesquelles il ne peut y avoir d'analphabétisme (ou alors vraiment marginal) là où la scolarité est obligatoire et gratuite depuis si longtemps. Ou bien alors il faudrait admettre que l'école ne remplit pas sa fonction, autant dire qu'elle n'est pas bonne. Difficilement acceptable.

Une autre mère de famille: «*Je suis incapable d'aider mes enfants, de les corriger, alors je m'énerve et je les dispute pour ne pas montrer que je ne sais pas. Je leur fais ranger leurs cahiers et je leur dis: vous verrez ça demain à l'école.*»

Une femme racontait: «*Mon mari m'avait adressé un mot... Je ressentais quelque chose. Je ressentais qu'il parlait sur moi... C'est pour dire quoi? Que je dois partir? Quoi? J'ai ouvert la lettre, j'ai déchiffré certains mots... Je ressentais qu'il voulait me dire quelque chose, mais quoi?*»

Il est stupéfiant de constater à quel point un aveuglement, né de l'anticipation d'une culpabilité, s'appuie sur une hypothèse non confirmée et même plutôt infirmée. Il n'est que de se rappeler le travail

de François Furet et Jacques Ozouf dont la thèse dans *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français, de Calvin à Jules Ferry* (Editions de Minuit, 1977) est précisément que la quasi totale alphabétisation des Français était achevée avant que ne fût instaurée l'école obligatoire et gratuite. Mais l'information, de source universitaire, tarde à franchir la rampe du public. Comme si l'on allait en déduire que l'obligation scolaire ne sert à rien ! « *Cela explique pourquoi, lit-on dans l'étude d'A.T.D. Quart Monde, l'opinion et les autorités publiques en reviennent encore trop souvent à des explications médicales ou biologiques du phénomène, quand il ne s'agit pas d'enfants de travailleurs migrants. A moins que, comme en France ou aux Pays-Bas, on cherche du côté des rapatriés des anciennes colonies. [...] Au reste, si les enfants sont déjà enfermés dans des filières scolaires de malades, d'arriérés mentaux, malgré le fait que l'on sait encore, confusément, que les raisons de leur retard pourraient être ailleurs, pour les adultes les dés sont jetés. Si on les découvre illettrés, on dira carrément que ce sont des arriérés, des imbéciles. Ainsi, de la mère de famille néerlandaise, illettrée, on relèvera, à l'Hôtel de Ville de Zwolle, qu'elle est bête et, en plus "très mal élevée". On ne saura plus, on ne voudra plus savoir que les difficultés que rencontrent les personnes, les manques dont elles font preuve, sont dus en grande partie à la misère connue depuis leur enfance et qui demeure une misère collective, celle d'un milieu.* »

Cette histoire de rat, cette histoire de cafards, c'est bon pour les faits divers. Il a fallu attendre un

numéro de *Libération* du 7 octobre dernier pour qu'enfin l'alphabétisme « monte à la une » : « 2 millions de Français sont analphabètes » titrait le quotidien national. L'émoi a succédé à l'incrédulité. Il en a fallu du temps ! Dans un rapport demandé en 1981 par le gouvernement sur la pauvreté en France, Gabriel Oheix, conseiller d'Etat, formulait une recommandation sous le titre « Lancer une campagne de lutte contre l'illettrisme ». On pouvait y lire notamment (cité dans l'étude d'A.T.D. Quart Monde) : « *Sans traiter ici de la situation des migrants, le problème posé par les citoyens de langue maternelle française qui ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture est particulièrement préoccupant [...]. Si en effet l'incapacité totale à lire et à écrire est assez rare en France, hors les cas des déficiences mentales, il reste que, cent ans après les lois de Jules Ferry sur l'enseignement obligatoire, un nombre important de citoyens sont lourdement handicapés, dans notre société dominée par l'écrit, où tout le monde est supposé savoir aisément lire, écrire et compter. [...] Or la France, contrairement à certains de ses voisins, ne s'est pas jusqu'ici réellement attaquée à ce problème.* »

Est-elle enfin venue, la fin de la honte ?

Lucas Dereims

(1) Mouvement international Aide à toutes détreffes Quart Monde (107, avenue du Général-Leclerc, 95480 Pierrelaye). Depuis près de vingt-cinq ans, des équipes A.T.D. Quart Monde sont implantées dans des zones d'habitation défavorisées dans une dizaine de pays industrialisés. Elles y ont partagé la vie de plus de quatre mille familles, faisant progressivement naître la confiance entre des personnes qui ne savent pas et des personnes qui savent lire et écrire. Ainsi ont pu être notés et enregistrés quotidiennement des « faits de vie » (cf. encadrés p. 36-37).

Combien y a-t-il d'illettrés en France ? Le rapport (1) ne le dit pas... et explique pourquoi. Les seules statistiques dont on dispose sont celles du recensement de 1946, et celles, plus récentes, du ministère de la Défense nationale, selon lesquelles « 16% des jeunes Français étaient considérés soit comme ne sachant ni lire, ni écrire, soit comme possédant ces savoirs, mais sans aucune appréciation sur le niveau de leur maîtrise ». Ces données — recueillies à la suite des examens de sélection portant sur le niveau scolaire (N.S.) et le niveau général (N.G.) des appelés — ne peuvent être prises en compte pour une évaluation plausible de l'illettrisme. D'abord parce qu'elles ne concernent que la population masculine, ensuite parce que la détermination du niveau est laissée à l'appréciation des examinateurs. A ce propos, le rapport dénonce « l'incohérence profonde des divers systèmes de repérage du niveau scolaire en France » : de 1 à 9 pour la Défense, de I à V pour l'INSEE, de VI à I pour l'Education nationale, et de 1 à 8 pour les services de l'emploi. Si bien qu'un adulte titulaire du certificat d'études primaires est au niveau 3 de la Défense, II de l'INSEE, IV de l'Education nationale, et 1 des services de l'emploi... Tout cela rend les dénombrements impossibles, mais ce n'est pas là — selon le rap-

Depuis le 11 janvier, les Français savent : chez eux aussi, l'illettrisme sévit. Un rapport du Premier ministre, intitulé Des illettrés en France, a provoqué la stupeur et fait s'emballer les médias. Le coup d'envoi a enfin été donné pour une campagne nationale contre l'illettrisme en France, concrétisée en dix mesures dont la création d'un groupe de travail permanent pour assurer la coordination et le suivi des actions entreprises.

port — la question primordiale : « L'incertitude sur les nombres ne saurait en effet dispenser d'agir. »

Or, des actions existent. Discreètes, disparates et dispersées, elles émanent des institutions, ou du secteur associatif. Le rapport cite notamment A.T.D. Quart Monde (voir dans notre dossier l'article qui lui est consacré), la Confédération syndicale des familles (C.S.F.) qui intervient dans les entreprises et les quartiers, l'Association française pour la lecture (A.F.L.) qui participe à des stages 16-18 ans et se propose de contribuer à la formation de formateurs, des associations

locales à finalités sociales (l'Office rëmois des personnes âgées, le Centre promotionnel féminin de Chenove, des associations gestionnaires de centres d'hébergement à Poitiers, Tours, Rennes) et des mouvements d'éducation populaire (Fédération Léo-Lagrange, Peuple et Culture, Culture et Liberté).

Du côté des pouvoirs publics, le rapport recense le potentiel utilisable. Les Affaires sociales — confrontées de fait à l'illettrisme dans les pratiques de ses agents — disposent de moyens mobilisables pour une campagne : formation de formateurs, opérations de dévelop-

pement social des quartiers. De même, les caisses d'Allocations familiales qui possèdent des équipes et services d'action sociale, et sont en relation avec l'ensemble des familles, ont un rôle à jouer (2). La Formation professionnelle également, par le biais des dispositifs 16-18 et 18-25 ans. La culture aussi, dans le cadre de sa politique de développement de la lecture : appui à des opérations de décentralisation et de circulation des livres dans les entreprises, quartiers, hôpitaux et prisons. La Justice, par le biais des actions de la direction de l'Éducation surveillée qui concernent des

des lieux pour mieux lire

Trois mesures concernent plus particulièrement le ministère de l'Éducation nationale : mise en place de formation de formateurs spécialisés dans la lutte contre l'illettrisme, étude — dans le cadre de la Commission de réflexion sur l'enseignement du français — des pratiques pédagogiques les plus efficaces pour l'apprentissage de la lecture et sa consolidation, et développement des bibliothèques-centres documentaires (B.C.D.). Au ministère, on insiste particulièrement sur cet aspect. Des B.C.D. existent déjà dans les écoles primaires. Il ne s'agit pas de bibliothèques, mais d'un « lieu central de l'école où sont disponibles les productions langagières les plus variées, et en particulier l'écrit sous toutes ses formes ». L'objectif est que « l'apprentissage de la lecture soit lié au développement d'une réelle pratique de la lecture ». Prêts à domicile, mais aussi lecture sur place, moment poésie, heure du conte, club lecture, présentation de livres : autant d'activités qui y sont

proposées. Toute l'école — adultes et enfants — participe à la gestion et aux choix des ouvrages. La B.C.D. devrait permettre le renforcement du travail commun des enseignants, et l'association à l'équipe de partenaires extérieurs (les parents notamment), car elle est, autant que possible, ouverte sur le quartier en dehors des horaires scolaires.

Une procédure nouvelle sera mise en place pour favoriser la création des B.C.D. Elle associera par contrat trois partenaires — les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, ainsi que les collectivités locales — et devrait permettre à la rentrée 1984 l'ouverture d'une centaine de B.C.D. en zones rurales et prioritaires. Chaque ministère versera 500 000 F. Enfin, pour jouer un rôle efficace dans la prévention de l'illettrisme par l'apprentissage de la lecture, il restera à l'école à surmonter la vieille querelle méthode globale et syllabique... Du travail en perspective !

jeunes à faible niveau scolaire, et le développement des interventions dans les prisons — en collaboration avec l'Education nationale — est, elle aussi, impliquée. La Défense, passage obligé pour les appelés, a déjà entrepris des actions qui ont bénéficié à huit mille personnes, et souhaite les améliorer et les étendre, grâce à des protocoles signés avec l'Education nationale et la Culture. Les Droits de la femme touchent aussi des catégories spécifiques dans les centres d'hébergement et maisons maternelles. Enfin, et surtout, l'Education nationale peut intervenir de diverses manières: politique des ZEP (zones d'éducation prioritaires), extension du réseau des B.C.D. (Bibliothèques-centres documentaires) dans les écoles, rôle des GRETA dans la formation professionnelle des 16-25 ans, et formation de formateurs (voir encadré).

Mais tout cela nécessite une coordination. Le bilan des actions existantes montre en effet que leur extrême diversité tant sur le plan de la conception (divergences idéologiques, politiques et pédagogiques) que de la réalisation (la grande variété d'intervenants, professionnels de l'action sociale ou de la formation, du secteur public ou privé, et bénévoles, pourrait un jour faire problème), n'est guère profitable. Difficulté à trouver des modalités de financement, développement anarchique des initiatives sur un mode concurrentiel, démarches pédagogiques tâtonnantes, formation de formateurs insuffisante, manque de matériels d'aide à l'apprentissage, processus d'évaluation sommaires et absence de suivi des formations sont les principaux obstacles sur lesquels bute l'alphabéti-

sation. D'où la nécessité de constituer un réseau. On trouve dans le rapport, une jolie formule à ce propos: « *Franchir les écueils entre la rive de l'illettrisme et celle de la culture écrite n'est pas pour les navigateurs solitaires.* »

Pour structurer les actions, le gouvernement a arrêté une série de mesures. Encouragement des initiatives de quartier par le Fonds d'Intervention culturelle (FIC) et le Conseil national pour la prévention de la délinquance, grâce à un redéploiement de 20 millions de francs, des crédits du ministère des Affaires sociales et de la Solidarité nationale. Mise à la disposition du public d'agents aptes à aider les personnes en difficulté dans les administrations les plus fréquentées. Incitation des chaînes de radio et de télévision à programmer des émissions spécifiques. Inscription de la lutte contre l'illettrisme dans divers programmes (insertion sociale et professionnelle des jeunes, politique de la lecture) et développement d'actions particulières en direction de différents publics: habitants des quartiers défavorisés, femmes en difficulté, jeunes sous protection judiciaire, jeunes gens effectuant leur service militaire, et adultes en formation professionnelle (dans le cadre de l'AFPA). Enfin, un groupe de travail permanent présidé par un élu, sera chargé d'assurer le suivi de ces mesures.

Michaëla Bobasch

(1) Ce rapport, qui traite uniquement de l'illettrisme des Français d'origine en métropole, est le fruit d'une collaboration inter ministérielle. Ses auteurs, Véronique Espérandieu, Antoine Lion et Jean-Pierre Bénichou, appartiennent respectivement au secrétariat d'Etat à la Famille, aux Affaires sociales et à l'Education nationale.

(2) Il y a déjà un exemple de collaboration intéressant entre la CAF et le GRETA, à Saumur.

• Comment expliquez-vous l'importance de l'illettrisme en France et quelles conclusions en tirez-vous pour l'apprentissage de la lecture ?

Le point de départ scientifique de la recherche, c'est « l'apprendre à parler » (je préfère même dire « l'apprendre à penser-parler » car la pensée ne se réalise vraiment que dans la verbalisation) de l'enfant. De là, je me suis posé la question « Qu'est-ce que parler ? », puis « Comment se fait-il qu'il y ait tant d'échecs dès le cours préparatoire ? », c'est-à-dire « Pourquoi des enfants qui savent parler ne peuvent pas apprendre à lire et écrire ? » et enfin « Pourquoi cet échec est-il important dans les milieux sociaux les plus défavorisés ? ».

Mon hypothèse de départ, minoritaire dans la communauté scientifique, est celle d'Henri Wallon. Il considérait le langage comme une fonction humaine biologico-sociale. Biologique parce que tout être humain venant au monde possède dans son patrimoine génétique la possibilité d'apprendre à penser-

Si des dizaines de milliers de personnes en France ne savent pas, ne savent plus ou savent mal lire, écrire et compter, alors que, pourtant, elles sont allées à l'école pour l'apprendre, c'est — peut-être —

parce que les méthodes d'apprentissage ne sont pas ou plus adaptées.

Hypothèse d'école ? Hypothèse de chercheurs qui veulent rendre les méthodes d'apprentissage (de la lecture, notamment) plus efficaces.

Laurence Lentin est l'une d'entre eux : elle fut enseignante, de la maternelle au secondaire, chercheur à l'I.N.R.P. ; elle est actuellement chargée d'enseignement et responsable d'une formation de recherche à l'université de Paris III-Sorbonne nouvelle et présidente de l'Association de formation et de recherche sur le langage (ASFOREL). Avec elle, nous fermons notre dossier sur l'ouverture d'un débat.



parler. Sociale parce que cette fonction potentielle ne se réalise qu'avec l'apport de la société, c'est-à-dire le parler de ceux qui entourent le bébé dès sa naissance. Corollaire immédiat : l'enfant auquel on ne parle pas, ou peu, apprend peu ou mal à parler. Il y a interaction entre l'adulte et l'enfant pour apprendre à parler comme pour tout apprendre ; et chaque apprentissage est individuel.

C'est ce qui explique les énormes différences entre enfants de région et de foyer différents. Il n'y a pas deux enfants qui viennent à l'école

maternelle en parlant de la même façon. Si on néglige cette interaction individuelle, on crée déjà l'échec pour une partie de la population scolaire. Un élève qui, dans le discours d'un maître, ne reconnaît rien de ce qu'il a l'habitude d'entendre dire ne peut pas progresser. Rien n'est figé une fois pour toutes mais cet apprentissage ne peut pas se faire avec vingt ou trente élèves à la fois. D'une certaine façon, cette individualisation est ce que préconisait Louis Le-grand avec le tutorat, car il y a toujours, dans un groupe d'enfants, des jeunes qui n'accrochent pas et on ne peut pas deviner pourquoi. Il y a donc une différence radicale, déterminante pour la réussite scolaire, entre un dialogue à deux où on peut moduler le discours de celui qui parle en l'adaptant à l'interlocuteur et un monologue adressé à un groupe.

• **Comment s'articule le passage entre ce que vous appelez le penser-parler et la lecture ?**

Parler ce n'est pas prononcer une liste de mots, mais c'est mettre en

relation les éléments langagiers. Du point de vue linguistique, à la différence d'autres chercheurs scientifiques, je ne conçois pas de rupture entre ce qui est parlé et ce qui est écrit. Il y a un langage qui se réalise dans une langue, le français (qui fonctionne différemment selon les contextes, les motivations, les milieux, les espaces géographiques...) dont les formulations écrites ne sont pas qualitativement différentes du français que l'on parle. L'écrit n'est que la continuité de l'oral et si nous, adultes, savons amener l'enfant progressivement et insensiblement à des possibilités diversifiées et hiérarchisées du fonctionnement du parler au début du fonctionnement de l'écrit, ce passage se fera non seulement sans douleur mais dans le plaisir, sans aucune rupture et sans heurt. Je m'inscris en faux contre ceux qui prétendent que la langue écrite est pour l'enfant de C.P. une langue étrangère, qu'il ne peut apprendre que dans la souffrance, et contre ceux qui affirment que, pour apprendre à lire, il suffit que l'enfant, tout petit, soit en contact avec l'écrit en liaison avec des objets : le mot « sel » écrit sur

une salière, « farine » sur le paquet de farine, etc. La langue écrite n'est pas une suite de dénominations, mais fonctionne en mettant en relation les mots les uns avec les autres au sein du système syntaxique pour créer une signification que l'enfant pourra reconnaître au moyen du fonctionnement de son propre parler.

Quand l'adulte lit un texte à l'enfant, celui-ci, très jeune, fait la différence entre ce qui est raconté et ce qui est lu. C'est ce qui lui apporte l'intuition de l'immuabilité de l'écrit.

L'étape suivante sera la « dictée à l'adulte ». L'enfant, avant de lire, va écrire par le truchement de l'adulte. Très vite, il construit ce qu'il parle de sorte que l'adulte puisse l'écrire et le lui relire. A l'école, les enfants apprennent en général, à déchiffrer, or déchiffrer n'est pas lire. Apprendre à lire et écrire ne peut se faire sans l'échange individuel que je viens d'évoquer, qui permet à l'enfant de passer de son parler à son lire-écrit.

• Certains chercheurs sont très critiques sur les méthodes traditionnelles de l'apprentissage de la lecture, comme la lecture à « haute voix » par exemple. Qu'en pensez-vous ?

Il est vrai qu'il ne sert à rien que les enfants syllabent ou anonnent, mais il n'est pas mauvais pour eux d'oraliser leur lecture. Au contraire, ils en ont absolument besoin. En revanche, il y a un problème beaucoup plus grave : les manuels de lecture sont aberrants par l'absence de sens des textes. Les plus répandus proposent d'apprendre les sons les uns après les

autres. On est donc obligé de faire lire aux enfants des phrases ou fragments de phrases qui ne comportent que les sons qui ont déjà été étudiés. On a donc une phrase comme : « *Pato a une patte* » à côté de l'image d'un chien avec ses quatre pattes (1). Mais l'enfant n'a pas encore étudié le « qu » et on en arrive à de telles absurdités. Ou encore cet autre exemple : « *Des roses d'un rouge ardent éclairent une pelouse de gazon frais et abondant. Des allées sablées ornées de jasmin divisent le jardin en planches carrées. Des angles marqués de vases d'argile sont garnis de volubilis qui s'étalent sur le gazon et sur le sable blond.* » (2). Il ne faut pas s'étonner qu'il y ait de l'analphabétisme en France. Quelle idée l'enfant de six ans a-t-il ensuite de la lecture ? De quelque chose d'incompréhensible. Dans la majorité des cas, pour les enfants, le livre, c'est le livre d'école, c'est celui qui suscite des drames dans les familles où les enfants sont massivement en échec. Il suffit de proposer à l'enfant de lire des textes qui ont un sens pour lui et correspondent à ce qu'il est capable de parler lui-même.

• Est-ce que vous voulez dire qu'une des grandes causes de l'illettrisme en France, ce sont les manuels de lecture ?

Je n'accuse pas en première ligne les auteurs de manuels parce que le partage des responsabilités est très complexe. Les maîtres qui utilisent ces méthodes croient bien faire et se fient aux auteurs ; les auteurs eux-mêmes ne sont pas des chercheurs fondamentaux et ils transmettent, sur l'apprentissage de la lecture, des idées qui n'ont pas été

approfondies à partir d'une réflexion sur le langage.

Et je pense que tout locuteur vivant en France peut, grâce à l'école, parvenir à une maîtrise de son parler suffisamment diversifiée, donc incluant des registres proches de l'écrit pour passer à une maîtrise de l'écrit (lecture et énonciation d'écrit), qui ensuite s'étend indéfiniment. Nous le prouvons, avec nos expérimentations sur le terrain, depuis plusieurs années.

• Quelle est alors la tâche qui incombe au maître, puisque ce processus d'apprentissage est avant tout individuel ?

Il ne faut surtout pas brûler les étapes et apprendre à lire avant le cours préparatoire. Quand l'enfant est prêt, parce qu'il a l'intuition — et non pas la connaissance — de ce qu'est un texte écrit, l'apprentissage de la lecture se fait à une rapidité étonnante. L'enfant « en veut ».

Au C.P. il y a environ trois heures de lecture par jour et moins de vingt-cinq enfants par classe. Le maître peut donc passer au moins cinq minutes avec chaque enfant par jour, outre les séquences collectives et le travail en groupe. Ces cinq minutes suffisent. Parallèlement, les enfants s'entraînent et progressent en autonomie car il serait absurde de penser qu'ils peuvent tous apprendre à lire au même rythme. Les Instructions officielles ont prévu l'apprentissage de la lecture en deux ans. Il serait indispensable d'appliquer réellement ces dispositions.

L'interaction entre un adulte et un enfant, pour ceux qui en acceptent l'idée, est tout à fait réalisable. C'est un problème d'organisation

pédagogique de la classe et de l'école. Il faut aussi renforcer l'autonomie des enfants pour qu'ils puissent travailler seuls quand le maître s'intéresse à l'un ou l'autre d'entre eux. Ce n'est pas le précepteur généralisé, mais l'école doit admettre que tout ne peut se faire collectivement, notamment pour l'apprentissage des activités mentales supérieures de l'être humain — donc les plus délicates, les plus difficiles et les plus personnalisées.

• Est-ce que la progression est possible chez tous les enfants, quel que soit le milieu socio-culturel ?

Dès que l'enfant est en collectivité, soit à la crèche soit à l'école maternelle, si l'adulte s'adapte à ce qu'il est et ne raisonne pas en fonction de l'image du « bon élève bourgeois et intellectuel » que nous avons tous dans la tête, il peut parfaitement progresser et arriver à une maîtrise suffisante de son système langagier pour passer sans heurt à la lecture. Cela, nous le prouvons, c'est possible. Plus tôt l'enfant bénéficie de cette interaction adaptée, plus il a de chances de ne pas rencontrer de difficultés scolaires fondamentales.

Cela ne veut pas dire que l'école est seule en jeu. Ce n'est pas une baguette magique. Mais l'école-institution publique se doit de procurer à chaque enfant, quel que soit l'apport qu'il a reçu par ailleurs, la possibilité de développer ses facultés au maximum. Il est vrai que l'enfant du quart monde n'aura pas pour autant les mêmes possibilités socio-économiques que le fils du cadre supérieur.

Je ne veux pas non plus culpabi-

liser les enseignants. La formation initiale et continue donnée en France ne prépare guère les maîtres à cette démarche. À l'exception de quelques mouvements pédagogiques, l'institution rejette très fortement l'individualisation. Et pourtant ! Quand on dit d'un enfant « Personne ne l'aide à la maison », cela sous-entend bien que dans les autres milieux on les aide...

• Comment expliquez-vous qu'un système scolaire conçu il y a un siècle pour apprendre à lire, écrire et compter n'ait pas pu mener à bien sa tâche ?

Les socio-historiens qui travaillent sur le sujet expliquent que le but de l'école il y a cent ans tenait dans les exigences minima des patrons à l'égard de leurs ouvriers. Depuis, le nombre de connaissances à acquérir a considérablement augmenté et il y a un divorce entre les besoins actuels et ce qu'apporte l'école. Mais il y a aussi quelque chose qui nous échappe : pourquoi l'école est-elle aussi en retard par rapport aux découvertes des psychologues ? On continue à négliger l'importance de la petite enfance et de l'école maternelle. On continue à maintenir des barrages entre les différents niveaux d'enseignement : entre la maternelle et le

primaire, le primaire et le secondaire.

Il y a un problème de formation et de réflexion. La solution ne peut être qu'auprès d'enseignants qui sont eux-mêmes des chercheurs, qui se remettent en cause, qui ont une attitude individualisante et un projet précis. Il faut dire aussi qu'une telle démarche est pour les maîtres fatigante et contraignante (mais en revanche gratifiante).

Mon idée — mais j'avoue qu'elle est utopique — est que tous les enseignants puissent une fois dans leur vie passer dans toutes les classes, de la maternelle à la troisième. Pour voir les enfants comme ils sont et dans leur progression personnelle et ne plus raisonner en fonction de ce qu'ils devraient être idéalement. Quand les maîtres se rencontrent sur un projet commun, on fait des progrès considérables.

Enfin, la richesse d'une démocratie comme la France, c'est qu'il y ait plusieurs orientations dans les recherches sur ce genre de problèmes. Il serait très dangereux par exemple de donner une trop grande priorité aux micro-ordinateurs et de ne plus faire confiance à l'être humain.

Propos recueillis par
Nicole Gauthier

(1) Tinou et Nanou (Larousse), 1^{er} livret, p. 31.

(2) Je veux lire (Hachette), 2^e livret, p. 15.

dossier présenté et coordonné par Jean-Pierre Vélis

Raphaël ou le Parsifal



Raphaël naquit voilà exactement un demi-millénaire. Pour cet anniversaire, trois hommages se partagent le mérite de rétablir la vérité d'une œuvre aveuglée par sa propre gloire : aux Galeries nationales du Grand-Palais, une double exposition présente, d'une part **Raphaël dans les collections françaises**, avec un ensemble de gravures, de dessins, de peintures et de travaux d'atelier ; d'autre part **Raphaël et l'art français**, avec des témoignages de sa multiple et protéiforme influence. Au musée du Louvre, l'exposition du pavillon de Flore, **Autour de Raphaël**, réunit des peintures et des dessins du Pérugin, son maître de Pérouse, de ses élèves et disciples, ainsi que des œuvres de Raphaël ou de son atelier. Au musée Condé de Chantilly, un autre ensemble est présenté, dont les dessins et peintures appartenant à son fonds. Trois expositions complémentaires pour comprendre la Renaissance italienne. Jusqu'à la mi-février.

Rinascita! Narcisse sort d'un long rêve où le visage du Christ mort remplaçait son image dans tous les miroirs de la chrétienté. La Création de nouveau s'offre aux regards étonnés, sous l'égide gothique de la Vierge, la grande réconciatrice. Saint François d'Assise découvre, comme un enfant, que la nature est nue et qu'elle est belle ainsi. Délaissant l'ombre mystique des cathédrales, l'art est invité au banquet des princes. Comme jadis en Grèce, où le paradoxe des rivalités économiques et guerrières aboutit à l'alliance alchimique des cultures hantées par un Chiffre d'Or, les cités d'Italie s'unissent en s'affrontant. Grâce à ses mille reflets, Narcisse reconstitue l'image antique de ses veilles. A l'orée du Trecento, le pape et l'empereur Frédéric II projettent l'un et l'autre d'unifier l'Italie sous leur coupe. Leurs partisans, Guelfes et Gibelins, sont déjà animés, au-delà des contingences, par le souffle hégémonique de la Renaissance. L'universalité des échanges s'incarne en cette mesure abstraite: l'Argent que seul l'Etat peut légalement fonder. L'idée de la Beauté, impalpable devise, naît sur les butins et les trocs barbares. L'art transcende la richesse d'un filigrane infalsifiable. La Robe, peu à peu, cache l'Epée dans ses plis byzantins. Le négoce reconquiert le Temple et chasse les gendarmes médiévaux. Laurent le Magnifique, enfin, triomphe des nobles factieux. Dans l'orientale Venise, on est cosmopolite avant d'être vénitien. Même les guerres et les intrigues sanglantes sont sources noires de lumière: les *condottieri*, ces glorieux mercenaires inféodant les villes à leur puissance, sont des pilliers émerveillés qui mêlent in-

nocemment les graines du savoir.

Hors des serres froides de la Scolastique, une fleur nouvelle surgit des sèves libérées. Les forces vitales surmontent le pessimisme médiéval. On découvre que l'homme peut se soustraire au Jugement. Il distingue avec joie ses pieds de ses genoux blessés et se relève orgueilleusement devant les calvaires. Les sirènes retrouvent leur chant perdu sur les récifs des îles égéennes. Les dieux et les héros de l'Olympe fraternisent avec les saints; Rome, de nouveau, est dans Rome. La passion archéologique, introduite par Pétrarque, prépare le retour du Grand Pan. L'élite se targue d'humanités. On parle grec et latin dans les cours rivales. Giotto, le premier, rejette l'emprise de Byzance dont son maître Cimabue est encore empreint. Il ouvre les voies profanes de l'humaine harmonie. Massacio, un autre Florentin, inaugure le Quattrocento en appliquant les théories de la perspective de l'architecte Brunelleschi. Piero della Francesca, peintre et géomètre, apure les valeurs picturales des virtuosités d'un Crivelli. Les portraitistes Pisanello et Domenico Veneziano, premier Florentin à utiliser l'huile, Gentile de Fabriano, le Vénitien Mantegna et la puissance réaliste de ses « raccourcis », achèvent de dégager l'art des ateliers anonymes voués à l'imagerie théologique. On résout un à un les problèmes de la perspective, de l'anatomie, du clair-obscur ou du paysage.

Dans ce contexte libérateur, l'humanisme des Pic de la Mirandole et Ghiberti doit être associé à ce phénomène littéral de décadence chrétienne: les papes, régents de Dieu, oublient eux-mêmes le dogme et se parent des illusions terrestres.

L'Eglise, à travers eux, subit l'appel du paganisme. Le premier des princes autorise ainsi la vanité des cours. Le scandale du Vatican est bien à l'origine de la Renaissance. La simonie, après avoir permis l'érection de Saint-Pierre grâce à la vente lucrative des Indulgences, entraînera plus tard le schisme de la Réforme.

Bref, le culte de l'individu transforme l'autel en piédestal. La grande idée des perfections divines, l'artiste ambitionne de les incarner sur terre. Il lui faut pour cela maîtriser tous les domaines du savoir afin de les concentrer dans le geste créateur. L'homme est cette belle, bonne et juste Vérité dans le Milieu du monde. On lui invente un corps idéal. Ces principes justifient la conquête de la liberté: la Beauté, si elle est vraie, doit être exaltée dans le monde. Platon corrige saint Thomas d'Aquin dans la Caverne des églises. Chaque artiste, chaque atelier s'emploiera à cerner de plus près cette idée de perfection. Le réalisme a cent visages, tous dissemblables, qu'il soit flamand ou bourguignon, mais l'idéal platonicien du Reflet, régi selon les principes antiques et le rêve chrétien de l'éblouissante Figure, ne peut que se plier à la Mimésis et aux Nombres. Car au-delà du réalisme, la Beauté subjuguante parce qu'incarnée, est le vrai Graal du Quattrocento. On rivalise d'invention pour toucher son pur mystère. Plus on approche de l'harmonie suprême, plus s'atténue la distance qui sépare les esthétiques. Dans cette quête idéale, tout devient subtil duel d'anges et de madones. La Beauté est *une*, puisqu'elle est Vérité. Mais celle-ci, au sommet de l'expression figurative, il semble qu'elle tienne dans une équation

Raphaël ou le Parsifal du Quattrocento

unique proche d'un accord musical qu'un seul Elu pourra jamais saisir. Raphaël fut celui qui trouva le point infime et irradiant d'équilibre où la Beauté dévoilée succombe à son splendide anonymat, tant il est vrai que le comble de l'harmonie touche au silence et à l'invisible, à l'ennui presque, dans la contemplation vide des mystiques.

Né à Urbino le Vendredi saint de 1483, Raphaël est le fils de l'érudit Giovanni Santi, peintre, poète et orfèvre. A neuf ans, il perd sa mère et sa sœur. Orphelin à onze ans, il est confié par ses nobles protecteurs au peintre Timoteo Viti. Raphaël surpasse vite son maître et donne à quinze ans son premier chef-d'œuvre : **Le songe du chevalier**. Les deux figures féminines qui veillent le sommeil du combattant imberbe, sur fond de paysage nimbé de douce lumière, ne sont-elles pas les allégories de sa mère et de sa sœur disparues ? On lui donne alors un autre mentor : première main dans l'atelier du Pérugin, à Pérouse, Raphaël se contentera d'imiter fidèlement l'art du maître ombrien, son goût des ambiances contemplatives, des courbes mélodiques et naturelles. Le sage Raphaël sait combien l'humilité forge l'orgueil. Le Pérugin lui enseigne la perspective frontale où le jeu de la profondeur dégage les personnages de l'ample décor architectural aux masses symétriquement distribuées dans l'espace. En 1502, Pinturicchio succèdera au Pérugin : Raphaël accumule docilement les techniques.

De 1504 à 1508, Florence, la « nouvelle Athènes », sera la seconde étape de sa vie. Les plus



La madone au chardonneret

grands maîtres y œuvrent, à commencer par Michel-Ange et Léonard, les deux rivaux ; Raphaël connaîtra l'hostilité jalouse de l'un et l'amitié généreuse de l'autre. Après les fresques de Giotto à Assise, le jeune maître découvre Masaccio, le héraut du Quattrocento, Ghiberti, le médiateur de l'art hellénique, Lucas della Robbia qui remit la Vierge au rang des simples mortelles. La **Sainte Anne** de Vinci, où Freud crut voir se profiler l'Oiseau de Jupiter, bouleversa Raphaël. Dès lors, il donnera à ses madones à l'enfant cette même construction dite « en pyramide », laquelle demeurera le dogme du classicisme jusqu'au Caravage. Au contact des ateliers florentins, Raphaël s'acquiesce de l'influence péruiginesque. Ses madones idylliques et pourtant humaines feront le meilleur et le pire de sa réputation. Outre ses chefs-d'œuvre, comme

La belle jardinière, La madone à la prairie, La madone au chardonneret, on lui attribuera nombre d'imitations mièvres et maniérées qui gauchiront sa renommée.

Comment décrire son art où l'extrême simplicité rejoint l'extrême technique ? Ce qui est sans défauts toujours est sans repères. Comme ces visages, ces maintiens et ces paysages d'une pureté de rêve, la Beauté touche à l'évidence d'une communion, à l'apaisement du désir dans la fusion des contraires. A croire que Raphaël, l'orphelin, ait voulu retrouver la vision imputrescible de son exil dans l'union musicale de la nature et de l'homme : la nostalgique image d'une mère et de son enfant où lignes et couleurs sont comme une genèse. Cette apollinienne béatitude dégage la contemplation de tout élément perturbateur, à commencer par la redoutable distance qu'impose le sacré. *Gracioso amoroso*, Raphaël compose des mélodies aux confins du visible. Le néoplatonisme chrétien, introduit par Marsile Ficin à Florence, confirme cette maturation spirituelle. Le maître d'Urbino fréquente alors la festoyante cour florentine. Il se lie d'amitié avec l'humaniste Balthassar Castiglione, auteur du **Courtisan**, dont on garde un célèbre portrait. A son tour, il entre dans le jeu exaltant de la compétition. Sa théâtrale **Mise au tombeau** rivalise, sur un mode plus dansé, avec la science du mouvement, typiquement florentine, d'un Michel-Ange, architecte grandiose de l'espace pictural.

La troisième et ultime étape de Raphaël maître indépendant mais encore méconnu, sera la Rome hérétique des papes guerriers et licencieux. Jules II l'appelle au Vatican après les plus grands maîtres.

Ebloui par ses cartons du **Triomphe du christianisme**, il congédie nombre de ses devanciers, fait même effacer des fresques de Sodoma et Péruçin et lui confie jalousément la décoration de ses appartements. C'est le début des grands décors : Chambre de la Signature avec les fresques de **La dispute du Saint-Sacrement**, de **L'École d'Athènes** réunissant les figures de Platon, sous les traits de Léonard, d'Aristote et, sans rancune, de Michel-Ange, des **Décrotales**; Chambre d'Héliodore avec **La messe de Bolsène** et la splendide **Délivrance de saint Pierre**, chef-d'œuvre du clair-obscur digne du meilleur Rembrandt; Chambre de **L'incendie du Borgo**. Raphaël donnera par ailleurs des cartons pour les tentures des **Actes des Apôtres** destinées à la Chapelle Sixtine, cartons qui, par leur transit dans les filatures belges, ne seront pas sans influencer l'art flamand.

D'autres fresques succèdent, destinées aux villas des mécènes et des princes. Raphaël, depuis longtemps, dirige son propre atelier. Si l'on reconnaît sa maîtrise, sa main rarement se distingue de celles de ses nombreux aides dont le plus fameux se nomme Jules Romain. L'atelier exécute les conceptions du maître. Les multiples dessins chargés de « repentirs » montrent à la fois la prodigieuse dextérité de Raphaël et l'ampleur des recherches préfaçant chaque œuvre. Les difficultés d'attribution, en partie élucidées par les techniques modernes, s'expliquent par la conception même du travail d'atelier qui met la réalisation au devant de l'individualité créatrice.

Il faudrait longuement parler des portraits de Raphaël, ceux-là plus identifiables : de **Balthassare Casti-**



Le Conseil des dieux

glione où nul effet de pose ne vient cacher la confiante humanité du visage, de **l'Autoportrait**, métaphore de toutes les qualités de *sympathie* de sa peinture, de **Thomaso Inghirami**, **Angelo Doni** ou de **Léon X et ses cousins** égalant le grand art du Titien, de **Raphaël et un ami** dont l'étonnante modernité de la mise en page nous rapproche des Fantin-Latour ou Degas.

Le successeur de Jules II, Léon X, fils de Laurent de Médicis, accablait Raphaël de nouvelles charges qui n'en sont pas moins des honneurs. Nommé directeur des Fouilles, il réorganisera l'archéologie selon des principes méthodiques; architecte de Saint-Pierre après la mort de Bramante, il en construira le dôme crucifère; animateur des arts et des festivités romaines, il devra en outre répondre aux nombreuses commandes qui assaillent son atelier.

Est-ce le goût du romanesque qui fit attribuer la responsabilité de sa mort à ses amours avec la Farne-sina? Il n'est guère passionnant de savoir si ses excès amoureux ont entraîné la fièvre fatale qui emporta un homme déjà épuisé par son rêve de beauté, à l'âge de trente-sept ans. Tel vers, dans ses sonnets à l'aimée, ne peut cependant laisser insensible: « *Car une douceur suprême conduit à la mort.* » Comment séparer sa passion charnelle de sa passion picturale? Cette quête de la « suprême douceur » dont on meurt éclaire quelque peu cette vie faite œuvre: Raphaël s'est lui-même sacrifié, avec une sorte d'acharnement amoureux, sur le bûcher de sa hantise. Cette douceur brisante de la Beauté l'a tué plus sûrement que la seule créature. Selon une parole grecque, l'élu des dieux ne peut survivre. Ce qu'il a cru saisir, la mort l'en dessaisit der-

Raphaël ou le Parsifal du Quattrocento

rière le visage rayonnant d'une sainte.

Cette fin brutale vint couronner un mythe. Tous les cénacles humanistes pleurèrent un nouveau Christ. Les élèves de Raphaël se dispersèrent, comme des apôtres, à travers l'Italie. Le lendemain de sa mort, dit-on même, la terre trembla, fendillant les murs de Saint-Pierre. « *Quand ce noble artiste mourut, la peinture pouvait bien mourir, et quand il ferma les yeux, elle sembla demeurer aveugle* », peut-on lire dans *La vie des peintres* de Vasari.

La brève carrière de Raphaël est bien le point d'orgue de l'aspiration à la perfection de la première Renaissance. D'autres, sans doute, le surpassèrent par la puissance plastique, l'ampleur dramatique ou la quête réaliste, mais aucun n'aboutit à ce miracle de synthèse fusionnant de si diverses influences, de Giotto à Massaccio, du Pérugin à Signorelli, de Donatello à Pinturicchio, Vinci ou Michel-Ange. Comme si ce Parsifal eût réussi à fondre mille flèches en une pour atteindre la cible idéale. Le classicisme renaissant confine lui-même au mythe. Car comment cerner cette « perfection », faite d'eurythmie et de simplicité, ailleurs qu'en certaines toiles de Raphaël ?

Aussi deviendra-t-il, pour sa gloire et son infortune, l'unique modèle des siècles : de le trop voir on ne le verra plus, comme soi-même au miroir. « *On cherche vainement le secret de l'impression produite* », s'écrit Shelley devant la *Sainte Cécile*. En France, l'influence de Raphaël attendra cepen-



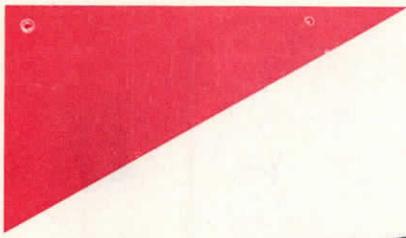
Portrait d'hommes

dant le XVII^e siècle, avec la diffusion des célèbres gravures de Raimondi, pour s'étendre. La conception du modèle raphaëlesque se dénature au gré des imitations, des fausses attributions. Le classicisme français se pliera brièvement à son idéal de grâce, de mesure, de puissance et d'harmonie : Jacques Stella, Le Sueur, Le Brun et Mignard assimilent chacun un aspect de son art. Poussin seul en transpose la plus fidèle leçon dans l'exigence musicale de ses compositions. Le néo-classicisme du XVIII^e siècle déformera un peu plus l'héritage du maître d'Urbain. David et Regnault s'en inspirent librement. Boucher se défend de sa « tristesse ». Les graveurs, les manufactures, les maîtres-verriers, les ébénistes, toutes les corporations d'art se l'accaparent. La fresque des Loges est reproduite à l'École des beaux-arts. Le rôle pédagogique qui lui est attribué par les académies achève de le discréditer. Malgré Ingres et son

école, le XIX^e siècle se détourne de lui, même si les œuvres de Delacroix ou de Manet avouent de notables influences. A l'aube du XX^e siècle, le temps des copies est révolu, ce qui n'empêche pas Matisse de reproduire le **Balthassare Castiglione**, ni Maurice Denis de revendiquer une solitaire filiation, tandis que le premier Picasso peint sa raphaëlesque **Italienne**. Derain, qui l'admire, conclura : « *C'est un génie capable de gâter les plus grands.* »

On peut revenir sereinement à Raphaël, désormais dépouillé de ses contrefaçons et de la médiocrité des disciples et des académies. Ses madones contemplatives, ses portraits nostalgiques, ses fresques grandioses où la Mesure à l'Idée se conjugue, peut-être faut-il les déplacer hors de notre culture pour mieux les comprendre, pour mieux les voir enfin : du côté du bouddhisme et de son radieux Détachement...

Hubert Haddad



le message est à l'extérieur

Un des facteurs les plus efficaces de la diffusion de l'art graphique, ne serait-ce pas celui des P.T.T.? Tous les jours, en effet, le préposé enfourne dans sa sacoche et distribue au cours de sa tournée, non seulement les lettres d'affaires et les factures, les déclarations d'amour et de revenus, mais encore des plis que certains expéditeurs ont transformés en œuvres d'art circulantes. Il s'agit là de ce que l'on appelle le « Mail Art » (ou Art postal). Celui-ci résulte en effet d'une suite de traitements volontaires et inopinés subis par l'enveloppe, considérée alors non plus comme un simple médium dont la finalité est atteinte au moment où le destinataire en prend possession, ouvre ce contenant de papier et le jette aussitôt pour ne garder que le contenu, mais, au contraire, comme un véritable message, un mode d'expression original et plus important encore que le message interne qu'il

véhicule de surcroît.

La participation volontaire du créateur se manifeste, sur ces enveloppes, par différentes opérations : timbrage, rédaction de l'adresse, ornementation et coloriage, collage, grattage, etc. Celle de l'administration postale consiste, d'une façon passive, à tolérer certaines entorses mineures au règlement : suscriptions non conformes, par exemple comme les adresses rimées, le recours aux fards de théâtre, comme Jacqueline Dauriac, ou l'écriture et le graphisme dévorant les deux faces de l'enveloppe, comme avec Max Wimmer ou encore le facteur-poète Jules Mougin.

D'autre part, les P.T.T. concourent de façon active, quoique non délibérée, au développement du « Mail Art » par le nécessaire recours à l'oblitération, par l'usage de certains tampons indicateurs, par des mentions manuscrites de service ou par le codage magnétique s'imprimant en barres rouges afin

de permettre le tri informatisé.

Quant aux cartes postales, elles font aussi beaucoup parler d'elles, et c'est tant mieux ! À côté des « cp » ordinaires, de tourniquets, destinées à recevoir quelques lignes anodines et des « cp » de collection, tirées à un nombre réduit d'exemplaires, on découvre des cartes postales qui ont été extraites de leur banalité primitive. Le créateur agit, ici aussi, en joignant un message sur le médium imagé. L'emploi de feutres de couleurs, de peintures, d'encrages, de collages constitue les principales sources de création en matière de cartes postales « surchargées ».

Cette adaptation, ou transformation, de la carte postale courante n'a donné lieu à aucune espèce de protestation de la part des industriels qui réalisent, en grand nombre, le modèle « passe-partout » et font pourtant figurer au revers la mention traditionnelle : « reproduction interdite ». Car tout

le message
est
à l'extérieur

le problème consiste à savoir s'il y a eu effectivement tentative de répliation, d'imitation frauduleuse, ou bien s'il ne s'agit pas, plutôt, de la transformation délibérée d'une photographie banale en œuvre singulière ?

Au niveau de la carte postale, le « Mail Art » se manifeste enfin par une composition complètement originale. Sur un support de bristol vierge, le créateur donne libre cours à sa fantaisie et s'exprime sans contrainte d'aucune sorte. C'est ainsi que Pierre Marquer vient de lancer le premier « magazine de la carte postale » : un carnet relié fait de six cartes inédites qui, dit l'auteur, « n'est pas un objet de collection mais un élément de destruction du ghetto qui baillonne l'expression régionale ». (Abonnement à 5 carnets par an : 100 F à adresser à Pierre Marquer, G.I.H.V., 9, rue Pierre-Blanc, 83690 Salernes.)

Ainsi, certains pensent et laissent entendre que le « Mail Art » n'est nullement une forme d'expression détachée de la réalité, vouée au musée, c'est-à-dire immobilisée, figée, réifiée. Pour ceux-ci, l'envoi postal constitue la finalité première de leurs créations. Ces dernières sont aperçues, examinées, jugées au hasard des opérations postales de levée, de tri, de réception, de distribution, comme le seraient des toiles lors d'une exposition. Mais toute la différence provient du fait qu'ici les visiteurs ne sont pas tenus à l'écart des réalisateurs. Ils peuvent à leur tour devenir créateurs si la découverte du « Mail Art » les y incite. Ces formes artisanales d'expression s'opposeraient ainsi à l'opinion généralement répandue qu'un « artiste » est « un individu à part », hors des normes ; elles lutteraient



► Les enveloppes reproduites en illustration sont dues, en p. 49, à Sophie Horay, Monique Battestini, Bernard Veyri ; en p. 50, à Mœbius, Carzou et Alexandra Valeanu.

► Après La Rochelle et Paris, une exposition itinérante sur le Mail Art (sept cents œuvres du monde entier) sera présentée en février dans le hall de la Recette municipale de Poitiers ; elle tournera ensuite dans plusieurs autres villes.

A l'occasion de cette manifestation, un calendrier a été publié ; on peut se le procurer contre 36 F (port compris) à adresser à Trimestriel d'information arts plastiques (47, rue de la Cassette, Briard, 86000 Poitiers).

contre la tenace théorie de l'innéité du don ; elles pousseraient à s'exprimer ceux qui, sans cela, ne l'auraient jamais tenté.

Enfin, au moment même où le développement technologique nous éloigne toujours davantage de la galaxie Gutenberg originelle, elles permettraient de concevoir un monde où l'électronique ne réduise pas l'art au silence, mais, tout au contraire, en multiplie les formes et en accentue les voix.

Pierre Ferran

Innovation, réforme, changement... De nos jours, en France comme ailleurs, ces notions peuvent évoquer pour l'éducateur averti, fût-il favorable au renouveau éducatif, tout un cauchemar. Etudes préalables inutiles, concertations interminables, circulaires ministérielles contradictoires, sourdes luttes intestines, pesanteurs occultes. Une boulimique bête bureaucratique, peut-être prompte à discourir mais assurément assoupie lorsqu'il est question d'agir.

C'est qu'on oublie qu'un individu peut, seul, déclencher le changement éducatif. Un phare, bien sûr (Freinet, Piaget, Freire, Makarenko) ; mais aussi — et sans pousser trop loin le volontarisme — le commun des mortels. A condition que la détermination soit au rendez-vous.

Elle l'a été chez Carmelita Chase Hinton, née en 1890 dans la *middle class* du Middle West américain, région d'autant plus conformiste que cette énorme Beauce du Nouveau Monde était en train de se consolider économiquement, donc de s'homogénéiser socialement.

Conformiste, Carmelita Hinton semble ne l'avoir jamais été, cependant. Fait rarissime pour une femme de l'époque, elle fait des études universitaires. Ensuite elle collabore, à Chicago, avec Jane Addams, fondatrice d'un important mouvement américain d'assistance sociale en direction des populations désemparées, fraîchement arrivées d'Europe, et dont on dirait aujourd'hui qu'elles étaient « marginalisées ».

Carmelita Chase épouse Sebastian Hinton, l'inventeur de la « cage à poules » sur laquelle grimpent de nos jours des millions d'en-

NEW IS BETTER

fants sur des terrains de jeu de par le monde. Les droits vont lui assurer une certaine liberté d'action après la mort prématurée de son mari.

Liberté d'action : inspirée par des initiatives européennes, Mrs Hinton crée un centre d'éducation préscolaire novatrice. Plus tard, elle enseigne à la Shady Hill School, près de Boston, autre institution pédagogique expérimentale.

DES « CLIENTS » ET DES IDEES

Et voilà venu le grand défi de sa vie : ses enfants ayant terminé leur scolarité à l'école primaire, elle ne trouve aucune institution permettant de prolonger, au niveau secondaire, l'apprentissage vivant et ouvert de Shady Hill. Qu'à cela tienne. Elle décide de créer de toutes pièces une école secondaire résolument anticonformiste : elle achète à Putney, village perdu dans le sud du Vermont, une ferme de trois cents hectares et y établit, en 1935, la Putney School.

En effet, aussi étrange que cela puisse paraître au parent ou à l'éducateur français habitué à une mentalité et à des structures napoléoniennes d'enseignement (qu'il soit public ou privé), la dynamique de la libre entreprise s'étend, outre-Atlantique, bien au-delà du seul domaine économique. Elle investit aussi et le plus simplement du monde le champ social et éducatif. Pour peu qu'elle poursuive un but non lucratif et moyennant un minimum de démarches administratives, une personne privée pouvait, avant la Seconde Guerre mondiale (et,

Carmelita Hinton vers 1950



dans une moindre mesure, peut encore), créer une bibliothèque, lancer un mouvement d'assistance sociale, voire fonder une école. Il n'y avait à cela que deux conditions : avoir des « clients » et avoir des idées.

Ses premiers « clients » (au nombre de 54 à l'automne 1935), Mrs Hinton les a recrutés parmi les enfants d'amis qui, justement, partageaient ses idées. Mais encore, quelles étaient ses idées ? Pour quelles raisons pédagogiques précises une veuve de quarante-cinq ans avec trois enfants adolescents à charge se lance-t-elle presque seule dans une aventure aussi hardie et, en pleine crise économique, potentiellement ruineuse ?

En fait de doctrine, Mrs Hinton était un disciple de John Dewey. Comme lui, elle optait pour une éducation pragmatique et globale : enracinée dans l'expérience des enseignants, et visant le corps et les sentiments aussi bien que la tête. Or, cette option ne se réduisait nullement à une recette. Non, sa démarche allait procéder à contrario. Partant des grandes lacunes de la réalité éducative américaine d'alors, elle concevait Putney comme un laboratoire d'où jailliraient des réponses nouvelles.

La façon la plus simple de mettre en relief les multiples originalités de Putney consiste précisément à faire la navette entre d'une part les lacunes perçues par Mrs Hinton dans l'éducation américaine des années 30 et, d'autre part, les solutions de rechange qu'elle a conçues puis affinées lors de leur mise en pratique progressive.

Première lacune : le niveau (et l'esprit) médiocre de l'enseignement public, qui n'offrait à des

élèves ennuyés qu'un bagage culturel des plus légers. A Putney, on cultivait l'excellence enthousiaste. Par tous les moyens, on chercherait à stimuler la curiosité de l'élève, on le pousserait à vouloir en savoir toujours plus, à ne jamais se satisfaire de connaissances partielles. Le programme scolaire en tant que tel est resté assez classique à Putney : mathématiques, langues anciennes et modernes, histoire, littérature, sciences exactes... Mais aller *au fond* de chacune des matières y est encore aujourd'hui un mot d'ordre particulièrement vigoureux.

A telle enseigne qu'on a supprimé notes et examens, angoissante obsession de l'élève américain moyen, dont Mrs Hinton estimait qu'ils détournent l'attention de la substance des matières étudiées et ne reflétaient guère que l'aptitude à... avoir de bonnes notes et réussir aux examens. Ces instruments de contrôle classiques ont été remplacés par des entretiens périodiques entre enseignants et enseignés et par une feuille semestrielle d'observations écrites pour chaque matière, destinée aux parents qui les commentent généralement avec leurs enfants.

Approche originale, la seule notation qui subsiste — et qui n'est communiquée à l'élève qu'en cas de défaillance — porte sur l'effort fourni par celui-ci. Ce qui ne reflète pas nécessairement un degré quelconque de maîtrise de la matière concernée. Au contraire, on peut recevoir une mauvaise note « effort » tout en réalisant des prouesses sur le plan académique, et vice versa.

Deuxième lacune de l'éducation offerte aux jeunes Américains : là où l'enseignement n'était pas mé-



Putney School

diocre (pour l'essentiel dans quelques collèges privés), il régnait un certain snobisme intellectuel. A Putney, exploitation agricole aussi bien qu'institution éducative, le travail manuel serait obligatoire pour tous. Dans un premier temps, les élèves ont construit ou reconstruit les bâtiments dont l'école avait besoin. Aujourd'hui, ils prêtent main forte aux réparations et aménagements. Chacun a, par ailleurs, des tâches à accomplir dans l'entretien (plonge, nettoyage...) à la ferme (traite d'une centaine de vaches et commercialisation du lait, collecte et répartition du fumier, semailles et récoltes...) dans des activités d'apprentissage gestuel plus proprement dit (menuiserie...).

UNE COMMUNAUTE NON CONFORMISTE

L'école américaine de 1935 reflétait-elle à outrance l'éthique capita-



(bâtiment principal)

liste de « chacun pour soi » tout en imprimant sur les mœurs un conformisme certain ? Mrs Hinton veut renverser cette équation paradoxale pour déboucher sur une autre, contraire et à vrai dire non moins paradoxale : l'élève à la fois membre conscient de la collectivité et individu capable d'initiative personnelle.

La Putney School se conçoit avant tout comme une communauté. C'est ainsi qu'une assemblée générale réunit — pour un exposé, un film ou la simple communication d'informations — l'ensemble des professeurs et élèves six jours sur sept. Tous les vendredis soirs, la participation à deux heures de chants — de la plus simple rengaine folklorique à Bartok — est obligatoire pour tous les élèves, ceux qui chantent faux compris. Le dimanche, une autre assemblée non facultative permet à tout le monde d'écouter un explorateur, poète, écologiste ou autre pianiste, souvent ancien élève.

La direction des affaires quotidiennes de l'école est confiée statutairement à un conseil communautaire, qui se réunit chaque semaine et au sein duquel siègent côte à côte des représentants, élus à la proportionnelle, des trois groupes qui composent l'école : élèves, enseignants, personnel administratif et d'entretien. Il est vrai que le directeur de l'école y jouit d'un droit de veto ; au cours de ses vingt années à la tête de Putney, Mrs Hinton n'en usa pas une seule fois.

Et pour combattre le conformisme ? De rigueur dans les « bonnes » écoles d'avant-guerre (et après), la cravate est dès le début quasiment inconnue à Putney. De plus, on y fait tout pour que la passivité adolescente cède le pas à la créativité.

Sur le strict plan des études, on est dans l'ensemble loin de la reproduction machinale d'un programme prédéterminé. A Noël, des vacances exceptionnellement longues (un mois) comportent l'obligation pour tous de réaliser un « projet » personnel, rigoureusement contrôlé par le professeur concerné avant de figurer dans une exposition des résultats des travaux ainsi menés à bien : une traduction originale de la *Vulgate* de saint Jérôme, un poste radio récepteur-émetteur, une enquête sur un bidonville, un essai photographique sur le métro de New York...

En classe terminale, chaque élève réalise un autre projet individuel, plus étoffé celui-là, qui peut prendre la forme d'un mémoire (« La psychologie d'Hitler ») ou d'une autre activité comme celles décrites ci-dessus. C'est un peu l'approche des 10 % « sauvages » devenue majeure et majoritaire.

L'école américaine de 1935 était encore très hiérarchisée. Mrs Hinton va se faire fort de diminuer les barrières entre générations. Enseignants et enseignés s'appellent par leur prénom, l'équivalent ou presque du tutoiement en français. La plupart des sanctions disciplinaires, très rares, sont arrêtées par un conseil spécial au sein duquel élèves et professeurs siègent délibérément d'égal à égal.

L'éducation secondaire est-elle banalisée — polluée — par l'ambiance et l'atmosphère urbaines dans lesquelles elle se dispense généralement ? A Putney, Mrs Hinton plonge les élèves (souvent d'origine citadine) dans un milieu bucolique s'il en est, les exposant à l'agriculture, à une flore et une faune intactes, leur faisant découvrir les étoiles et l'aurore boréale encore au rendez-vous. Deux ou trois fois l'an, l'école entière se disperse par petits groupes joyeux sur des sentiers de grande randonnée pour plusieurs jours. Puis, en février ou mars, il y a un voyage vers le Nord, vers une classe de neige créée bien avant la lettre.

Le racisme et le chauvinisme sévissent-ils dans beaucoup d'écoles américaines ? Mrs Hinton ouvre grand les portes de Putney aux catholiques, juifs et Noirs (sans oublier les fils et filles d'athées déclarés) — souvent exclus des établissements privés secondaires d'avant-guerre — aussi bien qu'aux protestants. Par conviction internationaliste, qui lui vaudra plus tard des ennuis à l'époque de Mc Carthy, elle s'assure qu'un séjour à l'étranger fasse partie intégrante du cursus de chaque élève, lorsque cela est encore faisable sur le plan économique.

Par la suite, une large place sera faite, notamment dans les activités périscolaires, aux civilisations et préoccupations de ce qu'on appelle maintenant le tiers monde. L'insurrection algérienne avait à peine éclaté qu'elle était connue et débattue — comme les luttes indépendantistes contemporaines du Kenya et de Chypre — par la communauté de Putney.

Si les lycées publics de l'époque étaient mixtes, les internats privés (bon gré, mal gré, Putney en est) restaient strictement ségrégués sur le plan sexuel. La mixité de Putney a dès le début fait scandale, tout comme l'obstination de Mrs Hinton à estimer que, au même titre que les garçons, les jeunes filles de bonne famille pouvaient et devaient apprendre la menuiserie et piocher dans le fumier bovin.

UNE NOUVELLE ELITE?

Une idylle, alors, que cette Putney School, créée et menée tambour battant par Carmelita Hinton ?

Certes, non. Mrs Hinton n'était nullement — pas plus qu'un autre — exempte de lubies dont elle ne se privait pas de faire subir les conséquences aux élèves.

Putney se voulait (et se veut) un lieu de joie pédagogique mais le sens de l'humour de Mrs Hinton n'était pas visible à l'œil nu. Elle était d'ailleurs bien austère par plus d'un côté. Elle considérait le café comme extrêmement nocif, par exemple. En boire était toléré pour les enseignants (qui, dans les années 1950, ne pouvaient se restaurer ail-

leurs qu'au réfectoire de l'école, tellement ils étaient mal payés), mais strictement interdit aux jeunes. Ce qui n'empêchait pas Mrs Hinton de dispenser généreusement un autre excitant — le thé — à ses élèves préférés.

Le maniement du prénom était de rigueur pour tout le monde sauf — pour des raisons non avouées — pour la directrice, à qui tous disaient avec déférence, et de bonne grâce il est vrai, « Mrs Hinton » ou, en son absence, « Mrs H. ».

Le sport scolaire habituel, avec tous ses petits héros du stade et majorettes assorties, était justement méprisé à Putney. Mais gare à celui ou à celle qui ne pouvait ou — pire — ne voulait faire du ski, auquel on vouait un culte tacite (peut-être pas si tacite que cela) sans bornes.

Putney a beau être mixte, la mixité était, du temps de Mrs Hinton (qui prit sa retraite en 1955), si peu assumée que des jeunes de dix-huit ans ou plus pouvaient être renvoyés sur le champ s'ils étaient soupçonnés d'avoir eu des relations sexuelles.

Lieu de brassage authentique entre races et nationalités, Putney était peut-être le premier internat américain au niveau secondaire à pratiquer l'intégration. Mais la question se pose de savoir si, malgré un anticonformisme aussi sincère qu'affiché, l'école n'a pas, dans bien des cas, favorisé une intégration en douceur d'élèves auparavant discriminés et exclus à cause de leur origine raciale ou ethnique à une nouvelle élite intellectuelle, perméable bien sûr mais non moins exclusive.

Dernière interrogation, de taille. L'école de Mrs Hinton s'attribuait,

le lecteur l'aura compris, une fonction de pépinière progressiste. Pourquoi ne s'est-elle alors que très peu préoccupée de la situation et des problèmes socio-économiques du milieu en plein déclin dans lequel elle se trouvait ?

DES REFORMES PARTOUT ACCEPTEES

Les résultats de la Putney School ? Son impact ?

Grâce en partie à l'éducation qu'ils y ont reçue, les enfants de Mrs Hinton sont devenus (et c'était son intention première, sans doute) aussi iconoclastes que leur mère.

William, expert agronome de l'ONU dans la Chine d'après-guerre, y est resté après la Révolution de 1949. « *Mao s'intéressait sincèrement à nos tracteurs, alors que Tchiang Kai Tchek s'en foutait* », dit-il. Il est même resté un peu trop longtemps pour le goût du gouvernement américain. lorsqu'il est rentré au pays en 1954, il a connu des « embêtements » prodigués avec obstination par des suppôts de McCarthy.

Joan, brillante physicienne, a aidé Robert Oppenheimer à mettre au point la première bombe atomique américaine. Juste retour des choses, elle reprendra du service outre-Pacifique pour rétablir l'équilibre de la terre, en collaborant au programme nucléaire... chinois. Elle habite aujourd'hui dans une commune populaire, où sa mère lui a rendu visite peu avant de mourir, à quatre-vingt-douze

suite p. 56

35 hebdomadaires
8 magazines
3 index

abonnement

NOM _____ PRENOM _____
ADRESSE _____
CODE POSTAL _____ VILLE _____
FONCTION _____ ETABLISSEMENT _____

désire souscrire un abonnement d'un an à **l'ÉDUCATION**

FRANCE 200 F
TVA incluse

ETRANGER 250 F

Règlement joint à mon abonnement. Par chèque bancaire à l'ordre de l'éducation ou par virement postal CCP 31 680.34 F La Source.

Facture à adresser à:

NOM _____
ADRESSE _____

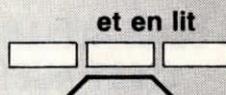
l'éducation : 2, rue Chauveau-Lagarde - 75008 Paris

UN FAUTEUIL SOURCE D'ÉNERGIE

ÊTRE ENSEIGNANT NÉCESSITE UNE GROSSE DÉPENSE D'ÉNERGIE, DE FATIGUE NERVEUSE ET MUSCULAIRE. SEULE UNE GAMME DE PRODUITS SPÉCIALISÉS TELLE QUE CONDOR PERMET DE LES RÉCUPÉRER.



Se transforme en fauteuil



et en lit

PARIS : 218, rue La Fayette
75010 Paris - Tél.(1) 607.30.54
AUBERVILLIERS : 73, rue St-Denis
93300 Aubervilliers - Tél.(1) 833.42.24
LYON : 62, rue Pierre Corneille
69006 Lyon - Tél.(7) 824.70.53
MARSEILLE : 76, rue Sainte
13007 Marseille - Tél.(91) 54.09.28
NANTES : 19, rue Dobrée
44100 Nantes - Tél.(40) 73.66.15
TOURCOING : 49 bis, rue de la Cloche
59200 Tourcoing - Tél.(20) 19.64

CONDOR

GRATUIT! LUXUEUX CATALOGUE
de tous les produits CONDOR

NOM _____
No _____ Rue _____
Ville _____

Correspondance : CONDOR code postal
73, rue St-Denis ser.E284
93300 AUBERVILLIERS
tél. 833.42.24

Club Alliance Voyages

VOYAGES ECONOMIQUES EN CAR Week-ends

Londres	310 F
Amsterdam	210 F
Genève	230 F
Bruxelles	200 F

transport seul, hôtel à partir de 70 F

Vacances de février (17-24 février)

Madrid/Barcelone	1 550 F
Florence/Venise	1 450 F
Rome/Florence	1 600 F
Lacs suisses et italiens	1 800 F
ski	
Italie	1 700 F
carnaval de Cologne	
2-5 mars	390 F
Week-ends neige	
Chamrousse	470 F

Vacances de Pâques (25 mars-7 avril)

Grèce	3 400 F
Italie	2 850 F
Maroc	3 400 F
Ecosse	2 600 F
Scandinavie	2 950 F
Berlin/Prague/Vienne ...	2 600 F
Espagne/Portugal	2 850 F

transport-logement
petit déjeuner

CLUB ALLIANCE, C'EST AUSSI

• des mini-séjours scolaires en France et en Europe (nombreuses destinations - devis gratuit sur demande). **Exemples :**

Londres 3 jours.....	585 F
4 jours.....	740 F
5 jours.....	845 F
hôtel ou famille / tout compris	
Hollande 3 jours.....	540 F

• des locations d'autocars,
toutes capacités.

92 bd Raspail
75006. PARIS
Tél. 548 89 53

ans, en janvier 1983.

Et les autres, les quelque 1 500 anciens élèves sortis de Putney depuis bientôt un demi-siècle ?

Parmi eux il y a sans doute bien plus que la moyenne congrue d'écrivains, de comédiens, de peintres, de sculpteurs, de réparateurs d'instruments à cordes, de courtiers de Wall Street férus de Baudelaire, et autres hauts fonctionnaires des Nations-Unies. Sans oublier — qui aurait pu en douter ? — des novateurs en matière pédagogique, dont l'actuel ministre de l'Éducation nationale de Tonga, dans le Pacifique Sud, Langi Kavali. Son fils achève, au moment où ces lignes sont écrites, sa dernière année à Putney.

Et au-delà des cercles concentriques d'individus directement affectés par l'école de Mrs Hinton ?

Modestement d'abord, la Putney School a fait souche. Des émules enthousiastes ont créé des établissements similaires dans plusieurs Etats des U.S.A., par exemple la Rocky Mountain School dans le Colorado.

Par-delà des écoles en tant que telles, il semble bien que Putney ait aussi fait tache d'huile au niveau des pratiques éducatives. Bien que des liens de causalité soient difficiles à établir, Putney a été à l'avant-garde de certaines innovations qui se sont généralisées, pour ne pas dire édulcorées. Quel internat américain au niveau secondaire n'est pas mixte de nos jours ? N'a pas un atelier de céramique, un programme d'études africaines, une équipe préoccupée par la dégradation de l'environnement, un chœur de madrigalistes ?

Or, dans la métropole du « *new is better* », l'appétit même de l'in-

novation prend souvent le pas sur son contenu, sa signification réelle. Le chambardement devient une fin en soi, les écoles bon ton bon chic rivalisent, dans cette période de crise, en gadgets éducatifs pour s'attirer des clients (sans guillemets). La concurrence se fait d'autant plus vive que, dans le système privé américain, les anciens élèves de telle ou telle école deviennent, avec l'âge et l'avancement, ses bailleurs de fonds. Beaucoup d'écoles survivent en effet grâce à des contributions, parfois fabuleuses (dotation d'un gymnase, achat d'une bibliothèque...), à côté desquelles les « caisses des écoles » à la française ne fournissent que de l'argent de poche. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que les directeurs de ces écoles soient davantage managers que pédagogues, ayant seulement à l'heure actuelle une « espérance de survie » dans leur poste de quatre ans en moyenne.

Quoi qu'il en soit, anti-*establishment* de naissance, la Putney School de Carmelita Hinton a le mérite d'avoir su précéder d'un demi-siècle — et dans certains cas d'avoir inspiré plus ou moins directement — des réformes maintenant acceptées partout aux Etats-Unis.

L'époque est révolue où un pion de la prestigieuse Harvard University (à laquelle Mrs Hinton envoyait bon an mal an 20 % de sa classe terminale) pouvait dire à un nouveau venu : « *Vous autres, les frais émoulus de Putney, vous n'avez vraiment pas votre place ici.* »

Oui, ce temps-là est révolu. Mais Mrs H. trouverait-elle en cela un signe de réussite ?

Arthur Gillette

FONDATEUR :
Henri WALLON
1948-1962

ENFANCE

DIRECTEUR :
René ZAZZO

PSYCHOLOGIE — PÉDAGOGIE — NEURO-PSYCHIATRIE — SOCIOLOGIE

RÉDACTEUR EN CHEF :
Hélène GRATIOT-ALPHANDÉRY

RÉDACTION-ADMINISTRATION :
41, rue Gay-Lussac, PARIS (5^e) - Tél. 354.77.67

LA PREMIERE ANNEE DE LA VIE

MARY D. S. AINSWORTH :	
L'attachement mère-enfant	7
HENRIETTE BLOCH :	
La poursuite visuelle chez le nouveau-né à terme et chez le prématuré	19
G. BOLLEA, V. BONAMINIO, TERESA CARRATELLI, MARIASSUNTA DI RENZO :	
La relation mère-enfant dans la première année de la vie et la relation autistique mère-enfant	31
A. BULLINGER :	
Quelques problèmes méthodologiques posés par les recherches chez le nouveau-né	
M. CHIVA :	
Goût et communication non verbale chez le jeune enfant	53
FANNY FLAMENT :	
Peut-on parler d'interactions sociales entre nourrissons et moins de huit mois	65
FRANCINE GILLOT-de-VRIES, MAGGY WELLEMANS- CAMUS, SIMONE CANDEUR-MEYRANT	
Influence du climat institutionnel entourant la naissance sur les comportements et les interactions précoces entre la mère et son bébé	85
THERÈSE GOUIN-DÉCARIE, THERÈSE POULIOT, DIANE POULIN-DUBOIS :	
Image spéculaire et genèse de la reconnaissance de soi ; une analyse hiérarchique	99
ANNE HEPBURN, R. H. SCHAFFER :	
Les contrôles maternels dans la prime enfance	117
F. JOUEN :	
Les réactions au mouvement visuel chez le nourrisson . .	129
IRÈNE LEZINE :	
Recherches sur la prime enfance en France	139
N. MURAI, Y. NIHEI :	
Relations des facteurs prénatals et périnatals avec les caractéristiques de comportement des nouveau-nés	153
ÉLIANE NOIROT :	
Réflexions sur la stratégie de recherche dans le domaine du développement humain précoce	169

**NUMERO
DOUBLE:
70 F ttc**

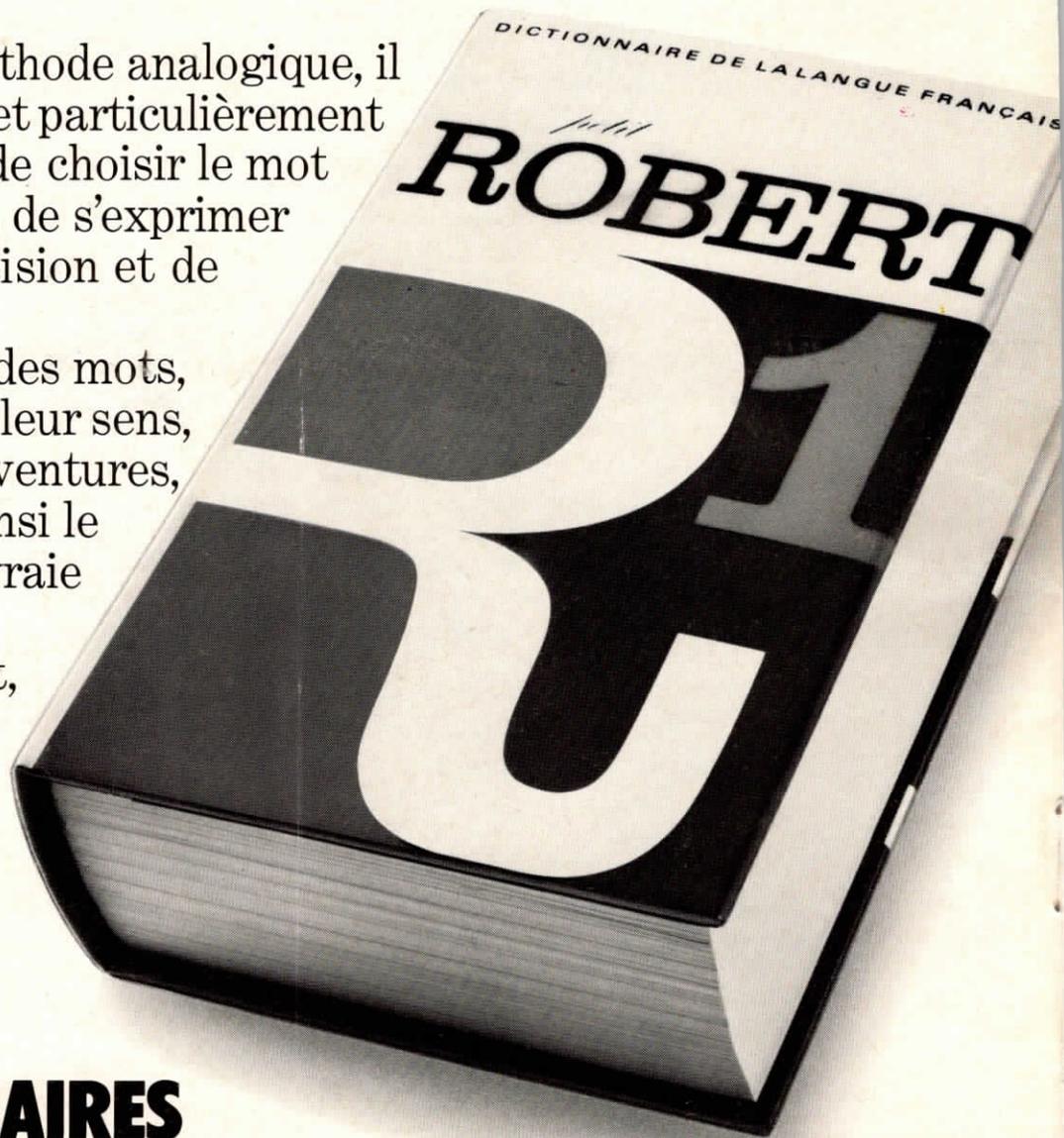
LE GRAND ROMAN DES MOTS.

Beaucoup plus qu'un simple inventaire, le Petit Robert est un instrument de savoir irremplaçable sur notre langue et notre culture.

Grâce à sa méthode analogique, il permet à chacun, et particulièrement aux adolescents, de choisir le mot dont il a besoin et de s'exprimer avec plus de précision et de talent.

Grand roman des mots, il raconte leur vie, leur sens, leurs liens, leurs aventures, nous montrant ainsi le langage dans sa vraie richesse.

Le Petit Robert, c'est passionnant comme un roman.



**DICTIONNAIRES
LE ROBERT**