

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMÉRO QUATRE-VINGT-SEIZE

96

## POSITIONS/CONTROVERSES

L'économie de l'éducation

Stephen P. Heyneman

## DOSSIER :

Éducation et culture

Rédacteurs invités :

G. R. (Bob) Teasdale

Angela Little

## TENDANCES/CAS

Antoine Bailly

Reiko Yamada



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXV, n° 4, décembre 1995



---

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

---

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

## PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

## مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

## 教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

## PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

## перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

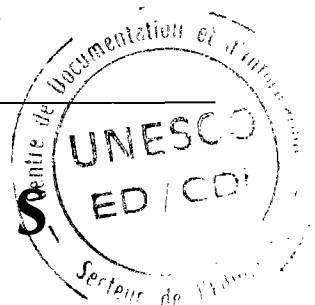
- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique (voir la formule de commande).

NUMÉRO QUATRE-VINGT-SEIZE

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXV, n° 4, décembre 1995



Éditorial

Juan Carlos Tedesco 607

## POSITIONS/CONTROVERSES

L'économie de l'éducation : désillusions et espoirs Stephen P. Heyneman 611

## DOSSIER : ÉDUCATION ET CULTURE

Éducation et culture : quelques mots d'introduction G. R. Teasdale 645

Territoire, éducation autochtone et préservation de la culture :  
l'exemple des Arakmbut du Sud-Est péruvien Sheila Aikman 653

« Donner leur chance à tous ? » Les droits autochtones  
et l'enseignement du troisième degré en Australie Peter Gale 671

L'éducation de base dans les minorités nationales :  
le cas des Yi dans la province de Szeu-Ch'uan (Chine) Keith M. Lewin 687

L'apprentissage informel : étude de cas sur le développement  
local d'un programme d'enseignement en Indonésie Elias Kopong 705

L'impact de l'enseignement des sciences sur la conception  
du monde des élèves des îles Salomon John A. Lowe 721

Les avatars de la sagesse et du savoir au Royaume  
de Thaïlande Zane Ma Rhea 739

Le MBU, cadre culturellement pertinent pour l'éducation  
en Papouasie-Nouvelle-Guinée Michael A. Mel 755

L'éducation au service de l'identité culturelle :  
étude de cas menée à Fidji Unaisi Nabobo et Jennie Teasdale 769

L'apprentissage et la scolarité des enfants  
basarwa (bochimans) au Botswana Pat Pridmore 783

Les concepts d'apprentissage, de connaissance et de sagesse  
au Royaume des Tonga, et leur applicabilité  
à l'éducation moderne Konai Helu Thaman 801

La construction culturelle du savoir à la maison  
et à l'école dans l'Inde tribale Avinash Kumar Singh 815

Culture et apprentissage dans une école secondaire  
de Nouvelle-Zélande Edna Tait 829

La technopraxie : vers une conception holistique  
de l'enseignement de la technologie  
chez les aborigènes d'Australie Kurt Seemann et Ron Talbot 845

Pour conclure : questions de culture et d'éducation Angela Little 863

## TENDANCES/CAS

Enseigner la géographie au XXI<sup>e</sup> siècle Antoine Bailly 873

L'enseignement supérieur et les rôles dévolus à chaque sexe  
dans la société japonaise : le point sur les disparités Reiko Yamada 879

Index du volume XXV 893

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO:BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.  
Courrier électronique : [j.tedesco@unesco.org](mailto:j.tedesco@unesco.org)

Pour plus de renseignements sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur le réseau Internet : <http://www.unice.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1995 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Composé par ITALIQ, Bourg-en-Bresse, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO:BIE 1995



---

# ÉDITORIAL

---

Le rôle de la culture dans le processus du développement social et, par conséquent, dans les stratégies qu'adopte l'éducation est en train d'acquérir des caractéristiques différentes de celles qu'il revêtait autrefois. Il s'agit non plus de reconnaître la fonction des dimensions culturelles du développement, dont certaines en effet ne manquent pas d'importance, mais d'accepter la multiculturalité et l'interculturalité comme étant des traits importants de *toute* société. Divers facteurs expliquent que se soit répandu la phénomène de la multiculturalité. Certains d'entre eux ont été relativement bien étudiés (la migration, la globalisation de l'économie, la révolution informatique et technologique...) ; d'autres, en revanche, sont plus complexes et se manifestent de diverses manières selon les réalités sociales : changements que subissent les styles de vie ; meilleure acceptation des différences individuelles, élargissement du domaine des choix et des solutions de rechange accessibles à chacun.

Un meilleur niveau de compréhension et de respect des différences a conduit à la crise des formes traditionnelles de cohésion sociale, qui reposaient sur un modèle culturel unique et dominant. L'expérience de ces dernières années a toutefois montré que la rupture d'avec les formes traditionnelles de cohésion ne conduit pas nécessairement au respect des différences, à la tolérance et à la solidarité, mais, plus fréquemment, au morcellement, au refuge dans des identités culturelles restrictives et à la perte de toute possibilité de vivre ensemble.

Dans ce contexte, quel rôle peut jouer l'éducation ? C'est pour répondre à cette question que G. R. (Bob) Teasdale et Angela Little ont préparé ensemble ce dossier de *Perspectives*, consacré à l'analyse des rapports entre culture dominante et populations autochtones. Cette analyse nous aide à comprendre non seulement les cas précis que rassemble leur sélection, mais encore les problèmes généraux qui se posent quand se rencontrent des cultures différentes.

Dans la section « Positions/controverses », Stephen Heyneman analyse un aspect clé des débats que suscite actuellement l'éducation : le discours sur l'économie et sur les économistes de l'éducation. Ces dernières années, ces discussions ont fini par exercer une grande influence sur le processus de prises de décisions. Dans un contexte où l'éducation dispose de maigres ressources financières, les décisions

proposées par les économistes ont provoqué un haut niveau de tension chez les autres acteurs du processus pédagogique, à commencer par les éducateurs eux-mêmes. Heyneman propose un bilan critique non seulement des résultats de la recherche en économie de l'éducation, mais aussi de la superbe avec laquelle ces résultats ont été traditionnellement présentés. La rigueur scientifique et politique en matière d'économie de l'éducation devrait s'accompagner d'une plus grande modestie.

Pour compléter cette livraison, deux articles, l'un sur l'enseignement de la géographie, l'autre traitant de la situation des femmes dans l'enseignement supérieur au Japon, offrent des cas et tendances révélateurs du processus de changement que connaît l'éducation moderne.

JUAN CARLOS TEDESCO

---

# **POSITIONS/CONTROVERSES**

---

# L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION :

---

## DÉSILLUSIONS ET ESPOIRS

---

*Stephen P. Heyneman*

---

### Introduction

Les recherches en économie de l'éducation suivent deux voies principales. Dans le premier cas, les chercheurs s'appuient sur la théorie de la croissance économique pour évaluer la contribution de l'éducation à la production des économies modernes. Dans le second, ils se servent des méthodes de l'analyse micro-économique pour estimer les effets des investissements réalisés dans le secteur de l'éducation et de la formation sur le niveau et la répartition des revenus individuels, et pour proposer des solutions de nature à améliorer le rendement du processus éducatif. Dans les pages qu'on va lire<sup>1</sup>, nous ne nous intéressons qu'à la seconde voie de recherche.

Les recherches développées selon ce second axe ont pour but d'aider les enseignants, les autorités scolaires et les ministres de l'éducation dans la formulation des politiques éducatives et la prise des décisions d'investissement. Pourtant, jusqu'ici,

---

*Stephen P. Heyneman (États-Unis d'Amérique)*

A enseigné pendant deux ans en milieu rural au Malawi, avant d'être rattaché comme chercheur, pendant un an, à l'Institute of Education de l'Université Makerere ; a poursuivi ensuite ses études à l'Université de Chicago ; a exercé, pendant deux ans, les fonctions de consultant auprès du Gouvernement fédéral des États-Unis d'Amérique sur les problèmes de l'adolescence ; pendant plus de quinze ans, a été fonctionnaire de la Banque mondiale ; a été successivement président de la Comparative and International Education Society, chargé de cours en éducation à l'Université américaine et à l'Université du Maryland, membre du Board on International Comparative Studies in Education de la National Academy of Sciences des États-Unis, et, pour le compte de la Banque mondiale, conseiller auprès de hauts responsables de l'éducation dans différents pays et auprès d'autres institutions internationales ayant des programmes dans le domaine de l'éducation. Dirige actuellement la Division des ressources humaines et de la politique sociale de la Banque mondiale desservant les pays de la région du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, et de la région d'Europe et d'Asie centrale.

les recherches de nature économique n'ont guère été utiles, dans l'ensemble, pour la prise des décisions éducatives. Elles mettent trop l'accent sur les rendements de l'expansion quantitative par niveau d'enseignement, et pas assez sur la dimension économique de la qualité de l'éducation, des nouvelles matières d'enseignement, des groupes cibles, des méthodes pédagogiques et des réformes du système éducatif. Elles ont tendance à ignorer le fait que toute partie du système éducatif est tributaire de ses autres parties, par exemple la contribution essentielle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur à la qualité de l'éducation de base. Dans le cas de l'enseignement professionnel, les économistes s'en tiennent à une caractérisation erronée qui est vieille de trente ans. S'agissant d'équité de la représentation des différentes catégories sociales dans l'enseignement supérieur, les recherches apparaissent dépourvues de pertinence, continuant à offrir des recommandations sur un problème qui n'a été résolu par aucun pays, qu'il soit riche ou pauvre, capitaliste ou socialiste. Pour aggraver encore les choses, il est courant de voir les économistes formuler des remarques désobligeantes à l'égard de la communauté éducative et des enseignants, comme si la réticence de ces derniers à intégrer les données économiques qu'on leur présente dénotait de leur part un comportement conservateur irrationnel. Ces critiques persistent en dépit du fait que lesdites données ne répondent qu'à des questions posées par ceux-là mêmes qui les fournissent, dans l'optique traditionnelle de l'analyse économique universitaire.

Cependant, on réclame de plus en plus une rationalisation économique des décisions prises dans le domaine de l'éducation. Les systèmes scolaires ont tous à faire face aux mêmes enjeux, et ont donc tous également besoin de nouveaux types d'analyse, prenant en compte, notamment, les bénéfices économiques du réaménagement des programmes d'enseignement, de l'innovation en matière de gestion et de la réorientation des politiques éducatives. Ces nouvelles pistes de recherche supposent une augmentation radicale du nombre d'études de cas et d'analyses de performance économique relatives à de petits échantillons, réalisées sur la base de questions émanant de la communauté éducative elle-même. La santé future des deux communautés en cause est subordonnée à une amélioration de leurs relations réciproques. Aussi le présent article propose-t-il aux spécialistes de l'économie de l'éducation comme à ceux de l'éducation elle-même un « code de conduite ». S'il était appliqué, ce code pourrait inaugurer en économie de l'éducation une ère d'innovation, où il serait fait appel à de nouvelles techniques pour répondre à de nouvelles questions, sur la base de nouvelles théories et de nouvelles pratiques.

## Historique

Un jour de juillet, un membre de la commission scolaire du comté d'Allegheny, en Pennsylvanie, déclarait à la National Education Association : « Il y a actuellement deux mots qui électrisent le monde industriel ». Ce sont les mots « gestion scientifique », et ils sont porteurs d'un « message pour tous les enseignants ». » Si « les enseignants n'adoptaient pas de leur plein gré des mesures pour augmenter leur



rendement, le monde des affaires les y obligerait ». Cela se passait en 1911 (Callahan, 1962, p. 100).

Un demi-siècle plus tard, les techniques d'enquête à grande échelle allaient permettre à James Coleman (1966) et Christopher Jencks (1972), et à leurs collaborateurs, de tenir un raisonnement analogue, mais en s'appuyant sur des arguments plus scientifiques. Les établissements scolaires, qualifiés d'inefficients et d'inefficaces, avaient besoin selon eux d'être entièrement restructurés. Ces constatations faites aux États-Unis d'Amérique valaient également, devait-on dire ensuite, pour le reste du monde, notamment pour les pays en développement (Simmons et Alexander, 1978). Quinze ans plus tard, malgré des observations de plus en plus nombreuses tendant à prouver le contraire (Heyneman, 1975 ; 1980a ; Heyneman et Loxley, 1983), le débat se pose toujours dans les mêmes termes, Hanushek déclarant qu'« il n'y a pas de relation systématique entre les dépenses scolaires et les performances des élèves » et que « les responsables de l'éducation n'accueillent pas avec enthousiasme cette constatation, qui démontre clairement que, à l'heure actuelle, leur activité est peu rentable et généralement inefficace » (Hanushek, 1994, p. 5). Et, comme par le passé, ces déclarations suscitent des démentis (Hedges, Laine et Greenwald, 1994a ; 1994b ; Kremer, 1995).

Les controverses incessantes qui nourrissent les débats sur l'économie de l'éducation ont conduit Russell Davis à dire qu'il se sentait :

comme Rip Van Winkle, qui s'éveilla après un sommeil de quarante ans et trouva tout le monde encore endormi. Même si la plupart des travaux débouchent sur une réflexion prospective et la plupart des ouvrages proposent dans leur dernier chapitre un « programme d'action pour l'avenir », ils se réfèrent généralement à des faits qui sont dépassés, à des données théoriques qui datent et à des sujets, modèles ou méthodes qui ne sont pas ceux dont parlent les administrateurs et les gestionnaires, ou qu'ils envisagent d'appliquer (Davis, 1985).

Les critiques de Davis sont dirigées surtout contre l'économie de l'éducation appliquée aux pays « en développement ». Mais les économistes de l'éducation dans leur ensemble ont mis du temps à se saisir des questions dont les professionnels de l'éducation avaient besoin de connaître la réponse pour mieux gérer les systèmes éducatifs, questions sur lesquelles leurs propres interrogations théoriques ont pris le pas. Les questions émanant de la communauté éducative sont généralement motivées par le fait que l'on attend de l'éducation un degré d'excellence toujours plus grand, dans de nombreux domaines souvent nouveaux et concurrents, et cela dans un contexte de stagnation ou de diminution des ressources, alors que les interrogations de la seconde catégorie sont généralement le fait des économistes qu'emploient en abondance les universités et les organismes de développement. Ce manque de concordance entre les analyses offertes et celles qui sont demandées demeure une source de tensions. Les économistes font parfois valoir que les éducateurs refusent de se rendre à l'évidence, ces derniers répliquant que les faits mis en « évidence » par les économistes qui travaillent dans les agences de développement

et les universités ne permettent pas de répondre aux vraies questions<sup>2</sup>. Nous espérons que cet article permettra de clarifier ces divergences et de les surmonter.

Si l'on fait abstraction des analyses macroéconomiques sur le capital humain — qui ont trait à la contribution des investissements de l'éducation à la croissance économique globale et à la réduction de la pauvreté —, les éléments sur lesquels on se fonde le plus souvent pour orienter les stratégies de l'éducation se répartissent, en gros, en trois catégories de données : i) les bénéfices retirés d'une prolongation des études, ventilés « horizontalement » par niveau d'enseignement ; ii) le rendement des ressources éducatives utilisées (efficacité interne) ; iii) la représentation comparée des élites parmi les étudiants de l'enseignement supérieur et dans la population générale. Aux fins de l'orientation des politiques, les recherches menées sur ces questions au cours des vingt-cinq dernières années ont abouti en substance aux conclusions générales suivantes :

L'enseignement primaire est un investissement plus rentable que l'enseignement secondaire ou que l'enseignement supérieur. L'acquisition de compétences « théoriques » d'application générale est un meilleur investissement que l'acquisition de compétences « professionnelles ». Les systèmes scolaires ne répartissent ni n'utilisent efficacement leurs ressources. Et, compte tenu du « biais » qui caractérise la composition des effectifs de l'enseignement supérieur, les droits de scolarité devraient y être augmentés, et les étudiants issus de milieux défavorisés devraient bénéficier d'une aide, sous forme de prêts à taux d'intérêt bonifiés (Psacharopoulos, 1973, 1981, 1985, 1987a, 1987b, 1995 à paraître).

Ces constatations générales et les conclusions qui en découlent sur le plan de l'action ont été abondamment commentées lors de conférences internationales et ont été reprises dans les stratégies de nombreuses organisations nationales et internationales au cours du dernier quart de siècle. On les a tellement rabâchées que certains prétendent qu'elles sont désormais douées d'une vie propre et s'imposent comme des conclusions avant même qu'on ait rassemblé ou produit des données pour les étayer (Plank, 1993, p. 100).

Rares sont ceux qui contesteraient le bien-fondé général de ces conclusions, ou qui mettraient en doute leur caractère « politiquement correct ». Qui oserait s'élever contre l'instruction obligatoire universelle ? Et pourtant, ces recommandations ne font pas l'unanimité. Pour comprendre les réticences qu'elles suscitent, il faut analyser chaque catégorie de données : celles qui doivent permettre de répondre à la question « dans quoi faut-il investir ? », et celles qui doivent offrir une réponse à la question de l'équité de ces investissements. Nous montrerons d'abord que la majeure partie de ces données est appliquée à des questions qui ne sont d'aucune utilité aux fins d'améliorer la gestion de l'enseignement. Nous examinerons ensuite certains raisonnements nouveaux développés en économie de l'éducation pour répondre aux préoccupations des responsables de l'enseignement. Enfin, nous proposerons une brève liste de principes à partir desquels pourrait être élaboré un « code d'éthique professionnelle » destiné à la fois aux économistes et aux éducateurs, qui serait de nature à réduire les tensions et les malentendus.

## Quatre catégories de questions en rapport avec les investissements éducatifs

Les questions économiques que se posent les enseignants, les chefs d'établissement et les administrateurs de l'enseignement au niveau des districts et au niveau des États se répartissent généralement en quatre grandes catégories. La *première* concerne l'expansion quantitative horizontale — par exemple, la rentabilité des nouveaux investissements requis pour permettre à une plus forte proportion d'une cohorte d'âge de poursuivre des études postsecondaires<sup>3</sup>. La *seconde* concerne les améliorations générales de caractère qualitatif — par exemple, les avantages à attendre d'une nouvelle collection de manuels, ou de nouveaux cours de géographie proposés sur CD-ROM interactifs. Une *troisième* catégorie concerne les nouveaux investissements verticaux — ceux qui peuvent déboucher sur de nouvelles formations professionnelles (formation de techniciens en instrumentation médicale, par exemple, ou en sécurité informatique), ou sur de nouveaux programmes destinés à des groupes spécifiques (enseignement primaire et secondaire pour les handicapés, par exemple). La *quatrième* catégorie a trait à l'économie des réformes au niveau des politiques — coûts et avantages associés à un changement de la politique des examens, à l'achat des matériels éducatifs auprès de fournisseurs privés et non plus publics, à la mise en place d'un nouveau mécanisme de certification des enseignants. Il existe une autre catégorie de questions, qui recoupe chacune des quatre catégories précédentes, et qui concerne l'équité sur le plan de l'utilisation, c'est-à-dire la proportion de ceux appartenant à des segments pauvres ou défavorisés de la population qui seront en mesure de tirer avantage du nouvel investissement. Dans chacun de ces cas, il s'agit, semble-t-il, de questions pressantes. Mais les économistes, eux, ne se pressent guère d'y répondre, soit qu'ils se heurtent à des difficultés techniques, soit qu'elles leur paraissent peu intéressantes du point de vue de leur discipline, soit pour les deux raisons à la fois<sup>4</sup>.

### Les investissements de caractère général dans l'expansion horizontale de l'éducation, par degré d'enseignement

Les calculs de rentabilité marginale d'une prolongation des études, destinés à étayer la prise des décisions de financement public, posent de nombreux problèmes<sup>5</sup>. Indépendamment des problèmes théoriques bien connus (Benson, 1978 ; Bennell, à paraître (a), 1995a), il s'est avéré très difficile d'intégrer avec précision dans ces calculs les gains en nature, ce qui fausse les comparaisons entre les différents marchés du travail (Cann, 1982, p. 67). Les résultats se sont révélés étonnamment sensibles aux différences de techniques d'estimation (Cohn et Hughes, 1994 ; Eckaus, 1973). On n'a pas non plus fait beaucoup de progrès en ce qui concerne la prise en compte, dans les modèles de la responsabilité et de l'effort individuels des élèves, ainsi que des conditions d'enseignement, alors que ce sont là des détermi-

nants essentiels de « la possibilité d'enseigner » (Killingworth, 1993)<sup>6</sup>. Certaines des données recueillies sont en contradiction avec les conclusions générales traditionnelles (évoquées plus haut), d'où l'impression que ces généralisations elles-mêmes sont influencées par les opinions prédéterminées des chercheurs sur ce qu'ils vont trouver.

Par exemple, on a observé des cas où la rentabilité de l'enseignement supérieur ou de la formation professionnelle était supérieure à celle de l'enseignement élémentaire, au Pakistan (Guisinger, Henderson et Scully, 1984), au Brésil (Tannen, 1991), au Botswana (Hinchliffe, 1990), en Chine (Min et Tsang, 1990), en Turquie (Tansel, 1994) et en Grèce (Kostakis, 1990). Quelle est la fréquence de telles exceptions ? Bennell (à paraître (b), 1995b) soutient que la rentabilité de l'enseignement élémentaire n'est supérieure que dans la moitié des cas à celle de l'enseignement secondaire ou postsecondaire. On ne voit pas très bien pourquoi, dans ces conditions, l'enseignement secondaire, supérieur et professionnel devrait être d'un plus grand profit économique que l'enseignement primaire.

Ce qui est clair, c'est que les taux de rentabilité par niveau d'enseignement horizontal sont en rapport inverse avec l'accès (Cline, 1982 ; Jain, 1991). Cette donnée de base fausse les comparaisons entre les taux de rentabilité de pays ayant des taux de scolarité différents<sup>7</sup>. Sans un contrôle de la variable taux de scolarité, il est sans doute inexact de comparer, par exemple, les rendements de l'enseignement de base au Chili et au Malawi. La même erreur systématique se retrouve à l'intérieur de certains pays, comme l'Inde et le Brésil, où l'accès varie considérablement d'une région à une autre. Des études rétrospectives sur les raisons qui sont à l'origine de l'expansion de l'enseignement de base ont fait apparaître l'importance de motivations non économiques (Fuller et Robinson, 1992 ; Mitch, 1992) ; une raison essentielle est notamment que, avec le temps, l'expérience éducative devient généralement une « tradition » (Shils, 1981 ; Heyneman, 1972a).

En calculant la rentabilité d'un niveau d'enseignement, on a tendance à méconnaître le fait que, tout comme dans le domaine de la santé ou de l'agriculture, l'efficacité d'un niveau dépend de celle des autres niveaux. Pour certains facteurs, les effets sont évidents, directs et se renforcent mutuellement, comme la qualité de la formation pédagogique postsecondaire, qui influe sur la qualité de l'éducation de base. Pour d'autres, ils le sont moins, s'agissant, par exemple, de l'évaluation de l'enseignement en tant que moyen de rétroaction, ou encore de la contribution de l'enseignement supérieur à l'efficacité de la gestion de l'enseignement et à une bonne gestion en général. Il existe aussi d'autres types de relations entre les différents niveaux, qui ont des effets indirects et pernicioeux. Ainsi, lorsque l'enseignement technique est utilisé comme un moyen de rationner l'accès aux études supérieures, cela aboutit à un détournement de ressources internes si marqué que la capacité de financement de l'enseignement de base s'en trouve compromise. Chacune de ces relations implique que les décisions d'investissement concernant un niveau peuvent difficilement être dissociées des investissements aux autres niveaux. C'est pourquoi les spécialistes de l'éducation sont nombreux à pen-

ser que les données sur la rentabilité par niveau d'enseignement sont sans doute intéressantes, mais sans pertinence pour la prise de décisions judicieuses de gestion.

Les gains non monétaires en nature résultant de l'éducation de base sont considérables : meilleures pratiques d'hygiène, réduction de la taille des familles, meilleure gestion domestique, etc. Mais sont-ils supérieurs à ceux dont on peut créditer les autres niveaux d'enseignement ? Il ne faut pas oublier de prendre en compte aussi les avantages qui intéressent le bien public, par exemple le fait d'avoir des citoyens plus instruits et plus conscients. On a essayé d'estimer la valeur relative des gains non monétaires produits par les différents niveaux d'enseignement, mais on ne dispose pas pour le moment d'instruments de comparaison satisfaisants. On ne dispose pas non plus d'une méthode satisfaisante qui permette de chiffrer la contribution de chaque niveau au bien public. Comme Rivlin le faisait remarquer il y a trente-cinq ans, l'enseignement supérieur est en partie un bien public : on lui doit de nouvelles recherches, de nouveaux produits et la préservation de la culture. Cet enseignement est sans doute d'un plus grand profit pour la société que pour l'individu, et les bénéfices qu'il rapporte ne peuvent être exprimés dans une unité commune. « Personne n'a encore mis au point de méthode permettant d'estimer le profit total que la société retire ou pourrait retirer de ses investissements dans l'enseignement supérieur » (Rivlin, 1961, p. 137).

## La participation à l'enseignement supérieur

Mais que faut-il penser de l'argument d'équité ? N'est-il pas exact que la composition des effectifs de l'enseignement supérieur est inéquitable ? La proportion des enfants des classes aisées qui poursuivent des études universitaires n'est-elle pas plus élevée que celle des autres enfants, et cela ne justifie-t-il pas une réorientation de la stratégie d'investissement dans l'enseignement supérieur ?

La réponse à cette question comprend deux volets. Le premier concerne l'égalité des chances devant l'éducation au niveau préuniversitaire. La définition de cette notion d'égalité des chances devant l'éducation a fait l'objet d'un vaste débat, mais peut se résumer en substance à la possibilité d'accéder dans des conditions d'égalité aux ressources de l'éducation (Heyneman, 1980*b*). Si cette égalité d'accès est assurée, alors le second volet de la réponse devient pertinent<sup>8</sup>, l'idée étant qu'il n'est pas nécessairement vrai qu'il faille réduire les investissements publics dans l'enseignement supérieur sous prétexte qu'il y a inégalité de participation.

La première approche traditionnellement adoptée pour analyser la question de la surreprésentation ou de la sous-représentation des différents groupes sociaux dans l'enseignement supérieur consiste à enquêter sur les origines sociales de la population étudiante. Anderson a été l'un des premiers à utiliser une procédure d'étalonnage dans ce domaine en interrogeant un échantillon aléatoire d'étudiants des Universités d'Oxford et de Cambridge sur le niveau d'instruction de leurs parents et la profession de leur père. Il a ensuite comparé les résultats obtenus avec les pourcentages estimés correspondant, dans la population générale, à la génération ayant des enfants en âge d'aller à l'université (Anderson, 1952 ; 1956). Au



cours des quarante dernières années, une masse de nouvelles données a été rassemblée au sujet de la question de la représentation. Les études ont porté sur le Royaume-Uni (Halsey, Heath et Ridge, 1980), la France (Millot, 1981), l'Allemagne (Craig, 1983 ; Williamson, 1977) et de nombreux autres pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Passeron, 1979 ; Busch, 1975). Fait étonnant, il existe une longue tradition de recherche sur la représentation sociale dans l'enseignement supérieur en URSS (Dobson, 1977, 1980 ; Anderson, 1977 ; Jones, 1978). Et l'on trouve sur la même question toute une série de travaux déjà anciens concernant les pays à faible revenu, à commencer par Ceylan (Strauss, 1951), le Ghana (Foster, 1965 ; Peil, 1965 ; Weiss, 1979), le Kenya (Prewitt, 1974), la République de Corée (Snodgrass, 1977), la Chine (White, 1981), la Colombie (Selowsky, 1979), la Malaisie (Merriman, 1979), et bien d'autres. Les premières études portaient essentiellement sur l'origine sociale des étudiants ; par la suite, on a recueilli des informations sur le niveau d'instruction de la population des ménages, ce qui a permis de procéder à des généralisations *a posteriori* sur la représentation des groupes sociaux.

Les résultats de ces études ont servi à justifier une réorientation des politiques de financement de l'éducation, l'aide publique (souvent fournie sous forme de prêts) étant ciblée davantage sur les groupes socio-économiques défavorisés, et l'investissement public dans l'enseignement supérieur étant réduit au profit des autres niveaux d'enseignement. On fait généralement valoir, à l'appui de cette redistribution des ressources, que la composition des effectifs de l'enseignement supérieur témoigne d'un déséquilibre en faveur des classes aisées, qui sont surreprésentées, et que, par conséquent, les avantages tirés de la poursuite d'études supérieures constituent un transfert de ressources pervers des pauvres vers les riches (Hansen et Weisbrod, 1969 ; Moor, 1982).

Depuis le début, les opinions divergent sur le point de savoir si cette représentation inéquitable dans l'enseignement supérieur « lèse » vraiment les groupes démunis (Pechman, 1970, 1972). Le problème, cependant, n'est pas tant le caractère équivoque des résultats aux yeux des spécialistes de l'éducation que le fait qu'aucune étude n'a conclu au caractère suffisamment équitable de la représentation existante. Puisque le déséquilibre est universel, la question que se posent les spécialistes de l'éducation est la suivante : Quel est le degré de déséquilibre qui peut être considéré comme « normal » ou « acceptable » ?

Aucune réponse à cette question ne semble se dessiner, même au vu des tendances de longue période, et même dans des pays connus pour suivre des politiques d'admission privilégiant nettement les groupes socio-économiques défavorisés. Dans l'ancienne URSS, par exemple, la population étudiante des universités ne s'était pas modifiée significativement après les années 30. En 1939, les enfants issus de familles de cadres étaient 2,4 fois mieux représentés parmi les étudiants des universités soviétiques que ceux des autres catégories socioprofessionnelles ; en 1970, ce facteur de surreprésentation atteignait encore 2,1. En France, la surreprésentation des enfants de cadres dans la population étudiante était de 2,6 en 1961, et de 2,4 en 1979 ; au Japon, elle était de 2,4 en 1953 et de 1,8 en 1968 ; en Hongrie, de

3,1 en 1931 et de 3,2 en 1963. Même aux États-Unis, où le taux de scolarisation postobligatoire est plus élevé que dans les autres pays pour lesquels on possède des données, les enfants de familles de cadres étaient, en 1920, 2,4 fois mieux représentés parmi les étudiants que ceux des autres catégories socioprofessionnelles, et 1,5 fois en 1954 (Anderson, 1983, tableau 8)<sup>9</sup>.

Du point de vue de la communauté éducative et, plus particulièrement, de celui d'un ministre de l'éducation, les recherches économiques sur l'équité dans l'enseignement supérieur semblent en être arrivées à une phase de rendements décroissants. Personne ne songerait à contester qu'il faille encourager et aider financièrement les étudiants de condition modeste, et les programmes à cet effet sont courants dans le monde entier. Mais les mesures destinées à assurer l'équité de la composition des effectifs de l'enseignement supérieur ont un coût et, comme on ne connaît pas de cas où ce but ait été atteint, on ne dispose d'aucun repère économique pour déterminer combien une société doit investir dans cet objectif. Une sur-représentation de 100 % de la catégorie des cadres, comme on en observe en France, au Royaume-Uni et au Japon (même après les efforts considérables déployés pour améliorer la situation), est-elle acceptable ? De telles inégalités ne semblent pas faire obstacle au développement économique de ces pays. Qu'en est-il des pays à faibles revenus ? Quels avantages économiques un pays peut-il attendre d'une amélioration de la représentation des différentes catégories sociales dans l'enseignement supérieur ? Ou bien, pour être plus réaliste, quels avantages économiques peut-on attendre de l'amélioration du taux de participation d'une catégorie sous-représentée — les groupes socio-économiques défavorisés, par exemple — au détriment d'autres groupes comme les femmes, les habitants des zones rurales ou les peuples autochtones ? Les travaux d'économie de l'éducation ne s'attachent guère aux incidences des mesures prises en faveur de certains groupes cibles sur d'autres groupes cibles, bien que l'on sache depuis longtemps que le fait d'améliorer la représentation d'un groupe risque d'affaiblir celle d'un autre (Galanter, 1984 ; Heyneman, 1980b ; Klitgaard, 1986 ; Tzannatos, 1991).

La question n'est pas de savoir si les pays doivent renoncer à s'efforcer d'assurer l'égalité des chances. L'objectif de justice sociale justifie suffisamment un tel effort (Rawls, 1971). La difficulté tient davantage au fait que les recommandations concernant le recrutement des étudiants de l'enseignement supérieur s'appuient sur des valeurs. On manque de données économiques permettant de dire quel profit il y aurait à faire passer de *X* à *Y* la proportion d'étudiants d'une catégorie sous-représentée. Cela explique sans doute pourquoi les ministres de l'enseignement supérieur et les présidents d'université semblent agacés par l'argument traditionnellement avancé pour prôner une réduction du financement public de l'enseignement supérieur, à savoir le caractère inéquitable de la participation. Des arguments autres que l'équité pourraient peut-être justifier une réduction des investissements publics dans l'enseignement supérieur. Mais, étant donné la pesanteur des mécanismes administratifs de prêt et les multiples occasions de recouvrer les coûts de l'enseignement supérieur auprès des usagers privés (Colclough, 1990), les administrateurs d'université sont fondés à s'interroger sur la logique de l'argument d'équité

invoqué pour limiter lesdits investissements publics. Eisemon et Salmi font remarquer que : « Quels que soient les mérites d'un système de prêts destiné à accroître le nombre d'étudiants issus de familles défavorisées, on ne saurait, vu l'augmentation des frais de scolarité qu'ont à supporter les étudiants, considérer ce système de prêts comme apte à introduire plus d'équité dans la composition des effectifs de l'enseignement supérieur » (Eisemon et Salmi, 1995, p. 3).

Compte tenu des problèmes non résolus par les analyses économiques traditionnelles sur l'expansion de l'éducation aux différents niveaux d'enseignement, comment une société doit-elle s'y prendre pour décider s'il convient d'investir dans tel niveau plutôt que dans tel autre ? Dans les cas extrêmes, où la scolarisation dans l'éducation de base est excessivement réduite, c'est évidemment elle qui est prioritaire. Mais ces cas sont de plus en plus rares à travers le monde, et se circonscrivent pour l'essentiel à l'Afrique subsaharienne et à certaines régions d'Asie du Sud. En général, les décisions à prendre sont plus complexes, parce que les besoins institutionnels se chevauchent : il faut plus de manuels pour l'enseignement élémentaire, mais il est aussi nécessaire de développer, simultanément, l'accès à l'enseignement supérieur. Puisque la science économique ne permet pas de trancher sans équivoque en faveur d'une option ou d'une autre, il faut recourir à d'autres mécanismes<sup>10</sup>. Mais lesquels ?

Selon Gutman, il n'est pas indispensable, pour justifier économiquement le versement de subvention à l'enseignement supérieur, de démontrer concrètement l'urgence de ce financement par rapport à celui d'autres biens publics ou mixtes (à la fois publics et privés). Les pouvoirs publics sont fondés à subventionner tout bien qui est au moins partiellement public. En l'absence de critères économiques acceptables permettant d'établir un ordre de priorité des investissements entre les différents niveaux d'enseignement, les pouvoirs publics doivent décider du financement de l'enseignement supérieur selon les mêmes procédures légitimes que celles qui s'appliquent à d'autres choix difficiles : investissements dans les services de police, la santé publique, la défense. Au-delà des impératifs de justice sociale en matière d'enseignement obligatoire, la décision concernant l'enseignement supérieur doit être prise à l'issue d'un processus démocratique de délibération et de décision, aux échelons de gouvernement appropriés (Gutman, 1987, p. 230)<sup>11</sup>. Gutman nous rappelle que, en démocratie, chaque fois que les données empiriques sont insuffisantes pour répondre de façon concluante à une question, ce sont les représentants élus du peuple qui arrêtent en dernier ressort la politique publique à suivre. Et s'ils décident de subventionner l'enseignement supérieur, rien ne permet d'affirmer valablement qu'ils se trompent.

## Investissements dans la qualité de l'éducation

La seconde catégorie de questions qui se posent en économie de l'éducation a trait à la qualité de l'enseignement. Les problèmes qualitatifs suscitent un intérêt grandissant (Behrman et Birdsall, 1987 ; Card et Kruger, 1992 ; Harbison et Hanushek, 1992 ; Heyneman et Loxley, 1983 ; Kemmerer et Wagner, 1985 ; Moll, 1991,

1992 ; Solman, 1985, 1987). Toutefois, si l'on excepte Behrman et Birdsall, et Harbison et Hanushek, peu d'auteurs ont essayé d'établir une comparaison entre les bénéfices d'une amélioration de la « qualité » de l'éducation et ceux d'une augmentation de la « quantité » d'éducation, bien que la question vienne naturellement à l'esprit. Une estimation globale des bénéfices imputables à la « qualité » ne présente pas non plus grand intérêt, puisque le vrai problème est de savoir quelle sorte de qualité est désirable et dans quelle mesure, et quels sont les investissements et les besoins institutionnels qu'elle suppose ?

Les administrateurs de l'école sont appelés à se prononcer sur des investissements qualitatifs spécifiques, d'un certain rapport coût-efficacité, et à opérer divers arbitrages. Ce qu'ils veulent, ce sont des repères susceptibles de les guider dans leurs choix d'investissement. Les travaux économiques publiés dans ce domaine fournissent indéniablement des indications de plus en plus utiles. Par exemple, il apparaît que la fréquentation d'une « faculté de lettres de renom » soit un bon investissement (Fox, 1993). Il en est de même, dans le cas des pays à faible revenu, de l'obtention d'un diplôme étranger (plutôt que national) (Lee, 1982). Les économistes ont aussi essayé de calculer la rentabilité de l'enseignement assisté par ordinateur (Levin, 1986), celle des écoles « phares » (*magnet schools*) (Chabotar, 1989), de divers diplômes scientifiques et niveaux de qualification (Lakshmanasamy et Madheswaran, 1993), la rentabilité de l'enseignement par petits groupes (Bacdayan, 1994 ; Kemmerer et Wagner, 1985), celle de l'éducation « active » ou d'autres pratiques pédagogiques d'établissements spécifiques (Glewwe *et al.*, 1995 ; Landgren, 1993), celle enfin des manuels et de l'enseignement radiophonique (Jamison *et al.*, 1981).

Que pouvons-nous apprendre, à la lecture de ces travaux, quant à l'importance d'un investissement qualitatif, comparé à un investissement d'un autre caractère ? Comment les différents investissements qualitatifs se complètent-ils et sont-ils reliés les uns aux autres ? Quels devraient être les groupes cibles des investissements qualitatifs : les surdoués ? les handicapés ? Les investissements doivent-ils être les mêmes pour toutes les matières et tous les niveaux d'enseignement ? Doivent-ils différer selon le degré d'enseignement ou la matière ? Le simple fait de savoir que l'amélioration des manuels est un moyen efficace et relativement peu onéreux d'obtenir de meilleurs résultats en sciences n'est pas d'un intérêt suffisant si les gestionnaires de l'éducation ont la responsabilité d'obtenir des résultats exigeant la mise en œuvre de toute une série de facteurs interdépendants, et des produits débordant largement le cadre des performances scolaires en sciences, tels que valeurs morales, comportement moral et sens civique (Young, 1983 ; Dewey, 1956, p. 18).

On peut faire deux remarques générales à propos de la situation actuelle concernant les travaux publiés sur les aspects économiques de la qualité de l'éducation. La première est que ces travaux sont plus abondants dans les pays de l'OCDE et, de ce fait, surtout utiles aux responsables de l'éducation de ces pays. En 1991, on dénombrait une centaine d'analyses quantitatives sur l'économie des ressources scolaires dans les pays en développement, mais rien qu'aux États-Unis le nombre

de ces analyses était quatre fois plus important (Hanushek, 1995, p. 229). Le degré de sophistication des études est également insuffisant. Les auteurs des études économiques ont encore un long chemin à parcourir avant de pouvoir rendre compte avec précision de la complexité des situations d'enseignement et d'apprentissage. Cette inaptitude n'a rien d'anormal ni de répréhensible. L'économie évalue plus efficacement les fonctions de production dans le cas d'un produit unique (du riz, par exemple) et lorsque les facteurs qui influent sur la productivité sont d'ordre physique. La différence entre une classe et une exploitation agricole, c'est que la production des sols ne dépend pas de leur motivation. Un peu d'humilité est donc de mise lors de la discussion des résultats.

### **Les investissements verticaux dans des programmes précis d'enseignement et des aptitudes spécifiques**

La plupart des responsables de l'éducation doivent intégrer trois types de variables dans une « décision d'investissement verticale » : premièrement, l'intérêt de l'apprenant ; deuxièmement, l'aptitude de celui-ci ; troisièmement, les conditions préalables institutionnelles et administratives de la réussite. À cet égard, on consultera avec profit les travaux d'analyse économique portant : sur les bons et les mauvais élèves en Norvège (Bonesronning et Rattso, 1994) ; sur la rentabilité, pour les personnes atteintes d'un handicap, d'un investissement dans des études universitaires (Dean et Dolan, 1992) ; ou sur l'effet d'un « environnement de travail coopératif » (Min et Tsang, 1990). Toutefois, d'une manière générale, cette catégorie de décisions d'investissement n'a guère retenu l'intérêt. Quelles sont les données économiques permettant de déterminer quelle est la bonne « filière verticale » pour ceux qui souffrent de troubles de l'attention ? Pour ceux qui possèdent une maîtrise exceptionnelle de l'espace ? Pour ceux qui préparent des spécialités nouvelles dans le domaine de la technologie médicale ?

Le manque de données économiques n'est cependant pas le seul problème. Tout aussi grave est celui que posent des arguments économiques témoignant d'une compréhension insuffisante des principes d'élaboration des programmes d'études. Ainsi en est-il de la façon dont on oppose couramment l'enseignement professionnel à l'enseignement général, comme s'il s'agissait d'une alternative binaire. Foster (1968) a délibérément déclenché, voilà près de trente ans, un débat de cet ordre en République-Unie de Tanzanie. Il voulait alors forcer le public à se départir de l'idée fausse qui avait cours depuis longtemps selon laquelle l'enseignement professionnel aurait un caractère plus « pratique ». Certes, réfuter l'idée que, par voie de conséquence, l'expérience manuelle est elle aussi « plus pratique » n'était pas facile (Heyneman, 1972*b*, 1979, 1985, 1986, 1987), mais c'est maintenant chose faite. Trois décennies plus tard, cependant, certains continuent à poser la question de « l'enseignement professionnel » comme s'il s'agissait d'un choix binaire (Psacharopoulos, 1987*b*).



Naturellement, de nombreux économistes compétents ont élevé à ce propos des mises en garde. Blaug (1985) fait remarquer que les différences entre compétences professionnelles et compétences générales sont « floues », à l'instar de Schultz (1975) et Hanushek (1981). Kang et Bishop (1989) se demandent si l'enseignement professionnel n'est pas complémentaire de l'enseignement général. Freeman fait valoir que « des observations abondantes et de plus en plus nombreuses montrent que, contrairement à l'opinion traditionnellement répandue concernant le choix d'une filière d'études, les jeunes sont très sensibles [...] à la situation du marché du travail, et ce dans des domaines d'études très divers, qui vont du droit à la physique, en passant par la psychologie ou la comptabilité » (Freeman, 1989, p. 21). Bowman fait remarquer que savoir lire et écrire était autrefois considéré comme une aptitude professionnelle (Bowman, 1990). Selon Dougherty (1989), la formation professionnelle englobe l'enseignement de l'électronique appliquée. Kostakis soutient que, en Grèce, la préparation des examens d'entrée à l'université est une véritable formation professionnelle, alors que la formation dite professionnelle comporte « une importante composante générale » (1990, p. 399). Pour Lewis, Hearn et Zilbert, la maîtrise du clavier est un savoir-faire qui devrait être acquis par tous (1991, p. 333). Après avoir passé en revue trente études britanniques différentes, Drake (1982) avance que la formation professionnelle débouche sur « des catégories de résultats indépendants si nombreuses que la seule façon de les exploiter est de leur attribuer une valeur « indicative » et non d'y voir des critères d'investissement précis ». Bowman (1990) parle, à propos de cette tendance à caractériser de façon erronée l'enseignement professionnel, d'un « défaut de communication généralisé [...] qui fait que ceux qui sont le plus étroitement impliqués dans l'évaluation des politiques d'enseignement diversifié sont les moins enthousiasmés par ces politiques ». Dougherty (1989) déclare que le débat sur l'enseignement professionnel est « rendu impossible par l'incapacité tant de ses partisans que de ses détracteurs de préciser ce que cet enseignement recouvre ».

Le problème que soulève la formulation de conclusions générales sur l'enseignement professionnel est mis en lumière par un rapport récent de la National Academy of Sciences des États-Unis d'Amérique, qui souligne que les classifications internationales, vieilles de plusieurs décennies, qui définissent l'enseignement professionnel aujourd'hui sont considérées comme « dépassées et orientées culturellement » (National Academy of Sciences, 1995, p. 27). Si cela est vrai, une bonne partie des études qui tentent d'évaluer la rentabilité économique de l'enseignement professionnel, considéré dans une optique binaire, sont tout simplement vides de sens. C'est sans doute la caractérisation erronée que donne de l'enseignement professionnel la littérature économique qui a conduit Fay Chung, alors Ministre de l'éducation du Zimbabwe, à déclarer que les travaux de recherche des économistes sur l'enseignement professionnel procédaient d'une optique « très étroite » (Chung, 1989). Si Chung qualifie l'optique de ces travaux d'« étroite », avec raison selon moi, c'est parce qu'ils dénotent une méconnaissance surprenante des principes sur lesquels se fondent les jeunes pour choisir une filière d'études, et

les responsables de l'éducation pour organiser les formations et décider des investissements à leur consacrer.

L'élaboration des programmes d'études des différentes formations s'appuie sur des règles ressortissant à la psychologie humaine. Ces règles ont trait notamment à la définition de compétences et de principes et leur organisation en séquences, à l'interaction entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique, qui met en œuvre des moyens manuels ou l'observation, et à la fixation d'objectifs différents selon l'âge, les aptitudes et les intérêts du groupe participant à l'expérience éducative. Si l'on examine les contenus spécifiques, la plomberie n'est pas comparable à la menuiserie, et la pisciculture n'est pas l'agriculture. Les investissements diffèrent selon les programmes et, à ne considérer que les agrégats sans tenir compte de ces différences, on obtient des résultats qui ne sont utiles ni à ceux qui ont à prendre les décisions d'investissement ni à ceux qui ont à prendre les décisions de gestion. Lire dans la littérature économique que la rentabilité de « l'enseignement professionnel est faible » ne sert à rien à un jeune vivant dans la banlieue du Caire, par exemple, et qui se demande s'il doit ou non étudier l'horticulture.

## Les investissements dans les réformes

Le quatrième domaine dans lequel un investissement dans l'éducation peut avoir des retombées intéressantes est celui des réformes touchant les politiques. Dans les professions de l'éducation, réformer les politiques est un thème porteur. Rares sont les pays où l'on ne s'intéresse pas à la question : presque partout, on réclame des études sur des sujets divers, que ce soit sur la rémunération au mérite, la politique des examens, les chèques-éducation, les emplois du temps, les niveaux de performance, etc. (Heyneman, 1993a ; 1993b). Dans tous les cas, il s'agit de savoir quels avantages économiques on peut attendre d'une réforme des politiques : meilleure productivité interne, répartition plus efficace des ressources, etc.

Pour satisfaire cette demande, quelques travaux novateurs ont été publiés, qui concernent notamment la répartition du temps pédagogique (Bacdayan, 1994 ; Brown et Saks, 1987 ; Fisher, Marliave et Filby, 1979), l'utilisation du temps par les élèves ou par les étudiants (Levin et Tsang, 1987), les stratégies de recouvrement des coûts (Tilak, 1995), les stratégies de recrutement des enseignants (Levin, 1970), les écoles « phares » (*magnet schools*) et autres types d'établissements (Chabotar, 1989), la rémunération en fonction des résultats et d'autres questions liées à la rémunération des enseignants (Cox-Edwards, 1989 ; Kemmerer, 1990 ; Rappale, 1992), la pédagogie dans le contexte professionnel (Landgren, 1993), et la concentration excessive des marchés de l'éducation (Borland et Howsen, 1992). Cependant, d'une manière générale, l'économie des réformes relatives aux politiques n'en est qu'au tout premier stade de son développement empirique.

## Nouvelles responsabilités, nouvelles questions

L'inaptitude de l'analyse économique à répondre à bon nombre des questions posées par les professionnels de l'éducation n'est pas passée inaperçue (Burkhead, 1973). Un article paru dans *The Economist* a montré combien les prédictions relatives au capital humain étaient imprécises, dès lors que la définition des « savoirs de base » demeurait des plus subjectives et que la notion de « niveau scolaire » avait une signification très variable (*The Economist*, 1995). Killingworth (1993) soulève un problème similaire lorsqu'il s'interroge sur la mesure dans laquelle la rémunération des personnels de l'éducation tient compte de façon appropriée des différences de compétence, d'effort fourni, de responsabilités et de conditions de travail. Toutefois, les erreurs de caractérisation peuvent avoir de multiples causes. L'une d'elles est l'indigence des statistiques, nécessaires à la moindre généralisation concernant l'éducation (Heyneman, 1993a ; Puryear, 1995 ; National Academy of Sciences, 1995 ; *The Economist*, 1995). Cependant, quelle que soit la cause, Samuelson (1995, p. 44) conclut que « la science économique n'en est pas encore arrivée à un degré de développement qui permette des changements sur simple commande à la carte [...] ; elle est capable de déceler les tendances générales et d'éclairer les choix entre les grandes options, mais c'est à peu près tout. Au bout du compte, le public n'est pas berné, seulement déçu. »

Comment, dans ces conditions, les spécialistes de l'éducation doivent-ils s'y prendre pour interroger les économistes ? Et comment mesurer la demande d'analyse économique<sup>12</sup> ? De même que l'économiste de la santé doit comprendre que la grippe et la pneumonie ont des conséquences différentes et exigent des traitements différents, de même l'économiste de l'éducation doit être sensible aux impératifs pédagogiques.

L'économiste de l'éducation doit appréhender la nature de l'enseignement et de la profession enseignante (Dreeben, 1970 ; Cuban, 1980). Il doit aussi avoir à l'esprit les différences d'âge et de style d'apprentissage individuel entre les apprenants, et le fait que des objectifs pédagogiques différents exigent des ressources différentes. Il doit en outre être capable de faire la distinction entre le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves par enseignant (ou le taux d'encadrement)<sup>13</sup> ; entre un savoir et l'application de ce savoir ; entre les performances cognitives et les performances affectives ; et entre la réussite individuelle (objectif des pays occidentaux) et la réussite du groupe (objectif des pays asiatiques).

L'économiste de l'éducation doit être prêt à envisager des produits éducatifs divergents, et des conséquences éducatives divergentes. L'économiste doit toujours avoir conscience du risque qu'une fonction éducative ne puisse être remplie, contrairement aux prévisions, même s'il s'agit de fonctions non justiciables de critères économiques. Comme Burkhead et ses collaborateurs le font observer, « il n'existe pas d'équivalent éducatif raisonnable de la maximisation des profits » (Burkhead, Fox et Holland, 1967).

Les enfants ne sont pas des biens marchands sur lesquels on peut expérimenter librement. Les parents — surtout en démocratie — ne tolèrent aucune erreur. Le

public considère que les autorités de l'éducation lui doivent des comptes. Il n'en est pas de même en général pour les économistes. Pour être crédible aux yeux des professionnels de l'éducation, l'économiste doit montrer qu'il comprend les ressorts de l'entreprise éducative et respecte le fardeau de responsabilité publique qui pèse sur les enseignants, les chefs d'établissement et les ministres de l'éducation.

Dire que beaucoup d'économistes ne sont pas aussi bien informés ou doués de compréhension qu'ils devraient l'être est une litote. Mais beaucoup d'autres le sont, et certaines recherches économiques recèlent la promesse de progrès significatifs pour l'éducation. Il y a d'abord ceux, parmi les économistes, qui exhortent leurs collègues à faire preuve de « créativité » quant à ce qu'ils mesurent et quant aux méthodes par lesquelles ils évaluent les bénéfices. Bowman et Anderson, par exemple, estiment qu'il y a cinq sources distinctes de développement du capital humain que les économistes devraient analyser : i) l'attachement à des personnes ou à un établissement dans le cadre de formations en apprentissage ; ii) la famille (qui exerce une influence prépondérante sur le comportement moral) ; iii) les établissements d'enseignement ; iv) l'emploi ; et v) l'intéressé lui-même (Bowman et Anderson, 1976). Freeman (1989) invite ses collègues à se transformer en « détectives » dans le domaine de l'éducation, de manière à combiner « l'analyse minutieuse des données et le bon sens économique ». Akin et Stewart (1982) rappellent à leurs collègues que l'éducation est un processus cumulatif, dont les résultats sont fonction du temps consacré à l'étude, des aptitudes de l'apprenant et des ressources externes.

On assistera sans doute à une véritable percée de l'économie de l'éducation lorsque les économistes se décideront à étudier les questions qui intéressent les éducateurs. Michael (1982) souligne que des recherches restent à mener sur la motivation et la santé psychologique et physique des professionnels de l'éducation. Hoenack (1994) souligne la nécessité de mettre en évidence les déterminants organisationnels des comportements économiques. Schultz préconise de placer l'accent sur les différentes compétences intellectuelles, la perception, la résolution de problème, l'aptitude à mettre ses buts personnels au service des objectifs de l'entreprise et d'autres facteurs du même genre (Schultz, 1975). Brookins (1995) invite à s'intéresser davantage à « l'économie des comportements ». Eisemon a sans doute commencé à opérationnaliser ces questions dans son étude novatrice sur la modification des comportements des adultes, induite par une modification des objectifs de performance fixés pour la section « hygiène » d'un examen d'entrée dans l'enseignement secondaire au Kenya (Eisemon, Patel et Abagi, 1988).

On ne saurait espérer de véritable percée, cependant, si la communauté économique répète les erreurs du passé. L'une de ces erreurs a été de trop mettre en avant les résultats d'évaluations de programme de grande ampleur. Celles-ci ne fournissent que de maigres enseignements par rapport au coût des plans d'enquête complexes qu'elles exigent (Raizen et Rossi, 1981). Une autre a été de faire appel à des méthodes d'analyse de la fonction de production pour distinguer la contribution des différents facteurs au processus pédagogique ou à des méthodologies nou-

velles pour isoler l'influence de la classe de celle de l'établissement, du district ou de la région (Heyneman, 1989)<sup>14</sup>.

Les économistes de l'éducation peuvent se montrer plus imaginatifs sur le plan des méthodes en faisant une plus grande place aux études de cas et aux analyses des performances économiques fondées sur de petits échantillons. Ils pourraient s'inspirer, à cet égard, de certaines tentatives héroïques de mesure des effets dans le temps (Rutter, 1979 ; Schiefelbein et Farrell, 1982 ; Peaker, 1971 ; Hyman, Wright et Reed, 1975) pour identifier les valeurs culturelles qui déterminent des effets économiques (Fuller et Clarke, 1994) ou pour élaborer des indicateurs véritablement novateurs combinant les effets économiques de plusieurs types d'investissements différents, qualitatifs et quantitatifs, par exemple (Caillods et Postlethwaite, 1989 ; Lewin, 1995).

## Conclusion

En dernière analyse, comme le montrent Windham et Chapman (1990), force est de se rendre à l'évidence : nous savons bien peu de chose sur les effets économiques des décisions prises dans le secteur de l'éducation, et, de ce fait, ce secteur demeure vulnérable. L'économie de l'éducation nous a beaucoup appris en ce qui concerne les décisions d'investissement dans le capital humain au niveau macroéconomique. Mais elle n'a guère aidé, jusqu'ici, les gestionnaires de l'éducation à répondre aux questions qu'ils se posent dans leur pratique quotidienne. Il ne faut pas oublier que, si la « boîte noire » de l'entreprise éducative est obscure dans l'esprit de l'économiste, elle ne l'est pas dans l'esprit de l'enseignant.

De même que les pays sont censés se conformer à un « code de bonne conduite » lors de la conclusion d'accords internationaux, et que les médecins ou les avocats sont tenus de respecter des règles professionnelles uniformes dans leurs relations avec leurs clients, de même l'enseignant est en droit d'attendre des économistes qui s'intéressent à son domaine qu'ils fassent preuve d'un certain professionnalisme — les économistes étant en droit d'attendre la même chose des enseignants. Cela suppose d'abord trois éléments :

- L'absence d'accusations *ad hominem* sur les motivations. Cela fait un siècle que certaines analyses économiques sont émaillées de remarques sur le conservatisme ou l'égoïsme des enseignants. La question n'est pas de savoir si cette critique est fondée ou non ; il suffit de constater qu'elle n'est pas de nature à déboucher sur une conclusion constructive.
- La formulation précise des prémisses sur lesquelles reposent les données et les conclusions. Ainsi, des conclusions telles que : « le nombre d'élèves par classe n'a pas d'effet », « l'argent n'a pas d'effet » ou « les investissements réalisés dans l'éducation sont inefficaces » appellent de plus amples précisions<sup>15</sup>.
- La généralisation de l'analyse à l'ensemble du domaine. Les études réalisées ont surtout porté sur la première catégorie de questions — celles qui concernent la rentabilité de l'expansion quantitative —, mais il ne s'agit là que de l'une des quatre grandes catégories de questions relatives à l'investissement éducatif. Les



taux de rendement ne renseignent guère sur les aspects de l'économie de l'éducation qui ont trait aux trois autres catégories. Les priorités, en matière d'investissements éducatifs, ne devraient pas être décidées sans qu'aient été passées en revue les quatre catégories en question.

De même, certains principes tout aussi importants doivent régir l'attitude des professionnels de l'éducation à l'égard de l'économie de ce secteur. L'éducation étant un bien public, et par conséquent un investissement public, il est naturel de s'attendre à ce qu'ils s'intéressent à sa dimension économique et figurent parmi les principaux consommateurs de conseils économiques judicieux. Il serait injuste de ne pas tenir compte des conseils des économistes sous prétexte qu'ils se fondent sur des données imprécises. Il n'est pas raisonnable de se désintéresser de questions économiques dont les réponses permettront peut-être d'améliorer l'éducation. La communauté de l'éducation a toutefois le devoir d'exiger des données économiques plus fiables concernant des aspects de l'éducation plus divers. Les questions posées jusqu'ici par les économistes de l'éducation leur ont été inspirées moins par le désir d'éclairer l'action que par les traditions de leur discipline. L'économie, comme l'éducation, aurait tout à gagner si elle jetait par-dessus bord les questions du passé pour se pencher sur celles que lui posent les professionnels de l'éducation eux-mêmes.

## Notes

1. Cet article a été rédigé initialement avec les encouragements de M. Lakshmanasamay, de l'Université de Madras, pour figurer dans une série d'essais rendant hommage à Nalla Gounden, et il est publié dans *Perspectives* avec sa permission. L'auteur remercie vivement, pour les conseils et les encouragements qu'ils lui ont prodigués, ses amis économistes enseignant aux Universités de Chicago, du Sussex, de l'État de New York, à Albany, et aux Universités Vanderbilt et George Washington, ainsi que ses nombreux collègues de l'UNESCO et de la Banque mondiale, et plus spécialement les collègues de sa propre division. Tous lui ont consacré généreusement leur temps. Cependant, les opinions exprimées dans ces pages sont uniquement celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles de la Banque mondiale, en particulier, ni d'aucune des institutions qui lui sont affiliées.
2. Aux États-Unis d'Amérique, ces « tensions » liées au manque de pertinence des questions économiques examinées par la communauté universitaire ont abouti à la création d'une société économique s'intéressant exclusivement aux problèmes de gestion de l'éducation : l'American Education Finance Association.
3. Les investissements « horizontaux » sont ceux qui ne sont pas différenciés en fonction de telle ou telle spécialisation et se répartissent, d'une manière générale, entre les catégories du primaire, du secondaire et du supérieur. Les investissements « verticaux » sont ceux qui traversent les divisions horizontales et débouchent sur une expérience éducative différente des autres. Il peut s'agir, par exemple, d'un nouveau domaine de spécialisation professionnelle ou d'un nouvel objectif éducatif : sensibilisation à l'environnement, entretien de la forme physique, etc. ; ou encore d'enseignements spéciaux pour les surdoués, les handicapés, etc., aux niveaux du primaire, du secondaire ou du supérieur.

4. Traditionnellement, les économistes s'intéressent peu aux solutions de rechange techniques, principales pistes explorées par les spécialistes de la recherche opérationnelle ou des études techniques.
5. L'expression « prolongation des études » recouvre des procédés économiques rudimentaires de mesure de la quantité. L'unité généralement utilisée est la différence marginale en années (il n'y a pas d'unité plus petite). Il n'est guère fait de distinctions entre les contenus inscrits au programme, ceux qui sont effectivement enseignés et ceux qui sont reçus ; les différences dans la qualité des matériels pédagogiques, la matière enseignée ou les autres produits proposés font rarement l'objet de contrôles (précis). Hanushek (1994 ; 1995) a montré de façon particulièrement éloquente que les données sur les taux de rendement des différents niveaux d'enseignement sont insuffisantes pour guider l'investissement si l'on néglige de prendre simultanément en compte les investissements qualitatifs.
6. La « possibilité d'enseigner » diffère de l'aptitude à enseigner, de la même manière que la « possibilité d'apprendre » diffère de l'aptitude à apprendre. Par possibilité d'enseigner, il faut entendre une situation dans laquelle l'environnement offert par la classe permet à un bon enseignant d'exercer efficacement son métier.
7. Ce point a été particulièrement négligé dans les recherches d'économie de l'enseignement professionnel. Cette filière d'enseignement a souvent été utilisée pour retarder l'entrée sur le marché du travail ou pour rationner l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui est lamentable, car donner à cet enseignement pareilles fonctions est à la fois coûteux et inefficace. Les élèves engagés dans une filière professionnelle courte sont en général plus découragés et en colère que le reste de leur cohorte d'âge, car toute voie de progression professionnelle leur est fermée. Plus la proportion d'élèves d'une cohorte d'âge inscrits dans une filière d'enseignement professionnel court est faible, plus la rentabilité de l'enseignement professionnel a des chances d'être élevée. Cela signifie que la rentabilité de l'enseignement professionnel est déterminée moins par la nature du programme que par son aptitude à remplir d'autres fonctions sociales intervenantes. Quelque évidentes et importantes que soient ces fonctions pour les dirigeants politiques locaux, les analyses économiques les passent généralement sous silence.
8. Sur la question de l'équité de la répartition des ressources de l'éducation au niveau préuniversitaire, la contribution des études économiques est considérable et est à l'origine de toute une série véritablement créatrice d'arguments, de techniques empiriques et de recommandations pratiques.
9. L'absence de correspondance entre les dates pour les différents pays est due à la difficulté d'harmoniser les définitions mouvantes du statut socio-économique et de l'enseignement supérieur des différents travaux publiés. Cette absence est due aussi à la différence des moyens utilisés pour estimer la représentation des différentes couches socio-économiques dans la population générale (Anderson, 1975).
10. On en est venu dans le passé à utiliser les qualificatifs de « primaire » pour désigner l'enseignement élémentaire, et de « secondaire » pour désigner l'enseignement postprimaire. Gutman soutient que cette distinction se justifiait dans une société où le niveau d'instruction de base et d'éducation civique exigé était peu élevé. Aujourd'hui, faire des études secondaires est devenu une nécessité pour pouvoir jouer son rôle de citoyen dans un pays démocratique. Les complexités de la démocratie étant les mêmes que le pays soit riche ou pauvre, tous les pays doivent en fait intégrer un cycle d'études secondaires dans l'éducation de base (Gutman, 1987, p. 49). Seuls trois niveaux d'en-

seignement sont aujourd'hui significatifs : l'enseignement préobligatoire, l'enseignement obligatoire et l'enseignement postobligatoire. Toutes les sociétés ne sont certes pas en mesure d'offrir les mêmes possibilités d'accès, mais toutes s'efforcent d'atteindre à cet égard les mêmes objectifs, indépendamment de la rentabilité des différents niveaux.

11. À dire vrai, les décisions concernant les biens publics n'excluent pas toute étude empirique. Certaines routes sont plus « publiques » que d'autres. Les pauvres tirent en général plus de profit d'une route menant à un marché que d'une route menant à un aéroport. Dans le domaine éducatif aussi, il existe des moyens de mesurer le poids public relatif. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques par étudiant de l'enseignement supérieur sont généralement deux fois plus élevées que les dépenses par élève de l'enseignement obligatoire. La différence est encore plus marquée dans les pays non membres de l'OCDE : elles sont trois fois plus élevées à Singapour, à Hong Kong, à Taiwan et en Corée, quatre fois plus dans les États du Golfe, huit fois plus en Amérique latine et dans les Caraïbes, et en Tunisie, quatorze ou quinze fois plus en Jordanie et au Maroc, et jusqu'à cent fois plus dans certaines régions d'Afrique subsaharienne. Dans les cas où la qualité de l'enseignement obligatoire a été négligée, on peut se demander s'il serait juste du point de vue social d'abaisser les dépenses unitaires.
12. On peut évaluer l'intérêt que présentent les travaux des différents économistes de l'éducation d'après les missions de consultant rémunérées que leur offrent les responsables de la gestion des systèmes éducatifs.
13. L'économiste qui ne fait pas de distinction entre ces deux concepts commet pour ainsi dire une « faute professionnelle ». Lorsqu'il soutient que « le nombre d'élèves par classe n'a pas d'effet », ce qu'il veut dire en réalité, c'est que le nombre d'élèves par enseignant (ou le taux d'encadrement) n'a pas d'effet. Le « nombre d'élèves d'une classe » est quelque chose de très spécifique. Il varie selon l'objet de l'enseignement (chant choral ou travaux pratiques de chimie), le style pédagogique (cours magistral ou travail en petit groupe) et la demande des apprenants (handicapés ou autres élèves). Le « nombre d'élèves par enseignant » (ou le « taux d'encadrement ») correspond à une moyenne globale pour l'ensemble du système. Habituellement, c'est du taux d'encadrement que l'économiste veut parler. Cependant, le taux d'encadrement ne signifie pas grand-chose si l'on ne sait pas quel est l'éventail des taux observés dans l'échantillon et s'il n'est pas fait de distinction entre les enseignants et le personnel non enseignant.
14. Il est vrai que l'avènement des méthodes analytiques multiniveaux de décomposition des agrégats a été une avancée majeure. Mais il est vrai aussi que ces méthodes n'ont pas encore permis d'isoler les influences qui interviennent pendant la période d'investissement elle-même. Comme il est notoire que les changements apportés sont plus radicaux dans certaines classes que dans d'autres, on peut difficilement prétendre que les méthodes qui servent actuellement à mesurer les gains nets dans le temps constituent des moyens valables de répartir « équitablement » les ressources.
15. Cette exigence est conforme aux règles recommandées par la National Academy of Sciences pour la conduite de recherches internationales en éducation (Board on International Studies in Education, 1993).

## Bibliographie

- Akin, J. S. ; Stewart, J. F. 1982. « The time allocation decision and achievement patterns of young children » [Décision concernant le temps alloué et structure des résultats chez les jeunes enfants]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 4, p. 307-330.
- Anderson, C. A. 1952. « School and society in England : social backgrounds of Oxford and Cambridge students » [École et société en Angleterre : origines sociales des étudiants d'Oxford et de Cambridge]. *Annals of American research* (Washington, D.C.).
- . 1956. « Social status of university students » [Statut social des étudiants de faculté]. *Transactions : third World Congress of Sociology*, vol. 5, p. 51-63.
- . 1975. « Expanding educational opportunities : conceptualization and measurement » [Augmenter les chances en matière d'éducation : conceptualisation et quantification]. *Higher education* (Amsterdam), vol. 4, p. 393-400.
- . 1977. « Social status and inequality of access to higher education in the USSR » [Statut social et inégalité d'accès à l'enseignement supérieur en URSS]. Dans : Karabell, J. ; Halsey, A. H. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie en matière d'éducation]. New York, Oxford University Press.
- . 1983. *Social selection in education and economic development* [La sélection sociale en matière d'éducation et de développement économique]. Washington, D.C., Banque mondiale. Département de l'éducation.
- Bacdayan, A. W. 1994. « Time denominated achievement cost-curves, learning differences and individualized instruction » [Courbes exprimant le coût des résultats en termes de temps, différences d'apprentissage et instruction personnalisée]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 1, p. 43-53.
- Behrman, J. B. ; Birdsall, N. 1987. « Quality of schooling : quantity alone is misleading » [Qualité de la scolarité : la quantité seule induit en erreur]. *American economic review* (Ithaca, New York), vol. 73, p. 928-946.
- Bennell, P. À paraître (a). « Rates of return to education in sub-Sahara Africa » [Taux de rendement de l'éducation en Afrique subsaharienne]. *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- . À paraître (b). « Using and abusing rates of return : a critique of the World Bank's 1995 Education Sector Review » [Usage et abus des taux de rendement : critique de la revue du Secteur de l'éducation de la Banque mondiale pour 1995]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni).
- . 1995a. « Rates of return to education in Asia : a review of the evidence » [Taux de rendement de l'éducation en Asie : une étude des faits]. Brighton, Royaume-Uni, Institute of Development Studies, University of Sussex. (Working paper n° 24.)
- . 1995b. « General versus vocational secondary education in developing countries : a review of the rate of return evidence » [Enseignement général contre enseignement secondaire professionnel dans les pays en développement : étude des faits concernant les taux de rendement]. Brighton, Royaume-Uni, Institute of Development Studies, University of Sussex. (Working paper n° 23.)
- Benson, C. 1978. *The economics of public education* [L'économie des relations publiques]. Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin Company.
- Blaug, M. 1985. « Where are we now in the economics of education ? » [Où en sommes-nous actuellement avec l'économie de l'éducation ?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 1, p. 17-28.

- Board on International Comparative Studies in Education (BICSE). 1993. *A collaborative agenda for improving international comparative studies in education* [Ordre du jour en collaboration pour améliorer les études internationales comparées en éducation]. Washington, D.C., National Academy Press.
- Bonesronning, H. ; Rattso, J. 1994. « Efficiency variation among Norwegian high schools : consequences of equalization » [Variation de rendement parmi les écoles secondaires norvégiennes : conséquences de l'égalisation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 4, p. 289-304.
- Borland, M. V. ; Howsen, R. M. 1992. « Student achievement and the degree of market concentration in education » [Résultats des élèves et degré de concentration du marché en matière d'éducation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, p. 31-39.
- Bowman, M. J. 1990. « Overview essay : views from the past and from the future » [Essai de synthèse : vues du passé et de l'avenir]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 9, n° 4, p. 283-307.
- Bowman, M. J. ; Anderson, C. A. 1976. « Human capital and economic modernization in historical perspective » [Capital humain et modernisation économique en perspective historique]. Dans : Stone, L. (dir. publ.). *Schooling and society : studies in the history of education* [Scolarité et société : études d'histoire de l'éducation], p. 3-19. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.
- Brookins, O. 1995. « Mind over money » [L'esprit plus fort que l'argent]. *Newsweek* (New York), 29 mai, p. 15.
- Brown, B. W. ; Saks, D. H. 1987. « The micro-economics of the allocation of teacher's time and student learning » [La micro-économie concernant l'allocation de temps de l'enseignant et de l'apprentissage de l'élève]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 6, n° 4, p. 319-332.
- Burkhead, J. 1973. « Economists against education » [Les économistes contre l'éducation]. *Teachers college record* (New York), vol. 75, n° 2, p. 198-200.
- Burkhead, J. ; Fox, T. ; Holland, J. W. 1967. *Input and output in large city high schools* [Entrées et sorties dans les écoles secondaires des grandes villes]. Syracuse, New York, Syracuse University Press.
- Busch, G. 1975. *Inequality of educational opportunity by social origin in higher education* [Inégalité des chances devant l'éducation dans l'enseignement supérieur selon l'origine sociale]. Paris, OCDE. 23 p. (L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie. Vol. 1).
- Caillods, F. ; Postlethwaite, T. N. 1989. « Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement ». *Perspectives* (Paris), vol. 19, n° 2, p. 183-207.
- Callahan, R. E. 1962. *Education and the cult of efficiency* [L'éducation et le culte de l'efficacité]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Cann, K. T. 1982. « An economic evaluation of elementary education for dropouts in Indonesia » [Évaluation économique de l'enseignement élémentaire pour les « décrochés » en Indonésie]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 1, p. 67-81.
- Card, D. ; Kruger, A. 1992. « Does school quality matter ? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States » [La qualité de l'école a-t-elle de l'importance ? Rentabilité de l'éducation et caractéristiques des écoles publiques aux États-Unis]. *Journal of political economy* (Chicago, Illinois), vol. 100, n° 1, p. 1-40.

- Chabotar, J. K. 1989. « Measuring costs of magnet schools » [Combien coûtent les écoles phares ?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, p. 169-183.
- Chung, F. C. 1989. « Policies for primary and secondary education in Zimbabwe : alternatives to the World Bank perspective » [Politiques pour l'enseignement primaire et secondaire en Zimbabwe : solutions de rechange à l'optique de la Banque mondiale]. *Zimbabwe journal of education research* (Harare), vol. 1, p. 22-42.
- Cline, H. M. 1982. « The measurement of change in the rates of return to education, 1967-1975 » [La mesure du changement dans les taux de rendement de l'éducation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 3, p. 275-293.
- Cohn, E. ; Hughes, W. W. 1994. « A benefit-cost analysis of investment in college education in the US, 1969-1985 » [Analyse coûts-avantages de l'investissement dans les études supérieures aux États-Unis, 1969-1985]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 2, p. 109-123.
- Colclough, C. 1990. « Raising additional resources for education in developing countries : are graduate payroll taxes superior to student loans ? » [Collecter des fonds supplémentaires pour l'éducation dans les pays en développement : les taxes prélevées sur les salaires des diplômés sont-elles supérieures aux prêts consentis aux étudiants ?] *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 10, n° 2/3, p. 169-180.
- Coleman, J. et al. 1966. *Equality of educational opportunity* [L'égalité des chances devant l'éducation], 2 vol. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D.C.
- Cox-Edwards, A. 1989. « Understanding differences in wages relative to income/capital : the case of teachers' salaries » [Comprendre les différences entre salaires et revenus (ou capital) : le cas des salaires des enseignants]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, p. 197-203.
- Craig, J. 1983. « Higher education and social mobility in Germany, 1850-1930 » [Enseignement supérieur et mobilité sociale en Allemagne, 1850-1930]. Dans : Jarausch, K. H. (dir. publ.). *Transformation of higher learning, 1860-1930* [Transformation des études supérieures, 1860-1930]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Cuban, L. 1980. *How teachers taught : constancy and change in American classrooms : 1890-1980* [Comment enseignaient les maîtres : constance et changement dans les salles de classe aux États-Unis : 1890-1980]. New York, Longman.
- Davis, J. R. ; Morrall, J. F. 1974. *Evaluating educational investments* [Évaluer les investissements dans l'éducation]. Lexington, Massachusetts, D. C. Heath et Company.
- Davis, R. G. 1985. « Review of OECD educational planning : a re-appraisal » [Étude de la planification de l'éducation selon l'OCDE : une réévaluation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 2, p. 146.
- Dean, D. H. ; Dolan, R. C. 1992. « Efficiency of higher education for persons with disabilities » [Rendement de l'enseignement supérieur pour les handicapés]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, p. 51-60.
- Dewey, J. 1956. *The school and society and the child and the curriculum* [L'école et la société, l'enfant et le programme], Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Dobson, R. B. 1977. « Social status and inequality of access to higher education in the USSR » [Statut social et inégalité d'accès à l'enseignement supérieur en URSS]. Dans : Karabell, J. ; Halsey, A. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie en éducation], p. 254-275, New York, Oxford University Press.

- . 1980. « The educational attainment process in the Soviet Union » [Le processus d'accès à l'éducation en Union soviétique]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 24, juin, p. 252-269.
- Dougherty, C. Mars 1989. *Cost effectiveness of national training systems in developing countries* [Coût-efficacité des systèmes de formation nationaux dans les pays en développement]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail de la Banque mondiale.)
- Douglas, G. K. 1980. « Economic return on investments in higher education » [Rendement économique des investissements dans l'enseignement supérieur]. Dans : Howard, R. B. (dir. publ.). *Investment in learning : the individual and social value of American higher education* [L'investissement dans le savoir : valeur individuelle et sociale de l'enseignement supérieur aux États-Unis], p. 358-387. San Francisco, Californie, Jossey-Bass Publishers.
- Drake, K. 1982. « Cost effectiveness of vocational training : a survey of British studies » [Coût-efficacité de la formation professionnelle : inventaire des études britanniques]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, printemps, p. 103-125.
- Dreeben, R. 1970. *The nature of teaching : schools and the work of teachers* [La nature de l'enseignement : les écoles et le travail du professeur]. Glenview, Illinois, Scott Forman and Company.
- Eckaus, R. S. 1973. *Estimating returns to education : a disaggregated approach* [Estimation du rendement de l'éducation : une approche désagrégée]. Berkeley, Californie, Carnegie Commission.
- The Economist* (Londres). 1995. 4-10 mars.
- Eisemon, T. O. ; Patel, V. L. ; Abagi, J. 1988. « Read these instructions carefully : examination reform and improving health education in Kenya » [Indication à lire avec soin : réforme des examens et amélioration de l'éducation sanitaire au Kenya]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 8, n° 1, p. 55-66.
- ; Salmi, J. 1995. *Increasing equity in higher education : strategies and lessons from international experience* [Augmenter l'équité dans l'enseignement supérieur : stratégies et leçons de l'expérience internationale]. Washington, D.C., Banque mondiale. (ESP discussion paper, n° 61.)
- Fisher, C. ; Marliave ; Filby, N. N. 1979. « Improving teaching by improving academic learning time » [Améliorer l'enseignement en améliorant le temps d'apprentissage théorique]. *Education review* (Fujian Institute of Education Science, China), vol. 37, n° 1, octobre, p. 52-54.
- Foster, P. J. 1965. *Education and cultural change in Ghana* [Éducation et changement culturel au Ghana]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- . 1968. « The vocational school fallacy in development planning » [L'illusion de l'école professionnelle dans la planification du développement]. Dans : Bowman, M. J. *et al.* (dir. publ.). *Textes choisis sur l'économie de l'éducation*. Paris, UNESCO, p. 614-629.
- Fox, M. 1993. « Is it a good investment to attend an elite private college ? [Est-ce un bon investissement que de faire ses études dans un collège universitaire privé prévu pour une élite ?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 12, n° 2, p. 137-151.
- Freeman, R. B. 1989. *Labor markets in action : essays in empirical economics* [Les marchés du travail en action : essais d'économie empirique]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

- Fuller, B. ; Clarke, P. 1994. « Raising school effects while ignoring culture ? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy » [Augmenter les effets scolaires tout en ignorant la culture ? Les conditions locales et l'influence des outils, des règles et de la pédagogie dans la salle de classe]. *Review of educational research* (Washington, D.C.), vol. 64, n° 1, p. 119-157.
- Fuller, B. ; Robinson, R. (dir. publ.). 1992. *Political construction of education : the State, school expansion and economic change* [La construction politique de l'éducation : l'État, l'expansion de l'école et le changement économique]. New York, Praeger.
- Galanter, M. 1984. *Competing construction of education : the State, school expansion and economic change. Equalities : law and the backward classes in India* [La construction compétitive de l'éducation : l'État, l'expansion de l'école et le changement économique. Les égalités : la loi et les classes rétrogrades en Inde]. Berkeley, Californie, University of California Press.
- Glewwe, P. *et al.* 1995. « An eclectic approach to estimating the determinants of achievement in Jamaican primary education » [Approche éclectique à l'estimation des déterminants des résultats dans l'enseignement primaire jamaïcain]. *The World Bank economic review* (Washington, D.C.), vol. 9, n° 2, mai, p. 231-258.
- Guisinger, S. E. ; Henderson, J. W. ; Scully, G. W. 1984. « Earning, rates of return to education and earnings distribution in Pakistan » [Rémunération, taux de rendement de l'éducation et distribution des rémunérations au Pakistan]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 3, n° 4, p. 257-267.
- Gutman, A. 1987. *Democratic education* [L'éducation démocratique]. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Halsey, A. H. ; Heath, A. F. ; Ridge, J. M. 1980. *Origins and destinations : family, class and education in modern Britain* [Origines et destinations : famille, classe et éducation en Grande-Bretagne moderne]. New York, Oxford University Press.
- Hansen, W. L. ; Weisbrod, B. A. 1969. « The distribution of costs and benefits of public higher education : the case of California » [La distribution des coûts et des bénéfices de l'enseignement supérieur public : le cas de la Californie]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 4, printemps, p. 176-191.
- Hanushek, E. A. 1981. « Education policy research : an industry perspective » [La recherche en politiques de l'éducation : perspective de l'industrie]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 1, n° 2, p. 193-223.
- . 1989. « The impact of differential expenditures on school performance » [L'impact de la disparité des dépenses sur les résultats scolaires]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 18, n° 4, p. 45-51.
- . 1994. « Money might matter somewhere : a response to Hedges, Laine, and Greenwald » [L'argent pourrait bien compter quelque part : réponse à Hedges, Laine et Greenwald]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 4, p. 5-8.
- . 1995. « Interpreting recent research on schooling in developing countries » [Interprétation de la recherche récente sur la scolarité dans les pays en développement]. *The World Bank research observer* (Washington, D.C.), vol. 10, n° 2, août, p. 227-246.
- Harbison, R. W. ; Hanushek, E. A. 1992. *Educational performance of the poor : lessons from Northeast Brazil* [Résultats pédagogiques des pauvres : leçons du Nord-Est brésilien]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Hedges, L. V. ; Laine, R. D. ; Greenwald, R. 1994a. « Does money matter ? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes » [L'argent a-



- est-il de l'importance ? Méta-analyse des études sur les effets de la disparité entre les investissements scolaires et les résultats des élèves]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 3, p. 5-14.
- . 1994b. « Money does matter somewhere : a reply to Hanushek » [L'argent compte bel et bien quelque part : réponse à Hanushek]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 4, mai, p. 9-10.
- Heyneman, S. P. 1972a. « The formal school as a traditional institution in an under-developed country : the case of northern Malawi » [L'école formelle, institution traditionnelle des pays sous-développés : le cas du nord du Malawi]. *Paedagogica historica* (Gand, Belgique), vol. 12, n° 2, novembre, p. 460-472.
- . 1972b. « Platitudes in educational economics : a short list of heresies relevant to African planning » [Platitudes en économie de l'éducation : petite liste des hérésies concernant la planification africaine]. *Manpower and unemployment research in Africa* (Montréal), p. 460-472.
- . 1975. *Influences on academic achievement in Uganda : a « Coleman report » from a non-industrial society* [Influences des résultats académiques en Ouganda : un « Rapport Coleman » provenant d'une société non industrielle]. (Thèse de doctorat, Université de Chicago.)
- . 1979. « The career education debate : where the differences lie » [Le débat sur l'éducation pour la carrière : où se trouvent les différences]. *Teachers college record* (New York), vol. 80, n° 4, mai, p. 660-688.
- . 1980a. « Differences between developed and developing countries : comment on Simmons and Alexander's 'determinants of school achievement' » [Les différences entre les pays développés et les pays en développement : commentaires sur les « déterminants des résultats scolaires » chers à Simmons et Alexander]. *Economic development and cultural change* (Chicago, Illinois), vol. 28, n° 2, janvier, p. 403-406.
- . 1980b. « La planification de l'égalité régionale des chances dans le domaine de l'éducation ». Dans : Carron, G. ; Chau, T. N. (dir. publ.). *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, p. 116-173.
- . 1985. « Diversifying secondary school curricula in developing countries : an implementation history and some policy options » [Diversifier les programmes de l'enseignement secondaire dans les pays en développement : histoire de sa mise en œuvre et quelques choix de politiques]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 5, n° 4, p. 283-288.
- . 1986. « The nature of a practical curriculum » [La nature d'un programme pratique]. *Education with production* (Gaborone, Botswana), vol. 4, n° 2, février, p. 91-104.
- . 1987. « L'économie des programmes de l'enseignement secondaire : une crise en gestation dans les pays en développement ». *Perspectives* (Paris), vol. 17, n° 1, p. 65-77.
- . 1989. « Multilevel methods of analyzing school effects in developing countries » [Méthodes à niveaux multiples d'analyse des effets scolaires dans les pays en développement]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 33, n° 40, novembre, p. 498-504.
- . 1993a. « Educational quality and the crisis of educational research » [La qualité de l'éducation et la crise de la recherche pédagogique]. *Revue internationale de pédagogie*. (Hambourg, Allemagne), vol. 39, n° 6, p. 511-517.

- . 1993b. « Comparative education : issues of quantity, quality and source » [L'éducation comparée : questions de quantité, de qualité et de source]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 37, p. 372-388.
- Heyneman, S. P. ; Loxley, W. 1983. « The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high and low income countries » [L'effet de la qualité de l'école primaire sur les résultats scolaires à travers vingt-neuf pays à hauts et bas revenus]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 88, n° 6, p. 1162-1194.
- Hinchliffe, K. 1990. « Returns to vocational training in Botswana — research note » [Les rendements de la formation professionnelle au Botswana : note de recherche]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 9, n° 4, p. 401-404.
- Hoенack, S. A. 1994. « Economic organizations and learning : research directions for the economics of education » [Les organisations économiques et le savoir : orientations de la recherche pour l'économie de l'éducation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 2, p. 147-162.
- Hyman, H. H. ; Wright, C. R. ; Reed, J. S. 1975. *The enduring effects of education* [Les effets durables de l'éducation]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Jain, B. 1991. « Returns to education : further analysis of cross-country data » [Les rendements de l'éducation : analyse plus poussée de données recueillies sur tout le terrain]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 3, p. 253-258.
- Jamison, D. T. et al. 1981. « Improving elementary mathematics education in Nicaragua : an experimental study of the impact of textbooks and radio on achievement » [Améliorer l'enseignement des mathématiques élémentaires au Nicaragua : étude expérimentale de l'impact des manuels et de la radio sur les résultats]. *Journal of educational psychology* (Washington, D.C.), vol. 73, n° 4, p. 556-567.
- Jencks, C. et al. 1972. *Inequality : a reassessment of the effects of family and schooling in America* [Inégalité : réévaluation des effets de la famille et de la scolarité aux États-Unis]. New York, Basic Books.
- Jones, T. A. 1978. « Modernization and education in the USSR » [Modernisation et éducation en URSS]. *Social forces* (Chapel Hill, Caroline du Nord), vol. 57, n° 2, p. 522-546.
- Kang, S. ; Bishop, J. 1989. « Vocational and academic education in high school : complements or substitutes ? » [Formation professionnelle et enseignement classique à l'école secondaire : compléments ou succédanés ?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 8, n° 2, p. 133-148.
- Kemmerer, F. 1990. « An integrated approach to teacher incentives » [Approche globale des mesures d'encouragement envers les enseignants]. Dans : Chapman, D. W. ; Carrier, C. A. (dir. publ.). *Improving educational quality : a global perspective* [Améliorer la qualité de l'éducation : perspective globale]. New York, Greenwood Press.
- Kemmerer, F. ; Wagner, A. 1985. « Economics of education reform » [L'économie de la réforme de l'éducation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 2, p. 111-121.
- Killingworth, M. R. 1993. *The economics of comparable worth* [L'économie de la valeur comparable]. Kalamazoo, Michigan, W. E. Upjohn Institute.
- Klitgaard, R. 1986. *Elitism and meritocracy in developing countries : selection policies for higher education* [Élitisme et méritocratie dans les pays en développement : les politiques de sélection pour l'enseignement]. Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press.

- Kostakis, A. 1990. « Vocational and academic secondary education in Greece : public and private costs compared » [Enseignement professionnel et enseignement secondaire académique : coûts privés et publics comparés]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 9, n° 4, p. 395-399.
- Kremer, M. R. 1995. « Research on schooling : what we know and what we don't » [La recherche sur la scolarité : ce que nous savons et ce que nous ignorons]. *World Bank research observer* (Washington, D.C.), vol. 10, n° 2, p. 247-254.
- Lakshmanasamy, T. ; Madheswaran, S. 1993. « Determinants of earnings in scientific labour market » [Déterminants des salaires dans le marché du travail scientifique]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 7, n° 2, avril, p. 181-196.
- Landgren, C. R. 1993. « Show me what I should know ! Active contextual learning on the job — a review essay » [Montrez-moi ce que je devrais savoir ! Apprentissage contextuel actif sur le tas : essai de bilan]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 12, n° 3, p. 267-270.
- Lee, K. H. 1982. « Productivity of education and the premium of foreign degrees in less developed countries » [Productivité de l'éducation et avantage des diplômes étrangers dans les pays moins développés]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, p. 189-196.
- Levin, H. M. 1970. « A cost-effectiveness analysis of teacher selection » [Analyse de l'efficacité-coût de la sélection des professeurs]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 5, n° 1, hiver, p. 24-33.
- . 1986. *Cost-effectiveness of computer-assisted instruction : some insights* [Efficacité-coût de l'enseignement assisté par ordinateur : quelques idées]. Stanford, Californie, Educational Policy Institute.
- Levin, H. M. ; Tsang, M. 1987. « Economics of student time » [Économie du temps de l'étudiant]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 6, n° 4, p. 357-364.
- Lewin, K. M. 1995. *The costs of secondary schooling in developing countries : patterns and prospects* [Le coût de l'enseignement secondaire dans les pays en développement : modèles et perspectives]. (Communication présentée à la Conférence d'Oxford, 21 septembre 1995 [projet].)
- Lewis, D. R. ; Hearn, J. C. ; Zilbert, E. E. 1991. « Keyboarding as general education : post school employment and earnings effect » [La maîtrise du clavier comme élément d'une formation générale : effet sur l'emploi post scolaire et sur les salaires]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 4, p. 333-342.
- McClelland, D. C. 1961. *The achieving society* [La société d'accomplissement]. Princeton, New Jersey, Van Nostrand.
- . 1963a. « Changing values for progress » [Échanger les valeurs contre le progrès]. Dans : Burns, H. W. (dir. publ.). *Education and the development of nations* [L'éducation et l'évolution des nations], p. 60-82. Syracuse, New York, Syracuse University Press.
- . 1963b. « National character and economic growth » [Tempérament national et croissance économique]. Dans : Pye, L. W. (dir. publ.). *Communication and political development : studies in political development* [Communication et développement politique : études de développement politique], p. 152-181. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

- Merrman, J. 1979. *Public expenditures in Malaysia : who benefits and why* [Les dépenses publiques en Malaisie : qui en bénéficie et pourquoi ?]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Michael, R. 1982. « Review of fertility and education : what do we really know ? » [Étude sur la fertilité et l'éducation : qu'en savons-nous vraiment ?]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 4, p. 391-393.
- Millot, B. 1981. « Social differentiation and higher education : the French case » [Différenciation sociale et enseignement supérieur : le cas français]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 25, n° 3, p. 353-368.
- Min, W. F. ; Tsang, M. C. 1990. « Vocational education and productivity : a case study of Beijing General Auto Industry Company » [Enseignement professionnel et productivité : étude de cas concernant la Compagnie générale de l'industrie automobile de Pékin]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 9, n° 4, p. 351-364.
- Mitch, D. F. 1992. *Rise of popular literacy in Victorian England : influence of private choice and public policy* [Naissance de l'alphabétisation populaire dans l'Angleterre victorienne : l'influence du choix privé et du choix d'ordre public]. Philadelphie, Pennsylvanie, University of Pennsylvania Press.
- Moll, P. G. 1991. « Better schools or more schools : the equity-growth trade-off in South African education » [Meilleures écoles ou plus d'écoles : le choix entre l'équité et la croissance dans l'enseignement en Afrique du Sud]. *Journal for studies in economics and econometrics* (Stellenbosch, Afrique du Sud), vol. 15, n° 1, p. 1-9.
- . 1992. « Quality of education and the rise in returns to schooling in South Africa » [Qualité de l'éducation et l'augmentation des résultats de la scolarité en Afrique du Sud]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 1, p. 1-10.
- Moor, G. 1982. « Income redistribution from public higher education finance within relevant age cohorts » [Redistribution des revenus de la part des finances publiques de l'enseignement supérieur au sein des groupes d'âge pertinents]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 2, n° 2, p. 175-187.
- Morgan, T. J. 1892. *Studies in pedagogy* [Études pédagogiques]. Boston, Massachusetts, Silver, Burdett et Company.
- National Academy of Sciences. 1995. *Worldwide education statistics* [Statistiques mondiales de l'éducation]. Washington, D.C., National Academy of Sciences Press.
- OECD. 1989. *Les écoles et la qualité : un rapport international*. Paris, OCDE.
- Passeron, J. C. 1979. « La démocratisation de l'enseignement supérieur dans les pays européens : essai de rétrospective ». *Perspectives* (Paris), vol. 9, n° 1, p. 44-54.
- Peaker, G. F. 1971. *The Plowden children four years later* [Les enfants de Plowden quatre ans après]. Reading, Royaume-Uni, National Foundation for Education Research Press.
- Pechman, J. A. 1970. « The distribution effects of public higher education in California » [Les effets de distribution de l'enseignement supérieur public en Californie]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 5, n° 3, p. 361-370.
- . 1972. « A brief note on the intergenerational transfer of public higher education » [Note succincte sur le transfert intergénération de l'enseignement supérieur public]. *Journal of public economics* (Amsterdam), vol. 80, n° 3, p. 256-259.

- Peil, M. 1965. « Ghanaian university students : the broadening base » [Les étudiants de faculté au Ghana : la base qui s'élargit]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 16, p. 19-28.
- Plank, D. 1993. « Review of Argentina : reallocating resources for the improvement of education ; social spending in Latin America : the story of the 1980s ; and women's work, education and family welfare in Peru » [Bilan de l'Argentine : réallocation des ressources pour l'amélioration de l'éducation ; la dépense sociale en Amérique latine : histoire des années 80 ; le travail des femmes, l'éducation et le bien-être de la famille au Pérou]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 12, n° 1, p. 99-101.
- Prewitt, K. 1974. « Education and social equality in Kenya » [Éducation et égalité sociale au Kenya]. Dans : Court, D. ; Ghai, D. P. (dir. publ.). *Education, society and development : new perspectives from Kenya* [Éducation, société et développement : nouvelles perspectives du Kenya]. Nairobi, Oxford University Press.
- Psacharopoulos, G. P. 1973. *Returns to education : an international comparison* [Rendement de l'éducation : comparaison internationale]. Amsterdam, Elsevier.
- . 1981. « Returns to education : an up-dated international comparison » [Rendement de l'éducation : une comparaison internationale à jour]. *Comparative education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 17, p. 321-341.
- . 1985. « Returns to education : a further international update and implications » [Rendement de l'éducation : mise à jour internationale supplémentaire et implications]. *Journal of human resources* (Madison, Wisconsin), vol. 20, p. 583-604.
- . 1987a. « International comparison model » [Modèle de comparaison internationale]. Dans : Psacharopoulos, G. P. (dir. publ.). *Economics of education : research and studies* [L'économie de l'éducation : recherche et études], p. 340-347. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press.
- . 1987b. « To vocationalize or not to vocationalize : that is the curriculum question » [Encourager la formation professionnelle ou non : telle est la question du programme]. *Revue internationale de pédagogie* (Hambourg, Allemagne), vol. 33, p. 187-211.
- . 1995. « Rates of return patterns revisited » [Les modèles des taux de rendement revisités]. *World development* (Oxford, Royaume-Uni). (À paraître.)
- Puryear, J. M. 1995. « International education statistics and research : status and problems » [Statistiques et recherche de l'éducation internationale : statut et problèmes]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 15, n° 1, p. 79-91.
- Raizen, S. A. ; Rossi, P. H. 1981. *Program evaluation in education : when ? how ? to what end ?* [L'évaluation des programmes en matière d'enseignement : quand ? comment ? pour quoi faire ?]. Washington, D.C., National Academy Press.
- Rapple, B. A. 1992. « A Victorian experiment in economic efficiency in education » [Une expérience victorienne de l'efficacité économique en matière d'éducation]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 11, n° 4, p. 301-316.
- Rawls, J. 1971. *A theory of justice* [Théorie de la justice]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Rivlin, A. 1961. *Role of the Federal Government in financing higher education* [Le rôle du Gouvernement fédéral dans le financement de l'enseignement supérieur]. Washington, D.C., Brookings.

- Rutter, M. 1979. *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* [Quinze mille heures : les écoles secondaires et leurs effets sur les enfants]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Samuelson, R. J. 1995. « Soothsayers on the decline » [Les devins sur le déclin]. *Newsweek* (New York), 13 février, p. 44.
- Schiefelbein, E. ; Farrell, J. P. 1982. *Eight years of their lives : through schooling to the labour market in Chile* [Huit ans de leur vie : grâce à l'école jusqu'au marché du travail au Chili]. Ottawa, International Development Research Centre Press.
- Schultz, T. W. 1962. « Education and values conducive to economic goals » [L'éducation et les valeurs menant aux buts économiques]. *Agricultural policy review* (Raleigh, Caroline du Nord), vol. 2, p. 4-6.
- . 1975. « Value of the ability to deal with disequilibria » [La valeur de la capacité de s'occuper du déséquilibre]. *Journal of economic literature* (Menash, Wisconsin), vol. 13, n° 3, p. 827-846.
- . 1981. *Investing in people : the economics of population quality* [Investir dans les gens : l'économie de la qualité de population]. Berkeley, Californie, University of California Press.
- Selowsky, M. 1979. *Who benefits from government expenditures ? A case study of Colombia* [Qui bénéficie de la dépense gouvernementale ? Une étude de cas en Colombie]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Shils, E. 1981. *Tradition*. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Simmons, J. ; Alexander, L. Janvier 1978. « The determinants of school achievement in developing countries : a review of research » [Les déterminants des résultats scolaires dans les pays en développement : bilan de la recherche]. *Economic development and cultural change*, vol. 26, p. 341-358.
- Snodgrass, D. R. 1977. *Education and economic inequality in South Korea* [L'éducation et l'inégalité économique en Corée du Sud]. Cambridge, Massachusetts, Harvard Institute for International Development. (Discussion paper, n° 23.)
- Solmon, L. C. 1985. « The quality of education and economic growth » [La qualité de l'éducation et la croissance économique]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 4, n° 4, p. 273-290.
- . 1987. « The quality of education » [La qualité de l'éducation]. Dans : Psacharopoulos, G. (dir. publ.). *Economics of education : research and studies*, p. 53-59. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press.
- Strauss, M. 1951. « Family characteristics and occupational choice of university entrants as clues to the social structure in Ceylon » [Caractéristiques familiales et choix de la profession de ceux qui entrent à l'université comme révélateurs de la structure sociale à Ceylan]. *University of Ceylon review* (Colombo), vol. 10, n° 2, p. 123-135.
- Tannen, M. B. 1991. « New estimates of the returns to schooling in Brazil » [Nouvelles estimations des rendements de la scolarité au Brésil]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 10, n° 2, p. 123-135.
- Tansel, A. 1994. « Wage employment, earnings and returns to schooling for men and women in Turkey » [Emploi salarié, revenus et rendements de la scolarité pour les hommes et les femmes en Turquie]. *Economics of education review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 13, n° 4, p. 305-320.
- Thomas, R. M. (dir. publ.). 1988. *Oriental theories of human development* [Théories orientales du développement humain]. New York, Peter Lang Publishers.

- Tilak, J. B. G. 1995. *Cost recovery approaches in education in India* [Approches de l'amortissement des dépenses de l'éducation en Inde]. New Delhi, National Institute of Educational Planning and Administration.
- Tzannatos, Z. 1991. « Reverse racial discrimination in higher education in Malaysia : has it reduced inequality and at what cost to the poor ? » [Discrimination raciale positive dans l'enseignement supérieur en Malaisie : a-t-elle réduit l'inégalité et à quel prix pour les pauvres ?]. *International journal of educational development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 11, n° 3, p. 177-192.
- Weiss, L. 1979. « Education and the reproduction of inequality : the case of Ghana » [Éducation et reproduction de l'inégalité : le cas du Ghana]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 23, n° 1, p. 41-51.
- White, G. 1981. « Higher education and social redistribution in a socialist society : the Chinese case » [Enseignement supérieur et redistribution sociale dans une société socialiste : le cas chinois]. *World development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 9, p. 147-166.
- Williamson, W. 1977. « Patterns of education inequality in West Germany » [Schémas de l'inégalité devant l'éducation en Allemagne de l'Ouest]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 13, n° 1, p. 29-44.
- Windham, D. M. ; Chapman, D. W. 1990. *Advances in educational productivity and the evaluation of educational efficiency* [Percées dans la productivité de l'éducation et évaluation de son rendement]. Londres, JAI Press.
- Young, D. 1983. *If not for profit, for what ?* [Si ce n'est pour le profit alors pourquoi ?]. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.

---

# DOSSIER

## ÉDUCATION ET CULTURE



Illustration par Ranbir Singh, chargé de cours (beaux-arts), Fiji College of Advanced Education



---

# ÉDUCATION ET CULTURE :

---

## QUELQUES MOTS D'INTRODUCTION

---

G . R . Teasdale

---

En cette dernière décennie du xx<sup>e</sup> siècle, nous assistons dans beaucoup de régions à un mouvement, d'une profonde signification, en vertu duquel sont réaffirmés les connaissances, les savoirs et les modes d'apprentissage autochtones. Initialement timide et quelque peu hésitant, à l'instar de la démarche du bernard-l'ermite qui tente une sortie prudente de la coque où il s'est longtemps réfugié sous l'effet de la peur, ce mouvement se renforce progressivement à mesure que les groupes autochtones se sentent de plus en plus sûrs de la valeur de leur vision traditionnelle du monde. Les articles publiés dans ce dossier de *Perspectives* offrent des exemples de ce mouvement, empruntés à diverses cultures autochtones d'Afrique, d'Asie, d'Océanie et d'Amérique du Sud, et tentent de discerner certaines de ses implications possibles pour l'éducation. Le lecteur qui souhaiterait étudier des exemples concernant l'Amérique du Nord peut se reporter à un numéro spécial récent du *Peabody journal of education* (Lipka et Stairs, 1994) sur le thème de l'école autochtone.

Qu'entendons-nous exactement par « connaissances, savoirs et modes d'apprentissage autochtones » ? Il y a trois éléments à considérer : le contenu, le mécanisme et le contexte. Si nous considérons un groupe culturel particulier, nous pouvons recenser :

1. Les connaissances et les savoirs qui donnent un sens et une finalité à l'existence du groupe et à celle de chacun de ses membres. Bien que, dans cet ensemble de savoirs, collectifs et individuels, il puisse y avoir des éléments communs avec les savoirs propres à d'autres groupes, cet ensemble n'en pré-

---

G. R. (Bob) Teasdale (Australie)

Membre, depuis vingt-cinq ans, du personnel de l'Institut de formation pédagogique de l'Université de Flinders à Adélaïde, en Australie-Méridionale. Comme enseignant et comme chercheur, il s'intéresse aux domaines de l'éducation à vocation internationale, de l'éducation comparée, de l'éducation autochtone et transculturelle. Il a beaucoup travaillé dans la région du Pacifique Sud.

- sente pas moins des traits originaux qui contribuent à définir l'identité du groupe.
2. Les mécanismes par lesquels ces connaissances et ces savoirs sont analysés et emmagasinés, et par lesquels ils sont transmis d'une génération à la suivante.
  3. Le cadre ou contexte concret dans lequel ces connaissances et ces savoirs sont analysés, emmagasinés et transmis.

Les articles s'intéressent essentiellement aux cultures autochtones plutôt qu'aux cultures transposées, car c'est chez les premières que le mouvement s'est manifesté avec le plus de vigueur. Le terme « autochtone » désigne la population qui a été la première à occuper une terre ou un territoire donné et ses descendants qui continuent à habiter la même terre et à s'identifier étroitement à cet endroit particulier du monde qu'ils considèrent leur. Dans certains cas, comme Sheila Aikman le fait observer à propos des Indiens d'Amazonie, les liens à la terre ont un caractère profondément intime et spirituel qui joue un grand rôle dans la définition de l'identité culturelle du groupe.

Avant d'être colonisés par l'Europe pendant les cinq derniers siècles, la plupart des peuples autochtones vivaient dans un relatif isolement. Leurs systèmes d'acquisition du savoir et leurs mécanismes d'analyse et de transmission de ce savoir étaient en général stables et cohérents. Mais l'arrivée des Européens dans la plupart des régions du monde a eu de profondes conséquences, car les nouveaux arrivants ont apporté avec eux leurs langues, leurs croyances religieuses, leurs régimes politiques. Convaincus de la supériorité de leurs propres connaissances et de leurs propres savoirs, ils les ont, dans la plupart des cas, imposés sans contestation possible à ceux qu'ils avaient soumis. Ils ont donc mis en place des systèmes éducatifs reposant exclusivement sur leurs propres mécanismes d'acquisition, d'analyse et de transmission du savoir. Le savoir autochtone et son mode d'acquisition ont été éliminés, souvent de façon délibérée et systématique. C'est ainsi que beaucoup de groupes autochtones ont été marginalisés. Peter Gale, par exemple, note que les Australiens autochtones ont été exclus de l'éducation, notamment de l'enseignement du troisième degré. Michael Mel parle de l'annihilation de nombreuses cultures de Papouasie-Nouvelle-Guinée, résultant de l'incapacité du colonisateur à accepter et à comprendre les systèmes qu'il avait trouvés sur place.

La conviction que la vision scientifique moderne du monde est supérieure à toutes les autres s'est avérée particulièrement forte et influente, et les éléments sur lesquels cette vision met l'accent — la certitude, l'objectivité, la prévisibilité et le raisonnement rationnel — sont ceux que les systèmes d'éducation élaborés par les Européens ont privilégiés. Comme le dit Capra :

Depuis trois cents ans [...], nous sommes mus par la conviction que la méthode scientifique est la seule approche valable du savoir ; par une vision de l'univers qui en fait un jeu de construction mécanique composé de cubes tout simples ; [...] et par la conviction que la croissance économique et technologique est source de progrès matériel illimité (Capra, cité par Beare et Slaughter, 1993, p. 57).

Ces façons d'apprendre et de comprendre propres à l'époque moderne ont certes considérablement favorisé le développement de l'espèce humaine, mais elles ont aussi induit chez les colonisateurs une attitude intellectuelle foncièrement ethnocentrique — la conviction intime de la supériorité de leur idéologie et de leur système de valeurs — qui les a amenés à dénigrer le savoir autochtone et ses mécanismes d'analyse et de transmission. Toutefois, beaucoup de peuples autochtones revendiquent aujourd'hui avec une assurance croissante la validité de leurs connaissances et de leurs savoirs. Il y a à cela plusieurs raisons, intimement liées :

1. Au niveau international, les groupes autochtones voient se développer le soutien en faveur de leurs droits. Celui de conserver et développer leur langue et leur culture a, par exemple, été nettement affirmé dans le cadre de la Décennie mondiale du développement culturel (1988-1997) et de l'Année internationale des populations autochtones (1993), célébrées l'une et l'autre à l'initiative des Nations Unies. Comme le souligne Peter Gale, il s'agit non pas de droits qu'il faut reconnaître à beaucoup de minorités autochtones parce qu'elles sont défavorisées, mais d'un droit collectif à l'autonomie, à l'autogestion et à l'autodétermination, que confère à ces groupes leur qualité de premiers occupants d'un territoire.
2. Outre cette reconnaissance de l'*extérieur*, un sens nouveau de spécificité et d'autonomie culturelles commence à se manifester aussi de l'*intérieur*. Marshall Sahlins (1993, p. 1) a forgé le terme de « culturalisme » pour décrire cette nouvelle « prise de conscience culturelle » qui se développe au sein d'un bon nombre de petites collectivités autochtones. À son avis, c'est l'un des phénomènes les plus remarquables de la fin du *xx<sup>e</sup>* siècle. Si, dans certaines parties du monde, les manifestations en sont effroyables, suscitant des guerres et des rivalités d'une grande férocité, dans d'autres pays, cette prise de conscience s'exprime de façon créatrice, dans des domaines comme la musique, le théâtre et les arts graphiques, et par un sentiment nouveau de liberté intellectuelle et spirituelle.
3. Dans certains pays où les populations autochtones ont jusqu'à présent constitué une minorité faible et dépossédée, leur apport original à la communauté nationale commence à susciter une certaine fierté au sein de cette dernière. Au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande, par exemple, bien que le racisme continue de se manifester parfois dans certaines situations, la vision autochtone est de plus en plus célébrée comme faisant tout à fait partie de l'identité nationale.
4. Enfin, on constate dans certaines régions une évolution du climat intellectuel. Des changements de doctrine sont intervenus qui rendent les cultures autochtones du savoir et de l'apprentissage plus facilement acceptables. Dans les sciences humaines et sociales, par exemple, le postmodernisme remet en question bon nombre d'idées profondément enracinées et ébranle les certitudes de l'approche scientifique des êtres humains et des sociétés. Les sciences exactes et naturelles connaissent de plus grands bouleversements encore. La mécanique quantique et la théorie du chaos ont remis en cause l'essentiel de la pen-

sée scientifique. L'univers est désormais perçu comme étant complexe et imprévisible. Beaucoup de scientifiques n'acceptent plus intégralement l'approche empirico-rationnelle empreinte de certitude et d'objectivité. En fait, l'idée prend corps que les solutions à long terme des problèmes écologiques et sociaux, avec lesquels l'espèce humaine est actuellement aux prises, viendront peut-être moins du rationalisme scientifique que de la vision du monde plus holistique et plus spirituelle qui est celle des peuples autochtones (Teasdale, 1994).

Les effets de cette évolution des attitudes et des théories sont inégaux, mais ils commencent à créer un climat propice à l'acceptation par les systèmes éducatifs d'autres cultures du savoir, tout au moins dans certaines régions du monde. Les articles du présent numéro sont nombreux à porter témoignage de ce phénomène. Zane Ma Rhea constate que beaucoup d'universités régionales de Thaïlande s'emploient à redonner une place à d'anciens savoirs locaux et religieux. Les étudiants sont ainsi incités à se pencher sur les richesses du savoir et de la sagesse propres à leur nation, tandis que les enseignants recherchent des méthodes pédagogiques, culturellement mieux adaptées, qui reconnaissent l'importance d'un apprentissage s'appuyant sur l'environnement immédiat. Unaisi Nabobo et Jennie Teasdale offrent une description passionnante d'un cours de formation pédagogique à Fidji qui s'inspire du contenu et des mécanismes de la culture du savoir propre à la fois aux Fidjiens autochtones et aux Indiens de Fidji. D'un point de vue indonésien, Elias Kopong examine les incidences d'une loi, adoptée récemment, qui autorise les populations locales à élaborer un programme complémentaire d'études scolaires destiné à mettre en relief les valeurs, les croyances et les pratiques propres à sa culture.

Il est essentiel de bien comprendre toutefois que cette remise en honneur des systèmes traditionnels de savoir n'est pas un retour au passé. Il ne s'agit pas d'enfermer le savoir traditionnel dans une cage de verre stérile, comme dans un musée, pour l'y conserver de façon passive et artificielle. Il s'agit au contraire d'un processus dynamique, de la recherche d'une continuité culturelle allant de pair avec une adaptation constante au présent. Il s'agira aussi par moments d'un processus d'appropriation, d'improvisation, d'invention qui, tout en supposant une évolution constante, permet de préserver les valeurs profondes de la culture et donne un fort sentiment d'identité culturelle.

Je prends un exemple : l'un des auteurs publiés dans le présent numéro, Michael Mel, est actuellement en train de terminer une thèse de doctorat. Il appartient à la culture mogeï, originaire de la région de Malpa, sur les hautes terres situées à l'ouest de la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Enfant, il s'est profondément imprégné des savoirs et de la sagesse de son peuple. Pour rédiger sa thèse, Mel opère la fusion de ce savoir autochtone et des théories et perceptions propres au monde occidental contemporain, œuvrant, selon sa propre perception, à l'avant-garde de l'évolution culturelle, au point d'interaction constante et féconde entre les deux cultures du savoir : la culture occidentale et la culture autochtone. Sa façon d'analyser le savoir est particulièrement intéressante. La partie théorique de sa

thèse débute par une histoire qui fournit le contexte dans lequel s'inscrira l'examen global d'un certain nombre de grandes questions. Celles-ci ne sont pas identifiées comme autant de problèmes distincts et traitées l'une après l'autre. Il aborde au contraire ce qui fait l'objet de sa recherche en « tournant autour » et en décrivant des cercles concentriques de plus en plus petits. À divers stades, il raconte d'autres histoires pour préciser et pour expliquer. On peut dire qu'il aborde le savoir de façon holistique plutôt que compartimentée. Il fait appel à la littérature orale de son peuple en puisant largement par ailleurs dans la littérature et les théories occidentales.

Fondamentalement, Mel applique un processus dynamique consistant à créer de nouveaux savoirs à partir de l'interaction de deux sphères : l'occidentale et l'indigène. Mais son travail procède également d'une recherche constante de la continuité et de l'identité culturelles. Les mêmes processus sont à l'œuvre, de façon frappante, dans l'Australie aborigène, notamment dans les domaines des arts graphiques et de la musique. Il existe un groupe musical appelé *Yothu Yindi*, originaire de Yirrkala, au nord-est de la région d'Arnhem Land, qui est aujourd'hui mondialement connu et apprécié. Sous la direction de Mandawuy Yunupingu, diplômé d'université et directeur du centre local d'éducation communautaire, ce groupe crée des chansons qui sont un vibrant mélange de musique aborigène traditionnelle et de musique populaire contemporaine. Quand on les écoute, on ne peut distinguer ce qui relève de l'aborigène et de ce qui relève du populaire. Il y a fusion des deux, création, c'est une nouvelle forme de musique. Pourtant, pour la population aborigène, cette musique témoigne d'une profonde continuité avec le passé, elle est affirmation du caractère unique de son identité culturelle.

Dans un article fascinant, Edna Tait décrit la façon dont une grande école secondaire a su, en Nouvelle-Zélande polynésienne, aborder de façon novatrice la gestion d'un établissement scolaire, l'établissement d'un programme d'études et la pédagogie, en fusionnant les cultures occidentale (Pakeha) et autochtone (Maori) du savoir et de l'apprentissage. Kurt Seemann et Ron Talbot étudient, quant à eux, l'interface entre les modes de pensée holistiques des peuples aborigènes du désert central d'Australie et la façon dont est dispensé l'enseignement technique moderne. Leur article fournit un exemple remarquable de synthèse de ces deux processus apparemment antithétiques. Même en Chine, où le système éducatif a mis beaucoup de temps à répondre aux besoins des autochtones en matière d'apprentissage, des tentatives sont faites actuellement pour fusionner les perspectives locales et nationales, comme le montre Keith Lewin dans son article sur les Yi de la province de Szeu-ch'uan.

Quel est l'avenir de ce mouvement de revalorisation des savoirs et des modes d'apprentissage autochtones ? Il a de toute évidence pris une ampleur considérable, et plusieurs articles de ce numéro indiquent qu'il commence à déboucher sur des approches plus holistiques, plus interdisciplinaires, voire métaphysiques, de l'analyse du savoir et sur des modes de transmission de la connaissance qui sont plus axés sur l'apprenant et l'individu, et qui s'appuient davantage sur l'environnement immédiat. Mais il peut être encore renforcé de deux façons au moins :

1. Il faut continuer à dresser un inventaire minutieux des systèmes autochtones d'acquisition du savoir et de la sagesse, et des systèmes d'apprentissage. Des comptes rendus ethnographiques et sociolinguistiques reposant sur des recherches approfondies comme ceux de Sheila Aikman, Avinash Singh, Elias Kopong, Pat Pridmore, Konai Helu Thaman et John Lowe constituent une importante base de données pour une analyse comparée et une synthèse plus poussées. Il faut espérer que la documentation ainsi rassemblée et sa diffusion amèneront les éducateurs non autochtones à mieux comprendre et à mieux accepter les cultures autochtones du savoir. Ce n'est pas là chose facile. La moitié au moins d'entre nous, qui avons contribué à ce dossier de *Perspectives*, ne sommes pas des autochtones, et, malgré notre volonté d'ouverture culturelle, nos perceptions et nos représentations restent souvent celles d'« étrangers ».
2. Il faut aussi que le droit de propriété et de contrôle des autochtones sur tous les aspects de l'éducation de leur peuple continue d'être fermement soutenu. Lors du séminaire de Rarotonga en 1992, par exemple, les participants autochtones originaires d'Océanie ont recommandé que leur soit confiée l'entière responsabilité de l'éducation, y compris les décisions administratives et financières, et ont demandé « la garantie absolue qu'aucun autre groupe culturel ne pourra exercer de droit de veto » (*Voices in a seashell*, 1992, p. 6). Cela suppose aussi que les chercheurs et les éducateurs autochtones soient libres de créer leur propre mode d'analyse et de transmission du savoir à partir de l'interaction entre leur propre tradition culturelle et celle de l'Occident. Ces processus ne sauraient être imposés de l'extérieur. Ils ne peuvent prendre naissance que de l'intérieur. Ce que les étrangers peuvent faire de plus utile, c'est renoncer à tout préjugé de supériorité en faveur de leurs propres savoirs, et affirmer la validité des modes de pensée et de connaissance autochtones.

Nous espérons que les articles de ce numéro spécial de *Perspectives* inciteront, dans toutes les régions du monde, les peuples autochtones à continuer d'affirmer l'importance de leurs systèmes de savoir et d'apprentissage, et à persévérer sur la voie de la fusion dynamique de ces systèmes avec ceux des sociétés industrielles et post-industrielles modernes. Nous espérons aussi que les éducateurs non autochtones en viendront à reconnaître l'importance de la vision aborigène des choses pour la survie de l'espèce humaine et à la faire entrer dans tous les aspects de la gestion de l'éducation et de l'enseignement au sein de leur société. Plusieurs articles de la présente livraison donnent de lumineux exemples de la façon d'y parvenir. Mais, comme Angela Little le fait observer dans sa conclusion, beaucoup de questions demeurent, et nous espérons donc voir se poursuivre le travail de description et d'analyse, ainsi que les échanges de vue sur cette importante question.

## Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement les quinze auteurs invités à s'exprimer dans ce dossier de *Perspectives* pour leur enthousiasme et leur patience, ainsi que le personnel du Bureau international d'éducation de l'UNESCO pour son soutien. Notre gratitude va également à Jennie Teasdale, qui a su nous encourager et nous inspirer, et dont les idées nous ont aidés à préciser notre démarche.

## Bibliographie

- Beare, H. ; Slaughter, R. 1993. *Education for the twenty-first century* [L'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle]. Londres, Routledge.
- Lipka, J. ; Stairs, A. (dir. publ.). 1994. « Negotiating the culture of indigenous schools » [Négocier la culture des écoles autochtones]. *Peabody journal of education* (Nashville, Tennessee), vol. 69, n° 2 (numéro spécial).
- Sahlins, M. 1993. « Culture and modern history » [Culture et histoire moderne]. Cité dans : *The University of the South Pacific bulletin* (Suva), vol. 26, n° 6, 1-2.
- Teasdale, G. R. 1994. « L'éducation et la survie des petites cultures autochtones ». *Annuaire international de l'éducation*. Vol. XLIV, p. 215-245. Paris, UNESCO, BIE.
- ; Teasdale, J. I. 1992. *Voices in a seashell : education, culture and identity* [Voix dans un coquillage : éducation, culture et identité]. Suva, University of the South Pacific Institute of Pacific Studies. (En association avec l'UNESCO.)

---

# TERRITOIRE, ÉDUCATION AUTOCHTONE

---

## ET PRÉSERVATION DE LA CULTURE :

---

### L'EXEMPLE DES ARAKMBUT

---

### DU SUD-EST PÉRUVIEN

---

*Sheila Aikman*

---

On appelle peuples autochtones les habitants d'un territoire particulier qui existait déjà avant l'établissement de l'État-nation auquel il a été intégré. Les peuples autochtones se définissent comme distincts des autres groupes ou minorités de cet État-nation, tant par leur culture que par la relation à leur terre. Le terme « autochtone » est aujourd'hui largement accepté sur le plan national comme sur le plan international pour désigner les peuples du monde colonisés et privés de la maîtrise de leur propre vie, de leur culture et de leurs ressources (Commission indépendante sur les questions humanitaires internationales, 1987 ; Burger, 1987). Il existe entre ces peuples et leur territoire une relation particulière qui constitue un aspect fondamental de leur identité, et les distingue des « minorités ethniques » qui ne sont pas nécessairement attachées à une région spécifique. Pour ces peuples, le terme « territoire » recouvre, beaucoup plus qu'une étendue de terre, l'ensemble des caractéristiques de l'environnement physique et de ses ressources. C'est aussi un espace où l'expérience et la mémoire collective d'un peuple sont sacrées et intimement liées aux autres êtres vivants, où il jouit de la liberté d'expression religieuse et culturelle, ainsi que d'un droit de regard sur la conduite des affaires (Chirif, Garcia et Chase Smith, 1991, p. 27-28 ; Gray, 1994).

---

*Sheila Aikman (Royaume-Uni)*

À différents moments au cours des quinze dernières années, Sheila Aikman a mené à bien des recherches sur le terrain avec les Arakmbut du Sud-Est péruvien. Depuis 1984, elle travaille avec le Groupement international de travail pour les affaires indigènes à Copenhague et à Oxford, en particulier sur des projets d'autodéveloppement autochtone en Amérique latine. Depuis l'obtention, en 1994, d'un doctorat de l'Université de Londres sur l'éducation bilingue et interculturelle, elle travaille pour une organisation non gouvernementale, Education for Development, dont le siège est à Reading.



Les peuples autochtones considèrent leur territoire traditionnel comme le fondement de leurs cultures :

Notre relation culturelle et spirituelle à notre environnement — la terre, les mers, l'air et les ressources naturelles — est le fondement de nos cultures indigènes (International Work Group for Indigenous Affairs, 1994a, p. 50).

D'autres peuples autochtones ont exprimé cette même conviction dans les termes suivants :

La dimension spirituelle de notre peuple a son origine et son fondement dans notre relation à la terre et à l'environnement, et trouve son expression la plus complète dans les cérémonies philosophiques et religieuses particulières que nous avons toujours célébrées à travers les âges (International Work Group for Indigenous Affairs, 1994b, p. 57).

D'où l'importance fondamentale du territoire dans le désir de ces peuples de préserver leurs pratiques culturelles et spirituelles. L'interdépendance de la terre, d'une conception du monde et d'une créativité culturelle se trouve exprimée dans la vie quotidienne et dans les pratiques culturelles de chaque groupe de population autochtone. La valeur attachée à la terre tient non seulement à son potentiel économique, mais aussi au fait qu'elle est le fondement du savoir culturel et des différentes philosophies des peuples autochtones, l'objet de l'application concrète de leur savoir, et la source de leur histoire, de leur développement et de leur bien-être.

Étant donné la relation intime que ces peuples entretiennent avec leur territoire, garantir leurs droits territoriaux est, pour beaucoup d'entre eux, assurer la préservation future de leur identité, au sens de conscience culturelle intériorisée et d'identification avec une conception particulière de la réalité acceptée par chacun du fait de sa participation à celle-ci (Brock et Tulasiewicz, 1985, p. 4). Ce sont leurs façons particulières de percevoir la réalité, elles-mêmes liées à leur conception du territoire, qui confèrent leur sens aux pratiques culturelles de ces peuples.

Or, cette relation à la terre est constamment menacée. Certains sont contraints de se déplacer pour laisser place libre aux exploitations minières et forestières, ou à la prospection pétrolifère ; d'autres voient leur terre inondée du fait de la construction de barrages hydroélectriques ; d'autres encore, victimes d'une colonisation impitoyable, voient leur territoire réduit à néant (Erni et Geiger, 1994 ; Kidd, 1994). Confrontés à de telles menaces, les peuples autochtones cherchent les moyens de garantir les droits qu'ils ont sur leur territoire et de protéger leurs modes de vie particuliers.

Mais il est des forces beaucoup plus subtiles qui mettent aussi en péril les cultures autochtones : par exemple, les politiques nationales visant à intégrer les peuples autochtones dans la vie de la nation au détriment de leurs traditions culturelles. Tout au long du <sup>xx</sup>e siècle, et dans le monde entier, de nombreux systèmes d'éducation, en imposant dans les écoles des valeurs culturelles et linguistiques non autochtones, propres à la culture dominante, ont eu un objectif principal : l'assimilation culturelle (Cornell, 1988 ; Osende, 1933).

Les peuples autochtones se battent pour que leurs droits territoriaux, leurs modes de vie et leur liberté d'expression culturelle soient reconnus, non seulement sur le plan juridique, tant au niveau international que national (par exemple par le biais de la Déclaration des droits des peuples autochtones, dont les Nations Unies débattent actuellement), mais aussi sur le plan politique et pratique. La reconnaissance légale du droit de propriété collectif de ces populations a été énoncée par la Convention n° 107 de l'Organisation internationale du travail, en 1957, et réaffirmée par la Convention n° 169. Les peuples autochtones cherchent aussi les moyens de participer à la vie de la nation sans pour autant mettre en danger leur identité.

## Enseignement formel et préservation de la culture

Ces deux dernières décennies, de nombreux gouvernements ont modifié leur approche idéologique de la question indigène et adopté une attitude plus positive envers la diversité culturelle au sein de la nation, appliquant notamment des politiques éducatives favorables à la préservation de la culture. De ce fait, bon nombre de peuples autochtones font aujourd'hui campagne en faveur de types de scolarité à la fois bilingues et interculturels, c'est-à-dire d'un système d'éducation qui vise à préserver leur culture tout en favorisant la participation des peuples à la vie de la nation dans des conditions établies par eux.

L'éducation peut contribuer à la préservation des valeurs culturelles, des croyances et des pratiques linguistiques autochtones — mais elle ne suffit pas à assurer la persistance de la signification que seules leur confèrent les conceptions philosophiques et les différentes façons de voir le monde dans lesquelles elles sont ancrées. Cette signification a été entretenue de génération en génération par des pratiques et des processus d'éducation autochtones que le système d'enseignement formel occidental ignore le plus souvent. Les « systèmes » éducatifs autochtones ne sont pas fondés sur des unités distinctes d'espace et de temps (l'établissement scolaire et le jour de classe) : l'apprentissage et l'enseignement sont partie intégrante et indissociables des activités qui se déroulent quotidiennement sur le territoire d'un peuple. D'où l'importance particulière du territoire qui constitue non seulement le fondement de sa conception du monde, mais aussi le contexte signifiant dans lequel enseignement et apprentissage s'inscrivent ; la flore, la faune, l'écologie, le monde des esprits et d'autres éléments de ce territoire constituent eux-mêmes le contenu de cet enseignement.

Il existe aujourd'hui de nombreux programmes scolaires conçus pour préserver la culture et la langue des peuples autochtones. Ils diffèrent beaucoup en fonction des facteurs géographiques, des systèmes éducatifs nationaux, des données démographiques, du contrôle que les indigènes sont en mesure d'exercer et des relations entre différentes traditions culturelles, mais se distinguent aussi quant à leurs objectifs et à leurs pratiques. Il s'agit non pas de traiter ici de ces différences, mais simplement de noter que l'enseignement formel dont l'ambition est la préservation d'une culture n'obéit pas à une conception unique (Aikman, 1994). De plus, les peuples autochtones ont de l'importance et de l'utilité de l'enseignement formel

à cet égard une perception qui varie en fonction de différents facteurs, ainsi la mesure dans laquelle d'autres mécanismes contribuant à la préservation de la culture — leur propre système éducatif par exemple — sont affaiblis ou subissent l'influence de traditions culturelles différentes avec lesquelles ils sont en contact, à l'intérieur comme à l'extérieur de la nation.

Un autre facteur extrêmement important pour cette perception des peuples autochtones est la pression territoriale dont ils font l'objet. Certains voient leur territoire à ce point menacé que leur principale préoccupation est d'en assurer l'intégrité. Confrontés dans les années 70 à la possible submersion de leurs terres par la construction d'un barrage hydroélectrique, les Cree de la baie de James, au Canada, ont résisté, se dotant d'un système propre de gouvernement local et de gestion de leur territoire et de ses ressources, garantissant la survie de leur mode de vie traditionnel :

Ayant réglé ces questions fondamentales, nous avons estimé pouvoir aborder celle de l'enseignement, en sachant que notre culture et notre société continueraient de croître et de prospérer, et que nous pouvions concevoir un système d'éducation ainsi qu'une forme de pédagogie répondant à nos exigences (Diamond, 1987, p. 88).

Un Kaxinawa du Brésil résume ainsi, en termes de priorités, la valeur primordiale accordée au territoire et le rapport entre ce dernier et l'enseignement formel :

Notre avenir dépend de la délimitation [territoriale], car une fois notre terre délimitée, l'avenir de nos écoles est assuré car, sur ce territoire, nous enseignons et nous apprenons le savoir qui est le nôtre (J. Paulo Mana, cité par Lindenberg, 1989, p. 215).

Nous traiterons maintenant des communautés arakmbut, établies dans l'Amazonie du Sud-Est péruvien, pour lesquelles l'avenir de leur territoire constitue une préoccupation telle que sa défense passe avant la modification du système éducatif en vigueur. Notre analyse de la situation des Arakmbut se fonde sur des enquêtes sur le terrain menées dans leurs communautés de 1991 à 1992, puis en 1993 et 1994.

## **Les Arakmbut de la forêt tropicale du Sud-Est péruvien**

Chaque village des Arakmbut est doté d'une école où l'enseignement est dispensé en espagnol, administrée par le Ministère de l'éducation ou par le Réseau dominicain d'éducation de l'Amazonie australe (RESSOP) ; bien qu'ils attachent une grande valeur à l'école, les Arakmbut ne participent pas à sa gestion. Les tentatives des enseignants, du RESSOP et de la fédération autochtone régionale pour améliorer l'enseignement, et mieux l'adapter à la spécificité culturelle de la population, sont restées vaines. Cela ne signifie toutefois pas que les Arakmbut ne sont pas soucieux de préserver leur culture. Leur défense acharnée de l'intégrité de leur territoire procède essentiellement de la volonté de préserver aussi bien leur culture que la liberté de transmettre leur mode de vie particulier aux générations futures grâce

à leur processus autochtone d'éducation. Leur propre système éducatif participe de la distinction cosmologique entre deux mondes — le monde visible et celui des esprits — qui, eux-mêmes, plongent leurs racines dans le territoire de ce peuple.

Les Arakmbut sont établis dans une région de plaines couvertes par la forêt tropicale humide, dans le département péruvien de Madre de Dios, où ils vivent de la chasse, de la cueillette et de l'agriculture. Au nombre de mille environ, ils constituent le plus important des groupes de langue harakmbut, celle-ci étant parlée par quelque mille cinq cents personnes au total. Ils sont actuellement répartis dans cinq communautés, vivant chacune dans un village entouré par une étendue de terre qui a été officiellement délimitée et attribuée comme propriété en 1986, conformément à la loi sur les communautés autochtones ainsi qu'à la Constitution politique du Pérou de 1979, qui garantit le droit inaliénable des communautés indigènes de posséder leurs terres. Ces communautés et leurs terres occupent une partie du territoire beaucoup plus vaste qui fut celui des peuples de langue harakmbut jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Exterminés pour les besoins de l'exploitation du caoutchouc destiné au marché international, puis décimés par diverses maladies, on estime qu'au cours des cent dernières années leur nombre a diminué de 90, voire de 95 % (Gray, 1983).

Les terres, propriété des Arakmbut, se présentent sous la forme de plusieurs cercles concentriques (Gray, 1994). Situé au centre, le village se compose de petites huttes qui abritent la famille nucléaire, et qui entourent quelques arbres fruitiers, d'un terrain de football, de l'école et de poulaillers. Sur un vaste cercle autour du village, jusqu'à plus d'une demi-heure de marche ou de pirogue, s'étendent les jardins, où l'on pratique la technique du brûlis, que les femmes plantent et cultivent. Entre ces jardins et au-delà s'étend une zone de forêts, de rivières et de fleuves où les femmes pêchent, cueillent des fruits et ramassent du bois à brûler ; au-delà encore commencent les terres où les hommes chassent le sanglier, le tapir, les singes et les oiseaux. Les familles élargies quittent souvent le village pour établir des camps temporaires aux alentours de leur territoire afin d'y pêcher et d'y chasser.

Chaque Arakmbut est membre de l'un de sept clans exogames et les alliances politiques au sein d'une communauté sont souvent de structure clanique : plusieurs frères et leurs femmes, constituant une famille élargie, vivent les uns près des autres, travaillent ensemble et se partagent le produit de la chasse. La vie sociale des Arakmbut s'organise elle aussi autour de la parentèle d'une personne (*wambet*), comprenant tous ses parents proches autres que par alliance (Gray, 1983). Le sexe des individus est l'un des critères fondamentaux qui régissent la division du travail, hommes et femmes participant de façon complémentaire à diverses activités comme la production, la préparation et la consommation des aliments (Aikman, s.d.). Alors que les hommes chassent et rapportent de la viande au foyer, les femmes transforment cette viande crue — dangereuse car elle contient l'esprit de l'animal — en un aliment qui nourrit la famille. Le gibier est considéré comme vital pour la croissance et pour la force physique et spirituelle.

Pour les Arakmbut, le monde invisible des esprits n'est pas moins « réel » que le monde visible. Les grands animaux des forêts ont un esprit avec lequel il est pos-

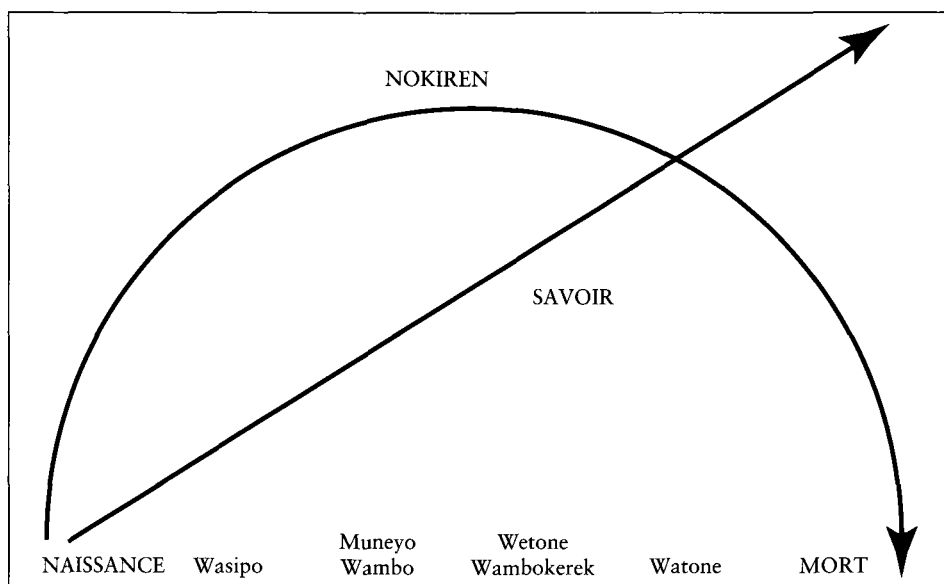
sible de communiquer dans les rêves. Un guérisseur (*wamanoka'eri*) est un individu capable de déterminer quel esprit animal est en train d'assaillir le malade et de guérir ce dernier en chassant l'esprit. Le recours aux rêves constitue une importante pratique chamanique : le « rêveur » (*wayorokeri*) est une personne qui a maîtrisé l'art de rêver et peut voyager dans le monde invisible où il s'entretient avec les esprits et leur demande conseil (Gray, sous presse).

Comme le note Teasdale, la coopération et la coexistence tant avec la nature qu'avec les autres sont des principes fondamentaux des sociétés qui vivent de la chasse et de la cueillette (Teasdale et Teasdale, 1994). Les Arakmbut ont une conception de l'organisation du monde — qui met en avant la cohérence et l'unité du savoir — différente de celle des Occidentaux, véhiculée par l'école. Ainsi, par exemple, ne distinguent-ils pas entre savoir pratique et savoir théorique, ou entre savoir religieux et savoir profane : la dimension spirituelle constitue comme un fil qui relie ces différents domaines et parcourt l'ensemble du savoir.

Des concepts comme ceux de complémentarité des sexes, d'appartenance clanique, d'âge, d'affiliation à la maison communautaire, de statut conjugal, ou de résidence structurent ce savoir. Par exemple, les femmes et les hommes ont accès à des domaines différents du savoir : les hommes apprennent à connaître la forêt, les rivières, et les techniques de la chasse, alors que les femmes acquièrent les connaissances et le savoir-faire nécessaires pour la culture d'un jardin et la cueillette de fruits et de plantes comestibles de la forêt. Tout apprentissage pour les Arakmbut doit permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent, un monde imprévisible, récalcitrant, et qu'il faut sans cesse réinterpréter en fonction de l'expérience de chaque membre de la communauté et de son interaction avec son environnement. L'objectif de cet apprentissage n'est pas de rechercher une continuelle amélioration, le « progrès » ou encore le développement, mais d'essayer de maintenir un équilibre entre les deux mondes qui coexistent sur leur territoire — le visible et l'invisible, celui des Arakmbut et celui des esprits dont dépendent la santé et la nutrition, de l'individu et de la communauté, ainsi que la prospérité de la flore et de la faune qui peuplent ce territoire.

## Le système éducatif propre aux Arakmbut

Pour les Arakmbut, l'apprentissage et la croissance ont pour objectif l'acquisition de connaissances et d'un savoir-faire qui permettent de cultiver plusieurs jardins pour en obtenir différents produits, ou bien de devenir un bon chasseur capable de fournir l'apport régulier de viande, nécessaire au développement physique et à une bonne santé. À ces fins, l'homme et la femme doivent apprendre à entretenir de bonnes relations avec les deux mondes — le visible et l'invisible — et, pour cela, développer la force de leur corps aussi bien que celle de leur âme (*nokiren*). Un adulte conjuguant force physique et force spirituelle, savoir et compréhension de l'univers arakmbut, et capable, en tant que guérisseur, de les mettre au service du bien-être de la communauté mérite le plus grand respect.

FIGURE 1. La relation entre le *nokiren* et le développement du savoir tout au long de la vie

Pour les Arakmbut, l'apprentissage dure aussi longtemps que la vie et le savoir se construit par la voie de l'expérience et de la compréhension. Le développement de l'individu, de la naissance à la mort, se fait par étapes, dont chacune annonce le début d'une nouvelle phase d'acquisition du savoir et d'une nouvelle capacité de l'utiliser au profit de l'individu, de la famille et de la communauté. Du fait de l'évolution de la relation entre le corps et le *nokiren* tout au long de la vie, la capacité d'apprendre à connaître le monde invisible croît à l'approche de la vieillesse en même temps que décline celle de se servir de ce savoir (voir figure 1).

Du fait que, à la naissance, l'âme n'est encore que faiblement liée au corps, le jeune enfant (*wasipo*) doit rester au village où il se trouve protégé des esprits qui pourraient lui voler son âme et causer sa mort. Au fur et à mesure qu'il grandit et que son âme s'attache plus solidement à son corps, sa capacité d'explorer son territoire se développe. Entre douze et quatorze ans, un garçon devient un *wambo* ; avant leur contact avec les missions, dans les années 50, les Arakmbut célébraient ce passage par une cérémonie. En tant que *wambo*, il peut véritablement commencer à apprendre à chasser en accompagnant parfois son père à la chasse, et en participant à des chasses communautaires au pécari — autant d'occasions de s'enfoncer plus profondément dans la forêt et d'apprendre à connaître les animaux qui l'habitent.

Quand il atteint l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans, le *wambo* a déjà acquis une connaissance et une expérience considérables de la forêt : il est alors prêt à devenir un homme et à se marier. Ce passage du statut de *wambo* à celui de *wambokerek* (homme), lui aussi marqué autrefois par une cérémonie, signifie qu'il est désormais assez fort aussi bien pour chasser et fournir de la viande à une famille que pour

assurer la survivance de son clan en ayant des enfants. Il a alors suffisamment développé la force de son corps et son âme (*nokiren*) est solidement attachée à son corps.

Aucune cérémonie n'a jamais marqué les étapes du développement des filles jusqu'à ce qu'elles deviennent des femmes, mais la maturité physique et la menstruation indiquent qu'une jeune fille est désormais une *muneyo* (jeune femme). Pour les femmes, la grossesse et l'accouchement — les deux étapes les plus importantes de leur entrée dans l'âge adulte — marquent aussi un changement de statut puisqu'elles passent alors de celui de *muneyo* à celui de *wetone* (femme mariée qui a enfanté).

Arrivés à leur plein développement, les hommes et les femmes arakmbut sont au sommet de leur force physique — leur *nokiren* est aussi le plus solidement attaché à leur corps —, et, de ce fait, capables de se défendre eux-mêmes, mais aussi de défendre leur famille et la communauté contre des dangers qui peuvent venir du monde visible (par exemple, des tentatives d'empiètement sur leur territoire) aussi bien que du monde invisible (comme la maladie). Les nouvelles connaissances qu'ils continuent d'acquérir sur la forêt et les rivières les aident à maintenir un équilibre fragile avec le monde invisible et les esprits qui l'habitent. Ils enrichissent aussi leur vocabulaire en apprenant des mots ainsi que des noms qui sont importants dans le système arakmbut de classification des choses. Les noms renferment les relations entre les Arakmbut et le monde spirituel. Aussi les noms de personnes sont-ils gardés secrets, car certains pourraient s'en servir pour attirer des esprits malfaisants sur quelqu'un.

Les adultes et les anciens (*watone*) ne cessent non seulement d'approfondir leur compréhension des esprits du monde invisible, mais aussi d'établir avec eux des relations toujours plus étroites. En même temps, au fur et à mesure qu'ils vieillissent physiquement, les liens entre leur corps et leur *nokiren* deviennent moins solides et leur capacité de faire face aux dangers potentiels du monde invisible diminue. D'où la situation quelque peu paradoxale des personnes âgées : beaucoup d'entre elles ont accumulé sur la forêt, les rivières et les différentes espèces végétales et animales, un savoir considérable, utile à des fins curatives, mais leur efficacité en tant que guérisseur diminue à mesure que leur *nokiren* tend à se détacher d'eux.

Prenons l'exemple d'un enfant de la communauté arakmbut de San José : tombé malade, le garçon aurait dû être soigné par son grand-père qui connaissait des chants curatifs (*chindign*). Mais le vieil homme étant trop âgé (*watone*), ce fut le père qui, bien qu'apprenti dans l'art du chant curatif, entreprit de guérir son fils. En l'occurrence, la force du père en tant que *wambokerek* (homme adulte), c'est-à-dire sa capacité de se battre contre les esprits qui voulaient faire du mal à l'enfant et prendre son âme, l'a emporté sur les connaissances du vieil homme en matière de guérison et d'esprits du monde invisible. Du fait du potentiel maléfique que renferme ce monde, un Arakmbut ne peut, au cours de sa vie, se livrer aux activités les plus dangereuses que lorsqu'il est le plus résistant, c'est-à-dire en tant qu'adulte (*wambokerek*, *wetone*). Cela étant, comme seule une très longue pratique de la

chasse, de la pêche et du jardinage permet d'acquérir une connaissance approfondie des esprits, c'est lorsqu'il en sait le plus à leur sujet que l'individu est le moins vulnérable à leurs maléfices.

Les Arakmbut apprennent et acquièrent des connaissances tant par la voie de l'expérience que par leurs relations avec le monde des esprits, ainsi qu'avec les anciens, les autres adultes et leurs pairs. Ce savoir est organisé et structuré par un ensemble de paramètres qui définissent la conception du monde de ce peuple, tels que l'existence de deux mondes, le visible et l'invisible, et leur relation avec la forêt, les rivières et la communauté. Toutefois, un individu peut, à l'intérieur de cette structure ontologique, développer sa propre compréhension de la relation dynamique entre ces deux mondes grâce à ses propres expériences et au processus d'apprentissage qui lui est particulier. Les grands *wayorokeri* (rêveurs) aident les Arakmbut à interpréter et définir leur relation avec le monde invisible à chaque instant, ainsi qu'à interagir sans danger avec celui-ci. Leur conception du monde évolue donc continuellement et se trouve redéfinie à l'intérieur d'un ensemble de paramètres.

C'est par la voie de leur propre système éducatif, culturellement et socialement spécifique, que les Arakmbut acquièrent connaissance et compréhension du monde dans lequel ils vivent. Cette compréhension est définie par le sexe, l'appartenance clanique, l'âge, le groupe, le lieu d'habitation et le langage d'un individu, ainsi que par les relations qu'il établit avec le monde invisible des esprits qui habitent les rivières et la forêt. Le savoir est privé au sens où il appartient à l'individu, mais ce dernier n'est reconnu comme informé et compétent que lorsqu'il se sert de ce savoir de telle façon que la communauté en tire manifestement profit, par exemple en guérissant les malades.

Ainsi, pour les Arakmbut, apprendre à chasser, à pêcher, à jardiner, et à exploiter les ressources de la forêt est un processus fondamentalement lié à celui qui consiste à apprendre à connaître les esprits du monde invisible ainsi qu'à entrer en contact avec eux et à se servir d'eux de façon avantageuse. De plus, ce sont les esprits eux-mêmes qui, par la voie des mythes (*Serowe*, *Wainaron* et d'autres), apprennent aux Arakmbut à apprendre : ils leur enseignent comment procéder pour acquérir connaissances et compétences, et la façon de les utiliser (Aikman, 1994). En appliquant les principes que renferment les mythes, les enfants, les jeunes gens et les adultes acquièrent le savoir qui leur permettra d'être compétents, productifs et solidement armés pour continuer à apprendre leur vie durant.

En résumé, on le voit, les efforts que déploient les Arakmbut pour sauvegarder leur territoire n'obéissent pas au seul souci de protéger leur activité économique, car cette activité a pour fin ultime la prospérité du territoire et de ses ressources, tant matérielles que spirituelles. Pour eux, la chasse, la cueillette et l'agriculture ne sont pas uniquement des activités importantes sur le plan économique : elles sont au cœur même de leur conception de la vie et de leur identité. Apprendre à chasser, à cultiver un jardin, et à connaître les espèces qui peuplent leur territoire, c'est apprendre à être un Arakmbut.



## La vie des Arakmbut au contact d'autres cultures

Parmi les mythes que se transmettent les Arakmbut, il en est un, très long, sur leurs relations avec les non-Arakmbut, les « Papas ». Les Papas sont des cannibales, vêtus de blanc et armés de machettes, qui les attaquent et enlèvent leurs enfants. Les différentes versions de ce mythe, qui varie selon les communautés, associent les Papas à divers groupes de colons d'autrefois (Gray, 1986). Aujourd'hui, les Arakmbut disent que les Papas sont les chercheurs d'or non arakmbut qui vivent tout près et avec lesquels ils ont des relations ambivalentes.

Ce sont les efforts concertés des missions dominicaines qui, dans les années 50, ont amené les Arakmbut à établir des relations durables avec la société nationale. Après plusieurs années passées dans le territoire limité de la mission dominicaine de Shintuya, où, affaiblis par la fièvre jaune et des guerres fratricides, ils étaient venus se réfugier, ils partent en groupes tout au long des années 60, ainsi qu'au début des années 70, et fondent les cinq communautés dans lesquelles ils vivent aujourd'hui (Boca Inambari, Barranco Chico, San José, Puerto Luz et Shintuya).

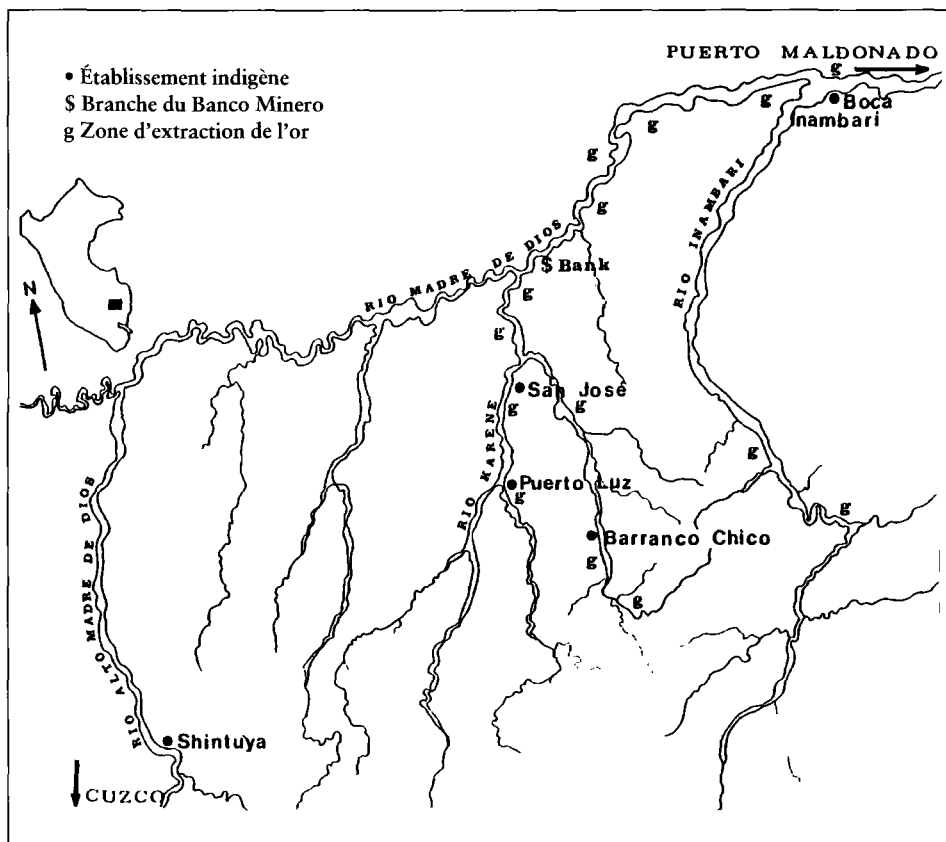


FIGURE 2. Carte du département de Madre de Dios montrant les actuels établissements des Arakmbut et les lieux où s'opère le lavage à la batée de sable aurifère

Le début des années 70 est marqué par la montée en flèche des prix de l'or et par la découverte de poussières d'or dans certaines des rivières de leur territoire. Dans les années 60, deux routes sont construites pour relier la ville de Cuzco, dans la montagne, et la forêt tropicale de la Madre de Dios. Tout au long des années 70 et 80, des colons venus de la montagne descendent en masse les routes et les rivières à la recherche de poussières d'or, présentes en petites quantités dans les dépôts alluvionnaires des rivières Karene, Inambari et Madre de Dios (voir figure 2).

L'afflux de colons et d'orpailleurs rendant la chasse difficile, les Arakmbut commencent à leur tour à recueillir du métal précieux à l'aide de méthodes artisanales, en complément de leurs activités traditionnelles. Progressivement contraints, sous la menace du fusil, d'abandonner les rivages et les zones de pêche situés dans les limites de leur propre territoire, envahi par les *patrones* de l'or et même des ressortissants étrangers, ils se heurtent à des campements de chercheurs d'or au cœur même de la forêt, sur le cours ancien de rivières, où le pilonnage des pompes à moteur a, bien entendu, fait fuir tout gibier. Ils commencent alors à se préoccuper de ce que sera leur avenir et celui de leurs enfants une fois que les chercheurs d'or auront épuisé les ressources de leur terre :

Je vois l'avenir plein de problèmes pour nous Amarakaeri [Arakmbut]. Rares sont ceux qui se soucient de notre sort et nous sommes de plus en plus persécutés par la police et les dirigeants locaux. Il y a moins d'or et moins de gibier aussi, car les animaux sont effrayés par les colons. Un jour, il n'y aura plus d'or. Les colons peuvent partir, nous pas. Alors, que se passera-t-il après la ruée vers l'or ? Que restera-t-il à notre peuple ? (T. Quique, cité dans Gray, 1986, p. 3).

En 1992, la quantité de poussières d'or dans les rivières diminue, mais les troubles politiques fréquents dans presque tout le reste du Pérou, le taux élevé du chômage et la pauvreté n'encouragent en aucune façon les milliers de colons à partir s'établir ailleurs. Ils se tournent alors vers l'agriculture, l'élevage de bétail dans des ranchs, et la coupe du bois. De grandes sociétés commencent aussi à investir la région, où elles défrichent d'immenses étendues pour y pratiquer l'élevage du bétail.

Les colons et les *patrones* bafouent les droits des Arakmbut sur leur territoire et, depuis le début des années 90, ce peuple est devenu largement minoritaire sur ses propres terres. La multiplication des communautés de colons, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leur territoire délimité, entraîne une demande croissante de viande et de légumes frais. Des parties du territoire arakmbut traditionnel, autrefois négligées par les chercheurs d'or parce que dépourvues de rivières aurifères, sont maintenant des zones où les colons se livrent à une chasse intensive pour répondre aux besoins d'une population qui ne cesse d'augmenter.

Dans la forêt, dont l'environnement a été non seulement perturbé, mais aussi en partie détruit, les réserves naturelles d'espèces animales et végétales ont été décimées, rendant la chasse plus difficile pour les Arakmbut ; aux abords des dépôts naturels de sel, où les animaux se rassemblaient habituellement, le gibier se fait rare. Or, comme nous l'avons noté, la chasse et la pêche sont pour eux des activités fondamentales, non seulement parce qu'elles permettent de nourrir la commu-

nauté, mais aussi parce qu'elles leur permettent d'entrer en relations avec les espèces animales, et, par leur intermédiaire, avec le monde invisible des esprits. Les entraves à la pratique de ces activités sont lourdes de conséquences : la viande, élément vital de la croissance et de la force physique de l'individu, joue un rôle aussi essentiel pour le bien-être matériel de la communauté ; c'est en effet la chasse qui permet d'entrer en relation avec les esprits bienfaisants et qui, par là même, contribue à préserver la communauté des maladies que peuvent lui infliger les esprits malfaisants.

Du fait que leurs moyens de subsistance se trouvent menacés, et que des activités jusqu'ici complémentaires telles que l'orpaillage deviennent de moins en moins viables, les Arakmbut se préoccupent de protéger leur territoire d'une totale destruction. Comme le dit un jeune membre de la communauté :

En plus de tout cela [les migrants, les petits capitalistes péruviens et les grandes sociétés], il y a l'agression structurelle : la discrimination raciale, la destruction de nos terres et la confiscation de nos ressources (Sueyo, 1994, p. 42).

Les Arakmbut ne définissent pas le combat qu'ils mènent pour surmonter ces problèmes en termes de défense de leur philosophie de la vie, de leur spiritualité, ou de leur culture. Mais leur souci croissant de préserver leur avenir, ainsi que celui de leur forêt et de leurs rivières, est par essence souci de préserver leur culture, c'est-à-dire le fondement du mode de vie et de la conception du monde qui leur sont propres — un monde où le visible et l'invisible déterminent, ensemble, la maladie et la santé, la vie et la mort.

## **Le rôle de l'éducation formelle dans la préservation de la culture**

Les écoles primaires des communautés arakmbut sont gérées par des enseignants de langue espagnole, en partie des missionnaires laïcs, qui appliquent le programme d'enseignement national établi dans cette langue, presque entièrement orienté vers le mode de vie urbain des bourgeois péruviens habitant les régions côtières. Les Arakmbut sont très favorables à cet enseignement, qu'ils apprécient *en particulier* parce qu'il leur permet d'apprendre l'espagnol, langue essentielle pour participer à la vie de la nation : les Arakmbut en effet veulent faire partie de la société péruvienne, non pas s'en isoler. De plus, afin de combattre les problèmes auxquels ils doivent faire face et de défendre leurs intérêts, une bonne connaissance de l'espagnol est nécessaire, car elle seule leur permet d'avoir accès au système juridique péruvien et de défendre le territoire dont ils sont légalement propriétaires ; l'espagnol est le moyen de communication commun au sein de la fédération autochtone régionale, pluriethnique et multilingue, ainsi que la langue employée dans le commerce et l'économie de l'or.

Dans le passé, les Arakmbut ont rejeté l'enseignement bilingue, leur alphabétisation étant conduite dans leur langue maternelle, comme inapte à répondre à

leurs besoins les plus urgents, celui, par exemple de pouvoir, dans le cadre de leurs efforts pour faire reconnaître leurs droits par les voies officielles, affronter verbalement des colons illégalement installés sur leur territoire, et protester contre le fait de devoir se procurer des permis pour utiliser leurs propres canoës, ou encore se conformer aux réglementations gouvernementales sur l'extraction de l'or, ainsi qu'à d'autres procédures bureaucratiques qui leur sont imposées.

Pendant ce temps, ils ont assuré eux-mêmes l'éducation de leurs enfants, l'acquisition permanente de connaissances par les adultes et l'enrichissement de leur propre savoir selon leurs propres processus éducatifs :

Pour la culture arakmbut, tout n'est pas perdu ; les individus préservent leurs traditions ethniques [...]. Malgré de nombreuses difficultés, les jeunes gens continuent, à mesure qu'ils grandissent, à prendre conscience de leur identité en tant qu'autochtones, et du fait que celle-ci s'enracine dans la préservation de leur langue, la connaissance de leurs terres et la compréhension des croyances et des valeurs que leur transmet leur cosmologie traditionnelle (Sueyo, 1994, p. 42).

Les Arakmbut n'attachent qu'une importance secondaire à la préservation de la culture par le biais de l'école. Le premier de leurs soucis est de protéger leur territoire, source et inspiration de leurs pratiques et croyances culturelles, et pour eux véritable « salle de classe » où ils appliquent leurs propres méthodes éducatives. Dans la mesure où ils sont maîtres de leur propre système d'éducation, ils estiment que l'école doit avant tout être un endroit où l'on acquiert les connaissances et les compétences que peut fournir la société nationale, et que c'est aux représentants de cette société et de ses traditions culturelles qu'il incombe d'assurer cet apprentissage. Une fois gagné leur combat pour l'intégrité de leur territoire, peut-être en viendront-ils à penser que l'école est à même d'offrir de nouvelles voies permettant de renforcer leurs pratiques culturelles propres, y compris leur système d'éducation.

Les Arakmbut n'en sont pas moins réceptifs aux changements qui leur semblent de nature à améliorer l'apprentissage de la langue espagnole, comme, par exemple, l'emploi de la langue maternelle avec les enfants les plus jeunes, mais seulement s'ils n'y voient pas un obstacle à la réalisation de leur principal objectif : la défense de leur territoire. Pour le moment, ils laissent volontiers à d'autres le soin de gérer et d'organiser l'instruction de leurs enfants à l'école, considérant qu'il s'agit d'un service extrêmement important qu'assure la société nationale en dispensant un enseignement sur elle-même.

## **Le renforcement des pratiques éducatives autochtones**

Les pressions sur leur territoire étant devenues presque insupportables ces dernières années, les Arakmbut ont commencé à débattre d'une nouvelle vision de l'avenir, au cœur de laquelle figure la défense de leur territoire. Dans un second temps, quand ils seront parvenus à garantir l'intégrité de ce territoire, ils envisagent une stratégie propre à renforcer leurs pratiques culturelles, compte tenu du carac-

tère interculturel de la vie qu'ils mènent aujourd'hui, en tant qu'Arakmbut, d'une part, et que citoyens de l'État péruvien, d'autre part. Ils ne nourrissent en aucune façon l'espoir de recréer le monde précolonial qui était le leur, il y a quelque cinquante ans, alors que les missionnaires n'avaient pas encore pris « contact » avec eux.

La défense de leur territoire passe, pour eux, par la reconnaissance et la protection d'une Réserve communautaire amarakaeri (arakmbut), une étendue de terre administrée par eux, qui fait partie du territoire arakmbut traditionnel, mais se situe à l'extérieur des terres attribuées légalement à chaque communauté. Il s'agit d'une zone de relativement faible colonisation, où tous les Arakmbut pourraient continuer à exercer leurs activités de subsistance traditionnelles et où leurs pratiques éducatives pourraient prospérer :

Dans la Réserve communautaire amarakaeri, nous pourrions recommencer à chasser et à pêcher selon la coutume, et exploiter les ressources de la forêt sans la mettre en danger. De cette façon, nous pourrions échapper à bon nombre des effets de l'économie de marché et du capitalisme sauvage qui est arrivé en Amazonie [...] ; cela nous permettrait de rétablir notre propre économie et notre système sanitaire, de réévaluer notre culture et notre éducation arakmbut (Sueyo, 1994).

La présence, sur les territoires des Arakmbut, d'un grand nombre de non-autochtones n'a pas été sans incidence sur leurs pratiques éducatives. Au lieu de passer la journée avec leurs parents et leurs frères et sœurs, les enfants sont obligés d'aller à l'école primaire. Aujourd'hui, certains parmi les plus âgés quittent leur communauté pour aller en pension dans des écoles secondaires. Bien que les Arakmbut souhaitent ce type de scolarité pour leurs enfants, ils veulent aussi qu'ils puissent continuer à apprendre des anciens, malgré certaines contraintes spatiales (imposées par la présence de colons dans leurs territoires et leurs villages) et temporelles (liées à l'obligation d'aller à l'école).

Ces dernières années, de même que la forêt a été envahie par les colons et les employés des sociétés, les villages ont vu affluer les orpailleurs, les négociants, les missionnaires et les enseignants. Le pillage du territoire et de ses ressources met en danger le fondement même du savoir arakmbut. Dans les villages, la présence des non-Arakmbut menace de saper les pratiques éducatives autochtones. Il est rare aujourd'hui de voir des anciens, assis dehors par une nuit claire, raconter un mythe pour le plaisir de la communauté — ce qu'ils s'abstiendraient de toute façon de faire en présence de *wahaiipi* (les gens de la montagne) par crainte d'être ridiculisés.

La vision des Arakmbut se fonde sur le désir de garantir qu'une partie au moins de leurs villages reste exclusivement leur, à l'abri de l'influence et de l'autorité des enseignants missionnaires laïcs et des orpailleurs quechua. À cette fin, ils souhaitent la construction d'une maison communautaire traditionnelle (*haktone*), une sorte de « centre culturel ». Jusque dans les années 50, les Arakmbut vivaient dans de longues maisons communautaires qui servaient non seulement de dortoirs, mais aussi de lieu de réunion et de centre de la vie sociale, où l'on pratiquait les rituels, les cérémonies, le chant et la danse. Les femmes et les hommes âgés, ainsi

que les anciens (*watone*), y disaient des histoires et des mythes, et supervisaient l'éducation des jeunes. Tant dans sa conception que dans sa fonction, la nouvelle maison communautaire serait arakmbut, un lieu où toute la communauté participerait à des pratiques traditionnelles de multiples façons créatrices et significatives.

Cette maison serait aussi un lieu de réunion et une tribune où serait mis en œuvre un vaste programme d'éducation informelle, avec la collaboration des fédérations autochtones régionales et nationale. Les Arakmbut ont de plus en plus conscience du fait que ni l'école ni leur système d'éducation traditionnel n'englobent tous les aspects de leur vie actuelle. Ils sont chasseurs, cultivateurs, et continuent de cueillir les plantes et les fruits de la forêt, mais ils sont aussi orpailleurs, charpentiers et étudiants à l'université, tout en restant distinctement arakmbut, et fiers de l'être. Ce peuple redéfinit constamment ses relations tant avec le monde visible qu'avec celui des esprits, et sa culture montre dynamisme et souplesse face aux profondes transformations du monde visible au contact de cultures différentes. Aussi, comme le remarque Sueyo (*ibid.*), leur identité s'est adaptée et transformée dans le cadre d'un ensemble de paramètres ajustables. Leur conception de la préservation de la culture illustre cette adaptabilité de l'identité arakmbut : d'une part, la Réserve communautaire assurera la continuité de leur pratique traditionnelle de la chasse et de la cueillette, et, d'autre part, la maison communautaire abritera des cours et des ateliers, consacrés, par exemple, aux moyens de parvenir à l'autarcie en matière de produits agricoles, aux méthodes traditionnelles de régénération de la terre après la récolte, à la coupe de bois sélective et viable à long terme, ou encore à des procédés d'extraction de l'or utilisant des produits biodégradables dans chaque territoire de la communauté. On y discutera des droits des autochtones, du gouvernement local et des mesures pour la défense du territoire.

La maison communautaire est un moyen de contribuer à entretenir les pratiques culturelles arakmbut dans un environnement social et matériel qui évolue, de sorte qu'elles conservent leur signification et leur utilité. C'est aussi un moyen de garantir que les Arakmbut s'adaptent aux transformations qui se produisent autour d'eux, et participent à la vie de la nation de la façon dont ils l'entendent. Les Arakmbut attachent une grande valeur à leurs pratiques culturelles et à leur conception du monde, car celles-ci se fondent sur le respect de la terre et de ses ressources, ainsi que sur celui des autres êtres — alors qu'ils voient autour d'eux des individus qui sont exploités et qui, à leur tour, exploitent et détruisent l'environnement, c'est-à-dire le territoire arakmbut, le fondement même de leur vie.

## Conclusion

Les Arakmbut offrent un exemple frappant d'élaboration par un peuple de ses propres stratégies de préservation culturelle, fondées sur un profond respect de son environnement comme source de son identité et de son mode de vie, exemple qui illustre en outre l'incapacité de l'école à assurer seule la préservation de la culture, car elle n'inclut pas dans ses paramètres conceptuels, et par conséquent ignore, le territoire, pierre angulaire du système éducatif propre aux Arakmbut.

Les Arakmbut ne s'intéressent guère de façon active à l'éducation formelle que leurs enfants reçoivent ; cela ne signifie toutefois pas qu'ils n'accordent que peu d'importance à l'éducation en tant que telle. Au contraire, la défense acharnée de leur territoire implique un profond attachement à leur système éducatif et à son rôle décisif pour la préservation de leur culture. De plus, le fait qu'ils ne s'intéressent guère à la scolarité n'implique pas qu'ils n'en perçoivent pas l'utilité et la nécessité. Les Arakmbut attachent une grande valeur à l'enseignement unilingue et monoculturel que dispensent les missionnaires et les enseignants non autochtones. Ils y voient un moyen d'apprendre l'espagnol et d'acquérir des connaissances sur la société nationale dont ils ont besoin aussi bien dans leur lutte pour préserver l'intégrité de leur territoire que dans leurs contacts quotidiens avec cette société, à la vie de laquelle ils veulent participer pleinement.

Avec la création d'une Réserve communautaire amarakaeri dans le département de Madre de Dios — projet en attente de l'agrément final du Président du Pérou —, les Arakmbut et les autres peuples de langue harakmbut pourront administrer et protéger une partie de leur territoire traditionnel, où tant leurs pratiques culturelles que la flore et la faune de la forêt tropicale seront préservées. Toute exploitation de type commercial y sera interdite. Dans de nombreuses parties de l'Amazonie aujourd'hui, des peuples autochtones sont décidés à reconquérir le droit d'occuper et de protéger leurs territoires traditionnels, et d'en prendre soin ainsi qu'ils l'ont fait pendant des siècles comme gardiens d'un héritage pour les générations futures. Les peuples autochtones de l'Amazonie bolivienne par exemple, en tant que « détenteurs d'un savoir ancestral sur l'utilisation diversifiée des écosystèmes » (Casanovas, 1994, p. 18), mettent actuellement en œuvre des stratégies pour la gestion des ressources naturelles et le développement durable de la région des Mojos.

On retrouve ce désir de recouvrer la direction de leurs territoires chez des peuples autochtones de traditions culturelles très différentes dans de nombreuses parties du monde. Ainsi, les Van Gujjars de l'Uttar Pradesh, en Inde, se voient refuser l'accès aux forêts — aujourd'hui Parc national de Rajiji — dont ils ont exploité les ressources pendant des siècles. Les administrateurs et environnementalistes de ce parc contestent la capacité d'une « tribu analphabète », qui se sert de la forêt pour ses propres besoins, de la gérer de façon judicieuse (Gooch, 1994). Les Van Gujjars, quant à eux, font valoir que, du fait qu'ils sont totalement tributaires de la forêt et de son écosystème pour leur subsistance, ils ont intérêt à préserver ses ressources et, à cette fin, à appliquer leurs propres stratégies (*ibid.*). Notons que ces stratégies se fondent sur les pratiques éducatives propres aux peuples autochtones visant à assurer la préservation à long terme aussi bien de leur culture que de l'environnement. Les aborigènes australiens rejoignent la préoccupation de ces peuples quand ils disent qu'ils appartiennent d'une certaine manière à la terre plutôt que la terre ne leur appartient (Christie, 1988).

Quant à l'utilité de l'éducation formelle pour contribuer à préserver leur savoir, leurs compétences et leur langue, les opinions des peuples autochtones varient considérablement, de même que les façons dont l'école est utilisée pour y

arriver par peuples et organisations, autochtones et non autochtones. En tout état de cause, l'école ne peut remplacer les modes et processus éducatifs des peuples autochtones sans menacer leur identité, dont la signification découle de leur relation unique à leur territoire.

## Références

- Aikman, S. 1994. « Intercultural education and Harakmbut identity : a case study of the community of San José in Southeastern Peru » [Éducation interculturelle et identité arakmbut : étude de cas de la communauté de San José dans le Sud-Est péruvien]. Londres, Université de Londres. 360 p. (Thèse de doctorat.)
- Aikman, S. n.d. « The Kemy women : gender and politics in a Harakmbut community in Southeastern Peru » [Les femmes de Kemy : sexe et politique dans la communauté arakmbut dans le Sud-Est péruvien]. 300 p. (Manuscrit.)
- Brock, C. ; Tulasiewicz, W. 1985. « Introduction du directeur de la publication ». Dans : Brock, C. ; Tulasiewicz, W. *Cultural identity and educational policy* [Identité culturelle et politique de l'éducation]. p. 1-10, Londres, St Martin. 368 p.
- Burger, J. 1987. *Report from the frontier : the state of the world's indigenous people* [Rapport depuis la frontière : situation des peuples autochtones dans le monde]. Londres, Zed Press/Cultural Survival. 302 p.
- Casanovas, A. L. 1994. « The indigenous territories of Amazonia » [Les territoires indigènes de l'Amazonie]. *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 4, p. 16-18. (Indigenous Affairs and International Work Group for Indigenous Affairs Newsletters, IWGIA, Fiolstrade 10, 1171 Copenhague K., Danemark.) [Également publié en espagnol.]
- Chirif, A. ; Garcia, P. ; Chase Smith, R. 1991. *The indigenous and their land are one : strategies for the protection of indigenous villages and lands in the Amazon valley* [Les indigènes et leur terre ne font qu'un : stratégies pour la protection des terres et villages indigènes dans la vallée amazonienne]. Lima, Oxfam America/Co-ordinator of Indigenous Organizations in the Amazon Valley (COICA). 214 p.
- Christie, M. 1988. « The invasion of Aboriginal education » [L'invasion de l'éducation aborigène]. Perth, Australie, septembre, 17 p. (Communication présentée à la National Conference on Adult Aboriginal Learning [Conférence nationale sur l'apprentissage chez les aborigènes adultes], intitulée *Learning my way* [Apprendre à ma façon]).
- Commission indépendante sur les questions humanitaires internationales. 1987. *Indigenous people : a global quest for justice* [Les peuples autochtones : recherche planétaire de la justice]. Londres, Zed Books, 181 p.
- Cornell, S. 1988. *The return of the native : American Indian political resurgence* [Le retour de l'enfant du pays : nouvel essor politique des Indiens des États-Unis d'Amérique]. New York, Oxford University Press, 278 p.
- Diamond, B. 1987. « The Cree experience » [L'expérience crie]. Dans : Barman, J. ; Hebert, Y. ; McCaskill, D. (dir. publ.). *Indian education in Canada* [L'éducation indienne au Canada]. Vancouver, University of British Columbia Press. Vol. 2, p. 86-106.
- Erni, C. ; Geiger, D. 1994. « Lumbering at gunpoint : the continued sacking of the rainforest of the indigenous people of the Philippines » [Tronçonner le bois au bout du fusil : le pillage incessant de la forêt tropicale où vivent les peuples indigènes des Philippines]. *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 3, juillet/août/septembre, p. 28-30. [Également publié en espagnol.]



- Gooch, P. 1994. « The nomadic Van-Gujjars fight for a continued life in the forest » [Les Van-Gujjars nomades luttent pour continuer à vivre dans la forêt]. *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 3, juillet/août/septembre, p. 4-16. [Également publié en espagnol.]
- Gray, A. 1983. *The Amarakaeri, an ethnographic account of Harakmbut people from Southeastern Peru* [Les Amarakaeri : exposé ethnographique sur les Arakmbut du Sud-Est péruvien]. Oxford, Université d'Oxford. 380 p. (Thèse de doctorat.)
- . 1986. *And after the gold rush? Human rights and self-development among the Amarakaeri of Southeastern Peru* [Et après la ruée vers l'or ? Droits de l'homme et autodéveloppement chez les Amarakaeri du Sud-Est péruvien]. Copenhague. 125 p. (WGIA Document 55.) [Également publié en espagnol.]
- . 1994. « Determining identity and developing rights : development and self-determination among the Arakmbut of Amazonian Peru » [Cerner l'identité et promouvoir les droits : développement et autodétermination chez les Arakmbut du Pérou amazonien]. Ministère danois des affaires étrangères. Copenhague, IWGIA. 125 p. (Rapport destiné à DANIDA.)
- . (sous presse). *The last Shaman : social change in an Amazonian community* [Le dernier chaman : le changement social dans une communauté amazonienne]. Oxford, Berhan Press.
- International Work Group for Indigenous Affairs [Groupement international de travail pour les affaires indigènes]. 1994a. « Resolution of the Indigenous Circumpolar Youth Conference » [Résolution de la Conférence sur la jeunesse indigène vivant autour du Pôle], Copenhague, *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 2, 1994. 50 p. [Également publié en espagnol.]
- . 1994b. « Taiñ Kiñegetuam, Co-ordination of Mapuche Organizations, Indigenous affairs (Copenhague), n° 2, avril/mai/juin, p. 57. [Également publié en espagnol.]
- Kidd, S. 1994. « The Enxet of Paraguay and their struggle to regain their land » [Les Enxet du Paraguay et leur lutte pour retrouver leur terre]. *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 1, p. 36-42. [Également publié en espagnol.]
- Lindenberg, M. 1989. « Concepts of indigenous education » [Les concepts de l'éducation indigène]. Dans : Lopez, L. ; Moya, R. *Indian villages, communities and education* [Villages, communautés indiennes et éducation]. Lima, PEB-Puno/EBI/ERA, p. 211-223.
- Osende, V. 1933. « Observations on savagery » [Observations sur la sauvagerie]. *Dominican missions in Peru* (Lima), vol. 15, n° 79, p. 228-230.
- Sueyo, H. 1994. « Development in the Amazon : an indigenous view from Madre de Dios » [Le développement en Amazonie : vue indigène depuis Madre Dios]. *Indigenous affairs* (Copenhague), n° 2, p. 40-42. [Également publié en espagnol.]
- Teasdale, G. R. ; Teasdale, J. I. 1994. « Culture and schooling in Aboriginal Australia » [Culture et scolarisation dans l'Australie aborigène]. Dans : Thomas, E. (dir. publ.). *International perspectives on culture and schooling : a symposium proceedings*. Londres, Institut d'éducation, Université de Londres, p. 174-196.

---

« DONNER LEUR CHANCE À TOUS ? »

---

LES DROITS AUTOCHTONES

---

ET L'ENSEIGNEMENT DU TROISIÈME

---

DEGRÉ EN AUSTRALIE

---

*Peter Gale*<sup>1</sup>

---

**Introduction**

Le présent article se fonde essentiellement sur une étude qualitative relative à la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré dans le nord de l'Australie. Ceux-ci représentent 1,6 % du total de la population australienne, qui est de 17 millions d'habitants. Toutefois, un quart environ des habitants de la région côtière du Nord se considèrent comme des Australiens aborigènes ou insulaires du détroit de Torres. Moins de 200 000 personnes vivent disséminées dans cette région tropicale et subtropicale, qui s'étend sur trois États australiens : l'Australie-Occidentale, le Queensland et le Territoire du Nord.

On appelle aborigènes les personnes qui vivent dans un pays ou un lieu depuis les temps connus les plus reculés. Il n'existe pas en Australie un nom unique que les aborigènes emploieraient pour se désigner, mais il y a un certain nombre de mots aborigènes qui sont devenus les noms acceptés de groupes dans telle ou telle zone. Dans le nord et le centre du Queensland, par exemple, les aborigènes s'appellent eux-mêmes Murris, alors que ceux du nord-est du Territoire du Nord utilisent le mot Yolngu.

---

*Peter Gale (Australie)*

Licencié avec mention, Peter Gale prépare un doctorat en sociologie à l'Université Flinders d'Adélaïde, en Australie-Méridionale. Il a travaillé avec des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres en Australie septentrionale. Depuis quatre ans, il dispense un enseignement à temps partiel sur la question des relations entre les races à l'École des études aborigènes de l'Université d'Australie-Méridionale.

Les insulaires du détroit de Torres sont des Mélanésiens originaires des îles situées au nord de la péninsule d'York, mais beaucoup d'entre eux vivent maintenant dans les villes du Queensland septentrional. En 1992, ils ont adopté un drapeau pour symboliser leur identité particulière. « Aborigènes » et « insulaires du détroit de Torres » sont les expressions le plus couramment employées pour désigner les peuples autochtones d'Australie. C'est pourquoi, tout en reconnaissant l'extrême diversité des langues et des cultures dans la population autochtone, ce sont ces expressions que j'emploie dans le présent article pour désigner les peuples autochtones d'Australie.

Historiquement, l'Australie a connu divers niveaux d'enseignement postsecondaire. J'utiliserai ici le terme générique d'« enseignement du troisième degré » pour désigner à la fois les universités, les établissements d'enseignement postsecondaire, et les cours techniques et postsecondaires.

L'attitude des instances australiennes chargées de l'enseignement du troisième degré envers les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres était, autrefois, celle de l'exclusion. Dans les années 70, le gouvernement australien a officiellement reconnu que la faible participation des autochtones à tous les niveaux de l'enseignement constituait un problème. En 1972, par exemple, le nombre des aborigènes et insulaires du détroit de Torres inscrits dans l'enseignement du troisième degré était inférieur à cent. À partir du milieu des années 80, les autochtones australiens suivant un enseignement du troisième degré ont été considérés comme un « groupe défavorisé en matière d'éducation » dans le cadre d'une réorientation de la politique gouvernementale visant à l'équité et se proposant de « donner à tous leur chance » de participer à l'enseignement du troisième degré (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1987 ; 1988 ; 1989 ; 1990). En 1989, le nombre des étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres était passé à plus de trois mille et on prévoyait plus de six mille inscriptions pour 1995 (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1994a). Le pourcentage de participation des autochtones reste néanmoins inférieur à celui de la population non autochtone.

Le présent article étudie comment la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré a été influencée par la façon dont on perçoit les autochtones, dont on parle d'eux et dont on écrit sur eux. J'examine en outre comment ces représentations des populations autochtones ont influé sur les modalités selon lesquelles les droits de l'homme, les droits individuels et les droits autochtones ont été respectés en Australie. Je critiquerai en particulier la façon dont la politique australienne de l'éducation a tenu compte de ces trois types de droits. Je ferai valoir que les droits des autochtones ont été limités par la façon dont les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres étaient représentés. J'examinerai aussi le contraste entre la manière dont les droits autochtones se sont définis un peu partout dans le monde et les droits individuels en insistant particulièrement sur l'équité et l'accès à l'enseignement du troisième degré en Australie.

L'article conclut que la plupart des enseignants et des étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres perçoivent actuellement l'enseignement du troisième degré dans le nord de l'Australie comme « eurocentrique » et assimilationniste. Je soutiens que, pour amener des changements substantiels dans l'enseignement du troisième degré au bénéfice des Australiens autochtones, il faut que les représentations dominantes des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres se transforment. Au lieu de les considérer comme un groupe « défavorisé » et partout d'insister sur l'équité, ma conclusion est qu'il faudrait les voir comme des autochtones et insister en conséquence sur les droits autochtones.

## La mondialisation et la politique des droits

De récents débats théoriques ont tenté de remédier aux limitations de la théorie sociale qui se fondait sur les relations entre classes. Cela a conduit à accorder plus d'importance aux implications du sexe, de l'appartenance ethnique et de la « race ». L'émergence de nouveaux mouvements sociaux, comme le Mouvement des droits autochtones, est l'un des nombreux aspects qui ont été décrits comme faisant partie du processus de « mondialisation ». La prise en compte de la dimension culturelle associée à de nouveaux terrains de lutte politique, comme le Mouvement des droits autochtones, est un aspect important de ce processus. À propos de la question des relations entre les « races » au Royaume-Uni, Stuart Hall (1992) affirme que, dans la vie politique contemporaine, la question centrale est de savoir comment une réforme sociale peut être menée à bien en tenant compte de la différence et en l'utilisant. C'est un processus complexe qui implique l'établissement d'une solidarité et d'alliances politiques ainsi qu'une identification entre mouvements sociaux et minorités comme fondement des réformes sociales, tout en faisant la part d'une réelle hétérogénéité et de la diversité des intérêts et des identités.

D'un point de vue non occidental, Alatas (1993, p. 332) soutient qu'une critique des sciences sociales occidentales s'impose et demande qu'on libère des façons de parler, de penser et d'écrire qui puissent rompre avec l'« adoption en bloc des idées et des techniques occidentales ». En ce qui concerne le contexte australien, Carmen Luke (1992, p. 49) suggère qu'il faut jeter un regard critique sérieux sur les façons contemporaines de penser et de parler qui se prétendent émancipatrices tout en restant en théorie « aveugles au sexe et à la couleur ». La lutte pour les droits a été un élément essentiel des mouvements sociaux contemporains dans le monde. Elle a fait intervenir des intérêts très variés, et, notamment, les droits de l'homme, les droits individuels et les droits collectifs.

Les droits collectifs visent à protéger les droits de groupes particuliers et comportent des caractéristiques culturelles, telles que des langues, des religions et des normes juridiques particulières, ainsi que des activités culturellement importantes. Toutefois, les droits collectifs doivent satisfaire à deux critères : la légitimité du droit collectif et le besoin de garantir un droit collectif. Les droits collectifs exigent en outre un moyen de protection et une évaluation de tout conflit entre droits concurrents (Sanders, 1991). Le présent article se propose d'examiner la participa-

tion des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré en Australie à la lumière de ces considérations théoriques et de l'émergence d'un mouvement mondial des droits autochtones, ainsi que des débats publics contemporains sur la question des droits autochtones.

## **La participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré en Australie**

Depuis l'établissement des premières autorités étatiques en Australie il y a plus de deux cents ans, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres ont été soumis par le gouvernement à des politiques successives de ségrégation, de « protection » et d'assimilation. C'est en 1967 qu'ils ont finalement été reconnus comme citoyens australiens. Au cours des deux dernières décennies, il y a eu des changements importants découlant des réformes politiques faites au début des années 70 : l'application d'une politique d'autogestion en 1975, la législation sur les droits territoriaux des aborigènes à la fin des années 70 et, plus récemment, la reconnaissance des titres de propriété indigènes par la législation adoptée au début des années 90. Bien que les gouvernements australiens ne pratiquent plus une politique « assimilationniste », la persistance des inégalités dans les indicateurs sociaux de la santé, du logement et de l'emploi, ainsi que le pourcentage des autochtones dans la population carcérale continuent de témoigner de l'échec des politiques contemporaines.

Au cours des trente dernières années, depuis l'instauration en 1968 du premier programme de formation à plein temps d'enseignants aborigènes, la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré a connu des changements de premier plan. Cette participation s'est accrue avant tout grâce à la création de plus de cinquante programmes spéciaux pour les enclaves aborigènes, qui fournissent un soutien personnel, intellectuel et culturel aux étudiants des établissements d'enseignement du troisième degré dans diverses régions d'Australie. Parallèlement à cette évolution, des établissements de ce niveau ont été créés pour les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres.

Afin de remédier au faible niveau de la participation des autochtones à l'enseignement du troisième degré, les ressources allouées par l'État ont été considérablement accrues au cours des dix dernières années. Depuis 1985, il existe un fonds spécial destiné à financer des places réservées à des étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres dans les établissements d'enseignement du troisième degré (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1989). Le milieu des années 80 peut donc être considéré comme un tournant dans la participation des autochtones à cet enseignement. En 1988, le rapport du Groupe d'étude sur la politique d'éducation des aborigènes a contribué à une réorientation de la politique, et, en 1989, la Politique éducative nationale pour les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, désignée par le sigle AEP, a reçu l'aval officiel (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1989). Plus

récemment, en 1994, une Enquête nationale sur l'enseignement destiné aux peuples aborigènes et insulaires du détroit de Torres a été réalisée en vue d'améliorer encore les taux de participation (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1994a, 1994b).

Après avoir ainsi exposé brièvement les changements intervenus dans la politique gouvernementale et les effets de ces changements sur l'enseignement du troisième degré, j'examinerai maintenant les modalités selon lesquelles la population autochtone a été représentée dans ce secteur de l'éducation.

### **Les représentations des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres dans l'enseignement du troisième degré**

Pendant plus de deux cents ans, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres ont été représentés comme constituant une population inférieure, et exclus ou marginalisés par la société dominante. Stanner (1979, p. 144) retrace l'évolution de la pensée européenne depuis les premières fois où l'on vit l'« aborigène » et affirme qu'on peut distinguer plusieurs « lignées de pensée » vis-à-vis de la population aborigène autochtone d'Australie. À l'époque où ils envahirent le pays, les Européens eurent tendance à considérer les autochtones australiens avec « mépris, dérision et indifférence », comme des êtres « primitifs » ou comme une « race inférieure en voie d'extinction » (Stanner, 1979, p. 145, 151, 153).

On observe différents thèmes dans ces façons de penser, de parler et d'écrire au sujet des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres. C'est ainsi qu'on les a considérés comme un objet d'étude anthropologique (Muecke, 1992), comme des êtres inférieurs et primitifs (Brock, 1993), ou encore comme des « Indiens » (Nakata, 1993, p. 335). Bien que ces conceptions des « aborigènes » et des « insulaires » aient été remises en question et soient en train de changer, les représentations dominantes continuent de se fonder sur leur situation relativement défavorisée par rapport à celle du reste de la population australienne. Les politiques gouvernementales visaient à traiter le « problème » des personnes défavorisées. La Politique éducative nationale pour les aborigènes continue, par exemple, de faire une très large place à la représentation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres comme un groupe défavorisé.

Il existe donc un certain nombre de ce qu'on peut qualifier de discours concurrents ou de « descriptions et figures de style souvent développées autour de métaphores et d'images frappantes » (Wetherell et Potter, 1992, p. 90). Chaque fois que nous parlons, lisons, écrivons ou agissons, nous faisons appel à certaines façons de voir le monde, mais aussi à des façons d'apprécier et de considérer nos frères humains (Gee, 1990). Comme éducateurs, nous avons l'obligation morale de jeter un regard critique sur nos façons de penser, de parler et d'écrire au sujet des méthodes d'enseignement, et de nous demander comment ces méthodes peuvent privilégier certains et nuire à d'autres (voir aussi Gee, 1990).

Il existe, dans l'enseignement australien du troisième degré, des conceptualisations concurrentes de la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres, lesquelles découlent de la façon dont ceux-ci sont perçus et représentés. Cela apparaît clairement dans les trois conceptions différentes des « droits » relatifs à l'éducation. Les droits de l'homme comportent le droit à l'alphabétisation et à l'éducation de base. Les droits individuels impliquent l'équité et l'accès à tous les niveaux d'enseignement sur le territoire national. Enfin, les droits autochtones comportent le droit d'apprendre dans sa propre langue, de choisir le matériel éducatif et d'exercer un contrôle sur les méthodes d'enseignement. La section qui suit présente une étude qualitative sur la signification des façons dont nous « connaissons » les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres, et sur la manière dont cela conditionne la participation de ceux-ci à l'enseignement du troisième degré en Australie.

## **Étude qualitative sur l'enseignement du troisième degré en Australie**

Cette étude se fonde sur plus d'une centaine d'entretiens avec des enseignants, des administrateurs et un nombre limité d'étudiants de trois établissements d'enseignement du troisième degré du nord de l'Australie. Ces entretiens portaient essentiellement sur la façon dont la participation des aborigènes et insulaires du détroit de Torres à cet enseignement était perçue. Les personnes interrogées parlaient ainsi de l'expérience qu'ils avaient des questions que pose l'augmentation de cette participation et du contrôle que les autochtones exercent sur l'enseignement du troisième degré destiné aux aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres.

Trois façons de penser, de parler et d'écrire au sujet de la participation des autochtones à cet enseignement se sont dégagées. Ces trois façons de penser concurrentes pouvaient se ramener à trois termes clés : l'aide sociale, l'équité et les droits autochtones. Les différences entre ces façons de penser étaient évidentes dans deux domaines essentiels, couverts par les entretiens. Le premier concernait principalement la façon dont les personnes interrogées se représentaient les populations autochtones et leur « culture », ou dont elles les considéraient et en parlaient. Le second était axé sur la façon dont les personnes interrogées conceptualisaient et formulaient le rôle de l'enseignement du troisième degré et la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres. La section qui suit, fondée sur une transcription des entretiens avec les personnes interrogées, expose et commente les trois types de réponses.

### **L'ENSEIGNEMENT COMME AIDE SOCIALE**

L'enseignement comme aide sociale est l'un des trois termes clés qui se sont dégagés. Il se caractérisait par une représentation de la population autochtone comme « inférieure » et, à ce titre, bénéficiaire d'une aide sociale. En d'autres termes, la

participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à des unités spéciales d'enseignement du troisième degré était essentiellement assimilée à une aide sociale. Quant à la culture autochtone, elle était perçue comme statique à travers les représentations des « aborigènes traditionnels » et des perceptions du rôle de l'enseignement comme moyen de préserver la culture traditionnelle. Une distinction s'établissait entre les membres des communautés « traditionnelles » ou éloignées et les autochtones « citadins ». On présentait le « vrai aborigène » comme perpétuant les traditions culturelles de l'époque précoloniale. Les étudiants autochtones étaient classés en deux catégories — les traditionnels et les non-traditionnels —, et certains étaient exclus parce qu'ils n'appartenaient à aucune de ces catégories. Les citations suivantes, empruntées aux réponses de deux personnes interrogées, reflètent ce terme clé d'aide sociale :

[À propos des éducateurs aborigènes] Je pense qu'il est rare [...] de trouver dans le Territoire du Nord une personne aborigène qui ait des compétences suffisamment étendues. Je veux dire que vous pouvez peut-être faire monter quelqu'un du Sud.

Le problème est qu'on pousse souvent les stagiaires plus loin qu'ils n'en sont capables [...] et ce qui arrive en fait, c'est qu'on les prépare à l'échec ; ils n'ont pas les connaissances.

Nos étudiants tribaux arrivent avec assez peu d'instruction de type scolaire, et ils ne savent pas tout à fait couramment l'anglais, ils ne sont pas très bons en cette langue et leur capacité de communiquer oralement est limitée. Cela a donc été un problème pour moi, mais, d'autre part, il y a chez nous de très bons étudiants qui viennent des villes et sont, à bien des égards, beaucoup plus avertis que nos étudiants, je veux dire nos étudiants tribaux.

Les commentaires suivants de deux personnes interrogées fournissent un autre exemple de la façon dont on se représente les autochtones comme bénéficiaires d'une « aide sociale », et montrent que les aborigènes « traditionnels » sont considérés comme les vrais « aborigènes » :

Je pense que beaucoup de gens espèrent [...] que je vais les amener au niveau voulu [...] ; nous avons un déficit et nous avons besoin d'en rajouter, et ainsi de suite.

[...] et parce que le programme a été établi par des aborigènes des villes, plus on continue sur la lancée de ce programme, plus on s'éloigne des besoins des aborigènes traditionnels. Et c'est ce qui est en train de se passer.

L'une des principales questions soulevées par cette façon de voir l'enseignement du troisième degré est de savoir comment compenser la différence culturelle. L'étudiant aborigène ou insulaire du détroit de Torres est représenté comme l'autochtone « traditionnel », et comme l'opposé culturel de l'Européen. Une dichotomie est créée, et les aborigènes sont représentés comme essentiellement différents des non-aborigènes d'un point de vue culturel. Ils sont perçus comme ayant des besoins différents découlant de ces différences.

De ce point de vue, le rôle de l'enseignant du troisième degré devient celui d'un « missionnaire » qui apporte l'instruction et la civilisation à l'étudiant autoch-



tone. L'étudiant aborigène ou insulaire du détroit de Torres est présenté comme étant de faible niveau en anglais courant, qui n'assiste pas régulièrement aux cours, qui rend ses travaux avec du retard et qui a besoin d'un soutien supplémentaire pour compenser ses lacunes en matière d'instruction et de culture. Ce terme clé d'aide sociale n'était pas le plus répandu chez les personnes interrogées. Cependant, des éléments de l'idée qu'on se fait de la participation des étudiants autochtones comme une aide sociale restent une caractéristique importante de l'enseignement du troisième degré dans le nord de l'Australie.

#### DROITS INDIVIDUELS ET ÉQUITÉ

La plupart des personnes interrogées ont mis l'accent sur l'équité et sur le contraste entre la proportion des aborigènes et insulaires du détroit de Torres et celle du reste de la population en ce qui concerne les inscriptions dans l'enseignement du troisième degré. L'idée qu'elles se faisaient de cet enseignement se fondait sur le droit d'y accéder, sur la participation et sur les résultats obtenus. De ce point de vue, elles se représentaient les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres comme un groupe défavorisé. Quant aux cultures autochtones, elles étaient conceptualisées dans le contexte d'une politique multiculturelle qui mettait l'accent sur l'expression d'éléments signifiants visibles, comme la nourriture, le chant et la danse. L'enseignement était considéré comme un moyen de venir à bout des indicateurs d'inégalité et de marginalisation.

Une grande importance était accordée à une formation inculquant des compétences pour un emploi particulier et à la possibilité pour les étudiants d'acquérir une formation spécialisée et d'obtenir des titres universitaires. Cela était présenté comme un moyen de réduire les indicateurs d'inégalité sociale concernant notamment l'emploi, le logement, la santé et la proportion des détenus. Les propos suivants, tenus par deux personnes interrogées, sont des exemples caractéristiques de l'équité considérée comme un terme clé pour juger de la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré :

Cette importance et cette impulsion étonnantes données à un enseignement fondé sur les compétences, qui, à mon sens, est presque l'opposé des soins de santé primaires [...]. Les bureaucrates et cadres supérieurs dont je parle veulent des résultats mesurables.

Les cadres et les gens qui veulent ces résultats tangibles veulent être en mesure de [...] définir exactement ce que les agents sanitaires pourront faire à la fin du cours pour pouvoir continuer à exercer un contrôle.

Le fait d'attribuer à l'équité le rôle premier dans l'enseignement du troisième degré procède de l'idée du droit de citoyenneté de l'individu au sein de la nation. Les pratiques éducatives où l'accent est mis sur l'équité se traduisent par une importance accrue donnée à l'accès à l'enseignement des groupes considérés comme défavorisés, à leur participation et à leurs résultats. Ainsi que le montrent ces différentes citations, la participation de la population autochtone comportait, de ce point de

vue, trois aspects principaux : la formation et l'obtention de titres reconnus, l'enseignement comme acquisition de savoirs occidentaux et l'enseignement du troisième degré comme moyen de trouver un emploi. Le processus éducatif était considéré comme l'acquisition de connaissances théoriques au moyen d'un programme d'études prescrit. Bien que le contenu de celui-ci reste « eurocentrique », on encourage les étudiants à l'interpréter et à l'appliquer à leurs contextes culturels propres.

Quand on considère les indicateurs d'inégalité en matière de santé, de logement, d'emploi et de détention, il n'est pas surprenant que l'enseignement du troisième degré soit perçu comme la voie du salut pour les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres. Cette façon de considérer la population autochtone comme défavorisée impose toutefois aux enseignants du troisième degré la tâche redoutable de préparer ces étudiants marginalisés à affronter la concurrence sur le marché général du travail. Cette insistance sur l'équité était le terme clé qu'on retrouvait le plus souvent dans les réponses du personnel des établissements d'enseignement ayant participé à l'enquête.

#### DROITS AUTOCHTONES

Un troisième groupe de personnes interrogées a mis l'accent sur le terme clé de droits autochtones. Dans cette perspective, on insiste davantage sur le niveau du contrôle que la population autochtone exerce sur l'enseignement du troisième degré. Ce contrôle se fonde sur le droit collectif d'une minorité autochtone à déterminer la forme et le contenu de l'enseignement qui lui est destiné. C'est pourquoi une importance accrue est accordée à la répartition équitable des ressources éducatives et aux principes d'autodétermination et de contrôle sur les ressources et les établissements d'enseignement.

Les citations suivantes sont des exemples de réponses données par deux personnes interrogées qui reflètent l'accent mis sur les droits autochtones en tant que terme clé caractérisant la participation des aborigènes et insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré :

Il faut que l'enseignement soit [dans le domaine de] la langue. Les maîtres doivent développer les compétences linguistiques, il faut un développement continu de ces compétences.

Je voudrais que le fait d'être aborigène soit reconnu comme un critère [pour la sélection du personnel enseignant], mais, pour le moment, ce n'est pas le cas.

Dans cette troisième façon de penser et de parler au sujet de la participation des aborigènes et insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré, on insiste sur l'autochtonisation des établissements d'enseignement et sur l'inclusion d'un programme d'études autochtone. Cela est présenté comme un moyen qui permettrait au processus éducatif du troisième degré d'éviter l'influence des forces assimilationnistes du système général d'enseignement à ce niveau. Néanmoins, cette conception de l'enseignement du troisième degré souligne aussi que les étu-

dians autochtones doivent pouvoir critiquer et maîtriser le programme général d'études. La question de savoir dans quelle mesure l'importance accordée aux droits autochtones peut être présentée comme une solution de rechange viable dans les établissements d'enseignement du troisième degré dépend cependant de l'application des droits collectifs. Cela implique qu'on alloue des ressources humaines, matérielles et financières pour la création de cours et de programmes d'études nouveaux, et qu'on fasse preuve en même temps de souplesse pour intégrer du personnel autochtone dans les établissements du troisième degré. Ce personnel pourrait ne pas posséder initialement les titres universitaires et l'expérience professionnelle normalement associés à l'exercice de l'enseignement dans le troisième degré.

Dès lors qu'on met en avant les droits autochtones, l'attention se tourne non plus vers les étudiants mais vers les structures et les pratiques des établissements d'enseignement, et vers le contrôle des ressources humaines et matérielles. Ce sont ces structures et ces pratiques, qui, naguère, avaient marginalisé les étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres dans l'enseignement du troisième degré.

Bien que relativement peu de personnes interrogées aient insisté sur ce terme clé des droits autochtones, il était manifeste que celui-ci remettait nettement en cause les conceptions les plus répandues sur la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré. L'émergence de cette perspective a été à l'origine de nombreux conflits dans les établissements du troisième degré en ce qui concerne la dotation en personnel, les cours et les programmes d'études, et l'administration. Elle a en outre favorisé des changements qui ont permis l'expression des droits autochtones grâce à l'augmentation du nombre des enseignants aborigènes et insulaires du détroit de Torres, et grâce à un contrôle accru des autochtones sur l'enseignement du troisième degré.

## Une question de droits

Les représentations des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres, actuellement dominantes, sont fondées sur des indicateurs de leur handicap relatif au sein de la population australienne, notamment en ce qui concerne leur participation à l'enseignement du troisième degré et les résultats qu'ils obtiennent. Des gouvernements successifs ont présenté ces indicateurs comme l'expression de niveaux d'inégalité inacceptables. Aussi, le slogan « Donner leur chance à tous » a-t-il été adopté par le Département de l'emploi, de l'éducation et de la formation, qui est l'administration fédérale à laquelle il incombe d'allouer des ressources à l'enseignement du troisième degré (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1990). Ce slogan s'inspire du folklore australien qui préconise un idéal national de justice, selon lequel on doit donner à chacun « sa chance » ou une chance de réussir. C'est cette idée que la politique officielle relative à l'enseignement du troisième degré a exprimée en insistant sur l'équité. La représentation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres comme un groupe défavorisé et l'accent mis actuellement sur l'équité dans l'enseignement du troisième degré ont

eu une influence notable sur la façon dont les autochtones ont pu participer à cet enseignement.

Dès lors qu'on avait privilégié l'équité et les droits individuels, l'objectif a été de surmonter le relatif handicap de la population autochtone au sein de l'État-nation, ce qui est en contradiction avec la représentation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres comme un groupe minoritaire autochtone qui insiste sur les droits autochtones. Cette représentation souligne le caractère ethnocentrique de l'enseignement général du troisième degré et les droits intrinsèques d'un groupe minoritaire autochtone à exercer un contrôle sur les modalités de l'enseignement qui lui est destiné.

L'idée que l'on se fait de la participation de la population autochtone à l'enseignement australien du troisième degré diffère essentiellement selon que les personnes interrogées insistent sur le droit de chaque individu d'avoir, en tant que citoyen de la nation, une chance égale de participer à cet enseignement, ou, au contraire, sur le droit collectif des peuples autochtones, en tant que groupe, de prendre en mains leur système éducatif. Les premières considèrent que l'accès à l'enseignement du troisième degré est un droit de tous les citoyens. Les secondes estiment que les peuples autochtones ont un droit de regard sur une proportion équitable des ressources éducatives et le droit de faire des choix en ce qui concerne les modalités de l'enseignement qui leur est destiné.

Au cours des dix dernières années, la représentation de la population autochtone comme un groupe défavorisé a eu une influence importante sur sa participation à l'enseignement du troisième degré. De même, ce qui avait constitué la culture autochtone « traditionnelle » continue de déterminer la physionomie de l'enseignement du troisième degré dans le nord de l'Australie. Le qualificatif « à orientation traditionnelle » est toujours utilisé pour désigner les communautés des zones reculées. Les besoins de ces communautés en matière d'éducation sont conçus différemment de ceux des aborigènes ou des insulaires du détroit de Torres « non traditionnels » vivant en milieu urbain. Les communautés des zones reculées sont représentées comme le vestige de la culture traditionnelle des aborigènes ou des insulaires du détroit de Torres. Dans ces contextes, l'enseignement du troisième degré a pour priorité de préserver et de perpétuer la tradition alors que, dans les milieux non traditionnels, son but est l'intégration à la culture dominante.

Jusqu'aux années 80, l'enseignement destiné aux aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres s'attachait principalement à leur apporter une aide sociale. Cela découlait d'une conceptualisation de l'éducation comme droit de l'homme fondamental permettant de lutter contre la pauvreté. À cette époque, les représentations dominantes des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres étaient celles qui exprimaient un statut « inférieur » et les présentaient comme des bénéficiaires d'aide sociale. Cela limitait le niveau de participation des autochtones à l'enseignement du troisième degré. Depuis une vingtaine d'années, on s'est progressivement éloigné de cette perspective d'assistance. Les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres ont plus récemment été représentés comme un groupe défavorisé, et l'accent a désormais été mis sur les droits individuels. Mais, quand on fonde

l'enseignement du troisième degré sur les droits de l'individu en insistant sur l'équité, on conçoit l'éducation pour les autochtones comme un moyen de venir à bout des indicateurs d'inégalité. Les choses étant vues de cette façon, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres ont fait majoritairement l'expérience d'un enseignement du troisième degré demeuré assimilationniste.

Plus récemment, et en liaison manifeste avec l'Année internationale des populations autochtones et l'émergence d'un mouvement mondial en faveur des droits autochtones, une conceptualisation concurrente de l'enseignement du troisième degré a vu le jour, qui insiste davantage sur les droits autochtones. Toutefois, si l'on considère l'Australie tout entière, cette conceptualisation demeure sporadique et inégale, avec des variations selon les régions et les établissements, et elle n'a pu opérer de percées significatives dans certaines parties du nord du pays.

Quelques établissements ont bien accueilli cette demande de reconnaissance des droits autochtones. Il en est résulté un contrôle considérablement accru des autochtones sur la gestion et l'administration de certains programmes de l'enseignement du troisième degré, destinés aux aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres, des changements dans le programme d'études visant à tenir compte de l'optique propre à ces populations et encourageant l'emploi d'éducateurs aborigènes et insulaires. Les droits collectifs ne sont toutefois pas encore acceptés en Australie au même titre que les droits de l'individu.

Au sein des établissements d'enseignement, les revendications de droits collectifs n'ont eu qu'un succès limité et se sont manifestement heurtées à une résistance. Si les gouvernements allouent aux établissements d'enseignement des crédits supplémentaires pour remédier à des handicaps, l'enseignement ainsi subventionné a pour but de diminuer la différence afin de diminuer le handicap. Cela s'oppose à la perspective inspirée des droits autochtones qui vise à rectifier les modalités selon lesquelles les établissements d'enseignement ont marginalisé les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres.

Les droits autochtones exigent une protection légale. Des changements institutionnels et législatifs permettent de reconnaître les droits collectifs d'un groupe à maintenir des différences de caractère linguistique, juridique, religieux, économique, politique ou culturel. La protection légale des droits collectifs facilite l'autodétermination grâce à une autonomie et à une indépendance économiques, politiques et culturelles.

## Conclusions

Le présent article a exposé brièvement les données de la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré en Australie. Il s'est agi d'exclusion et de marginalisation puisque ces populations n'ont pu longtemps recevoir qu'une éducation de base conçue comme un droit de l'homme fondamental au sein de l'État-providence. Toutefois, depuis une dizaine d'années, une nouvelle orientation de la politique suivie a accordé plus d'importance à l'équité. D'où le slogan « Donner leur chance à tous » en ce qui concerne la

participation à l'enseignement du troisième degré en Australie (Australie. Department of Employment, Education and Training, 1990). Cela a contribué à accroître sensiblement la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à cet enseignement. Cependant, les établissements du troisième degré se sont très peu transformés pour tenir compte de cette évolution ; aussi l'expérience vécue par la plupart des étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres a-t-elle été qu'il fallait continuer à se conformer au *statu quo*.

Cette orientation vers la recherche de l'équité se fonde, depuis le milieu des années 80, sur les droits individuels inhérents à la citoyenneté. Toutefois, l'importance accordée aux droits individuels n'a pas contribué au respect des droits autochtones pour les peuples aborigènes et insulaires du détroit de Torres. Comme droits collectifs, les droits autochtones impliquent qu'on s'attache à développer l'autonomie, l'autogestion ou l'autodétermination de la collectivité.

Bien qu'il n'y ait plus d'organisations missionnaires religieuses régissant la vie des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres, l'« éducateur missionnaire » et les établissements du troisième degré continuent d'exercer leur influence sur les autochtones, puisque ils sont maîtres des connaissances et des modalités de l'enseignement. C'est pourquoi je conclus que, dans le système général d'enseignement du troisième degré en vigueur dans le nord de l'Australie, on ne s'est guère écarté de la base ethnocentrique caractérisant les programmes d'études. On a créé quelques cours nouveaux comportant une perspective autochtone, et quelques enseignants aborigènes et insulaires du détroit de Torres ont été employés à temps partiel dans des établissements du troisième degré, mais l'enseignement dispensé par ceux-ci demeure assimilationniste en faveur de la culture « eurocentrique » dominante.

Les progrès de l'enseignement du troisième degré en Australie sont évalués en fonction du nombre des étudiants autochtones inscrits et du nombre des diplômés. Les méthodes et le contenu de cet enseignement se fondent sur les connaissances et les compétences jugées nécessaires pour que les intéressés trouvent un emploi sur un marché du travail de plus en plus dérégulé. Insistant sur l'équité, l'enseignement du troisième degré est représenté comme un moyen, pour certains étudiants aborigènes et insulaires du détroit de Torres, de prendre leur destin en mains. On suppose en effet que, lorsqu'ils auront maîtrisé les formes de savoir dominantes, ils seront en mesure d'accéder à un emploi et aux avantages sociaux qui lui sont liés dans la société australienne.

Une autre perspective s'est dégagée ces dernières années, qui met l'accent sur les droits autochtones en se fondant sur les droits collectifs des groupes minoritaires. Elle remet en cause les présupposés des droits individuels et de l'équité, et tente d'introduire dans l'enseignement du troisième degré diverses orientations et bases de connaissances. Le mouvement des droits autochtones vise à accroître le contrôle et la maîtrise que les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres exercent sur l'enseignement qui leur est destiné. Ces efforts sont cependant limités par le statut légal accordé aux droits autochtones en Australie.

Le concept des droits autochtones vise à influencer sur la participation des aborigènes et des insulaires du détroit de Torres à l'enseignement du troisième degré en

leur attribuant une part équitable des ressources éducatives, en leur laissant le droit de disposer de ces ressources, en employant certains d'entre eux comme éducateurs et en élaborant un programme d'études autochtone complet dans l'enseignement du troisième degré. L'idée de droits autochtones remet en question le caractère assimilationniste et eurocentrique du système général d'enseignement du troisième degré en Australie. Elle implique un changement tendant à faire participer davantage les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres à la gestion, à l'administration et à l'offre de l'enseignement général du troisième degré.

En somme, j'ai voulu montrer la façon dont aborigènes et insulaires sont représentés comme le groupe défavorisé dans l'enseignement du troisième degré. J'ai voulu faire comprendre comment cette représentation a façonné l'expérience de ceux d'entre eux qui ont participé à cet enseignement dans le nord de l'Australie. Du point de vue des droits autochtones, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres seraient au contraire considérés comme les détenteurs et les dispensateurs de connaissances, et se verraient confier la charge de veiller à ce que ces connaissances soient produites et dispensées dans le troisième degré. Le jour où, en Australie, nous pourrions dépasser une perspective des droits individuels, ancrée dans le « mythe » australien selon lequel il faut « Donner leur chance à tous », alors nous serons peut-être en mesure de nous diriger vers la reconnaissance et la réalisation des droits autochtones.

## Note

1. L'étude sur laquelle se base le présent article a été financée par une subvention du Comité de recherche de l'Université Flinders et par une bourse de recherche, l'Australian Postgraduate Research Award. Je voudrais remercier J. Haggis, Mary-Anne Gale et Colleen Barker qui ont commenté les premières versions de mon travail, ainsi que l'équipe du Département de sociologie de l'Université Flinders. Par souci de confidentialité, il n'a pas été fait mention des noms des personnes interrogées, ni de ceux des établissements d'enseignement. Il n'empêche, je leur exprime ici ma reconnaissance d'avoir bien voulu participer à l'étude.

## Bibliographie

- Alatas, A. 1993. « On the indigenization of academic discourse » [De l'indigénisation du discours académique]. *Alternatives* (Amsterdam), vol. 18, p. 307-308.
- Australie. Department of Employment, Education and Training (DEET). 1987. *Ethnicity, education and equity* [Appartenance ethnique, éducation et équité]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- . 1988. *Report of the Aboriginal Education Policy Task Force* [Rapport du Groupe d'étude sur la politique d'éducation des aborigènes]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- . 1989. *National Aboriginal and Torres Strait Islander education policy : joint policy statement* [Politique éducative nationale pour les aborigènes et les insulaires du détroit

- de Torres : déclaration de politique conjointe]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- . 1990. *A fair chance for all : national and institutional planning for equity in higher education : a discussion paper* [Donner leur chance à tous : planification nationale et institutionnelle pour l'équité dans l'enseignement supérieur : document de travail]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- . 1994a. *National review of education for Aboriginal and Torres Strait Islander people : discussion paper* [Étude nationale sur l'éducation destinée aux aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres : document de travail]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- . 1994b. *National review of education for Aboriginal and Torres Strait Islander people : summary and recommendations* [Étude nationale sur l'éducation destinée aux aborigènes et aux insulaires du détroit de Torres : résumé et recommandations]. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Brock, P. 1993. *Outback ghettos : Aborigines, institutionalization and survival* [Ghettos de la cambrousse : aborigènes, institutionnalisation et survie]. Cambridge (Royaume-Uni), Cambridge University Press.
- Gee, P. 1990. *Social linguistics and literacies : ideology in discourses* [Linguistiques et alphabétisation sociales : l'idéologie dans les discours]. Londres, Falmer.
- Hall, S. 1992. « New ethnicities » [Nouvelles conditions ethniques]. Dans : Donald, J. ; Rattansi, A. (dir. publ.). « Race », *culture and difference* [« Race », culture et différence]. Londres, Sage, p. 252-255.
- Luke, C. 1992. « Feminist politics in radical pedagogy » [La politique féministe dans la pédagogie radicale]. Dans : Luke, C. ; Gore, J. (dir. publ.). *Feminism and critical pedagogy* [Féminisme et pédagogie critique]. New York, Routledge, p. 25-53.
- Muecke, S. 1992. *Textual spaces : Aboriginality and cultural studies* [Espaces textuels : condition aborigène et études culturelles]. Sydney, New South Wales University Press.
- Nakata, M., 1993. « Culture in education : for us or for them ? » [La culture dans l'éducation : pour nous ou pour eux ?]. Dans : Loos, N. ; Osanai, T. (dir. publ.). *Indigenous minorities and education : Australian and Japanese perspectives of their indigenous peoples, the Ainu, Aborigines and Torres Strait Islanders* [Minorités autochtones et éducation : vues des Australiens et des Japonais sur leurs peuples autochtones, les Aïnous, les aborigènes et les insulaires du détroit de Torres]. Tokyo, Sanyusha, p. 334-349.
- Sanders, D. 1991. « Collective rights » [Les droits collectifs]. *Human rights quarterly* (Baltimore, Maryland), vol. 13, p. 368-386.
- Stanner, W. 1979. *White man got no dreaming : essays 1938-1973* [L'homme blanc n'a pas de rêve : essais 1938-1973]. Canberra, Australian National University Press. 144 p.
- Wetherell, M. ; Potter, J. 1992. *Mapping the language of racism : discourse and the legitimization of exploitation* [Dresser la carte langagière du racisme : discours et légitimation de l'exploitation]. New York, Harvester Wheatsheaf. 90 p.



---

# L'ÉDUCATION DE BASE

---

## DANS LES MINORITÉS NATIONALES :

---

### LE CAS DES YI DANS LA PROVINCE

---

### DE SZEU-CH'UAN (CHINE)

---

*Keith M. Lewin*

---

#### **Introduction**

On trouvera dans le présent article<sup>1</sup> une analyse descriptive de la manière dont l'éducation de base de type scolaire est assurée dans la population yi qui vit dans les zones montagneuses du sud-ouest de la province chinoise du Szeu-Ch'uan, ainsi que quelques réflexions sur les problèmes de l'offre d'éducation pour les groupes minoritaires. Chez les Yi, la scolarisation dans le primaire reste très inférieure aux niveaux enregistrés dans l'ensemble des pays, et le taux d'abandon scolaire, surtout chez les filles, est élevé. Le niveau atteint par les élèves yi à la fin de la scolarité primaire est très inférieur à celui des élèves chinois vivant dans les plaines. Les écoles sont en mauvais état, et beaucoup de bâtiments scolaires avaient initialement une autre destination. Un certain nombre de mesures ont été prises pour remédier à quelques-uns des principaux problèmes. Ce sont notamment des sanctions contre

---

*Keith M. Lewin (Royaume-Uni)*

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université du Sussex (Angleterre). Au cours des vingt dernières années, il a beaucoup travaillé en Asie à toute une série de projets de politique et de planification de l'éducation. Il a été coprésident d'une table ronde de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien en 1990. Il s'est largement consacré aux problèmes soulevés par les politiques d'éducation pour tous dans différents pays. Depuis 1984, il dirige des programmes d'échanges avec l'Université normale de Pékin et l'Université de Hangzhou en Chine, où il a été nommé professeur *honoris causa*. Ses livres sur la Chine comprennent notamment : *Implementing basic education in China* [Réaliser l'éducation de base en Chine] (1994) et *Educational innovation in China* [L'innovation pédagogique en Chine] (1994).

les familles qui n'envoient pas leurs enfants à l'école, des subventions destinées à réduire le coût direct de la scolarité, la création de classes pour filles seulement, enfin, des arrangements spéciaux en matière d'internat et des incitations régionales aux enseignants pour qu'ils ne laissent pas les filles abandonner l'école. Cette étude de cas se termine par un examen de certaines des questions soulevées par l'analyse.

## Généralités

La Chine compte plus de cinquante minorités nationales, dont la plupart se trouvent à la périphérie du pays et dans les régions les plus reculées et les plus inaccessibles de l'intérieur. La population yi vit dans les régions montagneuses qui s'étendent dans les provinces chinoises du Yunan, du Guizhou et du Szeu-Ch'uan. Selon les estimations les plus fiables, elle compterait au total 5 millions de personnes environ, dont 1,5 million vivent dans les montagnes de Liangshan, autour de Zhaojue, qui constituait la base de la présente étude. Zhaojue est au nombre des cent cantons les plus pauvres de la Chine avec un revenu par habitant atteignant à peine le dixième de celui des cantons les plus riches. Le revenu se situe à un niveau moyen pour les régions autonomes. On estime qu'environ 30 % des familles rurales vivent dans des conditions inférieures aux normes minimales nationales de nutrition et de logement. Le climat est rude en raison de l'altitude (jusqu'à 3 900 mètres au-dessus du niveau de la mer) et le terrain accidenté rend les communications difficiles. Vers la fin des années 80, les taux d'analphabétisme chez les Yi atteignaient environ 46 % pour la population masculine et 78 % pour la population féminine (cité dans Kwong, 1989, p. 95).

Avant la libération, la société yi avait un caractère essentiellement féodal. Les chefs traditionnels contrôlaient l'usage de la terre, et la main-d'œuvre était fournie par des serfs soumis aux propriétaires terriens dont le statut était héréditaire. L'agriculture de subsistance était l'activité principale. Les rendements étaient bas et les méthodes primitives. Des clans rivaux se disputaient les petites quantités de produits essentiels importés de l'extérieur de la zone, tels que le sel. Depuis la libération, c'est l'État qui assure l'administration de la zone, et il a remplacé les structures d'autorité traditionnelles par celles que l'on trouve dans les autres régions de la Chine, créant ainsi une administration bureaucratique locale qui existe parallèlement à une organisation du parti. L'agriculture a été modernisée, du moins en partie, et le bétail et les cultures marchandes sont devenus d'importantes sources de revenus.

Le canton de Zhaojue couvre sept districts, dont la population totale est d'environ deux cent mille habitants, groupés en quarante-sept mille cinq cents familles, dont plus de 96 % sont des Yi. La plupart des autres sont des Chinois Han. Le taux de croissance démographique apparaît officiellement comme étant en moyenne de l'ordre de 25 % alors qu'il dépassait 40 % au début des années 80. Le taux de mortalité enregistré est d'environ 11 ‰. Le nombre des hommes est partout supérieur de 4 à 5 % à celui des femmes. La politique nationale de planification familiale s'applique au canton de Zhaojue, mais elle n'est pas mise en œuvre avec rigueur.

Un couple de paysans est autorisé à avoir trois enfants. Selon des études effectuées sur le terrain, les familles de plus de trois enfants sont très répandues, et le taux réel de croissance démographique est probablement supérieur à ce qu'indiquent les chiffres officiels (Lewin *et al.*, 1994b, p. 116).

Comme dans beaucoup d'autres zones habitées par des minorités nationales, l'environnement social et culturel à Zhaojue est appauvri. Ceux qui ont une certaine instruction travaillent principalement dans le système éducatif. Le personnel ayant des qualifications techniques est très peu nombreux, et il est concentré dans le chef-lieu du canton et dans un petit nombre d'usines. Il n'y a à Zhaojue que deux personnes ayant un diplôme d'ingénieur. Avant 1980, la quasi-totalité de la population paysanne était analphabète. Au début des années 80, une campagne d'alphabétisation a été menée en langue yi. Bien qu'on affirme officiellement que la plupart des jeunes et des personnes d'âge moyen savent maintenant lire l'écriture yi, cela n'a pas fait l'objet d'une vérification indépendante, et il est probable que certaines des personnes qui avaient été alphabétisées ont ensuite perdu cet acquis. Il n'y a pour ainsi dire pas de livres, de journaux ou d'émissions de radio en yi. Les médias en chinois ne sont pas facilement accessibles ; dans la plupart des zones, il n'y a pas de téléviseurs, et rares sont les postes de radio.

Deux zones du canton de Zhaojue ont été retenues aux fins d'études de cas détaillées. Il s'agit des districts de Bier et de Sikai. Le district de Bier est situé à 32 kilomètres au nord de Zhaojue. Le fleuve Bier traverse le district du nord au sud. Les seuls terrains plats se trouvent en bordure du fleuve et le reste du district est montagneux, avec une altitude moyenne de 2 500 mètres. Sur les onze sous-districts, trois n'ont pas de postes de radio et trois autres n'ont que des routes sans revêtement. Quatre des onze sous-districts n'ont pas l'électricité. Les trente mille habitants sont presque tous des Yi ; la densité de population est faible, avec seulement soixante-quatre personnes par kilomètre carré. Le district de Bier est presque entièrement tributaire de l'agriculture, qui subit les dures contraintes de la montagne et du climat. Il demeure un district très pauvre.

Le district de Sikai est l'autre zone choisie pour notre étude de cas. Il se trouve à plus de 20 kilomètres au sud-ouest du chef-lieu du canton de Zhaojue. Plusieurs petites rivières le traversent et il a une zone de plaine relativement étendue. Avec une altitude moyenne de 2 200 mètres au-dessus du niveau de la mer, il y fait un peu plus chaud qu'à Bier et les précipitations sont plus importantes. Les communications y sont légèrement meilleures, les routes plus nombreuses, encore que trois des neuf sous-districts ne soient pas encore desservis par un autobus. Les deux tiers des sous-districts ont l'électricité. Comme Bier, Sikai est presque entièrement peuplé de Yi. La population totale y était estimée en 1991 à trente-cinq mille quatre cents personnes. À Sikai, c'est seulement à une date récente que la population féminine a commencé à représenter près de 50 % de la population totale.

Sikai est légèrement plus développé que Bier, mais encore très pauvre, et l'éducation y laisse beaucoup à désirer. En 1991, le district comptait seulement trois diplômés de l'université et environ deux cents diplômés du cycle supérieur de l'enseignement secondaire. Seuls 2 % des habitants avaient terminé le premier

cycle des études secondaires. La langue usuelle est le yi, et, à part les fonctionnaires et les enseignants des deux districts, rares sont ceux qui comprennent le mandarin.

## Le système scolaire

Avant 1950, les Yi du canton de Zhaojue n'étaient pas scolarisés. Le peu d'éducation dispensé consistait en un apprentissage informel aux pieds d'un petit nombre de membres spéciaux de la communauté. Le maître, qui était appelé *bimo*, enseignait à ses disciples, qui, pour la plupart, appartenaient à sa famille immédiate ou étendue. Il n'y avait pas d'offre systématique d'éducation pour les autres membres de la communauté qui faisaient partie de groupes ayant un statut inférieur. L'enseignement traditionnel était religieux, fondé sur les croyances coutumières, et il n'était donné qu'en langue yi. L'alphabétisation en yi (estimée à 3 % dans les années 50) était dispensée seulement dans les classes de propriétaires terriens. Bien que la langue yi ait une longue histoire remontant à plus de mille ans, c'est une langue irrégulière et la forme écrite utilisée par les différents *bimo* n'était pas toujours la même.

Les autorités de la préfecture de Xichang avaient créé la première école primaire du canton de Zhaojue dans le district de Sikai, en 1940. Trente garçons y avaient été inscrits, mais elle ferma ses portes peu après. Un nouveau gouvernement, comportant un département de l'éducation, fut mis en place en juin 1950, après la libération. À la fin de l'année, trois écoles primaires avaient été créées. L'enseignement était gratuit et tous les frais étaient pris en charge par les pouvoirs publics. Pendant le « grand bond en avant » (1958) et pendant la « révolution culturelle » dans les années 70, des écoles étaient censées exister dans la quasi-totalité des villages. En réalité, beaucoup d'écoles n'étaient pas installées dans un bâtiment *ad hoc* et leur financement régulier n'était pas assuré.

Aujourd'hui, le canton de Zhaojue a deux écoles secondaires complètes (comportant les classes du premier et du second cycle) et une école secondaire du premier cycle expressément réservée aux élèves yi. Il existe aussi un établissement assurant la formation des maîtres en cours d'emploi. Toutes ces institutions sont situées dans le chef-lieu du canton. Les deux écoles primaires de la ville sont d'anciennes écoles principales de la province, et les sept écoles primaires centrales au niveau du district sont toutes des écoles complètes (de la première à la sixième année). Trois de ces écoles ont des classes secondaires du premier cycle. Dix seulement des soixante-deux autres écoles primaires centrales au niveau du *xiang* (sous-district) sont complètes. Les écoles de village restantes sont très dispersées et sont souvent partagées entre deux ou plusieurs communautés. L'école de village type ne comporte que les deux premières années.

Dans le district de Bier, sur les trente-sept écoles primaires, seule l'école primaire centrale du district comprend des classes pour toutes les années d'études. La plupart des onze écoles primaires centrales de *xiang* ne comportent que les trois premières années. Les élèves qui ont achevé cette scolarité de trois ans et veulent continuer leurs études doivent passer des examens d'entrée et s'inscrire dans une

école d'un autre district ou du chef-lieu de canton. Les vingt-cinq écoles de village n'ont généralement de classes que pour la première et la deuxième année. Il existe une école pour chaque gros village ; ailleurs, les écoles sont partagées entre plusieurs villages. L'administration du canton a décidé que, en raison de la pénurie d'enseignants, aucune école ne serait créée pour moins de vingt-cinq élèves. De ce fait, il n'y a pas d'écoles dans les zones montagneuses reculées.

Le district de Sikai a vingt-huit écoles primaires, dont une école centrale de district et huit écoles centrales de *xiang*. Seule l'école de district et trois écoles centrales de *xiang* sont complètes. Les dix-neuf écoles de village n'ont de classes que pour les deux premières années, comme à Bier. Il y a un petit nombre d'écoles dans les zones de haute montagne. La réglementation locale applicable à la dimension minimale d'une école est la même qu'à Bier. Les écoles primaires du chef-lieu sont les plus grandes, avec des effectifs de plus de mille élèves. Les écoles primaires centrales de district ont en général six classes et deux cents élèves, mais certaines sont plus importantes. L'école primaire centrale de Bier a douze classes et plus de quatre cents élèves. La plupart des écoles de village ont une seule salle de classe (parfois deux), avec un seul maître et une vingtaine d'élèves.

Comme dans la plupart des autres zones rurales de Chine, la gestion du système scolaire est assurée par des directeurs en fonction dans les écoles primaires centrales de district (Lewin *et al.*, 1994a, p. 202). Des sous-directeurs distincts sont chargés de l'enseignement à l'école centrale, et de l'enseignement et des tâches administratives dans d'autres écoles de district. Les écoles centrales supervisent donc l'affectation du personnel, contrôlent les états de présence, allouent les fonds accordés chaque mois aux écoles des districts par le Bureau de la culture et de l'éducation du canton, placent et transfèrent les enseignants dans les différentes écoles, autorisent l'engagement de remplaçants et encouragent les activités d'enseignement et de développement de l'éducation dans le district.

Bien que l'état matériel des bâtiments scolaires se soit beaucoup amélioré, leur qualité reste très inférieure aux normes nationales. Souvent, les écoles de village consistent simplement en quatre murs et un toit, et beaucoup sont des bâtiments qui étaient destinés auparavant à d'autres usages, comme certaines étables. Dans les zones rurales, 30 % au moins des élèves n'ont ni bureau ni banc, et nous estimons que, dans les écoles de village, plus de la moitié des enfants s'assoient sur le sol parce qu'il n'y a pas de mobilier. Quelque trois cents enseignants du canton n'ont pas de chambre à leur disposition et deux cents n'ont pas même un vrai lit. Dans la plupart des écoles de village, il n'y a aucun équipement d'éducation physique ni d'auxiliaires pédagogiques d'aucune sorte, et il n'y a pas de bibliothèque scolaire.

La raison immédiate de ces mauvaises conditions est le manque de fonds. Paradoxalement, la dépense moyenne d'éducation par élève dans la zone n'est pas particulièrement basse (en partie parce qu'il y a dans le canton de Zhaojue une proportion importante d'enseignants payés par l'État dont les traitements sont supérieurs à ceux des maîtres payés par la municipalité, les *minban*, et aux traitements des maîtres temporaires). Toutefois, les dépenses de personnel représentent à

Zhaojue 96 % du budget total (qui comprend la contribution des pouvoirs publics aux coûts de pensionnat), ce qui ne laisse que 4 % pour les dépenses de fonctionnement. Cela n'est pas suffisant pour couvrir les frais d'administration et pour améliorer l'état matériel des écoles.

#### EFFECTIFS

À la fin de 1991, il y avait à Bier mille sept cents élèves inscrits dans l'enseignement primaire, dont 14 % de filles. Le nombre total des inscrits était en augmentation, mais la proportion des filles paraissait avoir diminué. L'effectif des inscrits diminue rapidement avec le passage dans les classes supérieures. En 1984, il y avait quatre cent trente-huit nouveaux élèves en première année, mais quatre-vingt-douze seulement d'entre eux fréquentaient encore l'école lorsque la classe a atteint la cinquième année d'études en 1989. Dix-sept seulement sont passés en sixième année. L'année suivante, les inscrits en cinquième année étaient encore moins nombreux.

Le taux de déperdition scolaire paraît atteindre son maximum entre la troisième et la quatrième année ; en moyenne, il y a moitié moins d'élèves en quatrième qu'en troisième année. La diminution de l'effectif entre les autres années d'études est comprise entre 25 et 30 %. Les écoles centrales de *xiang* et les écoles de village n'admettent généralement d'élèves que pour les trois premières années. Ceux qui veulent poursuivre leurs études au-delà doivent changer d'école, ce qui peut être à la fois peu commode et coûteux à cause du transport. Les places dans ces écoles sont en outre limitées. Environ 80 % des élèves inscrits en cinquième année ne sont pas passés en sixième année parce que cette classe venait à peine d'être créée.

Un tableau semblable se dégage pour le district de Sikai, où le nombre des élèves inscrits diminue encore plus rapidement avec le passage dans les classes supérieures. Il arrive souvent que le nombre des élèves de cinquième année n'atteigne pas 20 % du nombre des élèves de première année, cinq ans plus tôt. C'est entre la première et la deuxième année que le taux de déperdition est le plus élevé : il y a en moyenne environ moitié moins d'élèves en deuxième année qu'en première. La proportion des filles est très faible et elle est tombée à 11 % seulement en 1989-1990. En 1990-1991, il n'y avait pas de filles du tout en sixième année.

#### RÉSULTATS SCOLAIRES

Les données disponibles sur le niveau des résultats scolaires donnent à penser que la performance est très médiocre. Les notes moyennes obtenues en chinois et en mathématiques par les élèves de Zhaojue étaient inférieures aux notes exigées pour passer dans la classe supérieure pendant les quatre dernières années, ce qui veut dire que, selon cette définition, plus de 50 % des élèves n'atteignaient pas le niveau voulu. Les résultats scolaires ne paraissent pas s'être améliorés sensiblement depuis cinq ans, et il subsiste sur ce point un écart important entre les écoles de la ville et les écoles rurales. C'est ainsi que les notes les plus faibles en chinois dans les écoles de la ville atteignent presque le double de la moyenne obtenue dans les zones

rurales (où le chinois n'est pas parlé en dehors de l'école). En mathématiques, les notes les plus basses des élèves de la ville sont du même ordre que la moyenne des notes dans les écoles rurales.

Les écoles du canton ont les moyennes les plus élevées et le plus grand nombre d'élèves dont la note dépasse 80 sur 100. Les écoles primaires centrales de district se situent au milieu de la fourchette, et les écoles centrales de *xiang* sont celles qui ont les plus mauvais résultats. Dans le canton de Zhaojue, certaines écoles centrales de *xiang* n'ont jamais eu un seul élève admis dans une école secondaire du premier cycle en plus de vingt ans d'existence. Dans les vingt et une écoles centrales de *xiang*, la grande majorité des élèves ont des notes inférieures à 40 sur 100 (82 % des élèves ont des notes inférieures à 40 sur 100 en mathématiques) aux tests annuels. Il convient de rappeler que la présence des élèves dans ces écoles est déjà le résultat d'une sélection, puisque beaucoup d'enfants abandonnent l'école avant même d'atteindre la cinquième ou la sixième année d'études.

La règle en vigueur dans le canton exige que les élèves de sixième année qui ont reçu un enseignement en chinois (premier système — voir plus bas) doivent avoir atteint en chinois un niveau correspondant à la quatrième année pour obtenir un diplôme de fin d'études de sixième année. Les élèves de sixième année qui ont reçu un enseignement en yi (second système) doivent avoir atteint dans cette langue le niveau de la quatrième année. On a ainsi placé la barre à un niveau inférieur de deux années d'études à celui qu'on exige des enfants dans les écoles des plaines pour faire en sorte que certains élèves soient admis dans l'enseignement secondaire du premier cycle. Malgré ces directives, les maîtres de l'école primaire centrale de Bier ont confirmé que la plupart de leurs élèves de sixième année du premier système n'atteignaient pas en chinois le niveau de la troisième année. Dans les écoles de village et de *xiang*, les résultats scolaires sont encore pires. Dans l'une des écoles primaires centrales, nous avons fait passer un examen de chinois aux élèves de deuxième année du second système et nous avons constaté que la plupart de ces enfants étaient incapables de lire ou de comprendre un chinois simple. D'après les instituteurs, moins du tiers de ces élèves atteindraient le niveau requis pour passer dans la classe supérieure. La faiblesse des résultats obtenus est indissociable des problèmes de langue. La langue yi est très différente de la langue chinoise, et les enfants yi vivent dans un milieu où l'on parle le yi sans aucun contact avec ceux dont le chinois est la langue maternelle.

Parmi les autres mesures spéciales prises en raison de ces niveaux très bas, il convient de mentionner le régime de faveur pour l'entrée à l'université. Le niveau exigé pour l'admission est abaissé de 20 points pour les élèves han vivant dans les zones yi et de 40 points pour les élèves yi afin de maintenir la proportion d'étudiants provenant de zones sous-développées et de groupes minoritaires. Les autorités de Zhaojue ont une politique analogue pour l'admission dans les écoles secondaires du canton.

## ENSEIGNANTS

Dans les écoles primaires du canton de Zhaojue, il y a en tout un millier d'instituteurs environ. La plupart d'entre eux sont employés à plein temps, et à peu près un tiers sont des maîtres suppléants et des *minban*, payés sur des fonds locaux. La plupart des enseignants sont des Yi. Plus des deux tiers de tous les instituteurs payés par l'État le sont aussi, et les *minban* et les maîtres suppléants sont tous des Yi et, en grande majorité, de sexe masculin. Plus de 50 % des enseignants ont moins de trente ans et n'ont donc obtenu leur diplôme que récemment.

Environ 20 % des enseignants appartiennent à la catégorie supérieure et 20 % encore à la première catégorie. Ces enseignants se trouvent essentiellement dans les écoles primaires du chef-lieu et dans les écoles primaires centrales de district. Ainsi, dans l'une des écoles primaires du chef-lieu, il y a vingt-six enseignants de la catégorie supérieure, soit plus de la moitié du total ! Les maîtres non qualifiés exercent pour la plupart dans les écoles de village incomplètes. À Bier, 70 % des enseignants environ ont le niveau minimal de qualification et, à Sikai, plus de 80 %, chiffres qui se comparent favorablement avec les moyennes nationales.

Officiellement, il y a treize élèves par maître dans le Zhaojue et, en moyenne, 1,9 maître par classe. Aucun de ces deux chiffres n'atteint le niveau préconisé pour l'ensemble du pays par la Commission d'État de l'éducation. Selon toute vraisemblance, le nombre effectif d'élèves par maître est probablement plus élevé, car il apparaît que les maîtres qualifiés qui n'enseignent pas sont souvent pris en compte. Les données recueillies pour notre étude de cas permettent de penser que, dans les districts de Bier et de Sikai, le nombre des élèves par maître est d'environ dix-sept, chiffre proche de la moyenne nationale qui est de vingt environ. Le taux d'encadrement n'a pas varié sensiblement depuis dix ans. Le nombre moyen de maîtres par classe pour Bier était de 1,2 et pour Sikai de 1,6. Ces taux sont fréquents dans les écoles primaires chinoises ; dans celles qui faisaient l'objet de l'étude de cas, chaque maître assurait quinze à vingt « heures » d'enseignement sur vingt-cinq ou davantage. Le nombre des élèves par maître est plus faible, et le nombre de maîtres par classe plus élevé que si l'on organisait dans le Zhaojue des classes réunissant des élèves de plusieurs niveaux. Dans les grandes classes du primaire des zones rurales, il n'est pas rare de trouver moins de dix élèves dans chaque classe, mais ceux-ci figurent dans l'emploi du temps comme un groupe distinct.

Ce bref aperçu appelle l'attention sur les principaux problèmes qui se posent dans le Zhaojue en matière d'éducation, et dont beaucoup se retrouvent dans d'autres zones habitées par des minorités nationales (Kwong, 1989). Plusieurs aspects apparaissent clairement :

- les effectifs diminuent rapidement à mesure que l'on progresse dans le cycle primaire, et les taux d'abandon sont élevés ;
- la proportion des élèves qui achèvent leur scolarité primaire est très faible, et rares sont ceux qui terminent le cycle dans le nombre d'années voulu ;
- les filles représentent une petite proportion de l'effectif total (10 à 20 %) et peu d'entre elles réussissent à achever leur scolarité primaire ;



- dans les écoles rurales, les classes peuvent n'avoir qu'un très petit nombre d'élèves, et le système des classes uniques pour plusieurs niveaux n'est généralement pas utilisé, ce qui entraîne dans certains cas des coûts élevés ;
- le redoublement et l'inscription d'élèves ayant dépassé l'âge requis sont choses courantes ;
- les résultats obtenus sont très inférieurs à ceux qu'on observe dans les zones qui ne sont pas habitées par des minorités ; et il est difficile de trouver des enseignants et de conserver ceux qui sont en poste.

## Quelques interventions

Au cours de notre recherche, nous avons relevé sept initiatives s'inscrivant dans la politique de l'enseignement primaire, et visant à améliorer l'accès aux écoles et à augmenter les taux de participation. Ces derniers ont progressé à la suite de la loi sur l'enseignement obligatoire de 1986 et des dispositions en rapport (Lewin *et al.*, 1994, p. 33). Dans le Szeu-Ch'uan, les Yi et d'autres groupes minoritaires ont bénéficié de campagnes spéciales visant à sensibiliser la population à l'importance de la scolarité primaire, à développer l'usage des langues minoritaires dans les écoles et à augmenter le nombre des enseignants appartenant à une minorité (Ahmed *et al.*, 1991, p. 187). Dans la zone yi, un certain nombre d'initiatives spécifiques ont été testées.

Premièrement, le Congrès du peuple au niveau du *xian* a mis au point une réglementation locale pour encourager l'inscription des élèves. Chaque famille doit désormais envoyer à l'école un certain nombre de ses enfants sous peine d'amende. Dans un village de la zone sur laquelle portait l'étude de cas, la règle est que si une famille a trois enfants d'âge scolaire, elle doit en envoyer au moins un à l'école, sous peine d'une amende pouvant atteindre 100 yuan (un tiers du revenu par habitant). Dans un autre village, la règle est que « si une famille a deux enfants, elle doit en envoyer un à l'école, et si elle en a trois, elle doit en envoyer deux, et ainsi de suite. Les paysans qui n'envoient pas leurs enfants à l'école conformément à la réglementation sont passibles d'une amende d'un *mu* de terre ». Certains paysans se sont vu infliger une amende, mais, jusqu'à présent, aucune terre n'a été confisquée.

Deuxièmement, les frais de scolarité et d'inscription ont été réduits et des exemptions accordées. Un nombre important de familles sont complètement en dehors de l'économie monétaire, ou bien ont des revenus par personne très bas. Elles n'ont donc pas les moyens de supporter le coût direct de la scolarité. Officiellement, il n'est pas perçu de frais de scolarité dans le primaire, et les élèves des campagnes (ainsi que ceux de certaines écoles centrales de district) n'ont pas non plus à payer le droit d'inscription. Les écoles devraient fournir des livres et des cahiers à la plupart de leurs élèves grâce aux revenus tirés d'activités organisées par l'école, mais beaucoup d'écoles ne sont guère en mesure de se procurer ainsi de l'argent, car l'économie locale ne fournit que peu de possibilités d'obtenir des liquidités. Certains maîtres paient apparemment de leur poche les manuels destinés aux élèves.

Troisièmement, des classes spéciales pour filles ont été organisées. Pour encourager les filles à fréquenter l'école en plus grand nombre, certaines écoles ont créé des classes qui leur sont réservées et ont alloué des ressources supplémentaires pour ce genre d'initiatives. Il semble que cela ait eu un effet positif sur les inscriptions dans ces écoles. En 1987, une classe réservée aux filles a été créée à l'école primaire centrale de Bier. Cette école payait les livres et les cahiers de 60 % des filles de la classe, fournissait un bon instituteur pour les matières générales et des maîtres expérimentés, dûment choisis, pour les matières spéciales. À la fin de l'année scolaire 1989-1990, toutes ces filles ont réussi aux examens de chinois et de mathématiques organisés pour l'ensemble du canton. Leurs notes moyennes étaient d'environ 90 sur 100, alors que les moyennes du canton étaient respectivement de 28 et de 49 sur 100 pour les deux matières. Apparemment, la classe réservée aux filles a obtenu de meilleurs résultats que les autres classes de la même école.

Quatrièmement, des subventions ont été accordées pour améliorer l'état des écoles. Les administrations centrale, provinciale et préfectorale ont fourni un financement important ; des paysans ont fait don de la main-d'œuvre et de matériaux de construction. La plupart des bâtiments insalubres ont été réparés. Bien qu'il soit théoriquement possible de recueillir des ressources supplémentaires en faveur des écoles dans la communauté, des subventions publiques extérieures sont indispensables, surtout pour les écoles de village. En effet, un tiers environ des paysans n'ont pas les moyens de satisfaire leurs besoins essentiels de nourriture et de logement. Aucune des écoles ne paraît tirer de revenus notables d'une activité économique. Les dons consistent en matériaux de construction locaux et en main-d'œuvre. Lorsqu'il faut régler des dépenses en espèces, il est le plus souvent exclu de contracter des emprunts parce que ceux-ci ne pourraient pas être remboursés, et des subventions sont en général nécessaires.

Cinquièmement, des efforts spéciaux ont été faits pour trouver des enseignants sur place. Dans les années 60, la plupart des enseignants du Zhaojue venaient d'autres régions. Pour l'accès aux quatre écoles normales de la préfecture, on a appliqué un système de quotas garantissant que, chaque année, 65 % des admissions seront réservées à des candidats yi. Quelque neuf cents diplômés des écoles normales sont nommés chaque année à des postes d'instituteurs dans la préfecture de Liangshan. Le canton de Zhaojue reçoit de la sorte une cinquantaine de nouveaux instituteurs, dont la plupart sont nés dans le pays. À mesure que les instituteurs han plus âgés prennent leur retraite et « descendent de la montagne », ils sont remplacés par des instituteurs yi. La proportion des instituteurs yi est ainsi passée de 3 % seulement du total, au début des années 70, à plus de 65 %, en 1990. Les maîtres suppléants et *minban* sont tous des Yi, et 90 % des directeurs d'écoles primaires centrales de district et de *xiang* sont désormais des Yi.

Le problème est à présent de réduire la rotation dans le corps enseignant et de maintenir les instituteurs dans la zone. Le canton de Zhaojue n'est pas attrayant pour de jeunes enseignants venus d'autres régions parce que le pays est rude et, pour certains, peu familier culturellement. Beaucoup des enseignants avec qui nous nous sommes entretenus voulaient obtenir un transfert dans les régions de plaine

ou changer d'emploi. Les autorités de Bier affectent les enseignants qui ne sont pas originaires du pays à l'école primaire centrale du district ou à des écoles bénéficiant de meilleures conditions le long des routes. Les enseignants d'origine locale sont incités à travailler dans les zones semi-montagneuses et en haute montagne, et à contribuer au développement de l'éducation dans leur village natal. Les autorités du district accordent une aide financière aux enseignants locaux qui ont des enfants inscrits à l'école primaire centrale du district ou dans les écoles primaires du chef-lieu. Les jeunes enseignants célibataires sont affectés à des écoles proches les uns des autres pour qu'ils puissent se rencontrer en dehors de leur travail. Les enseignants payés par l'État reçoivent une prime correspondant à environ 25 % de leur traitement et s'ajoutant à ce qu'ils gagneraient dans d'autres parties du Szeu-Ch'uan.

Les deux dernières initiatives sont l'introduction d'un système de pensionnat et d'une politique d'instruction bilingue. Dans les années 80, des écoles avec internat ont été rouvertes et une assistance financière a été accordée en faveur des élèves yi. Il existe trois types de pensionnat : les pensionnats principaux, les pensionnats généraux et les demi-pensionnats. Le premier est utilisé pour les classes d'élèves yi dans les écoles primaires du chef-lieu ; le second existe dans les écoles primaires centrales de district, et le demi-pensionnat dans les écoles primaires centrales de *xiang* (dont les deux tiers environ comportent un pensionnat). L'assistance financière varie selon le type d'école, et c'est dans les écoles principales qu'elle est la plus généreuse. Le taux de subvention est plus élevé pour les filles que pour les garçons. Des subventions sont également accordées pour les vêtements et le couchage. Le système de pensionnat est nécessaire parce que beaucoup d'élèves ont de longues distances à parcourir à pied, en pleine montagne, pour se rendre à l'école.

L'affectation des élèves aux différents systèmes d'internat est fonction des résultats obtenus aux examens. Pour utiliser efficacement le système des subventions, les autorités du Zhaojue ont décidé que seuls les élèves yi des grandes classes de l'enseignement primaire, dont les familles se trouvent en zone rurale, peuvent être admis dans les écoles avec internat. Nos observations nous donnent à penser que cette règle n'est pas toujours suivie.

Les écoles avec internat diffèrent par leur orientation. Les pensionnats principaux visent essentiellement à préparer les enfants au niveau suivant de la scolarité ; les autres pensionnats sont destinés à préparer les enfants à entrer dans le monde du travail. Seuls les meilleurs élèves continuent leurs études. Le système des pensionnats s'est développé rapidement depuis une dizaine d'années ; il n'y avait que quarante-trois pensionnaires en 1980 et il y en avait près de trois mille en 1990, soit 22 % du nombre total des élèves yi de tout le canton. Quelque 25 % se trouvaient dans les pensionnats principaux (dont quelques élèves de l'enseignement secondaire), un peu plus dans les pensionnats généraux et le reste dans des écoles avec demi-pension. Les élèves pensionnaires obtiennent apparemment de meilleurs résultats parce qu'ils ont plus de temps pour étudier et sont présents plus régulièrement. Ils sont proportionnellement beaucoup plus nombreux que les autres à accéder à des niveaux plus élevés du système éducatif. Le financement du système des

pensionnats est assuré en majeure partie par des subventions provenant des niveaux supérieurs de l'administration, une petite partie seulement étant fournie par les autorités du canton.

Le système des pensionnats jouit de la faveur des fonctionnaires et des enseignants, qui le jugent nécessaire au développement de l'éducation. De nombreux parents yi, en effet, n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école, ou ne semblent guère enclins à le faire. Les pensionnats aident à maintenir plus longtemps les enfants à l'école. Pour défendre le système qui consiste à répartir les élèves dans les différents types de pensionnat, on fait valoir que l'État n'a pas les moyens de placer tous les élèves dans les écoles les plus coûteuses, et qu'il est juste d'investir davantage dans les meilleurs élèves.

Enfin, la politique linguistique soulève des problèmes particuliers. Les Yi ont leur langue, qui est sans rapport avec le chinois. Dans les premières écoles, l'enseignement était dispensé en chinois. La plupart des habitants du canton ne comprennent pas cette langue puisque leur langue de communication de base est le yi. La Constitution et la loi d'autonomie des régions de minorités de la République populaire de Chine disposent que le gouvernement d'une région autonome a le droit de prendre par lui-même des mesures visant à développer l'éducation des populations minoritaires et de « choisir pour l'enseignement des langues de la région ». Certaines écoles des zones rurales ont commencé à proposer le yi en 1979, et les écoles primaires et secondaires du chef-lieu ont commencé à organiser un enseignement en yi pour les pensionnaires en 1982.

Depuis 1986, deux systèmes d'instruction bilingue ont été mis en pratique. Le premier utilise le yi comme langue d'enseignement, le chinois étant l'une des matières étudiées de la seconde à la sixième année. Les élèves sont censés apprendre davantage avec des manuels en yi qu'avec des manuels en chinois. Le deuxième système utilise le chinois comme langue d'enseignement, le yi étant une matière étudiée de la troisième à la sixième année. Là, l'accent est mis sur le contenu des manuels chinois. Il existe quelques variantes locales des deux systèmes, mais les grandes lignes restent les mêmes. En 1991, il y avait cinq écoles de *xiang* et deux écoles du chef-lieu appliquant le premier système, ce qui représentait mille deux cents élèves de l'enseignement primaire. Le deuxième système était appliqué dans vingt écoles primaires comptant mille trois cents élèves. Environ 23 % des écoliers sont dans des écoles appliquant soit le premier, soit le deuxième système. Pour le reste des élèves, le chinois est la seule langue d'enseignement, bien que les instituteurs utilisent encore le yi pour expliquer ce que les enfants ne comprennent pas en chinois. En 1990, cent douze élèves ont obtenu pour la première fois un diplôme de fin d'études primaires du premier système, et quatre-vingts ont été admis dans des écoles secondaires du cycle moyen-inférieur yi.

Les programmes bilingues n'ont que très peu d'années d'existence, et les problèmes relatifs à la qualité de l'enseignement et à l'absence de matériels écrits sont encore sérieux. Nombreux sont ceux qui doutent encore de la valeur des programmes bilingues, en particulier pour ce qui est du premier système. Les princi-

pales critiques formulées par ceux avec qui nous nous sommes entretenus étaient les suivantes :

- comme il n'existe pas d'écoles de niveau supérieur pour les diplômés des écoles du premier système, les possibilités d'enseignement complémentaires sont limitées ;
- les examens pour le recrutement d'employés ou de travailleurs du secteur public sont tous en chinois, ce qui restreint les chances de trouver un emploi pour les élèves de la filière yi ;
- le temps passé à étudier le yi réduit le temps disponible pour l'étude des autres matières ;
- la langue yi est trop simple pour expliquer les complexités du monde moderne, des problèmes de traduction se posent, et il est plus facile d'enseigner des matières comme les sciences en chinois qu'en yi.

À côté de ces possibles inconvénients, l'utilisation de la langue maternelle peut avoir des effets positifs en contribuant notamment à relever le niveau des résultats et à accroître la motivation et la participation. Toutefois, pour porter un jugement sur les conséquences éducatives de la politique du bilinguisme dans le Zhaojue, il faudrait disposer de plus de données qu'il n'en existe actuellement. Comme l'enseignement destiné à d'autres groupes minoritaires (par exemple, Zhang Yuanqing, 1985 ; Wang Lianfang, 1985) donne lieu à des débats identiques, il serait, semble-t-il, important de collecter systématiquement des données sur cette question avant de parvenir à des conclusions définitives.

## En guise de conclusions

La présente étude de cas soulève un certain nombre de questions qui sont communes à l'organisation de l'enseignement pour les minorités d'autres parties de la Chine (Wei et Zhou, 1984). Les données présentées ici montrent que, malgré les divers efforts déployés, les taux d'inscription et d'achèvement de la scolarité restent très bas. Les taux relatifs aux filles sont extraordinairement faibles, surtout si l'on considère ce que l'on sait des avantages directs et indirects de l'investissement dans l'enseignement destiné aux femmes et aux filles (Lewin, 1994, p. 20). Les causes du faible niveau des principaux indicateurs de participation sont multiples et complexes. Chez les Yi de la zone considérée, ce sont notamment les suivantes :

- la valeur plus grande traditionnellement accordée aux garçons par rapport aux filles et diverses pratiques culturelles (mariages arrangés dès l'enfance, dots, soins des frères et sœurs) incitent les filles à abandonner l'école ou à ne pas s'y inscrire du tout ;
- le fait qu'il n'y a pas assez de places pour tous les enfants dans les écoles primaires montre que, dans la pratique, l'offre d'éducation n'a pas été considérée comme très prioritaire ;
- le mauvais état des installations et la disponibilité très limitée de matériels éducatifs appauvrissent le milieu d'apprentissage dans de nombreuses écoles ;

- la présence des élèves et des maîtres à l'école est irrégulière et varie surtout en fonction du cycle agricole ;
- les enseignants sont insuffisamment qualifiés et motivés ;
- le faible niveau des résultats scolaires aboutit à des redoublements, à des abandons et à des renvois ;
- le faible niveau d'alphabétisation des parents et l'utilisation de deux langues à l'école sont sources de difficultés.

On s'efforce de trouver une solution à la question de la langue au moyen des deux systèmes qui ont été adoptés. Le débat sur la langue véhiculaire est bien connu et il se poursuit depuis longtemps (Watson, 1981, p. 111). Il n'est pas surprenant qu'il y ait une tension entre la langue nationale (le chinois) et la langue maternelle (le yi). Cette dernière n'aura jamais beaucoup de valeur hors de la communauté yi et, bien qu'elle soit au cœur de cette culture, le développement de l'économie dépendra vraisemblablement de ceux qui créeront des liens avec des entreprises situées dans le reste de la Chine. Or ces liens seront établis en chinois. Pour la scolarisation après le primaire, on continuera selon toute probabilité à utiliser le chinois comme langue d'enseignement. La question de la langue porte donc surtout sur le moment où le passage au chinois devrait avoir lieu et sur la durée pendant laquelle il est justifié d'utiliser le yi comme langue d'enseignement. Elle concerne aussi le coût et l'efficacité relatifs des différentes manières d'envisager le bilinguisme. À l'heure actuelle, les choses ne sont pas très claires sur ce point, mais tout semble indiquer que, plus le passage se fait tard dans le cycle éducatif, plus le système risque d'être coûteux.

Les initiatives prises pour encourager une scolarisation régulière des filles soulèvent un certain nombre de questions. Bien que ces programmes soient en place depuis quelque temps, les filles inscrites à l'école restent très peu nombreuses. Parmi celles qui bénéficient des subventions et incitations, il peut y en avoir beaucoup qui seraient allées à l'école de toute façon ; les filles fréquentant les écoles des villes sont originaires de milieux où les parents en général envoient leurs filles à l'école. La question est de savoir laquelle des mesures adoptées — classes réservées aux filles, pensionnats, relèvement des allocations par enfant — a une influence vraiment déterminante sur la rétention et sur les résultats. D'autre part, quels sont les procédés qui inciteraient plus de filles des campagnes à fréquenter l'école ? Le fait que leur taux de fréquentation scolaire reste si bas donne à penser que les causes profondes du phénomène se situent à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur du système scolaire. La tradition et certains aspects de la réalité économique paraissent jouer contre la scolarisation des filles. Il n'est pas sûr qu'on agisse vigoureusement au niveau des communautés pour influencer sur l'attitude des parents. Il y a là un dilemme puisque la culture yi serait totalement transformée si la scolarisation des filles se généralisait. Toutefois, il faut que la communauté yi se fasse à l'idée et, tant qu'elle n'y sera pas prête, le changement devra dans une certaine mesure être imposé de l'extérieur.

Pour faire progresser la scolarisation en général, on recourt à des sanctions, et des mesures ont été prises contre certains parents. Cette méthode peut être tentante

d'un point de vue bureaucratique, mais elle laisse à désirer pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il n'est pas facile de localiser les nombreux enfants qui ne fréquentent pas l'école. Même si l'on pouvait identifier la plupart d'entre eux, ils ne pourraient pas tous être scolarisés à brève échéance. Par ailleurs, il n'est peut-être pas indiqué d'infliger des amendes à des familles qui n'ont que peu de revenus en espèces ou n'en ont pas du tout, et ne possèdent que peu de biens. Il semble toutefois que les parents prennent progressivement conscience de la responsabilité légale qui leur incombe d'inscrire leurs enfants à l'école. Quant à savoir s'ils le feront ou non, cela dépendra davantage de l'existence de places à l'école, de la qualité des installations et de la valeur qu'ils attribueront à l'enseignement dispensé que de sanctions légales difficiles à appliquer.

Beaucoup d'enseignants jugent discutable la pertinence de l'enseignement donné. La moitié des enseignants que nous avons interrogés dans les écoles primaires centrales de Bier et de Sikai voyaient dans l'absence d'une « motivation pour apprendre » la cause première de la médiocrité des résultats et des abandons scolaires qui en résultaient. Cette absence de motivation s'expliquait elle-même à leurs yeux par le peu de possibilités que les élèves avaient d'accéder, grâce à l'enseignement reçu, à des emplois non agricoles et à des niveaux d'instruction plus élevés. Il y a très peu d'occasions pour des élèves yi, dûment scolarisés, d'accéder à des études supérieures, et très peu de modèles leur offrant l'exemple d'une réussite, en particulier pour les filles. C'est là un problème qui n'est ni facile à résoudre ni limité à la zone faisant l'objet de la présente étude. Cleverley (1990, p. 6) note que la question se pose dans l'enseignement rural de nombreuses parties de la Chine. Toutefois, dans la zone yi, on pratique une discrimination positive pour créer plus de possibilités que ce ne serait autrement le cas. On applique des quotas et on abaisse les conditions d'admission pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de poursuivre leurs études. La question se pose de savoir s'il convient de faire de nouvelles concessions ou si, en les faisant, on ne se bornera pas à provoquer de nouveaux abandons scolaires chez ceux qui auront prolongé un peu leurs études. Il semblerait que tout nouvel abaissement des normes requises pour obtenir le certificat de fin d'études primaires soit à déconseiller.

La faiblesse des résultats obtenus s'explique peut-être en partie par la brièveté de la journée scolaire et par les taux d'absentéisme élevés. Il y a peu de moyens de transport et beaucoup d'élèves vivent très loin de leur école. Souvent, les classes ne commencent pas avant la fin de la matinée (11 h 30) et se terminent au milieu de l'après-midi (15 h 30). Souvent aussi, les élèves des écoles de village sont présents à l'école moins de temps encore puisque beaucoup de ces écoles n'offrent que deux ou trois heures de classe par jour. Nombreux sont les élèves dont la fréquentation est irrégulière, ce qui fait gravement obstacle à la continuité de leur travail. Or les programmes sont conçus comme si la fréquentation était continue, et la question est en l'occurrence de savoir s'il serait possible d'élaborer des éléments de programme plus modulaires et autonomes pour que les élèves qui fréquentent l'école irrégulièrement puissent apprendre utilement sans avoir suivi la totalité du programme.

La grande majorité des enseignants du canton de Zhaojue sont qualifiés si l'on en juge par leur bagage éducatif. La plupart sont diplômés de l'école normale de Zhaojue et d'autres écoles normales de la préfecture de Liangshan. Toutefois, ces écoles ont des quotas d'entrée spéciaux, et le niveau est bas. De l'avis des fonctionnaires du canton que nous avons interrogés, un tiers des diplômés sont considérés comme incapables d'enseigner, et un autre tiers ont besoin d'une formation complémentaire en cours d'emploi avant d'être autorisés à enseigner. Ce qui est peut-être plus grave encore, c'est que beaucoup d'enseignants veulent changer d'activité et risquent pour cette raison de ne pas prendre leur travail très à cœur. Invités à dire s'ils aimeraient mieux avoir un autre emploi, 71 % des enseignants de l'échantillon de Sikai et 50 % de l'échantillon de Bier ont indiqué leur préférence pour un emploi en dehors de la profession enseignante. Le revenu annuel moyen des enseignants est à peu près dix fois plus élevé que le revenu moyen net par habitant dans les zones rurales de Zhaojue ; malgré cela, beaucoup veulent changer d'emploi. Ils donnent à cela plusieurs raisons : le peu de respect dont ils jouissent dans les communautés où ils exercent, l'impossibilité de se procurer un complément de revenu, la difficulté de se loger en ville, l'insécurité.

L'importance qui est accordée à l'éducation dans la politique du développement exige qualité et engagement de la part de l'administration de l'éducation. Les fonctionnaires que nous avons interrogés à chaque échelon de la hiérarchie ont affirmé qu'ils attachaient beaucoup d'importance à l'éducation et qu'ils la plaçaient en tête des priorités conformément aux directives nationales. Lorsqu'il se révèle malaisé de faire passer cette ambition dans la pratique, la principale difficulté invoquée est souvent l'insuffisance des ressources financières. En revanche, le personnel des établissements d'enseignement avec lequel nous avons parlé faisait généralement valoir que les représentants des pouvoirs publics « n'insistent sur l'éducation qu'en paroles et non dans leurs actes, et soulignent l'importance de l'éducation dans les réunions mais non après celles-ci ». Il apparaît que de nombreuses personnalités officielles ne veulent pas prendre de responsabilités dans le domaine de l'éducation. Une vue très répandue est que « la planification familiale est la tâche la plus difficile et l'éducation la plus compliquée. Il n'est pas facile d'obtenir des résultats en matière d'éducation et d'en être récompensé ». La question est de savoir jusqu'à quel point les autorités locales sont attachées au développement de l'éducation et si les ressources dont elles disposent sont suffisantes pour permettre un progrès réel vers les objectifs définis.

La marginalité peut revêtir plusieurs formes. Les Yi eux-mêmes sont marginaux par rapport au courant principal du développement chinois, et c'est pour cette raison que leurs besoins éducatifs ont été négligés dans le passé. À l'intérieur de la zone yi, il existe des relations centre-périphérie entre les villes, les villages et l'arrière-pays rural. Il se peut que ceux qui administrent et investissent les ressources publiques considèrent effectivement l'éducation comme prioritaire, mais, s'il en est ainsi, on comprend mal pourquoi, dans tant de zones, il est si difficile d'accéder à une école et, lorsqu'il y a des écoles, pourquoi tant de classes sont dépourvues de mobilier. Équiper ces écoles exigerait un investissement bien infé-



rieur à celui qui est consenti pour certains autres projets de développement local. En fait, le développement de l'éducation chez les Yi dépend peut-être davantage des préférences et des intérêts de groupes relativement locaux que d'un appui et d'un financement à l'échelon national ou de la politique nationale. Face aux résultats médiocres du système, des solutions bureaucratiques ne suffisent pas : il faut tenir compte du fait que les facteurs extrascolaires peuvent avoir au moins autant d'importance que les facteurs scolaires lorsqu'il s'agit de faire de l'équité en matière d'éducation une réalité.

## Note

1. Le présent article s'appuie sur les travaux dont il est fait état dans K. Lewin, Y. Wang, H. Qu, L. Wang, J. Li, Z. Wu et J. Quian, *Implementing basic education in China : progress and prospects in rich, poor and national minority areas* [Réaliser l'éducation de base en Chine : progrès et perspectives dans les régions riches, pauvres et abritant des minorités nationales], IPE, 1994. Je suis reconnaissant aux membres de l'équipe de l'Université normale de Pékin qui ont rendu possibles ces recherches. Le présent travail a bénéficié d'une aide de l'UNICEF et du British Council.

## Références

- Ahmed, M. *et al.* 1991. *Basic education and national development : lessons from China and India* [Éducation de base et développement national : leçons de la Chine et de l'Inde]. New York, UNICEF.
- Cleverley, J. (dir. publ.). 1990. « Rural education : policy and programmes » [Éducation rurale : politique et programmes]. *Chinese education* (New York), vol. 22, n° 4, p. 3-8. Hiver 1989-1990.
- Kwong, J. (dir. publ.). 1989. « Education of minorities » [L'éducation des minorités]. *Chinese education* (New York), vol. 22, n° 1, p. 3-7. Printemps 1989. Numéro spécial.
- Lewin, K. M. 1994. *Education and development : the options and the evidence* [Éducation et développement : les options et les faits]. Londres, British Overseas Development Administration. (Monographie de recherche.)
- Lewin, K. *et al.* 1994a. *Educational innovation in China : tracing the impact of the 1985 reforms* [L'innovation pédagogique en Chine : rechercher l'impact des réformes de 1985]. Londres, Longman.
- . 1994b. *Implementing basic education in China : progress and prospects in rich, poor and national minority areas* [Réaliser l'éducation de base en Chine : progrès et perspectives dans les régions riches, pauvres et abritant des minorités nationales]. UNESCO/IPE, Paris. 174 p. (IPE, rapport de recherche, 101.)
- Wang Lianfang. 1985. « The problem of developing minority education in Yunnan province » [La difficulté de développer l'éducation des minorités dans la province du Yunan]. Reproduit dans Kwong, *op. cit.*, p. 21-26.
- Wei Shiyuan ; Zhou Guangda. 1984. « Development of education programs in mountainous regions to enhance the culture and knowledge of minority nationalities » [Le développement de programmes d'éducation dans les régions montagneuses pour pro-

- mouvoir la culture et les connaissances des nationalités minoritaires]. Reproduit dans Kwong, *op. cit.*, p. 27-46.
- Watson, K. 1981. « Changing policies towards the education of minority groups in China » [Changer de politiques envers l'éducation des groupes minoritaires en Chine]. Dans : *Education of minorities world yearbook of education 1981*. Londres, Kogan Page ; New York, Nichols, p. 98-115.
- Zhang Yuanqing. 1985. « Current problems of education and proposals for improvement in Tai nationality schools in Gengma » [Problèmes actuels de l'éducation et propositions pour l'améliorer dans les écoles de la nationalité tai à Gengma]. Tai-Wa Nationalities Autonomous County, Yunan. Reproduit dans Kwong, *op. cit.*, p. 47-55.

---

# L'APPRENTISSAGE INFORMEL :

---

## ÉTUDE DE CAS SUR LE DÉVELOPPEMENT

---

### LOCAL D'UN PROGRAMME

---

### D'ENSEIGNEMENT EN INDONÉSIE

---

*Elias Kopong*

---

#### **Introduction**

C'est avant tout la diversité qui caractérise l'Indonésie : l'archipel comprend en effet 13 667 îles, compte plus 180 millions d'habitants et au moins 366 groupes ethniques parlant quelque 700 langues différentes, dont les Mélanésiens qui, à eux seuls, en parlent au moins 440. Colonie hollandaise pendant trois siècles et demi, l'Indonésie est devenue un État indépendant à la fin de la seconde guerre mondiale, à la suite de trois années d'occupation japonaise.

Afin de donner une certaine unité ou cohésion à cet ensemble disparate, le nouveau gouvernement a instauré un système d'éducation national et centralisé, par l'application d'un programme d'enseignement commun et l'emploi d'une seule langue véhiculaire, ainsi que par la promotion d'une culture nationale basée sur cinq principes appelés *Pancasila* : la croyance en un seul dieu, l'humanisme, l'unité, la démocratie et la justice sociale. Une telle démarche visait à forger un sens identitaire au sein de la nouvelle nation. Avec le temps, ce programme est devenu de plus en plus normatif dans sa tentative d'y faire entrer un savoir scientifique occidental et des enseignements culturels et moraux (Jaluluddin, 1990 ; Ki Suratman, 1992). Un défi fondamental se présentait : celui de devoir non seulement tenir compte des

---

*Elias Kopong (Thaïlande)*

Maître de conférence à l'Université de Nusa Cendana, Kupang, Nusa Tenggara Timur (NTT), en Indonésie. Il travaille actuellement à une thèse de doctorat à l'École d'éducation de l'Université Flinders à Adélaïde, en Australie-Méridionale. Sa thèse porte sur les cultures du savoir et de l'apprentissage, et comprend une étude de cas spécifique sur le développement local d'un programme d'enseignement dans la régence de Flores et Timor, à l'est de l'Indonésie.

objectifs de l'Indonésie en matière de développement économique en formant une main-d'œuvre qualifiée, mais aussi mettre l'accent sur les *Pancasila* dans tous les domaines du programme scolaire.

Malgré de grandes réussites sur le plan des objectifs nationaux qu'il s'agissait d'atteindre, la nécessité de lier le programme d'enseignement aux besoins du développement local en faisant participer activement la population locale à son élaboration et à sa mise en œuvre s'est peu à peu imposée. Toutefois, dans la pratique, l'adaptation de ce programme à des besoins fondamentaux au niveau du village et de la communauté s'est révélée difficile. La politique de l'enseignement était trop centralisée, le système des examens en dehors de l'école trop profondément ancré, et les écoles trop surchargées de cours et de matériels obligatoires pour que des initiatives locales puissent être réalisées.

En 1989, le gouvernement a finalement pris en compte ces limites en votant une loi sur l'enseignement qui permet aux populations locales d'élaborer un programme complémentaire pour la promotion de leurs propres valeurs, croyances et pratiques culturelles. Cette loi dispose que :

- (1) La communauté, en tant que partenaire des pouvoirs publics, a la possibilité de participer dans une large mesure à la mise en œuvre des programmes de l'éducation nationale.
- (2) Les caractéristiques spécifiques d'une unité d'éducation organisée par la communauté devront être respectées (Département de l'éducation et de la culture de la République d'Indonésie, 1991, p. 18).

Elle était conforme à l'orientation du gouvernement selon laquelle les Indonésiens sont non seulement l'objet mais aussi le sujet du développement. L'école avait donc pour rôle à la fois d'améliorer la qualité de la vie de l'individu et de le préparer à contribuer aux objectifs économiques de la nation. Les pouvoirs publics ont reconnu la nécessité de travailler en collaboration avec les familles et avec les communautés pour enrichir le programme d'enseignement national en y intégrant un savoir local puisé dans un environnement matériel et social immédiat, et en tenant compte des caractéristiques de l'école locale ainsi que des besoins spécifiques de la région (Vembriarto, 1991). Certains ont avancé que l'éducation nationale ne devrait à l'avenir comporter qu'un minimum d'exigences — notamment eu égard à l'enseignement des *Pancasila* ainsi qu'à l'éducation civique et religieuse —, alors que les autres réalités dont les élèves font l'expérience seraient déterminées à un niveau local (Vembriarto, 1991). Une interaction encore plus directe pourrait ainsi avoir lieu entre l'école et la société locale.

La mise en œuvre du nouveau système d'éducation s'est heurtée à un problème important. Du fait qu'elles n'avaient jamais eu dans le passé la possibilité de prendre part à l'élaboration des programmes d'enseignement, les populations locales de nombreuses régions n'ont pas su comment réagir à cette loi et ont trouvé difficile de faire véritablement changer le programme existant.

À partir de cette constatation, j'ai voué mon étude à l'élaboration du programme scolaire général des écoles secondaires du deuxième cycle, en m'intéres-

sant plus particulièrement à l'enseignement de l'histoire et à des questions ayant trait à la constitution de la société. Ce travail a été mené à bien avec le peuple des Lamaholot qui vit sur les îles d'Adonora, Lembata et Solor, ainsi que dans certaines parties de Flores, dans la régence de Flores et Timor, deux îles de l'Indonésie orientale. La langue parlée dans cette région, le lamaholot, est apparenté au groupe malayo-polynésien. En tout, environ deux cent cinquante mille personnes appartiennent à la culture lamaholot.

Étant moi-même membre de cette culture, je sais combien mon peuple est désireux de mettre à profit les possibilités que lui donne la loi de 1989 de défendre son identité culturelle. Mais, comme de nombreux autres groupes, il n'a pu, par manque d'expérience et de compétences, en tirer pleinement parti. L'étude que je présente ici propose différents moyens de remédier à cela.

## Les perspectives théoriques

Une première démarche consiste à souligner les différences entre deux types d'apprentissage, formel et informel, tant du point de vue du contenu et du contexte que de celui des processus mis en œuvre. Les études transculturelles associent généralement l'apprentissage formel à la transmission du savoir occidental par l'école, et l'apprentissage informel au partage d'un savoir spécifique à une culture au sein de la société. Sur le plan du contenu, les connaissances et les compétences acquises par un apprentissage informel sont celles que les aînés d'une société détiennent et qui se transmettent de génération en génération. Les individus plus âgés représentent donc une source de savoir importante pour les enfants (Harris, 1984 ; Ninnès, 1994). Une partie du contenu de ce type d'apprentissage revient plus particulièrement à certains individus qui, du fait de leur sexe, de leur place dans l'ordre des naissances ou d'une vocation, ont acquis un savoir dans des domaines spécifiques — tels que la médecine, la magie, et la religion —, auxquels chacun n'a pas nécessairement accès dans la société. Du fait qu'il se trouve parfois réservé à certains individus en raison de leur âge, de leur sexe, de leur statut religieux ou encore de leur appartenance clanique, ce type de savoir particulier se fonde non pas sur les capacités intellectuelles de l'individu, mais sur ses droits et sa place dans la société. Ce savoir n'exige pas de recourir au processus de l'analyse intellectuelle : il s'agit de l'accepter et d'y croire. Quant au contenu de l'apprentissage formel, il est dérivé des systèmes du savoir occidental, ouverts à tous, et soumis à de constants examens et analyses critiques.

Pour ce qui concerne le processus de l'apprentissage informel, il est continu. Les enfants ne sont pas séparés des adultes, mais participent au contraire à la vie quotidienne ; ils observent leurs aînés et font parfois la même chose qu'eux. L'apprentissage informel se fonde donc sur la participation, l'observation et l'imitation (Harris, 1984 ; Lindstrom, 1990 ; Ninnès, 1991), mais aussi sur des processus où l'interdépendance, la continuité, la relation à l'autre et la motivation intérieure jouent un rôle essentiel. En revanche, dans un contexte formel, les pro-

cessus d'apprentissage reposent davantage sur la capacité d'élaboration verbale, l'indépendance, l'évaluation quantitative, et la motivation extérieure.

Du point de vue du contexte, l'apprentissage informel se fait dans la vie réelle et se caractérise par un ancrage dans le présent ainsi qu'un souci d'efficacité et une orientation vers un but précis. L'apprentissage formel se fait au contraire en dehors du contexte de la société, dans un cadre spécialement conçu : celui de l'école. Orienté vers l'avenir, il peut n'avoir aucun rapport avec la vie quotidienne de l'élève, mais il le prépare aux réalités économiques modernes, qui tournent essentiellement autour de la compétitivité et de l'individualisme.

Du fait de cette « discontinuité de l'apprentissage » (Little, 1990, p. 4), toute tentative d'imposer un apprentissage de type formel — qui ne prend pas en compte l'existence de processus d'apprentissage informel dans des cultures non occidentales — nuit à la persistance des valeurs et des croyances traditionnelles. Il n'est pas surprenant que les processus de l'apprentissage formel aient tendance à affaiblir les assises de l'identité culturelle (Thaman, 1990 ; Watson-Gegeo et Gegeo, 1992). Des auteurs comme Henry (1992) et Power (1992) pensent de ce fait que les écoles devraient jouer un rôle plus positif dans la préservation d'une culture et qu'il faut pour cela donner à la population locale les moyens d'exercer un contrôle accru sur l'éducation de ses enfants.

Avec la promulgation de la loi de 1989 en Indonésie, je me suis proposé d'étudier comment y parvenir pratiquement dans le contexte de la culture lamaholot. Une fois les différences entre systèmes d'apprentissage formel et informel examinés, il s'est agi de proposer un modèle de programme d'enseignement qui permette d'intégrer un savoir et des compétences de type informel dans un cursus d'apprentissage formel ; l'objectif étant que les enfants puissent acquérir de nouvelles connaissances sans perdre leur propre identité culturelle.

L'étude a porté sur des écoles secondaires du deuxième cycle — publiques et privées — dans un milieu culturel lamaholot. L'observation et des interviews réalisées au cours de huit mois d'immersion dans les écoles et les communautés locales environnantes ont permis de collecter des informations. Un ensemble de données sur la vie de cent soixante-deux élèves a en outre été recueilli, et une analyse du contenu des programmes scolaires existant a été entreprise. Le but général était d'étudier le contenu, les processus et les contextes de l'apprentissage informel dans des régions de culture lamaholot, et d'analyser les disparités entre les deux systèmes d'apprentissage — formel et informel — afin de suggérer des façons d'insérer un savoir local dans le programme d'enseignement national.

## **L'apprentissage informel dans des régions de culture lamaholot**

### **LE CONTENU**

Traditionnellement, par le savoir et les compétences qui leur sont transmis, les enfants lamaholot apprennent à se bien comporter et à devenir des membres

adultes de la société, c'est-à-dire capables de reproduire ce que leurs aînés savent dans différents domaines tels que les croyances et les valeurs, les structures sociales, les méthodes d'agriculture, la pêche, la charpenterie, l'élevage des animaux, la chasse, le tissage, la cuisine ou encore la médecine et la magie. À l'exception de la magie, de la médecine traditionnelle et des rituels cérémoniels, le savoir est généralement public et, de ce fait, à la portée de chacun. Le système des croyances imprègne l'ensemble du savoir et joue, par là même, un rôle unificateur. Des cérémonies rituelles — par exemple, *baun newa* (pour l'ouverture d'une nouvelle ferme), *bulun* (pour la moisson), ou bien *bau laba* (pour le refroidissement des outils de charpenterie) — accompagnent donc souvent l'acquisition et l'application du savoir.

Le processus d'acquisition du savoir accorde une valeur particulière à l'unité, l'harmonie et la coopération. Ainsi dans l'agriculture traditionnelle, tous les produits agricoles crus appartiennent à un individu, mais deviennent la propriété de tous dès lors qu'ils sont cuits. Ou bien, les groupes qui vont ensemble à la chasse n'ont pas pour seul objectif de se procurer de la viande : cette activité est aussi manifestation des obligations et des droits sociaux de ceux qui en sont responsables.

Comme nous l'avons dit, seuls quelques individus ont accès à certains domaines du savoir considérés comme particuliers : la magie, la médecine et les rituels. Le droit d'y accéder est généralement héréditaire, mais il peut aussi dépendre de l'âge de l'individu, de son sexe ou de sa place dans l'ordre des naissances. Parfois, le choix de ceux qui pourront recevoir ce type de savoir se trouve révélé par les ancêtres (des êtres surnaturels) dans des rêves. Les Lamaholot appellent cette révélation : *ra nimo ka gere dai marin* (ils viennent et le disent eux-mêmes).

Dans l'acquisition du savoir — tant public que particulier —, le rôle des ancêtres est considéré comme important. En agriculture, par exemple, une récolte abondante n'est pas seulement due à la fertilité du sol, mais aussi à l'intervention des ancêtres après que la cérémonie du *bulun* a été correctement accomplie la veille du jour où la moisson commence. Les valeurs et croyances profondément ancrées ont ainsi la priorité sur l'analyse logique.

#### LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Au sein de la société lamaholot, les enfants et les adultes partagent un style de vie commun. Les enfants observent la vie de tous les jours, chez eux ou dans la communauté, et participent activement à la plupart des activités qui en font partie. De ce fait, l'apprentissage repose en grande partie sur l'observation et sur l'imitation, ainsi que sur la participation et les conseils donnés. Nous traiterons maintenant séparément chacun de ces processus bien qu'ils soient en réalité indissociables.

*Apprendre par l'observation et l'imitation*

Les enfants observent en général ce que les adultes font et les copient ou les imitent, mais pas toujours immédiatement après les avoir observés : en effet, les enfants commencent parfois par transposer une activité dans des jeux longtemps avant qu'elle ne devienne une pratique possible dans la vie réelle. Pour ce qui concerne la chasse, par exemple, les petits garçons ne transpercent pas de leur lance un animal vivant mais un morceau de bois. Et quand elles jouent au *gae wata* (à faire du *pop-corn*), les fillettes se servent souvent de petites pierres au lieu de vrais grains de blé.

Une fois engagés dans les pratiques de la vie réelle, les enfants arrivent à des résultats parfois éloignés de la perfection ; la répétition des processus et un apprentissage par tâtonnements s'imposent alors pour éliminer les erreurs. Ainsi, en cuisine, les premiers essais de cuisson du riz peuvent donner ou bien une bouillie épaisse, ou bien, au contraire, des grains trop fermes. Plusieurs essais se révèlent parfois nécessaires pour obtenir un résultat tout à fait satisfaisant. Du fait qu'il est volontaire, ce type d'apprentissage ne donne lieu à aucune gêne ni honte — contrairement au système scolaire formel où l'échec entraîne souvent la honte et, par là même, décourage la persévérance.

*Apprendre par la participation*

Dans la société lamaholot, les enfants, selon leur âge et leur sexe, participent plus ou moins à la plupart des activités des adultes. Dans la construction de maisons ou à la chasse à la baleine, par exemple, la participation des enfants en âge d'aller à l'école primaire se limite à des tâches secondaires consistant à préparer un mélange de sable et de ciment pour la construction des murs, ou à écoper la pirogue. Le degré de participation augmente au fur et à mesure que l'enfant grandit. Notons enfin que, dans toutes ces activités, les enfants sont relativement autonomes et indépendants, et que, de ce fait, le processus d'apprentissage se fait essentiellement de façon intérieure.

*Apprendre par l'écoute*

Les enfants lamaholot disposent dans leur environnement d'une grande variété d'informations verbales, sous forme d'instructions orales ou de conversations directes quotidiennes, ou encore d'histoires et de chansons. L'écoute et la mémorisation de l'information constituent donc des moyens importants d'acquérir des connaissances et des compétences. Ainsi, dans les cérémonies rituelles, les enfants doivent mémoriser la prière afin de pouvoir la dire correctement plus tard. De plus, dans la culture lamaholot, la communication orale, en particulier les bavardages, est un moyen de contrôle primordial sur le comportement des individus. De ce fait, écouter se trouve être un mode d'apprentissage fondamental, car l'information verbale ne transmet pas seulement un savoir et des compétences, elle encourage aussi à se conduire correctement.



*Apprendre par le conseil*

Conseiller consiste à la fois à expliquer et à montrer ce qu'il s'agit d'apprendre. C'est habituellement l'enfant qui demande conseil à un parent ou à un instructeur capable d'expliquer ou de montrer une activité, avant d'être autorisé à s'y essayer lui-même sous le contrôle de l'adulte. Pour le tissage, par exemple, la mère ou une sœur aînée explique ou montre ce qu'il faut faire à l'enfant qui commence par écouter et observer, avant qu'on ne la laisse essayer elle-même. Ou encore un père montre d'abord à des garçons comment faire de la pirogue, avant de les laisser essayer sous sa surveillance. Quand les garçons commettent des erreurs, le père leur explique la bonne façon de s'y prendre. De la même manière, une mère peut guider la main de sa fille pour lui apprendre à tisser correctement. Ces exemples montrent bien que le contrôle des adultes permet de corriger les erreurs des enfants qui, s'ils écoutent et observent vraiment, apprennent le plus efficacement.

## LE CONTEXTE

Dans le milieu culturel lamaholot, le foyer et la famille élargie constituent le principal contexte d'apprentissage pour les enfants. Les parents et les grands-parents, mais aussi les oncles — notamment les frères de la mère — jouent tous un rôle important. Ces derniers ont en particulier la responsabilité de contribuer au développement de leurs nièces et neveux jusqu'à ce qu'ils atteignent la maturité, et doivent les traiter aussi bien qu'ils traitent leurs propres enfants. Les enfants se trouvent ainsi plus étroitement liés au réseau familial élargi auquel ils appartiennent.

Les groupes d'enfants constituent un autre important contexte d'apprentissage. Le regroupement des enfants en développement est encouragé par certaines pratiques de garde qui permettent aux petits à partir de deux ou trois ans de s'éloigner des personnes qui s'occupent habituellement d'eux et d'aller trouver des camarades de jeu au village. Jusqu'à l'âge d'environ six ans, les groupes sont mixtes, alors que, par la suite, les filles et les garçons ont tendance à se séparer.

Dans le contexte de la famille élargie lamaholot, le savoir se transmet d'avantage pour préserver la tradition que pour préparer l'enfant à mener sa vie future dans de bonnes conditions. Comme le montre une ancienne pensée lamaholot, *nolon tau ro kae* (la génération précédente l'a établi ainsi), le savoir est transmis de génération en génération pour assurer une continuité culturelle. Bien qu'elles soient ancrées dans le passé, les traditions restent présentes dans les activités quotidiennes. Loin d'avoir lieu dans un contexte spécialement conçu pour apprendre, l'acquisition d'un savoir fait par conséquent partie de la vie de tous les jours. Aussi l'apprentissage informel se trouve-t-il essentiellement orienté vers le passé et le présent plutôt que vers le futur.

La culture lamaholot privilégie l'harmonie et la coopération comme éléments essentiels à la survie de chacun, non seulement sur le plan de sa coexistence avec les autres mais aussi dans son environnement matériel. D'où les différentes tâches qu'il doit accomplir — pour lui-même, à l'égard des autres membres de sa famille

et de la communauté à laquelle il appartient, ainsi que de son environnement matériel — et qui sont autant de responsabilités lui incombant. La tâche que chacun doit accomplir pour lui-même est appelée *hebo baha gere blolo* (se baigner et se laver afin de s'élever), celle à l'égard des autres *soron hode* (donner et prendre), et celle à l'égard de ses parents *hungen baat tonga belolo* (les placer très haut, en tête) car *ra take tite toi tana ekan hala* (sans eux, nous ne pouvons venir dans ce monde).

Du fait de l'importance accordée à l'harmonie et à la coopération, l'acquisition d'un savoir et de compétences n'a de sens que s'il s'agit de les appliquer au profit de la famille et de la communauté, plutôt que de seulement s'en servir comme moyen d'exercer une maîtrise personnelle des situations sociales. Par conséquent, dans la société lamaholot, l'instruction ne donne pas la faculté de se mouvoir verticalement à l'intérieur d'un système normatif de statuts sociaux, mais permet au contraire de contribuer au bien-être de la société et, par là même, d'avoir un comportement en accord avec les valeurs du peuple lamaholot.

## Les différences entre apprentissage informel et apprentissage formel

Les élèves de culture lamaholot font l'expérience de nombreuses contradictions entre ce qu'ils apprennent à la maison et l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école. Le programme de l'enseignement du second degré, élaboré par un Conseil général à un niveau national, continue d'être extrêmement normatif ; il se compose d'une série de sous-programmes principaux et facultatifs relativement indépendants les uns des autres, et qui, pour la plupart, insistent sur l'importance de l'analyse logique — une démarche essentiellement axée sur la résolution de problèmes — pour préparer les élèves à l'enseignement supérieur où ils devront en principe être capables d'étudier seuls. Toutefois, dans les régions de culture lamaholot, ces méthodes d'enseignement restent plutôt des discours qu'elles ne deviennent réalité : le manque de matériel d'apprentissage, notamment de bibliothèques et laboratoires, représente en effet un sérieux obstacle à leur mise en application. Dans la pratique, le type de démarche orienté vers la résolution de problèmes laisse presque entièrement la place à un système de cours où les élèves sont plus passifs qu'actifs.

Les programmes de l'enseignement du second degré obéissent à un emploi du temps précis et l'ordre préétabli dans lequel ils doivent se succéder est constamment rappelé. De ce fait, les enseignants n'ont pas réellement la possibilité de relier leur enseignement au contexte social et culturel des élèves. Au lieu de traiter principalement des besoins locaux en matière de développement, les programmes visent avant tout à préparer les élèves à leur vie future dans le monde économique moderne ; la préparation à l'enseignement supérieur, puis à un emploi salarié en est donc l'axe central. Les valeurs inculquées étant alors la compétitivité et l'individualisme, la motivation de l'apprentissage devient extérieure à l'individu. Les élèves se trouvent ainsi coupés de leur propre culture ; finalement peu enclins à s'engager

dans l'agriculture traditionnelle ou d'autres activités indépendantes qui assureraient leur propre survie, ils préfèrent un emploi salarié et s'installent en ville à la recherche d'offres d'emploi souvent insaisissables.

## Quelques conclusions pour l'élaboration locale d'un programme d'enseignement

Le tableau 1, ci-dessous, résume les différences entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans la culture lamaholot. Je voudrais maintenant, sur la base de ces données, examiner les conclusions que l'on peut en tirer pour l'élaboration d'un programme d'enseignement local, et surtout proposer des méthodes qui permettraient d'insérer le savoir informel dans le programme scolaire national et donneraient de ce fait aux enfants lamaholot la possibilité d'acquérir un savoir moderne sans perdre pour autant leur propre identité culturelle. Je m'intéresserai plus particulièrement à l'enseignement de l'histoire et des questions ayant trait à la constitution de la société au niveau du second cycle des écoles secondaires ; j'examinerai séparément le contenu, les processus et le contexte.

TABLEAU 1. Les différences entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans la culture lamaholot

	Apprentissage informel	Apprentissage formel
Le contenu	Reproduit les connaissances et les compétences traditionnelles Est synthétique  Une partie du savoir est réservé à certains individus Ne fait pas principalement appel à l'analyse logique	Programme d'enseignement normatif établi par un conseil général Chaque matière est autonome et enseignée séparément La totalité du savoir est accessible à tous La faculté d'analyser de façon logique est importante
Les processus d'apprentissage	Sont basés sur l'observation, l'imitation et la participation Mettent à profit l'écoute, le conseil et l'apprentissage par approximation La motivation de l'apprentissage est intérieure à l'individu	Sont basés sur les cours et la résolution de problèmes  La motivation de l'apprentissage est extérieure à l'individu
Le contexte	Accorde beaucoup d'importance à l'harmonie et à la coopération Préserve l'identité culturelle Est orienté vers le passé et le présent L'âge prévaut Est axé sur l'élève Est adapté à la personne L'apprentissage fait partie de la vie de tous les jours	Accorde beaucoup à l'individualisme et à la compétitivité Sert le développement économique Est orienté vers le futur Les qualifications prévalent Est axé sur l'enseignant Est adapté au programme L'apprentissage se fait en dehors du contexte de la vie réelle

## LES CONCLUSIONS POUR LE CONTENU

Notons, à propos de la possibilité donnée à la population locale, par la loi de 1989, d'élaborer un important programme d'enseignement complémentaire qui représente son identité culturelle, que le savoir local devrait faire partie de la culture vivante et dynamique du peuple lamaholot, et être présenté de façon à affirmer les valeurs et croyances de la société contemporaine lamaholot. La façon la plus appropriée d'y parvenir serait, me semble-t-il, de créer un cadre comparaison qui permette aux élèves d'explorer tant les similitudes que les différences entre les deux types de savoir, national et local. Il existe pour cela différentes façons de procéder. Aux États-Unis, par exemple, le modèle Tabá a été appliqué dans des contextes culturels indiens comme moyen d'incorporer des éléments locaux dans le programme scolaire général (McCarthy *et al.*, 1991). La force de cette politique réside dans le fait qu'elle reconnaît pleinement les valeurs locales en même temps qu'elle maintient un apport équilibré en savoir moderne. Elle présente en outre l'avantage de favoriser une conception dynamique de la culture et de l'interaction entre cultures différentes.

Toute tentative visant à incorporer des données locales dans le contenu du programme d'enseignement national devrait se faire en étroite collaboration avec les anciens et les parents qui devraient être entièrement maîtres du choix des aspects du savoir lamaholot qu'il s'agit d'y faire entrer. Il est à cet égard souhaitable qu'ils puissent accéder librement à l'école, mais aussi participer sur un pied d'égalité aux processus d'élaboration du programme et de transmission du savoir. Il semble en outre particulièrement important de les encourager à considérer le savoir comme un tout plutôt que comme un ensemble de domaines traitant de sujets séparés et limités.

La figure 1, ci-contre, donne un exemple de la façon dont on pourrait insérer le savoir lamaholot dans le programme d'enseignement de l'histoire et des questions relatives à la société au niveau du deuxième cycle des écoles secondaires. L'unité de travail que je propose, basée sur des concepts clés et des idées fondamentales, prend non seulement en compte les différents sujets traités dans l'étude de l'histoire et de la société, mais aussi des données des sciences naturelles ; elle met de plus en avant la nature dynamique de la culture et de l'interaction culturelle. Tout le savoir transmis aux enfants devrait enrichir les valeurs culturelles que le peuple lamaholot souhaite à la fois conserver et développer. Pour ce qui concerne en particulier le rôle des êtres surnaturels (les ancêtres), l'application du programme d'enseignement — notamment les activités qui ont lieu dans les classes — ne devrait commencer qu'après l'accomplissement d'une cérémonie traditionnelle où l'on demande leur aide. Cette cérémonie rappelle à l'ensemble des participants que la réussite de tout ce qu'ils entreprennent tient non seulement à leurs propres efforts, mais aussi à l'intervention de leurs ancêtres. Pour être efficace, une telle façon d'aborder l'enseignement dépend de la collaboration active tant des parents, des enseignants et des élèves que des anciens et des dirigeants de la communauté.

FIGURE 1. Cadre pour un programme d'enseignement basé sur des idées et concepts clés adaptés à la culture lamaholot

### Niveau 3. Histoire de la conduite des affaires publiques

Les principales idées	Les concepts clés	Les sujets
Les individus établissent des règles et des pouvoirs publics afin de résoudre leurs problèmes communs. Les pouvoirs publics sont l'expression des valeurs que partagent ces individus. En contact avec d'autres cultures, les Lamaholot ont adapté leur style de vie.	Ethnocentrisme, pouvoirs publics, règles, valeurs, <u>unité</u> , <u>coopération</u> , <u>harmonie</u> , interaction, conduite des affaires, souveraineté, contacts interculturels, relativité culturelle, transformation de la culture.	Le développement des pouvoirs publics lamaholot en rapport avec l'histoire orale, avec les premiers contacts interculturels et la conquête, ainsi qu'à l'époque moderne.

### Niveau 2. La transformation de la culture lamaholot — histoire du peuple lamaholot

Les principales idées	Les concepts clés	Les sujets
Quand deux cultures se rencontrent, elles se transforment mutuellement. Les Lamaholot se sont adaptés au changement en privilégiant les relations équilibrées et harmonieuses entre des éléments différents de leur environnement.	Culture, <u>coopération</u> , adaptation, tradition, <u>équilibre</u> , respect, contacts interculturels, relativité culturelle, <u>unité</u> , <u>harmonie</u> , ethnocentrisme, transformation de la culture.	L'histoire tribale en rapport avec l'histoire orale, avec les premiers contacts auprès d'autres peuples indigènes, avec les premiers contacts et la conquête des Européens, et en rapport avec le XX <sup>e</sup> siècle.

### Niveau 1. La communauté lamaholot hier et aujourd'hui

Les principales idées	Les concepts clés	Les sujets
Une communauté se compose d'individus qui coopèrent afin de résoudre des problèmes dans leur environnement. Quand deux cultures se rencontrent, elles se transforment mutuellement. L'interaction entre groupes culturels devrait être équilibrée et harmonieuse.	Culture, communauté, adaptation, <u>unité</u> , <u>coopération</u> , <u>partage</u> , <u>équilibre</u> , environnement, tradition, changement, interaction, interdépendance.	Le climat, la terre que l'on cultive, la flore et la faune. Les croyances traditionnelles, les rituels, les activités et les institutions humaines. L'histoire orale et écrite des Lamaholot. Les interactions des individus et des groupes culturels dans l'environnement local.

EXPERTS, PARENTS, ENSEIGNANTS, ÉLÈVES, ANCIENS ET DIRIGEANTS  
DE LA COMMUNAUTÉ, ADMINISTRATEURS DE L'ÉDUCATION

Ce tableau doit être lu de bas en haut. Les mots soulignés sont les valeurs clés de la culture lamaholot.

Source : adapté à partir de McCarthy et al. (1991, p. 47).

## LES CONCLUSIONS POUR LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La mise en place de modes d'apprentissage plus appropriés peut aussi aider les enfants lamaholot à acquérir un nouveau type de savoir tout en faisant en sorte qu'ils ne se séparent en aucune façon de leur héritage culturel. Il faudrait pour cela encourager les enseignants à employer des styles d'enseignement compatibles avec les différentes façons dont les enfants lamaholot apprennent dans le contexte familial ou celui de la vie en communauté. Je propose plus loin différents processus d'apprentissage susceptibles de se révéler particulièrement efficaces et qui, du fait qu'ils associent des modes d'apprentissage traditionnels et modernes, devraient permettre aux enfants d'acquérir un savoir transmis au niveau national, mais d'une façon plus appropriée d'un point de vue culturel.

*L'apprentissage par petit groupe*

La principale caractéristique de ce type d'apprentissage est qu'il divise une classe en petits groupes afin de favoriser la participation des élèves. L'enseignant peut ainsi mettre à profit l'efficacité de l'apprentissage traditionnel qui, dans les sociétés lamaholot, se fait au sein des groupes d'enfants de même âge. Il est cependant conseillé de ne pas former des groupes mixtes et de veiller à définir clairement les tâches de façon à garantir leur accomplissement et à favoriser l'obtention de bons résultats.

*Les cours*

L'interaction enseignant-élève pendant les cours devrait s'appuyer sur la reconnaissance d'une obligation mutuelle selon laquelle les élèves doivent écouter attentivement pendant que l'enseignant transmet un savoir. L'un des principaux modes d'apprentissage dans la culture lamaholot consiste à écouter des informations transmises verbalement. Ainsi, quand un enseignant expose des faits et communique des connaissances, il incombe aux élèves d'écouter et de mémoriser, alors que l'enseignant doit, pour sa part, veiller à présenter son savoir de façon claire et directe. Il est souhaitable que les enseignants sachent comment les parents et les anciens communiquent verbalement avec leurs enfants, et tentent d'ajuster leur mode de transmission verbal d'informations en fonction des modes de communication traditionnels. Cela ne signifie toutefois pas que l'enseignant doive être le centre de toutes les activités d'apprentissage, mais plutôt que, dans la culture lamaholot, les élèves sont censés prêter la plus grande attention à leur enseignant dans ce type de situations particulières où l'enseignement verbal est considéré comme nécessaire.

*Les jeux de simulation*

Le principe de base d'un jeu de simulation consiste à exposer un ensemble de données aux élèves et à leur demander ensuite de les jouer en choisissant chacun un rôle différent. Notons que ce mode d'apprentissage rejoint celui de l'apprentissage fondé sur le conseil, où un adulte explique verbalement ce qu'il s'agit de faire et comment le faire avant de laisser les enfants l'accomplir eux-mêmes ou reproduire

ce qu'on leur a montré. Afin de rendre ce type de jeu plus compatible avec la culture lamaholot, il semble préférable que le jeu lui-même, puis le commentaire sur le jeu se fassent en groupe et non individuellement. Cela permet d'éviter que certains élèves ne se sentent supérieurs du fait de leur réussite ou, au contraire, honteux d'avoir échoué, et, par là même, de respecter la valeur de l'harmonie.

### *Le modèle de la réalité*

Ce type d'apprentissage consiste essentiellement à créer un modèle qui représente autant que possible les principaux aspects du monde réel (Joyce et Weil, 1986). Il appartient d'abord à l'enseignant d'élaborer un scénario (c'est-à-dire une description de ce qui se passe), puis aux élèves de participer plus ou moins longuement à une sorte de mise en scène — un processus en accord avec le mode d'apprentissage par l'observation et l'imitation décrit plus haut. En se trouvant impliqués dans des situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans la vie réelle, les élèves ont la possibilité de mettre en pratique leurs capacités en matière d'observation et d'imitation et, ainsi, d'arriver à une solide compréhension de telle situation ou expérience. Face à un modèle du monde réel, ils apprennent d'une façon plus efficace et plus durable.

### LES CONCLUSIONS POUR LE CONTEXTE

Afin de rendre les programmes d'enseignement plus compatibles avec la culture lamaholot, le contexte scolaire devrait être conçu de façon à promouvoir le sens de l'harmonie, de la coopération et de l'unité. Il me semble possible d'y parvenir en définissant un schéma qui permettrait aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances, mais encore d'exprimer différents aspects de leur propre culture par la musique, les travaux manuels, les cérémonies rituelles, ou d'autres activités. Aussi la collaboration de nombreuses personnes à l'élaboration du programme d'enseignement — tant à son organisation et à sa conception qu'à sa mise en œuvre — aurait-elle pour effet de rapprocher l'atmosphère de l'école de celle que les enfants connaissent chez eux et au sein des communautés. Dans le cadre de bonnes relations de coopération, le personnel de l'enseignement, les parents, les anciens, les dirigeants et les élèves peuvent œuvrer ensemble en vue d'atteindre les objectifs que la communauté s'est fixés.

## **Conclusion**

Cet article a traité des modes d'apprentissage informels chez les Lamaholot, communauté culturelle relativement peu importante qui vit dans la régence de Flores et Timor, à l'est de l'Indonésie. Ce type d'apprentissage est différent de celui, formel, imposé par un conseil général pour l'éducation à Jakarta. L'apprentissage informel, qui fait partie de la vie de tous les jours, sert à préserver la culture lamaholot, alors que l'apprentissage formel est conçu pour préparer les élèves à participer aux acti-

vités économiques modernes, même si la survie de la culture locale se trouve ainsi menacée.

Si l'on veut mettre en place un système d'enseignement qui travaille à la fois en faveur de l'acquisition d'un nouveau type de savoir et de la préservation de la culture lamaholot, l'association de dispositifs informels au processus d'apprentissage formel devient une nécessité. Les modèles et les méthodes dont traite cet article montrent qu'une telle association est possible. Il apparaît sans doute préférable de tenter une fusion du traditionnel et du moderne plutôt que de perpétuer un programme d'enseignement national exclusif au détriment du développement de la culture lamaholot. Donner au peuple lamaholot le droit d'agir en faveur de la préservation de sa culture dans le contexte scolaire ouvrira aux enfants la possibilité d'acquérir un savoir moderne sans pour autant perdre leur identité culturelle.

## Bibliographie

- Harris, S. 1984. *Culture and learning* [Culture et apprentissage]. Canberra, Australian Institute of Aboriginal Studies.
- Helu Thaman, K. 1990. « Toward a culture-sensitive model of curriculum development for Pacific island countries » [Vers un modèle de développement des programmes sensible à la culture pour les pays des îles de Pacifique]. (Communication présentée en séance plénière à la Conférence générale du Conseil mondial d'éducation, à Sydney, en 1991.)
- Henry, G. 1992. « Education for cultural development » [L'éducation pour le développement culturel]. Dans : Teasdale, G. R. ; Teasdale, J. I. (dir. publ.). *Voices in a seashell : education, culture and identity* [Voix dans un coquillage : éducation, culture et identité]. Suva, University of the South Pacific, Institute of Pacific Studies, p. 9-14.
- Indonésie. Département de l'éducation et de la culture de la République d'Indonésie. 1991. *Law of the Republic of Indonesia number 2, 1989, on the national education system, and its explanatory notes*. Djakarta, Département de l'éducation et de la culture. 18 p.
- Jalaluddin. 1990. « Kapita selekta pendidikan : suatu telaah tentang konsep pembaharuan pendidikan di zaman kolonial ». Djakarta, Kalam Mulia.
- Joyce, B. ; Weil, M. 1986. *Models of teaching* [Modèles d'enseignement]. Engelwood Cliffs, New Jersey ; Londres, Prentice-Hall. 518 p.
- Ki Suratman. 1992. « Puncak-puncak yang menimbulkan berbagai persepsi kebudayaan nasional ». Dans : Moedjanto, G. ; Rahmanto, B. ; Sudarminta, J. (dir. publ.). *Tantangan kemanusiaan universal*. Yogyakarta, Kanisius.
- Lindstrom, L. 1990. *Knowledge and power in a South Pacific society* [Connaissance et pouvoir dans la société du Pacifique Sud]. Washington, D.C., Smithsonian.
- Little, A. 1990. *Understanding culture : a pre-condition for effective learning* [Comprendre la culture : condition préalable pour l'apprentissage efficace]. Paris, UNESCO.
- McCarthy, T. L. et al. 1991. « Classroom inquiry and Navajo learning styles : a call for reassessment [Enquête dans la classe et styles d'apprentissage navajo : appel à la réévaluation]. *Anthropology and education quarterly* (Washington, D.C.), vol. 22, n° 1, p. 42-59.



- Ninnes, P. M. 1991. *Culture and learning in Western Province, Solomon Islands* [Culture et apprentissage dans la Province de l'Ouest, îles Salomon]. (Mémoire de maîtrise non publié, Université Flinders, Adélaïde.)
- . 1994. « Informal learning contexts in Solomon Islands and their implications for the cross-cultural classroom » [Contextes d'apprentissage non formel dans les îles Salomon et leurs implications pour la classe transculturelle]. (Manuscrit non publié, Université Flinders, Adélaïde.)
- Power, C. N. 1992. « Culture, development and education — the role of UNESCO » [Culture, développement et éducation : le rôle de l'UNESCO]. Dans : Teasdale, G. R. ; Teasdale, J. I. 1992. « Culture and the context of schooling » [La culture et le contexte scolaire]. Dans : Teasdale, G. R. ; Teasdale, J. I. (dir. publ.). *Voices in a seashell*, Suva, University of the South Pacific, Institute of Pacific Studies, p. 54-70.
- Vembriarto, S. 1991. *Pedomam pendidikan menengah*. Jakarta, Gramedia.
- Watson-Gegeo, K. A. ; Gegeo, D. W. 1992. « Schooling, knowledge and power : social transformation in the Solomon Islands » [Scolarité, connaissance et pouvoir : transformation sociale dans les îles Salomon]. *Council on anthropolgy and education quarterly* (Washington, D.C.), vol. 23, n° 1, p. 10-30.

---

# L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT

---

## DES SCIENCES

---

### SUR LA CONCEPTION DU MONDE

---

### DES ÉLÈVES DES ÎLES SALOMON

---

*John A. Lowe*

---

Mary est l'une des meilleures élèves de mes classes de sciences. Elle a toujours de bonnes notes aux examens, son travail montre qu'elle comprend bien les principes de cette matière et elle fait constamment preuve en classe d'une curiosité rafraîchissante. Nous sommes au milieu d'un entretien concernant ses réactions à l'enseignement scientifique qui lui est dispensé. Sachant qu'elle est une fervente chrétienne, je lui ai demandé si elle a jamais eu le sentiment que la science et ses convictions religieuses entraient en conflit. Elle reconnaît que c'est le cas, en particulier mais non exclusivement, au sujet de l'évolutionnisme. Elle ajoute que, lorsqu'elle doit faire face à ce genre de problème, elle choisit la Bible de préférence à la science. Je lui fais observer que son rejet des explications scientifiques ne semble pas avoir d'effet sur ses résultats scolaires. Elle rit et m'explique : « Oh, la science, je la *comprends*. Je peux en *faire*. Mais je n'y *crois* pas »<sup>1</sup>.

J'enseignais depuis quelques années les sciences dans une école secondaire des îles Salomon, et les remarques de Mary, ainsi que d'autres expériences que j'avais faites, m'ont amené à m'interroger sur l'impact que l'enseignement des sciences avait réellement sur les élèves. Je m'étais posé des questions sur leurs résultats et leurs attitudes, m'étais demandé s'ils comprenaient certaines notions, mais n'avais pas songé plus fondamentalement à l'existence éventuelle d'un cadre global, à l'in-

---

*John A. Lowe (Royaume-Uni)*

A enseigné les sciences pendant de nombreuses années au Kenya et dans les îles Salomon. Il est maintenant rattaché à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, où il travaille à divers projets. Ses recherches portent notamment sur les épistémologies des élèves, leurs réactions à l'enseignement des sciences et l'utilisation de l'évaluation par les enseignants et les élèves. Il s'intéresse en particulier à l'exploration de ces questions dans le contexte des pays en développement.

térieur duquel ils interprètent le monde et leur vie quotidienne. J'ai commencé à réfléchir qu'ils avaient leur « conception du monde ». Je n'ai pas défini précisément cette expression et ne le ferai pas, mais elle implique que les élèves partent d'hypothèses bien ancrées en eux sur la nature de la réalité et de la causalité. Je me suis notamment intéressé au fondement épistémologique de cette conception : les sources et la forme de ce qu'ils considèrent comme un savoir fiable et valide.

Je m'attendais à ce qu'elle soit marquée par deux grandes influences : celle de la culture traditionnelle autochtone (d'ordinaire désignée en pidgin par le nom de *kastom*, traduit par « coutume ») et celle due au contact avec les Européens, dont deux aspects m'intéressaient : la science et le christianisme. Du côté de la coutume, j'avais en particulier retenu la magie. En effet, elle peut être considérée comme analogue à la science dans la mesure où elles cherchent toutes deux à interpréter et à maîtriser les phénomènes naturels. En même temps, elles sont généralement perçues comme contradictoires.

Trois domaines se sont donc dégagés de ces choix entre de possibles influences : la magie, la science et la religion. Ce n'est pas entièrement par hasard qu'ils faisaient écho à l'ouvrage publié en 1948 par Malinowski.

## Généralités

Les îles Salomon sont au centre de l'arc que forment les îles du Pacifique généralement connues sous le nom de Mélanésie, qui va de l'équateur au tropique du Capricorne. C'est une zone d'une diversité culturelle et linguistique considérable ; à elles seules, les îles Salomon comptent une bonne soixantaine de langues différentes pour une population qui ne dépasse pas trois cent cinquante mille habitants. Le pays regroupe des dizaines d'îles, mais la majorité des hommes et des terres sont concentrés sur six grandes îles ou archipels. Ces îles sont pour l'essentiel montagneuses et recouvertes d'épaisses forêts. De ce fait, l'habitat est en grande partie concentré sur les côtes. Les routes sont peu nombreuses et en mauvais état, de sorte que les déplacements entre des villages souvent très disséminés se font surtout à pied ou en bateau. Selon les estimations, les trois quarts de la population dépendent d'une agriculture de subsistance, le secteur agricole, l'exploitation forestière et la pêche étant les principaux domaines d'activité salariée en dehors de la capitale. Celle-ci, Honiara, est la seule vraie agglomération et, en tant que telle, offre un contraste saisissant avec le reste du pays. Lorsque la présente étude a été faite, les effectifs des écoles primaires représentaient moins de 75 % du groupe d'âge correspondant, et un quart seulement des élèves ayant achevé l'école primaire entraient dans le secondaire.

## La croyance en la magie

Les élèves qui font l'objet de l'étude fréquentaient tous la même école secondaire d'Honiara, où j'enseignais les sciences. Au total, un peu moins de la moitié d'entre eux, dont plus de filles que de garçons, habitaient Honiara. Les autres venaient de

toutes les parties des îles Salomon, notamment de l'île de Malaita. Dans ce pays, l'accès au secondaire est très sélectif et ces élèves comptaient parmi les meilleurs. On ne peut donc considérer qu'ils représentent fidèlement les élèves du pays, et il faut se garder de généraliser à partir des observations qui vont être rapportées ici.

Je suis parti de l'idée que les élèves seraient peu disposés à dire franchement ce qu'ils pensaient de la magie à un professeur de sciences étranger. Ils savent bien que la science dénie toute validité à la magie et, quand ils sont interrogés par un professeur de sciences qui est également un « Blanc », ils risquent de chercher à donner une réponse « scientifiquement acceptable ». Par conséquent, j'ai décidé d'utiliser plusieurs méthodes différentes en même temps. J'ai organisé des échanges non directifs sur la science, la magie traditionnelle et le christianisme avec six individus et deux groupes de cinq et six élèves, respectivement. Il en est ressorti que ma méfiance première ne se justifiait pas et que les élèves étaient tout à fait prêts à aborder ces questions. Cela s'expliquait peut-être toutefois par le fait que j'avais choisi des élèves qui me connaissaient bien. J'ai également tiré des indications d'entretiens plus structurés avec quatre-vingt-seize élèves, axés cependant sur la science seule, de sorte que ses rapports à la coutume et au christianisme n'ont été abordés qu'en fonction des réponses données.

Pendant une période recoupant à peu près celle où ont eu lieu ces entretiens, j'ai demandé à des collègues professeurs d'anglais de solliciter des réponses d'un groupe d'élèves beaucoup plus large. Un texte intitulé « La malédiction » a été écrit et présenté à des classes à titre d'exercice de compréhension. C'est l'histoire d'un étudiant de seconde année de médecine, To'uluwa, qui revient dans son village. Il se met à critiquer avec arrogance et brutalité les pratiques traditionnelles, puis est accusé de répandre des maladies chez les enfants par des pratiques de sorcellerie. L'intervention d'un puissant sorcier, le Vullai'i, est demandée. Celui-ci recourt à la magie pour soigner les enfants et jette un sort à To'uluwa, qui s'est échappé mais qui meurt finalement assassiné en ville par des voyous. L'histoire avait pour décor la Papouasie-Nouvelle-Guinée, et non les îles Salomon, parce qu'on avait voulu conserver le cadre mélanésien tout en évitant les difficultés qu'aurait pu susciter l'inclusion involontaire de détails où les élèves auraient reconnu des pratiques traditionnelles étrangères aux îles Salomon. Si l'on a choisi d'appeler le sorcier Vullai'i, c'est en revanche pour évoquer une tradition magique bien connue à Guadalcanal, le *vele*.

Les élèves ont été invités à répondre par écrit à des questions sur ce texte. Questions qui, pour commencer, étaient en rapport direct avec l'histoire puis, sortant de ce cadre, demandaient des opinions sur la magie et des récits d'expériences personnelles. Au total, soixante-dix garçons et quarante-neuf filles de dix et onze ans ont fait cet exercice. De brèves discussions ont eu lieu ensuite dans deux des classes qui y ont participé pour préciser et confirmer les conclusions tirées des réponses écrites.

## ACCEPTATION DE LA MAGIE

Les réactions à « La malédiction » allaient de l'acceptation pure et simple des événements, c'est-à-dire de l'idée que la magie était non seulement possible mais très plausible, jusqu'au rejet véhément de toute magie et « superstition », en passant par un accueil sceptique des explications données. Certaines réponses trahissaient un doute ou, fréquemment, contredisaient celles données par un même élève à d'autres questions. C'est probablement le signe d'une perplexité et d'une incertitude qui ne sont pas feintes. Parmi ceux qui ont nié que les événements relatés puissent avoir des causes magiques, certains semblaient penser que la magie n'était pas à exclure dans d'autres situations.

La coïncidence des événements avec les prédictions a fréquemment été citée comme preuve du bien-fondé des explications magiques :

Je pense que la magie du Vullai'i est efficace puisque, lorsque To'uluwa a disparu, les enfants ont guéri et que To'uluwa a effectivement été victime du sort le condamnant à mourir où qu'il se trouve.

Bien que certains élèves aient soutenu que To'uluwa, étant donné sa jeunesse et l'éducation qu'il avait reçue, ne pouvait tout simplement pas connaître l'art de la sorcellerie, un cinquième environ du groupe a laissé entendre qu'il avait peut-être été indirectement responsable de la maladie des enfants en fâchant les esprits par son comportement :

To'uluwa n'avait pas maudit les enfants, mais la colère de leurs esprits ancestraux les a rendus malades. Ils étaient fâchés que To'uluwa les ait critiqués.

Plus de 40 % des élèves ont accepté que des explications magiques soient apportées à quelques-unes au moins des péripéties de l'histoire, mais certains ont nié que la magie du Vullai'i ait causé la mort de To'uluwa pour la simple raison que cette mort n'était pas conforme au modèle que l'on attendrait de la sorcellerie :

Si To'uluwa avait succombé à une maladie étrange que la médecine moderne ne peut pas guérir, c'est la magie du Vullai'i qui l'aurait tué. Mais il est mort des blessures qu'il avait reçues. C'était un accident.

Dans l'ensemble, il est ressorti des réponses que la moitié au moins des élèves acceptaient l'existence de la magie ou d'autres phénomènes surnaturels, et pensaient qu'ils pouvaient effectivement entraîner la maladie ou la mort.

Même si un ou deux élèves ont dit clairement qu'ils savaient bien que la maladie est causée par des micro-organismes, et non par la magie, il ne faut pas se hâter d'en conclure qu'ils voient dans la connaissance scientifique une raison de rejeter la magie. Le succès évident de la médecine scientifique n'entraîne pas nécessairement que la magie est inefficace. Au contraire, il peut contribuer à renforcer la croyance en son pouvoir. Dans un pays qui ne dispose que de ressources médicales modestes, les cas où la médecine « scientifique » se montre incapable de guérir, voire de diagnostiquer une maladie, ne sont que trop fréquents. Ces échecs ne sont généralement pas expliqués par les médecins ou leurs collaborateurs, et ne le sont

absolument jamais de manière intelligible pour le patient. Lawrence (1987) oppose ce comportement à celui du guérisseur traditionnel, qui indique toujours d'où vient la maladie et va même jusqu'à expliquer les échecs par des pratiques de sorcellerie hostiles, confirmant ainsi la logique dans laquelle il travaille. Il en ressort à l'évidence que la médecine moderne, pour puissante qu'elle soit, n'est pas omnipotente, et laisse donc le champ libre à d'autres explications et à d'autres remèdes

#### LES MÉCANISMES DE LA MAGIE

Interrogés lors des entretiens et des discussions, sur ce qui était, selon eux, à l'origine du pouvoir magique, les élèves ont réagi de l'une des deux façons suivantes : premièrement, une sorte d'ébahissement, comme s'ils n'avaient jamais envisagé la question auparavant : la magie « marchait », voilà tout. Deuxièmement, la désignation immédiate des pouvoirs spirituels à l'œuvre derrière la magie, diversement décrits comme esprits ancestraux, esprits malins, voire « Satan ». Confrontés à des questions plus insistantes, les élèves du premier groupe ont fourni des réponses tendant à concéder que les sortilèges renvoyaient effectivement, d'une manière ou d'une autre, à des pouvoirs spirituels.

Selon Keesing (1982), la relation qui existe entre les esprits des ancêtres et les pouvoirs magiques des vivants est un élément clé des croyances et pratiques religieuses d'une ethnie des îles Salomon, les Kwaio de Malaita. Les Kwaio considèrent que les forces magiques qui influent sur tel ou tel aspect de l'existence proviennent d'un ancêtre déterminé, et c'est seulement par l'intermédiaire de cet esprit ancestral que les vivants peuvent continuer à exercer cette influence. Les esprits ancestraux, quant à eux, sont la base de la religion des Kwaio et, en fait, de toute leur cosmologie. En même temps, Keesing fait observer que la magie ordinaire s'exerce en grande partie sans qu'il soit nécessaire de se référer sciemment aux esprits ; elle est passée du domaine spirituel à celui de la technologie, au moins au niveau immédiat :

Les Kwaio voient dans la magie, d'une part, l'un des modes d'interaction des vivants avec les ancêtres, une forme de transaction, et, d'autre part, une sorte de technologie [...]. La magie est relativement automatique dans son fonctionnement (bien que les Kwaio ne savent pas et ne se soucient pas de savoir comment elle peut fonctionner). Pourvu que l'on connaisse l'incantation et qu'on s'en serve valablement, la magie doit normalement « marcher » si le rite est correctement accompli (Keesing, 1982, p. 52-54).

Hogbin (1939, p. 107) a fait une remarque semblable dans une étude consacrée aux insulaires du nord de Malaita. En ce qui concerne les élèves en question ici, cette dissociation des aspects spirituels de la magie et de ses applications techniques peut être un bon moyen de résoudre le dilemme où se trouvent ceux qui rejettent avec véhémence la religion traditionnelle, ainsi que l'exige le christianisme, tout en « sachant » d'expérience que la magie est efficace. Chowning (1977) décrit le recours à la « magie impersonnelle », qui consiste à ne pas s'adresser directement aux dieux et aux esprits, comme un trait caractéristique de la Mélanésie, et l'on

voit bien de quelle façon cela peut autoriser la poursuite de pratiques magiques quand le rattachement aux croyances religieuses traditionnelles est devenu inacceptable.

Les idées de Keesing sur la société kwaio semblent contredire la thèse de Malinowski, selon laquelle toutes les sociétés primitives ont à la fois une science et une magie (Malinowski, 1948), dans la mesure où Keesing estompe la distinction entre elles. Pour Malinowski, les gens considèrent que les esprits des ancêtres vivent dans un autre royaume que les êtres humains, et ne se mêlent normalement pas de leurs affaires, mais qu'on peut faire appel à eux en cas de besoin. Pour la plupart des activités, leur existence peut être oubliée et les tâches de la vie quotidienne sont régies par un savoir que Malinowski considère comme scientifique. Keesing, pour sa part, soutient que les esprits des ancêtres font autant partie du monde « réel » des Kwaio que les êtres vivants, et qu'il faut, quoi qu'on fasse, songer à se les concilier. Certains objectifs ne peuvent être atteints qu'en suivant les rituels prescrits, et ce sont peut-être ces actes que nous pourrions qualifier de « magiques », encore que le mécanisme par lequel ils atteignent leur but est le même que celui qui régit l'ensemble de la vie quotidienne : l'action des esprits ancestraux. D'autres auteurs ont fait des commentaires analogues sur diverses sociétés mélanésiennes : les esprits n'occupent pas un espace surnaturel ou transcendant, mais font partie de notre monde et sont constamment présents (Hogbin, 1964 ; Chowning, 1977 ; Stephen, 1987).

Mais ces communications entre les êtres humains et les esprits sont aussi à la base de la religion, de sorte que la frontière entre celle-ci et la magie devient également floue. Chowning (1977, p. 63) a dit de la Mélanésie en général « qu'il était impossible d'y distinguer nettement la magie et la religion », tandis que MacDonald (1984, p. 196) concluait que l'« on pouvait considérer la magie comme la forme caractéristique de la religion en Mélanésie ». Les efforts déployés pour dissocier la magie, la science et la religion dans les sociétés mélanésiennes traditionnelles se ramènent peut-être surtout à des tentatives pour plaquer des catégories européennes sur un terrain où elles n'ont finalement aucun sens. D'autres auteurs ont aussi insisté sur le caractère global de la conception mélanésienne du monde et sur le rôle de la magie dans les activités quotidiennes (Fugmann, 1984 ; Whiteman, 1984). Il convient de souligner que les élèves qui font l'objet de la présente étude n'ont pas grandi dans le type de société « traditionnelle » cher aux anthropologues. La quasi-totalité d'entre eux appartiennent à des familles qui sont chrétiennes depuis trois ou quatre générations. Nombre d'entre eux ont malgré tout affirmé avec insistance que les esprits de leurs ancêtres étaient bien réels, et certains m'ont expliqué comment ils continuaient de jouer un rôle dans les activités quotidiennes des êtres humains :

Les ancêtres, ils sont parfois très utiles, non ? Si quelqu'un veut, vous savez, nous croyons en la magie noire [...]. Si quelqu'un veut vous tuer ou vous nuire, ils peuvent toujours vous protéger. Figurez-vous que vous êtes à Malaita [...] sur une route [...] assez loin de chez vous, et vous voyez des gens, ou peut-être [...] des démons qui sont là à rôder. Alors, si vous arrivez à l'endroit où ils sont vraiment mauvais, où vous risquez d'être tué, un esprit ou... euh [...] les

ancêtres vous avertissent. Ils peuvent ou vous effrayer, si bien que vous faites demi-tour et revenez au village, ou, je ne sais pas, mettre un chien à vos trousses. Du coup, vous marchez plus vite et comme ça, vous échappez à [...] quiconque voulait vous voler ou vous tuer.

D'autres élèves ont décrit des rencontres avec des esprits, dans des rêves ou près de sanctuaires traditionnels, ou ont affirmé avoir entendu les voix des créatures mi-esprits, mi-humaines, qui, dit-on, habitent les forêts : les *kakamora* de Makira ou les *dodore* de Malaita. Le monde traditionnel des esprits existe très réellement pour de nombreux élèves, peut-être la majorité.

Il est également fréquent qu'on dise de la société mélanésienne que sa vision globale du monde est essentiellement religieuse. Selon Mantovani (1984, p. 1), « les Mélanésiens étaient et restent religieux ». Hogbin (1939) a vu dans le système religieux du nord de Malaita le moteur de l'ensemble de la culture. Lawrence (1987) a montré comment les Garia de Papouasie-Nouvelle-Guinée inscrivaient tout leur savoir dans le cadre de la religion, de sorte qu'ils n'ont à cet égard aucune tradition séculière. Ainsi convient-il de se demander si la religion occupe toujours une place primordiale dans la conception du monde des élèves d'aujourd'hui.

#### MAGIE ET RELIGION

Lors des entretiens comme dans les réponses écrites aux questions posées sur « La malédiction », la religion chrétienne a été la raison la plus fréquemment invoquée par les élèves pour expliquer leur rejet personnel de la magie et, de façon plus générale, le déclin de la croyance en celle-ci. Il semble que la religion chrétienne s'oppose à la magie de trois façons. Certains élèves ont déclaré qu'elle interdisait de croire à la magie et de la pratiquer. Pour eux, c'est une superstition et non une réalité :

Finalement, comme j'ai été élevé dans une famille chrétienne, on ne m'a jamais appris à croire que ces esprits guérissent, mais seulement au pouvoir de Dieu.

Un deuxième groupe a estimé que le christianisme admettait la réalité de la magie mais la qualifiait de mauvaise, et y voyait l'œuvre de Satan. Plus nombreux, toutefois, ont été les élèves qui ont moins mis l'accent sur le mal mais ont soutenu que le christianisme triomphe de la magie parce qu'il a plus de pouvoirs qu'elle :

Je n'aurais pas peur du Vullai'i et de ses pratiques parce que je peux, moi aussi, utiliser mon pouvoir (celui du christianisme) pour le vaincre et guérir les enfants, mais j'aurais quand même peur de son apparence.

Le pouvoir des magiciens vient de ce qu'on croit en eux. De fermes convictions chrétiennes protègent donc de la magie. La foi est tout :

Ce que je veux dire, c'est que si on croit en eux et qu'on a peur de ce qu'ils vont faire, ça vous arrivera sûrement. Par contre, si on n'y croit pas, rien n'arrive.

Bien sûr, il est parfois sage de rester ouvert :



Je n'aurais pas peur du Vullai'i. D'abord parce que je n'y crois pas. Et deuxièmement, même s'il existait, j'ai un Dieu qui me protège.

Pour la majorité des élèves, le lien qui existait entre les religions mélanésiennes traditionnelles et la magie demeure. Les puissances dites magiques sont de nature spirituelle et, comme telles, relèvent de la religion. Dans son acception actuelle, le mot « magie » désigne le recours aux puissances spirituelles traditionnelles, et l'adoption d'une religion nouvelle transforme ces pratiques en *tabous*. La croyance en ce qui constitue l'essence de la magie — l'influence des puissances spirituelles sur le monde matériel — reste entière et peut même se renforcer dans la mesure où la religion nouvelle prétend disposer de plus de pouvoirs dans ce domaine, mais on ne peut plus parler de « magie ». À propos d'une génération antérieure de baptisés des îles Salomon, Hogbin constatait que le même mot (*aru*) était utilisé pour la magie et pour les prières chrétiennes :

Les deux formes de pouvoir surnaturel sont conçues comme fonctionnant de la même manière et obtenant des résultats identiques (Hogbin, 1964, p. 91).

Lawrence (1987) a, lui aussi, montré que les missionnaires chrétiens envoyés chez les Garia avaient involontairement renforcé chez ces derniers, au lieu de l'affaiblir, la croyance en la réalité des divinités traditionnelles. Un élève a décrit de façon intéressante le mécanisme permettant d'invoquer à la fois, dans une même situation, les croyances traditionnelles et modernes :

Pour se protéger de ce type de magie, on recourt parfois à certaines recettes de la médecine traditionnelle. Elles ne peuvent vous guérir que si vous croyez en elles. Chez nous, par exemple, il y a généralement des personnes âgées des deux sexes qui guérissent les maladies causées par la magie. Elles cueillent des feuilles et une partie de l'écorce d'un arbre et donnent ça à la victime de la magie. Si cette personne y croit, elle sera guérie en deux ou trois jours. En plus, on priait généralement Dieu de chasser la magie ou les démons dont le malade était victime.

Seule une faible proportion d'élèves a dit que la diffusion des connaissances et des attitudes scientifiques contribuait à faire reculer la magie. La majorité d'entre eux a mentionné expressément les progrès et les succès de la médecine, soit parce que c'était l'un des thèmes clés de « La malédiction », soit parce que c'est l'un des principaux domaines où les croyances en la magie restent répandues. Étant donné les liens évidents qui relient la magie et le monde spirituel, on aboutit apparemment à une contradiction puisque la religion chrétienne, tout en cautionnant involontairement la magie, peut s'y opposer plus puissamment que la science. L'examen de l'expérience personnelle que les élèves ont de la magie et des domaines de la vie où celle-ci s'applique vient le confirmer.

#### EXPÉRIENCES PERSONNELLES DE LA MAGIE

Plus de 40 % des élèves interrogés ont dit avoir été témoins de pratiques magiques et 30 % en avaient entendu parler. Dans les deux cas, les garçons étaient beaucoup

plus nombreux que les filles. Celles-ci étaient aussi plus véhémentes dans leur dénonciation de pratiques qu'elles jugeaient « non civilisées » ou « non chrétiennes ».

L'expérience personnelle, ou par ouï-dire, de la magie entre le plus souvent dans l'une des quatre catégories suivantes : sortilèges amoureux, magie curative, sorcellerie et illusionnisme. La première catégorie a été mentionnée plus fréquemment par les garçons que par les filles, et une fille seulement a soutenu en avoir non seulement entendu parler, mais en avoir été témoin. Il s'agit toujours de pratiques destinées à intéresser une fille à un garçon, jamais l'inverse :

C'est vrai. J'ai vu dans mon village un garçon qui avait le pouvoir d'attirer les filles par magie. Il disait des choses que je n'avais jamais entendues auparavant et prononçait le nom d'une fille qu'il connaissait mais ne fréquentait pas. Le lendemain, il allait la voir. Il mettait quelque chose dans un chewing-gum et le lui donnait. Elle pleurait et venait chez lui le soir même.

La magie curative sert parfois simplement à guérir le malade, mais elle a souvent pour but de rechercher celui que l'on pense être à l'origine de la maladie et de se venger de lui puisqu'une maladie réceptive à la magie est presque certainement causée par elle :

Pas plus tard que la semaine dernière, mon père a souffert d'une étrange maladie que les docteurs ne connaissaient même pas. Un habitant de notre village est venu le soigner et l'a guéri. Puis, il a renvoyé la maladie vers l'assassin en faisant cuire une racine. Quelques jours après, on a vu l'homme souffrir du mal qu'il avait lui-même suscité.

La magie curative débouche donc sur la sorcellerie, destinée à causer la maladie, voire la mort :

Oui, je connais quelqu'un qui recourt à la magie. Il avait jeté un sort à une jeune femme, de manière qu'elle tombe si gravement malade qu'elle risque d'en mourir. Elle a bel et bien attrapé une maladie que les docteurs n'ont pas pu soigner. Elle a même essayé la médecine traditionnelle, mais en vain. Elle est morte au bout de près d'une année de souffrances.

La magie sert principalement dans certaines situations critiques : maladie, mort et conquête amoureuse. Il en a toujours été ainsi, mais l'éventail des cas où la magie est jugée nécessaire est peut-être plus réduit. Les rites que, selon les observateurs, pratiquaient encore récemment beaucoup de cultivateurs et de pêcheurs, ou auxquels on avait recours pour obtenir le temps souhaité ou assurer le succès d'une entreprise quelconque, sont virtuellement tombés en désuétude (Hogbin, 1939 ; 1964). Les élèves ont bien mentionné des cas isolés de vieillards capables de disperser la brume, de commander aux poissons ou de faire tomber la pluie, mais ils sont manifestement devenus rares. Ces pratiques appartiennent-elles véritablement au passé ou se sont-elles simplement transformées ? La science et la rationalité matérialiste qui va de pair avec elle ont-elles évincé les puissances spirituelles de ces domaines, ou ces puissances ont-elles simplement changé de nom ? L'unité origi-

nelle de la magie, de la science et de la religion a peut-être été brisée, mais quels sont leurs territoires et leurs pouvoirs actuels ?

## **Magie, science et religion : l'équilibre des croyances**

Quand on leur a demandé directement s'il y avait à leur avis des contradictions entre leur religion et la science qu'on leur avait enseignée, la majorité des élèves ont répondu négativement. Ce n'est peut-être pas surprenant étant donné que les questions litigieuses, comme l'évolution, ne faisaient pas partie du programme de science pour la plupart d'entre eux. Toutefois, certains des élèves les plus âgés savaient que des questions potentiellement génératrices de conflits se posaient. Pour beaucoup, il y avait simplement là un conflit non résolu, mais ceux qui ont pris position ont eu tendance à rejeter l'évolutionnisme pour s'en tenir à la version biblique de la création. Les propos de Mary, placés en épigraphe au présent article, expriment probablement une opinion très répandue. La religion est le cadre des systèmes de croyance de nombreux élèves. La science a sa place tant qu'il n'y a pas de conflit — et c'est généralement le cas —, mais elle n'occupe pas le même rang que la vérité religieuse. Whiteman parvient aux mêmes conclusions au sujet des Mélanésiens en général :

L'épistémologie mélanésienne est essentiellement religieuse. Autrement dit, les Mélanésiens sont principalement tributaires du savoir religieux pour connaître et comprendre le monde où ils vivent (Whiteman, 1984, p. 87).

Il serait téméraire de se montrer aussi catégorique pour les élèves sur lesquels porte la présente étude — qui représentent aux îles Salomon une minorité relativement instruite —, mais la teneur générale de cette remarque leur est sans doute applicable.

Dans le même article, Whiteman (1984, p. 97) souligne aussi que « la religion mélanésienne est pragmatique et soucieuse de résultats tangibles ». Cette place privilégiée des dividendes concrets pourrait, semble-t-il, faire préférer la science à la religion et à la magie, comme forme dominante de savoir, mais ce n'est pas toujours le cas. Un groupe d'élèves fermement convaincus du pouvoir de la magie traditionnelle m'a dit qu'un sort correctement jeté opérerait toujours et qu'ils n'y croiraient pas s'il en allait autrement. Le même groupe a expliqué que le Dieu chrétien est plus puissant que la magie traditionnelle, mais la situation est compliquée par le fait que Dieu a le choix entre répondre favorablement ou négativement à une prière. Ils ont soutenu que les esprits des ancêtres doivent répondre comme on le souhaite lorsque l'on fait appel à eux, mais que le Dieu chrétien n'a pas cette obligation. La toute-puissance de Dieu est ainsi soulignée puisqu'il ne peut être manipulé par les êtres humains, de sorte que ses décisions sont fondées sur la valeur morale des requêtes. Le refus d'intervenir quand cela lui est demandé est donc considéré comme renforçant, et non comme affaiblissant, le pouvoir attribué à

Dieu. Quelques exemples de prières exaucées suffisent pour confirmer la croyance en l'efficacité pratique de la prière.

Ce sont exactement les raisons qui font douter d'une vérité scientifique universelle. À tort ou à raison, le savoir scientifique prétend être vrai, au moins tel qu'on le présente à l'école. Si cette prétention est justifiée, la science doit toujours parvenir aux résultats souhaités. Un seul échec suffit à réduire cette prétention à néant puisque, contrairement à Dieu, la science ne peut faire aucune distinction entre le moral et l'immoral. On a vu précédemment que l'impuissance de la médecine scientifique à guérir toutes les maladies ouvrait une brèche par laquelle d'autres types de traitement et d'explication pouvaient s'engouffrer. L'efficacité dont la médecine scientifique fait souvent preuve est admise, mais on n'en continue pas moins de croire aux explications et aux remèdes traditionnels, ainsi qu'au pouvoir de la prière. De façon quelque peu paradoxale, c'est dans la médecine que les populations des îles Salomon voient le plus nettement, à la fois, les réussites et la faillibilité de la science.

On pourrait croire que science et magie devraient toutes deux pâtir de ce risque de discrédit qui résulte pour elles d'un seul échec. Elles peuvent d'ailleurs avoir le même type de réaction. Si une incantation ne produit pas le résultat souhaité, c'est que le rituel n'a pas été suivi comme il faut ou qu'une autre influence magique l'en a empêchée. Quand une expérience scientifique n'atteint pas son but, c'est que la méthode était mauvaise ou que des facteurs externes l'ont contrariée. Pour la majorité des gens, comme Lawrence (1987) l'a fait observer, les explications que donne le sorcier sont compréhensibles et correspondent à leur vision du monde. Mais quand le scientifique explique pourquoi il a échoué, les termes qu'il emploie sont souvent difficiles à comprendre.

Finalement, donc, la magie a sur la science l'avantage que son interprétation spirituelle du monde est involontairement validée par la doctrine chrétienne. Le christianisme permet au croyant d'être « moderne » sans abandonner certains principes fondamentaux de la conception traditionnelle du monde. Les formes les plus fondamentalistes du christianisme remplissent peut-être encore mieux cette fonction. Cela peut sembler surprenant, étant donné que les fondamentalistes sont souvent ceux qui condamnent le plus bruyamment les pratiques traditionnelles. Toutefois, comme Horton (1982) le fait remarquer, ils soulignent que la religion a une fonction d'explication et de prédiction, qui occupait traditionnellement une place importante, mais a été au moins partiellement laissée à la science par beaucoup des principales églises chrétiennes. Ainsi, la vision unitaire du monde propre aux doctrines traditionnelles se maintient dans les nouvelles et procède essentiellement des mêmes interprétations de la nature de la réalité :

Plutôt qu'il n'oppose des conceptions du monde radicalement différentes, le conflit entre les religions traditionnelles, d'une part, et censément mondiales, d'autre part, se rapporte à l'objet du culte et à ce qu'il faut fuir à l'intérieur d'un même panthéon (Horton, 1982, p. 213).

La science, en revanche, essaie de miner la position de la magie en rejetant ses fondations mêmes et la conception du monde sur laquelle elle repose. Certes, comme Gellner (1975, p. 124-127) l'a fait observer, la science attaque rarement de front la magie dans la pratique, préférant traiter par le mépris une pensée « indigne des arguments rationnels qu'on peut lui opposer ». Invoquer la science pour expliquer son rejet de la magie donne à celui-ci une portée beaucoup plus grande que l'adhésion à l'offensive chrétienne. Les conceptions mécanistes et matérialistes de la science passent par une profonde rupture avec la tradition car, si la science se situe fonctionnellement dans la continuité de la magie, elle est loin de recourir aux mêmes formes et au même langage (Horton, 1967). La religion chrétienne interdit de goûter du fruit de l'arbre magique et essaiera peut-être d'en couper les branches maîtresses, mais elle ne touche pas à ses racines. La science exige que l'arbre entier soit déraciné.

Globalement, l'intervention européenne a abouti à substituer la trinité de Malinowski à l'unité de la tradition. Mais le rapport entre les trois éléments n'est pas symétrique. Tout en s'opposant, la magie et la religion se soutiennent. Elles se situent toutes deux à l'intérieur des mêmes frontières ontologiques alors que la science reste isolée à l'extérieur. Son langage exclut son intégration, mais son pouvoir impose sa présence.

La science souffre d'une autre faiblesse dans la mesure où elle admet ses propres insuffisances. Elle ne prétend pas répondre à tout, alors que la magie offre une vision complète du monde :

Les explications de la magie ou de la sorcellerie répondent à des questions que la science laisse en suspens. Le développement scientifique et technique ne suffit donc pas à lui seul pour éliminer la magie. Celle-ci ne disparaîtra que si la conception scientifique du monde est admise, y compris avec ce qu'elle a d'incomplet, mais cela implique une conversion que la réfutation empirique de la magie ou les progrès scientifiques ne peuvent susciter (Sharot, 1989, p. 277).

Thomas (1971) fait la même analyse pour expliquer le déclin de la magie en Angleterre. Passant en revue les évolutions sociales, techniques et intellectuelles qui auraient censément entraîné ce déclin, il fait observer qu'un rejet assez général de la magie a précédé nombre de progrès scientifiques et techniques décisifs, notamment en médecine. Il en conclut que le changement de perspectives intellectuelles est la clé de la disparition de la magie. Il met très judicieusement en évidence certaines similitudes entre l'Angleterre d'il y a trois ou quatre siècles et les sociétés en développement actuelles, mais la chronologie des diverses influences qui se sont opposées à la magie n'est pas la même. Les religions et les techniques nouvelles sont arrivées en même temps dans les îles Salomon. Ces techniques ont certes beaucoup contribué au déclin des pratiques magiques. Il paraît cependant probable que les occasions de changement de perspectives intellectuelles que Sharot et Thomas jugent toutes deux importantes pour le rejet de la magie ne se sont présentées que plus tard, avec l'introduction de l'enseignement humaniste occidental et, même alors, peut-être uniquement à ceux qui ne s'étaient pas arrêtés aux premiers

niveaux de cet enseignement. Si une « masse critique » d'évolution intellectuelle est nécessaire pour précipiter un vaste abandon de la magie, ce n'est peut-être pas pour demain et rien ne prouve même que cela se produira. L'amalgame de christianisme et de croyances religieuses traditionnelles qui s'est formé dans les esprits peut, sans qu'on en ait conscience, freiner ce processus.

## Science scolaire et conceptions du monde

### GESTION DES CONTRADICTIONS

En attendant, on aura recours à la magie dans les moments cruciaux de la vie au sujet desquels la science n'a rien à dire. La validité de la science et de la technique est reconnue dans leur domaine propre, sans que l'on ait à adopter une conception du monde scientifique. Les élèves peuvent continuer à obtenir de bonnes notes en sciences quand ils sont interrogés, mais, conformément à la tradition pragmatique mélanésienne, ils feront appel à d'autres sources de savoir quand ils jugeront que la situation l'exige. La découverte de la science à l'école ne semble pas modifier radicalement la conception du monde des élèves. Quand ils achèvent leurs études, l'idée qu'ils se font de la nature fondamentale de la réalité n'a pas été sensiblement modifiée. Pour eux, toutes les conceptualisations et explications de la science ne sauraient remplacer celles qu'ils puisent à d'autres sources. En fait, il aurait été très surprenant qu'ils les acceptent ! La science ne peut répondre à toutes sortes de questions importantes et nous aurions tort de feindre le contraire. Il y a dans la vie de ces élèves des moments difficiles où la science ne peut offrir ni espoir ni réconfort. Dans ces cas-là, ils se tournent vers les sources traditionnelles de savoir ou vers la religion chrétienne qui, de multiples façons, a réussi à bien mieux se rattacher à ces traditions que la science ne le fera jamais. Celle-ci peut au besoin, à des fins pratiques, trouver place dans leur vision pragmatique du monde, mais elle reste essentiellement extérieure à celle-ci du fait de son caractère non religieux.

Il semble en fait que les élèves choisissent ce qu'ils acceptent de la science et les circonstances où ils s'en servent. Le savoir et les analyses scientifiques ont leur territoire, mais il y en a d'autres où ils ne s'appliquent pas. Dans certains cas, il s'agit de phénomènes matériels déterminés. C'est ainsi que l'électricité relève de la science, son existence n'étant mentionnée ni dans la tradition ni dans la religion chrétienne. La maladie est subdivisée en domaines, dont la plupart sont aujourd'hui revendiqués par la médecine scientifique, mais il y en a qui ne peuvent être traités que par des pratiques magiques ou par la prière. Pour plusieurs élèves, la question des origines de l'univers et, en particulier, des êtres humains est du ressort de la religion, pas de la science.

Mais cette parcellisation est plus complexe qu'une simple répartition du monde matériel. Les domaines de validité des différentes sources de savoir sont fonction de l'environnement physique et social, et des objectifs poursuivis. J'ai cité plus haut une élève qui évoquait la protection que peuvent apporter les esprits des ancêtres. Il est intéressant de noter que, bien qu'elle habite à Honiara, cette élève

disait que les esprits étaient « chez elle », dans les campagnes de Malaita. C'est ce que l'on a souvent remarqué : les zones rurales, toujours soumises au régime de la *kastom*, sont les lieux où l'on dit que les esprits sont les plus actifs.

Pour une forte proportion des élèves qui font l'objet de la présente étude, le lieu de l'enseignement scientifique est très éloigné du milieu sur lequel repose le système de savoir d'une majorité de personnes dans la collectivité à laquelle ils appartiennent. En dépit d'incursions des technologies occidentales, les campagnes des îles Salomon restent largement traditionnelles, le christianisme ayant été intégré dans leur organisation sociale. Celle-ci est enracinée dans les pratiques et formes de savoir traditionnelles, et contribue à les maintenir. Plusieurs élèves ont évoqué le comportement différent qu'ils étaient obligés d'adopter une fois de retour au village. Quelques-uns d'entre eux, qui sont nés et ont été élevés à Honiara, trouvaient difficile de changer ainsi, mais, pour la majorité, cela se faisait automatiquement. Ils passaient tout naturellement d'une tournure d'esprit à une autre. Glissent-ils aussi aisément d'une conception du monde à l'autre ? De même qu'ils ont à leur disposition deux répertoires de comportements, ont-ils deux interprétations de la nature du monde entre lesquelles ils peuvent aller et venir en fonction du contexte social où ils se trouvent à un moment donné ? Je pense que oui. Pour que la société dans laquelle ils vivent soit cohérente, il faut que soit maintenu le respect d'éléments clés du système de croyances, et les élèves doivent au moins s'y rallier superficiellement, du bout des lèvres. En fait, il faut même qu'ils s'engagent plus profondément pour éviter une tension psychologique intolérable. Cloisonner le monde en compartiments distincts, avec leurs grilles d'interprétation propres, est non pas de la perversité, mais une technique de survie efficace.

#### CONSÉQUENCES PRATIQUES

Ces observations soulèvent d'importantes questions pour l'enseignement des sciences dans les îles Salomon. En tant qu'étranger, je suis mal placé pour suggérer des réponses et me montrerais bien arrogant en le faisant. Je suis peut-être en mesure, par contre, de mettre en évidence certains éléments de la problématique et peux certainement donner mon avis. Mais les décisions doivent être prises par ceux qu'elles toucheront le plus.

La question centrale est la suivante : l'enseignement des sciences dans les îles Salomon doit-il chercher à modifier la conception du monde des élèves ? Ma première réaction est de dire qu'il est difficile d'enseigner efficacement et honnêtement les sciences sans présenter comme option une nouvelle conception du monde. La science n'est pas simplement une compilation de « faits » et de théories éphémères. C'est un moyen de connaître le monde et d'interpréter ce savoir, une vision de l'univers. L'enseigner plus modestement revient à l'appauvrir.

Les élèves des îles Salomon auxquels j'ai parlé de la science étaient tout à fait conscients de son pouvoir. Ils étaient très désireux, à la fois comme individus et comme nation, d'acquérir une part de ce pouvoir. Ils savent que le monde extérieur, qui force les portes de leur pays et avec lequel ils doivent compter, y a accès. Les

habitants des Îles Salomon seraient lourdement pénalisés s'il leur était dénié. Et, répétons-le, il n'est pas assuré par la seule détention d'un savoir, mais par la conscience du fait qu'il permet de comprendre le monde et, grâce à cela, de le transformer.

Mais ce que l'on craint souvent, c'est de voir le développement de cette conception menacer une identité qui procède de sources différentes, traditionnelles. La présente étude donne à penser toutefois, que, dans le contexte des îles Salomon, cette crainte n'est peut-être guère fondée. Il en ressort que c'est simplifier outrageusement la réalité que de présenter l'alternative sous la forme : « la science ou la tradition ». Il apparaît que les élèves des classes scientifiques sont en fait capables de conserver une grande partie de leurs conceptions traditionnelles tout en appréciant la nouvelle approche qu'offre la science. Ils constatent que celle-ci ouvre de nouveaux horizons, mais ne perdent pas pour autant de vue les anciens et trouvent le moyen de concilier des perspectives apparemment incompatibles. Peut-être la vision du monde traditionnelle ne sortira-t-elle pas intacte de cette rencontre avec la science. Elle peut être modifiée ou son champ d'application se trouver circonscrit. Mais ce que nous qualifions aujourd'hui de « traditionnel » n'a jamais été statique et, en luttant pour « protéger » cette tradition, nous ne ferons que la scléroser.

L'éducation a pour fonction de susciter le changement. Nous devons essayer de rester conscients de l'orientation et des conséquences de ce changement, mais une éducation qui laisse l'individu et la société tels quels n'en est tout simplement pas une. Nous devrions plutôt être positifs et voir dans l'initiation des jeunes à des conceptions différentes du monde un processus potentiellement enrichissant. (N'y a-t-il pas quelque condescendance chez ces universitaires occidentaux qui cherchent à comprendre comment les autres voient le monde, mais craignent que la découverte des vues de l'Occident ne soit dangereuse pour des peuples « moins développés » ?) Nous devons avoir davantage confiance en nos élèves, respecter leur droit à avoir des conceptions parallèles et croire qu'ils sont capables de les gérer.

En conclusion, deux citations de mes élèves me semblent de nature à illustrer mon propos. Avant de les rapporter, je dois souligner qu'aucun de ces deux élèves cités n'a été rejeté pour des raisons culturelles ou ne s'est montré incapable de tenir sa place chez lui et dans la société, en dépit de l'influence que la science a manifestement exercée sur l'un et sur l'autre. Certes, elle a eu un impact sur leur façon de voir le monde. Certes, leurs conceptions diffèrent de celles de leurs parents et de leurs grands-parents. Mais il en va de même pour moi et, très probablement, pour vous.

La première citation est celle d'un élève qui m'explique ce qui lui plaît dans les cours de sciences. Il me semble évident qu'ils le passionnent :

Quand j'étais petit, je me contentais de penser « Oh, voilà d'où ça vient » [...]. En particulier des phénomènes comme, par exemple, l'arc-en-ciel. Je pensais alors sans doute que, comme le dit la Bible, « Dieu a créé toutes choses ». Et quand je suis entré en première année, on



nous a parlé de [...] l'évaporation, comment l'eau monte dans le ciel et, sous l'effet du vent, devient pluie. Ainsi, je sais et je comprends.

La seconde citation vient d'un garçon qui avait simplement répondu à une question en invoquant le principe d'Archimède pour expliquer pourquoi il est dangereux pour un navire chargé de quitter des eaux salées pour entrer dans des eaux douces. Il comprenait mieux une importante partie de son univers et sentait que cela lui conférait un pouvoir. Mais il ne s'était aucunement converti et n'avait pas perdu son identité. Il s'était simplement développé.

Cela me rappelle un incident au sud de Malaita. Des hommes avaient chargé un canoë de coprah pour le transporter sur un bateau à l'ancre dans un grand fleuve tout proche. Quand leur canoë a sombré, ils ont dit que c'étaient des envieux (en raison de l'argent qu'ils allaient gagner) qui avaient obtenu cela du diable. Maintenant je comprends la véritable raison de ce naufrage.

## Note

1. J'ai dû, à regret, corriger l'orthographe et apporter quelques modifications mineures aux réponses écrites par les élèves. Je l'ai fait pour que celles-ci puissent être plus facilement traduites dans d'autres langues à des fins de publication, mais j'ai veillé à ne pas déformer le sens de leurs déclarations.

## Références

- Chowning, A. 1977. *An introduction to the peoples and cultures of Melanesia* [Introduction aux peuples et cultures de la Mélanésie]. Menlo Park, Californie, Benjamin Cummings Publishing Company.
- Fugmann, G. 1984. « Magic : a pastoral response » [La magie : une réponse pastorale]. Dans : Mantovani, E. (dir. publ.). *An introduction to Melanesian religions* [Introduction aux religions mélanésiennes]. Goroka, Papouasie-Nouvelle-Guinée, The Melanesian Institute for Pastoral and Socio-Economic Service, p. 213-230.
- Gellner, E. 1975. *Legitimation of belief* [La légitimation de la croyance]. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hogbin, I. 1939. *Experiments in civilization : the effects of European culture on a native community of the Solomon Islands* [Expériences de civilisation : les effets de la culture européenne sur une communauté autochtone des îles Salomon]. Londres, Routledge.
- . 1964. *A Guadalcanal society : the Kaoka speakers* [Une société de Guadalcanal : ceux qui parlent le kaoka]. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Horton, R. 1967. « African traditional thought and Western science » [La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale]. *Africa* (Oxford), vol. 37, p. 50-71, 155-187.
- . 1982. « Tradition and modernity revisited » [La tradition et la modernité revisitées]. Dans : Hollis, M. ; Lukes, S. (dir. publ.). *Rationality and relativism* [Rationalité et relativisme]. Oxford, Basil Blackwell.
- Keesing, R. M. 1982. *Kwaio religion : the living and the dead in a Solomon Island community* [La religion des Kwaio : les vivants et les morts dans une communauté des îles Salomon]. New York, Columbia University Press. 265 p.

- Laracy, H. (dir. publ.). 1989. *Ples blong iumi : Solomon Islands, the past four thousand years* [Ples blong iumi : les îles Salomon, les quatre derniers millénaires]. Suva, Fidji, Institute of Pacific Studies of the University of the South Pacific.
- Lawrence, P. 1987. « De rerum natura : the Garia view of sorcery » [De rerum natura : comment les Garia voient la sorcellerie]. Dans : Stephen, M. (dir. publ.). *Sorcerer and witch in Melanesia* [Sorcières et sorciers en Mélanésie]. New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.
- MacDonald, M. 1984. « Magic, medicine and sorcery » [Magie, médecine et sorcellerie]. Dans : Mantovani, E. (dir. publ.). *An introduction to Melanesian religions* [Introduction aux religions mélanésiennes], *op. cit.*, p. 195-211
- Malinowski, B. 1948. *Magic, science and religion and other essays* [La magie, la science et la religion, et autres essais]. New York, Free Press.
- Mantovani, E. 1984. « Traditional religions and christianity » [Religions traditionnelles et christianisme]. Dans : Mantovani, E. (dir. publ.). *An introduction to Melanesian religions* [Introduction aux religions mélanésiennes], *op. cit.*, p. 1-22.
- Sharot, S. 1989. « Magic, religion, science, and secularization » [Magie, religion, science et sécularisation]. Dans : Neusner, J. ; Frerichs, E. S. ; Flesher, P. V. M. (dir. publ.). *Religion, science and magic* [Religion, science et magie]. New York, Oxford University Press.
- Stephen, M. 1987. « Master of souls : the Mekeo sorcerer » [Maître des âmes : le sorcier Mekeo]. Dans : Stephen, M. (dir. publ.). *Sorcerer and witch in Melanesia* [Sorcières et sorciers en Mélanésie], *op. cit.*
- Thomas, K. 1971. *Religion and the decline of magic* [La religion et le déclin de la magie]. Londres, Weidenfeld and Nicolson.
- Whiteman, D. L. 1984. « Melanesian religions : an overview » [Les religions mélanésiennes : une vue d'ensemble]. Dans : Mantovani, E. (dir. publ.). *An introduction to Melanesian religions* [Introduction aux religions mélanésiennes], *op. cit.*, p. 87-121.

---

# LES AVATARS DE LA SAGESSE

---

## ET DU SAVOIR

---

### AU ROYAUME DE THAÏLANDE

---

*Zane Ma Rhe a*

---

#### Introduction

La Thaïlande connaît actuellement une période de transformation économique rapide et les perturbations qui en résultent dans la société ouvrent en même temps des possibilités nouvelles dans tous les domaines de l'activité humaine. Ce processus précipite par ailleurs l'évolution des modes de pensée traditionnels, suscitant un sentiment d'incertitude, et aussi d'urgence, quant aux moyens de protéger des aspects importants de la culture thaïe contre les assauts des valeurs et des idées étrangères. Pour mes recherches<sup>1</sup>, j'ai passé six mois en Thaïlande à discuter des concepts de sagesse et de savoir dans la société thaïlandaise, et de leur pertinence dans l'enseignement supérieur. Ce travail se rattachait à une étude plus vaste sur l'internationalisation du savoir et les relations entre l'Australie et la Thaïlande dans le domaine de l'enseignement supérieur. J'ai interrogé des hommes politiques, des fonctionnaires, des administrateurs d'université, des enseignants, des moines, des religieuses et des étudiants en Australie comme en Thaïlande. Une idée-force qui s'est dégagée de ces recherches est que la culture est de plus en plus éclipsée par les impératifs économiques et que le rétablissement d'un équilibre entre commerce et culture nécessite l'élaboration de nouveaux modes de pensée qui soient à la fois profondément enracinés dans la culture locale et en mesure d'opérer dans le cadre d'un marché mondial. Ces nouveaux modes de pensée peuvent être élaborés et enseignés à l'université.

---

*Zane Ma Rhe a (Australie)*

Prépare un doctorat de sociologie à l'Université Flinders d'Adélaïde (Australie-Méridionale). Elle défend dans sa thèse l'idée que les universités doivent réaffirmer l'importance des savoirs locaux et cultiver des modes de pensée nouveaux qui permettent l'instauration d'un équilibre entre les influences du commerce mondial et les besoins des populations locales. Elle définit cet impératif comme la recherche de la sagesse dans l'enseignement supérieur.

La société thaïlandaise n'est pas étrangère à l'afflux des connaissances qui lui viennent de nombreuses régions du monde. Depuis des siècles, la Thaïlande envoie des jeunes gens à l'étranger pour s'y former aux idées et aux techniques nouvelles. Il est significatif que, contrairement à beaucoup d'autres pays de la région, elle soit parvenue à éviter la colonisation au siècle dernier. D'aucuns voient là le fruit de l'habile stratégie menée par la monarchie thaïlandaise. Cette stratégie consistait à nouer des relations d'amitié avec les puissances mondiales, à intégrer des idées nouvelles à la culture thaïe et à y adapter celles qui contribuaient au développement d'une Thaïlande moderne. D'autres pensent que la colonisation évitée au siècle dernier a été simplement différée et que la Thaïlande est aujourd'hui sérieusement menacée de disparaître comme entité culturelle singulière, et ce parce que la société thaïlandaise serait incapable, du seul fait de leur énorme volume, d'assimiler et d'adapter assez vite pour préserver les modes de pensée autochtones les informations, les attitudes, les valeurs et les techniques qu'elle importe.

Le présent article porte sur quatre systèmes de pensée existant dans la société thaïlandaise en l'an 2538<sup>3/4</sup> de l'ère bouddhiste et 1995 de l'ère chrétienne. Mais avant d'examiner ces modes de pensée, je voudrais faire état de certaines influences plus générales qu'il convient de prendre en considération. La situation géographique de la Thaïlande, son histoire, les différentes composantes — bouddhiste, hindoue, animiste, musulmane, chrétienne et confucéenne — qui forment son patrimoine religieux et philosophique, et l'évolution de la diversité dans la culture thaïe sont autant d'éléments qui ont fortement contribué à façonner les modes actuels de pensée.

## **La géographie et l'histoire de la Thaïlande : leur contribution aux modes de pensée**

Le Royaume de Thaïlande occupe une position centrale dans ce que l'on a coutume d'appeler l'Asie du Sud-Est, entre la péninsule malaise au sud, le Myanmar à l'ouest et au nord, le Cambodge à l'est et le Laos à l'est et au nord-est. Jusqu'à une époque remontant à une centaine d'années, ces territoires étaient soumis à la tutelle assez lâche de diverses monarchies qui réglaient leurs différends par la guerre, en redessinant leurs frontières suivant le verdict des armes. Ce n'est qu'au cours du siècle écoulé que les frontières ont été fixées.

D'après des historiens comme Thompson (1967) et Syamananda (1993), le Royaume de Thaïlande — le Siam d'autrefois — entretient des relations avec beaucoup d'autres États, notamment avec la Chine, probablement depuis 607 apr. J.-C. Au cours du XXIV<sup>e</sup> siècle de l'ère bouddhiste et du XIX<sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne, l'influence de la Chine a cédé le pas à celle de différents pays d'Europe. Comme les Chinois avant eux, les Européens et, plus tard, les Américains ont échoué dans leurs tentatives visant à annexer la Thaïlande à leurs territoires. Il n'en reste pas moins que, en lui imposant des traités défavorables, de nombreux pays d'Europe ont bel et bien contribué à réduire sa souveraineté. Des traités comme celui que

négoția Bowring la contraignirent en effet à des concessions en matière de commerce et de juridiction.

Après la seconde guerre mondiale, ces traités furent toutefois renégociés, la Thaïlande ayant compris que, face à des étrangers toujours avides de s'assurer des avantages, sa stratégie devait consister à protéger ses intérêts propres. C'est là un point important à garder à l'esprit lorsque nous commencerons à examiner les modes de pensée dans une Thaïlande en transition.

Pendant toute leur histoire, les Thaïlandais ont vécu à un carrefour d'idées et d'échanges commerciaux entre les peuples de la Chine, de l'Inde, de Sri Lanka, des États malais, de l'Indonésie, des Philippines, des royaumes khmers et nombre d'autres groupes autochtones plus petits. Tous ces peuples ont à la fois acquis et laissé quelque chose dans leurs voyages. Au cours de l'histoire, les Thaïlandais ont bien accueilli ceux qui venaient à eux avec du respect pour leur culture ; ils ont tenu à se familiariser avec les modes de pensée nouveaux que ces peuples apportaient, et ils continuent à favoriser les idées en provenance de l'Europe, du Japon et de l'Amérique. C'est là l'une des grandes constantes de l'histoire du Royaume de Thaïlande.

## **Un riche patrimoine spirituel : sa contribution aux modes de pensée**

Le Royaume de Thaïlande est officiellement un pays bouddhiste et plus de 95 % de ses habitants se considèrent comme tels. Pour beaucoup de sujets, le fait d'être bouddhiste se confond avec le fait d'être thaïlandais. Les philosophies spirituelles imprègnent la culture thaïe à un point tel que l'on peut difficilement les en séparer. Les modes de pensée en Thaïlande sont directement influencés par le bouddhisme. Une petite proportion de la population, bien que de traditions sociales bouddhistes, pratique la religion musulmane, et une partie plus faible encore comprend des chrétiens ainsi que des adeptes d'autres pratiques religieuses autochtones.

Comme dans beaucoup d'autres domaines, la capacité d'adaptation des Thaïlandais a contribué à introduire dans la vie quotidienne de tous les habitants des pratiques religieuses et spirituelles diverses. D'après Vongvipanond (1992) et Mulder (1990), il existe chez eux des strates de croyances qui se sont superposées au fil des siècles. Ce qui est remarquable dans ces pratiques, c'est qu'elles ont été incorporées à des modes de pensée féconds qui sont typiquement thaïs.

Chez beaucoup de Thaïlandais, instruits ou non, le culte des esprits constitue une base solide pour les pratiques spirituelles. Les esprits exigent des soins et, le cas échéant, des apaisements. Avec l'adoption des croyances et des pratiques hindouistes par les cours siamoises, une série de divinités, plus puissantes que les esprits locaux et qui réclamaient, elles aussi, des soins et des apaisements rituels, s'implanta dans le pays. Le bouddhisme apporta les quatre saintes Vérités et l'idée qu'il existe un moyen de se libérer de ce monde de souffrances. Sur ce fond, les Thaïlandais musulmans, de même que les chrétiens, ont procédé à leurs propres

adaptations, et ce jusque dans la société contemporaine. À tout cela s'ajoutent les idées philosophiques confucéennes, qui furent introduites dans la société thaïlandaise par l'intermédiaire des communautés chinoises locales. Au cours de l'histoire, différents groupes sociaux ont été attirés par différentes combinaisons de pratiques rituelles, qui sont toutes acceptables en tant qu'expression de la spiritualité thaïlandaise. Le roi lui-même est le défenseur et le garant de toutes les pratiques spirituelles.

On ne saurait s'étonner qu'un patrimoine spirituel et philosophique aussi riche constitue une assise idéologique complexe, et il y a tout lieu de penser que les Thaïlandais sont bien placés pour apprécier et transformer les influences extérieures selon des modalités qui leur restent propres. Un ami thaïlandais comparait la culture et les pratiques spirituelles de son pays à une macédoine de légumes. Elle n'est jamais tout à fait la même ; elle peut être simple ou raffinée, et elle peut se transformer complètement, même si elle contient toujours les mêmes ingrédients.

On peut ainsi observer la présence de deux caractéristiques très importantes, qui sont l'ouverture aux idées venues de l'extérieur et la diversité des apports. Elles sont souvent introduites délibérément dans la culture. Le propre des Thaïlandais est de faire passer tout ce qui est appris, emprunté, acheté ou copié à travers le filtre d'une riche et fière tradition culturelle. Il n'est pas rare que, dans ce processus, le modèle devienne méconnaissable, y compris pour les Thaïlandais eux-mêmes, qui le ressentent non plus comme étranger, mais comme thaïlandais.

## **La culture thaïe traditionnelle et sa contribution aux modes de pensée**

La culture thaïe traditionnelle est une manière complexe et unique en son genre d'organiser la société pour que ses membres vivent en harmonie les uns avec les autres. Les pratiques et les croyances religieuses constituent un socle sur lequel la culture prend solidement appui. Elles sont la source d'un certain nombre de caractéristiques culturelles qui reflètent les modes de pensée thaïs.

La tendance à éviter les conflits en est un élément important. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de confrontations, mais on recourt, lorsque des conflits surviennent, à des procédés indirects. C'est là un type de comportement qui contribue de manière déterminante à préserver l'harmonie dans les villages, où les récoltes et la construction des habitations sont des activités collectives. Cette volonté d'éviter les conflits pour maintenir l'harmonie a été transposée en milieu urbain et elle reste une caractéristique importante des mentalités. Si l'on réfléchit à l'importance que l'absence de conflit revêt dans la culture thaïe, on comprend mieux le comportement des Thaïlandais avec les étrangers.

Le détachement affectif est également une qualité appréciée. Il faut en rechercher l'origine dans le bouddhisme, qui enseigne qu'un fort attachement est source de souffrance. *Sanùg* (s'amuser, avoir du plaisir, prendre du bon temps) est un trait culturel important, qui implique une forme superficielle d'amusement et de cama-

raderie excluant tout attachement fort. C'est un concept qui avait pris naissance en milieu rural et qui, transposé dans le contexte urbain et appliqué aujourd'hui au travail et aux loisirs, suppose que l'on prenne plaisir à tout ce qu'on fait au cours d'une journée.

Le respect et l'amour du roi, et les *thûi tàt thûi suung* (relations hiérarchiques) sont omniprésents dans la culture thaïe traditionnelle. Pour le Thaïlandais, écrit Vongvipanond (1992), tout se situe dans un système hiérarchique. Chacun a sa place à un échelon différent et chacun apprend, au cours du processus de socialisation, comment se comporter envers tous les autres, compte tenu de son propre rang ; ces relations sont fixes. D'après Klausner (1994), la manière dont les individus interagissent traduit à chaque instant la perception qu'ils ont de ces relations. Pour bien se comporter, il est nécessaire de comprendre celles-ci.

La culture thaïe traditionnelle, qui plonge ses racines dans le monde rural, subit actuellement de véritables bouleversements du fait d'un développement économique accéléré qui entraîne un afflux de population dans les villes. L'ouverture de la Thaïlande aux influences économiques extérieures a eu pour effet de soumettre le tissu social à un surcroît de tensions et, pour beaucoup de jeunes Thaïlandais, la culture traditionnelle ne fait plus partie désormais de la réalité sociale.

Cependant, même si les usages traditionnels ne sont plus la norme, la continuité existe autant que le changement, et il est important de comprendre ces aspects de la culture traditionnelle lorsqu'on aborde la manière dont les Thaïlandais s'adaptent et évoluent face aux contraintes extérieures. En cette période de transition, ils créent de nouveaux modes de vie qui ne sont pas traditionnels, mais qui ne sont pas non plus de simples copies de modèles occidentaux. Ces modes de vie et de pensée sont typiquement thaïs.

## Les modes de pensée contemporains en Thaïlande

Une révolution dans les modes de pensée s'amorce actuellement dans la société thaïlandaise. L'expression « modes de pensée » correspond à un concept théorique destiné à rendre compte à la fois des processus de la pensée et des résultats de celle-ci. Pour assurer la préservation et le développement du patrimoine de connaissances qui est à la base de toute société, il faut que ces connaissances soient transmises et enrichies en cycles ininterrompus, conférant à chaque culture son identité propre. Les individus sont les bénéficiaires d'un savoir qui est conservé dans des organisations culturelles plus vastes, dont la tâche est de perpétuer les processus de pensée de la société considérée.

Il est souhaitable dans la société thaïlandaise contemporaine d'acquérir à la fois savoir et sagesse : cela commande en effet le respect et accroît le prestige social. Savoir et sagesse sont aussi profondément ancrés dans les pratiques sociales traditionnelles. C'est pourquoi nous avons choisi de nous intéresser ici surtout aux notions de *khwaamrúu* (savoir) et de *panjaa* (sagesse), et d'examiner l'évolution des modes de pensée dans ce contexte. *Panjaa* et *khwaamrúu* sont l'un et l'autre

des termes généraux dotés de sens seconds que nous examinerons. Ils englobent tous deux de nombreux modes de pensée, mais nous ne nous arrêterons ici que sur ceux qui ont un rapport avec notre propos. La thèse que nous défendons dans le présent article est que la capacité de survie d'une société en tant qu'entité culturelle distincte dans le contexte mondial actuel se trouvera amoindrie si cette société n'a pas à sa disposition une large panoplie de modes de pensée profondément enracinés dans ses pratiques culturelles. Comme nous l'avons vu plus haut, la Thaïlande a sans nul doute une longue expérience des processus d'adaptation. L'examen de ses modes de pensée montrera que le passage à la prospérité économique influe directement sur son patrimoine de connaissances.

Quelles sont donc les manifestations des modes de pensée thaïs ? On les trouve le plus souvent mentionnées dans les analyses qui nous sont livrées par des étrangers. Mulder (1990) pense que, dans la Thaïlande moderne, la conception du savoir est traditionnelle et statique. Il s'exprime en ces termes :

La sagesse et le savoir sont bien sûr hautement respectés, comme en témoigne le statut des enseignants et des anciens, mais la conception culturelle de la sagesse et du savoir est statique. Étudier consiste simplement à amasser les connaissances de ses maîtres sans chercher à connaître par soi-même. Que l'on fasse des études universitaires ou théologiques, ce qui intéresse la société, c'est un certain niveau de savoir conventionnel et non l'éveil d'une curiosité spirituelle ou intellectuelle [...]. Réussir dans le domaine des idées nouvelles est encore, malgré les pressions de la modernité, quelque chose de mal vu dans la société thaïlandaise, qui préfère suivre les vieilles recettes et la sagesse traditionnelle [...]. Le but principal de l'éducation en Thaïlande n'est pas tant de progresser dans la voie de la sagesse que d'accumuler les connaissances qu'il faut (Mulder, 1990, p. 100-116).

C'est là sans doute un point de vue assez répandu sur les modes de pensée thaïs, mais, encouragée par mes amis thaïlandais, j'ai été amenée à étudier de plus près la Thaïlande moderne pour y déceler ceux de ses aspects qui, tout en découlant d'une époque plus ancienne, n'en sont pas moins indubitablement neufs. Les idées que je livre ci-après pour stimuler la réflexion et la discussion sont le fruit des longues discussions que j'ai eues à ce sujet avec de nombreux amis thaïlandais.

#### KHWAAMRÚU (SAVOIR)

Mes informateurs décrivent le *khwaamrúu* comme un corpus d'informations qui se modifie avec le temps, qui est dynamique, mais qui garde un caractère provisoire et ouvert. Il ne repose pas sur l'expérience, et son acquisition ne fait pas intervenir les facultés d'analyse. Ce savoir consiste pour une part en informations factuelles et en opinions que l'on acquiert dans sa famille, dans son travail et dans son milieu social. Le plus grand maître en la matière est d'ordinaire le besoin. Ce type de connaissance est un aliment nécessaire du processus de réflexion. L'apport de *khwaamrúu* (savoir) dans la culture thaïe émane à la fois de l'intérieur et de l'extérieur de la Thaïlande.



Le savoir qui provient de la Thaïlande a trois sources. Il s'agit tout d'abord d'un savoir traditionnel à caractère essentiellement rural qui s'est formé avant tout contact avec des influences européennes et américaines. Transmis de génération en génération, ce savoir comprend le *phuumpanjaachaawbâan* (connaissances techniques des populations rurales) et le *samunphraj* (connaissance des plantes et des herbes traditionnelles), qui constituent le fonds de connaissances biologiques et techniques des populations du Siam.

Fruit des influences contemporaines, la seconde de ces formes de savoir est le *panjaathaanglôog*, ou connaissance de la vie. La troisième source est une forme supérieure de connaissance appelée *panjaathaangtham* (la juste sagesse, issue des enseignements du Bouddha concernant le Dharma).

Les stratégies de socialisation visent à donner aux jeunes membres de la société les connaissances dont ils ont besoin pour promouvoir certains modes de pensée. Les trois types de savoir sont soit formellement enseignés par les membres les plus âgés de la famille ou de la communauté, soit acquis de manière informelle par les jeunes grâce à l'observation. Ces processus formels et informels d'acquisition de connaissances se poursuivent tout au long de la vie. Les connaissances changent avec le temps et selon le contexte. Accessibles à tous dans la communauté, elles sont reprises et pratiquées, et parfois améliorées.

La mise en pratique d'un savoir a pour effet de transformer celui-ci en expérience. Cette expérience dûment comprise est la sagesse. C'est en faisant et en réfléchissant que l'individu transforme la connaissance en sagesse ; les fruits de cette mise en pratique peuvent être présentés à un groupe et améliorés par un effort collectif. Lorsqu'un groupe d'individus a mis en application un savoir et l'a compris, ce savoir devient la *panjaa* (sagesse) de ce groupe social, sa sagesse locale, sa *phuumpanjaachaawbâan*. La sagesse locale porte sur les besoins locaux, c'est une sagesse contextuelle, large, qui englobe les pratiques spirituelles, la socialisation et l'éducation des jeunes, ainsi que les pratiques du commerce. Un Thaïlandais a défini ainsi ce type de sagesse :

**Sagesse locale = Savoir + Expérience + Ancêtres + Société**

La sagesse locale peut changer avec le temps, mais à court terme elle est considérée comme stable, et elle est reconnue et appréciée par la société. Elle est indissolublement liée à la vie quotidienne ; elle est appliquée et pratique, elle peut être extrêmement complexe et son existence influe sur les modes de pensée du groupe social tout entier. C'est le fonds le plus ancien de connaissances de la société, et on peut y puiser pour affronter des situations nouvelles et peu familières. Il peut aussi se perdre et tomber dans l'oubli.

En Thaïlande, outre le fonds de connaissances traditionnelles et pratiques où l'on peut puiser, l'individu peut acquérir un savoir auprès des institutions religieuses et de la société contemporaine. La transmission du savoir religieux concerne essentiellement les formes « supérieures » de connaissance que l'individu peut, par l'application, transformer en une expérience dûment comprise. Atteindre cet objectif, c'est acquérir la *panjaa*. C'est du bouddhisme que la société thaïe tire ce type de sagesse.

Le bouddhisme offre un triple enseignement, le *sinsamaatīpanjaa* (moralité, concentration et sagesse). Beaucoup de Thaïlandais sont en quête d'un savoir qui leur permettra de vivre une vie juste et ils pratiqueront en conséquence les préceptes moraux *siin*. Quelques-uns, qui en ont le désir et les capacités, s'efforceront d'apprendre à se concentrer et à accéder à la paix de l'esprit par la pratique de la méditation, *samaathī*. D'autres enfin, moins nombreux encore, rechercheront une forme supérieure de connaissance, la *vipassana*, pour atteindre à la *panjaa* (sagesse). Rares sont les Thaïlandais qui, dans les sociétés modernes et traditionnelles, franchissent ce dernier pas. La voie de la *panjaa* passe pour difficile et exige des capacités acquises dans des vies antérieures ; seuls quelques-uns sont censés posséder les capacités voulues pour y parvenir.

Le savoir local et religieux est un vaste ensemble d'informations, d'idées, de valeurs et d'opinions qui a été soigneusement entretenu et enrichi au cours des siècles. Avec l'apparition de priorités nouvelles, l'utilité de ce savoir pour la Thaïlande moderne est aujourd'hui remise en cause. De nouveaux modes de pensée sont devenus indispensables, qui nécessitent de nouveaux ensembles de connaissances. À certains égards, ce savoir nouveau réside dans l'éducation et le commerce. Telles sont les nouvelles sources de savoir dans la société contemporaine.

### *Savoir scolaire séculier*

Ce type de savoir s'acquiert à l'école ou à l'université. La scolarité primaire est obligatoire en Thaïlande. Comme l'a montré Wyatt (1994, p. 223-248), c'est là une forme relativement nouvelle d'acquisition des connaissances dans l'histoire thaïlandaise. Traditionnellement, en Thaïlande, l'enseignement formel était dispensé au *wād* (temple) par les moines, qui étaient aussi des membres importants et respectés de la communauté locale. Seuls les garçons étaient autorisés à faire des études au *wād*. Le savoir local et un savoir d'un ordre supérieur étaient donc associés à l'intention des jeunes garçons, auxquels ils étaient enseignés suivant les capacités et l'intérêt du moine et de l'élève.

Avec le temps, le *wād* a élargi son programme d'enseignement qui a revêtu un caractère plus séculier et s'est ouvert aux filles. L'enseignement primaire continue à emprunter ses principes de fonctionnement à la culture traditionnelle thaïe, et de nombreux aspects de cette dernière sont présents dans les programmes scolaires. Sans la contribution des *wād* à l'éducation, la scolarité primaire obligatoire aurait été difficile à réaliser en Thaïlande.

Les écoles et universités laïques ont été créées pour enseigner un savoir nouveau emprunté aux systèmes éducatifs européens. Ce savoir, qui était considéré comme complémentaire des modes de pensée thaïs, a servi à créer des structures organisationnelles comme la bureaucratie nationale. Celle-ci était jugée nécessaire au développement d'un État thaïlandais moderne ayant un régime de monarchie constitutionnelle. Jadis, les rois étaient parvenus à convaincre les puissances coloniales que la Thaïlande était un pays civilisé en introduisant de nombreux usages européens à côté des pratiques culturelles nationales et en les adaptant.

Ninnanhiminda (1970, p. 63) rapporte à ce sujet ces propos d'un ancien ministre thaïlandais de l'éducation :

La première université thaïlandaise a été créée avant tout dans le dessein de former les fonctionnaires appelés à travailler dans les nombreux services gouvernementaux d'un pays qui sortait d'un passé féodal pour aborder une ère nouvelle en tant qu'État moderne, tout en luttant avec acharnement pour survivre et garder intacte son indépendance de toujours [...]. L'université créée à cette époque était destinée à fournir le personnel nécessaire à la conduite du pays, lequel était résolu à sauvegarder sa souveraineté [...], ainsi que l'indépendance d'un peuple qui n'avait jamais vécu sous tutelle étrangère.

Voyant le danger que courait un petit pays comme la Thaïlande à s'opposer activement à une puissance dominante, les rois adoptèrent dans toutes leurs tractations avec des étrangers une politique d'adaptation et d'apaisement.

L'acquisition de *khwaamrúu* (savoir) était considérée principalement comme une source d'information sur ce que faisaient les autres pays. Mais, l'innovation de loin la plus importante fut la mise en place de programmes d'échanges internationaux d'étudiants dont le but était de former de jeunes Thaïlandais aux modes de pensée nouveaux.

Ceux qui en avaient les moyens intellectuels et financiers allaient acquérir dans différents pays des connaissances qu'ils rapportaient en Thaïlande, et ils s'initiaient ainsi à des modes de pensée qui étaient inconnus de la plupart de leurs compatriotes. Au début, c'étaient les enfants des élites qu'on envoyait à l'étranger et qui à leur retour assumeraient des fonctions de direction dans la Thaïlande nouvelle. Ce fut là l'une des grandes voies par lesquelles les modes de pensée nouveaux s'introduisirent dans le pays, les idées étant filtrées par les pratiques sociales traditionnelles avant de s'intégrer dans la société. Ainsi, dire que les Thaïlandais apprécient le savoir avant tout pour lui-même ne tient pas suffisamment compte de l'utilité qu'ils trouvent à acquérir des connaissances pour des raisons plus générales, à savoir pour sauvegarder leur culture et être en mesure de s'adapter aux changements.

Les voies par lesquelles l'information peut entrer dans le pays sont nombreuses, mais le rôle que les jeunes qui vont étudier à l'étranger jouent à cet égard est considérable, et le gouvernement consacre à cette action des crédits importants. Il va sans dire que l'un des principaux avantages de ce type d'éducation est qu'il permet un apport d'idées et de technologies nouvelles en provenance de l'étranger. Les Thaïlandais, en général, continuent de penser que les connaissances acquises dans une institution étrangère d'enseignement supérieur sont plus utiles au développement économique de leur pays que celles que dispense l'enseignement supérieur local, en particulier au niveau du doctorat. La Thaïlande n'est pas encore considérée comme génératrice de savoir sur le marché international de l'éducation.

Il est intéressant de noter que, dans leur sagesse opérationnelle, les marchés internationaux de l'éducation évitent d'insister sur l'acquisition de la sagesse elle-même. Dans les pays industrialisés, l'enseignement supérieur apparaît plutôt axé sur la création de connaissances nouvelles qui permettront aux sociétés d'entrer en

compétition sur le marché économique mondial. Les fournisseurs internationaux d'éducation des États-Unis d'Amérique, du Royaume-Uni et d'Australie vendent précisément le type d'éducation qui aidera des pays comme la Thaïlande à acquérir les connaissances nouvelles qui leur sont nécessaires à cette fin.

Actuellement, l'esprit de l'enseignement supérieur en Thaïlande est fortement influencé par les modes de pensée inhérents au marché mondial, lesquels éclipsent la sagesse locale et la sagesse religieuse. Mais le problème est désormais bien connu. L'un des principaux objectifs du Plan national d'éducation thaïlandais consiste à introduire le savoir local dans l'enseignement supérieur en tant que de besoin. La plupart des universités y parviennent en offrant des services éducatifs à la communauté et en collaborant avec les populations locales pour sauvegarder les *phuumpanjaachaawbâan* (connaissances techniques des populations rurales) comme les techniques artisanales de tissage, de travail des métaux, d'agriculture et de chasse. Le Ministère de l'éducation non formelle déploie également des efforts dans ce sens. En revanche, il s'est révélé beaucoup plus difficile d'intégrer les modes traditionnels de pensée dans les programmes de l'enseignement universitaire général. La difficulté de réaliser un équilibre entre savoir local et programmes d'études étrangers avait amené l'un de mes amis thaïlandais à observer qu'« une fois qu'on est passé par l'université, on devient inaccessible à la sagesse de ses ancêtres ».

Avec le temps, le savoir d'origine étrangère qui alimente les processus de pensée se transforme en un savoir thaïlandais assimilé. Il est ensuite incorporé au savoir dispensé, en particulier, dans le système d'enseignement supérieur. Ce savoir nouveau se répand dans la société, où l'on voit s'il est utile ou non. S'il surmonte l'épreuve du temps et de l'expérience, il devient partie intégrante des modes de pensée thaïs et peut alors se transformer en sagesse personnelle et sociale.

### *Le marché comme source de savoir*

Une autre source importante de connaissances nouvelles est le marché, le commerce. Les possibilités d'échanges commerciaux avec les étrangers n'ont jamais manqué en Thaïlande et ces relations ont été une source abondante de connaissances nouvelles sur le monde. Celles-ci peuvent ainsi être considérées comme constituant une passerelle entre le savoir ancien et le savoir récent. Le contexte cognitif du marché a la particularité de changer avec le temps, en fonction de l'évolution de la société et de son rapport au commerce. Le comportement à observer sur le marché est l'un des aspects de la connaissance et de la sagesse locales quand le marché a un caractère local, mais il existe aussi une sagesse opérationnelle commerciale dans le contexte mondial.

Cette nouvelle sagesse mondiale régit la vente de connaissances et d'éducation aux pays en développement. Les pays fournisseurs d'enseignement universitaire élaborent des stratégies de commercialisation mûrement réfléchies qui obéissent à la maxime qui veut que, en matière de commerce, la sagesse soit payante. Ces stratégies sont conçues pour maximiser les profits et minimiser les pertes, et l'éthique qui s'instaure tend à protéger l'investisseur, souvent au détri-

ment des besoins locaux. Cette politique, qui consiste à chercher un équilibre entre la durabilité économique et le profit, se répand rapidement partout dans le monde.

Sur ce marché mondial, la Thaïlande, en qualité de pays en développement, n'est pas considérée comme faisant partie des « grands ». Beaucoup voudraient qu'elle se plie à la philosophie commerciale de ces derniers, mais il apparaît de plus en plus que, comme beaucoup d'autres pays en développement, elle possède un riche fonds de sagesse commerciale traditionnelle dans lequel elle peut puiser, sagesse élaborée localement, soumise à l'épreuve du temps et profondément enracinée dans la culture locale.

L'un de ses aspects importants est la culture du marchandage. Les « grands » sont en général tenus par des dispositions légalistes qui font appel à une autorité extérieure, le droit international, lorsque les choses ne vont pas comme ils veulent. En revanche, comme d'autres pays en développement et pays industrialisés d'Asie, la Thaïlande introduit dans le commerce mondial une philosophie commerciale différente, qui relève du confucianisme et de la culture du marchandage. On voit donc que la sagesse locale thaïe peut être utilisée comme une passerelle entre le nouveau et l'ancien. La philosophie commerciale régnante est d'ailleurs très contestée actuellement.

#### PANJAA (SAGESSE)

Toutes les formes de sagesse sont le fruit de certains processus de pensée. J'examinerai ici un contexte particulier de la sagesse, à savoir le contexte de la sagesse sociale. Il est reconnu que les manifestations de la sagesse sont passagères et sujettes à changement. Si l'acquisition des connaissances n'est pas accompagnée d'un processus de réflexion, il n'y a pas de compréhension ; sans compréhension, il n'est pas de sagesse.

La sagesse personnelle s'élabore dans un contexte social et elle est en rapport avec les valeurs et les conceptions qui ont cours dans le monde. C'est la *panjaa-khângnaj*, qui est à la fois intérieure et alimentée de l'extérieur. La *panjaakhângnaj* dépend de capacités qui sont à la fois innées et apprises. Personnelle, elle est le fruit de certains processus de réflexion associés à un savoir, à des aptitudes et à une expérience. Pour les Thaïlandais les plus traditionnels, la *panjaa* (sagesse) est donnée par l'âge et par l'expérience. Cette sagesse personnelle peut être transmise aux jeunes générations. Pour certains, cette sagesse tient au fait que les aînés ont plus de savoir et d'expérience que les jeunes membres de la société, et que ce bagage de connaissances les aide à survivre et à élaborer des connaissances nouvelles. D'autres estiment que ce type de sagesse perd du terrain parce que les aînés, bien souvent, ne comprennent pas ce qui se passe dans la société moderne et que leurs valeurs et leurs comportements n'aident plus les jeunes à faire leur chemin. En fait, la sagesse traditionnelle évolue pour une part en sens contraire de la société moderne. Il est vrai aussi que les expériences qui fondent la sagesse personnelle peuvent être dépréciées dans la société moderne au profit de qualifications comme les titres universitaires et les diplômes. C'est ainsi que des gens ayant des années

d'expérience risquent de ne plus voir leur sagesse personnelle reconnue, parce que celle-ci n'est attestée par aucun document.

La sagesse personnelle a cela encore d'important qu'il faut posséder à la naissance les aptitudes nécessaires pour cultiver les processus de réflexion qui peuvent conduire à la recherche de la sagesse. Pour les Thaïlandais, cela s'appelle *satipanjaa*. Chez les musulmans, chez les chrétiens, cette aptitude innée est considérée comme un don d'Allah ou de Dieu. Pour les bouddhistes, elle est le fruit du *bun* (mérite) acquis au cours de vies antérieures. Et, surtout, la sagesse personnelle est une faculté latente, qui doit être stimulée par un facteur extérieur. D'aucuns prétendent que cette capacité innée est inhibée par l'enseignement formel. D'autres pensent au contraire que l'enseignement formel moderne est un moyen de stimuler nos capacités latentes d'acquisition de la sagesse. Nombreux sont ceux qui estiment que, outre l'âge, l'expérience et les facultés innées, il faut un certain contexte affectif pour que la sagesse personnelle puisse se développer. Cette sensibilité permet de réfléchir d'une manière à la fois large et profonde, avec le cœur aussi bien qu'avec l'intelligence. Pour les Thaïlandais, en effet, il n'y a pas de séparation entre l'intelligence et le cœur. Les processus de réflexion qui forment l'esprit forment à la fois le cœur et l'intelligence. Il ne saurait y avoir de sagesse personnelle si l'intelligence seule est cultivée.

En Thaïlande, la sagesse personnelle est reconnue principalement dans le contexte social. C'est à partir de celui-ci qu'elle peut se développer et s'affirmer, et c'est dans la sagesse sociale que se trouvent les structures qui préservent et améliorent les processus de réflexion et les perpétuent. On peut définir ainsi la sagesse sociale thaïe :

**Sagesse sociale** = Connaissance + Temps + Expérience + Acceptation par la société

La sagesse, en tant que telle, change avec le temps, selon ce qu'on valorise ou non dans le contexte social. Elle est fonction des besoins et peut engendrer des formes nouvelles. Il arrive en effet qu'elle se manifeste simultanément en maints endroits en l'absence de consultations réciproques. Elle s'améliore sans cesse et elle est cumulative. Elle résulte de la capacité, apprise et héritée, d'une société à exprimer ses besoins et à chercher dans son patrimoine de connaissances anciennes et nouvelles des solutions acceptables aux problèmes. Elle naît des capacités potentielles de cette société, et sa reconnaissance est souvent liée aux structures sociales.

## Les processus d'affirmation de la sagesse locale

Bien que la Thaïlande ait toujours soumis à un processus de filtrage les connaissances qu'elle recevait de l'extérieur, les apports récents de savoir étranger acquis, gratuitement ou non, par les universités et les administrations tendent à éclipser l'importance de la sagesse locale, le *samunphraj* (savoir ancien, connaissance des plantes et des herbes traditionnelles) et le *phuumpanjaachaawbâan* (connaissances techniques des populations rurales).

Les modes de pensée d'origine traditionnelle ainsi que leurs processus d'analyse et de transmission ont été affaiblis d'une manière particulière. Lorsque la Thaïlande vivait relativement à l'écart des influences extérieures, toute connaissance nouvelle passait au filtre d'un important corpus de savoir local. Elle était analysée à la lumière d'une riche sagesse locale et elle subissait des adaptations importantes. C'était en quelque sorte la première phase d'un processus de transition. Il apparaît que, au contact des premières influences étrangères, la Thaïlande a perdu confiance en ses propres dispositifs de filtrage. C'est là la deuxième phase, au cours de laquelle la confiance dans les solutions locales fut éclipsée par un savoir extérieur plus récent provenant de l'enseignement occidental et de l'économie mondiale. La Thaïlande semble aujourd'hui entrée dans une troisième phase où la sagesse locale se réaffirme, et où le nouveau et l'ancien se conjuguent en un processus original de transmission et d'analyse du savoir. Ces modes de pensée absorbent le nouveau mais font appel à l'ancien.

Récemment, des penseurs thaïlandais comme Bhikku Buddhadasa (1986) et Sivaraksa (1994) se sont inquiétés que le souci du développement économique fasse passer au second plan les besoins plus profonds du peuple thaïlandais. Les modes de pensée anciens qui avaient donné naissance au *samunphraj* et au *phuum-panjaachaawbâan* tombent dans l'oubli à mesure que meurent les vieillards et que les habitants des campagnes quittent leurs villages pour aller travailler dans les nouvelles industries. On voit aujourd'hui s'affirmer l'idée nouvelle que, pour être profitable à la société thaïlandaise de l'avenir, le savoir doit aller de pair avec les principes moraux, *khwaamrúukhûunatham*.

## Les modes de pensée dans l'enseignement supérieur thaïlandais

Dans le passé, la Thaïlande produisait son propre savoir par l'intermédiaire de nombreuses structures locales. Les institutions religieuses maintenaient un savoir et des modes de pensée auxquels la société faisait appel pour se prononcer sur les principes moraux et éthiques. Les structures familiales et communautaires traditionnelles socialisaient les individus qui trouvaient leur place dans les divers éléments de la société thaïlandaise. On s'initiait au savoir commercial en achetant et en vendant. En entrant dans le « village planétaire », la Thaïlande a perdu son autonomie en matière de production d'un savoir organique. Aujourd'hui, le savoir est transplanté et reproduit. C'est une marchandise que vendent les pays économiquement avancés et qu'achètent les pays en développement.

Cette situation est lourde de conséquences pour l'enseignement supérieur en Thaïlande. Le savoir s'internationalise de plus en plus et est de moins en moins d'origine locale. Ainsi, les institutions d'enseignement supérieur sont le reflet de tendances plus larges dans la société thaïlandaise. Des modes de pensée transitent par les universités. Les nombreux membres du personnel des universités formés à

l'étranger ont rapporté des connaissances récentes, celles de l'économie mondiale et des processus modernes de développement.

À l'université, l'enseignement se limite en général à un transfert formel d'information entre l'*aacaan* (enseignant diplômé) et le *nágsygsaa* (étudiant). Les connaissances sont transmises de manière structurée dans le cadre des programmes d'enseignement. L'information est censée être universellement applicable et être vraie parce qu'elle est le produit de la théorie scientifique. En réalité, beaucoup des programmes directement transférés en Thaïlande à partir de contextes européens et américains ont été conçus en fonction des situations locales dans leurs pays d'origine.

Au moment où il est introduit en Thaïlande, le nouveau savoir se présente d'une façon à prédominance théorique. Cela signifie qu'il est enseigné dans un cadre préexistant qui, bien souvent, ne tient pas compte de la réalité sociale ni des modes de pensée thaïs. Le système universitaire est soumis à des tensions parce que les exigences du développement économique ont éclipsé le rôle important que l'université doit remplir avec prudence, et qui consiste à filtrer et à adapter le savoir venu de l'étranger. Les réserves locales de connaissances et de sagesse sont mises à l'écart et passent pour faire obstacle au développement économique, tandis que le savoir récent provenant de l'enseignement occidental et du commerce mondial vient rapidement s'ajouter aux modes de pensée traditionnels dans les universités.

Malgré cela, un climat nouveau se fait sentir dans l'enseignement supérieur thaïlandais. Au niveau politique, des efforts importants sont déployés pour réintroduire le savoir local et religieux traditionnel dans les universités, qui réagissent en internationalisant le programme tout en faisant une très large place aux besoins des communautés locales. Le phénomène est particulièrement sensible dans les universités régionales, où l'on a créé des services éducatifs à l'intention des communautés locales et repensé le contenu du programme lui-même, ainsi que la manière dont il est enseigné. Quant aux étudiants, ils sont encouragés à s'intéresser au patrimoine de connaissances de leur pays dans le cadre d'activités hors programme. De nouvelles méthodes d'enseignement sont mises à l'essai. Celles qui rendent justice à l'importance du contexte dans l'apprentissage rencontrent un succès particulier. Le recours à ces méthodes fait évoluer lentement les processus de réflexion, ce qui finira par influencer les modes de pensée en honneur dans les universités. Il est envisagé notamment de faire figurer des études dhammiques, propres au bouddhisme, dans les programmes universitaires.

Ces nouveaux modes de pensée associent le *khwaamrúukhângnôog* (savoir extérieur) et le *panjaakhângnaj* (sagesse intérieure), faisant ainsi converger des apports de connaissances d'origines diverses selon une pratique thaïe très ancienne qui consiste à adapter en maintenant un équilibre.



## Conclusion

La Thaïlande est une puissance régionale importante de l'Asie du Sud-Est. Elle traverse actuellement une période de développement économique rapide qui bouscule les modes de pensée traditionnels. Le savoir et la sagesse traditionnels reculent devant un savoir plus récent venu de l'étranger. Cependant, la Thaïlande peut s'enorgueillir d'une longue tradition d'adaptation, au point que certains Thaïlandais considèrent que celle-ci exprime l'essence même du pays. La tâche à mener a été bien résumée par le Bureau de la Commission de l'éducation nationale, Thaïlande (1991, p. 17) dans le passage suivant : « [Le nouveau diplômé] doit inventer les moyens de produire une combinaison bien équilibrée de savoir moderne et de sagesse locale pour les besoins du développement économique et social futur .» Le savoir traditionnel se fond avec le savoir plus récent pour constituer une sagesse qui est typiquement thaïe et qui permettra à la Thaïlande de trouver sa place dans la communauté mondiale comme puissance régionale éclairée.

## Note

1. Je tiens à remercier ici les personnes suivantes, dont l'aide et les encouragements m'ont été précieux : Arphorn Chuaprapaisilp, la famille Hongladarom, Wipawan Kulsamrit, Helen Printer, Constance Lever-Tracy, Puangkaew Poonyakanok, la famille Suttisan, Amnuay Tapingkae, Pairoj et Peansiri Vongvipanond, ainsi que mes amis de Suan Mokkh.

## Références

- Bhikku Buddhadasa. 1986. *Dhammic socialism* [Le socialisme dhammique]. Bangkok, Thai Inter-Religious Commission for Development.
- Chuaprapaisilp, A. 1989. *Improving learning for experience through the conduct of pre- and post-clinical conferences : action research in nursing education in Thailand* [Améliorer l'apprentissage par l'expérience à travers des conférences pré- et postcliniques : la recherche par l'action en matière d'éducation des infirmières en Thaïlande]. (Thèse de doctorat non publiée. École de médecine, Université de la Nouvelle-Galles du Sud, Sydney, Australie.)
- Haas, M. R. 1964. *Thai-English student's dictionary* [Dictionnaire thaï-anglais des étudiants thaïlandais]. Stanford, Californie, Stanford University Press.
- Klausner, W. J. 1994. *Thai culture in Western perspective* [La culture thaïe vue de l'Ouest]. (Communication présentée au dixième cours de la série Perspectives on Thailand, Université de Chulalongkorn, 11 juillet-5 août 1994.)
- Mulder, N. 1990. *Inside Thai society : an interpretation of everyday life* [La société thaïlandaise vue de l'intérieur : interprétation de la vie quotidienne]. 3<sup>e</sup> éd. Bangkok, Éditions Duang Kamol.
- Nimmanhiminda, S. 1970. « Higher education in Thailand » [L'enseignement supérieur en Thaïlande]. *Journal of the National Education Council* (Bangkok), janvier 1970, p. 62-63. (En thaï.)

- Syamananda, R. 1993. *A history of Thailand* [Histoire de la Thaïlande]. 8<sup>e</sup> éd. Bangkok, Thai Wattana Panich.
- Sivaraksa, S. 1994. *A Buddhist vision for renewing society* [Une vision bouddhiste pour renouveler la société]. Bangkok, Thai Inter-Religious Commission for Development.
- Thaïlande. Bureau de la Commission de l'éducation nationale. 1991. *The system of education in Thailand* [Le système d'éducation en Thaïlande]. Bangkok.
- Thompson, V. 1967. *Thailand : the new Siam* [La Thaïlande : le nouveau Siam]. 2<sup>e</sup> éd. New York, Paragon Book Reprint.
- Vongvipanond, P. 1992. *Linguistic perspectives of Thai culture* [Perspectives linguistiques de la culture thaïe]. (Communication présentée au deuxième Atelier annuel des enseignants de sciences sociales sur l'enseignement relatif à l'Asie. Université de La Nouvelle-Orléans, 29 avril 1992.)
- Wyatt, D. K. 1994. « Education and the modernization of Thai society » [L'éducation et la modernisation de la société thaïe]. Dans : *Studies in Thai history* [Études de l'histoire de Thaïlande]. Chiang Mai, Silkworm Books, p. 223-248.

---

# LE MBU, CADRE CULTURELLEMENT SIGNIFICATIF POUR L'ÉDUCATION EN PAPOUASIE-NOUVELLE-GUINÉE

---

*Michael A. Mel*

---

## Quelques mots d'introduction

Nous pouvons admettre aisément que la capacité de penser et de réagir est commune à tous les hommes. Toutefois, le fait que ceux-ci ont tous les mêmes structures et fonctions corporelles ne garantit pas pour autant qu'ils enseignent, qu'ils apprennent et qu'ils vivent les mêmes choses de la même façon.

La vie de tous les êtres est ponctuée, sous une forme ou une autre, par les mêmes étapes : naissance, mariage, jardinage, copulation, construction de maisons, fabrication d'outils, participation à des rites et à des cérémonies. Ce sont là des éléments du spectre varié des activités auxquelles se livre l'espèce humaine. En tant que tels, ces activités et phénomènes divers ne peuvent être étudiés comme des entités objectives. Les objets sont dépourvus de signification. Celle-ci leur est donnée par les hommes. Dans le présent article, je m'attacherai aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Toute signification associée à ces activités ne peut leur être donnée que par ceux qui y participent.

La signification fait en dernière analyse partie d'une culture ou d'un contexte particulier. Le concept de culture a été défini de bien des manières, mais, pour ce qui me concerne, j'adhère à la définition qu'en donne Raymond Williams (1976), à savoir que la culture est un « système signifiant » grâce auquel des individus appartenant à des organisations et à des groupes divers ont un système de signes pour communiquer entre eux. Ce système n'est pas permanent mais change à mesure que les membres entrent en contact avec d'autres appartenant à leur groupe, ou

---

*Michael A. Mel (Papouasie-Nouvelle-Guinée)*

Originaire de la région mogeï des hautes terres de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Diplômé du Victoria College (collège universitaire d'Australie), où il a obtenu une licence d'enseignement (B.Ed.) en art dramatique et danse en 1984. Est entré ensuite au Département des arts d'expression (Goroka Campus) de l'Université de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Prépare actuellement un doctorat en art dramatique et éducation à l'Université Flinders d'Adélaïde (Australie-Méridionale).

extérieurs à celui-ci. La façon dont les individus gèrent les situations est déterminée par leur système de signes sous-jacent. C'est à travers ce prisme qu'ils voient et comprennent le monde, et toute interprétation des comportements humains doit tenir dûment compte de ces différents systèmes de signification.

Le présent article repose sur deux idées. L'une est que l'on ne saurait extraire les activités ou les phénomènes humains de leur contexte pour les étudier objectivement, l'autre que la manière de formuler des questions et de trouver les réponses varie d'une culture à l'autre. Pour être pertinentes, l'étude, l'analyse ou l'interprétation des activités propres à une culture doivent donc se fonder sur les « cartes routières » qui sous-tendent les actions et les interactions de ses membres. De même, toute tentative d'imposer des idées et des pratiques empruntées à d'autres cultures doit non seulement tenir compte des différences de signification, mais aider les membres de la culture hôte à adapter les idées et les pratiques étrangères et à se les approprier, afin que ces changements aient un sens. Faute d'étudier et de prendre en compte les règles du jeu existantes en matière de signification, on risque de provoquer des réactions défavorables pour celui qui reçoit comme pour celui qui donne.

## Généralités

La Papouasie-Nouvelle-Guinée est une mosaïque de cultures, aussi nombreuses que foncièrement différentes. C'est ainsi que, à une époque récente, les chercheurs y ont identifié plus de sept cents groupes linguistiques distincts, ce qui atteste la diversité des cultures que l'on y rencontre. Confirmant notre définition de la culture, chacun de ces groupes a son histoire propre, son système de connaissance, ses structures politiques et économiques, ses croyances et ses valeurs, qui ont étayé son contexte et fondé un sentiment d'identité et d'appartenance à un territoire particulier. Dans chaque cas, ces processus sont régis par la conception du monde propre au groupe. En tant que concept, la conception du monde se rapporte aux règles et aux usages d'une société, ainsi qu'aux modes convenus et acceptés de comportement individuel et de rapports sociaux.

Nous nous attacherons essentiellement, dans les pages qu'on va lire, aux contextes éducatifs et culturels qui caractérisent la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Comme processus, l'enseignement et l'apprentissage y ont été définis et pratiqués selon le système de connaissance et la conception du monde de chaque groupe culturel. Il y avait en particulier des méthodes spécifiques pour apprendre aux jeunes à devenir des membres consciencieux et productifs de la société. Au cours des deux siècles écoulés, le nouveau système d'éducation, institué à la suite des contacts avec l'Occident, a dominé les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Beaucoup des Papouans-Néo-Guinéens, dont je suis, l'ont reconnu : le système dominant n'a pas tenu suffisamment compte des réseaux culturels du pays. Pour n'avoir pas su comprendre et accepter les systèmes culturels locaux existants, on a provoqué la disparition progressive de maintes cultures. Conscients de ce processus d'anéantissement, les Papouans-Néo-Guinéens entendent désormais instaurer des systèmes

éducatifs plus valables, fondés sur leurs propres cartes culturelles. Ces modèles éducatifs accroîtront l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, et donneront un nouvel essor à des identités culturelles spécifiques au sein de la nation moderne de Papouasie-Nouvelle-Guinée.

Je voudrais, pour commencer, donner un bref aperçu des activités conduites avant et après l'indépendance (1975), période au cours de laquelle les Papouans-Néo-Guinéens se sont efforcés de trouver un système d'éducation qui convienne à leur nation. Le système instauré à l'époque coloniale restait prédominant, et ils ont éprouvé le besoin de rompre leurs liens avec le colonialisme, et de mettre en place un système qu'ils avaient conçu et qui était leur. Je relèverai deux méthodes par lesquelles la recherche d'un système éducatif adéquat s'est opérée :

1. Des Papouans-Néo-Guinéens qui avaient fait leurs études dans le système dominant ont fait des voyages dans divers pays du monde pour tenter d'y voir plus clair. Ces explorations ne leur ont cependant pas permis, peut-être à cause de leur naïveté, de se livrer à une réflexion sur les idées de leur pays.
2. Des « consultants » et des théoriciens en matière d'éducation, issus des cultures dominantes, ont continué à venir de temps à autre vendre aux Papouans-Néo-Guinéens, comme s'il s'agissait de marchandises, leurs théories et leurs modèles, sans vraiment comprendre ni reconnaître les systèmes culturels préexistants. Cette méconnaissance continue aujourd'hui encore à nuire aux pratiques éducatives.

J'examinerai ensuite mon propre contexte culturel et ses conceptions en matière d'enseignement et d'apprentissage, notamment avec les enfants au stade où ils grandissent et vont devenir des participants productifs à la vie de la communauté. Je définirai le système global de connaissance pour fournir un cadre général ou une conception du monde. C'est dans ce cadre que j'étudierai et préciserai le processus éducatif tel qu'il est compris et mis en œuvre. J'aboutirai ainsi à un cadre théorique qui permettra d'examiner et d'analyser les conceptions et les pratiques actuelles en matière d'éducation. Je m'appuierai sur le rapport Matane (1986) et son concept de « développement intégral de l'homme », grâce auquel on définira les objectifs et les stratégies d'un système éducatif pertinent. Le rapport a donné lieu à de nombreuses discussions, sur la nécessité de renforcer la pertinence culturelle de l'éducation. Je fonderai donc ma réflexion sur le concept de « développement intégral de l'homme », en m'attachant à le faire concorder avec mon cadre conceptuel et en examinant le rôle qu'il peut jouer dans l'élaboration d'une pratique éducative efficace.

## **Le transfert des systèmes de connaissance**

Avant l'autonomie (1972) et après l'indépendance (1975), les Papouans-Néo-Guinéens, et tous ceux qui s'occupaient d'éducation et d'apprentissage en Papouasie-Nouvelle-Guinée, se sont efforcés de promouvoir une pratique adaptée de l'éducation. Des campagnes dans ce sens avaient été lancées dès les années 60 et 70 par ceux qui revendiquaient l'autonomie et affirmaient la nécessité de rompre

avec les anciens maîtres. D'ailleurs, la quête de la pertinence en éducation n'était pas chose nouvelle. W. C. Groves, qui fut le premier directeur de l'éducation en 1946, parlait de « créer des écoles indigènes qui desserviraient les diverses communautés et dont le programme d'études serait adapté aux activités de celles-ci » (Avalos, 1993, p. 277). L'un de ses successeurs, McKinnon, recommandait en 1966 que le système éducatif « offre des options sous forme d'idées et de valeurs afin que les Papouans-Néo-Guinéens examinent eux-mêmes de quelle manière ils entendent marier les cultures » (Avalos, 1993, p. 277). Souhaitant trouver un modèle éducatif adapté à la Papouasie-Nouvelle-Guinée, des hommes politiques et des responsables de l'enseignement ont entrepris plusieurs voyages d'études dans des pays d'Afrique nouvellement indépendants. Des délégations se sont rendues en Australie, aux États-Unis d'Amérique, au Royaume-Uni et en Suède en quête de l'idéologie qui conviendrait le mieux à la Papouasie-Nouvelle-Guinée (Weeks, 1993, p. 261-273). Il est révélateur que le système éducatif mis en place par les colonisateurs ait été maintenu après l'indépendance. L'établissement du programme d'enseignement, le cloisonnement des disciplines, le choix des langues d'enseignement, l'organisation des examens nationaux sont autant de reflets des systèmes institués par les puissances coloniales. Les Papouans-Néo-Guinéens qui avaient fait leurs études dans le cadre de l'ancien système colonial ont continué à défendre celui-ci. Sans doute pensaient-ils agir au mieux pour satisfaire aux impératifs d'une jeune nation, alors qu'ils ne faisaient qu'entretenir un système qui se heurte constamment à leurs convictions et à leurs valeurs dans les domaines de l'apprentissage et de l'éducation.

La recherche d'une pratique éducative pertinente se poursuit, la Papouasie-Nouvelle-Guinée continue à être un champ d'expérimentation pour des idées et des théories novatrices en matière d'éducation, et certaines méthodes, certains modèles sont importés d'autres pays. Des programmes d'enseignement qui donnent de bons résultats dans certains pays, notamment ceux des ex-colonisateurs, sont transférés et adoptés en bloc en Papouasie-Nouvelle-Guinée. O'Donoghue (1994, p. 73-88) fait état de tentatives visant à transférer des programmes de mathématiques et de sciences sociales fondés sur des théories de l'apprentissage importées d'Australie. En vertu d'hypothèses universalistes, les enfants de Papouasie-Nouvelle-Guinée sont censés apprendre au même rythme et de la même manière que les enfants occidentaux. Le succès limité de ces nouveaux programmes a déçu. Les élèves n'ont pas obtenu les résultats « habituels » ou prévisibles. Ces échecs ont été imputés à tort à leurs insuffisances cognitives. Les programmes d'études proposés n'ont pas tenu compte du fait que les enfants de Papouasie-Nouvelle-Guinée font partie de systèmes complexes préexistants d'analyse et de transfert de connaissances. Des idées sur l'éducation et l'apprentissage venues de l'étranger, qui pouvaient paraître nouvelles et brillantes, n'ont pas donné les résultats escomptés parce qu'elles faisaient fi du réseau culturel local sous-jacent.

## La quête de la pertinence

En vingt ans, le système éducatif, tel qu'il a été structuré et appliqué depuis la fin de l'ère coloniale, a perdu une partie de sa crédibilité. La masse de la population se rend compte que l'éducation n'a pas tenu ses promesses. L'école a été considérée comme le lieu où les élèves acquièrent les compétences intellectuelles qui leur permettront de s'intégrer dans le système social et économique du pays. La place faite aux examens de fin d'études et l'importance accordée par les employeurs et les autorités de l'éducation aux résultats de ces examens ont eu pour effet de valoriser exagérément l'acquisition de qualifications formelles et l'obtention d'un emploi.

Les établissements scolaires ont poussé l'obsession des résultats des examens jusqu'à entrer en concurrence avec des établissements du voisinage et d'autres régions du pays. Les résultats font l'objet de statistiques nationales et les écoles sont classées en fonction du taux de réussite dans chaque discipline. Cela a influencé le jugement du public sur les différents établissements et leur personnel administratif et enseignant, et amené beaucoup de parents à vouloir inscrire leurs enfants dans des écoles « obtenant de bons résultats ». Le commentaire d'Anis (1990, p. 20) résume le problème auquel la Papouasie-Nouvelle-Guinée doit faire face aujourd'hui : « Il faut que l'éducation soit considérée comme une préparation à la vie et non comme un simple investissement . »

À un séminaire sur l'éducation, organisé dernièrement à Port Moresby, celui qui était alors le Premier ministre de la province de Nouvelle-Irlande a affirmé que l'enseignement était en train de perdre « toute pertinence pour une quantité d'enfants et de parents dans le pays », et il a préconisé de « mieux adapter l'éducation à leurs besoins et à leurs aspirations dans le cadre du village » (Anis, 1990, p. 20). Le Ministère de l'éducation de Papouasie-Nouvelle-Guinée, en appliquant récemment des réformes au système éducatif, a estimé que celui-ci avait « un programme qui ne correspondait plus aux besoins du pays et de ses habitants » (Papouasie-Nouvelle-Guinée. Département national de l'éducation, 1993, p. 2). Le rapport Matane (1986) visait notamment à fournir un substrat philosophique à l'enseignement dispensé en Papouasie-Nouvelle-Guinée, et il préconisait un système inspiré des modes de pensée du pays en posant des questions telles que : « Quelle sorte de citoyens devrions-nous instruire aujourd'hui ? Quel type d'enseignement faut-il pour former ces citoyens ? » Des questions de ce genre montrent qu'on est à la recherche d'une éducation pertinente.

Pour y répondre, il faut dûment réfléchir et analyser la situation avec soin. Autrefois, les réponses semblaient plus faciles à trouver, et ce par l'intermédiaire des administrateurs coloniaux et de théoriciens et consultants internationaux en matière d'éducation. L'expérience d'autres colonies apparaissait aussi de nature à fournir certaines réponses. Il n'en reste pas moins que, dans l'ensemble, la recherche d'une idéologie nationale de l'éducation semble s'être drapée dans les mythes fabriqués par les puissances dominantes. Il faut maintenant examiner de près ces mythes pour voir ce qu'ils impliquent. Quelles connaissances pratiques et théoriques, quelles valeurs et quelles croyances faut-il inculquer ? Celles-ci sont-

elles contenues dans les théories et dans les modèles éducatifs de la culture dominante ? Ce type d'analyse critique permettrait aux Papouans-Néo-Guinéens de découvrir les limitations des idéologies occidentales. Il se peut d'ailleurs que ces théories et que ces modèles aient cessé d'être viables ou valables. Faisant écho à Narakobi (1991), Avalos (1993, p. 290) souligne la nécessité d'une analyse rigoureuse :

Les Papouans-Néo-Guinéens ne doivent pas se laisser asservir par des raisonnements et des postulats considérés comme allant de soi ; en effet, s'ils s'obstinent à « s'intéresser à ce à quoi un pot devrait ressembler, puis à façonner le pot à cette image imposée, alors ils ne tarderont pas à s'apercevoir que celui-ci ne pourra pas contenir l'eau indispensable à la vie de notre société ».

Thaman (1990, p. 4) partage aussi les préoccupations de Narakobi quand elle juge les programmes d'enseignement des nations insulaires du Pacifique Sud « trop déterministes, en ce qu'ils tendent à donner trop d'importance à la nécessité pour les populations de s'adapter à leur environnement physique et social au lieu de réfléchir au rôle qu'elles doivent jouer pour changer cet environnement ».

La recherche du changement a atteint son point culminant en 1986 avec l'ouvrage de sir Paulius Matane, *A philosophy of education for Papua New Guinea* [Une philosophie de l'éducation pour la Papouasie-Nouvelle-Guinée]. Le rapport Matane, comme on l'appelle désormais, avait été établi par un comité présidé par sir Paulius Matane, notable éminent du pays. Créé à l'instigation du Ministre de l'éducation d'alors, Aruru Matiabe, le comité était chargé de procéder à un examen critique de la philosophie inspirant le système éducatif conformément aux objectifs et aux principes de la Constitution nationale. Le comité était en outre invité à proposer de nouveaux principes directeurs qui permettraient de doter la Papouasie-Nouvelle-Guinée d'un système éducatif plus pertinent.

Le rapport se fonde sur le concept de « développement intégral de l'homme », autour duquel s'articulent un certain nombre de définitions et d'objectifs fondamentaux pour l'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Comme je le promettais en début d'article, j'orienterai ma réflexion sur le concept de « développement intégral de l'homme » que je rattacherai à mon propre contexte culturel, ce qui me permettra d'étudier de plus près la question de savoir comment les pratiques de l'éducation peuvent réactiver les systèmes de connaissance propres aux cultures du pays. En adaptant leurs systèmes de connaissance face au contact et aux influences d'autres cultures, les nombreuses identités culturelles de Papouasie-Nouvelle-Guinée, dont chacune a sa personnalité propre, pourront s'affirmer et se renforcer.

Je voudrais maintenant en venir à la culture qui est la mienne, examiner sa conception du monde, puis, dans ce cadre, déterminer la manière dont l'enseignement et l'apprentissage ont évolué au niveau pédagogique.



## Les systèmes de connaissance locaux

### LE CONTEXTE DU MELPA

J'appartiens à la culture mogei, dans la zone du Melpa des hautes terres de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Notre vision du monde procède du concept de *Mbu*. La présente étude fait office de cadre conceptuel pour analyser les concepts de *Noman*, *Mbu Noman* et *Nuim*, qui, sur le plan pédagogique, sont au cœur de l'apprentissage et de la production de savoir dans le contexte du Melpa.

C'est le concept de *Noman* qui confère à l'univers du Melpa son sens et sa validité. C'est un concept qui englobe tout ce qui concerne la pensée, le savoir, l'affectivité, la compréhension, la mémoire et la vie. Chaque personne ou *Na*, dans le Melpa, a un *Noman*. Le fait de présenter ainsi les deux concepts de *Na* et de *Noman* ne signifie pas qu'il s'agisse de deux entités distinctes. Ils sont inextricablement liés en tant que *Nanga Noman*. En conséquence, parler de *Na*, c'est parler de *Noman*, et inversement. Le *Nanga Noman* n'est pas une entité. Autrement dit, on ne peut pas parler de *Nanga Noman* comme de choses tangibles ou transcendantes. Le *Na* et le *Noman* sont en fait des entités dynamiques, des processus. Penser, connaître, ressentir, comprendre, etc., c'est définir continuellement le *Nanga Noman*.

Le processus dynamique du *Nanga Noman* est symbolisé par le *Mbu*. *Mbu* signifie littéralement semence. Métaphoriquement, le *Mbu* symbolise l'identité, la connaissance et les relations. La remarque de Geertz (1973, p. 89), pour qui les symboles véhiculent « l'image que [les gens] se font de la manière dont les choses sont réellement, ainsi que leurs idées les plus totalisantes de l'ordre des choses », peut s'appliquer au *Mbu* en tant que symbole de l'univers du Melpa. Ce concept comporte un niveau plus profond que je voudrais maintenant expliciter pour montrer comment l'univers du Melpa est conçu et construit.

Le concept de *Mbu* est structuré en un système en triade intégrant les notions de *Mbu Iamb*, *Pulg Iamb* et *Mbu Kola*. Bond (1990) parle de structure triadique pour des personnes se situant à un niveau idéologique qui définit le monde et formule des conceptions et des pratiques particulières. En bref, Bond identifie le système triadique comme gens, autorité et frontière. Il s'agit non pas d'entités distinctes, mais de notions interdépendantes qui se chevauchent. Les gens ont le pouvoir de regarder le monde, de s'interroger à son sujet et de déterminer ainsi la position qu'ils y occupent. Le monde est la frontière. Celle-ci n'a aucune signification ni valeur intrinsèque. La signification et la valeur doivent lui être conférées pour qu'elle devienne connaissable. Le monde connaissable est doté de signification par les gens. En donnant une signification au monde, les gens créent l'autorité. L'autorité définit la frontière et, à son tour, reconnaît et accrédite la signification attribuée par les gens.

Si on transpose le système triadique de Bond dans le Melpa, *Mbu Iamb* désigne les gens, *Pulg Iamb* l'autorité et *Mbu Kola* la frontière. Le *Mbu Iamb* (traduction littérale : personne semence/gens), en tant que concept, se rapporte aux

gens. Le *Pulg Iamb* (personne racine) a trait aux relations entre les gens sur le plan à la fois réel et spirituel, à la propriété et à l'environnement physique, notamment à la terre. Le *Mbu Kola* (lieu semence) est le monde connaissable. Cette tripartition complexe s'enchevêtre pour donner le concept de *Mbu*. Le *Mbu* situe et constitue le *Na* mogei (individu) dans un système de relations. Le *Mbu* est la localisation conceptuelle primordiale à partir de laquelle le *Nanga Noman* se réalise et s'actualise par l'intermédiaire du *Mbu Ugl* (choses faites pour les semences). Le *Na* conscient et pensant confère une signification aux relations matérielles et sociales du *Mbu*. Le *Mbu* donne un sens d'identité et structure toutes les activités.

Jusqu'ici, il est très facile de voir dans le *Mbu* une carte culturelle vierge, une structure transcendantale qui constitue le *Mbu Iamb*. Le paysage symbolique du *Mbu* fait partie d'un cadre conceptuel qui n'est pas durable mais évolutif. Le *Mbu* est construit par le *Iamb* comme le *Iamb* est construit par le *Mbu*. Dans ce processus constructif, le *Mbu Kola* ne doit pas être considéré comme un lieu culturel exclusif de félicité et d'harmonie, mais comme un terrain de compétition où chaque *Na* est constamment en train de négocier la signification et d'imposer la signification. Le *Na* est un processus dialectique entre le *Mbu* et le *Nanga Noman*.

En ce qui concerne le savoir et la création de savoir, le *Mbu* est réifié par le *Na* par l'intermédiaire du *Noman*. À mesure que le *Nanga Noman* entre en contact avec le *Mbu*, chaque contact est un jalon à partir duquel le *Na* construit le savoir. Vu sous cet angle, le savoir n'est pas un ensemble d'idées, de faits ou de chiffres immuables transmis par l'histoire du *Mbu*, mais c'est quelque chose qui est continuellement créé et recréé. Le *Mbu* est une expérience temporelle plutôt qu'un projet téléologique, et, en ce sens, le savoir est un processus évolutif, et non quelque chose qui serait établi une fois pour toutes.

## CONNAÎTRE

Après avoir examiné la nature de l'être dans mon contexte mogei, je voudrais maintenant étudier les modalités selon lesquelles se font l'éducation et l'apprentissage. Les concepts étroitement liés à l'apprentissage sont le *Noman*, le *Mbu Noman* et le *Nuim*. La relation apparaît comme suit. Le *Noman* se rapporte au savoir et à la création du savoir. Avoir un *Noman*, c'est connaître, ressentir, voir, comprendre et jouer un rôle. Pour les Mogei, tous les êtres humains (hommes et femmes, jeunes et vieux) ont un *Noman*. Dans le contexte mogei, apprendre consiste à éduquer et à développer le *Noman*. L'éducation du *Noman* aboutit au *Mbu Noman*. Le *Mbu Noman* se rapporte à l'aptitude et à l'habileté de l'individu à s'exprimer par le langage, à la connaissance de l'histoire et des relations sociales, à la capacité de raisonner, de discuter et de traiter les problèmes et les affaires dans le contexte local, ainsi qu'avec les gens en dehors de celui-ci, et à la manifestation de respect pour la famille et les parents. Tout individu qui est capable de faire montre de ces valeurs liées au *Mbu Noman* atteint la qualité de *Nuim*. Celle-ci se rapporte à la capacité intellectuelle de l'individu et à ses responsabilités sociales et morales. Dans l'optique mogei, l'éducation n'est pas considérée comme un développement

de l'intellect indépendamment des normes sociales et morales. Le concept de *Nuim* en matière d'éducation et d'apprentissage intègre les deux dimensions. D'ailleurs, pour les Mogeï, la responsabilité morale et la capacité intellectuelle sont une seule et même chose. L'essence du *Nuim* est d'être reconnu et respecté par les membres de la communauté. Les individus qui ont le *Nuim* reflètent la relation triadique du *Mbu*.

Dans le contexte mogeï, le concept d'apprentissage ne peut s'interpréter en termes de développement comportant divers stades. Autrement dit, un *Na* n'acquiert pas d'abord le *Noman*, puis le *Mbu Noman* et, finalement, le *Nuim*. Un enfant mogeï peut avoir le *Mbu Noman* et atteindre à la qualité de *Nuim*. Tous les individus sont censés avoir un *Noman* à la naissance. L'aptitude du *Na* à connaître et comprendre le monde est reconnue dès la naissance.

Les enfants mogeï sont reconnus comme ayant un *Kangambulga Noman* (*Noman* des enfants), ce qui signifie que les enfants sont considérés comme ayant une capacité intrinsèque de penser et d'interpréter le monde. Le *Kangambulga Noman* reçoit le savoir dont l'enfant a besoin pour établir des contacts et trouver sa place. L'acquisition du langage, par exemple, est considérée comme un aspect important de ce processus ; et la langue est donc enseignée dès le plus jeune âge. Les enfants qui savent bien parler et qui sont capables de s'exprimer clairement sont considérés comme ayant un *Mbu Noman* qui leur permettra d'atteindre aux qualités propres à l'état de *Nuim*.

#### APPRENDRE

Du concept de *Mbu*, qui évoque l'idée de « semence », découlent les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage. La semence, qui symbolise l'apprentissage dans la culture mogeï, est une analogie utile. Une semence a le pouvoir de croître et de trouver le lieu propice à sa croissance. Si elle a reçu les substances et les soins nécessaires, elle surgit bientôt de terre. La plante qui pousse porte des feuilles, absorbe les éléments nutritifs et occupe peu à peu une place dans l'environnement. Dans le contexte mogeï, cette image de félicité organique peut être trompeuse. La plante qui pousse doit se défendre en effet contre les éléments, se disputer la nourriture disponible avec les autres plantes pour se renforcer et se développer. Les éléments vitaux qui permettront à la plante de s'assurer une place lui sont fournis tôt. À mesure que pousse la plante, elle acquiert une information, des aptitudes et un savoir nouveaux et complexes.

L'acquisition d'une langue de travail permet à l'enfant de participer à des activités qui vont renforcer sa maîtrise du langage et favoriser en même temps des expériences nouvelles. Parfois, les enfants observent leurs parents ou des membres de leur famille et finissent par essayer de faire comme eux, ce qui signifie qu'ils maîtrisent mieux leurs activités. Ils ont une influence sur la durée et le rythme de ces activités. S'ils en ressentent le besoin, ils peuvent aussi les modifier. Ils savent également qu'ils peuvent consulter et interroger leurs parents et les membres de leur famille. En dehors de l'observation, il y a aussi des contacts directs entre les

parents et les membres de la famille. Lors de ces réunions, les parents et les autres personnes présentes s'assoient près des enfants pour leur montrer ou leur expliquer comment faire telle ou telle chose, et pour leur parler de leur histoire, de leurs croyances et de leurs valeurs.

Chez les Mogei, l'apprentissage est un processus intégral. Le père et la mère, les oncles et les tantes, notamment, se chargent de l'enseignement des jeunes. Certaines des techniques et des connaissances enseignées sont d'un usage immédiat, d'autres devraient leur être utiles plus tard. L'enseignement n'est pas un processus qui dépende dans une large mesure des adultes ou qui soit exercé par eux. Les enfants apprennent dans le contexte de la vie. De la sorte, tout ce qui est acquis est significatif parce que l'individu qui a appris peut ainsi devenir un participant actif à la vie de la communauté. Chez les Mogei, le processus d'éducation et d'apprentissage passe par l'écoute, l'observation, la pratique et la participation. Plus important encore, les Mogei voient dans l'enfant un individu doté d'un *Noman* pour interroger et apprendre ; ce faisant, ils sont en mesure de créer leur propre savoir. C'est au niveau du *Na* individuel que s'opère l'apprentissage de ce qui est jugé nécessaire pour permettre à l'individu de créer et de donner un sens à sa vie.

## Notre voie

Le rapport Matane (1986) se fonde sur la notion de « développement intégral de l'homme », qu'il explicite en ces termes :

« Développement », en ce sens que chaque individu a le potentiel qui lui permet de croître en savoir, en sagesse, en compréhension, en compétence et en bonté. « Intégral », en ce sens que tous les aspects d'une personne sont importants. « L'homme », en ce sens que les relations sociales sont fondamentales (Matane, 1986, p. 6).

C'est grâce au puissant élan communiqué par l'articulation de ces trois perspectives que le reste du document s'organise pour définir une philosophie de l'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Ces cultures « opèrent dans un cadre de nécessités spirituelles, sociales, physiques/économiques et politiques qui ont été intégrées pour constituer l'assise même de la vie » (rapport Matane, 1986, p. 7). L'adoption de ce cadre a réaffirmé l'importance des systèmes locaux de connaissance.

Dans le contexte du *Mbu*, l'accent est mis sur le *Na* (individu) dont le *Noman* lui permet de trouver sa place au sein de la communauté. Les membres de celle-ci laissent à l'individu une certaine latitude pour connaître et apprendre, lui donnant ainsi la possibilité d'être reconnu et respecté par les siens. En tant que cadre conceptuel général, le « développement intégral de l'homme » permet d'atteindre à une compréhension en profondeur. Le rapport a relevé un problème insoluble dans le système éducatif en vigueur, qui est l'extrême fragmentation de l'expérience scolaire de l'enfant. Cette fragmentation tient à des facteurs structurels très variés. Elle influe aussi sur la façon dont les connaissances sont conceptualisées en disciplines distinctes. Tout se passe comme si chaque discipline était complètement indépen-

dante des autres pour ce qui est de son contenu, de ses rapports avec le savoir dans le monde et de son rôle dans l'éducation.

L'auteur du rapport se déclarait surtout préoccupé de ce que la fragmentation ait entraîné la valorisation de certains aspects de l'apprentissage au détriment d'autres, négligés ou oubliés. Plus précisément, il regrettait que « l'on se préoccupe si peu de répondre aux besoins sociaux et spirituels des élèves alors qu'on accorde tant d'importance aux nécessités politiques et physiques/économiques (Matane, 1986, p. 5). L'idée de « développement intégral de l'homme » implique qu'il faut penser à tous les aspects de chaque apprenant, c'est-à-dire à ses besoins sociaux, spirituels, politiques, économiques et physiques. Selon le rapport Matane, les besoins spirituels sont liés aux valeurs et aux croyances, les besoins sociaux aux relations avec les gens, les besoins politiques à la prise de décision individuelle, et les besoins physiques et économiques à l'utilisation des ressources.

Dans le cadre du *Mbu*, les valeurs, les croyances, les connaissances théoriques et pratiques, même s'il n'en était pas question en ces termes, étaient apprises par les enfants. À mesure qu'ils continuaient à grandir et à participer à la vie de la communauté, ces divers aspects se renforçaient. Le processus d'enseignement et d'apprentissage du *Mbu* ne comportait pas nécessairement une discipline ou un type de connaissances à étudier ou un savoir-faire particulier à acquérir. Il y avait des « choses à faire et à apprendre » (*Mbu Ugl*), mais elles étaient liées à un contexte particulier. Par exemple, il y avait des choses à apprendre sur la manière de chasser, sur la manière de pêcher, sur les moments et sur les lieux propices à ces activités, sur les choses à ne pas faire quand on s'y livre, sur les espèces animales à attraper et sur celles à relâcher, et ainsi de suite. Tous les aspects du savoir et des valeurs de la communauté faisaient partie du processus d'apprentissage.

Autre aspect important de la conception fragmentée de l'éducation, les écoles sont souvent situées loin des communautés, et sont perçues pour cette raison comme des lieux de formation professionnelle. Cette façon de voir déforme l'image de l'école en tant qu'élément constitutif de la communauté, et porte atteinte à l'idée selon laquelle la responsabilité de l'éducation incombe non seulement aux enseignants, mais tout autant à la communauté. L'administration coloniale privilégiait les disciplines, les connaissances et les emplois par rapport aux valeurs et aux croyances de la communauté. En modifiant l'importance relative de ces divers aspects, on permettra aux enfants d'être en contact plus étroit avec leurs parents et leur famille, et de participer davantage à la vie de la communauté. Celle-ci fournira son aide et ses conseils, à des degrés divers, en ce qui concerne le contenu des programmes et les modalités d'enseignement, l'emplacement, l'entretien et l'aménagement des écoles, la nomination du personnel et la langue ou les langues d'enseignement. Les valeurs et les croyances de la communauté deviendront partie intégrante de l'éducation des enfants, qui sentiront mieux quelles sont leur place et leur identité.

Dans le contexte colonial, des institutions comme la famille et la communauté n'avaient guère d'influence ou n'en avaient aucune sur les questions relatives à l'école et au choix des matières enseignées. Chez les Mogeï, en revanche, tous les

membres de la communauté avaient leur mot à dire et leur rôle à jouer dans le processus de *Mbu Ugl*. Former l'individu était pour eux en faire quelque'un d'habile, de bien informé, de responsable, sachant apprécier et respecter les autres membres de la communauté. Dans l'ensemble, le rapport Matane estime sans aucun doute à sa juste valeur la contribution des systèmes de connaissance locaux qui fonctionnaient depuis longtemps déjà en Papouasie-Nouvelle-Guinée quand les influences extérieures commencèrent à se faire sentir. Ce n'est pas à dire que les idées, les valeurs et les croyances faisant partie de cultures comme celle des Mogeï n'étaient pas susceptibles de changer. En tant qu'éléments constitutifs d'un système, les habitants s'attachaient à le maintenir et à le faire évoluer. Cependant, les systèmes imposés de l'extérieur ont fini par l'emporter, entraînant la destruction progressive de la pluralité culturelle et transformant la Papouasie-Nouvelle-Guinée en une société unique livrée au consumérisme. Le rapport Matane et les réformes qui ont suivi sont un moyen de riposter efficacement à cette hégémonie culturelle et d'entamer un processus de rétablissement de nos systèmes de valeur plus riches de signification.

## Conclusion

Le rapport Matane a marqué un tournant dans le domaine de l'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Soit par ignorance, soit par naïveté, la population participait à un système éducatif qu'elle contribuait ainsi à perpétuer et qui enseignait à ses enfants à devenir des étrangers à leur propre culture. Le rapport Matane présente nos systèmes de croyances et de valeurs, ainsi que d'enseignement et d'apprentissage, comme des processus significatifs en mesure de fournir une base solide pour l'édification de communautés diverses mais elles-mêmes significatives. Les Papouans-Néo-Guinéens et d'autres encore ont applaudi au rapport, dans ses détails comme dans son inspiration, parce qu'il rend justice à la manière dont ils s'instruisent et dont ils agissent.

Ce à quoi il faut maintenant s'attacher d'urgence, c'est au processus long et ardu de révision des structures scolaires, des programmes d'études, des programmes de formation des enseignants, des systèmes d'examens, et à une éducation du grand public destinée à lui faire comprendre les avantages de ces changements. Ce qu'il ne faut pas faire, en revanche, c'est de choisir la solution de facilité consistant à reconnaître pour la forme la portée culturelle de l'action envisagée tout en maintenant en place le système éducatif dominant, inadapté, qui a étouffé notre diversité.

Dans des institutions comme les universités, il faudra établir des centres d'enseignement et de recherche qui se chargeront en particulier de développer et de maintenir beaucoup des systèmes riches et variés de connaissance. En disant que les Papouans-Néo-Guinéens devraient s'attacher davantage aux systèmes de connaissance qui leur sont propres, je ne préconise pas une rupture totale avec le système dominant. Nous avons besoin d'apprendre comment les autres cultures fonctionnent pour pouvoir communiquer et rivaliser avec elles. D'ailleurs, on peut voir que

beaucoup des idées qui ont été empruntées à d'autres cultures ont été convenablement adaptées à nos besoins. En étudiant de près notre système de connaissance, nos valeurs et nos croyances, nous trouverons peut-être les réponses à quelques-uns des problèmes sociaux et économiques qui ne cessent d'assaillir notre peuple. Les systèmes dominants ne détiennent peut-être pas forcément les bonnes solutions. Comme l'a dit Bernard Narakobi (1990, p. 239) : « Nous ne pouvons édifier une nation en partant simplement de la technologie, nous ne pouvons édifier une nation en nous fondant uniquement sur la roue et la locomotive à vapeur. Il nous faut édifier ce pays, édifier notre civilisation sur des valeurs qui ont été transmises de génération en génération. »

## Bibliographie

- Anis, P. 1990. Education for integral human development : a provincial perspective [L'éducation pour un développement intégral de l'homme : perspective provinciale]. Dans : *Community-based education* [L'éducation à base communautaire]. Port Moresby, PNG National Department of Education. (Ronéo.)
- Avalos, B. 1993. « Ideology, policy and educational change in Papua New Guinea » [Idéologie, politique et changement de l'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 29, n° 3, p. 275-292.
- Bond, E. 1990. « Introduction ». Dans : *Two post-modern plays* [Deux pièces postmodernes], Londres, Methuen.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures* [L'interprétation des cultures]. New York, Basic Books.
- Matane, P. 1986. *A philosophy of education for Papua New Guinea* [Une philosophie de l'éducation pour la Papouasie-Nouvelle-Guinée], Port Moresby, PNG National Department of Education. (Rapport Matane.)
- Narakobi, B. 1990. « Social and spiritual development : overview » [Développement social et spirituel : vue d'ensemble]. Dans : *Community-based education* [L'éducation à base communautaire]. Port Moresby, PNG National Department of Education. (Ronéo.)
- . 1991. Education and development [Éducation et développement]. Dans : Avalos, B. ; Neuendorf, L. (dir. publ.). *Teaching in Papua New Guinea : a perspective for the nineties* [Enseigner en Papouasie-Nouvelle-Guinée : perspective pour les années 90]. Port Moresby, University of Papua New Guinea Press.
- O'Donoghue, T. A. 1994. « Transnational knowledge transfer and the need to take cognisance of contextual realities : a Papua New Guinea case study » [Transfert transnational de connaissances et nécessité de prendre connaissance des réalités du contexte : étude de cas papouan-néo-guinéen]. *Educational review* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 46, n° 1, p. 73-88.
- Papouasie-Nouvelle-Guinée. Département national de l'éducation. 1993. *The education reform awareness* [Conscience de la réforme de l'éducation]. Port Moresby, PNG National Department of Education.
- Thaman, K. H. 1990. « Towards a culture-sensitive model of curriculum development for Pacific island countries » [Vers un modèle de développement des programmes sensibles à la culture pour les pays des îles du Pacifique]. (Communication présentée à la Conférence régionale du Conseil mondial d'éducation, Sydney, Australie, 1990.)

- Weeks, S. G. 1993. « Education in Papua New Guinea 1973-1993 : the late-development effect » [L'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée : effet du développement tardif]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 29, n° 3, p. 261-273.
- Williams, R. 1976. *Keywords : a vocabulary of culture and society* [Mots clés : vocabulaire de la culture et de la société]. Londres, Fontana.



---

# L'ÉDUCATION AU SERVICE

---

## DE L'IDENTITÉ CULTURELLE :

---

### ÉTUDE DE CAS MENÉE À FIDJI

---

*Unaisi Nabobo et Jennie Teasdale*

---

#### Le contexte

Fidji est un archipel du Pacifique Sud constitué de quelque trois cents îles subtropicales, où vit une population multiethnique de près de sept cent cinquante mille habitants. Cette population comprend 50 % de Fidjiens autochtones et 45 % de Fidjiens d'origine indienne ; les 5 % restants se partagent entre diverses minorités ethniques, parmi lesquelles on trouve des Rotumans, des Chinois, ainsi qu'une population en partie européenne (Douglas et Douglas, 1994). Fidji est un paradis pour les touristes : le climat, chaud d'un bout à l'autre de l'année, séduit bon nombre d'Occidentaux voués aux températures hivernales ; les Fidjiens sont extraordinairement gentils et obligeants ; le gouvernement considère le tourisme comme la plus rentable et la plus viable de toutes les industries ; quant aux incertitudes politiques et aux graves difficultés économiques engendrées par le coup d'État, elles ne sont guère perçues par les visiteurs.

---

#### *Unaisi Nabobo (Fidji)*

A obtenu le diplôme d'enseignement de l'anglais dans les établissements d'études secondaires à l'Université du Pacifique Sud (Suva, Fidji). Après une carrière réussie dans l'enseignement, a été nommée assistante de pédagogie au Fiji College of Advanced Education. Poursuivant ses études à l'Université du Pacifique Sud, achève actuellement une maîtrise d'éducation plus particulièrement orientée vers le rôle de la culture.

#### *Jennie Teasdale (Australie)*

S'intéresse tout particulièrement à l'éducation transculturelle dans une perspective sociologique. Elle a consacré l'essentiel de ses travaux — recherche, publications et enseignement — aux aborigènes australiens. Elle a également participé, en tant que conseiller, à l'élaboration de plusieurs programmes d'aide, mis en œuvre par l'Australie dans la région du Pacifique Sud. Elle enseigne actuellement à temps partiel à l'Université Flinders d'Adélaïde, en Australie-Méridionale.

La culture fidjienne autochtone, unique en son genre, s'est développée en milieu fermé sur une période de trois à quatre mille ans. Les visiteurs étaient rares, et les envahisseurs potentiels venus des îles voisines promptement repoussés par les farouches guerriers fidjiens. Possesseurs d'une culture stable, bien que dotée d'une dynamique interne, les Fidjiens savaient qui ils étaient et affirmaient leur identité. Organisés en groupes régionaux, leurs valeurs étaient axées sur la vie collective, la réciprocité, un système hiérarchique de chefferie à dominante masculine, et l'aptitude à s'assurer une vie prospère en tirant parti d'îles tropicales à la végétation luxuriante et de mers poissonneuses. Les modes d'éducation traditionnels assuraient une transmission culturelle efficace. Les jeunes étaient ainsi en mesure de marcher avec confiance sur les traces de leurs aînés. De par sa nature même, la société fidjienne ne connaissait pas de « marginaux ». Tous les enfants recevaient une éducation à la mesure de leurs capacités, et leur riche patrimoine culturel se perpétuait de génération en génération.

## L'avènement de l'ère coloniale

En 1874, il fut brutalement mis un terme à cette stabilité de statut et de mode de vie : les îles Fidji furent alors cédées au Royaume-Uni en échange du paiement d'une dette à recouvrer par l'Amérique. Arriva alors le colonialisme conquérant, qui changea à jamais le regard que le peuple fidjien portait sur le monde. Une culture complexe, fermée, était brusquement mise à nu, rendue vulnérable.

Les Britanniques s'intéressaient aussi à Fidji pour le potentiel commercial que représentaient les îles : le sucre, les épices et le bois d'œuvre offraient maintes possibilités aux colonisateurs. La motivation sous-jacente de l'époque, à savoir la volonté de civiliser et de christianiser, donnait à l'entreprise coloniale une impulsion supplémentaire. Des marchés furent conclus, des contrats signés, non sans massacres et sanglantes batailles. En très peu de temps, le destin culturel de Fidji fut radicalement modifié, tandis qu'une culture étrangère, incarnant les valeurs d'une Grande-Bretagne nouvellement industrialisée, envahissait les deux îles les plus vastes et les plus peuplées, Viti Levu et Vanua Levu.

L'avènement du colonialisme fut, pour les Fidjiens, bénéfique à certains égards, néfaste à d'autres. Les traditions précoloniales disparues de son fait seraient certes considérées aujourd'hui, pour une large part, comme païennes, pernicieuses ou arriérées, mais les Fidjiens n'en sont pas moins persuadés que la rencontre des deux cultures a entraîné la destruction de maintes valeurs et coutumes traditionnelles, tenues pour sacrées, auxquelles ils vouaient un profond respect.

C'est peut-être la culture de la canne à sucre qui a provoqué le changement le plus radical. Les colonisateurs britanniques, et tout particulièrement sir Arthur Gordon, le premier gouverneur, jugeaient inacceptable de perturber l'organisation sociale traditionnelle fidjienne, fondée sur le village. Au nom de cette politique de non-intervention, ils firent venir de l'Inde, alors colonie britannique, des ouvriers agricoles spécialisés dans la culture de la canne à sucre, auxquels on avait fait miroiter la perspective d'une vie meilleure à Fidji. Cette perspective s'est concrétisée

sée pour certains d'entre eux, mais les effets perturbateurs à long terme de cette transplantation n'ont à aucun moment été prévus. Comme toujours, on a, pour répondre à des impératifs économiques conjoncturels, adopté une solution immédiate lourde de conséquences.

Un premier navire, *Le Leonidas*, chargé de quatre cent quatre-vingt-dix-huit travailleurs indiens sous contrat, atteignit les côtes de Fidji en 1879. Des vagues successives portèrent leur nombre à soixante mille au total. Les conditions dans lesquelles ils voyageaient, entassés les uns sur les autres, rendaient totalement impossible le respect du strict système indien des castes ; ainsi se trouva enclenché un processus d'érosion culturelle des immigrants. Il leur fallut relativement peu de temps pour s'installer et réussir à faire de l'industrie sucrière une industrie viable. Leur nombre s'accrut régulièrement, et lorsque le pays accéda à l'indépendance en 1970, plusieurs générations s'étant succédé depuis l'arrivée du premier contingent, ils avaient recréé leur propre culture, en syncrétisme avec le contexte fidjien. Ils se firent agriculteurs, montèrent des entreprises locales, les firent prospérer, et, ne connaissant d'autre véritable patrie que Fidji, s'enracinèrent dans la société locale.

## Éducation et culture

Avant le début de l'ère coloniale, les Fidjiens autochtones possédaient une culture de caractère holistique qui régissait les moindres aspects de l'existence. L'éducation, qui faisait résolument partie de la culture, commençait dès la naissance et se poursuivait sans interruption jusqu'à la fin de la vie. L'enfant venait au monde au sein d'une famille et d'un clan ; chacun de ces clans avait un rôle particulier à jouer, une fonction spécifique à remplir (guerriers, pêcheurs, charpentiers, par exemple), et tous ces rôles étaient interdépendants. Chaque clan devait obligatoirement jouer son rôle pour que le village puisse jouir d'une large autonomie. Les enfants recevaient une éducation correspondant à ce rôle spécifique : ils s'initiaient aux arts, aux techniques et aux connaissances propres aux fonctions particulières qu'ils étaient appelés à assumer. Ils apprenaient de surcroît que la réciprocité, le respect et l'humilité étaient des valeurs fondamentales et faisaient de ce fait partie de leur apprentissage. Bien que les rôles fussent clairement définis, ils n'étaient ni séparés ni compartimentés : ils constituaient un ensemble harmonieux. Éducation et culture allaient de pair.

Avec le colonialisme est arrivé l'école, phénomène occidental, né de la révolution industrielle, que les colons estimaient être la seule bonne façon de mettre les jeunes sur le droit chemin de l'éducation, surtout si son action était associée à celle de l'église et à son entreprise multiforme de christianisation. Thompson (1972, p. 141) note que :

Les Fidjiens, comme la plupart des populations préalphabètes, n'avaient pas de système éducatif en bonne et due forme avant l'arrivée des missionnaires. Les méthodistes wesleyens [...] entreprirent des activités pédagogiques parmi les autochtones. Ils transposèrent la langue parlée en langue écrite et traduisirent le Nouveau Testament. Ils mirent sur pied un système

d'écoles de village, dans lesquelles, sous la houlette des pasteurs locaux, l'on apprenait à lire et à écrire la langue vernaculaire, et l'on s'initiait à l'arithmétique et à la religion.

Les jeunes Fidjiens ne tardèrent pas à être enrôlés, parfois même de force, dans les écoles des missionnaires. Les Indiens avaient créé quelques établissements scolaires à l'intention de leurs enfants, mais, par la suite, les missionnaires ouvrirent des écoles pour eux aussi. Dans un cas comme dans l'autre, le système scolaire mis en place par leurs soins remplaçait l'éducation traditionnelle, assurée par la communauté.

Les Indiens avaient une longue expérience en matière d'instruction élémentaire et de scolarité. Aussi les jeunes Indiens absorbaient-ils avec empressement les enseignements de leurs éducateurs étrangers. Les Fidjiens, en revanche, appartenant à une culture traditionnelle qui privilégiait l'oral par rapport à l'écrit, et dans laquelle on apprenait, sans maître et sans tableau noir, par l'observation et la pratique, ressentaient l'école comme un élément étranger, aliénant. Les enseignants coloniaux continuèrent résolument sur cette voie sans se soucier des difficultés rencontrées par leurs élèves, ni prendre en considération leur langue et leur culture. L'enseignement, dispensé intégralement en anglais, était exclusivement occidental par son contenu et faisait peu de cas de la culture des apprenants.

À l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, toute une génération de jeunes Fidjiens avait été instruite dans les écoles des missions. On leur avait appris qu'ils vivaient dans une petite parcelle reculée d'un monde très vaste (Wright, 1986, p. 9), mais qu'ils avaient la possibilité d'améliorer leur condition. Il leur faudrait pour cela renoncer à leurs traditions et se conformer aux normes d'un système d'enseignement et d'apprentissage étranger.

La scolarisation allait s'accéléralant. La modeste école à une seule classe, ouverte par les missionnaires dans les villages, faisait place à des établissements d'enseignement primaire et secondaire de plus en plus grands. Les premières écoles créées par le gouvernement étaient réservées aux fils des chefs fidjiens, les *Vulinitu*. On y formait, dans l'esprit de la philosophie classique humaniste, des « hommes d'or », selon l'expression de Platon, destinés à occuper des postes de dirigeants. D'autres écoles publiques furent créées ultérieurement à l'intention des jeunes filles et des enfants moins favorisés, des Indiens notamment. Les filles étaient séparées des garçons, et les Fidjiens des Indiens. Une école normale fut ouverte en 1947. Divers autres établissements d'enseignement supérieur suivirent. La création de l'Université du Pacifique Sud en 1968 marqua une étape décisive dans le développement du système éducatif fidjien. Elle fut chargée dans un premier temps de former le personnel enseignant du secondaire, pour Fidji et la région du Pacifique. Tous ces établissements éducatifs perpétuaient l'esprit de l'éducation à l'occidentale et les valeurs fondamentales des puissances coloniales, puis néocoloniales.

Les Fidjiens et les Indo-Fidjiens, surtout les seconds, ne tardèrent pas à se rendre compte de la valeur instrumentale du système éducatif occidental. Les parents, constatant le développement rapide de ce système et les possibilités qu'il ouvrait, exhortaient leurs enfants à bien travailler à l'école : si les cajoleries n'y suffisaient pas, ils n'hésitaient pas à recourir à la contrainte. La réussite scolaire était

désormais considérée avec le plus grand respect, et les examens revêtaient une importance capitale. Il n'était pas rare de voir les parents et les proches organiser de grands banquets en l'honneur des enfants qui avaient été reçus à un examen extérieur ou à un examen d'aptitude. Du fait de l'importance accordée aux bons résultats scolaires, l'apprentissage culturel de l'enfant devint vite une préoccupation marginale. On jugea bientôt les parents à la réussite de leurs enfants aux examens, attribuée à une « bonne éducation » ; cette réussite rejaillissait sur les parents, qui gagnaient en prestige.

Il y avait certes progrès de la scolarisation, mais nombreux sont ceux qui pensent que ce progrès s'est effectué au détriment de l'éducation. L'orientation générale des études était indiscutablement occidentale. Les modes d'éducation traditionnels fondamentaux, enracinés dans les cultures fidjienne et indienne, dépérissent, et ces cultures elles-mêmes s'en trouvèrent modifiées. L'éducation traditionnelle ne jouait plus qu'un rôle secondaire, les gens n'ayant plus guère de temps à lui consacrer, que ce soit pour la donner ou pour la recevoir. Ses valeurs subsistaient dans le cœur et l'esprit des anciens, mais ceux-ci n'avaient ni le temps ni l'occasion d'en assurer la transmission. L'éducation fidjienne traditionnelle ne demeurait relativement intacte que dans les zones rurales écartées, notamment dans les îles lointaines et dans les villages de montagne. Par ailleurs, de petits groupes de paysans indiens conservaient leurs mœurs et leurs coutumes culturelles, permettant ainsi à un petit nombre de jeunes Indiens de recevoir une éducation traditionnelle. Chose curieuse, en dépit d'une évolution aussi radicale, les langues traditionnelles s'adaptèrent et résistèrent : seule une toute petite minorité de Fidjiens utilisait l'anglais comme première langue ou comme langue de prédilection.

## Origines de l'étude de cas

Pour compléter ces données géographiques, historiques et sociales, il n'est pas inutile d'indiquer ce qui advint des populations fidjiennes dans les années 90. En 1987 survinrent deux coups d'État qui eurent des répercussions considérables sur la structure sociale de la nation fidjienne et sur ses cultures, et pour conséquence immédiate la réaffirmation de la communauté fidjienne autochtone comme élément prédominant. Cette même année, Fidji quitta le Commonwealth et la république fut proclamée. Pour beaucoup de Fidjiens d'origine indienne, le changement de climat politique posa des problèmes qu'ils jugèrent insurmontables. Pour Naidu (1988, p. 4), éminent universitaire indo-fidjien, ce changement signifiait la destruction de la démocratie multiraciale fidjienne. La conséquence en fut, pendant la période qui suivit immédiatement le coup d'État, l'exode de nombreux Indiens diplômés.

Le système scolaire fut l'un des secteurs les plus durement touchés par cet exode. On recruta de plus en plus de jeunes diplômés du second cycle du secondaire, n'ayant reçu aucune formation, pour occuper des postes d'enseignants dans des écoles secondaires du premier cycle, rendus vacants par le départ de leurs titulaires. Pour parer d'urgence à cette pénurie dramatique d'enseignants du secon-

daire, le gouvernement fidjien décida de créer un institut de hautes études ayant pour mission initiale de former aussi rapidement que possible un grand nombre d'enseignants, et, avec le soutien d'une aide au développement de l'Australie, le Fiji College of Advanced Education ouvrit ses portes en 1992. L'enseignement y fut assuré par des éducateurs professionnels venus d'Australie et des enseignants fidjiens et indo-fidjiens recrutés parmi les meilleurs.

Les cours principaux du programme de formation de deux ans étaient axés sur la préparation à l'enseignement, planifiée et assurée, au sein de l'Institut, par l'École de pédagogie, le principe de base, accepté par le personnel dans son ensemble, étant qu'il fallait adapter le processus d'enseignement et d'apprentissage au contexte local, et respecter et valoriser les cultures des étudiants. C'est à deux sociologues, les auteurs du présent article, que fut dévolue la tâche décisive d'intégrer culture et apprentissage.

## Éducation et culture intégrées

Nous avons élaboré ensemble un cours axé sur Fidji et, de façon plus générale, sur la région du Pacifique Sud, en prenant en compte à la fois l'éducation traditionnelle de l'époque précoloniale, l'influence coloniale, et les enjeux éducatifs contemporains. Ce cours, intitulé « Éducation et société dans le Pacifique Sud », était organisé en trois phases, selon le modèle présenté à la figure 1.

Au plan culturel, l'Institut était un microcosme de la société fidjienne dans son ensemble. Les classes étaient, en règle générale, constituées à égalité d'Indo-Fidjiens et de Fidjiens autochtones. Le cours devait donc respecter la spécificité culturelle de chacun des deux groupes tout en reconnaissant ce qui les unissait. En dernière analyse, les étudiants avaient besoin de voir leur propre identité culturelle affirmée et renforcée pour pouvoir à leur tour devenir en classe des agents efficaces du renouveau culturel.

Partant du principe que l'éducation est un acte d'amour et doit par conséquent permettre à chacun de découvrir, libérer et exprimer le meilleur de soi, mais conscients en même temps que la race humaine n'est pas uniforme, nous nous sommes attelés à la tâche, en nous inspirant notamment de ce vieux proverbe chinois, cité par le Premier ministre des îles Cook, sir Geoffrey Henry : « On ne peut pas connaître le village où l'on va si l'on ne connaît pas le village d'où l'on vient » (Henry, 1992, p. 14).

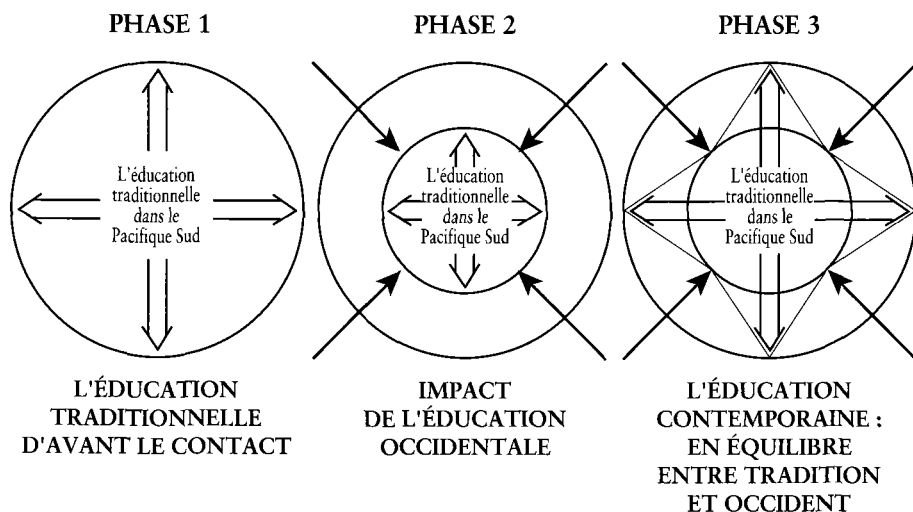
Estimant que tout être humain a le droit d'avoir une culture et de s'identifier à elle s'il le désire, les auteurs se sont fixé pour objectif de donner à chaque élève-maître le moyen de redécouvrir et de réaffirmer ses racines culturelles, c'est-à-dire d'explorer *le village d'où il vient*. Le point de départ du programme allait donc être le postulat suivant : « Chaque enfant devrait apprendre à connaître les traditions de la société humaine au sein de laquelle il est né », selon la formule d'un éminent éducateur, le Dr. Konai Helu Thaman (Thaman, 1992, p. 52).

La réflexion sur *leur provenance*, c'est-à-dire sur les traditions propres à la société où ils ont vu le jour, permettrait aux élèves-maîtres de s'interroger de façon

plus réaliste sur le but qu'ils espéraient atteindre et le moyen d'y parvenir. Pour Colin Power, sous-directeur général pour l'éducation à l'UNESCO, « une culture est vouée à dépérir dès lors que les gens ne peuvent prendre en main leur propre destin. Il fallait que les étudiants, investis, en qualité de futurs enseignants, d'un rôle clé pour l'avenir immédiat de Fidji, prennent conscience de l'importance de l'identité culturelle comme noyau vivant et force motrice de toute culture » (Power, 1992, p. 9).

Dans cette perspective, le principe de base de notre cours apparaissait clairement, tel qu'illustré dans le modèle à trois phases représenté ci-après.

FIGURE 1. Modèle de cours pour « Education et société dans le Pacifique Sud »



À la lumière de ce principe de base, les auteurs ont estimé qu'il leur fallait entreprendre par eux-mêmes une réflexion culturelle sur le passé (phase 1), le présent (phase 2) et l'avenir (phase 3), pour être mieux à même ensuite d'aider les élèves-maîtres à appréhender le processus : cela s'est révélé très efficace comme modèle de compréhension transculturelle à imiter, et a renforcé l'enthousiasme des participants.

La réussite du cours doit beaucoup à la méthode suivie. Nous avons adopté une démarche interactive, participative, qui donnait aux élèves-maîtres une grande part d'autonomie dans leur travail. Nous avons constaté qu'ils préféraient travailler en groupes et que les exposés oraux leur convenaient mieux que le travail écrit. Après mûre réflexion, nous avons retenu une formule qui comprenait un cours hebdomadaire d'une heure, essentiellement consacré à une information contextualisée, suivi d'un atelier de deux heures organisé et dirigé par les élèves et orienté vers des exposés oraux.

Les objectifs assignés au cours étaient clairs. Il devait, par la praxis, mettre tous les participants en mesure :

1. de redécouvrir et de réaffirmer leur propre identité culturelle ;
2. de respecter et d'affirmer l'identité culturelle d'autrui ;

3. de tirer de l'assurance de leur propre identité culturelle en qualité d'enseignants débutants exerçant dans les établissements secondaires du premier cycle de Fidji ;
4. de permettre aux enfants des écoles de reconnaître leur propre culture et d'en être fiers.

## La réaction des élèves-maîtres

En 1992, près de quatre-vingts jeunes gens ont été sélectionnés, sur quelque mille cinq cents candidats, pour suivre le programme de deux ans conduisant au diplôme d'enseignement. Ils avaient été choisis en fonction de leurs excellents antécédents scolaires, de leur expérience et de leurs qualités personnelles. La majorité d'entre eux venaient des zones rurales de Fidji et retourneraient y enseigner. Les deux sexes étaient également représentés : 50 % des élèves appartenaient à la communauté fidjienne autochtone, 50 % à la communauté indo-fidjienne. Au cours de la première année, ils suivirent une formation intensive de type classique dans les disciplines de leur choix et en langue anglaise, ainsi qu'un programme de formation pédagogique essentiellement théorique. Ils participèrent en outre à un stage pédagogique de courte durée dans un établissement scolaire. Cette première année du programme faisait suite à l'enseignement analytique, de type occidental, qu'ils avaient connu durant toute leur scolarité.

Les auteurs se considéraient comme des pionniers du changement et, s'ils n'étaient pas certains de l'accueil qui serait réservé à leur démarche, ils étaient sûrs en revanche que la direction qu'ils avaient prise était la bonne. Elle a été ratifiée par le Conseil des études de l'Institut.

L'observation des élèves-maîtres à ce stade a montré que, d'une manière générale, Fidjiens et Indiens ne se mêlaient pas pendant les cours, constituant deux groupes distincts, et que les clubs et les sociétés se constituaient à partir d'intérêts spécifiques à l'un et à l'autre groupe : chant choral et rugby pour les Fidjiens, football pour les Indiens. En classe, ils étaient vêtus à l'occidentale, parlaient exclusivement anglais, et se bornaient à écouter les cours et lire les textes recommandés. Les examens écrits étaient les principaux instruments de l'évaluation : on exigeait avant tout des élèves qu'ils restituent ce qu'ils avaient entendu en cours ou lu dans les textes prescrits. Les Fidjiens étaient nettement devancés par leurs camarades indiens s'agissant des exercices écrits (Puamau, 1992, p. 5).

En somme, les élèves-maîtres perpétuaient leur expérience scolaire, parce que, jusque-là, on ne leur avait jamais donné la possibilité d'essayer d'autres modes d'apprentissage. Sur le plan culturel, ils semblaient manquer de confiance, ne recourant à leur première langue (le fidjien, l'ourdou ou l'hindi) qu'en dehors de l'Institut, et préférant célébrer discrètement les événements culturels. Les relations entre Fidjiens et Indiens étaient réduites au minimum et empreintes d'une certaine gêne.

En 1993, les élèves-maîtres, de retour des vacances, retrouvèrent l'Institut avec enthousiasme, prêts à entamer leur seconde et dernière année de formation.



Les auteurs utilisèrent, pour présenter le cours « Éducation et société dans le Pacifique Sud », une illustration — en frontispice de notre « Dossier » — exécutée par Ranbir Singh, chargé de cours pour l'éducation artistique. On remit à chacun d'entre eux une brochure visuellement attractive, décrivant dans le détail le programme et les travaux pratiques, et comprenant le modèle du cours et cette illustration, qui devint le *leitmotiv* du cours. Le curieux paquet porté par le personnage non occidental de l'illustration donna lieu à un débat animé sur la culture, l'éducation et le changement, et poussa les élèves-maîtres à entreprendre une réflexion sur le modèle en trois phases. Le défi le plus direct qu'ils eurent à relever fut sans doute de devoir, pour la première fois, assumer totalement la conduite des séances de travaux pratiques. La structure de ces séances se prêtait à des formules aussi diverses que les discours, les cérémonies, les danses, les pantomimes, les débats, les discussions, le dialogue et la présentation de documents audiovisuels. Elle se prêtait également aux exposés réalisés en groupe. Ultérieurement, chaque élève devait rédiger un texte faisant la synthèse critique du contenu du cours, de la documentation, de leurs travaux de recherche, et de l'expérience acquise dans le cadre des travaux pratiques.

Les mots sont trop faibles pour exprimer comme il convient l'énergie et l'entrain avec lesquels les élèves-maîtres ont abordé ce cours. Rares sont ceux qui ont manqué une séance de travaux pratiques ; beaucoup ne se sont pas limités à ceux qu'ils étaient tenus de suivre, et des personnels intéressés, appartenant à d'autres sections de l'Institut, y ont participé eux aussi. Témoignant d'un grand enthousiasme, les stagiaires étudiaient ensemble le sujet qu'ils avaient choisi, et entreprenaient souvent de leur propre initiative des recherches pratiques sur le terrain au sein de leur communauté culturelle, en plus de la lecture et du travail de réflexion que l'on exigeait d'eux. Le travail de groupe était considérablement facilité par le fait que tous résidaient au College. La profondeur, le professionnalisme et la qualité des exposés faits dans le cadre des ateliers étaient hautement appréciés aussi bien par les enseignants que par les élèves-maîtres.

Ceux-ci se sont particulièrement distingués au cours de la phase 1 sur « l'éducation traditionnelle d'avant le contact », faisant preuve de beaucoup d'assurance et d'aisance dans leurs exposés. Leur travail de recherche consistait essentiellement à interroger leurs parents et grand-parents, puis à transposer en actions les savoirs traditionnels, ce que, n'hésitant pas à monter sur scène pour mimer, danser, déclamer, chanter et jouer, ils ont fait avec un art qui tendait à prouver que la culture traditionnelle, fidjienne et indo-fidjienne, était toujours vivante, notamment dans les zones rurales. C'est avec fierté qu'ils présentaient leur culture, en révélant les valeurs non seulement explicites, mais aussi implicites, et communiquant à tous les observateurs leur énergie, l'intensité et le sens profond de leur prestation. Les élèves fidjiens se montraient rarement aussi habiles dans les exercices écrits que dans les activités d'atelier. Les Indo-Fidjiens, de leur côté, écrivaient bien dans l'ensemble, mais leurs performances, dans le cadre des ateliers, n'avaient ni le style ni le panache de celles des Fidjiens autochtones. Traditionnellement, ces derniers apprennent par l'observation, l'imitation et la participation, et non par l'écriture,

alors que les Indo-Fidjiens ont appris à s'exprimer relativement bien par écrit. Peut-être les performances écrites des élèves témoignent-elles de la persistance des modes d'apprentissage traditionnels dans des situations d'apprentissage non traditionnelles.

Au début des ateliers, Fidjiens et Indo-Fidjiens préféraient de toute évidence travailler au sein de groupes culturellement homogènes. Puis, progressivement, ils se mêlèrent plus volontiers et, durant les jeux de rôle, on commença à voir des élèves jouer le rôle d'une personne issue d'une autre culture. Cela était habituellement salué par des rires bon enfant, mais contribuait incontestablement à détendre les relations entre les deux groupes culturels. À la fin du programme, les élèves ne semblaient plus gênés par les différences culturelles et étaient mieux à même d'affirmer leur identité culturelle. Fait intéressant, beaucoup d'entre eux se mirent à porter en classe des vêtements traditionnels, délaissant les vêtements occidentaux qui avaient leur préférence au départ, et à utiliser leur langue vernaculaire pendant ce cours, ce qu'ils hésitaient à faire dans la plupart des autres.

Au terme du cours, une évaluation systématique fut entreprise. Les élèves furent presque unanimes à déclarer qu'ils tiraient maintenant davantage de fierté de leur culture d'origine, et qu'ils étaient plus conscients et plus sûrs de leur identité culturelle. Ils affirmèrent en outre porter un regard neuf sur les gens issus d'autres cultures, et éprouver à leur égard un respect nouveau. Ils étaient incontestablement plus résolus à revendiquer leur culture en tant qu'enseignants et à s'efforcer de faire place, dans les écoles fidjiennes, à certains éléments de l'apprentissage traditionnel. Les évaluateurs extérieurs de l'Université du Pacifique Sud confirmèrent eux aussi la validité du contenu, de la structure et de la méthodologie du cours, saluant les changements positifs survenus dans les attitudes et dans le comportement des élèves-maîtres.

Nous étions certes satisfaits d'avoir, grâce à notre conviction, atteint les objectifs que nous nous étions fixés. Mais ils l'avaient été dans l'environnement relativement fermé, protégé et favorable d'un internat. Restait à savoir si cette conscience nouvelle de leur identité culturelle acquise par les stagiaires résisterait, par la suite, à la vie de tous les jours et s'ils seraient capables à leur tour de convaincre leurs élèves de l'importance de la culture.

Les enseignants diplômés de 1993 avaient-ils été capables de faire passer le sentiment de leur identité culturelle retrouvée dans la salle de classe ? Avaient-ils été assez fermes pour affirmer l'identité culturelle de leurs élèves ? Ou leur propre identité culturelle était-elle trop fragile pour résister aux pressions exercées par un système éducatif à l'occidentale réfractaire à tout changement d'orientation ? Quand ces jeunes diplômés eurent presque terminé leur première année d'enseignement, les auteurs se mirent en rapport avec eux afin d'évaluer les répercussions et les effets à plus long terme du cours. L'analyse des réponses nous a permis d'établir ce qui suit.

En 1994, les anciens élèves de l'Institut, en poste aujourd'hui, pour la plupart, dans des écoles rurales, indiquèrent qu'ils avaient réussi à préserver et renforcer leur identité culturelle en participant à des activités et à des cérémonies commu-

nautaires. Ils avaient été aidés en cela par le fait de vivre isolés dans un village, où l'érosion de la culture traditionnelle est moindre et où les idées nouvelles et radicales ne sont guère appréciées.

Dans leurs écoles, ils avaient pu constater que les leçons de musique et de danse étaient un excellent vecteur de l'éducation culturelle, et l'occasion de parler avec leurs élèves de l'importance de la culture et de l'identité culturelle, les joutes oratoires et les concours d'art dramatique offrant à cet égard des possibilités supplémentaires. Dans certaines écoles, on avait réservé une heure de cours aux activités et à l'éducation culturelles. Ayant été eux-mêmes sensibilisés à l'importance de la culture, les nouveaux enseignants exhortaient systématiquement leurs élèves à découvrir leur propre identité culturelle. À leur avis, l'école pouvait être le moteur de l'éducation culturelle, mais rien ou presque n'avait été fait pour l'encourager dans cette voie, un soutien plus net du Ministère de l'éducation à cet égard étant nécessaire.

Il fallait, selon eux, que la pénétration croissante des valeurs et des idées étrangères, même dans les zones écartées, soit contrebalancée par un changement culturel, lequel se révélerait probablement plus facile à opérer dans les écoles de village — surtout si les enseignants y étaient favorables et si des structures administratives appropriées étaient mises en place — que dans les écoles urbaines, où la tâche serait plus difficile. Le système d'examens leur apparaissait comme le principal obstacle à l'éducation culturelle dans les écoles fidjiennes, enseignants et parents étant obnubilés par la réussite aux examens, et jugeant plus ou moins inutiles les activités et les cours qui n'aidaient pas les élèves à s'y préparer.

Point intéressant, les répondants estimaient que les coups d'État avaient probablement suscité un renouveau culturel chez les Fidjiens autochtones, s'agissant notamment de la vie communautaire. Il n'en restait pas moins qu'un nombre croissant de parents fidjiens, surtout dans les centres urbains, comptaient sur l'école pour assurer l'éducation culturelle de leurs enfants.

Les diplômés approuvaient pleinement la formation pédagogique qu'ils avaient reçue à l'Institut, mais souhaitaient que l'on consacrait davantage de temps à l'éducation traditionnelle, et suggéraient que l'éducation transculturelle figurât au programme en tant que matière. Ils insistaient par ailleurs pour que fussent organisés des cours de langue vernaculaire et des activités hors programme visant à promouvoir la culture et l'identité culturelle.

## Conclusion

À une majorité écrasante, les élèves-maîtres ont déclaré que ce cours avait été pour eux extrêmement enrichissant, en particulier pendant leur séjour à l'Institut. La reconnaissance et l'affirmation de leurs cultures d'origine leur avait procuré rien moins que de la « joie », et la culture au sein de l'éducation était devenue une fête. Évoquant les quinze ou seize années de leur scolarité, ils estimaient que cette dernière avait tout entière été une période de « privation culturelle ». L'expérience de l'Institut leur avait permis de comprendre que la culture pouvait — et devrait —

être une partie indissociable de l'éducation. De plus, la notion d'identité culturelle partagée et de respect de celle d'autrui les avait aidés à surmonter le sentiment que la culture devait demeurer un aspect caché de la vie, destiné à n'être dévoilé qu'en privé, en certaines occasions exceptionnelles, ou sous la forme d'une activité culturelle pittoresque pour touristes.

Une fois sur le terrain, les nouveaux enseignants ont relevé ce défi : préserver leur propre identité culturelle dans l'enceinte comme en dehors de l'école. Aider leurs élèves à préserver la leur était une entreprise plus difficile, les enseignants chevronnés et les administrateurs étant fermement convaincus que l'école a pour objectif fondamental de favoriser l'apprentissage de type classique. La valeur d'une école et celle de son personnel étant pour une grande part mesurée à l'aune de la réussite des élèves aux examens, on considère en général que les activités culturelles ne sont pas du ressort des établissements scolaires et que, si elles figuraient au programme, elles absorberaient une part trop importante du temps déjà limité disponible pour l'enseignement. Cela étant, les enseignants exerçant dans les communautés rurales ont une réelle possibilité de promouvoir la culture en dehors de l'école, parce que d'une manière générale ils sont considérés dans ces communautés comme des notables et des mentors. Dans les centres urbains, le déclin culturel est plus marqué, et l'école ou les enseignants ont moins de possibilités de le freiner.

La présente étude de cas montre que la formation pédagogique est un moyen important de promouvoir et d'affirmer l'identité culturelle par l'éducation. À Fidji, les futurs maîtres sont issus de milieux culturels différents. Après avoir obtenu leur diplôme, ils iront enseigner dans des écoles où leurs cultures sont représentées. Bien que le système éducatif fidjien ait fortement tendance à privilégier le savoir occidental et ses modes de transmission, les enseignants qui sont sûrs de leur propre identité culturelle et souhaitent affirmer celle des autres peuvent changer quelque chose. C'est ce processus que le Fiji College of Advanced Education s'efforce d'enclencher grâce à son cours de pédagogie, de sorte que la culture fidjienne autochtone et celle des Indo-Fidjiens soient reconnues et puissent s'affirmer. Sans doute n'exerce-t-il encore qu'une influence très limitée, mais elle s'accroîtra si on lui accorde l'attention voulue.

## **Quelle voie pour l'avenir ?**

À l'échelle mondiale, le problème de la survie des petites cultures se pose de façon urgente. Ces dernières aussi bien que les cultures transplantées sont menacées d'extinction du fait de l'homogénéisation. Il est indispensable aujourd'hui, face à un changement social et à un développement technologique accélérés, que l'éducation formelle aborde ce problème.

De moins en moins d'enfants vivent dans des contextes culturels où les grands-parents, les parents, les anciens et les autres membres de la famille sont en mesure de transmettre ce qui constitue l'essence de leur culture. Les responsables de l'éducation formelle à tous les niveaux devront assumer cette responsabilité

capitale si l'on veut que le développement culturel se poursuive. Les écoles, les collèges et l'Université de Fidji peuvent être des agents très efficaces de transmission culturelle.

Il ressort de notre étude de cas qu'un institut pédagogique local peut faire de l'éducation un instrument culturel, contribuant quelque peu, ce faisant, à accroître le bien-être et à renforcer l'identité culturelle des populations fidjienne et indo-fidjienne, et déclenchant un processus dont il faut souhaiter qu'il aura un effet d'entraînement.

Le changement ne devrait pas provoquer la perte de ce que les Fidjiens appellent *yalomatua*, ou sagesse spirituelle. Les objets fabriqués et les comportements peuvent changer avec le temps, mais si les valeurs intrinsèques d'une culture sont détruites ou modifiées pour être rendues conformes à celles de l'« autre », la culture en question est condamnée. Peut-être que, en l'an 2000 et au-delà, les éducateurs fidjiens réaffirmeront l'importance de *yalomatua* et la nécessité de « préserver les valeurs essentielles et l'histoire de la culture, et, partant, une pleine conscience de l'identité personnelle et culturelle » (Nabobo, 1994, p. 7).

À l'évidence, pour que la nation insulaire fidjienne puisse survivre et progresser dans un monde de plus en plus compétitif, les racines profondes et les valeurs fondamentales des populations qui la composent doivent être reconnues et affirmées. Le système scolaire est le meilleur moyen de faire en sorte qu'il en soit ainsi. Des enseignants convenablement formés, appliquant des programmes ouverts à la culture, peuvent être le pivot d'une éducation culturelle harmonieuse pour des générations successives de jeunes Fidjiens et Indo-Fidjiens.

## Références

- Douglas, N. ; Douglas, N. 1994. *Pacific Islands yearbook* [Annuaire des îles du Pacifique]. 17<sup>e</sup> éd. Suva, Fiji Times.
- Harris, S. 1991. *Two-way schooling : education and cultural survival* [La scolarité à deux voies : éducation et survie culturelle]. Canberra, Aboriginal Studies Press.
- Henry, G. 1992. « Education for cultural development » [L'éducation pour le développement culturel]. Dans : *Voices in a seashell*, op. cit., p. 9-14.
- Nabobo, U. 1994. « Exploring Yalomatua : Fijian education and the missing link » [Exploration de yalomatua : éducation fidjienne et le chaînon manquant]. *Directions* (Suva, University of the South Pacific), vol. 16, n° 1, p. 44-54.
- Naidu, V. 1988. « The destruction of a multi-racial democracy in Fiji » [La destruction d'une démocratie multiraciale à Fidji]. Dans : Prasad, S. (dir. publ.). *Coup and crisis : Fiji — a year later* [Coup d'État et crise : Fidji — un an après]. Suva, Arena publications, p. 4-12.
- Power, C. 1992. « Culture, development and education » [Culture, développement et éducation]. Dans : *Voices in a seashell*, op. cit., p. 15-23.
- Puamau, P. 1991. *Fijian education — an examination of government policy, 1946-1986* [L'éducation fidjienne : examen de la politique gouvernementale, 1946-1986]. Suva, University of the South Pacific. (Thèse de maîtrise non publiée.)

- Thaman, K. H. 1992. « Cultural learning and development through cultural literacy » [Apprentissage et développement culturels par l'alphabétisation culturelle]. Dans : *Voices in a seashell : education, culture and identity* [Voix dans un coquillage : éducation, culture et identité]. Suva, Institute of Pacific Studies, p. 24-36.
- Thompson, L. 1972. *Fijian frontier* [La frontière fidjienne]. New York, Octagon Books.
- Veramu, J. 1992. *Let's do it our way : a case study of participatory education in rural Fijian school community* [Faisons-le à votre manière : étude de cas sur l'éducation participative dans la communauté scolaire rurale de Fidji]. Suva, University of South Pacific, Institute of Pacific Studies.
- Write, R. 1986. *On Fiji islands* [Sur les îles Fidji]. New York, Viking.

---

# L'APPRENTISSAGE ET LA SCOLARITÉ

---

## DES ENFANTS BASARWA (BOCHIMANS)

---

### AU BOTSWANA

---

*Pat Pridmore*

---

#### **Introduction**

Le présent article analyse l'influence de la culture sur l'apprentissage dans une école réservée aux enfants basarwa (bochimans), située dans le district de Ghanzi, à l'ouest du Botswana, où la plupart des Basarwa sont des Nharos ou des G/wi. Les Nharos, population autochtone du district de Ghanzi, sont devenus des occupants sans titre ou des ouvriers agricoles depuis que les Boers et les Batswana se sont implantés dans la région, à la fin du siècle dernier, et se sont lancés dans l'élevage. Les G/wi sont originaires du Kalahari central, mais, après que leurs terres eurent été proclamées réserve zoologique, le gouvernement a commencé à les déplacer vers des villages situés en bordure de la réserve. Les Basarwa vivant dans le village ne sont pas encore pleinement sédentarisés et demeurent extrêmement mobiles.

#### **Quelques données sur le Botswana**

Le Botswana est un vaste pays enclavé d'Afrique australe (582 000 km<sup>2</sup>). Environ la moitié de sa population, très peu nombreuse (1,3 million en 1991), vit dans des zones urbaines surpeuplées, et l'autre moitié dans les zones rurales à habitat dis-

---

*Pat Pridmore (Grande-Bretagne)*

Est maître de conférences en éducation et développement à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, où elle est chargée des cours conduisant au diplôme d'études avancées et à la maîtrise en éducation et en promotion sanitaires. Enseignante et nutritionniste qualifiée, elle a plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement supérieur et en matière de développement communautaire au service de la santé en Afrique occidentale et orientale. Elle mène des recherches sur l'école, agent du progrès sanitaire, et soutiendra en cette année 1995 sa thèse de doctorat sur « Les enfants, éducateurs sanitaires ». Elle s'intéresse tout particulièrement aux méthodes de recherche participatives et aux problèmes entre les sexes ; elle est mariée et mère de quatre enfants.

persé. Depuis que le pays n'est plus sous domination britannique (1966), l'économie botswanaise connaît l'un des plus forts taux de croissance de l'Afrique subsaharienne. L'enseignement formel a enregistré une expansion rapide et 85 % des enfants en âge scolaire de fréquenter l'école primaire sont aujourd'hui scolarisés. Cependant, plus de la moitié des ménages vivent dans la misère et l'insécurité économique, et manquent de nourriture.

Les sécheresses sont fréquentes et la malnutrition n'a que légèrement régressé ces dernières années grâce à une aide alimentaire massive et à des interventions en faveur de l'emploi.

Le nom de Batswana (au singulier Motswana), utilisé ici, fait référence à la population noire tswana et aux autres tribus bantoues apparentées qui composent la majorité de la population botswanaise. Ces ethnies parlent une langue nationale, le setswana. Il existe aussi une importante minorité d'environ 30 000 Bochimans appelés Basarwa (au singulier Mosarwa), tous apparentés, et qui parlent un ensemble de langues « à clics » appelées sesarwa. La langue officielle du Botswana est l'anglais.

#### UNE SUJÉTION PROLONGÉE

On a récemment émis de sérieux doutes quant au respect des droits fondamentaux des Basarwa. Bien qu'ils soient généralement reconnus comme population autochtone du Botswana, ils n'ont pas juridiquement accès à la propriété foncière ni aux sources d'eau. Il est avéré que leur marginalisation et leur sujétion prolongées constituent un obstacle majeur à leur développement, et qu'ils ne cessent de s'appauvrir (Mogwe, 1992). La relation maître-esclave continue de caractériser l'attitude des propriétaires de bétail ghanzi à l'égard de la main-d'œuvre basarwa et la façon dont les Basarwa envisagent leur participation à leur propre développement (Campbell, Main and Associates, 1991). Barnard (1992) soutient toutefois que les ouvriers agricoles ont conservé une bonne partie de leur culture traditionnelle, parce qu'ils sont majoritaires dans la région.

Le gouvernement botswanais refuse de considérer les Basarwa comme une population autochtone. Il utilise une même appellation, Habitants des régions éloignées (HRE), pour désigner les Basarwa et les quelques Batswana qui partagent leur piètre condition économique, vivent dans les mêmes zones de peuplement, mais sont culturellement distincts. On y a vu une stratégie politique pour acculturer les Basarwa et les assimiler plus facilement à la société batswana (Saugestad, 1993). Jusqu'à une période récente, les Basarwa sont restés politiquement silencieux, et les spécialistes s'accordent à considérer que leur survie en qualité de groupe culturel distinct dépendra dans une large mesure de leur aptitude à se mobiliser autour d'une plate-forme commune et à revendiquer une plus large capacité d'autodétermination (Mogalakwe, 1986 ; Campbell, Main and Associates, 1991 ; Barnard, 1992).

Au sein de chaque groupe bochiman, la principale unité sociale est la « bande » qui pratique une sorte de « communisme primitif » destiné à assurer sa



survie. Ces « bandes » sont ouvertes et égalitaristes, ni les hommes ni les femmes n'y sont exploités, et leurs membres se déplacent à leur gré. Au sein de chaque « bande », les Bochimans vivent en cellules familiales généralement apparentées les unes aux autres. Surtout, tous les groupes bochimans accordent beaucoup de prix à l'établissement et au maintien de relations sociales harmonieuses. L'organisation politico-économique se caractérise par la prise de décisions sur une base consensuelle, un système de parenté universelle reposant sur l'égalité sociale, ainsi que par la propriété individuelle et collective des différents types de biens (Barnard, 1992, p. 44).

#### MODES TRADITIONNELS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT

Les Basarwa possèdent une riche tradition culturelle ludique, et mythes, légendes, jeux, chants et danses traditionnels sont autant de moyens auxquels recourent les adultes pour l'éducation des jeunes enfants. Ceux-ci apprennent au sein de la cellule familiale et du groupe de jeu par l'observation et la pratique (Silberbauer, 1981 ; Barnard, 1992). Le groupe de jeu se compose d'enfants âgés de trois à six ans, qui jouent essentiellement à imiter les activités quotidiennes des adultes. La connaissance, la formation et la socialisation de l'enfant dans le cadre du groupe de jeu renforcent ainsi l'éducation parentale. Les Basarwa sont connus pour leur tolérance à l'égard des enfants, et la liberté dont jouissent ces derniers. La nature égalitaire de la société basarwa encourage la coopération plutôt que la compétition entre les sexes et les groupes d'âge, et les enfants ne se livrent pas à des jeux où l'important est de gagner. Une très grande importance est accordée à l'harmonie et à la complémentarité, et les chants et les danses spontanés contribuent fortement à leur bien-être social et spirituel (Marshall, 1976 ; Barnard, 1992).

L'autorité parentale s'exerce avec bienveillance et de façon raisonnable (Silberbauer, 1981), sans qu'il y ait domination de l'un ou l'autre des parents. Les enfants apprennent à respecter leurs parents et à leur obéir. Toute punition autre que symbolique pour sanctionner la désobéissance est considérée inadéquate et inacceptable. Les aînés s'occupent de leurs frères et sœurs cadets tant au sein de la famille que du groupe de jeu. Une grande confiance et une très grande affection unissent les enfants du même sexe. Les filles apprennent les divers aspects de leur futur rôle auprès de leur mère et, par conséquent, passent davantage de temps avec elle que les garçons. Ces derniers affirment une plus grande indépendance affective dans le groupe de jeu, car leurs pères sont souvent à la chasse ou absents pour d'autres raisons. Contrairement à ce qui est le cas dans la plupart des sociétés en développement, où les jeunes enfants et les adolescents contribuent de façon substantielle à l'économie, on n'attend pas des enfants basarwa qu'ils assument de grandes responsabilités en matière de chasse ou de cueillette avant l'âge de quinze ou seize ans.

Les adultes apprennent aussi aux enfants à connaître l'univers basarwa, peuplé d'un Grand Dieu, d'un Dieu mineur, avec leurs femmes et leurs enfants (humains et grands mammifères), et des esprits des morts. La volonté du Grand

Dieu est suprême, et toutes les créatures doivent s'accommoder au mieux des contraintes qu'il établit. Bien que les Basarwa attribuent parfois aux dieux l'action des agents pathologiques, la maladie est généralement considérée comme une manifestation fortuite dans laquelle plusieurs facteurs — dont certains dépassant l'entendement humain — se combinent de façon malencontreuse. Comme la sorcellerie n'existe pas, elle n'est pas perçue comme une cause de mauvaise santé, contrairement aux croyances *batswana* traditionnelles. Cependant, les danses à vocation curative sont des rituels communautaires importants qui permettent de libérer le corps de l'emprise de la maladie. Les Basarwa ont peur des esprits car ils visitent les vivants. La notion de lignage est chez eux absente et (contrairement aux *Batswana*) ils ne s'identifient pas étroitement à leurs ancêtres. D'après Barnard (1992), les Basarwa croient que cultiver la terre suscite la colère du Grand Dieu.

#### LES AXES DE L'ÉVOLUTION

Les chercheurs ont noté une dislocation progressive de l'organisation sociale traditionnelle des Basarwa. Barnard (1992, p. 53) relate que, chez ceux qui sont relativement sédentarisés, les enfants s'éloignent davantage de leur famille et les adultes passent moins de temps avec leurs enfants. Lorsque cesse la migration saisonnière, les femmes ont tendance à rester chez elles, tandis que les hommes sont plus enclins à rester éloignés de la maison, ne serait-ce que pour s'occuper de leurs troupeaux à proximité. Mogalakwe (1986) a constaté que les agriculteurs *ghanzi* recouraient de plus en plus aux enfants pour prendre soin du bétail. Ces changements sociaux sont révélateurs de l'assimilation progressive des Basarwa dans la société patriarcale *batswana*, où l'on confie beaucoup plus tôt des tâches domestiques aux enfants.

Les idées nouvelles en matière de santé sont assimilées parallèlement aux systèmes de croyance traditionnels du fait de l'interaction avec la médecine occidentale pratiquée dans les postes sanitaires d'État. Ces postes sont peu fréquentés par les Basarwa, qui se plaignent du fait que le personnel de santé ne parle pas *sesarwa* et ne les traite pas avec respect (Mogwe, 1992). Ils préfèrent les médicaments traditionnels à base de plantes, mais ne peuvent en fabriquer en quantité suffisante, faute de pouvoir s'approvisionner en racines et en herbes en dehors de leur territoire traditionnel. Au Botswana, il est aussi illégal de pratiquer la médecine traditionnelle sans être titulaire d'une licence officielle que peu de Basarwa possèdent. L'abus d'alcool est un problème notoire qui, d'après Mogwe (1992, p. 35), trouve son origine dans la pauvreté et la marginalisation.

On voit s'affirmer actuellement au Botswana un mouvement « autochtone » qui, en renforçant la capacité d'autodétermination des Basarwa, commence à avoir des effets sociaux et politiques. Saugestad (1993, p. 41) fait valoir de façon convaincante que, une fois que les autochtones auront constitué des organisations et que leurs dirigeants seront à même de négocier avec le gouvernement, ces organisations, loin de menacer l'unité nationale et la stabilité politique, contribueront

au processus démocratique, et faciliteront en fait la formulation de politiques et leur mise en œuvre.

L'apprentissage scolaire a, lui aussi, contribué à l'acculturation des Basarwa. En 1988, le gouvernement a instauré la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire, mais les écoles primaires qui existent aujourd'hui dans les villages ghanzi ne prennent pas de pensionnaires. Les parents ont du mal à assumer la scolarisation de leurs enfants, et les frais de nourriture y afférents, car la terre ne peut subvenir aux besoins de la population résidente à moins que celle-ci ne se convertisse à l'agriculture de subsistance, ce qu'elle se refuse à faire. Par conséquent, les parents comptent sur leur mobilité pour subsister. Lee (1984) a établi que les parents craignaient que leurs enfants soient maltraités ou négligés s'ils les confiaient à des membres de la famille. Bien que les transports scolaires publics assurent leur retour à la maison pour les vacances, les enfants basarwa n'ont pas encore véritablement accès à la scolarité. Cela se traduit par de faibles taux d'inscription et des taux d'abandon élevés. Peu d'enfants basarwa atteignent le niveau secondaire.

Le manque de confiance des parents dans l'école est un obstacle majeur à l'inscription des enfants. Ils estiment que l'école détruit leurs traditions sociales. Ils se plaignent aussi d'avoir trop peu de moyens pour acheter les uniformes obligatoires et les entretenir, du manque de possibilités d'hébergement à l'école et des difficultés de transport entre la maison et l'école (Mogalakwe, 1986 ; Campbell, Main and Associates, 1991). Ils redoutent des grossesses précoces pour leurs filles, dont ils pensent que les hommes batswana abusent parce qu'ils ne respectent pas les Basarwa. Les enfants abandonnent aussi l'école parce qu'on leur y inflige des châtiments corporels pour des motifs qu'ils estiment injustifiés, comme la méconnaissance du setswana. Les enfants basarwa sont grandement défavorisés du fait que l'enseignement est dispensé dans cette langue qu'ils ignorent (Mogwe, 1992).

## **L'apprentissage de la santé : une étude sur le terrain**

La Déclaration d'Alma-Ata sur les soins de santé primaires (Organisation mondiale de la santé, 1978) a marqué un tournant dans la façon d'aborder le progrès sanitaire. Elle investissait l'éducation sanitaire d'une lourde responsabilité en tant que « clé » de la mise en œuvre des soins de santé primaires. Dix ans plus tard, une étude de première importance concluait à la lenteur des progrès accomplis vers l'objectif de la « Santé pour tous » et estimait que les efforts en ce sens avaient été entravés par le manque d'éducateurs sanitaires sachant travailler de concert avec les familles et les collectivités (Organisation mondiale de la santé, 1988). L'approche de l'éducation sanitaire qui se concrétise dans des programmes dénommés « D'un enfant à l'autre » préconise de faire appel aux enfants comme dispensateurs (en même temps que bénéficiaires) d'une éducation sanitaire. Cette approche part de trois hypothèses : i) l'enseignement primaire est plus efficace s'il

est relié à des questions qui sont importantes aussi bien pour les enfants que pour leurs familles et la collectivité ; ii) l'enseignement scolaire et l'éducation extrascolaire devraient être intimement liés ; iii) les enfants ont la volonté, la capacité et la motivation nécessaires pour s'aider mutuellement, et l'on peut compter sur eux pour le faire (Hawes, 1988).

On a reconnu toutefois que les données dont on disposait concernant l'évaluation des programmes fondés sur cette approche devaient être renforcées pour que sa valeur puisse être établie et que les processus complexes dont dépend sa mise en œuvre efficace puissent être mieux compris (Child-to-Child Trust, 1994). Il est particulièrement nécessaire de mener des études dans les écoles, étant donné le rôle clé pour le développement actuellement attribué à ces dernières en tant que lieu où peuvent être conjugués les efforts pour atteindre les objectifs indissociables que sont « La santé pour tous » et « L'éducation pour tous ». En l'absence de toute autre donnée permettant d'évaluer l'efficacité des enfants faisant office d'éducateurs sanitaires dans le cadre du programme « Éducateurs en herbe », lancé au Botswana, une étude sur le terrain a été effectuée entre mars 1992 et septembre 1993. Elle visait aussi à mieux faire comprendre les programmes de ce genre en étudiant les processus qui induisent un changement de comportement chez les enfants, et la façon dont l'éducation touche à la fois les enfants et leurs familles. Les problèmes culturels étaient au cœur de l'étude, puisqu'ils influent sur les croyances et les attitudes sous-jacentes à l'apprentissage des soins de santé.

L'école où l'étude a été menée se trouvait dans le district de Ghanzi, à l'ouest du Botswana, dans une petite agglomération composée d'une quarantaine de maisons en pisé ou en briques, d'un magasin et d'un poste sanitaire, plantée au milieu d'une monotone étendue semi-désertique. Un trou de sonde permettait d'avoir de l'eau, mais il n'y avait pas d'électricité. Tous les instituteurs détachés par le Ministère de l'éducation étaient batswana, et, pour ceux qui n'étaient pas accompagnés de leur famille, l'épreuve de la séparation était aggravée par l'isolement et la pauvreté de l'infrastructure. La disparité sociale et économique entre les Basarwa et les Batswana ressortait clairement des différences d'habillement et de logement entre les enfants et les instituteurs. Ces derniers vivaient dans de petites villas à véranda en briques, tandis que les Basarwa habitaient dans des cases en pisé.

Au moment où a été réalisée l'étude, en 1992, quatre-vingt-onze enfants étaient inscrits à l'école. Il y avait aussi douze enfants d'âge préscolaire qui suivaient le programme « Éducateurs en herbe ». Le directeur adjoint a confirmé que la population scolaire était extrêmement mobile, en particulier depuis que le programme gouvernemental d'aide alimentaire aux victimes de la sécheresse avait pris fin. Certains écoliers vivaient avec leurs parents dans le village, mais beaucoup logeaient chez des membres de leur famille pendant le trimestre et utilisaient les transports scolaires pour rentrer chez eux pour les vacances.

Au mur du bureau du professeur principal figurait un tableau donnant la liste des enfants classés parmi les Habitants des régions éloignées. Étant donné qu'une quinzaine d'élèves seulement n'appartenaient pas à cette catégorie et qu'ils avaient tous un parent enseignant à l'école ou travaillant au service sanitaire, cette liste,

ainsi affichée, semblait établir une distinction dont la nécessité n'était pas évidente. Ce même tableau faisait par ailleurs apparaître une diminution spectaculaire des effectifs, surtout masculins, aux niveaux supérieurs, ce qui semblait indiquer que les filles tiraient davantage profit de la scolarité que les garçons et confirmait que, comme l'avaient déjà constaté d'autres chercheurs, les femmes saisissent davantage les possibilités de s'instruire que les hommes (Campbell, Main and Associates, 1991). Cette constatation a des conséquences importantes pour la survie des Basarwa, puisqu'il est amplement prouvé que les taux de mortalité infantile sont étroitement liés à l'éducation des mères. Les femmes peuvent toutefois avoir plus de mal que les hommes à accéder à la scène politique et à négocier les droits de leur peuple à une plus grande autodétermination au sein d'une société batswana fortement patriarcale.

#### L'INTERVENTION

L'étude menée dans l'école constituait le prolongement d'un programme de recherche plus vaste sur les écoles rurales destinées aux enfants batswana (Pridmore, sous presse). Ce programme comprenait la réalisation et l'évaluation d'une expérience visant à déterminer l'efficacité des élèves du primaire s'agissant de transmettre des messages sanitaires aux enfants d'âge préscolaire dans le cadre du programme « Éducateurs en herbe ». Il visait aussi à identifier les facteurs qui favorisaient ou entravaient l'efficacité des enfants dans leur rôle d'éducateurs sanitaires. En élargissant cette étude à l'école du village, on a pu analyser l'influence de la culture sur l'aptitude des élèves à transmettre les messages de santé.

L'enseignante responsable du programme « Éducateurs en herbe » dans l'école du village a introduit dans le programme d'instruction primaire quatre nouveaux thèmes relatifs à la santé. Elle a ensuite supervisé au moyen de méthodes pédagogiques actives le processus de transfert des messages aux enfants d'âge préscolaire. Des tests appliqués avant et après l'intervention ont permis d'évaluer ce que ces derniers avaient appris et ce que les élèves du primaire avaient tiré de leur expérience d'« Éducateurs en herbe ». L'enseignement et les tests ont été conduits dans la langue officielle d'instruction, le setswana. Aucun des enseignants ne connaissait le sesarwa.

Les données du test d'acquisition des connaissances ont été très difficiles à interpréter, et il ne faut pas oublier qu'il existait des barrières linguistiques, culturelles et sociales entre les enfants et leurs instituteurs. Dans ces conditions, ni les élèves du primaire ni les enfants d'âge préscolaire n'ont pu apprendre les messages sanitaires enseignés pendant l'intervention, alors que les deux catégories d'enfants participant à l'étude principale ont substantiellement amélioré leur apprentissage des messages de santé. Ces résultats confirment que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils ont en commun avec leurs enseignants une même langue et un même contexte culturel et social.

## DESSINS ET LÉGENDES

Une méthode novatrice connue sous le nom de « technique de dessins avec légendes » a été utilisée dans le cadre de l'étude pour analyser comment les enfants percevaient la santé. Des données sous forme de dessins ont été recueillies auprès des onze élèves — âgés de neuf et dix ans — de l'école primaire du village participant à l'étude. Dans le cadre de l'étude principale, ces mêmes données ont été collectées auprès de cent enfants batswana âgés de neuf à dix ans. On a d'abord demandé aux enfants de réfléchir à tout ce qu'ils faisaient ou pouvaient faire pour être et rester en bonne santé, sans en parler avec personne, puis de représenter sur une feuille de papier un maximum des choses auxquelles ils pensaient par un dessin, accompagné d'une légende. On leur a ensuite demandé de réfléchir à tout ce qu'ils faisaient ou pouvaient faire pour nuire à leur santé et, là encore, de représenter ce qui leur venait à l'esprit par des dessins avec des légendes. Enfin, on les a invités à procéder de la même façon pour les choses qui, selon eux, causaient le plus souvent la mort des gens. Le cuisinier de l'école a traduit ces quelques directives simples en sesarwa. Chaque réponse se présentait sous la forme d'un dessin accompagné d'un commentaire écrit. Elles ont été analysées ensemble de façon à définir des grandes catégories et des sous-catégories avant de procéder à un classement individuel.

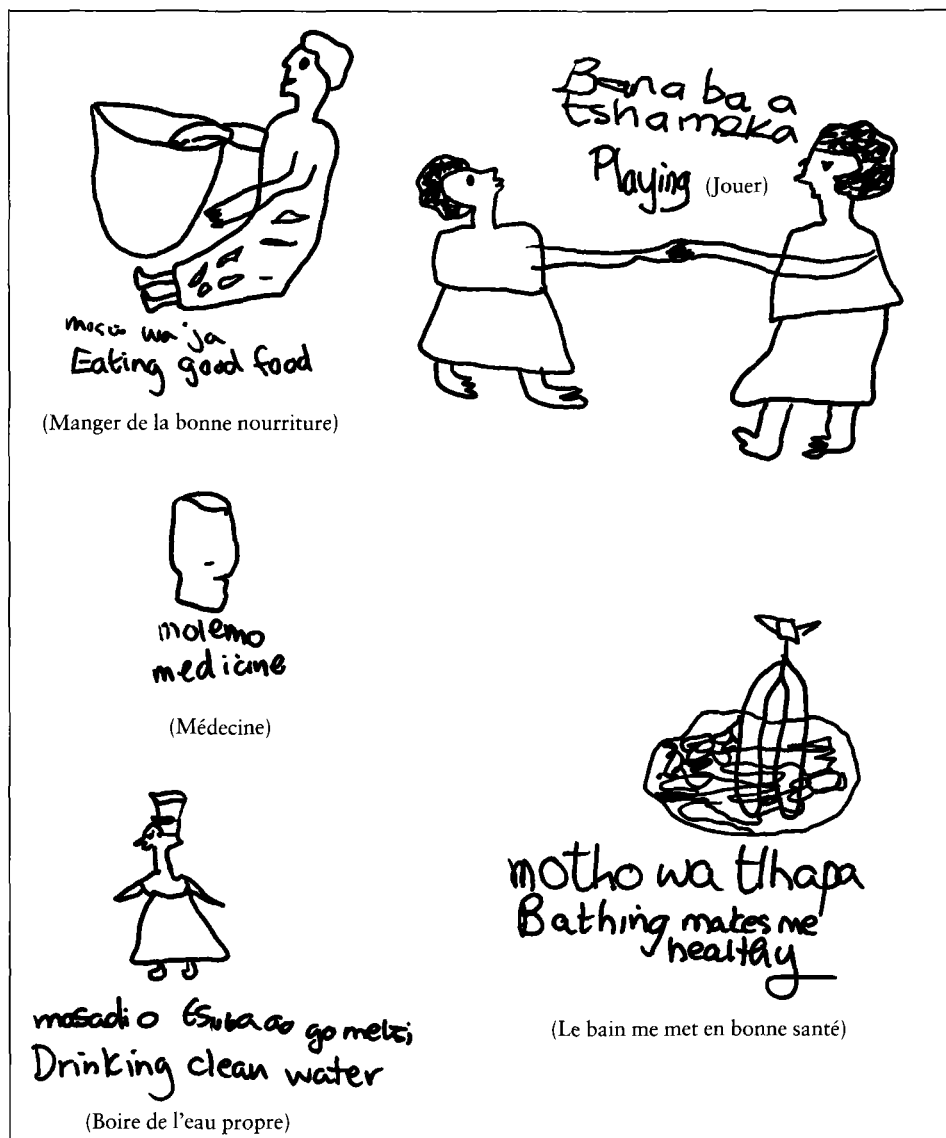
*Qu'est-ce qui est bon pour la santé ?*

Les réponses des onze enfants basarwa se subdivisaient en quatre catégories — alimentation, exercice, médicaments et hygiène. En revanche, les réponses de la centaine d'enfants batswana rentraient toutes dans une seule catégorie — l'alimentation. Cela reflète peut-être l'existence chez les enfants basarwa d'un système de croyances plus vaste quant aux causes de la bonne santé et de la maladie. Cinq enfants basarwa se sont représentés en train de faire de l'exercice, ce qu'aucun enfant batswana n'a fait. Curieusement, aucun enfant n'a mentionné le sommeil, le repos ou la prudence comme causes de bonne santé (tableau 1, figure 1).

TABLEAU 1. Ce que les enfants basarwa croient bon pour la santé (n = 11)

Catégorie	Nombre d'enfants ayant mentionné ces catégories au moins une fois
Aliments et boissons indiqués comme « bons »	7
Exercice : jeux, chant, danse	5
Médicaments	1
Hygiène : boire de l'eau non polluée	1
se baigner	1

FIGURE 1. Ce que les enfants croient bon pour la santé



### Qu'est-ce qui est mauvais pour la santé ?

La majorité des enfants (sept sur onze) ont cité la boisson et le tabac comme étant mauvais pour la santé, mais les bagarres et les accidents ont aussi été mentionnés. Un enfant seulement a cité la maladie et une autre s'est représentée comme « ayant faim » (tableau 2, figure 2). La plupart des enfants batswana, quant à eux, ont dessiné du sucre et des bonbons. Les enfants ont fait moins de dessins en réponse à cette question qu'aux deux autres, peut-être parce qu'ils ont eu plus de mal à comprendre ce que signifiait la notion de mauvaise santé.

TABLEAU 2. Ce que les enfants basarwa croient mauvais pour la santé (N = 11)

Catégorie	Nombre d'enfants ayant mentionné ces catégories au moins une fois
Habitudes malsaines : boire de l'alcool	5
fumer du tabac	2
Violence : les bagarres (au couteau, à la hache, avec des pierres)	4
Accidents : les morsures de serpent/les incendies	3
Maladies infectieuses : la gale	1
La malnutrition, la faim	1

FIGURE 2. Ce que les enfants croient mauvais pour la santé





## De quoi les gens meurent-ils le plus souvent ?

Quatre catégories ont été identifiées, à savoir la violence, les accidents, les bêtes sauvages et le suicide. La maladie n'a pas été mentionnée, ce qui est curieux, étant donné que l'incidence des maladies infantiles infectieuses était élevée dans la région. Peut-être cela est-il dû au fait que les enfants se souviennent plus des causes de décès violentes que des causes habituelles ou qu'ils ne voient dans la maladie qu'un parmi de nombreux facteurs qui, selon leur compréhension de l'univers, entraînent à terme la mort (tableau 3, figure 3). Les enfants batswana ont eux aussi évoqué ces quatre catégories de causes, mais ont par ailleurs fréquemment représenté les maladies et la sorcellerie (sorcières et esprits).

FIGURE 3. Ce dont, d'après les enfants, les gens meurent le plus souvent

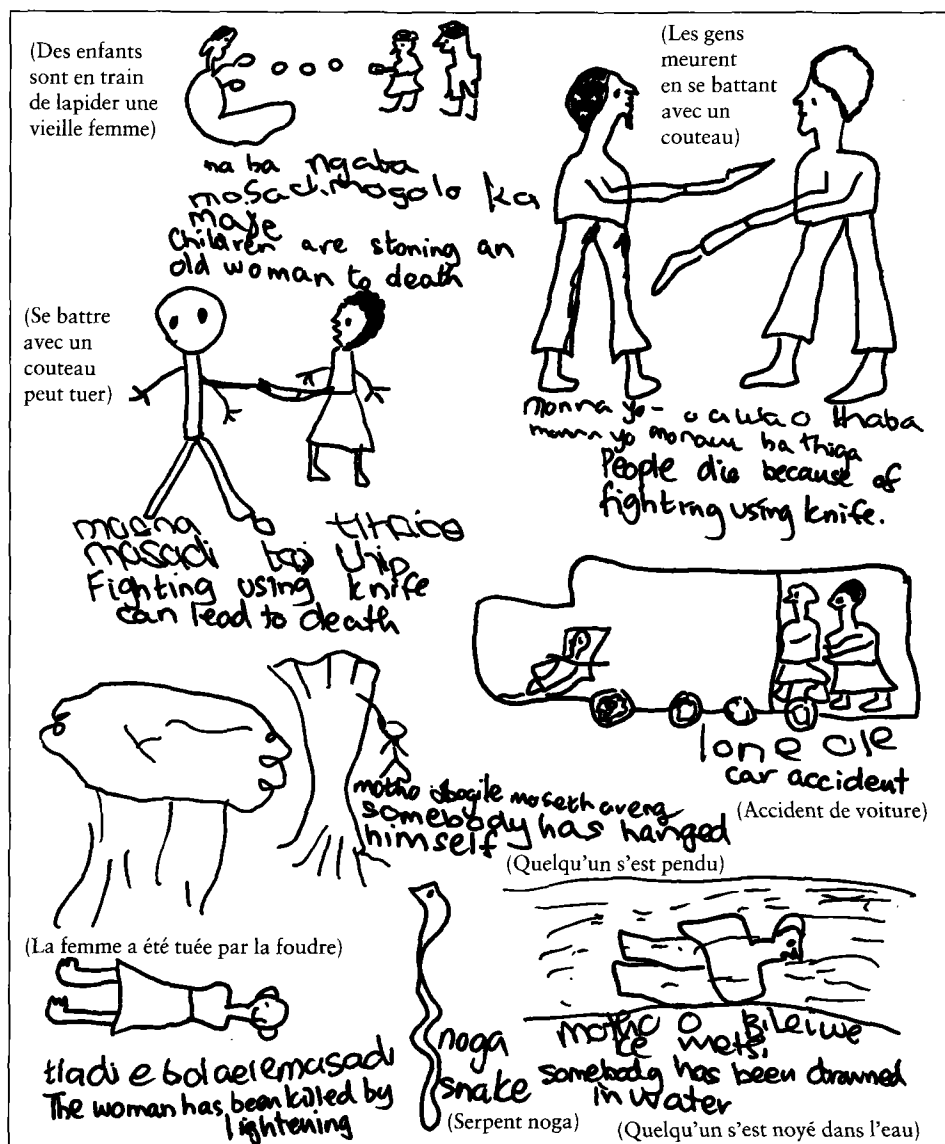


TABLEAU 3. Ce dont les gens meurent le plus souvent, d'après les enfants bochimans

Catégorie	Nombre d'enfants ayant mentionné ces catégories au moins une fois
Violence : combats	8
Accidents (p. ex., la circulation, la foudre, la noyade)	5
Bêtes sauvages (serpent)	1
Suicide (pendaison)	1

### L'IMPORTANCE DU JEU

On a observé les enfants en train de jouer dans l'enceinte de l'école pendant deux ou trois heures d'affilée sans aucune supervision des adultes. Ils n'ont manifesté ni ennui ni comportement perturbateur faisant preuve de créativité et de bonne entente. Les garçons jouaient beaucoup au football, avec une balle de papier comprimé, mais sans constitué d'équipes et en l'absence de gardien de but.

L'un des jeux préférés des filles consistait à former, debout ou assises, un cercle au milieu duquel se trouvait l'une d'entre elles qu'il leur fallait essayer de frapper d'une balle en papier avant qu'elle ne réussisse à remplir de sable une bouteille en verre et qui, pour éviter d'être touchée, bondissait avec une incroyable agilité. On a aussi observé des enfants en train d'exécuter des danses basarwa traditionnelles en frappant des mains et en chantant. Ces danses, spectaculaires, exigeant agilité et précision, correspondaient, pour bon nombre d'entre elles, aux descriptions qu'en avait faites Marshall (1976, p. 313-362). Les enfants allaient exécuter ces danses lors d'une manifestation culturelle organisée dans le cadre du district, ce qui semblait bien confirmer qu'un renouveau culturel était en cours au Botswana et indiquer une évolution positive allant dans le sens de la préservation de la culture basarwa.

## Discussion

### LA NÉCESSITÉ D'UN NOUVEAU MODÈLE ÉDUCATIF

Il est clairement apparu, à la lumière de cette expérience, que les enfants basarwa souffrent de multiples handicaps. L'incapacité du système éducatif à prendre en compte les facteurs linguistiques, culturels, sociaux et économiques qui font obstacle à l'apprentissage des enfants basarwa se traduit par un faible taux d'inscription et un taux élevé d'abandon scolaire. Un modèle de scolarité bilingue et pluriculturel plus adapté s'impose donc à l'évidence.

Le fait le plus important révélé par cette expérience est que la méconnaissance du setswana, langue dans laquelle est dispensé l'enseignement, constitue pour les jeunes Basarwa un obstacle, aggravé par un modèle d'enseignement occidental dans lequel le langage est le principal véhicule d'apprentissage, et explique dans une large mesure que le programme « d'un enfant à l'autre » n'ait pas eu pour effet un accroissement sensible du savoir. Cette constatation corrobore les conclusions

d'autres chercheurs (Kann, 1989 ; Mogwe, 1992), et amène à s'interroger sur la détermination des pouvoirs publics à faire du setswana la seule langue d'instruction, en particulier en l'absence d'instituteurs parlant le sesarwa qui pourraient faciliter la communication. Elle met aussi en évidence l'importance de la traduction à tous les niveaux. La politique gouvernementale ne fait qu'accroître l'inégalité en sapant l'efficacité de l'école.

Les obstacles sociaux et culturels à l'apprentissage ont aussi été mis en lumière. Les enfants ne peuvent apprendre convenablement s'ils ont froid, s'ils ont faim et ne reçoivent pas les soins nécessaires, ou si ce qu'on leur enseigne ne ressemble guère à leur vision du monde. Si la vie au village n'était véritablement facile pour personne, les enseignants et les autres Batswana avaient de meilleures conditions de vie que les Basarwa sur le plan de l'habillement, du logement et des transports.

Le fossé culturel séparant les enfants des instituteurs empêchait ces derniers de jouer leur rôle essentiel de « pont culturel » propre à faciliter l'apprentissage. Fait notable, la politique gouvernementale ignore la culture spécifique des enfants basarwa alors même que, parmi les pédagogues, on a de plus en plus conscience de ce que, dans une situation d'apprentissage, le facteur déterminant est la relation entre la culture de l'apprenant (ou du groupe d'apprenants) et celle de l'enseignant (ou de l'école). On a beaucoup discuté, au sein du Ministère de l'éducation du Botswana, des moyens de parvenir à « l'apprentissage pour tous », mais sans aborder la question essentielle : Quelle culture s'agit-il de transmettre ?, ce qui conforte l'opinion des Basarwa, selon laquelle le gouvernement se sert du système éducatif pour acculturer leurs enfants, et corrobore les conclusions d'autres chercheurs (Lee, 1984 ; Campbell, Main and Associates, 1991 ; Mogwe, 1992).

Le modèle traditionnel, occidental, d'enseignement scolaire insiste davantage sur le contenu de l'enseignement que sur la personne chargée de l'assurer dans des situations où ce contenu et la langue utilisée sont dans une bonne mesure étrangers aux apprenants. Fortement normatif et unidirectionnel, encourageant la concurrence et faisant des résultats aux examens le critère de l'efficacité, ce modèle contraste vivement avec le modèle d'apprentissage/d'enseignement traditionnel des Basarwa, fondé sur une éducation informelle dispensée au sein de la famille ou du groupe de jeu, non compétitive, visant à permettre l'accomplissement d'un certain nombre de tâches faisant relativement peu appel à l'imposition de règles, et dans le cadre duquel les enfants apprennent par l'expérience et l'expérimentation, ou directement auprès de leurs aînés. Pour que l'enseignement soit plus efficace, il faudrait que les éducateurs, à tous les niveaux, fassent preuve d'ouverture, soient disposés à acquérir une connaissance approfondie de la culture basarwa, et capables d'utiliser cette connaissance pour améliorer la pertinence et l'efficacité de leur enseignement. D'où la nécessité immédiate de recruter et de former des enseignants basarwa.

L'expérience a confirmé que la scolarité était essentiellement un processus d'acculturation, ce que les éducateurs sont les premiers à reconnaître. Les concepts et les modèles éducatifs imposés par des étrangers à la culture de l'enfant peuvent porter préjudice à cette culture, avec laquelle il aborde l'apprentissage. On peut

donc avancer que le Ministère botswanais de l'éducation favorise délibérément la destruction de la tradition culturelle et du mode de vie des Basarwa en encourageant leurs enfants à s'adapter au système « occidental » d'enseignement formel.

Pour être efficace, l'éducation sanitaire doit partir d'une bonne connaissance des systèmes de croyance traditionnels, car le conflit entre les croyances de l'enfant en matière de santé et la conceptualisation « biomédicale » occidentale de la santé peut être source de rejet des idées nouvelles. La méthode des « dessins et légendes » s'est avérée un excellent moyen de sonder les opinions des enfants en matière de santé, et a confirmé que les enfants basarwa avaient conservé une vision du monde spécifique, différente de celle des enfants batswana. Les données recueillies ont montré que les idées nouvelles sur la maladie n'avaient pas encore été pleinement assimilées dans les systèmes de croyance traditionnels.

La représentation de jeux non compétitifs, de danses et de chants reflète l'importance accordée par les Basarwa aux relations harmonieuses et aux danses curatives qui favorisent la santé et le bien-être psychologique des membres de la communauté. Les dessins confirment aussi — ce que d'autres chercheurs avaient déjà relevé — que les Basarwa (à la différence des Batswana) ignorent la sorcellerie et évitent de faire référence aux esprits des morts (Barnard, 1992). Les enfants basarwa commencent à adapter leur système de connaissances sous l'effet de l'interaction avec la culture batswana dominante. Par exemple, leurs dessins montrent qu'ils sont conscients du fait que l'alcool et le tabac constituent un problème de santé dans leur communauté. Les références fréquentes à une mort violente peuvent, soit indiquer qu'ils sont choqués par ce qu'ils perçoivent comme étant étranger à leur propre culture, soit être révélateurs d'une évolution sociale et de la dislocation progressive de leur organisation sociale traditionnelle.

#### LA NÉCESSITÉ D'UNE POLITIQUE DIFFÉRENTE DE L'ÉDUCATION

L'actuelle politique gouvernementale consiste à faire du Botswana un État purement batswana. Elle méconnaît ainsi la singularité culturelle des Basarwa qui veulent à la fois faire partie de l'État-nation et conserver, en la développant, leur propre culture. Un certain nombre de personnes extérieures à cette culture se sont faites récemment les défenseuses de leur cause, les encourageant à constituer des organisations autochtones et à assumer des fonctions politiques de premier plan pour que leur opposition au processus d'acculturation soit prise en compte. Cet article plaide pour un changement de politique de l'éducation au motif que la politique actuelle constitue en fait une discrimination raciale non officielle à l'encontre des Basarwa et que la reconnaissance de leur culture spécifique pourrait être considérée comme un enrichissement de la diversité et du patrimoine culturels du Botswana. Un tel argument pourrait se révéler particulièrement efficace compte tenu du climat de renouveau culturel qui règne aujourd'hui dans le pays. Certains signes semblent indiquer que les Batswana commencent à comprendre la nécessité non seulement de sauvegarder et de promouvoir leur propre culture, mais aussi de reconnaître la richesse de la contribution que les Basarwa peuvent apporter.

## UN NOUVEAU MODÈLE ÉDUCATIF

L'expérience menée dans l'école de village est lourde d'enseignements quant à la façon dont la scolarité des enfants basarwa doit être conçue et permet d'entrevoir ce que pourrait être un nouveau modèle éducatif visant à surmonter les obstacles à l'apprentissage et à son accès. Ce modèle doit être un compromis consensuel entre les modes d'apprentissage basarwa, batswana et occidental, de façon à permettre aux enfants basarwa d'accéder à la sphère plus vaste que constitue la société nationale sans renoncer pour autant à leur propre identité culturelle. Il faudrait pour cela appliquer une pédagogie « autochtone » mieux adaptée (dans laquelle l'observation et les travaux pratiques seraient les principaux vecteurs de l'apprentissage), en modifiant le programme actuel de façon qu'il s'inspire d'expériences en grande partie familiales, et faisant une large place à la culture familiale et communautaire. Il y a aussi des leçons à tirer de cette expérience pour ce qui est de la formation des maîtres. La méthode traditionnelle consiste, le plus souvent, à sélectionner des jeunes gens et à les soustraire à leur communauté pour assurer leur préparation professionnelle. On risque, ce faisant, de les aliéner culturellement et de les encourager à dévaloriser leur propre culture. Il serait peut-être plus judicieux de choisir des hommes et des femmes basarwa plus mûrs, qui assurent déjà l'éducation informelle des enfants dans le cadre du groupe de jeu, et de les former au sein de leur communauté. Cette stratégie a été appliquée avec succès dans les programmes de soins de santé primaires pour former des accoucheuses traditionnelles à la profession d'agent sanitaire communautaire.

L'expérience menée dans l'école a mis en lumière les problèmes que pose la mise en œuvre du programme « Éducateurs en herbe », fondé sur le principe « d'un enfant à l'autre ». Cette approche, à condition d'être adaptée au contexte particulier qui est celui des enfants basarwa, pourrait toutefois contribuer grandement à rendre plus efficace leur apprentissage. Elle préconise l'utilisation de méthodes d'apprentissage actives (chants, danses, jeux, histoires). Ces éléments, qui font partie de la pédagogie traditionnelle des Basarwa, pourraient servir à accroître la pertinence de l'enseignement tout en réaffirmant la valeur de leurs propres systèmes cognitifs et de leur organisation sociale. Cette approche pourrait aider les élèves à développer une réflexion critique sur leurs problèmes de santé. L'expérience a prouvé qu'elle améliorerait l'image et le respect que les enfants avaient d'eux-mêmes, qu'elle développait leurs qualités d'animateur, et leur capacité de se faire entendre au sein de leur famille et de la communauté. Les aînés pourraient aider leurs cadets à apprendre le setswana afin de faciliter leur entrée à l'école publique. Les enfants basarwa seraient bien placés pour transmettre les messages sanitaires à leur famille et à leur communauté, étant donné le caractère égalitaire de leur société. On pourrait l'utiliser pour jeter un pont entre la maison et l'école, et les enfants et les parents (ou tuteurs) pourraient être mis en mesure, par le biais de consultations, d'élaborer un nouveau modèle éducatif.

Depuis la date à laquelle a été réalisée l'étude sur le terrain, en 1992, un modèle d'éducation préscolaire plus adapté a été expérimenté dans le village par

une organisation autochtone qui s'appelle « KURU ». L'éducateur est un Mosarwa du village et sa mission est d'inculquer aux enfants des rudiments de setswana. L'avenir de cette expérience est incertain car l'école préprimaire n'est pas subventionnée par le gouvernement, les enfants sont encore extrêmement mobiles et le comité de développement du village n'est pas encore en mesure de mobiliser la communauté pour gérer l'école sans appui extérieur.

Cet article a montré le poids dont pèsent les valeurs et la politique sur l'apprentissage et la scolarité. Les Basarwa sont confrontés à un véritable dilemme. Ils veulent conserver leur mode de vie traditionnel et leur identité collective, et ont de bonnes raisons de se méfier des répercussions de l'enseignement public sur leur vie. Ils reconnaissent toutefois que la faculté de lire le setswana, de l'écrire et de le parler peut constituer un avantage et permettre à leurs enfants d'assumer un rôle de premier plan dans la défense de leurs droits. Comme Lee (1984, p. 142) l'a fait observer, « savoir lire et écrire est devenu plus important encore dans la lutte pour la survie, que savoir pratiquer la chasse et la cueillette ». Le gouvernement promulgue des lois qui portent atteinte à leur vie. En l'absence d'une éducation qui leur permette d'interpréter ces lois et de réagir de manière appropriée, leur avenir s'annonce bien sombre et ils continueront d'être assimilés au bas de l'échelle socio-économique de la nation batswana.

Le système scolaire est un obstacle au développement culturel des enfants basarwa, car il ne permet pas aux cultures basarwa et batswana de se rencontrer sur un pied d'égalité. L'école est perçue comme un rouage de l'État qui supprime la « bande » dans son rôle traditionnel d'éducation des enfants, perception que renforce l'absence de concertation entre l'école et la communauté au sujet du programme. L'amélioration de l'éducation dispensée aux enfants basarwa suppose un processus de consultation qui permette, grâce à un véritable échange interculturel entre l'école et la communauté, de choisir la teneur du programme et le type d'enseignement le mieux adapté aux enfants. Une véritable concertation doit reconnaître la nécessité de sauvegarder la langue et la culture des enfants, et de nombreux auteurs ont souligné que, pour être considéré comme pertinent par les apprenants, le programme devait refléter une profonde compréhension de leurs valeurs et de leurs perceptions (Aikman, 1994 ; Carr-Hill, 1994 ; Leach, 1994).

Il faut espérer que les Basarwa finiront par se faire entendre sur le plan politique et parviendront à négocier un modèle d'enseignement qu'ils auront d'avantage contribué à élaborer. L'essor croissant du mouvement autochtone et le recours à des approches éducatives novatrices, comme celle dont s'inspire le programme « D'un enfant à l'autre », peuvent jouer un rôle important à cet égard. Mais, en dernier ressort, le développement du mouvement autochtone s'articulera autour de la question de savoir quelles sont la culture et la pédagogie qui importent. C'est là un débat politique et les Basarwa devront se montrer capables de parler d'une seule voix et de faire en sorte que cette voix soit entendue.

## Conclusion

Cet article a pour principale conclusion l'inadéquation du modèle actuel d'enseignement scolaire dispensé aux enfants basarwa du Botswana et soutient que leur éducation devrait être revue dans une perspective culturelle. Les enfants et les maîtres sont pris dans un faisceau de contraintes dynamiques, culturelles, sociales et politiques, et l'apprentissage se heurte à de graves obstacles linguistiques et culturels, qui mettent en lumière la nécessité de promouvoir un modèle d'éducation bilingue et pluriculturel pour affirmer et renforcer la culture de l'enfant. La grande mobilité des Basarwa appelle un modèle de scolarité plus souple et moins formel, et exige que l'on forme des maîtres issus de la culture basarwa. Il faut un programme novateur, fondé sur la pédagogie et la vision du monde traditionnelles des Basarwa, qui leur permette d'acquérir les aptitudes nécessaires à l'obtention d'un traitement plus équitable. Le programme « D'un enfant à l'autre », utilisé par l'éducation sanitaire, est riche de possibilités à cet égard. Tant que l'éducation ne sera pas mieux adaptée à leurs besoins, les enfants basarwa continueront d'être défavorisés.

## Références

- Aikman, S. 1994. « School curriculum as a forum for articulating intercultural relations with particular reference to the Peruvian Amazon » [Le programme scolaire comme tribune pour l'articulation des relations interculturelles, avec une référence particulière à l'Amazonie péruvienne], p. 197-218. Dans : Thomas, E. (dir. publ.). *International perspectives on schooling : a symposium proceeding* [Perspectives internationales sur la scolarité : compte rendu d'un symposium]. Department of International and Comparative Education, University of London. 500 p.
- Barnard, A. 1992. *Hunters and herders of Southern Africa* [Chasseurs et nomades d'Afrique du Sud]. Cambridge, Cambridge University Press.
- Campbell, Main and Associates. 1991. *Western Sandveld remote area dwellers* [Les habitants des régions éloignées du Sandveld occidental]. Gaborone. 95 p. (Rapport non publié, établi à la demande du Ministère national du Botswana chargé des collectivités et des terres locales, et de l'Agence norvégienne pour le développement international à Gaborone.)
- Carr-Hill, R. 1994. « Cultural conditionality on aid to basic education » [Conditions culturelles imposées à l'aide apportée à l'éducation de base]. Dans : Thomas, E. (dir. publ.). *International perspectives on culture and schooling* [Perspectives internationales sur la culture et la scolarité], p. 76-97, *op. cit.*
- Child-to-Child Trust. 1994. « Report of the Child-to-Child Research Meeting 6-8 May, 1994, held at the Isle of Thorns Training Centre » [Rapport sur la réunion de recherche « D'un enfant à l'autre », 6-8 mai 1994, tenue au Centre de formation de l'île de Thorns]. Londres, Child-to-Child Trust, University of London, Institute of Education.
- Hawes, H. ; Page, G. (dir. publ.). 1988. *Child-to-Child : another path to learning* [« D'un enfant à l'autre » : une autre voie vers l'apprentissage]. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 128. (UIE Monograph 13.)

- Kann, U. 1989. *Achieving universal basic education in Botswana — the barriers, and some suggestions for overcoming them* [Réaliser l'éducation de base universelle au Botswana : les barrières et quelques suggestions pour les franchir]. National Institute of Development Research and Documentation, University of Botswana, Gaborone, août 1989.
- Leach, F. 1994. « Expatriates as agents of cross-cultural transmission » [Les expatriés, agents de transmission transculturelle]. Dans : Thomas E. (dir. publ.). *International perspectives on culture and schooling* [Perspectives internationales sur la culture et la scolarité], p. 371-391, *op. cit.*
- Lee, R. B. 1984. *The Dobe! Kung*. Études de cas en anthropologie culturelle. Orlando, Harcourt, Brace Jovanovich. 173 p.
- Marshall, L. 1976. *The ! Kung of Nyae Nyae*. Londres, Harvard University Press.
- Mogalakwe, M. 1986. *Inside Ghanzi freehold farms. A look at the conditions of farm workers* [Les fermes ghanzi en pleine propriété vues de l'intérieur : regards sur la condition des travailleurs agricoles]. Gaborone, Botswana, Botswana government Ministry of Local Government and Lands, Applied Research Unit.
- Mogwe, A. 1992. *Who was (t)here first ? An assessment of the human rights situation of Basarwa in selected communities in the Ghanzi District* [Qui était ici/là avant ? Évaluation de la situation des droits de l'homme du Basarwa dans des communautés choisies du district de Ghanzi]. Botswana. Botswana Christian Council. (Occasional paper, n° 10.)
- Organisation mondiale de la santé. 1978. *Déclaration d'Alma-Ata sur les soins de santé primaires*. Organisation mondiale de la santé, Genève.
- . 1988. *D'Alma-Ata à l'an 2000 : réflexions à mi-parcours*. Organisation mondiale de la santé, Genève. 158 p.
- Pridmore, P. (sous presse). *Children as health educators using the Child-to-Child approach* [Les enfants, éducateurs sanitaires employant l'approche «D'un enfant à l'autre»]. Institut de l'éducation de l'Université de Londres. (Thèse de doctorat.)
- Saugestad, S. 1993. « Botswana : the inconvenient indigenous peoples » [Les peuple indigènes qui gênent]. *IGWIA newsletter* (Copenhague), n° 2. (International Work Group for Indigenous Affairs. Fiolstræde 10, DK — 11711 Copenhague K., Danemark.)
- Silberbauer, G. B. 1981. *Hunter and habitat in the central Kalahari Desert* [Chasseur et habitat au centre du désert de Kalahari]. Cambridge University Press, Cambridge.



---

# LES CONCEPTS D'APPRENTISSAGE, DE CONNAISSANCE ET DE SAGESSE AU ROYAUME DES TONGA, ET LEUR APPLICABILITÉ À L'ÉDUCATION MODERNE

---

*Konai Helu Thaman*

Me conformant à la tradition occidentale contemporaine, je commencerai par préciser ce que j'entends par culture et par éducation : il se peut en effet que, du fait de mon appartenance à la société d'un petit royaume insulaire du Pacifique, ma vision des choses soit différente de celle de la plupart des lecteurs. Aux fins du présent article, je définirai la culture comme le mode de vie d'un groupe distinct de personnes, englobant, outre la langue, une somme de connaissances, de perceptions, de compétences, de croyances et de valeurs qui lui sont associées. Je considère donc la culture comme essentielle pour notre compréhension des relations humaines, en particulier des relations transculturelles.

Je définirai l'éducation comme le point de départ d'un apprentissage utile, puis établirai une distinction entre l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. L'éducation formelle est un apprentissage organisé et institutionnalisé, comme celui que proposent les écoles et les universités ; l'éducation non formelle est un apprentissage organisé, mais non institutionnalisé ; enfin l'éducation informelle est un apprentissage inorganisé et non institutionnalisé. Le premier type d'éducation est apparu dans la plupart de nos îles d'Océanie au début du XIX<sup>e</sup> siècle.

La culture d'un peuple, telle que je la définis, comprend son système d'éducation car, pour la plupart des communautés autochtones d'Océanie, la culture se vit et se manifeste continuellement sous forme de comportement et d'action. Les

---

*Konai Helu Thaman (Tonga)*

Est une éminente universitaire tongane, ancienne présidente de l'Université du Pacifique Sud (Suva, Fidji), actuellement chargée d'enseignement en pédagogie à l'université. Elle est l'un des poètes les plus célèbres du Pacifique Sud ; trois recueils de ses poèmes ont été publiés au cours des dernières années.

peuples d'Océanie, diversement appelés par les spécialistes occidentaux Mélanésiens, Polynésiens ou Micronésiens, se caractérisent en général par une identité culturelle et une vision du monde qui font une grande place au lieu qu'ils occupent et à leurs liens avec *vanua/fornua/ples* (approximativement la « terre »), ainsi qu'aux réseaux d'échanges et aux relations réciproques.

L'Océanie est caractérisée par la diversité culturelle, mais ses habitants ont une histoire coloniale commune et ont pareillement souffert des séquelles du colonialisme, qu'il soit français, britannique ou américain. De nos cultures, qui se sont transformées à bien des égards sous l'influence des régimes coloniaux et impériaux, subsistent toutefois certains aspects importants, en dépit des valeurs, des langues, des religions et des systèmes éducatifs étrangers qui nous ont été imposés.

## Scolarisation et évolution culturelle

De par son contenu, avoué ou non, l'éducation formelle implantée en Océanie au siècle dernier a eu pour effet la promotion des valeurs et des idéologies appartenant aux cultures dominantes ; d'abord celles, européennes, du Royaume-Uni et de la France en particulier, puis celles de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et des États-Unis d'Amérique. Jusque-là, l'éducation avait été essentiellement informelle, même s'il est avéré qu'il existait une éducation non formelle visant à inculquer des compétences et des connaissances spécialisées, par exemple dans le domaine de la guerre et de la navigation pour les hommes, et dans celui de l'artisanat pour les femmes.

Les processus d'éducation non formelle et informelle ont été perturbés par la scolarisation, assurée d'abord par des missions européennes puis par les administrations coloniales. Désireux de « civiliser » et de convertir nos aïeux et nos aïeules, ces entités étrangères ont doté d'une représentation graphique certaines de nos langues, et ont appris à lire et à écrire à une partie de la population. Mais elles se sont surtout employées à nous apprendre à rejeter les aspects des cultures du Pacifique qu'elles considéraient comme faisant obstacle à la réalisation de leurs objectifs, religieux ou économiques. C'est ainsi qu'ont été dévalorisés, dans le meilleur des cas, ou détruits, dans le pire des cas, des éléments importants de nos traditions culturelles, y compris dans le domaine de l'éducation. Goldsmith (1993, p. 285) décrit la situation en termes sévères :

Les puissances coloniales ont cherché à détruire les schémas culturels des sociétés traditionnelles en grande partie parce que nombre de leurs caractéristiques essentielles empêchaient les populations locales de subordonner leurs impératifs sociaux, écologiques et spirituels aux objectifs économiques à court terme, qui devaient permettre d'atteindre l'intégration à l'économie coloniale. On ne saurait mieux détruire une société qu'en sapant son système d'éducation.

Les séquelles de l'éducation coloniale demeurent. Le principal objectif de l'éducation contemporaine, de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur, reste la préparation à l'exercice d'un métier dans le secteur industriel urbain ou, de façon

plus générale, dans le cadre de l'économie commerciale. Le développement culturel ne l'intéresse pas. Cela a plusieurs conséquences dont, notamment, l'exode rural : à la fin des études primaires, on quitte son village pour la ville, après les études secondaires on va chercher du travail dans la capitale et les titulaires de diplômes universitaires préfèrent utiliser les compétences qu'ils viennent d'acquérir dans les pays métropolitains. L'éducation formelle, au lieu d'être pour les cultures de nos sociétés un instrument de renouveau, contribue à leur mort.

La raison en est que, depuis une vingtaine d'années, les dirigeants de l'Océanie ont de plus en plus tendance à voir dans l'éducation formelle comme le fondement du développement moderne et la clé de la réussite dans le contexte de l'économie mondiale. À leurs yeux, les cultures autochtones des îles du Pacifique ne sont guère de nature à favoriser la réalisation d'objectifs économiques. Ils ne jugent intéressants que ceux de leurs éléments qui sont potentiellement importants pour le développement, comme par exemple certains types de rituels, de cérémonies, de costumes, d'artisanat et d'arts du spectacle traditionnels qui sont utilisés pour encourager le tourisme. De ce fait, un nombre croissant d'habitants des îles du Pacifique sont incapables de se renouveler sur le plan culturel, et sont donc voués à l'isolement et à la marginalisation dans les villes d'Océanie, ainsi que dans les pays étrangers vers lesquels beaucoup ont émigré.

## La scolarisation et la notion d'éducation aux Tonga

Il y a aussi des manifestations moins visibles de l'impact qu'a eu l'éducation formelle sur les sociétés des îles du Pacifique : ainsi la manière dont la scolarisation a modifié les notions d'éducation et de personne instruite, notions qui, à leur tour, peuvent influencer sur ce que nous estimons valoir la peine d'être appris et enseigné. J'illustrerai ultérieurement ce propos en montrant l'évolution de trois conceptions tonganes de l'éducation : *ako*, *'ilo* et *poto*. Je traiterai d'abord succinctement de la scolarisation elle-même.

Nous savons que, à travers l'histoire, les sociétés ont divergé quant à leur appréciation de ce qu'il était utile de transmettre aux jeunes. Dans la plupart d'entre elles, cependant, on estime que l'éducation devrait viser à perpétuer la culture du groupe, de la race ou de la nation en assurant la transmission, des anciens aux plus jeunes, des connaissances, des compétences et des valeurs, soit de façon informelle, par l'intermédiaire du milieu social, soit de façon formelle, par le truchement de l'école (Gutek, 1972, p. 11). Ces modèles et ces valeurs qu'une culture juge importants trouvent généralement leur reflet dans sa langue et ce qu'elle exprime. Aux Tonga, comme dans la plupart des régions d'Océanie, les écoles se sont développées non pas, comme l'a suggéré Shipman (1971), parce que l'organisation sociale était devenue trop complexe, mais parce que les missionnaires étrangers voulaient convertir les habitants au christianisme et les « civiliser ». Progressivement, les missions et les nouvelles autorités (coloniales) ayant besoin d'employés, d'instituteurs, d'infirmiers et d'autres catégories de travailleurs, l'école est devenue un moyen de mobiliser la main-d'œuvre.

Autrefois, dans la société tongane comme dans la plupart des sociétés autochtones des îles du Pacifique, l'éducation était informelle (c'est-à-dire consistait en un apprentissage utile, inorganisé), et visait à perpétuer l'ordre social et à maintenir le *statu quo* — ou, comme l'écrit Shipman (1971, p. 70), à assurer la « continuité culturelle ». Pendant plus de trois mille ans, ce genre d'éducation a préparé les Tongans à remplir leur fonction sociale, et à circonscrire leurs ambitions et leurs connaissances à ce que permettaient leur position dans la société et leur environnement insulaire. Lorsque l'apprentissage était organisé (c'était le cas pour certains membres de l'aristocratie), les valeurs enseignées n'étaient pas incompatibles avec celles que respectait l'ensemble de la société ; en fait, elles reflétaient la nature de cette société. L'enseignement portait sur les connaissances et le savoir-faire requis pour se comporter convenablement, ainsi que sur les compétences pratiques indispensables pour survivre et pour perpétuer la culture (Cummins, 1977).

Cette éducation, essentiellement informelle et non formelle, était dispensée au sein de l'*api* (foyer) et, dans une certaine mesure, de la grande communauté familiale par des moyens variés, mais surtout par les mythes, les légendes, la danse, la poésie, le chant, les proverbes et certains rituels comme l'*inasi* (présentation annuelle des premiers fruits au *Tu'i Tonga*, chef de caractère divin). Au début du siècle dernier, il avait cependant fallu élargir cette stratégie pragmatique d'apprentissage utile pour l'adapter au nouveau savoir européen et aux nouveaux modes d'acquisition de ce savoir — principalement les livres et l'école.

Dans les établissements scolaires, l'éducation était conçue comme l'apprentissage de ce que les missionnaires jugeaient important pour une vie qui devait être consacrée au bien, à la piété et à la productivité économique. L'accent n'était plus mis sur l'ici-bas, le présent, les considérations pratiques, mais sur l'au-delà, le futur, les considérations abstraites. Comme on pouvait s'y attendre, il y avait une contradiction fondamentale entre les valeurs prônées par l'école et les valeurs culturelles des élèves. Cette contradiction persiste pour une forte proportion des jeunes scolarisés, non seulement aux Tonga mais dans d'autres régions du Pacifique (voir Ninnes, 1995, par exemple), provoquant ce que Little (1990, p. 4) appelle le « décalage de l'apprentissage ».

Les valeurs culturelles sur lesquelles reposait l'éducation tongane privilégiaient le spirituel et le surnaturel, la conformité formelle, la hiérarchie et l'autorité, la famille et les relations interpersonnelles, l'*ofa* (compassion) et la modération (Thaman, 1988). Ces valeurs jouaient un grand rôle dans la conservation et la perpétuation d'une culture fondée sur le groupe plutôt que sur l'individu, comme en témoignent les notions tonganes d'*ako*, d'*ilo* et de *poto*.

## Analyse de la conception tongane de l'éducation

En Occident, il est communément admis que l'analyse vise avant tout à apporter des précisions. Ma propre analyse de la conception tongane de l'éducation a consisté en quatre démarches simples : examiner le terme par lequel l'idée est exprimée ; étudier la manière dont il est utilisé dans des contextes différents ; déterminer

si son acception a un rapport ou non avec la pédagogie (c'est-à-dire avec l'éducation utile) ; établir ce que cette acception implique ou présuppose.

Les termes *ako*, *'ilo* et *poto*, ainsi que leurs dérivés, ont été abondamment utilisés dans le contexte de l'éducation tongane. Partant du principe que, dans le langage courant, il n'y a pas d'utilisation type exclusive des mots, et que certains philosophes tendent à insister davantage sur certains emplois (Langford, 1973), j'ai cherché à mettre en évidence, pour chaque terme, autant de catégories d'usage que possible (Thaman, 1988).

## AKO

Il est fait mention pour la première fois du sens donné à « *aco* » (*sic*) dans un ouvrage de Martin, publié en 1827. L'acception retenue par l'auteur est « enseigner ou apprendre » (Martin, 1827, p. ix). *Ako* était aussi utilisé pour désigner l'enseignement et l'apprentissage dans une société où chacun était appelé à jouer certains rôles, conformément à diverses hiérarchies préétablies, dont l'expression était un réseau complexe fondé pour une bonne part sur les relations de parenté. L'individu apprenait essentiellement en observant, en écoutant et en imitant les autres. Quand le besoin s'en faisait sentir, des compétences et des connaissances particulières (par exemple, en matière de navigation et de guerre) étaient dispensées par les personnes auxquelles il incombait de le faire.

Les emplois actuels du terme *ako* donnent une idée de la façon dont il a évolué, et dont les transformations sociales et culturelles ont influé sur son sens et l'ont modifié. Aujourd'hui, *ako* signifie indifféremment : apprendre, mode d'apprentissage, instruction, formation, étudier, s'exercer, scolarité, recevoir une instruction ou système éducatif formel. La figure 1 donne plusieurs exemples d'utilisation du terme.

Un dérivé d'*ako*, *faiako*, est utilisé pour désigner un enseignant ou un instructeur. (Le préfixe *fai* sert couramment à exprimer une action que l'on accomplit ou que l'on provoque. *Faiako* veut donc dire « faire apprendre » ou faire en sorte qu'il y ait apprentissage.) *Faiako* est étroitement lié à l'éducation formelle puisque l'apprentissage, lorsqu'il est informel, se fait pour la plus grande part en observant, en écoutant et en imitant ceux qui possèdent les compétences et les connaissances voulues. Aujourd'hui, le terme *kau faiako* est presque exclusivement appliqué aux instituteurs.

## 'ILO

Selon Koskinen (1968), le terme *'ilo* était fréquemment employé par les Polynésiens pour exprimer le fait de voir. Aux Tonga, *'ilo* a des acceptions diverses. Verbe, le mot signifie trouver, reconnaître, découvrir, savoir, expérimenter et comprendre. Substantif, il désigne l'information dont on dispose sur quelque chose ou quelqu'un, ainsi que différentes sortes de connaissances et de compétences. En tongan, *'ilo* recouvre à la fois le mode de connaissance et la connaissance elle-même.

FIGURE 1. Exemples d'utilisation du mot *ako*

## APPRENDRE :

*Na'a ke ako ke faka'uli fe ?* (Où as-tu appris à conduire ?)

*'Ofa keke ako mei a Mele ha anga 'oku sai.* (Il faut espérer que Mele t'apprendra un peu les bonnes manières.)

## INSTRUCTION :

*fa'ahinga ako ki he toutai* (pêches)

*fa'ahinga ako ki he mo'ui* (éducation sanitaire)

*fa'ahinga ako ki he sino* (physiologie humaine)

## FORMATION :

*'Oku ako neesi 'a Ana.* (Ana suit une formation pour être infirmière.)

*'Oku ako faiake 'a Seini.* (Seini suit une formation pour être enseignant.)

*'Oku ako taipe 'a Sione.* (Sione suit une formation pour être dactylographe.)

## ÉTUDIER :

*Na'a ke ako maihi ?* (As-tu beaucoup étudié ?)

*'Oku 'ikai teu fie ako au.* (Je ne veux pas étudier.)

## APPRENDRE PAR LA RÉPÉTITION, S'EXERCER, S'ENTRAÎNER :

*'Oku nau ako hiva.* (Ils s'exercent au chant.)

*'Te ke 'alu ki he ako pasiketipolo ?* (Vas-tu t'entraîner au basket-ball ?)

*Tau o ki he ako faiva ?* (Allons-nous nous exercer à danser ?)

## ÉCOLE :

*Na'a ke 'i he ako' ane afi ?* (As-tu été à l'école hier ?)

*'Oku ou sai'ia he ako'.* (J'aime l'école.)

*'E fokotu'u e ako' 'apongipongi.* (L'école commence demain.)

## LE SYSTÈME D'ÉDUCATION FORMELLE :

*'Oku holo 'a e ako'.* (Le système éducatif se dégrade.)

*'Oku labi e liliu'a e ako' he ngahi 'aho ni.* (Il y a beaucoup de changement dans l'éducation de nos jours.)

*'Oku mahu 'inga 'a e ako' ».* (L'éducation est importante.)

Koskinen suggère aussi que l'*'ilo* peut être le résultat d'un processus naturel ou le fruit d'une recherche, d'une étude ou d'un apprentissage actif. Les Tongans établissent une distinction entre l'*'ilo* de caractère public, que les jeunes acquièrent auprès des adultes grâce à l'observation et à l'imitation, et l'*'ilo* de caractère plus restrictif et personnel. Une personne qui possède l'*'ilo* est passée par un stade préalable de recherche, d'apprentissage ou d'étude. On peut donc dire que l'*'ilo* est le résultat final de l'*ako* (apprentissage).

*Usages d'"ilo dans le domaine de l'éducation*

*'Ilo* a plusieurs significations, en particulier voir, trouver, reconnaître, se renseigner, découvrir, savoir, expérimenter, être bien informé et comprendre. Le terme désigne aussi la connaissance elle-même et peut être utilisé comme adverbe, au sens de sciemment. La figure 2 propose différentes utilisations du terme *'ilo*.

FIGURE 2. Exemples d'utilisation du terme 'ilo

TROUVER (APRÈS AVOIR CHERCHÉ) :

*Na'a ke 'ilo a Mele 'i fe ?* (Où as-tu trouvé Mele ?)

*Na'a ne sio ki a Mele 'i kolo.* (Elle a vu Mele en ville.)

RECONNAÎTRE QUELQU'UN OU QUELQUE CHOSE :

*Na'e 'ilo koe e Atu ?* (Est-ce qu'Atu t'a reconnu ?)

*Na'e 'ikai keu mei 'ilo atu koe.* (Pour un peu, je ne te reconnaissais pas.)

SE RENSEIGNER, APPRENDRE :

*Na'a ke 'ilo 'a e ola e sivi ?* (T'es-tu renseigné sur les résultats de l'examen ?)

*Na'e 'ikai teu 'ilo kuo mate 'a Mosese.* (Je n'ai rien appris sur la mort de Mosese.)

DÉCOUVRIR :

*Ko Tasmani ko e papalangi na'a ne fuofua 'ilo 'a Tonga ni.* (Tasman a été le premier Européen à découvrir les Tonga.)

*Na'e 'ilo 'e Sela ha koloa mahu 'inga.* (Sela a découvert un trésor.)

SAVOIR :

*'Oku 'ilo 'e Tevita 'a e ngahi me'a lahi.* (Tevita sait beaucoup de choses.)

*'Na e 'ikai teu 'ilo pe ko e toko fiha na'e folau.* (Je ne sais pas combien de personnes sont parties en bateau.)

ÊTRE BIEN DOCUMENTÉ OU INFORMÉ :

*Ko e tokotaha 'ilo me'a 'a Paula.* (Paula est une personne bien informée.)

*Ko e faiaiko 'ilo lahi 'a Seini.* (Seini est un enseignant bien documenté.)

CONNAISSANCE OU INFORMATION :

*'Ilo fakatugunga* (connaissance de la menuiserie)

*'Ilo fakatukufakaholo* (connaissance traditionnelle)

*'Ilo fakatohitapu* (connaissance de la Bible)

*Dérivés d'ilo* : divers dérivés d'ilo comme *faka'ilo*, *faka'iloa* et *faka'ilo'ilo* sont aussi couramment employés en relation avec l'éducation. *Faka'ilo* est une forme causative qui signifie annoncer ou informer. Ainsi, quand la mort d'une personne est annoncée à quelqu'un, nous disons : *'Na 'e faka'ilo e putu ki a me'a...* (Un tel a été informé de la mort de...). *Faka'ilo'ilo* signifie apprendre progressivement ou lentement, ou s'habituer à quelqu'un ou quelque chose : *Na'e faka'ilo 'a Mele ki he 'alu po'uli* (Mele s'est habitué à sortir le soir).

Les exemples susmentionnés sont considérés comme relevant de l'éducation parce qu'ils sont associés à l'apprentissage. Ils montrent que le terme 'ilo représente la compréhension de quelque chose parce qu'il exprime différents aspects du savoir, ainsi que la connaissance et les activités qui aident à apprendre (*ako*), parce qu'il a un rapport avec le fait de trouver et le fait de voir. S'agissant du savoir, l'ilo ne survient pas automatiquement. Une personne qui a l'ilo a une perception particulière de quelque chose, qui suppose l'apprentissage, l'étude et la compréhension. Nous pouvons donc en conclure que l'ako est une condition importante et nécessaire de l'ilo.

## POTO

*Poto* est le concept fondamental de l'éducation tongane (McCrae, 1986 ; Thaman, 1988). Cependant, le sens premier de *poto* est simplement intelligence et habileté. Il est défini comme suit par Churchward (1959, p. 125), auteur du dictionnaire tongan-anglais le plus complet : « to be clever, skilful ; to understand what to do and be able to do it » (être intelligent, habile ; comprendre ce qu'il faut faire et être capable de le faire). Un autre linguiste, Schneider (1977, p. 60), lui attribue à peu près la même signification. Schneider propose notamment : « intelligent, knowledgeable, skilful, clever and wise » (intelligent, bien informé, habile, astucieux et sage). Comme la plupart des termes, *poto* est utilisé par les Tongans de diverses manières et dans différents contextes. La figure 3 illustre ces emplois.

Un dérivé de *poto* est *fiepoto*, terme plutôt péjoratif, qui signifie prétendre être *poto* ou se croire intelligent — et, par conséquent, être présomptueux ou prétentieux.

Utilisé dans un contexte éducatif, le terme *poto* peut décrire des aptitudes différentes. 'Atamai *poto* équivaut à discernement ou entendement, 'nima *poto* (mains habiles) à adresse/dextérité et anga *poto* à comportement approprié/convenable. Le poète tongan contemporain, Mamae'apoto, s'est servi du mot *poto* au sens d'utilisation de son savoir et de ses compétences pour survivre en situation difficile, par exemple face à un ennemi (Colcott, 1928, p. 125). En pareil cas, il faut savoir quoi faire et être capable de le faire convenablement ; en résumé, il faut être *poto*.

## Relations entre *ako*, 'ilo et *poto*

L'état de *poto*, dans le contexte de l'éducation tongane (*ako*), résulte de l'utilisation judicieuse de l'ilo. Le *poto* peut donc être défini comme l'application positive de l'ilo (connaissance et compréhension) et la « personne instruite » (*tokotaha poto*) comme celle qui applique l'ilo de manière positive et avec succès. Pour Kavaliku (1966, p. 13), la personne instruite, la personne *poto*, est « un homme (*sic*) sage, un

FIGURE 3. Exemples d'utilisation du terme *poto*

**AVOIR SUFFISAMMENT DE BON SENS OU D'INTELLIGENCE :**

*Peheange mai 'e poto 'a Suli 'o fou mai heni.* (Suli devrait avoir suffisamment de bon sens pour venir par ici.)

**TIRER UNE LEÇON :**

*Pea 'ofa keke poto a heni 'o tuku 'a e lele lahi.* (J'espère que ça te servira de leçon et que tu cesseras de faire de la vitesse.)

**ÊTRE HABILE, ÊTRE DOUÉ, BON DANS UN DOMAINE :**

'Oku *poto* 'a Manu he lalanga. (Manu est doué pour le tissage.)

'Oku *poto* 'a Tina he faka'uli. (Tina est un bon conducteur.)

**ÊTRE INTELLIGENT ET RÉUSSIR À L'ÉCOLE :**

Ko e tamasi'i *poto* 'a Pita. (Pita est un garçon intelligent.)



idéal, quelque chose de précieux ». La personne qui n'est pas *poto* est *vale* — c'est-à-dire qu'elle n'applique pas l'*'ilo* de manière positive. L'*'ilo* est donc une condition préalable de l'état de *poto*, mais c'est par l'application positive de l'*'ilo* que l'on devient *poto*.

Il y a maintenant plus de cent ans que l'école est étroitement associée aux trois concepts. L'école est considérée comme une source fondamentale d'*'ilo*. Les enfants y sont envoyés pour devenir *poto*. Est *poto* celui qui sait lire et écrire, et possède des notions d'arithmétique. Au début du siècle, ceux qui détenaient la nouvelle forme de connaissance, consacrée par la réussite aux examens, étaient considérés comme *poto* et désignés par l'expression *kau poto* (« personnes instruites »). On peut donc conclure à une reconceptualisation de *poto* visant à englober l'éducation formelle.

Cette reconceptualisation n'est pas passée inaperçue. En 1931, par exemple, Havea, instituteur célèbre, *tangata poto* lui-même, a comparé dans un poème le concept ancien et le concept nouveau, rappelant à ses lecteurs que, selon la tradition, la notion de *poto* trouvait son fondement dans l'importance accordée au maintien de bonnes relations et à l'entraide, et non dans la fréquentation de l'école (Havea, 1931, p. 3).

D'une enquête récente menée auprès des enseignants tongans, il ressort que la plupart des personnes interrogées estiment que l'école est un lieu où les enfants peuvent devenir *poto*. Mais lorsque ces personnes précisent leur pensée, elles insistent sur la nécessité pour les élèves de mettre les connaissances acquises à l'école (*'ilo*) au service des autres et de ne pas jouir égoïstement de leur instruction. « À quoi sert ton diplôme, si tu ne t'occupes que de toi ? » (Tu'itupou, 1981). L'éducation moderne est donc appréciée aux Tonga moins parce qu'elle est bonne en soi que parce qu'elle aide à trouver un emploi qui permet de remplir ses obligations sociales envers le groupe auquel on appartient, que ce soit la famille, la communauté, l'école, l'église ou le pays. Cette optique utilitaire est caractéristique de l'éducation tongane traditionnelle et trouve son expression dans les trois concepts susmentionnés.

Quelles sont les implications d'une telle évolution pour la culture et l'éducation moderne aux Tonga ? J'y vois pour ma part le signe que tout n'est pas perdu et qu'il est possible de faire en sorte que les enfants acquièrent à l'école un savoir culturel autochtone utile pour survivre dans notre monde en voie de modernisation rapide. Il faut partir du principe qu'il y a des aspects de l'éducation autochtone qui seront indispensables aux enfants pour survivre au cours du prochain siècle. Les enseignants tongans leur feront une place généreuse, dans les limites de l'enseignement scolaire, en raison de leur valeur culturelle. La réussite d'une telle synthèse exige une analyse critique des valeurs de base de l'éducation traditionnelle comme de l'éducation institutionnalisée occidentale.

Cette analyse s'amorce dans la région du Pacifique, où certains éducateurs, comme ceux des pays métropolitains, remettent en question les fondements axiologiques de l'enseignement moderne et du « développement ». Certains jugent problématique le modèle dominant du matérialisme scientifique en cette époque de

préoccupations mondiales pour l'environnement, d'amenuisement des ressources, de fracture sociale généralisée et de chaos politique. D'autres sont en quête de nouvelles façons de concevoir le monde. Selon la vision traditionnelle du monde qui prévaut dans les îles du Pacifique, si l'être humain fait assurément partie de l'environnement, il n'en est pas le maître. Beare et Slaughter (1994, p. 59-61) estiment que la conception scientifico-industrielle du monde, qui a régi l'éducation pendant les trois cents dernières années dans les pays occidentaux, est désormais contestable, même pour les sociétés de ces pays. Malheureusement, nos établissements d'enseignement de tous niveaux continuent à promouvoir cette conception marquée par le réductionnisme, le positivisme, le matérialisme, l'objectivisme, le rationalisme, l'analyse quantitative et la négation du merveilleux (Harmann, 1988, p. 29-33). La forme d'éducation correspondante privilégie, au détriment de la vision holistique des autochtones, une optique réductionniste qui veut que le savoir soit fragmenté et que seuls ceux qui ont acquis des connaissances spécialisées soient autorisés à le dispenser dans les écoles (Beare et Slaughter, 1994). Pendant plus de cent ans, nous avons nous aussi encouragé (ou du moins accepté) ce genre d'éducation, diamétralement opposée à nos notions traditionnelles d'*ako*, d'*'ilo* et de *poto*, qui, au lieu de privilégier le maintien de bonnes relations, accorde une importance excessive au profit individuel et à la concurrence, et veut que le prestige des établissements scolaires et des enseignants tienne au nombre de réussites aux examens, quel que soit le contenu de l'enseignement ou le lien entre l'apprentissage et la culture des apprenants.

Paradoxalement, la plupart des maîtres dans les Tonga envisagent leur fonction dans une optique traditionnelle — l'enseignement des valeurs tonganes et d'un comportement conforme à ces valeurs (Thaman, 1988) —, mais beaucoup ne se rendent pas compte que le modèle scientifico-industriel et ses manifestations actuelles (l'économie de marché en voie d'expansion rapide comme ses corollaires : l'obsession de la croissance et la consommation à outrance) représentent véritablement une destruction et une exploitation de leur culture et de ses valeurs. Les habitants des Tonga sont nombreux à savoir l'impact qu'a l'économie de marché sur leurs écosystèmes insulaires, mais l'effet que cette économie a sur eux-mêmes (en qualité d'individus ou comme membres des groupes constitutifs de la société), et surtout son influence sur leur travail, leur façon de penser et leurs relations culturelles, est moins compris et mal établi.

Pourquoi ? Parce que ceux d'entre nous qui sont le mieux placés pour faire face aux problèmes sont eux-mêmes trop enfermés dans notre éducation scientifique et matérialiste occidentale pour prendre conscience des dommages que cette éducation cause à notre environnement insulaire en général et à notre patrimoine culturel en particulier. Je pense que la détérioration et la profanation visibles de beaucoup de cultures et de langues du Pacifique sont en grande mesure attribuables aux systèmes éducatifs dont nous avons hérités. On ne saurait trop insister sur l'urgence qu'il y a pour nous, habitants du Pacifique, à nous intéresser aux connaissances inculquées par nos établissements d'enseignement et à les soumettre à un examen critique.

## Conclusion

Que faire par conséquent pour sortir de ce dilemme qui semble faire obstacle à l'élaboration de la forme d'éducation la mieux adaptée à nos sociétés insulaires dans un monde en évolution rapide ? Je suis convaincue que les éducateurs des îles du Pacifique (et je m'inclus dans cette catégorie) doivent commencer par passer au crible les théories et philosophies psychosociologiques occidentales qui influencent depuis si longtemps l'exercice de notre métier à tous les niveaux d'enseignement. Il s'agit notamment des théories fondées sur un modèle biologique d'interaction et une idée de la personne incarnée en un individu distinct, physiquement circonscrit, génétiquement déterminé qui se réalise par lui-même (Austin et Worchel, 1979 ; Strauss, 1977), idée contraire à celle de la personne définie par sa position dans divers contextes sociaux, qui prévaut dans la plupart de nos cultures insulaires (Linnekin et Poyer, 1990, p. 7).

Il est primordial pour nous, habitants des îles du Pacifique, de faire un retour en arrière et d'examiner les conceptions qui sont traditionnellement les nôtres en matière d'éducation, de santé, de richesse et d'exercice de l'autorité pour voir comment nous pourrions sauver nos établissements d'enseignement et modifier nos systèmes formels d'éducation de façon à y intégrer nos conceptions propres de l'éducation ainsi que les valeurs culturelles qui ont nourri nos sociétés pendant des millénaires.

Surtout, nous devons poursuivre l'œuvre de réhabilitation de la démarche qui nous est propre en faisant une place plus grande à nos cultures et à nos langues vernaculaires dans nos programmes scolaires, la formation des maîtres et les activités de recherche. Nous devons continuer à étudier les structures, les méthodes et les priorités autochtones, et dégager les principes directeurs de l'enseignement et de l'apprentissage dans nos sociétés traditionnelles. Nous parviendrons peut-être ainsi à combiner le meilleur de nos cultures et le meilleur des cultures de nos mentors de l'époque coloniale pour le bien des apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle, siècle de plus en plus souvent annoncé comme celui du Pacifique. Si nous différons cette tâche ou si nous échouons, nous continuerons d'assister à l'érosion ou à la disparition de nos cultures et de nos langues comme d'ailleurs à celle de la forme d'éducation (*ako*) qui assurait la liaison entre ces deux éléments de nos vies. Le résultat final serait la déroute culturelle et écologique, calamité qui a entravé le développement durable dans une grande partie du monde moderne.

*nous ne saurions rien laisser de nouveau nous séparer,  
hypothéquer notre identité,  
voire trahir notre dignité,  
nous ne voulons pas en fin de compte souffrir  
chacun de notre côté  
parce que nous savons au plus profond de nous  
que nous ne pouvons nous en prendre qu'à nous-mêmes.*

(Thaman, 1993, p. 11.)

## Références

- Austin, W. G. ; Worchel, S. (dir. publ.). 1979. *The social psychology of intergroup relations* [La psychologie sociale des relations entre groupes]. Belmont, Californie, Brooks/Cole.
- Beare, H. ; Slaughter, R. 1994. *Education for the twenty-first century* [L'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle]. Londres, Routledge, 180 p.
- Churchward, C. M., 1959. *Tongan dictionary* [Dictionnaire du tongan]. Londres, Oxford University Press.
- Colcott, E. E. V. 1928. *Tales and poems of Tonga* [Contes et poèmes des Tonga]. Bulletin 46, Honolulu, The Bishop Museum.
- Cummins, H. G. 1977. « School and society in Tonga » [École et société aux Tonga]. Canberra, Australian National University. (Mémoire de maîtrise non publié.)
- Goldsmith, E. 1993. *The way : an ecological world-view* [La voie : vue écologique mondiale]. Boston, Shambhala.
- Gutek, G. L. 1972. *History of Western educational experience* [Histoire de l'expérience pédagogique occidentale]. New York, Random House.
- Harman, W. 1988. *Global mind-change : the promise of the last years of the twentieth century* [L'évolution mondiale des esprits : les promesses des dernières années du XX<sup>e</sup> siècle]. Indianapolis, Knowledge Systems.
- Havea, S. L. 1931. « Koe Mau Kuo Fakapale'i ». *Tohi Fanongonongo*, vol. 4, n° 1, p. 3.
- Kavaliku, S. L. 1966. « Educational re-organization for national development in Tonga » [La réorganisation de l'éducation pour le développement aux Tonga]. Wellington, Nouvelle-Zélande, Université du Victoria. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Koskinen, A. A. 1968. *Kite : Polynesian insights into knowledge* [Pénétrations polynésiennes de la connaissance]. Helsinki, Finnish Society for Missiology and Ecumenics (FSME).
- Langford, G. 1973. « The concept of education » [Le concept d'éducation]. Dans : Langford, G. ; O'Connor, D. J. (dir. publ.). *New essays in the philosophy of education* [Nouveaux essais de philosophie de l'éducation]. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Linnekin, J. ; Poyer, L. (dir. publ.). 1990. *Cultural identity and ethnicity in the Pacific* [Identité culturelle et condition ethnique dans le Pacifique]. Honolulu, University of Hawaii Press.
- Little, A. 1990. « Understanding culture : a pre-condition for effective learning » [Comprendre la culture : condition préalable pour un apprentissage efficace]. Étude destinée à la Conférence de l'éducation pour tous de l'UNESCO, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars.
- McCrae, C. J. 1986. « Problems in educational development in the Kingdom of Tonga » [Problèmes concernant le développement de l'éducation au Royaume des Tonga]. Institut de l'éducation de l'Université de Londres. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Martin, J. 1827. *An account of the natives of Tonga Islands in the South Pacific Ocean* [Compte rendu des autochtones habitant les îles Tonga dans l'océan du Pacifique Sud], vol. 2. Londres, Constable and Co.
- Ninnes, P. M. 1995. « Informal learning contexts in Solomon Islands and their implications for the cross-cultural classroom » [Contextes d'apprentissage informel dans les îles Salomon et leurs implications pour la salle de classe pluriculturelle]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 15, n° 1, p. 15-26.

- Schneider, T. 1977. *Functional Tongan-English, English-Tongan dictionary* [Dictionnaire pratique tongan-anglais, anglais-tongan]. Suva, Oceania Printers.
- Shipman, M. D. 1971. *Education and modernization* [Éducation et modernisation]. Londres, Faber & Faber.
- Strauss, A. L. 1977. *Mirrors and masks : the search for identity* [Miroirs et masques : la recherche d'identité]. Londres, Martin Robinson.
- Thaman, K. 1988. *Ako and Faiako : educational concepts, cultural values and teacher role perceptions in Tonga* [Ako et Faiako : concepts d'éducation, valeurs culturelles et perceptions du rôle de l'enseignant aux Tonga]. Suva, Université du Pacifique Sud. (Thèse de doctorat non publiée.)
- . 1993. *Kakala*. Suva, Mana Publications.
- Tu'itupou, L. 1981. « Tonga Nuku'alofa ». (Communication personnelle.)

---

# LA CONSTRUCTION CULTURELLE

---

## DU SAVOIR À LA MAISON

---

### ET À L'ÉCOLE DANS L'INDE TRIBALE

---

*Avinash Kumar Singh*

---

Les connaissances et les compétences proposées dans les écoles primaires indiennes ont peu de rapport avec l'environnement immédiat des communautés tribales. Elles ont même, en grande partie, contrarié le développement socio-économique de ces communautés. Il y a discordance entre ce que les enfants apprennent à l'école primaire et leur expérience pédagogique en famille. Dans certains États, les enfants des communautés tribales utilisent les mêmes manuels scolaires que les petits citadins. Le contenu des livres de classe utilisés dans le primaire n'est guère parlant pour ces enfants, qui viennent de milieux socioculturels extrêmement différents. Il y a rupture entre leur mode de vie traditionnel et la culture dominante transmise par l'enseignement et les manuels scolaires, et, dans les zones tribales, un fossé sépare les connaissances nécessaires pour participer aux économies agricoles existantes et le savoir dispensé à l'école, fossé dont témoignent les programmes et les livres du primaire. Je me propose, dans les pages qu'on va lire, d'examiner, à travers l'exemple de la communauté ho, l'écart qui sépare l'enseignement scolaire dispensé dans le cadre des « études sociales » et les connaissances domestiques équivalentes, en utilisant pour ce faire le concept de « polarité maison-école ».

#### **La polarité maison-école et le contenu des connaissances**

Dans toute société, la maison et l'école constituent les deux pôles du processus d'enseignement et d'apprentissage. Toutes deux apportent des connaissances et des

---

*Avinash Kumar Singh (Inde)*

Chercheur, diplômé en économie, sociologie et éducation. A étudié, dans le cadre de ses travaux de maîtrise et de doctorat, l'apprentissage scolaire et extrascolaire chez les groupes tribaux du Bihâr. Il travaille actuellement sur les programmes régionaux du gouvernement de l'Inde pour l'enseignement primaire.

compétences, cristallisent des objectifs et des attentes, suivent certaines procédures de transmission du savoir et utilisent à cette fin un langage spécifique. Mais là s'arrêtent leurs points communs. À la maison, les enfants commencent à apprendre sous la direction de leurs parents et des autres membres de leur famille. À l'école, l'apprentissage ne débute qu'à un âge déterminé, sous la conduite d'étrangers formés à cet effet, appelés enseignants. Ces différences fondamentales sont universelles. Pour Lightfoot (1978), « le conflit est inhérent à la nature même des institutions familiale et scolaire ; tous les enfants le vivent sur le chemin qui les mène de la maison à l'école ». En d'autres termes, l'apprentissage scolaire fait intervenir une sous-culture qui diffère de celle véhiculée par l'apprentissage familial. Pour la plupart des écoliers, il y a rupture entre ce qu'ils apprennent en classe, d'une part, et dans le cadre de leur vie quotidienne, d'autre part. Plusieurs auteurs ont récemment souligné cette discontinuité entre la maison et l'école, et mis en lumière la polarité entre l'apprentissage familial autochtone et l'apprentissage assuré par l'école moderne dans divers contextes socioculturels (Harris, 1984 ; Bude, 1985 ; Christie, 1985 ; Little, 1990). L'une des dimensions importantes de cette polarité maison-école réside dans la différence des contenus transmis.

## L'Inde tribale : les Ho

Les termes « Inde tribale » désignent les communautés tribales vivant en divers points du territoire de l'Union indienne. Ces « communautés tribales » sont définies comme telles sous la dénomination de *Scheduled Tribes* par la Constitution de l'Inde, qui en dénombre plus de quatre cents, soit 51,63 millions d'individus, représentant 7,8 % de la population totale du pays (Government of India Census, 1991). Beteille (1986) fait observer que « les dispositions constitutionnelles ont à certains égards concrétisé les frontières entre tribal et non tribal, et conféré à l'identité tribale une précision qu'elle n'avait pas dans le passé ». Les *Scheduled Tribes* représentent en fait la somme officielle de tous les groupes culturellement distincts, restés pendant très longtemps à l'écart de la culture dominante.

Bien que constituant juridiquement un même groupe culturellement distinct des autres, ces communautés ne sont pas toutes également « tribales ». Elles ont évolué et changé au contact de la culture de groupes non tribaux, sous l'influence de l'industrialisation, de l'urbanisation et du système moderne d'enseignement. Le mode de vie et la culture de plusieurs d'entre elles dénotent cette influence de cultures non tribales. L'exemple étudié ici est celui des Ho, vivant essentiellement dans la région de Kolhan, sur le plateau de Chotanagpur. Les Ho sont une communauté en transition. Ces anciens chasseurs-cueilleurs des collines se sont, au cours des siècles, fixés comme agriculteurs dans les plaines. Sur le plan culturel, ils ont subi l'influence des hindous et des chrétiens. À une époque récente, l'industrialisation et l'urbanisation ont transformé la région où ils vivent. La communauté dans son ensemble souffre de l'impact de cultures extérieures non tribales, mais la nature et l'ampleur de cet impact diffèrent d'un village à l'autre. L'étude présentée ici a été

réalisée dans le village ho de Parampancho, situé en lisière de la forêt de Kolhan (Singh, 1994).

## Les systèmes de connaissance tribal et non tribal

L'apparition et l'extension de l'enseignement formel moderne — auquel les communautés tribales n'ont eu que tardivement accès — ont mis en pleine lumière l'opposition entre savoir tribal autochtone et savoir non tribal. Les communautés tribales considèrent toute influence extérieure comme non tribale par essence puisque les idées, les institutions et les personnes en cause viennent d'autres communautés (Singh, 1972). Le système d'enseignement moderne représente donc pour elles une influence extérieure, non tribale. Cependant, les communautés qui ont adopté un mode de vie non tribal ont en général réservé à cet enseignement un accueil plus favorable que les autres. Il importe de garder à l'esprit la distinction entre influences tribales et non tribales au sein d'une même communauté lorsqu'on examine les réactions des enfants de communautés tribales à l'enseignement formel. La suite de notre article sera consacrée à une comparaison entre le savoir domestique qu'acquièrent les enfants du village ho de Parampancho au sein de leur famille, et les connaissances et compétences que leur dispense l'école primaire du village.

## Le savoir domestique

Il s'agit ici de ce que les enfants ho de Parampancho apprennent ou sont censés apprendre à la maison, autrement dit de tout ce qu'ils peuvent tirer comme savoir de leur foyer et de leur environnement immédiat. Comme le dit un ancien du village, « les enfants apprennent tout sur leur foyer et leur village, comme la parenté et le *killi* (clan), la culture du riz, l'élevage des vers à soie et diverses autres choses d'importance pour la vie quotidienne ». Les familles ho, à la différence de l'école primaire du village, ne suivent pas un programme imposé, mais les parents interrogés ont fourni des réponses assez uniformes quant aux *budi* (connaissances et compétences) que leurs enfants acquièrent à la maison, dont une série d'entretiens avec les enfants, les parents et les anciens du village ont permis de dresser un inventaire. L'emploi du temps quotidien des enfants et de leurs parents a par ailleurs été noté et analysé.

Les enfants ho âgés de six à onze ans participent à diverses tâches domestiques telles que la garde de leur petits frères et sœurs, le balayage et le nettoyage, la récolte des fruits, la chasse, la pêche, la culture des légumes et du riz, et l'élevage des vers à soie (voir figure 1). Les activités familiales se transforment pour les enfants en tâches domestiques, car leur contribution est vitale pour la bonne marche de la maison. La mère d'une fillette de sept ans reconnaît l'aide inappréciable que lui apporte sa fille : « Je ne sais pas comment je ferais pour travailler à la rizière et surveiller mon fils âgé d'un an, si ma fille aînée ne s'en occupait pas pendant mon absence . »



Plusieurs parents ont indiqué que leurs aînés les aidaient souvent à s'occuper des nouveau-nés et que, à l'âge de six ou sept ans, ils étaient parfaitement capables de se charger de leurs frères et sœurs plus jeunes. On voit souvent des enfants avec un bébé dans les bras. La garde des petits frères et sœurs devient pour les grands (de six à onze ans) une activité journalière (voir figure 1). Mais ce n'est là qu'une de leurs tâches quotidiennes : ils s'emploient aussi, entre autres, à balayer ou à faire la

FIGURE 1. Les tâches domestiques à Parampancho : calendrier annuel

Activités domestiques	Janv.	Févr.	Mars	Avril	Mai	Juin	Juil.	Août	Sept.	Oct.	Nov.	Déc.
<b>Garde des petits</b> (toute l'année pour les enfants qui ont des frères ou des sœurs plus jeunes)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Balayage et nettoyage</b> (tâches quotidiennes, toute l'année)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Garde des animaux</b> (toute l'année ; tâche moins fréquente pour les enfants pendant la saison des pluies)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Récolte des fruits</b> (tâche saisonnière, selon les fruits : mahua, mangue, tamarin)		X	X	X	X	X					X	X
<b>Cueillette des feuilles comestibles</b> (activité saisonnière, accomplie essentiellement avant et après la saison des pluies)			X	X	X				X	X	X	X
<b>Chasse</b> (occupation quotidienne à plein temps autrefois, devenue aujourd'hui saisonnière par suite du déboisement et de la disparition des animaux sauvages)		X	X	X	X	X			X	X	X	
<b>Pêche</b> (saisonnière, essentiellement à la fin de l'été et durant toute la saison des pluies)					X	X	X	X	X			
<b>Maraîchage</b> (saisonnier, surtout l'été, lorsqu'il n'y a pas de travail à la rizière)		X	X	X	X	X						
<b>Riziculture</b> (bien que principale source de subsistance, saisonnière car dépendant entièrement des pluies)					X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Élevage des vers à soie</b> (saisonnier, deux fois l'an avec une interruption de quelques mois)					X	X	X			X	X	X

vaisselle et à garder les animaux — vaches ou buffles — si la famille en possède, et participent en outre aux activités extérieures saisonnières : récolte des fruits, chasse, pêche, riziculture et maraîchage. Le tableau 1 récapitule les tâches domestiques auxquelles contribuent les enfants à différentes époques de l'année.

Les enfants ho n'accomplissent pas tous la totalité de ces tâches. L'apprentissage de travaux déterminés est fonction de trois facteurs : la taille de la famille, l'âge et le sexe de l'enfant. Moins la maisonnée est nombreuse, plus l'enfant sera mis à contribution. À Parampancho, la plupart des familles sont petites, et les parents font souvent appel à leurs enfants pour les aider dans les tâches quotidiennes. Avant six ans, l'enfant aide surtout à la maison, en surveillant le bébé, en balayant et en lavant les ustensiles de cuisine. Entre six et onze ans, il participe plus activement aux travaux extérieurs : garde du bétail, cueillette, culture des légumes et du riz.

On ne fait guère de différences entre les garçons et les filles lorsqu'ils sont tout petits, mais la division du travail entre les sexes, qui régit la plupart des activités des adultes, s'accroît à mesure qu'ils grandissent. La coutume veut, par exemple, que les femmes ne chassent pas et que les hommes ne fassent pas la cuisine. Si l'on représente les tâches domestiques masculines et féminines comme un continuum, la chasse et la cuisine apparaissent comme deux extrêmes entre lesquels prennent place un certain nombre d'activités auxquelles hommes et femmes participent à des degrés divers :

(Travail des hommes) Chasse ◀ ..... ▶ Cuisine (Travail des femmes)

La répartition des rôles entre les adultes selon le sexe a une influence sur la nature et sur l'importance de la participation des enfants aux activités de la maisonnée. Le processus domestique d'enseignement-apprentissage a pour but essentiel de préparer les enfants à leurs rôles d'adultes dans la société, en leur apprenant à faire ce que font leurs parents ou leurs grands-parents, qui leur transmettent les *budi* qu'ils ont eux-mêmes reçus de leurs parents.

Ce savoir familial consiste essentiellement en tâches domestiques, tâches qui peuvent être quotidiennes ou saisonnières. Comme nous l'avons vu plus haut, la participation des enfants ho aux activités familiales varie selon leur âge et leur sexe. Les plus jeunes aident surtout à la maison, accomplissant des tâches qui peuvent être indifféremment confiées aux filles ou aux garçons. Plus tard, ils travaillent dehors et participent à des activités différentes selon leur sexe. En d'autres termes, ils acquièrent, en grandissant, les connaissances et les compétences propres à leur âge et à leur sexe. En accomplissant ces tâches domestiques, ces enfants n'acquièrent pas seulement des compétences spécifiques : ils prennent conscience des rôles et des relations qui leur sont associés. La nature et l'importance de la participation des enfants ho aux activités familiales varient aussi selon les activités concernées. L'exemple décrit ci-après est celui du travail et du *budi* de l'élevage des vers à soie.

## LUNGAM PAITI : L'ÉLEVAGE DES VERS À SOIE

L'élevage des vers à soie destinés à la production du tussah (soie sauvage indienne), tel que le pratiquent les Ho, repose sur le cycle de vie de l'insecte. Tous les vers à soie passent par quatre stades : le papillon, l'œuf ou graine, la larve, la chrysalide. Il en va ainsi dans tous les élevages de vers à soie, mais les enfants ho apprennent cet élevage tel qu'il est pratiqué dans leur village. Ils apprennent non seulement le cycle de vie du ver à soie, mais les croyances et les rituels associés à son élevage. Beaucoup d'habitants de ce village ont reçu un tel savoir en héritage de leurs ancêtres et racontent à leurs enfants des contes ayant pour thème l'élevage du ver à soie.

À Parampancho, on élève principalement, selon la saison et les cocons disponibles, cinq sortes de vers à soie appelés *Daba*, *Mugai*, *Lariya*, *Jata* et *Kondeyar*. Ils n'ont pas le même aspect, n'éclosent pas à la même époque, ne sont pas élevés sur le même arbre et tissent des cocons de dimension et de qualité diverses. Certains sont monovoltins (une seule génération par an), d'autres bivoltins (deux générations annuelles). Le *Lariya lungam* (ver précoce), par exemple, éclos plus tôt que les autres, est élevé essentiellement pour la récolte des graines ou *Dunriya anra* ; il produit des cocons contenant moins de fils. Les vers à soie les plus courants dans le village sont *Lariya* et *Jata*.

L'élevage des vers à soie à Parampancho comporte essentiellement deux périodes : *hurin ara* (la petite récolte) et *marang ara* (la grande récolte). Les vers à soie destinés à la petite récolte sont élevés de mai à juillet. À cette époque, où l'on recueillera les graines, les habitants s'occupent des cocons qui serviront pour la grande récolte. Ces cocons contiennent peu de fils. Un éleveur possède en moyenne pendant cette première saison soixante à quatre-vingts cocons. La grande récolte, *marang ara*, commence en septembre et dure jusqu'à la fin décembre. Conformément à la division sexuelle du travail chez les Ho, ce sont les hommes adultes qui dirigent l'élevage des vers à soie, mais tous les membres de la famille y participent plus ou moins. Le dialogue qui suit montre comment les enfants ho acquièrent les connaissances et les compétences relatives à cet élevage en observant leurs parents :

L'ENFANT : [Il est tôt dans la matinée. L'enfant voit son père sortir des cocons fixés à un arc. Il se précipite vers lui et se renseigne sur les cocons.] Hé, baba (papa), ce sont des fruits ? [L'enfant compare l'aspect des cocons à celui de fruits : certains fruits, comme la mangue, lui sont familiers et ressemblent aux cocons.]

LE PÈRE : [Corrigeant l'enfant]. Non, cela ressemble à des fruits, mais ce ne sont pas des fruits ! Ce sont des cocons de lungam (ver à soie). Je les ai accrochés à cet arc. Dans chaque cocon, il y a un ver. [Le père apporte d'autres précisions sur les cocons.]

L'ENFANT : Baba, quand est-ce que les papillons sortiront des cocons ? [L'enfant pose une autre question sur les cocons.]

LE PÈRE : [Il tâte l'extrémité des cocons pour savoir si la sortie des papillons est proche. La chrysalide mouille le haut du cocon avant de sortir, ce qui l'aide à le briser. Le père constate la présence d'humidité sur certains cocons.] Des papillons vont sortir aujourd'hui, d'un moment à l'autre. Je te le dirai. [Le père remet

*l'arc en place.]*

LE PÈRE : *[Il est midi. Son fils et sa fille se trouvent non loin de lui. Il remarque quelques papillons en train de sortir de leurs cocons et appelle les enfants.] Babu (mon fils) ! Era (ma fille) ! Venez voir, trois papillons sont sortis.*

L'ENFANT : *Baba, voilà les papillons ! [Temps d'arrêt.] Pourquoi est-ce que certains sont différents ? [L'enfant se renseigne sur les différences d'aspect des papillons.]*

LE PÈRE : *Ils sont différents parce qu'ils ne sont pas du même sexe. Il y a une femelle et un mâle. [Le père explique les différences sexuelles.]*

L'ENFANT : *Est-ce que je peux emmener ces papillons dehors pour jouer ? [L'enfant n'a pas conscience de l'utilité des papillons.]*

LE PÈRE : *Non ! Nous avons besoin de ces papillons pour produire des cocons. Tu verras qu'ils vont pondre des œufs, les œufs deviendront des *lungam chidu* (larves), et les *lungam chidu* tisseront des cocons. [Le père donne à l'enfant une idée des activités à venir, mais sa description reste brève : il estime que l'enfant comprendra comme il faut lorsque les opérations se dérouleront sous ses yeux.]*

L'ENFANT : *Eya (d'accord).*

Dans cet exemple, le père et l'enfant sont impliqués dans un processus d'enseignement-apprentissage. L'enfant engrange des informations importantes sur l'élevage des vers à soie : ce qu'est un cocon de *lungam*, ce qui en sort, et ce qu'on doit faire des papillons qui sortent des cocons. L'élevage en étant ici à son premier stade, le père n'en donne qu'un aperçu. L'apprentissage continuera au fur et à mesure que les opérations progresseront. Les enfants accompagneront, mais également aideront leurs parents.

L'élevage des vers à soie est donc l'un des *budi* que les enfants ho acquièrent à la maison, auprès de leurs parents, des savoir-faire sous la forme de tâches domestiques quotidiennes ou saisonnières. Les activités journalières, telles que le balayage et le nettoyage, et les activités saisonnières, comme la culture du riz et des légumes, constituent pour ces enfants un « tronc commun » d'apprentissage. Les principales caractéristiques des connaissances et des compétences ainsi acquises dans le cadre familial peuvent se résumer en quelques traits :

*Des connaissances et des compétences inscrites dans un contexte.* Le savoir et le savoir-faire domestiques acquis par les enfants ho se situent dans un contexte précis, car ils sont inséparables de la vie de leur village. L'acquisition du *budi* de la cueillette des fruits ou de la garde du bétail, par exemple, dépend du contexte propre au village, et recouvre non seulement les techniques en cause, mais aussi les croyances et rituels ho qui leur sont attachés. Le contexte de la maison comme celui du village sont importants.

*Une répartition des connaissances et des compétences selon le sexe.* Le *budi* acquis au sein du foyer diffère selon le sexe. L'enfant ho doit acquérir les connaissances et les compétences propres à son sexe. Les enfants sont encouragés en grandissant à poursuivre sur cette voie. L'élevage des vers à soie, par exemple, est une tâche domestique organisée selon la division sexuelle du travail. Garçons et filles sont pareillement libres de venir voir les élevages, mais ce sont essentiellement les gar-

çons que l'on incite à acquérir le savoir-faire correspondant. Les filles se renseignent sur l'élevage des vers à soie en regardant et en écoutant.

*L'unité du savoir domestique, de la culture et de la société.* Jusque dans l'accomplissement de la plupart de leurs tâches domestiques, les Ho attachent une grande importance à leur identité culturelle. Les enfants doivent apprendre à « être Ho ». La participation aux activités familiales fournit l'occasion de le leur rappeler. Selon les termes d'un ancien du village, « il est important de gagner de l'argent en élevant des vers à soie, mais il est tout aussi important pour un Ho de pratiquer cet élevage à la façon ho ».

*Des connaissances et des compétences de source orale.* Un vaste répertoire de contes est associé aux tâches domestiques des Ho. Les parents et les membres âgés de la famille les disent aux enfants lorsqu'ils leur demandent de participer à leurs travaux. Par exemple, les parents racontent à leurs enfants un grand nombre d'histoires sur l'origine des *lungam* et sur le rôle de *Sinbonga* dans la protection des élevages de vers à soie (*lungam paiti*) de leurs ancêtres.

Le contexte de la vie quotidienne est donc ce qui détermine le contenu des connaissances et des compétences domestiques que doivent acquérir les enfants ho. Ce savoir domestique englobe tout ce qui se passe sur le lieu et autour du lieu où l'enfant est né et grandit. En accomplissant des tâches domestiques, les enfants ho s'instruisent sur leur environnement familial et sur leur village.

## Le contenu du savoir scolaire (*budi*)

Les parents ho disent que, à l'école, leurs enfants apprennent des *budi*. On désignera donc ici comme *budi* scolaires les connaissances et les compétences que les enfants ho acquièrent à leur école, essentiellement dans leurs livres de classe. Les maîtres disent enseigner aux enfants ce qui figure au programme et ce qui est écrit dans les manuels scolaires. Ces manuels ont été rédigés conformément aux nouveaux textes officiels sur l'éducation (New Education Policy), et au programme fixé pour chaque année et dans chaque matière par le gouvernement de l'État du Bihar. L'école primaire de Parampancho s'en tient, comme les autres écoles primaires de la région, à ce programme scolaire approuvé par le Département de l'éducation du gouvernement du Bihar.

Les matières principales figurant à ce programme sont la langue, les mathématiques, les sciences et les études sociales, toutes enseignées exclusivement à partir d'un certain nombre d'ouvrages. Le savoir scolaire est organisé de façon systématique non seulement par matière, mais par année. La nature et l'étendue des connaissances et des compétences à acquérir varient d'une année à l'autre, et, de même que le nombre de livres utilisés, vont en augmentant à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité. À chaque matière correspond un livre précis. Pour la classe de langue de première année, par exemple, le programme stipule

d'utiliser le manuel *Hindi-Bal Bharti* ; en mathématiques, *Aao Ganit Seekhein* ; en sciences sociales, *Hamara Nutan Samaj* ; en anglais, un abécédaire illustré moderne et, en sciences, *Hamara Nutan Vigyar*. De l'avis des enseignants, cependant, il est irréaliste d'espérer qu'un enfant ho puisse venir à bout de tous ces manuels en une année scolaire. En première année, par exemple, seuls le livre de langue et celui de mathématiques font l'objet d'une étude complète. Tant qu'ils n'ont pas appris correctement l'hindi, les élèves ne sont pas en mesure d'assimiler autre chose. Aussi l'enseignement de première année repose-t-il principalement sur l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul. Selon les maîtres, cet enseignement sélectif est appliqué dans presque toutes les écoles en zone rurale ho. La surintendance régionale de l'éducation signale que, dans la plupart des écoles primaires, seule une partie des manuels et des matières prévues au programme est abordée. L'écart est considérable entre la lettre du programme et la pratique. En tout état de cause, les connaissances dispensées sont essentiellement livresques. À l'école primaire de Parampancho, les maîtres enseignent uniquement ce qui est dans les livres de classe ; selon eux, l'absence de matières comme l'éducation physique, le jardinage, l'art et la musique est due au manque de ressources.

Le programme du primaire spécifie non seulement l'emploi du temps par année, mais aussi le contenu des manuels scolaires. On ne trouve dans ces manuels aucune information locale. En les lisant, les enfants n'acquièrent de connaissances que sur les grandes catégories sociales. L'uniformité est l'une des caractéristiques essentielles du programme du primaire, les manuels étant conçus pour tous les élèves scolarisés à ce niveau dans l'ensemble de l'État. Les instituteurs appliquent les méthodes ou les procédures indiquées dans leur propre manuel du maître, et suivent les instructions et l'ordre des leçons qui y figure. Ils commencent par la leçon numéro un et continuent ainsi jusqu'à la fin de l'année.

Le savoir scolaire est organisé par discipline ; à chaque discipline correspond un livre, et chaque livre est composé de leçons. Autrement dit, connaissances et compétences scolaires sont organisées, divisées et subdivisées en matières, livres et leçons, leçons qui se suivent dans un ordre déterminé. L'exemple présenté ci-après est celui des études sociales.

#### LE CONTENU DES ÉTUDES SOCIALES

Les études sociales regroupent un certain nombre de matières — la géographie, l'histoire, la culture et la vie de la société — qui, ultérieurement, feront l'objet d'un enseignement distinct. Les maîtres déclarent s'en tenir au contenu des livres de classe. En troisième année, par exemple, le manuel utilisé, *Bihar Gaurav*, contient des éléments de géographie, d'histoire et de vie sociale et culturelle, relatifs à l'État du Bihâr. En géographie, il aborde le relief, le climat, l'hydrographie, les ressources minières, l'agriculture, l'industrie et les transports. Il met l'accent sur l'histoire de l'État et, en particulier, sur sa contribution à la lutte du pays pour sa liberté, mention spéciale étant faite des grandes figures de cette lutte. Les diverses fêtes de l'État sont également décrites. Dans l'exemple qui suit, le maître abordait une nouvelle leçon :

*[Le maître décide d'aborder une nouvelle leçon et appelle le groupe des enfants de troisième année. Les élèves de la première à la cinquième année travaillant dans la même salle, le maître fait venir les enfants concernés à son bureau pour s'adresser spécifiquement à eux.]*

« Tous les enfants de troisième année, venez ici. Aujourd'hui, je vais vous apprendre la leçon numéro douze, " agriculture et récoltes ". » *[Le maître montre la carte du Bihâr sur laquelle s'ouvre la leçon.]* « Regardez bien cette carte. Elle indique ce qu'on cultive dans le Bihâr, et où. Regardez en bas, le district de Singhbhum. On y cultive du riz et du blé. » *[On voit sur la carte la répartition des cultures dans tous les districts de l'État du Bihâr. La carte est ancienne : elle montre le district de Singhbhum avant sa division entre l'est et l'ouest. Le maître lit ensuite le texte de la leçon, phrase par phrase.]* « Les forêts poussent toutes seules, mais les cultures doivent être plantées. En agriculture, on sème des graines et on récolte les plantes. L'agriculture demande un sol fertile et de l'eau. Les plantes tirent leur nourriture du sol. » *[Le maître lit jusqu'à la dernière phrase.]* « Si nous travaillons dur, notre État sera un État heureux. » *[La leçon se termine ainsi par une observation d'ordre moral sur le rapport entre les enfants et l'État. Il n'y a pas d'échange verbal entre le maître et les élèves.]*

Cet extrait illustre la façon dont les connaissances relatives à l'agriculture ont été fixées par écrit. Ces connaissances ne s'inscrivent dans aucun contexte ; elles sont coupées de la réalité et du cadre quotidien des activités agricoles. Conformément au programme prescrit, l'enseignement se présente sous la forme d'un savoir textuel compartimenté en matières, livres et leçons. Les principales caractéristiques de ce savoir scolaire peuvent se résumer ainsi :

*Des connaissances et des compétences hors contexte.* L'école transmet des connaissances et des compétences de portée générale. Conformément aux directives gouvernementales, les manuels scolaires s'en tiennent aux traits généraux des grandes entités sociales, comme l'État et le pays. Par ailleurs, ces mêmes directives exigent, dans la mesure où ces manuels se réfèrent à divers contextes, que leur contenu soit uniformisé. Dans l'exemple présenté plus haut, le livre de classe ne parle que du monde Diku, le monde « extérieur ». Le savoir enseigné à l'école primaire de Parampancho est ainsi privé de tout contexte.

*Un savoir obligatoire.* La politique appliquée à l'école primaire est celle de l'uniformité du contenu des livres scolaires. La décontextualisation des contenus enseignés a son origine dans l'obligation de respecter un programme scolaire imposé. L'école doit suivre les directives gouvernementales. Les maîtres de l'école primaire de Parampancho, comme on l'a vu plus haut, suivent le programme imposé par le gouvernement en se servant des manuels scolaires prescrits. Ce programme est fondé sur les orientations fixées en matière d'éducation au niveau du pays et de l'État. Il précise, pour chaque année d'études, toutes les matières que les élèves doivent apprendre et tous les manuels qui doivent être utilisés à cette fin.

*Des contenus écrits (livresques).* Le savoir obligatoire et décontextualisé dispensé à l'école consiste presque exclusivement en connaissances présentées sous forme écrite dans les manuels scolaires. C'est l'une des raisons pour lesquelles les enfants

commencent par apprendre la lecture, l'écriture et le calcul. En fait, l'école introduit les enfants à l'univers de la culture écrite, univers dans lequel les contextes vécus ont été transformés en textes écrits. Les enfants ne connaissent ces contextes que par la lecture de leurs livres de classe.

*Un savoir compartimenté.* Le savoir scolaire est divisé en matières puis, dans chaque matière, en livres, et, dans chaque livre, en leçons. Dans le programme d'études sociales, les éléments de géographie, d'histoire et de culture ont fait l'objet d'une répartition systématique en leçons distinctes, que l'instituteur aborde dans l'ordre où le livre du maître lui dit de le faire.

## La polarité du savoir résumée en quelques contrastes

Les Ho de Parampancho emploient, pour désigner la connaissance et la compréhension, le terme *budi*. Il s'agit d'une adaptation de l'hindi ou du sanscrit *buddhi*, qui signifie également « connaissance ». La langue ho, en effet, ne possède pas de « dh » aspiré. Le *budi* apporte la maturité et permet à l'individu de bien faire son travail. Pour survivre et pour avancer dans la vie, les enfants doivent acquérir le *budi*. Mais qu'est-ce ? *Budi* est un mot générique : il existe donc un *budi* scolaire et un *budi* domestique. L'enfant acquiert un certain nombre de connaissances et de compétences chez lui autant qu'à l'école. Un parent ho remarque :

*Budi* désigne la connaissance, n'importe quelle connaissance. Les enfants acquièrent des *budi* à la maison et à l'école. Mais il y a une différence entre les deux. À la maison, ils apprennent l'élevage et la culture des légumes, alors qu'à l'école ils apprennent des lettres et des chiffres.

Si la maison et l'école apportent toutes deux aux enfants certaines catégories de *budi*, la nature et l'étendue des connaissances et des compétences transmises diffèrent selon l'environnement où se déroule l'apprentissage. La comparaison ci-après, qui servira de conclusion à notre article, mettra en lumière les similitudes et les différences entre le savoir que les enfants de Parampancho acquièrent à la maison et à l'école.

*Tâches domestiques et travaux scolaires.* Dans le cadre de leur village, c'est essentiellement en accomplissant un certain nombre de tâches domestiques que les enfants de Parampancho acquièrent des connaissances et des compétences ; à l'école, ils acquièrent un savoir théorique en faisant les exercices prescrits dans leurs livres de classe ou suggérés par les maîtres. À la maison, les enfants apprennent à cuire le riz, nettoyer les ustensiles de cuisine et récolter les feuilles comestibles ; à l'école, ils apprennent ce qui est écrit dans le livre de classe. L'école ne transmet aucune connaissance relative à l'élevage des vers à soie ou à la culture maraîchère. Les maîtres disent ne rien enseigner sur ces activités parce qu'elles ne



figurent pas au programme. Autrement dit, les connaissances acquises dans l'un et l'autre environnement sont totalement séparées et ne coïncident jamais.

*La pertinence des contenus : conceptualisation et abstraction.* Les parents et les maîtres transmettent les uns et les autres les connaissances et les compétences relevant de leur sphère d'influence. À la maison, les parents enseignent tout ce qui est utile dans l'environnement immédiat du foyer et du village. Ces deux savoirs diffèrent considérablement quant à leur pertinence. À la maison, en apprenant à cultiver le riz ou à élever des vers à soie, les enfants acquièrent des connaissances d'utilité locale ; à l'école, ils apprennent des choses sur leur pays ou sur le monde : la culture du coton, la sidérurgie ou la libération de l'Inde. Les textes des manuels d'études sociales ne présentent guère d'intérêt immédiat pour les enfants des communautés tribales, car ils renvoient essentiellement aux pratiques culturelles de l'Inde non tribale.

*Les connaissances et les compétences obligatoires : la division sexuelle et la division en années scolaires.* Les connaissances et les compétences transmises à la maison et à l'école ont un même caractère normatif, leur acquisition étant soumise à certaines règles. À la maison, ces règles sont les coutumes dictées par les anciens, à l'école les directives gouvernementales fixant le programme du primaire. Cependant, au sein du foyer, le critère essentiel de transmission différenciée des connaissances et des compétences est le sexe de l'enfant, alors que le critère scolaire d'organisation des connaissances et des compétences est la division en années. La coutume chez les Ho, par exemple, veut que les filles ne soient pas censées chasser ni les garçons cuisiner. À l'école, les enfants ne peuvent apprendre que ce qui figure dans les livres prévus dans le programme officiel pour leur année, mais tous, filles et garçons, ont accès à ce savoir.

*Les formes du savoir : l'oral et l'écrit.* À la maison comme à l'école, le savoir est présenté aux enfants sous une forme communicable. Le savoir domestique est transmis surtout oralement, en particulier sous forme de contes ; les connaissances scolaires sont disponibles essentiellement sous forme écrite. Les parents recourent souvent aux mythes pour mieux faire comprendre aux enfants les origines historiques de certains faits. Ils disent que leurs enfants, en écoutant ces contes qui se sont transmis de génération en génération, assimilent différents aspects de la culture des Ho. Plusieurs contes ho parlent de l'origine du ver à soie. À l'école, en revanche, les choses à savoir sont, pour l'essentiel, consignées dans des manuels, et c'est par l'intermédiaire de ces manuels que les enfants apprennent à connaître différentes cultures. Cette distinction situe l'opposition texte-contexte au cœur du débat sur la polarité des savoirs. Alors que les connaissances domestiques sont enracinées dans des contextes particuliers et transmises oralement, les connaissances scolaires sont présentées dans un contexte abstrait et transmises sous forme de textes écrits.

*L'organisation des connaissances : holisme et cloisonnement.* L'organisation de l'apprentissage domestique et celle de l'apprentissage scolaire n'obéissent pas au même schéma. Le savoir domestique s'inscrit dans le contexte de la maison et du village. En accomplissant une tâche domestique particulière, les enfants assimilent ce contexte. En participant à l'élevage de vers à soie, par exemple, ils apprennent à connaître non seulement le cycle de vie de l'insecte, mais aussi le cadre géographique de cet élevage et les pratiques religieuses qui lui sont associées. La répétition périodique de cet apprentissage leur apprend les valeurs de leur communauté. Chez les Ho, le même mot, *sirma*, désigne à la fois le ciel et l'année. Dans la cosmologie ho, en effet, l'année n'est achevée que lorsque certaines étoiles ont repris leur place après avoir effectué leur révolution. Les Ho emploient aussi le même mot, *chandu*, pour mois, lune et menstruation, car les trois sont liés. *Hat* signifie à la fois le marché et la semaine, les marchés étant hebdomadaires dans leur région. Les maîtres d'école, en revanche, font comprendre aux enfants la différence entre le ciel et l'année, le marché et la semaine, etc. Le savoir domestique est unifié et holistique, alors que l'école propose aux enfants des connaissances séparées et cloisonnées.

## Bibliographie

- Beteille, A. 1986. « The concept of tribe with special reference to India » [L'idée de tribu : référence spéciale à l'Inde]. *European journal of sociology/Archives européennes de sociologie* (Cambridge, Royaume-Uni), vol. XXVII, p. 297-318.
- Bude, U. 1985. *Primary schools, local community and development in Africa* [Écoles primaires, communauté locale et développement en Afrique]. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Christie, M. J. 1985. *Aboriginal perspectives of experience and learning : the role of language in Aboriginal education* [Perspectives aborigènes de l'expérience et de l'apprentissage : le rôle du langage dans l'éducation aborigène]. Deakin University Press, Geelong.
- Government of India. 1991. *The national census of India, 1991* [Le recensement national de l'Inde, 1991]. New Delhi.
- Harris, S. G. 1984. *Culture and learning : tradition and education in north-east Arnhemland* [Culture et apprentissage : tradition et éducation dans le nord-est de l'Arnhemland]. Australian Institute of Aboriginal Studies, Canberra.
- Lightfoot, S. L. 1978. *Worlds apart : relationships between families and school* [Rien de commun : les rapports entre familles et écoles]. Basic Books, New York.
- Little, A. W. 1990. *Understanding culture : a precondition for effective learning* [Comprendre la culture : condition préalable pour un apprentissage efficace]. UNESCO, Paris.
- Singh, A. K. 1994. *Drop-out from primary schools in tribal India : a case study of the Ho in Parampancho, West Singhbhum* [L'abandon dans les écoles primaires de l'Inde tribale : étude de cas sur les Ho de Parampancho dans le Singhbhum de l'Ouest]. Université de Londres. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Singh, K. S. 1972. *The tribal situation in India* [La situation tribale en Inde]. The Indian Institute of Advanced Study, Simla.

---

# CULTURE ET APPRENTISSAGE

---

## DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE

---

### DE NOUVELLE-ZÉLANDE

---

*Edna Tait*

---

Cet article rend compte de l'approche adoptée par une école secondaire publique de Nouvelle-Zélande, la Tikipunga High, pour répondre aux besoins d'enseignement de ses élèves. Il porte principalement sur les élèves maoris, mais ladite approche est destinée à venir en aide à tous les élèves que leur culture rend vulnérables à des expériences scolaires qui pourraient limiter leurs choix dans la vie adulte.

Le concept de culture est complexe, mais, ici comme pour le travail accompli par l'école, on désignera par culture les conceptions communes aux membres d'un groupe social, les groupes pouvant être aussi nombreux que les différents systèmes de valeurs dont ils procèdent. La culture peut être décrite en fonction des habitudes de langage (parlé ou symbolique) qui définissent, produisent et reproduisent le monde pour ceux qui l'utilisent et qui se reflètent souvent dans les comportements du groupe. Pour simplifier, on peut dire que la culture est la façon dont on pense et dont on agit. Elle peut être modifiée lorsqu'elle se transmet de génération en génération et elle peut être imposée aux groupes subordonnés. Cette définition fait une place aux cultures ethniques, et, dans le cadre scolaire, aux cultures propres au sexe, au statut socio-économique et à la jeunesse en particulier. Elle reconnaît aussi la multiplicité des défis culturels auxquels l'école doit faire face.

Il convient de souligner que la mission de l'école n'est pas et ne sera jamais terminée parce que le contexte scolaire et les besoins d'apprentissage des élèves continueront à changer. Aussi le modèle décrit est-il présenté seulement comme la réponse actuelle aux besoins des élèves. L'idée défendue ici est que l'exercice d'une réflexion critique continue et démocratique sur la théorie de l'éducation, et sur les

---

*Edna Tait (Nouvelle-Zélande)*

Directrice de l'école secondaire de Tikipunga, en Nouvelle-Zélande, de 1983 à 1995. Membre exécutif du Conseil mondial de la profession enseignante (1984-1988) et membre de la Commission nationale néo-zélandaise pour l'UNESCO (1989-1994). Elle a été nommée récemment à la tête du Bureau de l'UNESCO pour les États du Pacifique à Apia (Samoa-Occidental).

politiques et pratiques scolaires, est l'élément essentiel de l'approche suivie par l'école. C'est le processus et non le produit qui est mis en avant, même si l'école reconnaît effectivement que le produit est toujours important.

## Les Maoris

Les Maoris sont les premiers habitants de la Nouvelle-Zélande, qu'ils préfèrent de plus en plus appeler par son nom maori d'origine : Aotearoa. Le terme « Pakeha » désigne la population non maorie. Il serait trop long de relater ici en détail l'histoire et les réalisations des Maoris, mais il est utile d'en donner un bref aperçu.

Les obstacles légaux utilisés par de nombreuses puissances coloniales pour exercer leur autorité sur les populations autochtones n'ont pas été aussi discriminatoires en Nouvelle-Zélande qu'ailleurs. Dès 1840, le traité de Waitangi, signé par de nombreux chefs maoris et par le gouverneur de ce qui était alors la colonie, donnait aux Maoris tous les droits et privilèges dont jouissaient les sujets anglais. En 1867, le droit de vote accordé aux hommes et un régime électoral spécial permettaient aux Maoris d'être représentés au Parlement ; quant aux femmes maories, elles obtinrent le droit de vote en 1893 en même temps que les femmes « pakeha ». Une aide fut apportée rapidement aux Maoris par des organismes non gouvernementaux, et notamment par des groupes chrétiens et des conseils tribaux, suivie d'initiatives plus ciblées comme des programmes de remembrement, des campagnes sanitaires et de logement, la création d'un Institut d'art et d'artisanat maoris et de la Ligue d'action sociale des femmes maories.

Les enfants maoris furent scolarisés, soit dans les écoles locales avec les enfants des colons, soit dans des écoles spéciales pour les enfants vivant dans les régions isolées. La loi sur l'éducation de 1877, qui rendait l'enseignement élémentaire obligatoire pour tous, s'appliquait également aux enfants maoris. Il en fut de même de la loi de 1902 (Free Places Act) qui marquait le début de l'enseignement secondaire, du moins pour les enfants les plus doués sur le plan scolaire. À l'époque, il existait déjà quelques internats secondaires créés pour les élèves maoris.

Pendant toute cette période, les dirigeants coloniaux ont mené une politique d'assimilation, espérant que les Maoris adopteraient le mode de vie européen. Cette politique a été appliquée jusque dans les années 60 et, pour certains, elle demeure l'objectif inavoué de certaines pratiques « pakeha » actuelles. Au début cependant, les Maoris avaient coopéré avec les nouveaux colons, adoptant rapidement avec enthousiasme leurs produits et leurs habitudes, y compris les écoles et la langue anglaise qu'ils considéraient comme des moyens d'accéder plus tard à l'égalité (Metge, 1967).

Il ne s'écoula pas longtemps avant que des préoccupations commencent à se manifester, mais, bien que celles-ci se fissent plus fréquentes et variées, l'adaptation culturelle se poursuivait.

Depuis trente ans toutefois, on assiste à une renaissance maorie et, bien que ses répercussions aient été inégales, elle témoigne d'une forte réaction culturelle aux effets de l'interaction entre Maoris et « Pakehas ». Au cours du siècle et demi

qui a suivi la signature du traité de Waitangi, les fondements de la culture maorie ont subi une grave érosion : la propriété des terres et l'usage de la langue ont régressé. La perte des terres n'entre pas dans le sujet traité ici, mais le fait qu'elle ait coïncidé avec le recul linguistique a contribué au mouvement de renaissance. Le déclin de l'usage du maori a été important et il reflétait la croissance de deux cultures, l'une privée et l'autre publique. À mesure que les colons devenaient plus nombreux et accroissaient leur pouvoir, l'usage de l'anglais se répandait. Employé sur les lieux de travail, dans les écoles, dans les administrations et pour tous les aspects de la vie courante, il devint la langue publique (et donc nécessaire) et, pendant longtemps, la langue maorie ne fut pas enseignée dans les écoles, où il était d'ailleurs interdit de la parler. En conséquence, cette langue, avec les valeurs, les croyances et les pratiques qu'elle véhiculait, devint privée, employée seulement en famille ou à l'occasion de réunions communautaires ou de cérémonies. Avec l'urbanisation et la dispersion des Maoris, surtout dans les années 50, il devint de plus en plus difficile pour les familles de conserver leur langue, et celle-ci connut un nouveau déclin.

La perte des terres et de la langue est le lot de nombreux peuples colonisés, et elle a partout des conséquences analogues. Dans le cas des Maoris, le goût et l'exercice de l'autorité ont décliné, et il y a eu une démoralisation générale de la population. La place qu'elle occupe aujourd'hui dans la société et l'économie illustre les effets cumulés de cette évolution.

Les Maoris qui se reconnaissent comme tels représentent environ 12,9 % de la population (encore que l'existence de mariages mixtes introduise une certaine confusion dans les chiffres) et ils habitent la ville pour la plupart (*The New Zealand yearbook*, 1994). Certains ont atteint un niveau social élevé comme médecins, avocats, juges, membres du Parlement, dignitaires ecclésiastiques, titulaires de hautes fonctions dans des établissements universitaires, diplomates et chefs de départements ministériels. Le très récent gouverneur général de Nouvelle-Zélande, sir Paul Reeves, est maori. Mais, pour la majorité de ce groupe, la situation est bien différente.

C'est ainsi que les Maoris ont un taux de chômage plus élevé, une moins bonne santé et une espérance de vie plus courte que les « Pakehas ». Ils sont moins nombreux à être propriétaires d'un logement (ce qui est la « norme » en Nouvelle-Zélande) et risquent davantage de quitter l'école sans diplôme ou avec des qualifications insuffisantes. Près de la moitié des peines d'emprisonnement sont prononcées à l'encontre de Maoris. Seuls 10 % environ d'entre eux parlent leur langue d'origine (*The New Zealand yearbook*, 1994).

Avec la renaissance, la culture maorie a perdu un peu de son caractère privé. Les responsables de l'éducation ont reconnu que l'école avait un rôle à jouer dans l'action destinée à assurer l'équité aux Maoris. Le contenu, les pratiques et la place de la culture dans l'enseignement sont maintenant bien établis. Le maori est enseigné dans les écoles et l'on s'efforce de valoriser les résultats obtenus dans cette matière, mais il reste beaucoup à faire pour réaliser le rêve égalitaire initial. L'une

des difficultés tient à ce que les méthodes d'enseignement appliquées dans les écoles publiques diffèrent des méthodes maories traditionnelles.

Le système maori de connaissances était organisé de manière complexe et, comme le système européen, pratiquait la hiérarchie des matières enseignées. Les valeurs jouaient, et jouent toujours, un rôle important, ce qui apparaît dans la langue, qui est particulièrement riche en métaphores et en allusions. Celle-ci incarne aujourd'hui l'essence même du savoir maori parce qu'elle donne accès à la culture. L'histoire des familles, le protocole des cérémonies, la connaissance du monde spirituel, la médecine traditionnelle, la musique, la danse, les jeux, les contes des différentes tribus, la signification de la terre sont autant d'éléments qui ne se transmettent dans leur plénitude que par l'intermédiaire de la langue maorie.

L'acquisition des connaissances se faisait par de nombreux moyens, notamment par l'observation et l'imitation, une grande importance étant accordée aux aptitudes verbales et à la mémoire. Les faits et gestes de la vie du village fournissaient matière à enseignement, et l'apprentissage était axé sur des tâches et intégré au travail et aux loisirs, à la naissance et à la mort, ainsi qu'aux rites et aux fonctions de la vie communautaire. Tous les membres de la famille, et les anciens en particulier, contribuaient de manière différente à l'éducation des enfants. Certains jeunes qui faisaient preuve d'aptitudes spéciales étaient choisis pour bénéficier d'un savoir privilégié et recevaient un enseignement approprié.

L'école secondaire de Tikipunga se devait donc d'accroître les possibilités d'apprentissage de la langue, de faire participer les anciens et les familles aux activités d'enseignement et de trouver une méthode pédagogique se rapprochant des habitudes d'apprentissage des élèves.

## **Le contexte de l'enseignement secondaire en Nouvelle-Zélande**

À l'heure actuelle, l'organisation des études, le contenu des programmes, les systèmes d'évaluation et les modalités d'enseignement dans les écoles secondaires néo-zélandaises reflètent l'interaction entre les impératifs économiques et les aspirations sociales du pays.

Avant 1989, les écoles secondaires privilégiaient les résultats scolaires, c'est-à-dire que les élèves qui obtenaient les meilleures notes aux examens avaient le plus de chances d'accéder à une position sociale et à un emploi convenables. L'idée était que, en travaillant dur, les élèves réussiraient à l'école et donc dans la vie. Cela convenait à ceux qui se sentaient à l'aise dans une culture où les connaissances étaient hiérarchisées, transmises de façon abstraite et compartimentée, évaluées anonymement et visant des objectifs lointains. Malheureusement, pour beaucoup d'élèves qui avaient une expérience et un acquis culturels différents de ceux des auteurs de la politique scolaire et des enseignants, l'échec était monnaie courante et entraînait des conséquences désastreuses dans la vie adulte.

En 1989, cependant, tout le système d'enseignement a été réformé. Le contrôle administratif a été décentralisé et confié aux conseils d'administration des écoles ; fondés sur le concept d'un système unifié, un nouveau programme et de nouveaux cadres d'évaluation ont été mis en place à l'échelle nationale. Il en est résulté une diversification des matières qui sont enseignées et dans lesquelles les élèves peuvent obtenir des diplômes nationaux. L'ambition est de voir les écoles répondre aux aspirations des communautés qu'elles desservent tout en inculquant aux élèves les compétences, les attitudes et les valeurs spécifiées dans le programme-cadre national. On espère pouvoir ainsi utiliser plus efficacement les ressources scolaires nationales, mieux répondre aux besoins des élèves et du pays au XXI<sup>e</sup> siècle, et améliorer l'égalité d'accès à l'enseignement, ainsi que l'équité des possibilités ouvertes par la scolarité. De ce point de vue, la situation des jeunes filles et des élèves maoris requiert une attention particulière, et un surcroît de financement est accordé aux écoles desservant des secteurs socio-économiques défavorisés. Tous les établissements sont instamment priés de favoriser non seulement les performances scolaires, mais aussi l'acquisition de compétences professionnelles, étant donné que les possibilités d'emploi se raréfient, en particulier pour ceux qui quittent l'école sans avoir un niveau de qualification suffisant.

La méthode de travail avec les élèves mise au point par l'école secondaire de Tikipunga avait commencé à être appliquée avant les réformes de 1989, mais celles-ci ont facilité le processus au cours des années suivantes.

## L'école secondaire de Tikipunga

Créée il y a vingt-cinq ans, l'école secondaire de Tikipunga est située à Whangarei, dans la partie septentrionale de l'île du Nord de la Nouvelle-Zélande. C'est une école publique de sept cent cinquante élèves, biethnique (48 % de Maoris et 52 % de « Pakehas » d'origine européenne) et mixte (avec un nombre égal de garçons et de filles). Elle est classée par le Ministère de l'éducation dans le second décile sur une échelle de 1 à 10, où 1 correspond à une situation sociale et économique gravement défavorisée dans la communauté desservie par l'école.

Contrairement à ce qui se passe dans la plupart des écoles secondaires néo-zélandaises, les élèves de Tikipunga entrent habituellement en première année (à onze ans environ), mais, chaque année, des élèves sont admis à l'école dans les classes supérieures, au nombre de cinquante à soixante-dix selon les places disponibles. L'école accueille en outre une trentaine d'élèves adultes et réserve trente-deux places à des enfants souffrant d'un handicap physique et intellectuel grave.

La ville compte cinq écoles secondaires. La plupart des élèves fréquentent celle de Tikipunga parce qu'elle est proche de chez eux. D'autres toutefois y sont inscrits parce que leurs familles apprécient ses méthodes novatrices ou parce qu'elles veulent que leurs enfants suivent certains des cours spéciaux qu'elle propose.

Les cultures représentées à l'école sont complexes et interdépendantes. Les cultures des élèves fondées sur le sexe, l'ethnicité et le handicap se rejoignent toutes

dans une culture de la jeunesse, et la plupart des élèves ont en commun la culture des groupes socialement et économiquement défavorisés. La culture du corps enseignant est plus homogène : hommes et femmes sont également représentés, mais la majorité sont des « Pakehas » de classe moyenne qui ont en commun d'avoir fait de bonnes études universitaires et de tenir à ce que leurs élèves réussissent. Élèves et enseignants participent à une culture de l'école qu'on pourrait appeler culture du changement. On valorise le fait de « se lancer », c'est-à-dire d'expérimenter des idées en sachant que si une méthode se révèle inefficace, elle sera modifiée ou abandonnée. Cette démarche qui consiste à prendre des risques calculés a entraîné de nombreuses transformations dans l'école ces dernières années.

#### LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE

Le premier problème à se poser pour l'école secondaire de Tikipunga se résume à la question : « Quelle est la cause de l'échec scolaire ? » Nombreuses étaient les théories pédagogiques et sociologiques à prendre en considération. Celles du premier groupe pourraient être qualifiées de théories du « déficit » parce qu'elles mettent en cause tantôt la *famille* faisant état de la mauvaise éducation des enfants, de l'insuffisance des connaissances linguistiques (anglais), du manque d'intérêt des parents pour l'éducation, de mauvaises habitudes d'étude et d'une influence négative des pairs, et tantôt l'*école* faisant état de raisons telles qu'une mauvaise utilisation des ressources, le manque de motivation des élèves, l'insuffisance des compétences pédagogiques et une prévention de l'institution contre les filles et les Maoris. Les tenants d'une deuxième approche théorique soutenaient avec optimisme (mais au mépris de l'évidence) que l'égalité de traitement produirait une égalité des résultats. Un troisième groupe d'explications invoquait la structuration sociale et le rôle de l'école dans la reproduction de la culture du groupe social dominant, faisant valoir que la pauvreté avait des répercussions profondes et influait notamment sur la réussite scolaire. Laquelle de toutes ces explications de l'échec scolaire l'école aurait-elle dû choisir ?

Le second problème était soulevé par des auteurs maoris et par des femmes écrivains. Malgré leurs différences, ces deux groupes avaient un thème en commun, à savoir leur impuissance dans une société injuste. Pat Hohepa (1978), Ranginui Walker (1985) et Wally Penetito (1988) ont dénoncé la prédominance des pratiques et des perspectives non maories tandis que Sue Middleton (1985) et Mollie Neville (1988) s'élevaient contre l'hégémonie de la société patriarcale néo-zélandaise. Les Maoris, tout comme les femmes, insistaient pour que l'école se préoccupe davantage de l'équité des résultats que de l'égalité de traitement. Comment l'école allait-elle aborder ce problème d'impuissance ?

Le troisième problème présentait une difficulté particulière. Si la réforme scolaire, par exemple, accordait aux Maoris un traitement très privilégié, elle risquait d'avoir des effets pervers. C'est ainsi que les élèves maoris, qu'ils le veuillent ou non, seraient enfermés dans une sorte de cage culturelle. S'il importait d'insister sur



les connaissances et les processus d'apprentissage maoris, il importait tout autant de ne pas priver les élèves maoris de l'accès à d'autres systèmes de connaissances et processus d'apprentissage. Par ailleurs, en mettant l'accent sur les besoins d'apprentissage culturel des Maoris ou des jeunes filles, on risquait fort de ne pas accorder suffisamment d'attention à des aspects négatifs plus importants (comme les besoins économiques) pendant tout ou partie de la scolarité. Enfin, valoriser les connaissances liées à l'ethnie ou au sexe sans inculquer les aptitudes indispensables à la vie moderne risquait d'avoir un effet marginalisant plus grand encore que le simple fait d'être maori ou d'être femme. Il fallait donc fournir aux élèves les connaissances de base nécessaires et leur offrir en même temps des possibilités d'apprentissage multiculturelles. Comment pouvait-on organiser cela en évitant des conséquences négatives pour certains élèves ?

Le quatrième problème découlait du troisième. L'action envisagée, quelle qu'elle fût, ne devait pas être menée au détriment des besoins culturels d'autres groupes d'élèves. Ainsi, la promotion de la culture maorie ne devait pas freiner l'apprentissage des jeunes filles ou des handicapés, ou de n'importe quels autres élèves fréquentant l'école. Mais, d'autre part, les initiatives qui pouvaient être prises ne devaient pas être un simple ajout dont le statut, les méthodes et les résultats auraient eu un caractère superficiel. Comment l'entreprise pouvait-elle être menée ?

Tout aussi important était le problème consistant à obtenir un soutien pour tout changement à apporter aux processus scolaires. Si les réformes n'étaient pas acceptées par les familles et par la communauté, les effets sur les élèves risquaient d'être pires que les influences négatives qu'on voulait combattre. Était-il possible d'introduire des changements profonds en conservant le soutien de la plupart des groupes culturels de la communauté ?

Autre problème — qui comportait des impératifs de premier ordre —, les réformes devaient pouvoir être réalisées dans le cadre du programme d'études national et en tenant compte de toutes les autres conditions légales ; elles devaient en outre être compatibles avec le financement disponible et les compétences du personnel. La limitation de l'horaire constituait un autre élément du problème. Une semaine scolaire de vingt-cinq heures seulement impose des contraintes très difficiles à une réforme. Comment pouvait-on apporter des changements effectifs sans ressources supplémentaires ?

Enfin, un dernier problème se posait : la scolarité pour quoi faire ? Parler de préparation à la vie adulte ou à la vie au XXI<sup>e</sup> siècle n'était pas seulement simpliste, mais pouvait paraître également présomptueux. Il fallait reconnaître qu'on pouvait se tromper et commettre des erreurs ; toute initiative éventuelle devait comporter des garanties dans l'intérêt des élèves. La scolarité ne devait pas être une pierre d'achoppement, mais au contraire un tremplin vers une vie heureuse et satisfaisante. Toutefois, les jugements en la matière ne sont d'ordinaire possibles que rétrospectivement, quand il est trop tard. La notion de scolarité évolutive était séduisante, mais n'offrait pas pour agir de directives ayant fait leurs preuves.

Que fallait-il faire ? En présence de tant de problèmes, il fallait s'appuyer sur quelques principes de base. Pour l'école secondaire de Tikipunga, il fut décidé que tous les processus et leurs résultats feraient l'objet d'une réflexion critique permanente, qu'il fallait être prêt à changer les méthodes qui se révéleraient inefficaces et que le système scolaire devrait être organisé de manière à pouvoir réaliser les changements souhaités. C'est ainsi qu'on s'est mis au travail.

#### LES DÉBUTS

L'ouvrage de James Banks (1981) a servi de point de départ. Cet auteur avait souligné l'importance de tous les aspects de l'environnement pédagogique et la nécessité de les passer en revue et de les réformer pour assurer un apprentissage multiculturel efficace. Cette approche a conduit les enseignants et les membres de la communauté scolaire à procéder à un premier examen critique complet, et un certain nombre de domaines exigeant un changement a été identifié. Il a été décidé qu'un programme de transformations devait être lancé, qu'il comportait des risques et qu'un examen continu était indispensable.

On s'est attaqué tout d'abord à quelques-uns des messages culturels ambigus véhiculés par l'école. Par exemple, les enseignants vantaient les mérites de la démocratie et de l'égalité des droits, mais délivraient souvent ce message d'une manière autocratique, inégalitaire et dans un contexte hiérarchisé. Ou bien l'école demandait instamment une coopération alors que l'apprentissage en vue de l'évaluation était pour le moins compétitif. Parfois, l'école prétendait être au service des élèves alors que toutes ses méthodes, toutes ses pratiques étaient clairement destinées à répondre aux besoins de l'enseignement. Les changements ont donc consisté notamment à mettre en place un système uniforme de gestion concertée fondé sur des dossiers et des comités du personnel, à créer un centre destiné à aider les élèves à résoudre leurs problèmes quotidiens, à supprimer l'uniforme scolaire, à construire une cafétéria pour les élèves, à remplacer toutes les règles en vigueur dans l'école par une règle unique de non-violence et à introduire des cours sur la santé et sur le passage de l'école à la vie active. On a aussi institué la pratique consistant à fêter chaque succès, petit ou grand, des enseignants ou des élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

C'est cet esprit de réflexion critique permanente sur l'ensemble de la réforme qui a amené le personnel et la communauté de l'école de Tikipunga à s'interroger sur la manière dont l'enseignement était dispensé. Ils se sont penchés, tout d'abord, sur les besoins des élèves du second cycle du secondaire qui ne désiraient pas, ou ne pouvaient pas, continuer leurs études dans le supérieur. Pour ces élèves, le programme de fin d'études de caractère théorique et destiné à préparer les examens n'avait pas de sens. Ils avaient besoin d'acquérir des compétences pratiques pour le travail et les loisirs, et il importait que l'acquisition de ces compétences soit dûment sanctionnée. Cela a soulevé un certain nombre de problèmes ; il était notamment difficile d'assurer deux programmes de second cycle différents sans personnel supplémentaire ; on courait le risque que les cours non théoriques soient considérés

comme inférieurs, et on se rendait compte qu'un cours pratique de fin d'études ne suffirait pas nécessairement à combler le fossé culturel entre les élèves et l'école, et risquait, comme la théorie le donnait à penser, de perpétuer la structuration des élèves et la reproduction des inégalités sociales.

Un essai a été fait pendant un an. L'évaluation a montré que les problèmes d'organisation prévus s'étaient effectivement posés, mais que la démarche adoptée était en mesure de répondre à différents besoins d'apprentissage culturel, et qu'elle permettait notamment de sanctionner l'acquisition de connaissances et de compétences non scolaires, et de tenir compte de la diversité des élèves pour ce qui était de leur manière d'apprendre et de leur rapidité. L'évaluation a montré cependant que le programme avait essentiellement un caractère d'improvisation et que, si l'on voulait aider tous les élèves, il fallait adopter une démarche plus globale. Il était nécessaire de poursuivre la réflexion et de procéder à des changements plus importants. Il a fallu encore deux ans pour élaborer le nouveau modèle définissant le contenu des programmes et les modalités d'enseignement, et les changements qui en résultent pour d'autres aspects des processus scolaires se poursuivent encore aujourd'hui. On trouvera dans la section suivante un aperçu de cette partie de la réforme.

#### LE MODÈLE ET SON PRINCIPE

Ce modèle est désormais connu en Nouvelle-Zélande sous le nom de système d'enseignement modulaire, mais cette appellation est trompeuse. Le modèle ne concerne pas seulement la manière dont les connaissances et les aptitudes sont enseignées. Il concerne aussi ce qui l'est, l'évaluation des acquis, l'accès des élèves aux possibilités d'apprentissage, la conception de l'emploi du temps, les systèmes d'orientation nécessaires pour aider les élèves dans leurs choix, l'indispensable recyclage des enseignants et le changement des idées à l'école et hors de l'école sur ce que sont et que devraient être les « connaissances qui valent la peine ».

Le modèle procède de l'idée selon laquelle l'école devrait apporter une contribution positive aux choix que les élèves sont en mesure de faire pour leur vie après l'école. Il tient compte du fait que la plupart des élèves de l'école sont culturellement vulnérables à des expériences scolaires qui risquent de limiter ou de supprimer leurs chances à la sortie de l'école, et que beaucoup d'entre eux sont particulièrement exposés en raison de la combinaison de traits biologiques et biographiques dont ils ont hérité. Les jeunes filles maories de familles ouvrières, par exemple, sont en général plus vulnérables que leurs frères, et les deux groupes sont eux-mêmes plus vulnérables que les enfants de familles ouvrières « pakehas ».

#### LE CADRE

Il est difficile d'aider chaque élève. C'est pourtant ce que tente l'approche modulaire en proposant à chacun d'eux un programme individuel non seulement dans le second cycle, mais dès leur première année à l'école Tikipunga. Pour cela, il était

nécessaire de multiplier les occasions d'acquérir des connaissances et des aptitudes, ce qui supposait qu'il fallait absolument trouver plus de temps. On y est parvenu de deux manières. D'abord, on a passé en revue tout le contenu du programme pour éliminer les doubles emplois ; ceux-ci étaient étonnamment nombreux et ont été supprimés. Ensuite, toutes les matières enseignées, anciennes et nouvelles, ont été regroupées en modules de quatre heures par semaine sur des périodes de dix semaines. Cela a permis non seulement de dégager le temps supplémentaire nécessaire, mais encore de donner ostensiblement à toutes les parties du programme le même statut. De plus, la répartition des tâches entre les enseignants a gagné en souplesse, ce qui a réduit les difficultés relatives à l'emploi du temps.

Par rapport aux cours étalés sur un an, les modules présentaient d'autres avantages, très importants, pour des raisons culturelles. L'apprentissage visait désormais des objectifs rapprochés et non plus éloignés, ce qui convenait à la plupart des élèves sans nuire à aucun d'entre eux. L'enseignement est aussi devenu plus pragmatique et plus « concret », ce qui convenait initialement aux élèves maoris et qui est maintenant apprécié par tous. Mais, surtout, le nouveau système élargissait le choix offert aux élèves qui passait de six cours qui duraient toute une année à vingt-quatre modules, augmentant ainsi immédiatement les possibilités d'explorer de nouveaux champs de connaissance. Si un choix se révélait inopportun, il portait au maximum sur dix semaines et non plus sur l'année entière.

#### LES MODULES

L'approche modulaire ne consiste pas simplement à réorganiser les matières enseignées. La description de chaque module comporte cinq parties importantes : les connaissances préalables requises, le contenu à enseigner, le niveau de difficulté, les résultats souhaités et la ou les méthode(s) d'évaluation. Ces informations permettent aux élèves et au personnel qui les aide de choisir les modules qui conviennent le mieux à leurs objectifs et à leur manière d'apprendre. Pour de nombreuses matières, il existe aussi des modules de « rattrapage » ou d'acquisition des connaissances préalables requises, et la plupart des modules peuvent être pris en compte pour le diplôme si l'élève peut démontrer qu'il maîtrise les connaissances souhaitées. À chaque niveau de difficulté, certains modules sont obligatoires pour répondre aux sept conditions fixées par la loi en matière d'apprentissage.

L'offre d'un choix plus large de possibilités d'apprendre et l'explication claire de ce qu'il faudra faire en classe évitent aux élèves le « saut dans l'inconnu » de l'ancien système. Ils ont de ce fait plus de confiance en eux-mêmes et d'espoir de réussite. Le plus important est que les élèves sont en mesure d'apprendre à leur niveau d'aptitude. Par le passé, un élève de quatorze ans était tenu d'être en quatrième année conformément au cursus imposé. Avec le système modulaire, le même élève peut avoir choisi des modules dans une gamme allant du niveau II au niveau VI.

Toutefois, les modules sont plus qu'une simple et sèche description de l'enseignement proposé. Chacun d'eux a une appellation précise et attrayante. Par exemple, l'anglais de niveau III comprend : « Écriture pour les enfants », « Mime et

parole », et « Utilisation d'une caméra vidéo ». Ces désignations permettent de deviner que les aptitudes pratiques ont gagné en prestige. Avec le programme élargi, les connaissances pratiques sont valorisées non seulement dans les matières « scolaires » traditionnelles, mais aussi dans beaucoup des nouveaux modules : jardinage, puériculture, établissement d'un budget, entretien des véhicules, création d'une entreprise, gestion d'une cafétéria, trouver un appartement, prendre la parole en public, rapports avec autrui, forme physique, gestion de la colère, études juridiques et premiers secours. La liste est longue et comprend l'artisanat, la musique et la danse maoris, l'enseignement bilingue et des modules spécialisés consacrés à l'histoire, aux rites et aux pratiques maoris qui complètent les cours de langue maorie.

#### L'ÉVALUATION

Pour tous les modules, l'évaluation est fondée sur les résultats obtenus ou sur des critères de référence ; les résultats sont notés au moyen d'une échelle allant de 1 à 5, où chaque chiffre correspond à une appréciation sur le niveau et le contenu de l'acquisition pour le résultat évalué. Dans le second cycle, de nombreux modules donnent aussi accès à des examens ou à des diplômes extérieurs. Les évaluations sont communiquées à la fin de chaque module pour que les élèves aient rapidement connaissance de leurs résultats. Cela signifie que tous les élèves quittent l'école dotés d'un état détaillé de leurs acquis scolaires, ce qui est particulièrement utile pour ceux qui écourtent leur scolarité ou qui n'ont pas obtenu de diplômes nationaux.

#### LE CORPS ENSEIGNANT

Dans un premier temps, les enseignants ont dû suivre un important programme de recyclage pour apprendre à rédiger les modules. L'usage habituel est d'établir un relevé des cours suivis à l'intention des enseignants, les élèves n'ayant communication que de la désignation des matières étudiées dans l'année (anglais, mathématiques, histoire, etc.). Le programme modulaire étant rédigé pour les élèves, les enseignants ont dû apprendre à faire ce travail. Ils ont dû aussi apprendre à fixer les conditions préalables requises, à donner aux élèves la possibilité de refaire un travail pour améliorer leurs résultats, à définir les tâches et les critères en vue de l'évaluation, et à déterminer les différents moyens par lesquels les élèves pouvaient s'acquitter des tâches spécifiées. Ils ont dû apprendre enfin à les orienter en fonction, non seulement de leurs aptitudes, mais aussi de leurs objectifs, de la façon dont ils préféreraient apprendre ainsi que des connaissances et compétences qu'ils possédaient déjà. Il en est résulté que le *Manuel d'études modulaires*, devenu un gros volume, qui contient une description complète des modules proposés, a été rapidement complété par des graphiques de circulation indiquant les parcours modulaires ; on y a ajouté une page sur laquelle les élèves peuvent explorer des variantes parmi les choix possibles, ainsi que des conseils généraux sur la façon de faire les choix et sur les normes exigées au niveau national. Certains enseignants se

sont en outre chargés d'établir les emplois du temps correspondant à la nouvelle approche et d'informatiser la production (toutes les dix semaines) des nombreux relevés d'évaluation.

À certains égards, c'est le perfectionnement des enseignants qui a constitué la partie la plus difficile de la réforme. Le recyclage a dû être mené de front avec l'intégralité du travail d'enseignement et il a été inévitablement plus lent qu'on ne l'aurait voulu.

#### LE SOUTIEN DE LA COMMUNAUTÉ

Gagner le soutien des familles et de la communauté a été simple et rapide. Les élèves ont vite compris la nouvelle approche, ils l'ont appréciée et l'ont fait savoir. Les familles ont constaté que leurs enfants avaient des attitudes positives envers l'école et obtenaient de bons résultats, ce qui n'était pas le cas auparavant, et elles ont encouragé l'école à poursuivre dans cette voie. Par ailleurs, de gros efforts ont été délibérément faits pour inciter les familles maories et les anciens à suivre de près le travail fait en classe. Cela avait l'avantage non seulement de favoriser les études des élèves, mais encore de valoriser les réformes. Les médias en ont parlé, on est venu d'autres écoles pour observer et pour apprendre, et, en trois ans, l'école secondaire de Tikipunga a conquis sa place dans l'opinion publique comme l'école modulaire exemplaire.

La réflexion critique s'est bien entendu poursuivie et, pendant deux ans, l'école a travaillé avec l'Office néo-zélandais des qualifications qui a évalué les progrès et les résultats. L'Office a conclu son étude de l'école par la publication d'un ouvrage intitulé *The Tikipunga experience* (1992), qui rendait compte de façon positive de l'approche suivie par l'école.

#### LES PROGRAMMES ACTUELS

Aujourd'hui, six ans après l'introduction de la réforme, tous les élèves suivent un programme d'études modularisé. Ils font leur choix dans le *Manuel d'études modulaires*, publié chaque année, qui décrit avec un certain détail les modules proposés. Les choix sont examinés de près ; on vérifie qu'ils répondent aux exigences minimales des programmes officiels et on aide les élèves à acquérir les connaissances dont ils auront besoin pour atteindre leurs objectifs après avoir terminé leurs études secondaires. À l'heure actuelle, de nombreux élèves travaillent dans une ou plusieurs matières à des niveaux supérieurs à celui qui correspond normalement à leur âge ou suivent des modules de rattrapage.

Il est difficile d'apporter la démonstration statistique d'un lien de cause à effet entre les études modulaires et les résultats obtenus aux examens extérieurs, mais ces résultats ont spectaculairement progressé et, aux examens de 1994 pour les bourses universitaires, les élèves ont obtenu, dans presque toutes les matières, des résultats supérieurs à la norme nationale. Des changements intéressants d'une autre nature se sont également produits. Ainsi, les Maoris, qui représentaient un

tiers de l'effectif de l'école, en représentent aujourd'hui la moitié. Peut-être s'inscrivent-ils dans cette école pour d'autres raisons, par exemple, parce qu'elle a été choisie récemment comme école technique de pointe ; mais, selon des recherches faites en 1994 et non encore publiées, les élèves maoris s'y sentent bien et apprécient le vaste éventail des choix. Il est intéressant aussi de noter que des élèves qui avaient été rejetés par d'autres écoles sont venus à Tikipunga et y ont obtenu de bons résultats. Cette seconde chance, qui leur permet d'apprendre différemment, paraît être utile pour eux aussi.

Il est difficile de décrire les programmes suivis par les élèves parce qu'ils sont tous différents. À tout moment, il est parfaitement possible de combiner un module de rattrapage dans une matière, un ou deux modules obligatoires à un niveau différent et des modules difficiles à un niveau plus élevé. L'approche est complexe et les élèves en font pleinement usage. De plus en plus, ils prennent en charge leur vie scolaire et ne se bornent pas à observer des expériences pédagogiques qu'ils ne comprendraient pas ou dont ils ne voudraient pas. L'accent est mis sur le choix des élèves, sur l'offre d'une vaste gamme de matières jouissant d'un égal prestige, sur un large recours aux conseils d'orientation des enseignants et sur un enseignement plus court et plus ciblé des matières du programme, tous facteurs qui semblent combler les écarts culturels entre les élèves et l'école.

## Conclusion

Il y a six ans que la réforme a commencé. James Banks paraît avoir raison : la réflexion sur une matière entraînera des changements ailleurs si tout l'environnement scolaire est réexaminé. À l'école secondaire de Tikipunga, la réforme du programme d'enseignement a amené de profondes transformations, avec les programmes de perfectionnement du personnel, l'orientation des élèves, les pratiques d'évaluation, le remaniement de l'emploi du temps et l'établissement des rapports. Elle a changé le langage de l'enseignement et de l'apprentissage, et fait entendre la voix des élèves. Elle a brisé la rigidité des groupements par âge et ouvert les portes de la cage chronologique de l'apprentissage. L'expérience scolaire est aujourd'hui beaucoup plus positive pour les élèves. Dans une publication récente, *Succeeding generations* (1993), Roy Nash a noté l'impact sur l'apprentissage de ressources familiales limitées, et ces recherches ont encouragé l'école à poursuivre son approche modulaire. En outre, deux inspections officielles de l'école en 1993 et en 1995 ont conclu qu'elle répond efficacement aux besoins culturels et scolaires de ses élèves.

Mais qu'en est-il des problèmes culturels qui avaient été à l'origine de la réflexion critique entamée il y a treize ans ? Le savoir maori est mieux transmis par l'école, de même que les moyens d'y accéder et de le gérer. Les choix entre les modules et à l'intérieur des modules, la variété des modalités d'enseignement, l'évaluation fondée sur les résultats, les systèmes d'orientation, en bref tout ce que comporte le système modulaire convient mieux, pour des raisons culturelles, aux Maoris, aux jeunes filles et à la plupart des élèves de familles ouvrières. Par

ailleurs, l'accessibilité de tous les modules évite d'enfermer les élèves dans leur savoir culturel ou dans celui des autres, ou au contraire de les en exclure. Une culture n'est pas non plus encouragée ou ajoutée après coup ; les pratiques maories sont certes plus visibles dans l'école, mais beaucoup d'autres éléments ne sont pas du tout maoris. En sollicitant dès le début une participation de la communauté, l'école a pu obtenir le soutien du public. Les normes fixées par les programmes d'études nationaux ont été respectées et le travail a été mené à bien avec les ressources que possédait déjà l'école, surtout parce qu'il était impossible de faire autrement, mais aussi grâce à la flexibilité du système modulaire.

Deux difficultés demeurent. Alors que les élèves (et leurs familles) ont acquis une influence dans l'école et sont maintenant en mesure de faire de meilleurs choix pour leur vie d'adultes, la société dans laquelle ils vivront n'est pas encore équitable culturellement. Aussi la question « L'éducation pour quoi faire ? » subsiste-t-elle.

En août 1995, l'école et la communauté qu'elle dessert se réuniront à nouveau pour passer en revue tout l'environnement scolaire. Il est probable que le but de l'éducation continuera à être la profonde préoccupation des familles d'élèves, et non seulement des élèves maoris, mais encore des filles, en particulier dans les milieux socialement et économiquement défavorisés. Il faut espérer qu'une meilleure scolarité produira des adultes plus avertis et fera naître un avenir meilleur que le présent :

*J'enseigne, je touche l'avenir  
J'apprends, je suis l'avenir.*

## Bibliographie

- Banks, J. 1981. *Multi-ethnic education : theory and practice* [L'éducation pluriethnique : théorie et pratique]. Boston, Allyn et Bacon.
- Hohepa, P. 1978. « Maori and Pakeha : the one-people myth » [Maori et Pakeha : le mythe d'un seul peuple]. Dans : King, M. (dir. publ.), *Tihe Maori ora : aspects of Maoritanga* [Tihe Maori ora : aspects de Maoritanga]. Auckland, Methuen.
- Metge, J. 1967. *The Maoris of New Zealand* [Les Maoris de Nouvelle-Zélande]. Éd. révisée. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Middleton, S. 1985. « Family strategies of cultural reproduction : case studies of the schooling of girls [Stratégies familiales de la reproduction culturelle : études de cas de la scolarisation des filles] ». Dans : Codd, J. et al. (dir. publ.), *Political issues in New Zealand* [Les problèmes politiques en Nouvelle-Zélande]. Palmerston North, Dunmore.
- Nash, R. 1993. *Succeeding generations : family resources and access to education in New Zealand* [Les générations à venir : ressources familiales et accès à l'éducation en Nouvelle-Zélande]. Auckland, Oxford University Press.
- Neville, M. 1988. *Promoting women* [Promouvoir les femmes]. Auckland, Longman Paul.
- Penetito, W. 1988. « Maori education for a just society » [L'éducation maorie pour une société plus juste]. Dans : *The April report*. Wellington, Royal Commission on Social Policy.



- The New Zealand yearbook* [Annuaire de la Nouvelle-Zélande]. 1994. Wellington, Government Printer.
- The Tikipunga experience : a case study in modular learning* [L'expérience de Tikipunga : étude de cas en apprentissage modulaire]. 1992. Wellington, New Zealand Qualifications Authority.
- Walker, Ranginui. 1985. « Cultural domination of Taha Maori : the potential for radical transformation » [La domination culturelle de Taha Maori : le potentiel de transformation radicale]. Dans : Codd, J. *et al.* (dir. publ.). *Political issues in New Zealand* [Les problèmes politiques en Nouvelle-Zélande]. Palmerston North, Dunmore.

---

# LA TECHNOPRAXIE :

---

## VERS UNE CONCEPTION HOLISTIQUE

---

### DE L'ENSEIGNEMENT DE LA TECHNOLOGIE

---

### CHEZ LES ABORIGÈNES D'AUSTRALIE

---

*Kurt Seemann et Ron Talbot*

---

Cette étude fait le point sur l'enseignement occidental en général et sur l'enseignement de la technologie en particulier. Elle se veut novatrice, partant de l'idée qu'un élan créateur faisant table rase des conventions est indispensable quand on transfère l'enseignement technique dans un cadre culturel non occidental. Les défauts de l'enseignement technique dans les sociétés industrialisées modernes ressortent avec un relief accru dans les situations transculturelles, qu'il s'agisse de projets d'aide au développement dans des pays étrangers ou de projets transculturels à l'intérieur d'un seul pays. Pour remédier à ces difficultés, nous esquissons ici un cadre nouveau faisant appel au concept « d'éducation technopraxique<sup>1</sup> ». Celui-ci repose sur une approche holistique de la perception, de l'enseignement, de la pratique et de l'apprentissage de la technologie dans n'importe quelle culture. Nous avons essayé

---

*Kurt Seemann (Australie)*

Est chargé de la recherche et du développement au Centre for Appropriate Technology d'Alice Springs (Australie). Il est l'un des fondateurs et le principal artisan du développement, de l'éducation technopraxique et du programme ATWORK (formation de techniciens aborigènes). Actuellement, il prépare un doctorat à l'École d'architecture de l'Université de Nouvelle-Galles du Sud. Il participe depuis 1983 à des projets sur l'éducation et les technologies appropriées dans le Pacifique Sud et parmi les aborigènes d'Australie.

*Ron Talbot (Australie)*

Est chargé de l'éducation et de la formation au Centre for Appropriate Technology d'Alice Springs (Australie). Il est l'un des fondateurs de l'éducation technopraxique et enseigne cette nouvelle discipline dans le cadre du programme ATWORK. Il a passé la plus grande partie de sa vie à étudier différents groupes culturels et à travailler avec eux, et il s'est beaucoup intéressé à l'enseignement technique pour les aborigènes d'Australie. Il a obtenu une maîtrise ès sciences de l'éducation à l'Université Deakin.

de cerner les universaux qui définissent une éducation technologique holistique. Le résultat recherché est de former des êtres qui, réfléchissant et agissant selon une approche holistique, soient capables d'utiliser des technologies adaptées aux contextes et aux besoins locaux. En d'autres termes, nous cherchons à former des individus technopraxiques, c'est-à-dire aptes aux pratiques techniques, tout comme d'autres éducateurs s'efforcent de former des personnes sachant lire, écrire et compter.

Les facteurs humains, techniques et écologiques sont des éléments de la technopraxie et sont considérés comme primordiaux pour la conscience, la compréhension et la survie des hommes. Le modèle technopraxique décrit un cadre universel pour l'échange de pratiques techniques entre cultures et pour la compréhension de la valeur éducative de la technologie, selon les relations que les facteurs ci-dessus entretiennent entre eux et avec les modèles de résolution de problèmes en général. En ce sens, la technopraxie est un modèle issu de « principes premiers », dont la compréhension raisonnée contribue à un holisme pratique. On peut donc la placer parmi les éléments fondamentaux de l'éducation, au même titre que l'aptitude à lire, à écrire, à compter.

On soutiendra peut-être que c'est l'enseignement occidental, plus que l'enseignement autochtone, qui a probablement besoin d'être déscolarisé puis rescolarisé dans une optique technopraxique. Les modes de pensée holistiques et leur traduction pratique paraissent vraisemblablement plus étrangers et bizarres aux personnes vivant dans les sociétés industrialisées occidentales qu'à celles qui vivent dans des cadres autochtones traditionnels. On présentera ici une étude de cas sur l'éducation technopraxique offerte dans le contexte transculturel des aborigènes de l'Australie centrale. Cette étude mettra en lumière certaines des difficultés auxquelles se heurtent les grandes institutions éducatives australiennes lorsqu'il s'agit de comprendre ce qu'est l'éducation technopraxique, et elle montrera comment l'entendent les élèves aborigènes.

## **L'enseignement technique dans les sociétés industrialisées occidentales**

Dans les sociétés industrialisées occidentales, beaucoup d'universitaires et d'enseignants consacrent une bonne part de leur temps à s'interroger sur la raison d'être de l'école. Certes, il n'en a pas toujours été ainsi. Traditionnellement, c'étaient aux parents et aux familles et, plus tard, dans certains cas, à l'Église qu'il incombait d'instruire les enfants. La situation de la communauté dictait en général ce qu'il fallait savoir et savoir faire simplement pour survivre. On se contentait de ce qu'enseignaient les parents, qui le tenaient eux-mêmes de leurs parents. Le besoin ne se faisait pas sentir de contester les pratiques et la pensée traditionnelles. Dans ces sociétés, l'économie, les structures sociales et les techniques ne changeaient guère.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, avec la révolution industrielle, les sociétés occidentales ont commencé à adopter une autre dynamique humaine, technique et environnemen-

tale, encore que certains spécialistes aient soutenu que ces changements avaient commencé bien plus tôt, lorsque les moines bénédictins introduisirent des méthodes de travail rationalisées pour la production de masse des Écritures (Seemann, 1987). Le rythme de production était déjà là et il a poussé l'activité humaine à un degré accru de mécanisation. L'invention de l'horloge ne fit qu'accélérer ce processus. Le temps est devenu un bien mesurable, dissocié du cycle naturel des saisons et des cheminements parfois chaotiques de la nature. Une proportion croissante d'êtres humains se sont mis à régler leurs activités et leur production sur l'horloge plutôt que sur les cycles naturels.

Le modèle d'un temps séquentiel linéaire est vite devenu le pivot de l'éducation moderne. Pour préparer les citoyens à la vie industrielle, il fallait les rendre productifs. Les gens ont été amenés à croire que l'estime qu'ils pouvaient avoir d'eux-mêmes était fonction du rythme qu'ils avaient su imposer à leur journée de travail afin d'obtenir une productivité maximale. Ils se sont ainsi organisés en rouages assurant le fonctionnement des industries (Seemann, 1987). L'éthique du travail industriel enrégimenté est devenue le critère de l'amour-propre et n'a pas tardé à pénétrer l'éducation. L'école a commencé à rivaliser avec l'usine. La journée scolaire était réglée par la sonnerie de la cloche. On pourrait dire que ces données sous-jacentes prévalent encore aujourd'hui, et que seuls les styles pédagogiques et les techniques éducatives ont changé. Dans de nombreux pays, on a remis l'accent sur l'enseignement professionnel, et l'on attend plus que jamais de l'école et de l'enseignement technique qu'ils façonnent des employés économiquement productifs.

Les systèmes scolaires de l'âge industriel présentaient un monde organisé en matières indépendantes. Ce modèle, si caractéristique de l'enseignement occidental, n'a pas laissé d'inquiéter certains éducateurs. Dewey, par exemple, refusait les divisions du programme, au motif que des programmes scolaires désintégrés produisaient des esprits désintégrés (Seemann, 1987). La présentation divisée du savoir ôtait à l'esprit des compétences et réduisait sa capacité de synthèse. Les forces à l'œuvre dans les économies industrielles et leurs structures ne permettaient pas de favoriser la mise en place d'un schème unifié d'expérience sociale, cognitive et matérielle. On pourrait dire qu'on attendait des gens une efficacité myope portant seulement sur les détails. Ce que l'on n'encourageait pas, c'était, dans une perspective beaucoup plus large, l'intégration du savoir qui est nécessaire à la mise en œuvre de stratégies de développement durable.

L'enseignement occidental est donc devenu une affaire d'apprentissage modulaire et désintégré. Avec l'aide de la science et de la technologie, il est devenu plus important de collecter des informations et de les introduire dans des bases de données que d'en tirer une signification pratique et intégrée. L'explosion actuelle de l'âge de l'information, avec la constitution de réseaux mondiaux, aura sans aucun doute deux effets fondamentaux, accrus d'un troisième qui fera quelque peu défaut. Le premier d'entre eux sera d'augmenter la demande de logiciels et d'ordinateurs de poche ; le second sera d'accroître la tendance à extraire des données commodées de l'énorme masse d'informations en perpétuel changement pour se procurer des avantages privés ou matériels, soit une sorte de pseudo-science au ser-

vice d'intérêts personnels. Quant au troisième effet faisant quelque peu défaut, ce sera le développement d'un savoir capable de comprendre le tout, d'en extraire l'essentiel et de mettre en œuvre des processus nouveaux dont les résultats soient pertinents, humains et durables.

Avec l'industrialisation, l'éducation a contribué à créer de nouvelles hiérarchies sociales. Les industriels ont acquis un statut social plus élevé, tandis que les ouvriers d'usine, même lorsqu'ils étaient hautement qualifiés, remplissaient des rôles subalternes. À l'école également, quand une formation manuelle était proposée pour travailler le bois ou pour travailler le fer, elle était vite reléguée à une position inférieure pour devenir le domaine réservé des élèves les plus lents. Les matières intellectuelles sont aujourd'hui encore les plus appréciées. L'aptitude à lire, à écrire, à compter forme la pierre angulaire de l'enseignement occidental, la technopraxie étant marginalisée. En fait, les programmes d'études considéraient et représentaient la main de l'homme comme dissociée de l'esprit, et donc moins prestigieuse.

Cette séparation de l'esprit d'avec la matière dans les programmes d'études était à l'opposé de l'éducation villageoise de l'Europe préindustrielle. Dans bien des villages, le personnage le plus hautement apprécié était le maître-artisan-forgeron, charpentier ou maçon. Les artisans étaient non seulement estimés pour leurs compétences, mais aussi, et souvent, pour les avis pratiques qu'ils pouvaient donner à la communauté sur des questions sociales. La virtuosité de l'artisan était profondément enracinée dans un contexte social directement lié à l'environnement naturel dont il tirait ses matières premières. Elle était nécessairement fonction des relations d'interdépendance propres au contexte social, technique et environnemental du métier.

## **Le transfert de l'enseignement technique dans d'autres cultures**

Quand la colonisation et l'invasion occidentales se sont produites, le système éducatif introduit insistait surtout sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Gandhi a critiqué un jour l'imposition du système éducatif britannique en Inde, y voyant une cause essentielle du dépérissement de l'Inde rurale, foyer dynamique de petites industries familiales. Non seulement l'innovation locale et la productivité des petites exploitations rurales ont décliné, mais elles se sont socialement dépréciées. La production rurale autochtone était économiquement viable et s'opérait dans un contexte social local qui contribuait au maintien de la culture. À bien des égards, la culture indienne se définissait par l'activité et l'innovation techniques. L'introduction d'une activité non technique a redéfini l'identité et les aspirations de nombreux Indiens. Gandhi, par exemple, avait noté que l'enseignement britannique transformait les Indiens en comptables et en gratte-papier, tâches qui exigent qu'on sache lire, écrire et compter.

Quand la colonisation britannique commença il y a à peu près deux cents ans sur le continent australien, l'un de ses premiers effets pour les peuples autochtones fut le déplacement de matières utilisées pour la chasse, la fabrication d'outils et la construction d'abris (Talbot, 1991). Avant l'invasion britannique, la fabrication et le commerce des outils par les autochtones australiens d'un bout à l'autre du continent procédaient d'une dynamique technopraxique équilibrée, qui contribuait elle-même au maintien de structures sociales très anciennes.

Aujourd'hui, la plupart des communautés autochtones les plus isolées utilisent la hache d'acier à manche court pour la chasse et pour la cueillette, ainsi que pour la fabrication d'objets vendus aux touristes. Cependant, quand les missionnaires distribuèrent les premières haches pour renforcer l'influence de l'Église, ils propagèrent ce faisant des ondes qui vinrent bouleverser des structures sociales très anciennes. Traditionnellement, la hache était un outil d'homme. Les précieuses pierres lisses des haches traditionnelles étaient des biens échangeables qui liaient les groupes locaux aux courants commerciaux transcontinentaux. Les groupes de l'extrême Nord devaient acheter le manche en bois dur aux groupes du désert plus dans le Sud parce que le bois qu'ils trouvaient chez eux se prêtait moins à cette utilisation. Certains hommes jouissaient d'un prestige particulier parce qu'ils avaient des talents de négociateurs commerciaux et parce qu'ils avaient noué des liens d'amitié le long d'immenses voies commerciales. Les talents de diplomatie commerciale donnaient à ces hommes des droits sur le marché des haches. La hache n'était pas refusée aux femmes, mais c'était un outil de survie très important sur lequel les hommes avaient la responsabilité première de veiller. Les femmes avaient, elles aussi, des outils qui définissaient leur rôle. L'éducation traditionnelle pour la fabrication de haches consistait à acquérir des compétences commerciales, un savoir-faire et des techniques d'assemblage et d'extraction sélective des ressources naturelles locales. On peut imaginer que le savoir traditionnel qui permettait à la communauté de disposer durablement des haches nécessaires à sa survie ressemblait un peu à celui que confère une éducation technopraxique. C'était en somme le contraire de ce que serait aujourd'hui une école enseignant un module permettant de fabriquer une hache de pierre traditionnelle sans donner aucune formation véritable en matière de négociation commerciale et d'extraction sélective de bois brut selon des modalités socialement acceptables.

Quand des haches d'acier furent, comme dans l'exemple mentionné plus haut, distribuées à des hommes, des femmes et des enfants qui n'avaient pas été dûment préparés, les compétences commerciales et le statut social des hommes ont changé. Avec le temps, un nouvel équilibre s'est instauré quand tous ont utilisé la hache d'acier. Mais, désormais, au lieu d'avoir des artisans pour soutenir les économies de subsistance locales, les autochtones australiens sont tributaires d'un revenu en espèces s'ils veulent pouvoir acheter, réparer et affûter leurs haches. Pratiquement, pour ce qui est de la durabilité, ils ont fait un pas en arrière. Ils ont dû passer du stade technopraxique au stade technique. La hache d'acier est sans nul doute techniquement supérieure à la hache de pierre, mais les populations n'ont pas eu la possibilité d'associer la hache d'acier à leur contexte culturel.

Certes, la hache est un exemple relativement insignifiant, mais on pourrait retrouver à foison les mêmes principes et les mêmes effets à propos d'autres technologies nouvelles qui ont été introduites dans les communautés autochtones depuis la colonisation occidentale.

L'enseignement technique occidental, introduit dans les communautés autochtones, a eu des effets négatifs qui n'étaient pas différents. Modulaire et dispensé comme si les compétences techniques étaient définies indépendamment de tout contexte social et environnemental, l'enseignement technique occidental n'a guère eu d'utilité pour les communautés autochtones isolées. Il n'est pas parvenu, notamment, à les doter d'un personnel local capable d'entretenir et de réparer le matériel et les machines. En effet, les connotations sociales de la technologie ne signifiaient rien pour des populations autochtones vivant dans de petites communautés isolées. Le contexte communautaire était très différent de celui des ateliers de travail du bois et du métal, et était sans rapport avec la dynamique d'outillage et d'organisation des programmes de formation technique, introduits dans les communautés autochtones d'Australie.

## Repenser l'enseignement technologique

L'analyse qu'on vient de lire montre combien il est nécessaire de concevoir un cadre entièrement nouveau pour l'enseignement technique des autochtones. Les sociétés non autochtones ont, elles aussi, besoin de repenser leur approche. Une réforme de ce genre doit avoir deux résultats : il faut qu'elle soit utile à l'individu et utile à la société.

Le savoir traditionnel a permis aux cultures autochtones d'Australie de se maintenir pendant plus de soixante mille ans. La technologie et l'activité technique étaient inséparables des connaissances sociales et environnementales, et un savoir technique qui aurait exclu ces connaissances n'aurait pas eu de base. Pour produire un objet, un outil ou un abri, il fallait prendre en compte les trois formes de savoir à la fois. À titre d'exemple, il suffit de voir comment les femmes des petites communautés insulaires de l'Australie septentrionale réunissent ces compétences pour fabriquer des paniers de pandanus destinés à leur usage personnel. Elles organisent un groupe de travail où chaque femme a des tâches à remplir, notamment la préparation des repas et la surveillance des enfants. Elles prennent des dispositions pour le transport jusqu'à un site de la brousse où l'on trouve les plus beaux pandanus. La cueillette exige un coup d'œil avisé pour trouver les feuilles qui conviennent le mieux au tressage. Les femmes arrachent aussi des racines pour la teinture. Pendant qu'elles se livrent à ces diverses activités, elles incitent les enfants à observer attentivement pour apprendre, non seulement à cueillir les feuilles de pandanus, mais à se familiariser avec les procédures sociales et l'organisation de la journée tout entière. Certains des outils servant à la fabrication des paniers sont faits par les femmes elles-mêmes, d'autres sont achetés.

Cette histoire est très importante. Les techniques de fabrication des paniers de pandanus n'auraient pu être transmises convenablement grâce à l'élaboration de

modules d'apprentissage séparés. Or, l'enseignement technique qui est imposé aux peuples autochtones reste en grande partie fondé sur une conception du monde industriel, qui insiste sur le cloisonnement du savoir à travers un apprentissage modulaire. Pour les femmes des communautés insulaires de l'Australie septentrionale, l'apprentissage des techniques de fabrication des paniers est nécessairement une pratique sociale profondément enracinée dans des relations humaines et environnementales durables. Toutes les activités déployées font forcément appel à un savoir et à des compétences de nature à la fois sociale, technique et environnementale. Représenter le « programme d'études » du pandanus sous la forme d'une série de parties distinctes donnerait une idée fausse de la qualité du savoir intégré que ces femmes ont élaboré. Un programme d'enseignement désintégré ne peut qu'aboutir à des jugements désintégrés et donc à des solutions insatisfaisantes pour le projet ou le problème abordé.

En élaborant un nouveau cadre pour le programme d'enseignement technique, il est donc important de reconnaître que ce domaine du savoir donne la possibilité d'apprendre aux élèves à penser holistiquement. Les connaissances et les compétences qu'ils ont acquises dans d'autres matières, ainsi que leur expérience personnelle, peuvent désormais prendre un sens par la seule vertu intégratrice du programme de technologie. Cela suppose que le nouveau cadre est socialement novateur et que l'enseignement technologique maintient un lien entre l'apprentissage et ses applications dans la communauté. Avec un modèle satisfaisant, l'enseignement technologique peut devenir un moyen qui, renforçant les capacités et l'autonomie des élèves, leur permettra de faire la synthèse de leurs capacités cognitives, psychomotrices et affectives, les rendant ainsi mieux à même de former des jugements holistiques aboutissant à une pratique holistique.

Dans notre expérience personnelle de l'enseignement technique destiné aux autochtones australiens, nous avons dû surmonter certains obstacles théoriques et pratiques. Le premier a été le conservatisme de l'industrie australienne. Les syndicats se sont d'abord souciés de protéger leurs branches respectives. Bien que leurs craintes à cet égard se soient dissipées depuis cinq ans, il reste qu'il faut toujours se battre sur la scène politique pour faire prévaloir de nouveaux modèles satisfaisants en matière d'enseignement technique, en particulier auprès des spécialistes de cet enseignement et des organes traditionnels de financement de l'éducation.

La seconde difficulté tient à la langue qui est indissolublement liée au programme normal d'enseignement technique. En Australie, le vocabulaire anglais est suffisamment riche pour donner une désignation à la plupart des choses qu'on peut trouver dans le monde. Nous sommes apparemment tout à fait capables de trouver des noms qui décrivent des pièces. Cependant, nous éprouvons des difficultés pour assigner des noms à des concepts et à des modalités d'opération intégrées. Dans l'enseignement de la technologie, par exemple, nous trouvons des gens qui parlent d'alphabétisation technologique, ce qui semble être une expression très obscure. Quand des autochtones australiens tentent d'établir un rapport entre leurs problèmes de développement communautaire et la communauté australienne dans son ensemble, ils constatent souvent que les Australiens non autochtones ne compren-



nent pas ce qu'ils veulent dire, ou bien qu'ils réagissent à leurs demandes en insistant trop sur les détails. L'esprit du programme proposé se perd dès l'instant qu'il fait l'objet de procédures légales et comptables centralisées.

Un troisième problème est dû à l'absence d'un modèle simple et compréhensible qui aiderait enseignants et élèves à intégrer holistiquement formes matérielles, espaces et techniques dans des processus conceptuels ou pragmatiques faisant appel à des outils. Enfin, une autre difficulté de taille peut se présenter en matière de simulation quand, par l'intermédiaire d'un enseignant ou d'un ordinateur, on cherche à reproduire en classe un problème ou une tâche que, dans le même temps, l'on pourrait observer tout naturellement en dehors de l'école. Or, le meilleur milieu pour acquérir des compétences holistiques est celui où l'on apprend à répondre aux imprévus qui foisonnent dans la vie réelle.

Ce sont ces questions qui ont conduit à élaborer le modèle didactique de base que l'on commence à désigner sous le nom d'éducation technopraxique. Il s'agit d'un modèle holistique simple mais efficace, conçu pour accompagner les processus de conception dans l'enseignement technique et l'enseignement général. C'est un modèle qui procède de l'idée que toute pratique technologique repose nécessairement sur l'interaction dynamique de ses éléments sociaux, techniques et environnementaux. Ces trois éléments de la technopraxie constituent à la fois la richesse et la servitude de toute activité technique, et leur dynamique conjointe détermine ainsi en grande partie le savoir et l'existence de l'homme. Il s'agit de faire en sorte que l'élève ne se contente pas d'acquérir des compétences techniques, mais qu'il devienne technopraxiquement apte. C'est là un art autant qu'une science. On peut en l'occurrence établir un parallèle avec l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. De même qu'il y a des différences de compétence entre le fait de savoir écrire son nom et celui d'écrire un poème sublime, et, en matière de calcul, entre le fait de savoir additionner quelques nombres et celui d'élaborer une formule fondamentale de physique, de même il y a, sur le plan technopraxique, toute une gamme de différences entre le fait de savoir assembler des pièces ou réparer du matériel, et celui de se montrer capable d'innovation dans la conception et dans la mise au point de technologies et de systèmes appropriés.

Pour parler simplement, la technopraxie est une approche holistique de la technologie portant sur la résolution de problèmes, la communication et la pratique. Elle conçoit la pratique technologique comme riche de valeurs. L'utilité et le bien-fondé des technologies sont définis par l'utilisateur final dans le contexte local. On peut dire que la technopraxie est l'essentiel de l'art, de la compétence et du savoir de ceux qui pratiquent des technologies appropriées.

## **Les principes premiers de la technopraxie : exposé théorique**

Le modèle théorique sur lequel s'appuie la technopraxie remonte, d'une part, à Hegel, Feuerbach, Marx, Dewey, Wortofsky, Schumacher et Ihde dans les sociétés occidentales (Seemann, 1987) et, de l'autre, aux styles d'apprentissage sociaux et

aux cadres cognitifs des aborigènes d'Australie, et probablement de bien d'autres peuples autochtones (Walker et Seemann, 1990).

La technopraxie part d'une relation « dialectique » entre les trois éléments nécessairement interdépendants que sont les ingrédients humains, technologiques et environnementaux inhérents à toute entreprise technique. Chaque élément définit et, par conséquent, appelle les deux autres. Aucune paire ne peut être convenablement définie indépendamment du troisième élément.

Les notions de conscience humaine et d'organisation sociale, et, même d'existence humaine, ne sauraient se définir par elles-mêmes. L'existence humaine trouve sa définition dans la manifestation du savoir technologique humain et de la pratique matérielle sociale. Cependant, la dialectique de la technologie humaine se révèle aussi insatisfaisante, étant donné que les deux éléments sont définis en partie par leur environnement naturel. Les hommes ne peuvent vivre sans tirer de l'énergie de leur environnement naturel et sans manipuler celui-ci. Dans ses aspects intellectuels (connaissance de domaines comme l'économie, les sciences exactes et naturelles, l'informatique, les sciences sociales) et matériels (formes et espaces, notamment équipements, outils, bâtiments, fermes et infrastructures), la technologie ne peut pas exister non plus en dehors de cet environnement.

La dialectique technologie-environnement est insatisfaisante, étant donné que la technologie ne peut pas se définir entièrement en fonction de l'environnement, et inversement. L'une et l'autre sont en interaction avec les humains. On pourrait soutenir que l'environnement existe en l'absence de toute participation humaine, mais la question est de définir le savoir humain et la pratique technique. Il est donc vain de débattre de la question de savoir si l'environnement est indépendant de l'existence humaine ou de la technologie humaine alors que ce qui nous intéresse est de comprendre et de définir le concept universel d'activité technique humaine. Pour dire les choses sans nuances, l'intérêt pour la pratique technologique humaine, et donc pour l'éducation, n'a de sens que là où des hommes existent, ont l'intention d'exister ou peuvent appliquer leur technologie.

Le modèle technopraxique est en opposition, ou en complémentarité, avec une conception particulière de la logique occidentale, la logique des ensembles sécants de Venn. Si nous représentons les trois facteurs contextuels du modèle technopraxique, à savoir les « facteurs du contexte humain », les « facteurs du contexte technologique » et les « facteurs du contexte environnemental », ils apparaîtront comme dans les figures 1A et 1B.

La figure 1A traduit la conception selon laquelle les ensembles à intégrer sont d'abord perçus comme dissociés, ou comme indépendants et autodéfinis. Cela est conforme en grande partie à la logique occidentale, qui tend d'abord à considérer un problème, ou une tâche, comme composé d'ensembles ou d'éléments indépendants. Nous distinguons en effet les éléments d'un problème quand nous commençons par l'analyser. À ce stade, beaucoup d'entre nous peuvent se perdre dans les détails et ne pas voir le résultat ou la solution d'ensemble du problème à résoudre. Nous perdons souvent de vue l'essentiel. Alors nous essayons d'élaborer une solution et de formuler une réponse. Mais, dans la figure 1B, la solution intégrée M

Figure 1. A. Modèle du monde où les éléments sont initialement perçus comme des ensembles indépendants ; B. Modèle d'intégration d'ensembles indépendants montrant les couples d'intégration A, B et C, et l'intégration complète dans M (M = zone d'intégration mutuelle)

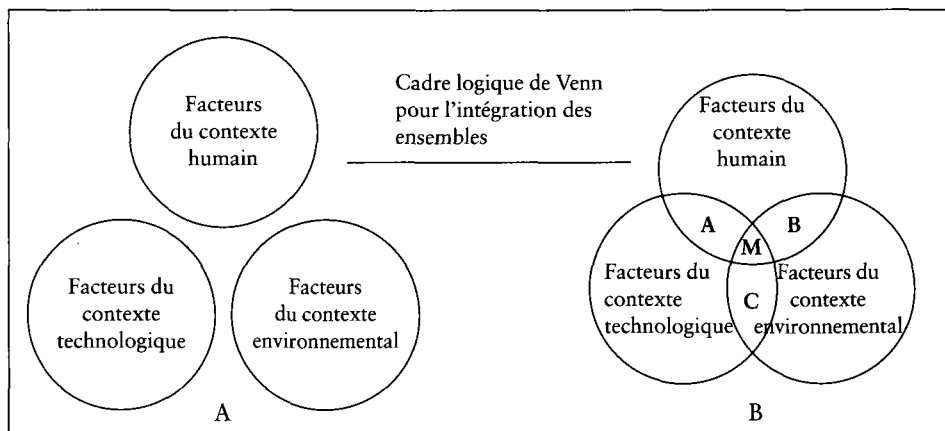
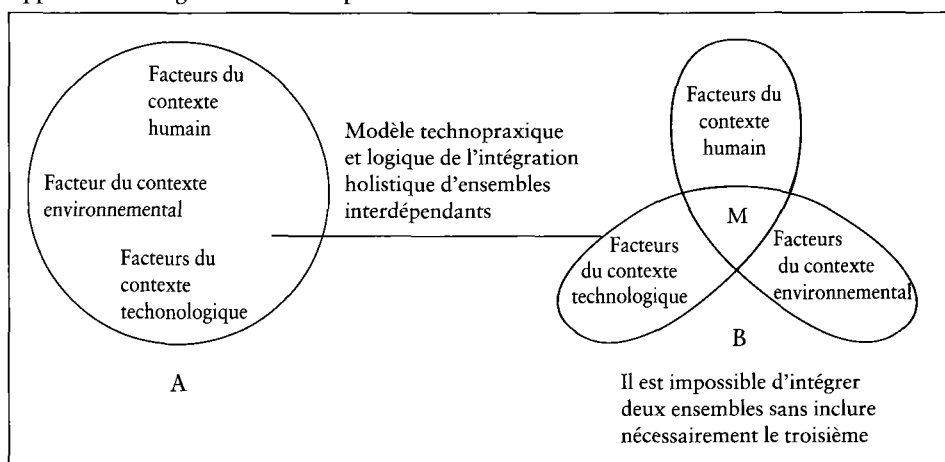


FIGURE 2. A. Modèle d'un monde où les parties sont initialement perçues comme appartenant à un tout ; B. Modèle d'intégration holistique d'ensembles interdépendants faisant apparaître l'intégration dans l'espace M



n'est pas le seul résultat nécessaire ou voulu. On peut ne pas tenir compte de l'un des ensembles et trouver une solution dans A, B ou C seulement. C'est ainsi que les solutions « écotéchniques » (technologies vertes) peuvent mettre l'accent sur des résultats situés dans C, sans considérer les conséquences ou avantages humains, sociaux ou politiques de leur action, ou en ayant des ces avantages une idée très imparfaite. Dans A, des technologies sensibles aux questions sociales risquent de

négliger les conséquences ou avantages écologiques de leurs actions, ou de s'en former une idée plus que vague. Enfin, dans B, des projets relatifs à l'environnement naturel, sensibles aux questions sociales, risquent d'ignorer les conséquences ou avantages technologiques de leur action, ou, là encore, d'en former une idée manquant de rigueur. Il est fort possible que, par le passé, des décisions prises exclusivement dans les zones A, B ou C aient été erronées.

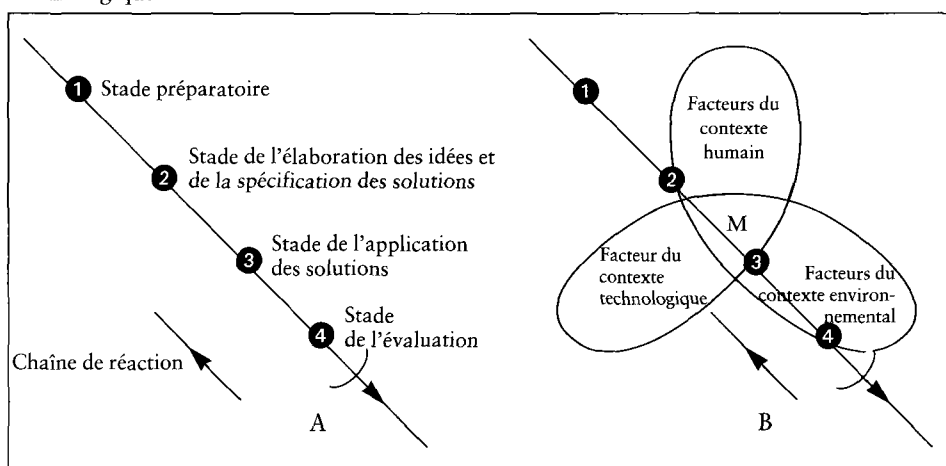
Selon le modèle technopraxique exposé précédemment, la triade est essentiellement interdépendante. Si cette affirmation est vraie et s'applique à la pratique technique humaine, comment se peut-il qu'on parvienne à des solutions exclusivement dans A, B ou C ? Et même, comment se peut-il qu'on représente les trois « ensembles » interdépendants dans la logique à prédominance occidentale du diagramme de Venn en passant de 1A à 1B ? La solution proposée consiste à élaborer un nouveau modèle pour représenter l'intégration holistique d'« ensembles » interdépendants, comme le montrent les figures 2A et 2B. Le vieux cadre de Venn est de toute évidence limité, non pas dépourvu de pertinence, mais simplement limité.

Le modèle technopraxique des figures 2A et 2B n'est qu'un modèle, mais nous le jugeons très utile. Il a simplement pour objet de guider l'élaboration des concepts et la pratique holistique de l'enseignement technique. Cependant, il montre bien les limitations de la logique occidentale de Venn, qui a du mal à inspirer une pratique technologique véritablement intégrée, c'est-à-dire à mener aux solutions de l'espace M.

Il ressort de la figure 2A qu'aucun aspect de la pratique technologique humaine ne peut être défini et analysé sans inclure nécessairement les deux autres. Le lieu de la pratique technologique holistique est M. Un enseignement holistique de la technologie doit donc favoriser la capacité d'opérer créativement dans l'espace M. Ainsi, la pratique de la technologie et l'enseignement technologique ont un fonctionnement qui dépend de leur adaptation aux contextes humain, environnemental et technologique des utilisateurs finals des technologies et des programmes de formation technique.

Le modèle technopraxique, qui sert de guide pour mettre au point le programme et la pratique de l'enseignement, est en soi statique. L'enseignement technopraxique a connu quatre progrès déterminants qui ont tous résulté de l'apport des autochtones australiens. Le premier a consisté à incorporer le modèle technopraxique à tous les stades de l'enseignement théorique et pratique. Le processus de conception a été analysé dans de nombreux textes en raison de sa valeur éducative, mais il lui manquait un cadre pour guider élèves et enseignants dans leurs efforts visant à concevoir et à mettre au point des solutions holistiques ; d'où le modèle technopraxique. La figure 3A présente un modèle des stades successifs de la conception. Dans la vie réelle, celle-ci a un caractère beaucoup plus chaotique, les concepteurs faisant naturellement des bonds en arrière et en avant parce que la conception met en œuvre des modes de réflexion créatrice individuels. Il n'empêche, le modèle du processus de conception représente convenablement la séquence logique générale de l'art et de la science de la conception. La figure 3B montre comment la technopraxie sous-tend tous les stades du processus de concep-

FIGURE 3. A. Processus fondamental de conception et de résolution des problèmes ; 3. B. Le modèle technopraxique est inscrit dans chaque stade du processus de conception ou de résolution des problèmes pour favoriser les compétences de résolution holistique des problèmes technologiques



tion. Cela garantit l'orientation de l'enseignement technopraxique vers le développement d'une pratique technologique holistique.

Le deuxième progrès a consisté à organiser l'application de l'enseignement technopraxique autour des fonctions qui déterminent la bonne marche de communautés isolées. Une étude de plusieurs communautés autochtones isolées de l'Australie centrale et septentrionale a montré que la plupart des défaillances techniques que connaissent ces communautés, et qui sont souvent associées à de mauvaises conditions sanitaires, se produisent dans cinq domaines essentiels : l'approvisionnement en eau, l'évacuation des déchets et l'assainissement, le logement et l'utilisation de l'espace, les transports et les communications. Dans chaque domaine, l'entretien et le développement exigent une dynamique sociale et technique particulière. Les cinq domaines essentiels sont les mêmes dans toutes les communautés. Ce sont désormais les cinq axes du cours technopraxique qui figure dans le nouveau programme. Tous les élèves doivent appliquer leurs compétences technopraxiques en matière de conception et de résolution des problèmes à des projets dans chacune de ces branches. De la sorte, ils acquerront une riche expérience du fonctionnement de leur communauté sous un angle technopraxique. Il est apparu que l'énergie, comme l'économie, transcende toutes ces fonctions ; aussi, a-t-elle été classée parmi les éléments à la fois pratiques et théoriques du modèle technopraxique. Ce que l'on apprend sur l'énergie n'a de valeur qu'appliqué à quelque chose de concret comme les transports, le logement ou les technologies de la communication.

Le troisième progrès a consisté, pour obtenir des résultats, à axer le programme d'enseignement sur des projets plutôt que sur tel ou tel outil. La maîtrise des outils avait sa place dans tout le cours, mais seulement en fonction des besoins déterminés par les élèves eux-mêmes, en collaboration avec les enseignants et éven-

tuellement avec la communauté. En ce qui concerne l'eau, par exemple, la décision d'entreprendre des projets de conception technopraxique appliquée obligeait les élèves à définir un projet qui eût un sens pour eux et, si possible, pour leur communauté d'origine.

Un élève a signalé que sur les terres traditionnelles de son grand-père, situées dans la zone aride de l'Australie centrale, le besoin se faisait sentir d'avoir un dispositif plus durable pour le stockage de l'eau de pluie. Il savait très bien qu'il aurait pu acheter dans une boutique des réservoirs en plastique, mais il y était opposé. Raisonnant sur le mode technopraxique, il s'est dit que, d'un point de vue technologique, pareil réservoir, s'il était endommagé, serait difficile à réparer dans la brousse et que la technologie du plastique était beaucoup trop coûteuse pour l'économie locale au camp de son grand-père. En ce qui concerne l'humain, il y avait le souci de faire appel aux compétences dont disposait le camp et de ne pas voir des étrangers aller et venir tout le temps pour installer et réparer le réservoir sans laisser derrière eux de compétences réutilisables. D'un point de vue *écologique*, le fait était que les terres autour du camp de son grand-père étaient pauvres, avec peu de bois et beaucoup de sable du désert. L'élève a envisagé plusieurs idées et a finalement décidé qu'il allait essayer de construire un réservoir en béton armé utilisant le « sable de brousse » qu'on trouvait dans le camp. Ne sachant pas mélanger le ciment, l'éducateur a, quant à lui, inscrit dans son enseignement un court module consacré aux techniques de malaxage du ciment. En fin de compte, c'est un réservoir d'eau très fonctionnel et réparable sur place qui a été construit pour le grand-père. L'élève avait commencé son itinéraire d'apprentissage des pratiques technologiques holistiques en recherchant des technologies appropriées à la situation particulière de son grand-père. Il convient de noter qu'il n'a pas seulement fait l'acquisition d'une technique spécifique, mais qu'il a aussi appris à bien s'organiser pour que le travail soit fait de façon satisfaisante sur le plan culturel, technique et environnemental.

Le quatrième progrès, le plus récent, a consisté à structurer le cours de technopraxie et de conception appliquée en un plan de carrière général qui, tout en faisant le plus de place possible au savoir local, reste lié aux autres cours. Le cours de technopraxie avait d'abord reçu l'appellation de « programme du technicien aborigène », Aboriginal Technical Worker programme, abrégé ensuite en ATWORK. Il présente de nombreux points communs avec les programmes des travailleurs sanitaires communautaires, mais il est essentiellement destiné à fournir des soins techniques primaires pour les équipements collectifs. Les diplômés portent le titre d'« ATWORKERS » et peuvent maintenant suivre une formation à quatre niveaux, avec un plan de carrière qui leur permet de progresser s'ils en décident ainsi. Le niveau le plus élevé est orienté vers la gestion technologique, avec la possibilité de se spécialiser pour devenir moniteur communautaire de technopraxie. Les diplômes sont reconnus dans toute l'Australie et donnent une qualification de spécialiste en « conception appliquée et technologie ». L'accent principal est mis sur la résolution holistique de problèmes concrets par la technopraxie et sur la mise au point de solutions technologiques appropriées aux problèmes des communautés.

Le cours ATWORK diffère à bien des égards de ce qui se fait traditionnellement en matière de formation technique, notamment parce qu'il insiste davantage sur les solutions appropriées comme résultat que sur le savoir-faire technique comme apport.

## **Le programme ATWORK : étude de cas sur l'enseignement technopraxique**

Le programme ATWORK offre un enseignement technopraxique destiné aux aborigènes australiens et dispensé par ceux-ci. Il est administré par le Centre for Appropriate Technology (CAT) d'Alice Springs, lui-même géré par un conseil d'administration autochtone dont les membres sont représentatifs des populations d'Australie centrale et des activités du CAT. Celui-ci opère comme une organisation non gouvernementale consacrée à l'étude, à la conception, à la mise au point et à l'enseignement de technologies appropriées à l'intention de communautés isolées. Il participe souvent à des études de préféabilité pour des projets et programmes bénéficiant d'une aide du gouvernement australien et destinés à des pays en développement (notamment Afrique, Chine, Asie et Pacifique Sud).

Trois des conseils autochtones d'Australie centrale s'appuient sur ce programme, et un quatrième conseil devrait en bénéficier prochainement. Le cours ATWORK, qui n'existe que depuis deux ans et demi, a cependant déjà suscité un intérêt considérable. Il faut dix-huit mois à la plupart des élèves pour le suivre jusqu'à son terme, encore que certains finissent plus tôt et d'autres plus tard. C'est le premier et jusqu'à présent le seul programme d'enseignement professionnel technique australien qui soit à l'échelle de tout le pays, et qui soit expressément destiné à répondre aux besoins des communautés autochtones d'Australie.

## **L'objectif pédagogique du programme**

Le but du programme ATWORK est de développer les compétences pratiques des élèves et de leur donner plus de confiance en eux, ainsi que de leur faire mieux connaître des possibilités techniques, des conceptions pratiques et des compétences technopraxiques de nature à soutenir et à faciliter le fonctionnement et les modes de vie des communautés autochtones d'Australie. Des efforts considérables sont faits pour inculquer aux élèves des compétences, des connaissances et des techniques qui leur permettent de maîtriser les technologies utilisées dans leurs communautés grâce à une compréhension du contexte naturel, culturel et social où s'exercent ces technologies. Les moyens utilisés sont les suivants :

1. modules de cours pour des projets découlant d'une initiative de la communauté ; les élèves apprennent à la lumière des questions et des problèmes qui se posent et des événements qui se produisent dans leur communauté ;
2. insistance sur l'intégration de toute une série de technologies, de matériels et de connaissances culturelles en vue de susciter des réactions appropriées qui

apportent un véritable soutien aux fonctions et aux activités culturelles de la communauté ;

3. les élèves apprennent à repérer, à prévenir et à résoudre des problèmes technologiques qui se posent dans leur communauté, c'est-à-dire qu'on les prépare à devenir des concepteurs efficaces, qui étudient des problèmes de nature technologique et prennent immédiatement des mesures pour poser des diagnostics et apporter des changements, quant au choix et à la conception de technologies appuyant le mode de vie qu'ils ont choisi.

Le cours contribue donc directement à faciliter le processus de développement communautaire en apportant, grâce à l'enseignement technopraxique, une autonomie technologique.

### **Exemple de projet technopraxique réalisé par un élève**

Dans le cadre de leur formation relative aux déchets, un groupe d'élèves s'était chargé d'étudier la question des pannes de chasse d'eau dans un certain nombre de communautés. Ils ont suivi le schéma illustré par la figure 3A, et ont consacré un temps et une énergie considérables au stade préparatoire. Sur place, ils se sont entretenus avec les utilisateurs des appareils et avec le plombier local, puis ont examiné la question avec les personnes chargées de gérer ces infrastructures.

Les élèves ont d'abord été tentés d'apporter une réponse technique en proposant certains travaux de réparation et d'entretien. Autrement dit, leurs premières constatations et réactions ne traduisaient que l'aspect technologique du modèle technopraxique sans tenir compte des gens ni des aspects ou des contraintes d'ordre environnemental. Ils ont donc été invités à considérer le problème sous un angle plus holistique et ont été encouragés à s'intéresser de plus près à ses aspects humains, et en particulier aux questions culturelles et sociales qui étaient en jeu, ainsi qu'aux connaissances du groupe des utilisateurs des chasses d'eau. Ils devaient également prendre en compte les contraintes environnementales comme l'emplacement des toilettes, leur distance du centre de service le plus proche, leur exposition aux éléments, et la question de savoir si elles étaient à usage public ou privé.

En suivant la voie plus holistique du modèle technopraxique, les élèves se sont aperçus que le problème principal était d'ordre culturel et social : apparemment, des personnes de passage venues d'autres communautés isolées, quand elles avaient bu, utilisaient sans soin un grand nombre de ces toilettes. Ils ont compris que le problème était essentiellement d'ordre humain et environnemental, et qu'il appelait donc autre chose qu'une simple réponse technique sous la forme de travaux de réparation.

Le problème ayant été clairement posé, les élèves ont réfléchi et ont étudié diverses possibilités. Leurs idées ont été très variées. Ils ont expérimenté à la fois du côté technique et du côté social, en proposant de renforcer et de modifier certaines parties des toilettes et d'élaborer un programme éducatif. Cependant, étant donné



qu'il fallait régler rapidement la question, ils se sont surtout efforcés de trouver des moyens novateurs de renforcer et de protéger les systèmes en place selon des méthodes acceptables par le conseil communautaire local.

Pour s'assurer que les résultats éducatifs requis ont été atteints, on ne s'en remet pas nécessairement à une évaluation du résultat final, mais on veille plutôt à faire en sorte que les élèves fassent la preuve qu'ils maîtrisent les processus de conception et de technopraxie. La qualité des solutions apportées dépend de l'intégration dans le processus non seulement de la technopraxie, mais encore des compétences, des connaissances et des valeurs apportées par les élèves. Si les processus de conception et de technopraxie sont importants, il ne faut pas oublier non plus que la réalisation du projet a fourni également une formation technique précieuse. La technopraxie et le processus de conception ont conféré une signification à tout un ensemble de compétences techniques classiques. Les élèves ont appris à mesurer et à tracer des lignes (calcul), à dessiner rapidement et à améliorer leurs compétences en matière de communication interpersonnelle (alphabétisation) et à acquérir des rudiments de plomberie, de tôlerie, de gestion de la production et d'achat (établissement d'un budget), pour ne citer que quelques exemples.

## **Conclusion : abandonner les conventions pour la création**

On a fait valoir au cours de cette étude que l'enseignement occidental en général et l'enseignement technique en particulier en sont restés à la transmission cloisonnée et mécaniste d'un savoir. Et même, depuis quelques années, en raison de pressions professionnelles à court terme, des divisions plus étroites encore ont été introduites dans les programmes d'enseignement. Ce modèle désintégré avait été transféré à d'autres cultures pendant la colonisation. La plupart de ces transferts n'ont guère apporté d'avantages aux « bénéficiaires », dont ils ont très souvent détruit le patrimoine de techniques, de connaissances et de sagesse.

Les réformes de l'éducation n'ont guère abouti qu'à réécrire des programmes d'enseignement qui perpétuent le cloisonnement du savoir. La plupart des programmes apparaissent surchargés, atomisés et dépourvus d'orientation. Beaucoup d'élèves sont dans l'impossibilité de saisir la valeur globale du savoir et de la sagesse qu'ils ont accumulés, car ils croulent sous le poids d'un enseignement modulaire. L'éducation technopraxique reconnaît le rôle utile d'un apprentissage modulaire, mais elle replace ce rôle dans un modèle de programme universel qui vise à commencer et à finir l'apprentissage par une éducation intégrée appliquée au monde réel. Le but est de mettre au point des intégrateurs holistiques. Au lieu de se contenter d'allonger ou de refondre le programme, il faut, selon nous, le reconstruire sur des fondations nouvelles en faisant appel à un enseignement holistique qui réponde aux besoins des communautés. La compréhension théorique est indispensable dans le nouveau programme, mais nous pensons qu'une bonne théorie est aussi une théorie pratique !

Il y a un élément qui manque dans l'éducation de base. Pendant des années, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et celui du calcul ont été les pierres angulaires de l'enseignement industrialisé occidental. Nombreux sont ceux qui ont contesté que ces pierres angulaires répondent aux besoins du nouvel âge technologique. Il ne faut pas seulement apprendre à lire, à écrire, à compter, il faut aussi acquérir des compétences de base en technologie et en résolution des problèmes si l'on veut pouvoir vivre dans un monde technologique. La nécessité de réformer la conception et la pratique de l'enseignement technologique est tout aussi urgente dans les sociétés industrialisées occidentales que dans les pays en développement et les communautés autochtones. Partout où il existe un programme éducatif, il faudrait qu'il existe aussi un enseignement de la technopraxie. Quand celle-ci fait défaut, ou quand prévaut un enseignement technique conventionnel ou un enseignement des processus de conception, il faudrait s'interroger sur la qualité des jugements découlant de tels programmes.

Les programmes les plus perfectionnés pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul ne fourniront ni les compétences ni les jugements équilibrés nécessaires à une approche intégrée de la technologie. Les programmes de formation technique les plus efficaces ne produiront pas non plus de gens capables d'apporter des innovations appropriées et réalisables sur le plan local. Il faut que, d'une façon ou d'une autre, ces programmes se réorientent vers un enseignement de la technopraxie. Ce dernier balbutie encore. Il donne certes de bons résultats, mais il lui reste bien du chemin à faire avant que les éducateurs trouvent une méthode cohérente pour enseigner l'art de l'intégration holistique et la façon d'acquérir une compétence dans la pratique de la technologie holistique grâce à la technopraxie. Le besoin se fait sentir d'élaborer un nouveau programme d'enseignement universel. Aux conventions préférons donc la création.

## Note

1. Nous avons dû forger deux termes nouveaux : « technopraxie » et « technopraxique », pour rendre les néologismes anglais « technacy » et « technate » employés par les auteurs.

## Bibliographie

- Seemann, K. W. 1987. *An argument for industrial arts in education : an alternative to the current manual arts model* [Plaidoyer pour que l'éducation accueille les arts industriels : solution de rechange au genre d'arts manuels en usage]. Université de Nouvelle-Galles du Sud, Sydney, Australie. (Thèse non publiée.)
- Talbot, R. 1991. *Aboriginal technical education in the Northern Territory* [L'enseignement technique aborigène dans le Territoire du Nord, Australie]. Deakin University, Geelong. (Travail de recherche non publié.)
- Walker, B. W. ; Seemann, K. W. 1990. *The Aboriginal technical worker — feasibility study report* [Le travail technique aborigène : rapport d'étude de faisabilité]. Centre for Appropriate Technology, Alice Springs, Australie.

---

# POUR CONCLURE :

---

## QUESTIONS DE CULTURE

---

### ET D'ÉDUCATION

---

*Angela Little*

---

Bon nombre des analyses de la relation entre l'éducation et la culture voient cette dernière de l'une des deux façons suivantes : ou bien comme un ensemble d'attitudes ou de facteurs préexistants qui allègent le fonctionnement ou les méthodes de l'école, ou bien comme quelque chose que l'école reproduit parmi la génération des plus jeunes. Dans les deux cas, la culture est considérée comme une entité ayant un rapport d'antériorité ou de postériorité avec le processus de d'apprentissage. Dans les deux cas également, la culture véhicule un message un peu négatif. Ou bien elle freine, retarde les — ou fait obstacle aux — objectifs de l'éducateur et de l'établissement scolaire, ou bien l'éducateur et l'établissement scolaire œuvrent au service de la préservation et de la reproduction de cultures préexistantes que, dans de nombreux cas, un observateur extérieur juge stagnantes ou en régression. La culture, définie de façon générale, est invoquée pour expliquer l'échec plutôt que la réussite, les problèmes plutôt que les réalisations, ou comme élément permettant de prédire des difficultés plutôt que des possibilités futures.

Les articles de ce volume étaient des aspects de ces conceptions dominantes, mais ils nous mènent également de façon significative vers une conception différente. Tous sont orientés vers les méthodes de l'apprentissage scolaire et de l'apprentissage extrascolaire, tous deux considérés comme des activités qui ont lieu au sein de sous-systèmes culturels, dont certains peuvent être en conflit. Dans presque tous les cas, la culture est imprégnée d'une qualité dynamique plutôt que statique,

---

*Angela Little (Royaume-Uni)*

Est professeur d'éducation dans les pays en développement et préside l'Éducation et le développement international à l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres. A beaucoup travaillé et conduit des recherches approfondies en Afrique et en Asie. Psychologue sociale, elle s'intéresse tout particulièrement à l'apprentissage et, « agent de développement », à la diversité des contextes culturels, à l'importance du contexte pour l'efficacité de l'apprentissage, ainsi qu'à la qualité et à la pertinence de l'exportation de systèmes éducatifs d'un environnement à l'autre.

d'une histoire ainsi que d'un avenir. Le développement d'une identité culturelle est posé comme le principal résultat du processus d'apprentissage, mais l'on voit aussi que la forme de cette identité est façonnée par des contenus, des méthodes et des objectifs d'apprentissage différents, parfois même en contradiction. Cette forme peut se trouver déterminée dans une certaine mesure par les relations de pouvoir économiques et politiques entre les dépositaires d'enjeux et les principaux acteurs du processus d'apprentissage (les éducateurs et les élèves), ainsi que par les systèmes d'apprentissage.

## **Relativisme et excellence**

En général, les auteurs ne portent pas de jugement sur la valeur des différents contenus, méthodes et contextes d'apprentissage : ils mettent en lumière les similitudes et les différences (dans certains cas, les conflits) entre les contenus, méthodes et contextes des divers systèmes d'apprentissage. Ils s'intéressent essentiellement à l'apprentissage et à ses résultats, ainsi qu'aux implications de l'apprentissage pour la formation de l'identité culturelle, mais aussi à la fusion qui peut avoir lieu — ou pas — entre systèmes d'apprentissage. Ils cherchent à comprendre plutôt qu'à évaluer les contenus, les méthodes et les contextes des systèmes dans lesquels les élèves, en particulier les jeunes, apprennent. En même temps, certains auteurs reconnaissent les jugements de valeur que les éducateurs et les élèves portent sur l'efficacité de l'apprentissage qui se déroule au sein des systèmes du même nom. Dans sa description du système Melpa, Michael Mel identifie les conceptions du savoir et de l'apprentissage qui ressortent particulièrement et étayent le système dont tous les enfants font l'expérience. Certains atteignent « un bon niveau de langage » et sont capables de s'exprimer mieux que d'autres ; ce qui implique que les niveaux d'excellence sont évalués et sont intrinsèques au système d'apprentissage. Il s'agit là d'un point important pour ceux qui voient l'examen des différents systèmes d'apprentissage comme un jeu de l'esprit relativiste dans lequel toutes les formes d'apprentissage sont supposées de valeur égale, indépendamment du contexte. Reconnaître la coexistence de systèmes d'apprentissage différents, ce n'est pas reconnaître que toutes les formes d'apprentissage ont un statut égal. Il y a manifestement des niveaux d'excellence au sein des systèmes, et, vraisemblablement, aussi entre eux. La question générale que posent de nombreux auteurs n'est pas de savoir si un système d'apprentissage est de meilleure qualité qu'un autre, ou supérieur à un autre, mais plutôt dans quels environnements et dans quels contextes des aspects d'un système sont susceptibles d'être meilleurs que ceux d'un autre.

## **L'apprentissage au sein des systèmes d'apprentissage et entre eux**

Une réflexion fondée sur l'apprentissage au sein des systèmes culturels nous rappelle que les élèves font partout (et pas seulement dans les cultures autochtones)

l'expérience de discontinuités et de conflits entre eux-mêmes et les éducateurs, entre un contenu, des méthodes et des contextes qui leur sont familiers, et d'autres, non familiers, que leur propose l'éducateur. Toute analyse de l'apprentissage du point de vue de l'élève doit examiner les échanges entre ce dernier et l'éducateur au sein d'un ou de plusieurs systèmes d'apprentissage culturels au cours du temps, ainsi que l'harmonie ou, au contraire, la discontinuité entre ces expériences, qui découlent des caractéristiques propres aux différents systèmes. Partout dans le monde, les jeunes enfants font l'expérience d'une discontinuité entre le familier et le non-familier tant à la maison qu'à l'école. Ils font aussi l'expérience d'une discontinuité entre le contenu, les méthodes et les contextes de l'apprentissage qu'ils connaissent chez eux et ceux qu'ils découvrent à l'école. Je pense que ces expériences sont fondamentales pour les processus d'apprentissage dans n'importe quelle société. S'il n'y avait aucun écart ou discontinuité entre ce que l'élève sait et ce que l'éducateur veut qu'il sache, la possibilité d'apprendre serait alors gravement compromise. Les articles de cette publication soulignent toutefois *l'importance de l'écart* entre les contenus, les méthodes et les contextes de l'apprentissage chez des enfants qui grandissent dans des communautés autochtones. Là où un système d'apprentissage formel a été imposé par un environnement à un autre, ou transposé de l'un à l'autre, l'écart entre ce système et son pendant autochtone est probablement plus grand que celui qu'il peut y avoir entre des systèmes différents mais d'un même contexte, par exemple entre l'apprentissage à la maison et l'apprentissage à l'école dans un pays industrialisé. La question suivante se pose : l'importance et la nature de l'écart entre des systèmes distincts favorisent-elles ou limitent-elles l'efficacité de l'apprentissage dans l'un des systèmes ou dans les deux ? L'importance et la nature de cet écart ont-elles une influence sur les types de fusion et de synthèse créatrices possibles entre les systèmes ?

## Fusion, synthèse et sélection

Fusion et synthèse sont les thèmes sous-jacents à l'exposé de John Lowe sur les visions du monde des élèves des îles Salomon, qui s'inspirent de trois systèmes d'apprentissage — le système traditionnel et autochtone, celui de la science occidentale, et celui du christianisme. Bien que l'on puisse cerner un certain nombre de « discontinuités » et d'incompatibilités entre des notions provenant de chacun de ces systèmes, de tels facteurs ne sont pas nécessairement des « dysfonctions ». En d'autres termes, les élèves qui étudient des matières scientifiques retiennent beaucoup de leur vision du monde habituelle — celle qui leur est familière — en même temps qu'ils s'intéressent au point de vue que leur présente la science et qui ne leur est pas familier. La science leur ouvre de nouveaux horizons sans qu'ils doivent pour autant perdre de vue des conceptions familières et traditionnelles. Les élèves développent des stratégies pour faire face à des conceptions incompatibles. Ils semblent ainsi développer la capacité d'être sélectif tant à l'égard de ce qu'ils acceptent de la science occidentale que des circonstances où ils choisissent de s'en servir. Mais, comme Lowe le fait observer, cette stratégie de sélection n'est pas particu-

lière aux étudiants des îles Salomon. Les étudiants anglais se servent aussi de concepts scientifiques dans le contexte de la science scolaire, mais ils passent parfois à un autre ensemble conceptuel pour les besoins de leur vie dans le monde.

## **Les formes d'interaction entre systèmes d'apprentissage**

La plupart des articles examinent les relations entre ce que l'on appelle les systèmes d'apprentissage autochtones et les systèmes d'apprentissage formels de type scolaire. Dans tous les cas, ces relations ont été renforcées par des inégalités au niveau du pouvoir politique et du statut économique, et se caractérisent par la domination d'un système sur un autre. Ce sont des pouvoirs colonisateurs qui ont imposé à un peuple des systèmes d'apprentissage formels de type scolaire — un type de système conçu pour « civiliser » des populations autochtones et pour ouvrir des voies vers un statut économique différent et plus élevé. Les systèmes autochtones ont ici été ignorés ou délibérément sapés.

Un certain nombre d'auteurs décrivent la superposition des systèmes d'apprentissage occidentaux et des systèmes autochtones. Bude (1985), par exemple, met en contraste les méthodes d'enseignement, les domaines d'apprentissage, les orientations de l'apprentissage, le contenu et les méthodes de l'enseignement traditionnel africain, d'une part, et, d'autre part, l'enseignement primaire de style occidental en Afrique. À partir de l'étude de Christie (1985), Teasdale (1990) oppose les stratégies d'apprentissage informelles des sociétés aborigènes aux stratégies formelles de la scolarité, et commence à étudier les fusions qui naissent parfois de leur interaction. Les articles présentés dans cette publication soutiennent et développent certaines de ces distinctions, mais ils nous encouragent toutefois à approfondir et à affiner notre pensée tant sur la diversité des sous-systèmes culturels d'apprentissage que sur celle de leurs relations.

Plusieurs sous-systèmes culturels sont décrits ici. Il y a d'abord l'école avec un contenu et des méthodes d'enseignement qui lui sont propres. Bien que plusieurs auteurs se réfèrent à des « systèmes d'apprentissage occidentaux », il est tout de même important de prendre en considération la diversité des sphères occidentales dont ces systèmes sont originaires. Les articles font allusion à quatre sphères — l'Espagne, l'Angleterre, l'Allemagne et les Pays-Bas — qui ont exercé leur influence parfois par la voie d'institutions missionnaires religieuses, parfois par le truchement d'organes de l'État national ou colonial. Les systèmes d'apprentissage occidentaux partagent un certain nombre de caractéristiques, mais ils diffèrent aussi sur des points importants. Les systèmes d'apprentissage autochtones forment un second sous-système culturel. De nombreux auteurs font référence à des systèmes de connaissances à l'extérieur de l'école, mais la plupart ne rendent pas compte de ce qui les distingue. Les systèmes d'apprentissage autochtones peuvent être informels et limités à ce qu'un individu apprend dans la vie de tous les jours, ou bien plus formels, et impliquer la mise en place de contenus et de méthodes structurés.

Des exemples du type informel sont les routines d'apprentissage de la survie économique chez les Ho, que décrit Avinash Singh, ou bien l'apprentissage de l'explication par des recours à la magie chez les élèves des îles Salomon, décrit par John Lowe. Les rites d'initiation et les écoles fondées sur les religions et les savoirs autochtones sont des exemples de structures d'apprentissage autochtones plus formelles, dont peu d'articles rendent compte.

Après avoir examiné la diversité des sous-systèmes culturels dont dispose l'élève, nous pouvons maintenant traiter des formes d'interaction qui s'instaurent entre eux. Les descriptions de cinq sous-systèmes que nous présentons maintenant peuvent être utiles aux lecteurs.

1. Ce premier type d'interaction comprend plusieurs des environnements décrits dans cette publication, le premier étant la domination exercée par des modèles métropolitains sur des systèmes autochtones, et imposée par des relations de pouvoir de type colonial, néocolonial, ou colonial intérieur. On peut ensuite procéder à une subdivision entre, d'une part, les systèmes autochtones fondés sur la transmission orale et dominés par des systèmes fondés sur l'écrit, et, d'autre part, les systèmes autochtones fondés sur l'écrit et dominés par d'autres systèmes fondés, eux aussi, sur l'écrit. Une nouvelle subdivision distinguerait les systèmes autochtones formels des systèmes autochtones moins formels.
2. Un second type d'interaction pourrait être défini comme une hégémonie culturelle par laquelle un pays puissant exerce, même en l'absence d'un contrôle politique explicite, une influence sur la structure et le fonctionnement du système d'enseignement formel d'un autre pays, qui, à son tour, a des conséquences quant aux relations de ce système avec les systèmes autochtones. L'aide financière et les prêts accordés à l'éducation par des donateurs étrangers ont une incidence sur les formes de l'échange culturel entre les éducateurs et sur la façon dont un système prend modèle sur un autre, à travers les manuels, le conseil et la formation.
3. Un troisième type consiste à emprunter ou à prendre volontairement modèle en cela que des responsables de l'élaboration des politiques ou des éducateurs choisissent et adoptent délibérément ailleurs des politiques et des pratiques, même quand aucune nécessité politique ou économique ne les y oblige. Les exemples contemporains abondent (Taniuchi, 1986 ; Phillips, 1989). L'exposé de Zane Ma Rhea laisse entendre que la sélection et l'adoption active de modèles et de pratiques extérieurs ont caractérisé le développement passé des systèmes d'apprentissage en Thaïlande.
4. Un quatrième type d'interaction a lieu quand des individus passent d'un ensemble de sous-systèmes culturels à un autre — processus au cours duquel ils importent, conservent et développent un certain nombre de ces sous-systèmes, et les amènent à agir sur leur participation aux systèmes d'enseignement du pays hôte. Unaisi Nabobo et Jennie Teasdale évoquent ce type d'interaction dans leur description de la culture des Indiens fidjiens, qui, historiquement, a été transposée.

5. Enfin, un cinquième type se définit comme une coexistence mutuelle, accompagnée d'une séparation des domaines d'apprentissage. Une partie du travail consacré à l'enseignement des aborigènes australiens, dont rend compte Peter Gale, traite de cette forme d'interaction au sein de laquelle on peut ensuite distinguer deux types de coexistence mutuelle : l'une qui permet d'accéder aux ressources en connaissances d'un système différent afin de promouvoir, de transformer et de préserver le premier, alors que l'autre permet aux participants à un système d'accéder aux connaissances, aux ressources et aux compétences qui constituent un passeport pour prendre pleinement part à un second système. L'exposé de Sheila Aikman sur l'attitude des Arakmbut à l'égard des écoles locales en langue espagnole illustre bien le premier type de coexistence, et celui de John Lowe sur la participation des élèves des îles Salomon à l'apprentissage scientifique est un bon exemple du second.

## Langage et savoirs écrits

Nous avons jusqu'à présent traité des systèmes d'apprentissage fondés sur des formes d'instruction orales et écrites, ainsi que des formes d'interaction entre ces systèmes. L'accord ou le désaccord entre des formes de langage parlées et écrites est une caractéristique fondamentale de tous les systèmes décrits plus haut. La plupart des articles de cette publication décrivent des systèmes d'apprentissage qui emploient différentes formes de savoir orales et écrites. La plupart montrent comment l'apprentissage des savoirs écrits, ainsi que les échanges entre ceux-ci passent par des éducateurs, les anciens et les membres de la communauté. Mais, dans les communautés autochtones, des formes de savoir visuelles transmises par des moyens technologiques — la télévision, la vidéo, le CD-ROM et les logiciels en général — viennent de plus en plus s'ajouter aux textes écrits et au langage parlé. Or ces logiciels sont non seulement conçus dans des contextes éloignés de la plupart des communautés autochtones, mais ils sont aussi employés dans des environnements d'apprentissage extérieurs au système scolaire formel. Quel effet la technologie aura-t-elle sur la nature des systèmes d'apprentissage autochtones, sur les types d'interaction forgés entre des systèmes différents, et sur la séparation ou l'intégration de domaines d'apprentissage ?

## Identities simples et multiples

Nous finirons par ces quelques remarques sur l'identité culturelle. Bon nombre des articles présentés ici mettent le développement et la préservation de l'identité culturelle au centre du processus de l'apprentissage, ainsi que du développement et de la transformation des cultures. Peu d'articles traitent directement de l'apprentissage d'identités multiples, composées de plusieurs couches, comme distinct de l'apprentissage d'une seule identité culturelle. Dans les communautés autochtones éloignées, où les échanges culturels restent limités, le développement d'une seule identité culturelle peut en effet être une description pertinente du processus de for-



mation d'une identité. Mais dans les environnements où les individus sont mobiles, ou dans les contextes où il existe de nombreuses interactions entre des systèmes d'apprentissage fondés sur des buts, des méthodes et des contenus différents, voire contradictoires, il faut alors considérer aussi la possibilité que des personnes développent ou aspirent à développer plusieurs couches réunies ou séparées d'identité. Des questions de culture se posent alors. Dans quelles conditions la formation d'une identité au sein d'un système culturel primaire contredit-elle ou renforce-t-elle au contraire la formation d'une nouvelle identité au sein d'un second système ? Qui contrôle les décisions portant sur le contenu et les buts des systèmes d'apprentissage différents ? Incombe-t-il à ceux qui conçoivent des systèmes d'apprentissage loin du contexte de leur application la responsabilité morale de comprendre comment ces systèmes sont mis en œuvre, quelles relations ils entretiennent avec des systèmes différents, quelle influence ils exercent sur la formation de l'identité culturelle, et comment ils peuvent devenir plus sensibles au contexte ?

## Références

- Bude, U. 1985. *Primary schools, local community and development in Africa* [Écoles primaires, communauté locale et développement en Afrique]. Baden Baden, Éditions Nomos.
- Christie, M. J. 1985. *Aboriginal perspectives on experience and learning : the role of language in Aboriginal education* [Perspectives aborigènes sur l'expérience et l'apprentissage : le rôle du langage dans l'éducation aborigène]. Geelong, Australie, Deakin University Press.
- Phillips, D. (dir. publ.). 1989. « Cross-national attraction in education » [L'attraction transnationale en éducation]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 25, n°3. (Numéro spécial, 12.)
- Taniuchi, L. 1986. « Cultural continuity in an educational institution : a case study of the Suzuki method of music instruction » [Continuité culturelle d'une institution éducative : étude de cas concernant la méthode Suzuki de l'enseignement musical]. Dans : White, M. I. ; Pollack, S. (dir. publ.). *The cultural transition : human experience and social transformation in the Third World and Japan* [La transition culturelle : expérience humaine et transformation sociale dans le tiers monde et au Japon]. Londres, Routledge Chapman and Hall. 256 p.
- Teasdale, G. R. 1990. « Interactions between 'traditional' and 'Western' systems of learning : the Australian experience » [Interactions entre les systèmes « traditionnel » et « occidental » d'apprentissage : l'expérience australienne]. Dans : Little, A. W. *Understanding culture : a pre-condition for effective learning* [Comprendre la culture : condition préalable à un apprentissage efficace]. Paris, UNESCO.

---

T E N D A N C E S / C A S

---

# ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE

---

## AU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE

---

*Antoine Bailly*

---

L'homme, petite créature terrestre, ne dispose que d'une seule arme réellement adaptée à l'immensité des espaces avec lesquels il doit lutter : son esprit (Ratzel, 1988).

### À quoi sert la géographie ?

Longtemps la géographie a pu rester en dehors des luttes qui mobilisaient les sciences sociales dans leur quête pour un statut renouvelé ; elle a même échappé jusque dans les années 70 aux grands débats idéologiques et pédagogiques. Délibérément empirique, attachée à la description des pays et de leurs genres de vie, elle véhiculait la connaissance géographique nécessaire à la mise en valeur de l'État-nation et de ses extensions coloniales. Pour les grands géographes de l'École française, tels que Vidal de la Blache (1922), qui influencèrent profondément pendant plus de cinquante ans les programmes de géographie des pays francophones, « la géographie est la science des lieux et non des hommes », science qui a pour objet la description de la terre et des rapports entre la nature et divers genres de vie humains. L'environnement naturel est, dans l'enseignement, l'élément privilégié, avec son relief, sa morphologie, sa géologie, sa pédologie, son climat, sa végéta-

---

*Antoine Bailly (France)*

Né en 1944. Est professeur de géographie à l'Université de Genève, après avoir enseigné au Canada et en France. Titulaire d'un doctorat d'État de la Sorbonne, il a étudié la géographie et les sciences régionales en France et aux États-Unis d'Amérique. Il a été examinateur en chef à l'Office du baccalauréat international. Il préside actuellement la Western Regional Science Association et l'Association suisse des professeurs d'université. Parmi ses récentes publications, à titre d'auteur ou de directeur de publication, relevons : *Encyclopédie de géographie* (2<sup>e</sup> éd., 1995), *Introduction à la géographie humaine* (5<sup>e</sup> éd., 1995), *Les concepts de la géographie* (3<sup>e</sup> éd., 1995). Il dirige la collection « Géographie » chez Anthropos, à Paris, où paraît toute une série d'ouvrages pédagogiques, tels que *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école* (1989), *Enseigner les risques naturels* (1994).

tion, toutes ces spécificités qui permettent de parler de région naturelle et de développer une géographie régionale, véritable discipline idiographique, axée sur la connaissance précise de l'histoire de ces régions et des implantations humaines qui y sont localisées.

De l'enseignement de ces régions à celui de l'État-Nation, fondé sur les principes identitaires, il n'y avait qu'un pas facilement franchi dans tous les pays à la recherche de valorisations nationales. Cette finalité de la géographie est bien acceptée car, sans elle, les futurs citoyens ne pourraient connaître leur pays et ses unités administratives. Certes, localisations et nomenclatures permettent de situer, d'organiser un monde souvent mal connu, mais les limites scientifiques d'une telle démarche sont vite atteintes et l'évaluation ne peut être faite qu'en fonction de la quantité de lieux mémorisés – un objectif dont ne peuvent se satisfaire les géographes.

La redécouverte par la nouvelle géographie, à la fin des années 60, d'autres cheminements possibles, en particulier grâce à la démarche déductive et à la théorie de la mesure, constitue un premier questionnement. C'est la géographie quantitative, parfois qualifiée de « néopositiviste », qui, aux États-Unis d'Amérique tout d'abord, va contester l'approche morpho-identitaire. Les paysages humains sont avant tout le reflet de logiques économiques et culturelles. S'y attacher, c'est quitter le domaine des liaisons milieu-homme pour comprendre des logiques spatiales à travers les valeurs des sociétés, les similarités dans l'organisation et les pratiques spatiales. La géographie devient science nomothétique qui cherche à schématiser et à dégager des constructions théoriques.

Les sirènes de la sociologie et de la psychologie n'influenceront les géographes universitaires que dans les années 70. En Europe francophone, elles pénètrent en épousant des notions comme l'espace vécu et des outils comme la carte mentale. C'est la géographie de la perception, très vite qualifiée de géographie des représentations, qui va véhiculer cette conception idéaliste de la discipline. La question même de l'objet de la géographie est posée : doit-elle considérer l'espace social, psychologique en plus de l'espace morphologique et économique ? Doit-elle s'attacher aux comportements individuels et non seulement collectifs ?

## Sept questions pour la géographie

Sept grandes questions sont abordées par cette nouvelle géographie : où, jusqu'où, combien, qui et à qui, comment, pourquoi ? Ces interrogations sont destinées à comprendre les localisations, expressions de choix (ou de non-choix) spatiaux des groupes qui, par leurs pratiques, utilisent l'espace. Elles confèrent à la géographie la mission d'analyser les productions de ces groupes grâce aux ressources dont ils disposent et aux savoir-faire qu'ils maîtrisent.

Cette géographie s'attache ainsi à démêler les liens entre espace géographique, physique et humain, vie économique, culturelle et sociale, en proposant des modèles pour systématiser les explications. Les échelles d'étude se multiplient : locales, régionales, nationales, internationales. Les questions abordées s'enrichis-

sent : rôle de la distance sur les localisations, des hiérarchies et de la centralité sur l'organisation spatiale, de l'imparfaite représentation que les hommes ont du monde sur leurs décisions géographiques, de l'imaginaire sur l'aménagement spatial... La géographie retrouve à la fois les humanités et les sciences. Son objet est ainsi l'analyse, selon des visions variées, de la manière dont les sociétés vivent, se distribuent, aménagent, se représentent et luttent pour maîtriser l'espace.

Cette géographie fait appel à la présentation d'un ensemble de savoirs, axés sur l'étude des processus plutôt que sur celle de nomenclatures préétablies. Qui aurait, avant 1986, pensé faire entrer le nom de Tchernobyl dans l'enseignement ? Il est essentiel de partir de la diffusion de la pollution, du cheminement aléatoire du nuage contaminé en fonction des vents, de l'impact sur les activités économiques et sociales... Grâce à l'apprentissage de nouveaux savoir-faire géographiques, l'élève saura appréhender les grands processus spatiaux, les décrire par des mots, des croquis, des statistiques, et les expliquer de manière générale. Il saisira les impacts de la distance, des échelles géographiques, sur l'organisation humaine, tout comme l'influence des représentations sur le sens des lieux.

L'enseignement de cette géographie doit tourner autour de concepts fondamentaux et de leurs extensions présentés dans le tableau 1.

TABLEAU 1. Questions et concepts géographiques

Questions	Concepts	Extensions
Où ?	Lieu	Orientation Site
Jusqu'où ?	Localisation Territoire Environnement	Limite Frontière Risque naturel Topophilie Enjeu politique
Combien ?	Quantité Mesure	Distance Échelle Densité Flux Population Durée
Qui et à qui ?	Identification	Stratégie Risque humain Démographie Interaction
Comment ?	Représentation	Développement Information Qualité de vie
Pourquoi ?	Compréhension Analyse Explication	Explications socio-économiques et spatiales

L'enseignement de la géographie repose ainsi sur l'apprentissage progressif d'une série de concepts fondamentaux, eux-mêmes progressivement renouvelés. Finie la ritournelle des productions agricoles, place est faite à une série de concepts de base indispensables à une bonne structuration de l'élève dans l'espace et dans le temps, quel que soit son niveau de représentation. La clé d'entrée du projet de cette géographie provient de l'utilisation d'une série de structures élémentaires dans l'organisation de l'espace, structures révélées tout d'abord de façon simple aux jeunes élèves, puis approfondies au fur et à mesure de leur développement.

## Mobiliser les élèves

L'élève n'entreprendra son voyage d'apprentissage géographique que si la discipline sait révéler ses potentialités. C'est en mobilisant les sens de l'élève, au fur et à mesure de son développement dans la conceptualisation de l'espace, que se fait cette initiation.

La géographie doit tenir compte — comme les autres disciplines — des travaux de la psychologie cognitive qui expliquent la progression en spirale dans l'apprentissage spatial vis-à-vis des parents, puis dans le logement, le quartier, la ville, la région, le pays... Les recherches psychologiques sur l'espace et le développement de l'enfant nous permettent d'insister sur l'influence réciproque de l'homme et de l'environnement. De l'espace personnel, véritable « bulle privée », à l'espace social, support spatial des relations sociales (quartier, ville, pays), et à d'ailleurs, au-delà des espaces quotidiens, l'environnement est présent dans nos représentations. L'espace constitue une matrice d'existence sociale, une médiation au cœur de laquelle l'enfant se développe.

L'organisation de l'espace se fait selon une progression proxémique, du proche au lointain. L'importance des événements, des êtres, diminue à mesure que leur perception décroît sous l'effet de la distance (sauf à être très informé de situations lointaines pour des raisons culturelles, d'actualité...). L'une des premières formes de contact dans l'espace est l'exploration, chez l'élève confronté à une nouvelle école, à un nouveau quartier. La connaissance de l'espace est acquise par impressions subjectives qui seront structurées progressivement. L'enfant évolue alors dans ses représentations de l'espace topologique (relations qualitatives de voisinage, de séparation, d'enveloppement et de rupture) à l'espace représentatif et figuratif, et à l'espace projectif.

C'est en révélant progressivement les capacités spatiales et temporelles de chaque élève que la géographie retrouve son intérêt pour tous ceux qui, devenus participants actifs, peuvent créer, recréer, expliquer, mettre de l'ordre dans l'espace. Le rêve, l'imaginaire sont mobilisés dans cette construction mentale, qui met en jeu tous les sens de l'élève, non seulement la vision, mais aussi l'ouïe, l'odorat, le toucher...

L'enseignement de la géographie a pour objectif de développer les capacités d'observation et de raisonnement des élèves, et d'éveiller leur intérêt pour les problèmes spatiaux. Il doit leur apprendre à observer (description), à classer (établir

des typologies), à mettre en relation des phénomènes (démarche globale), à expliquer (en particulier par la démarche déductive). Il leur faut, pour ce faire, acquérir des méthodes : lire des documents, représenter des phénomènes géographiques (croquis, diagrammes, cartes).

L'enseignement permet ainsi de prendre conscience des difficultés que suscitent les rapports homme-milieu et de comprendre la nécessité de protéger l'environnement pour la qualité de la vie, de mettre en valeur le rôle de l'imaginaire spatial et de la subjectivité dans les pratiques spatiales et de mettre en ordre les connaissances spatiales. Le programme « Geography for life » de l'Association des géographes américains, qui propose un enseignement structuré autour de thématiques comme les relations entre personnes, lieux et environnements, en tenant compte des attachements territoriaux, des systèmes physiques et humains, constitue un aboutissement didactique de cette réflexion. Et les géographes peuvent maintenant évoquer le développement territorial selon trois principes :

- Le principe d'équité territoriale qui suppose que, aux dichotomies métropoles-périphéries, résultant des logiques économiques et de centralisation, soient préférées des logiques spatiales égalitaires.
- Le principe de développement durable destiné à préserver l'écosystème pour ménager l'avenir.
- Le principe de responsabilité territoriale pour conférer aux habitants un rôle essentiel dans le développement de leurs territoires de vie.

La crise des sociétés apparaît lorsque ces principes ne correspondent plus aux valeurs des hommes. Une géographie incapable de les faire respecter traduirait une société sans âme et sans territoire. Déracinement, absence de lisibilité en seraient les conséquences, celles précisément que connaissent les sociétés sans attachement territorial, incapables de nouer des relations complexes et profondes au territoire, de conserver les traces de leur passé et de prévoir leur avenir. Aux géographes de transmettre ce message simple, mais combien indispensable pour l'avenir de l'humanité.

## Conclusion

Au moment où se créent des communautés transnationales, débordant régions et États-nations, les géographes, on le constate, s'interrogent sur les fondements de leur discipline et sur leur fonction sociale. Ils n'évacuent plus la question du rôle qui leur échoit dans la transmission de l'identité spatiale, régionale et nationale, mais ils ne le font plus dans le cadre du seul État-nation. Le local et le mondial les invitent à des questionnements nouveaux en faveur de l'enseignement d'une géographie conceptuelle et actualisée, susceptible de mobiliser les élèves et les maîtres selon de grands principes sociaux, temporels et spatiaux.

## Bibliographie

- André Y. et al. *Représenter l'espace : l'imaginaire spatial à l'école*. 1989. Paris, Anthropos-Economica.
- . 1990. *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris, Anthropos-Economica.
- Bailly, A. 1995. *Les concepts de la géographie*. 3<sup>e</sup> éd. Paris, Masson.
- . ; Beguin, H. 1995. *Introduction à la géographie humaine*. 5<sup>e</sup> éd. Paris, Masson.
- . ; Ferras, R. ; Pumain, D. 1995. *Encyclopédie de géographie*. 2<sup>e</sup> éd. Paris, Economica-Paris.
- CHAMS. 1994. *Enseigner les risques naturels*. Paris, Anthropos-Economica.
- Claval, P. 1972. *La pensée géographique*. Paris, Société d'édition et d'enseignement supérieur.
- National geography standards. 1994. *Geography for life* [La géographie pour la vie]. Washington, D.C., Association of American Geographers.
- Piaget J. ; Inhelder, B. 1947. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France.
- Prigogine, J. ; Stengers, I. 1988. *Entre le temps et l'éternité*. Paris, Fayard.
- Ratzel, F. 1988. *Géographie politique*. Paris, Economica.
- Vidal de la Blache, P. 1922. *Principes de géographie humaine*. Paris.



---

# L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

---

## ET LES RÔLES DÉVOLUS À CHAQUE SEXE

---

### DANS LA SOCIÉTÉ JAPONAISE :

---

### LE POINT SUR LES DISPARITÉS

---

*Reiko Yamada*

---

La révision en 1947 de la loi sur la famille s'est accompagnée d'une vaste réforme de l'enseignement tendant à améliorer la situation des femmes dans la société japonaise. Cette réforme juridique et pédagogique a transformé les normes sociales appliquées aux femmes et leur comportement codifiés jusque-là par le modèle familial traditionnel (« ie »), renforcé par le système d'éducation d'avant-guerre.

Depuis la réforme, un nombre croissant de jeunes femmes se sont inscrites dans les établissements d'enseignement supérieur publics et privés où la durée des études est de quatre ans. De plus, l'éthique égalitariste a profondément transformé l'éducation dans le Japon de l'après-guerre, de sorte que les femmes bénéficient désormais de « chances égales » dans ce domaine jusqu'au niveau du secondaire. Toutefois, différents facteurs font encore obstacle à leur intégration dans l'enseignement supérieur, et certaines questions continuent à se poser en ce qui concerne les objectifs de cet enseignement.

---

*Reiko Yamada (Japon)*

Titulaire d'un doctorat en éducation (sujet de la thèse : « Les rôles dévolus aux femmes dans la société japonaise ») obtenu à l'Université de Californie en 1993. Actuellement maître de recherche au PHP Research Institute (Japon). Parmi ses domaines d'intérêt et de recherche figurent l'étude comparée des systèmes d'enseignement supérieur, les politiques de l'éducation et les rôles assignés aux sexes dans le domaine de l'éducation. Dernières publications en langue anglaise : « Higher education in partnership with industry : the necessity to employ off-the-job-training system » [Le partenariat enseignement supérieur-industrie : qu'il faut recourir au système de formation hors de l'emploi] dans *l'International journal of lifelong education* (vol. 12, n° 2, 1994), et « The gender roles of Japanese women : an assessment of gender roles of Japanese housewives in the United States » [Les rôles dévolus aux Japonaises : évaluation des rôles assignés aux épouses japonaises aux États-Unis] dans *PHP research report* (vol. 9, 1995).

Nous nous proposons, dans l'article qu'on va lire, de retracer l'ouverture progressive de l'enseignement supérieur japonais aux femmes sous l'influence des idées égalitaristes de l'après-guerre, puis d'explorer les disparités qui subsistent entre hommes et femmes dans le monde du travail et, enfin, d'analyser les mécanismes qui contribuent à perpétuer les rôles traditionnellement assignés à chaque sexe.

## **L'éducation des femmes au Japon : de l'ère Meiji au début de la seconde guerre mondiale**

À partir de la restauration Meiji (1868), la modernisation selon le modèle occidental devint le but suprême du Japon. La société était à ce point décentralisée avant l'ère Meiji que l'on pouvait difficilement parler d'État-nation. Et voilà qu'après trois siècles de repli sur soi, le Japon devait affronter la double difficulté de s'ouvrir au monde extérieur et de devenir un pays « moderne ». La doctrine du *Fukoku-Kyōhei* (un pays riche doté d'une armée puissante) faisait de la consolidation de l'économie nationale la priorité des priorités. Les voyages effectués en Europe et aux États-Unis d'Amérique par un certain nombre de dirigeants de l'époque (dont les premiers ministres Ito, Kido et Iwakura) les renforcèrent dans leur conviction que la sécurité nationale dépendait de la supériorité dans les domaines de l'industrie et de la technologie, où le Japon était alors en retard sur l'Occident. Dans les efforts qu'il déployait pour mener à bien sa modernisation, le gouvernement Meiji considérait l'éducation comme un moyen efficace de mobiliser les talents de manière à créer un État-nation uni et fort. L'éducation devait permettre à la population d'acquérir des compétences utiles.

Cette volonté de modernisation rapide dicta aussi, pour une bonne part, la politique adoptée par le gouvernement durant l'ère Meiji en ce qui concerne l'éducation des femmes. La première école secondaire publique des filles fut créée en 1872 avec le soutien du Ministère de l'éducation. Appuyant les efforts des autorités pour importer la culture et les institutions occidentales, cet établissement proposait des cours d'anglais et autres matières se rapportant à l'Occident, à côté des matières traditionnellement enseignées aux jeunes filles japonaises — couture, économie domestique, musique et éducation morale. Après la première réforme des programmes d'enseignement en 1875, l'éventail des cours s'enrichit progressivement d'un grand nombre de disciplines nouvelles, parmi lesquelles la physique, l'histoire, les mathématiques, la chimie, la composition, le droit et l'anglais.

La loi sur l'éducation de 1879, qui interdisait la mixité au-delà de l'enseignement primaire, consacra l'idéologie de la supériorité masculine. La loi sur la famille promulguée en 1897 installa solidement un système de type patriarcal et patrilineaire. En instituant des règles de succession en vertu desquelles le patrimoine se transmettait de père en fils, elle renforçait la subordination des femmes. Pour les écolières qui avaient eu un moment accès à une éducation occidentale, ce fut le retour à l'éducation japonaise plus traditionnelle mettant l'accent sur les rôles rigides dévolus à chaque sexe et sur des compétences domestiques pratiques dans

des domaines tels que la couture et la cuisine. Le système patriarcal se trouvait ainsi renforcé sur le plan idéologique comme sur le plan pratique.

Selon Murata (1990), les femmes ne bénéficiaient donc plus de chances égales en matière d'éducation. Les filles n'étaient pas censées poursuivre l'étude des disciplines théoriques « inutiles » au-delà du second degré. La loi sur l'accès des jeunes filles à l'enseignement supérieur, élaborée en 1899 par Inoue, le ministre de l'éducation de l'époque, énonçait et entérinait officiellement les objectifs de l'éducation des femmes au Japon. Il s'agissait de faire de toutes les Japonaises de bonnes épouses et de bonnes mères. Telle était désormais, sur tout le territoire, à quoi devaient servir les études pour une femme. Cependant, en dépit de l'idée reçue selon laquelle « mieux vaut pour une femme demeurer simple », un petit nombre d'universités acceptèrent peu à peu des étudiantes, et quelques collèges réservés aux jeunes filles furent créés.

### **Les réformes éducatives de l'après-guerre (1945-1950)**

Le Quartier général des forces d'occupation américaines publia cinq directives prescrivant une réforme de nature à assurer l'égalité des hommes et des femmes, et (à terme) la totale émancipation de ces dernières. En conséquence, le Ministère de l'éducation promulgua en 1945 un programme qui réorganisait l'enseignement dispensé aux femmes. À présent qu'elles avaient le droit de voter, il devenait impératif d'améliorer leur situation dans l'enseignement supérieur. Les diplômées des écoles normales supérieures et des écoles secondaires du second cycle réservées aux jeunes filles furent autorisées à se présenter aux examens d'entrée aux universités. La mixité fut généralisée la même année dans les établissements d'enseignement supérieur.

Conformément à la nouvelle Constitution, qui reconnaissait juridiquement l'égalité des chances en matière d'éducation, la loi fondamentale sur l'éducation proclamée en 1947 donna le coup d'envoi d'une vaste réforme du système éducatif instituant la mixité, la scolarité obligatoire durant les six années de l'enseignement primaire et les trois années de l'enseignement secondaire du premier cycle, et une profonde refonte des programmes.

Narumiya (1986) estime que, en dépit de ces réformes de l'après-guerre, la plupart des établissements d'enseignement supérieur accueillant des jeunes filles n'ont pas contribué à améliorer la condition sociale de la femme japonaise. Elle fait observer que la majorité de ces établissements étaient des institutions privées non subventionnées par l'État. La stratification qui existait entre les universités avant la guerre n'avait pas disparu, nonobstant les réformes. La plupart des universités et collèges universitaires privés ne jouissaient pas du même prestige que les universités nationales. Narumiya note en outre que l'accent mis dans ces établissements sur la littérature et l'économie domestique, disciplines propres à former « de bonnes épouses et de bonnes mères », dans le droit fil de l'idéologie traditionnelle axée sur la famille, limitait les chances de leurs élèves d'avoir accès à une formation professionnelle de haut niveau.

## La croissance économique et la popularisation de l'enseignement supérieur, de 1951 à 1975 et au-delà

La proportion de jeunes des deux sexes entreprenant des études supérieures au terme de la période de scolarité obligatoire n'a cessé d'augmenter depuis la fin de la seconde guerre mondiale. La prospérité croissante des Japonais, et en particulier l'essor économique sans précédent des années 60, a contribué au développement de l'éducation. De 1959 à 1968, le revenu national a progressé en moyenne de 10 % par an. La « famille nucléaire » est devenue le modèle prédominant, tandis que le nombre d'enfants par foyer tendait à diminuer. Les familles profitant de cette nouvelle prospérité étaient désormais en mesure de payer des études à leurs filles aussi bien qu'à leurs fils.

Dans le même temps, les réformes de l'enseignement public lancées par le gouvernement au lendemain de la guerre contribuèrent à un accroissement de l'effectif féminin tant dans l'enseignement secondaire du second cycle que dans les niveaux où la scolarité était obligatoire. En particulier, l'éducation de masse, prônée par l'idéologie égalitariste, s'est rapidement étendue à toutes les couches de la société à partir de 1955. Comme le montrent les tableaux 1 et 2, ainsi que la figure 1, le pourcentage de jeunes filles s'inscrivant en première année dans une université ou un collège universitaire (cursus de quatre ans) a augmenté de manière régulière depuis 1950, de même que le pourcentage de jeunes filles s'inscrivant en première année dans un collège postsecondaire (cursus de deux ans). En 1969, le taux de participation des femmes à l'enseignement supérieur atteignait un niveau tel qu'on pouvait parler d'éducation de masse. En particulier, le pourcentage de jeunes filles s'inscrivant dans un collège postsecondaire avait sextuplé en 1975, et le pourcentage d'inscrites en première année du cursus de quatre ans des universités et collèges universitaires avait presque sextuplé par rapport à 1950.

TABLEAU 1. Pourcentage de la population s'inscrivant en première année dans une université ou un collège universitaire (cursus de quatre ans), par sexe

Année	Hommes	Femmes
1950	13,7	2,5
1970	27,3	6,5
1975	40,4	12,5
1980	39,3	12,3
1990	33,4	15,2
1991	34,5	16,1
1992	35,2	17,3
1993	36,6	19,0
1994	38,9	21,0

Source : Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1994.

TABLEAU 2. Pourcentage de la population s'inscrivant en première année dans un collège postsecondaire, par sexe

Année	Hommes	Femmes
1950	1,2	3,0
1970	2,0	11,2
1975	2,6	19,9
1980	2,0	21,0
1990	1,7	22,2
1991	1,8	23,1
1992	1,8	23,5
1993	1,9	24,4
1994	2,0	24,9

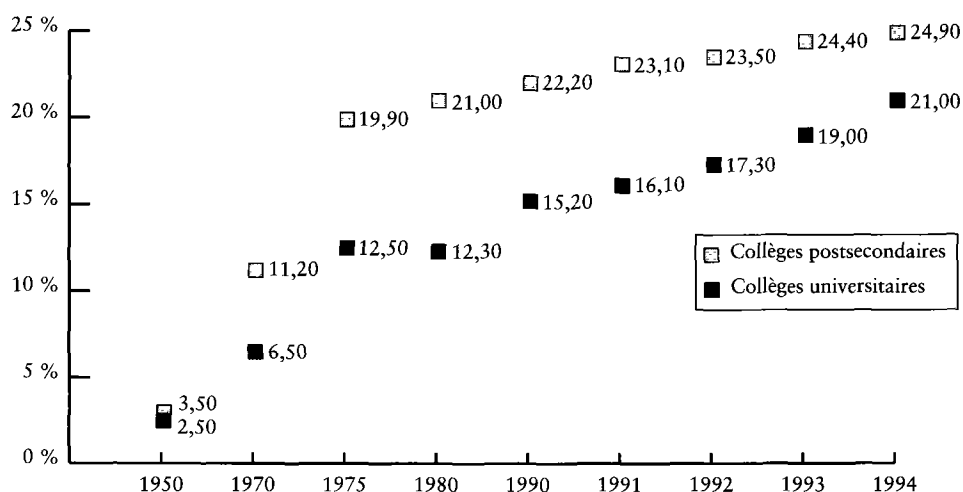
Source : Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1994.

## Les disparités entre les sexes dans l'enseignement supérieur

Depuis 1989, les filles sont plus nombreuses, en pourcentage, à s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur que les garçons. Il convient toutefois de noter qu'une majorité d'entre elles continuent d'être absorbées par les collèges postsecondaires (cursus de deux ans). Dans les universités et collèges universitaires (cursus de quatre ans), on constate encore un déséquilibre. En moyenne, les jeunes filles font des études supérieures moins longues.

En 1991, quelque 2,7 millions d'étudiants se sont inscrits dans les universités et collèges universitaires. Parmi eux, on dénombrait environ 1 580 000 jeunes

FIGURE 1. Pourcentage de femmes s'inscrivant en première année de l'enseignement supérieur



Source : Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1994.

gens, contre seulement 625 000 jeunes filles. Le pourcentage de jeunes filles inscrites dans ce type d'établissements était de 28 % environ (voir tableau 3). De plus, en 1987, quatre-vingt-treize établissements sur un total de quatre cent soixante-quinze dispensant un enseignement long (quatre années d'études) étaient réservés aux jeunes filles et accueillait une grande proportion de celles qui choisissaient cette filière. D'autre part, les jeunes filles représentaient plus de 90 % des inscriptions dans les collèges postsecondaires (voir tableau 3). On peut donc considérer que, malgré le développement de l'éducation, les Japonaises entreprenant des études supérieures continuent de s'orienter vers les collèges postsecondaires.

TABLEAU 3. Répartition des étudiants par sexe et par type d'établissement

	Nombre d'établissements	Nombre total d'étudiants	Hommes	Femmes	Pourcentage de femmes
Universités	592	2 205 435	1 580 287	625 148	28,3
Collèges postsecondaires	514	504 097	42 285	461 812	91,6
Troisième cycle universitaire	n.d.	99 650	1 823	11 413	17,1

Source : Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1991.

Autrefois, les collèges postsecondaires japonais avaient pour tâche de former des ménagères compétentes, gracieuses et responsables (Sodei et Yano, 1987). En 1964, ils accédèrent définitivement au statut d'établissements d'enseignement supérieur remplissant une fonction distincte de celle des universités et collèges universitaires où les études durent quatre ans. La multiplication des collèges postsecondaires répondait à une double demande — de la société et des entreprises. La société avait besoin d'établissements dans lesquels les jeunes filles puissent parfaire leur éducation avant d'atteindre l'âge de se marier. Les diplômées des collèges postsecondaires fournissaient en outre aux entreprises une main-d'œuvre qui leur convenait. Il leur était offert essentiellement des emplois de bureau, jusque-là occupés par des diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Mais la majorité d'entre elles choisissaient de rester au foyer une fois mariées.

En ce qui concerne le choix d'une filière, les étudiantes entreprenant des études de quatre ans optaient le plus souvent pour les disciplines traditionnellement féminines, comme les sciences humaines, l'éducation ou l'économie domestique (Murata, 1990). Selon une enquête réalisée en 1994 par le Ministère de l'éducation, 33,4 % des étudiantes choisissent une branche des sciences humaines comme discipline principale, contre 7,8 % des étudiants. À l'inverse, 4 % seulement d'entre elles s'orientent vers la filière scientifique ou les disciplines de l'ingénieur, contre 30 % des étudiants. Il ressort de cette enquête que les étudiantes donnent encore la préférence à des formations peu adaptées au marché du travail.

## **La transformation du système éducatif japonais dans le sens d'une plus grande égalité après la seconde guerre mondiale**

Depuis la première réforme de l'après-guerre (1947), le système éducatif japonais s'efforce de promouvoir l'équité, d'où le primat accordé au mérite pour tenter de réduire le poids du milieu social et des disparités profondément ancrées dans la société. Dans le même temps, de vastes réformes étaient mises en œuvre en vue de hâter par l'éducation l'avènement d'une société plus égalitaire. Cummings (1980) note que la société japonaise, hiérarchisée à l'extrême vers la fin des années 30, a accompli d'énormes progrès en matière d'intégration et de participation entre cette période et les années 70, au point que, vers le milieu de la décennie, le Japon comptait parmi les sociétés industrielles avancées où la répartition du revenu était la plus équitable. Cette tendance égalitariste a eu comme corrélat le plus remarquable l'émergence d'un nouveau système éducatif, en rapide expansion, dont l'objectif déclaré était une société plus équitable et plus démocratique. Les réformes de l'éducation visaient à bousculer les hiérarchies établies et à les niveler. Tout était donc fait pour créer un environnement où les deux sexes bénéficieraient de chances égales d'accès à l'enseignement supérieur.

Afin de réduire les disparités dans l'enseignement public, les autorités japonaises de l'après-guerre ont adopté une politique égalitariste en matière de dépenses d'éducation. Ainsi, au niveau de l'enseignement obligatoire, les dépenses de fonctionnement par élève sont quasiment identiques d'une préfecture à l'autre. L'adoption de programmes scolaires destinés à promouvoir l'égalité et la participation constitue l'autre élément fondamental de cette action. Jusqu'au niveau des collèges postsecondaires, le programme unifié national est conçu pour développer à la fois les compétences cognitives et la motivation de l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs aptitudes individuelles initiales. Cette réforme des programmes s'est traduite par une nette amélioration des résultats scolaires chez les filles.

Henry Levin (1976) distingue quatre critères permettant de mesurer l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. Premièrement, l'égalité d'accès au système éducatif, qui dépend des conditions d'admission, du contenu des programmes, du soutien financier et de la couverture géographique. Deuxièmement, l'égalité de participation, mesurée concrètement par le niveau d'instruction des enseignants, les attentes des parents, les taux de redoublement et d'abandon et les pourcentages d'élèves obtenant le diplôme de fin d'études. Troisièmement, l'efficacité sur le plan de l'acquisition des compétences, dont témoignent les résultats aux examens. Enfin, la capacité du système éducatif d'assurer des chances égales dans la vie active, que traduisent la situation et le statut social obtenus au terme des études formelles.

Au regard de ces quatre critères, il apparaît que les réformes de l'après-guerre ont permis d'offrir aux jeunes filles des chances relativement égales, mais seulement jusqu'à la fin du second cycle de l'enseignement secondaire. L'avènement de l'éducation de masse dans les années 60 en apporte l'illustration. Dans l'enseigne-

ment supérieur, en revanche, les disparités entre les sexes subsistent. Non seulement les filles sont globalement moins nombreuses que les garçons à entreprendre des études supérieures, mais on constate aussi des disparités dans le choix des cours et des spécialisations. Seule une proportion relativement faible d'étudiantes s'oriente vers les universités et collèges universitaires où les études durent quatre ans, ce qui a pour effet de limiter l'accès des femmes aux postes de responsabilité ou hautement spécialisés jouissant d'un plus grand prestige.

Fujimura (1985) fait observer que les filières et les disciplines choisies de préférence par les femmes sont étroitement liées à l'idée persistante chez les parents que l'éducation de leurs filles n'a pas les mêmes objectifs que celle de leurs fils et qu'elle revêt une moindre importance. Elle dénonce l'idéologie selon laquelle l'éducation des filles doit avoir pour but d'en faire de bonnes épouses et de bonnes mères. Ainsi, la perpétuation de rôles et de modes de socialisation distincts pour chacun des deux sexes continue d'avoir une incidence négative sur le deuxième aspect de l'égalité des chances en matière d'éducation, à savoir l'« égalité de participation » à l'enseignement supérieur.

Qu'en est-il du quatrième aspect, la « capacité du système éducatif d'assurer des chances égales dans la vie active » ? En d'autres termes, quelle est la situation des femmes dans le monde du travail par rapport à celle des hommes ? On estime en général que les sociétés où les femmes jouissent d'une certaine flexibilité dans le choix d'une carrière sont aussi celles où le rapport en nombre entre filles et garçons dans les établissements d'enseignement est proche de la parité (Giele et Smock, 1977). Si tel est bien le cas, des rapports déséquilibrés pourraient être l'indice de disparités tout aussi marquées sur le marché de l'emploi.

En 1993, le Ministère de l'éducation a publié les résultats d'une enquête réalisée la même année sous le titre « Types d'emploi des nouveaux diplômés des collèges universitaires ». Selon cette enquête, trente quatre mille nouveaux diplômés sont arrivés sur le marché du travail en 1993. Les trois quarts environ (75,6 %) des étudiantes diplômées se sont mises à la recherche d'un emploi, soit un pourcentage record, et inférieur seulement de 0,9 % à ce même pourcentage chez les hommes (Japon, Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1994). Cela montre le remarquable accroissement des débouchés offerts aux jeunes diplômées débutant dans la vie active. Ces statistiques laissent à penser que l'égalité d'accès à l'éducation a abouti à la parité entre les sexes au moment de l'entrée sur le marché du travail. Pour autant, les femmes japonaises bénéficient-elles réellement de chances égales ?

## **Relations entre le niveau d'instruction et les emplois obtenus à l'issue des études**

En 1986, Bowmen et Osawa ont étudié les disparités entre les rémunérations horaires et mensuelles offertes aux femmes et aux hommes. Il ressort de leurs travaux que les femmes ayant poursuivi leurs études jusqu'à la fin du second cycle du



secondaire étaient moins désavantagées sur le plan des salaires par rapport à leurs homologues masculins que celles qui les avaient arrêtées au terme de la scolarité obligatoire ou avant. Ces auteurs faisaient également valoir que l'écart entre les sexes en matière de capacité de gain était d'autant plus faible que le niveau d'instruction était plus élevé. Globalement, cet écart n'en est pas moins bien réel. C'est ainsi que dans la tranche d'âge 25-29 ans, les femmes diplômées d'une université ou d'un collège universitaire (cursus de quatre ans) gagnaient 89 % seulement du salaire des hommes ayant une qualification équivalente. L'écart entre les revenus mensuels des femmes et des hommes se creusait dans la tranche d'âge 30-59 ans. Les femmes âgées de 50 à 54 ans et diplômées d'un collège postsecondaire ne gagnaient que 63 % du salaire des hommes appartenant au même groupe. Ces chiffres ont été confirmés en 1993 par une enquête du Ministère du travail qui montre que, tous emplois confondus, la rémunération mensuelle moyenne des femmes ne représente que 50 % de celle des hommes (Japon, Ministère du travail, 1994).

Fujimura (1985) estime que la corrélation entre le niveau d'études et la mobilité professionnelle est beaucoup plus faible chez les femmes que chez les hommes. Bien qu'un nombre croissant de femmes ayant fait des études supérieures cherche à obtenir des postes de cadres, elles ne bénéficient toujours pas de chances égales d'accès à ces postes, de sorte que leur mobilité et leurs possibilités d'avancement sont considérablement restreintes.

Le tableau 4 montre que, dans la fonction publique, les femmes sont d'autant moins nombreuses que l'on s'élève dans la hiérarchie. Leurs chances d'accéder à un poste de direction demeurent limitées.

TABLEAU 4. Nombre de fonctionnaires (dans l'administration) par sexe en 1991

	Échelons les plus élevés										Échelons les plus bas	
Échelon	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total
Femmes	11	14	29	272	973	3 548	3 210	7 225	9 747	5 363	5 634	36 023
Hommes	1 436	1 963	3 804	17 981	16 679	30 016	19 858	34 598	36 204	18 395	14 859	195 793

Source : Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1991.

## Mécanismes perpétuant au niveau de l'enseignement supérieur les rôles traditionnellement dévolus aux femmes

L'étude historique de la participation des femmes à l'enseignement supérieur montre, on l'a vu, que les réformes égalitaristes menées après 1945 ont fait progresser l'effectif féminin. On constate néanmoins un écart manifeste entre hommes et femmes en ce qui concerne les incidences de l'égalité d'accès à l'éducation sur l'égalité des chances dans la vie active. Amano (1986) fait intervenir un autre

mécanisme, combinant un « effet de poussée » et un « effet d'attraction ». L'accroissement du produit national brut (PNB) du Japon dans les années 60 a rendu les études plus accessibles financièrement, d'où une augmentation globale du nombre des inscriptions dans l'enseignement supérieur. C'est ce qu'Amano appelle l'effet de poussée. En vertu de l'effet d'attraction, ce même accroissement du PNB provoque une multiplication des débouchés offerts aux diplômés arrivant sur le marché du travail. Ce double mécanisme explique pourquoi les femmes sont plus nombreuses à faire des études supérieures, mais il ne revêt pas les mêmes caractéristiques dans leur cas que dans celui des hommes. Il faut supposer que, puisque les débouchés offerts aux nouvelles diplômées se sont relativement peu développés, l'augmentation du nombre de jeunes filles inscrites dans l'enseignement supérieur est dû essentiellement à l'effet de poussée — c'est-à-dire au fait que leurs familles se sont trouvées en mesure de financer leurs études au moment même où les normes sociales régissant l'inscription dans l'enseignement supérieur venaient d'évoluer.

Comme le note Clark (1981), l'enseignement supérieur a été utilisé par la société comme une structure permettant de garder la haute main sur les connaissances et les techniques de pointe. En d'autres termes, il a constitué un moyen pour elle de continuer de produire du savoir et de la rationalité cognitive (Parsons et Platt, 1973). Savoir, rationalité, apprentissage, concurrence et intelligence ont été considérés comme autant de priorités. Selon Parsons et Platt, l'enseignement supérieur remplit une quadruple mission : recherche et formation des chercheurs ; formation en lettres et sciences humaines ; formation professionnelle (théorique et pratique) ; développement des aptitudes à la réflexion critique.

Or, la formation dispensée aux femmes japonaises dans l'enseignement supérieur ne satisfait pas à ce modèle, puisqu'elle ne remplit que deux fonctions sur quatre : formation en lettres et sciences humaines et formation professionnelle (Amano, 1986). Les objectifs de l'enseignement supérieur sont donc explicitement et implicitement différents selon les sexes. Amano fait aux formations offertes aux jeunes femmes dans l'enseignement supérieur trois grands reproches.

Tout d'abord, estime-t-elle, les stéréotypes sexuels en matière d'éducation demeurent généralement la règle. En témoigne la reproduction d'une culture liée au statut social qui perpétue une stratification sociale particulière à travers l'inculcation d'un modèle, celui de l'épouse et de la mère, emprunté à la classe moyenne. Avant la guerre, en particulier, l'enseignement supérieur destiné aux femmes assurait cette reproduction par le truchement des sciences humaines, de l'économie domestique et des disciplines apparentées. La culture liée au statut social était rigide et codifiée par le système patriarcal et patrilinéaire du « ie ».

Deuxièmement, la formation en lettres et sciences humaines a pour fonction première d'apporter à chaque apprenant des expériences gratifiantes en soi qui favorisent son émancipation et son épanouissement personnels. L'enseignement vise à mettre en mouvement, au niveau individuel, des processus dynamiques en rapport avec les idéaux de développement, d'intégrité et d'autonomie de la personne (McNeil, 1990, p. 6). Toutefois, au Japon, au lieu de hâter l'épanouissement personnel chez les femmes, l'enseignement supérieur a contraint ces dernières à se

plier aux normes sociales déterminant leur rôle dans la société. Dans le même temps, l'enseignement qui leur était dispensé en lettres et en sciences humaines ne servait de base à aucune véritable formation professionnelle.

Troisièmement, les possibilités offertes aux femmes en matière de formation professionnelle proprement dite sont extrêmement réduites. Il ne leur est proposé qu'une préparation des métiers traditionnellement féminins — maîtresse d'école ou infirmière — qui renforcent en général leur image d'épouse et de mère. Par conséquent, l'enseignement supérieur a eu pour fonction sociale au Japon de reproduire et de perpétuer les rôles dévolus à chaque sexe à travers une répartition discriminatoire du « savoir ».

Lorsqu'on analyse les relations entre les études supérieures et les rôles assignés à chaque sexe, il importe de bien comprendre le sens de cette différenciation. Pour les hommes, le succès passe par la réussite professionnelle, à laquelle le statut social est directement lié. Il existe à l'évidence une relation de cause à effet entre les études effectuées et la réussite professionnelle et sociale. Kondo et Watanabe (1990) ont réalisé une analyse longitudinale des relations entre l'origine sociale, la réussite à l'université et le statut social chez les hommes. Ils ont pu ainsi confirmer le rôle joué par les études, comme reflet du mérite, sur la réussite professionnelle ou sociale. Leurs travaux empiriques montrent que s'il n'y a guère de corrélation entre l'origine sociale et la réussite professionnelle, cette dernière est avant tout déterminée par les études. L'introduction de variables supplémentaires, comme les études faites par le père ou sa situation professionnelle, ne changeait rien à ce constat. Kondo et Watanabe concluent donc que les études sont et demeurent le facteur déterminant qui décide de la position sociale dans le cas des hommes.

Il en va autrement pour les femmes. Les études qu'elles ont faites n'ont pas nécessairement d'incidence sur leur réussite professionnelle ou sociale. Tout au plus revêtent-elles une « valeur symbolique » dans une société qui, comme la société japonaise, est faite de l'agrégation de groupes caractérisés par l'appartenance à une même sous-culture. Cette valeur symbolique est particulièrement importante lorsqu'il s'agit de trouver un mari. Avant la guerre, les études supérieures servaient à préparer les jeunes femmes à épouser un homme appartenant à un certain groupe social (Amano, 1986, p. 51). Par conséquent, l'ouverture de l'enseignement supérieur aux femmes entre 1920 et 1935 était destinée non pas à améliorer leurs qualifications professionnelles, mais à pourvoir en « épouses » et en « mères » un groupe social particulier. Les femmes faisaient des études en vue d'obtenir un « statut d'emprunt » en épousant un membre de ce groupe.

En 1990, Shimizu a mené un travail de recherche sur les relations entre les études, le mariage et la perpétuation de la stratification sociale, en s'intéressant plus particulièrement aux mécanismes qui, à travers le mariage, assurent cette perpétuation. Il a constaté une extraordinaire compatibilité des conjoints sur le plan des études. En d'autres termes, les résultats de ses travaux ont montré que les couples se formaient en fonction des études faites et que les épouses avaient en général un niveau d'études inférieur à celui de leur conjoint. Pour les femmes, le mariage était la clé de la mobilité sociale.

Ce dernier point est confirmé par les travaux de Shiina (1989) sur les relations entre les études et le mariage, qui mettent également en évidence la tendance des diplômés de l'enseignement supérieur à se marier entre eux et le fait que le mariage est pour les femmes un facteur d'ascension sociale. Plus de 60 % des diplômées des collèges postsecondaires épousaient un diplômé d'un collège universitaire. On voit par conséquent que les études sont pour les femmes un moyen de s'élever dans la société par le truchement du mariage.

## Conclusion

La réforme de l'éducation de 1947 et l'avènement de l'éducation de masse à l'issue de la période de forte croissance économique ont eu de profondes répercussions sur la situation des femmes dans l'enseignement supérieur. De ce fait, l'idée que les femmes se font de l'éducation commence à évoluer et un plus grand nombre d'entre elles arrivent sur le marché du travail nanties d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Toutefois, de nombreux obstacles s'opposent encore, nous l'avons vu, à l'égalité en matière de débouchés et de réussite professionnelle. L'enseignement supérieur n'a jamais eu pour les femmes la même importance sociale que pour les hommes. Dans la mesure où les études faites par une femme sont considérées dans la société japonaise comme n'ayant qu'une « valeur symbolique », elles demeurent étroitement liées aux perspectives matrimoniales. Dans le cas des femmes japonaises, les études supérieures sont l'instrument social de la perpétuation d'une sous-culture et des normes régissant traditionnellement les rapports entre les sexes.

## Références bibliographiques

- Akamatsu, R. ; Hayami, T. 1986. *Danjo Koyo Kikai Kintoho* [La loi sur l'égalité des chances en matière d'emploi]. Tokyo, Yuuhikaku Ribure.
- Amano, M. (dir. publ.). 1986. *Joshi Koto Kyoiku no Zahyo* [Les objectifs de l'éducation des femmes]. Tokyo, Kakiuchi Shuppan.
- Arai, K. 1990. « Daigaku Shingakuritu no Kettei Yoin » [Les facteurs déterminant le taux de passage dans l'enseignement supérieur]. *Economic study*, vol. 41, n° 3.
- Bowmen, M. J. ; Osawa, M. 1986. *Developmental perspectives on the education and economic activities of Japanese women* [Perspectives de développement sur l'éducation et les activités économiques des femmes japonaises]. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Clark, B. R. 1981. *The higher education system : academic organization in cross-national system* [Le système d'enseignement supérieur : l'organisation académique en système transnational]. Berkeley, Californie, University of California Press.
- Cummings, W. K. 1980. *Education and equality in Japan* [Éducation et égalité au Japon]. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- Engel, J. W. 1986. *A comparison of Japanese and American housewives' attitudes toward employment of women* [Comparaison entre les attitudes des femmes au foyer japo-

- naïses et américaines envers l'emploi des femmes]. (Communication présentée à la conférence annuelle du Conseil national sur les relations familiales.)
- . 1987. *Generational differences in Japanese attitudes toward women's employment* [Différences selon les générations des attitudes japonaises envers l'emploi des femmes]. (Communication présentée à la conférence annuelle du Conseil national sur les relations familiales).
- Fujimura, K. F. 1985. *Women's participation in higher education in Japan* [La participation des femmes à l'enseignement supérieur au Japon]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 29, n° 4, p. 471-487.
- Fujin Kyoiku Kenkyukai (dir. publ.). 1991. *The present status of women in statistics* [Le statut actuel des femmes en termes statistiques]. Tokyo, Kakiuchi Shuppan.
- Giele, J. Z. ; Smock, A. C. (dir. publ.). 1977. *Women, roles and status in eight countries* [Les femmes, les rôles et les statuts dans huit pays]. New York, Wiley.
- Institute for Democratic Education. 1992. « Josei to Koto Kyoiku » [Les femmes et l'enseignement supérieur]. *Gendai no Koto Kyoiku* [L'enseignement supérieur à l'époque moderne]. Tokyo, IDE.
- Inoue, T. 1985. « Sengo Joseishi Ryakunenpyo » [Histoire des femmes japonaises dans l'après-guerre]. *Julist* (Tokyo), n° 39, p. 284-303.
- Iwai, H. 1990. « Joseino Lifecourse to Gakureki » [Influence des études sur la trajectoire sociale des femmes]. Dans : Kikuchi, S. (dir. publ.). *Gendai Nihon no Kaisei Kozo Series 3 : Kyoiku to Shakaiido* [Stratification de la société japonaise moderne, n° 3 : éducation et mobilité sociale]. Tokyo, Tokyo Daigaku Shuppankai.
- Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture. 1991. *Wagakuni no Bunkyo Sesaku* [Les politiques d'éducation du Japon]. Tokyo, Presses du Ministère des finances.
- . 1994. *Wagakuni no Bunkyo Sesaku* [Les politiques d'éducation du Japon]. Tokyo, Presses du Ministère des finances.
- Japon. Ministère du travail. Bureau de la femme. 1994. *Hataraku Josei no Jitsujō* [La condition actuelle des femmes actives]. Tokyo, Presses du Ministère des finances.
- Japon. Cabinet du Premier ministre (dir. publ.). 1994. *Joseino Genjō to Sesaku* [La condition actuelle des femmes et la politique adoptée à leur égard]. Tokyo, Presses du Ministère des finances.
- Japon. Cabinet du Premier ministre. Service des relations publiques (dir. publ.). 1990. *The monthly journal of national survey* [Mensuel de l'enquête nationale] (avril).
- . 1992. *The monthly journal of national survey* [Mensuel de l'enquête nationale] (juillet).
- Japan Economic Newspaper. 1990. « A survey for working women » [Enquête pour les femmes qui travaillent]. *The Nikkei weekly* (Tokyo, Nikkei Research).
- Japan Institute of Labour. 1992. *The report for career consciousness of female workers and support system* [Rapport pour le souci de carrière des femmes qui travaillent et système de soutien]. Tokyo, Institut japonais du travail.
- Japan Women's Group Federation (dir. publ.). 1990. *Women white paper* [Papier blanc des femmes]. Tokyo, Horupu Shuppan.
- Joseigaku Kenkyukai (dir. publ.). 1990. *Gender and sex discrimination* [La discrimination selon le sexe]. Tokyo, Keiso Shobo.
- Joseishi Sogo Kenkyukai. 1990. *Nihon Josei Seikatsushi : n° 5. Gendai* [Histoire de la vie quotidienne des femmes japonaises, tome 5 : l'époque moderne]. Tokyo, Tokyo Daigaku Shuppankai.

- Kawahigashi, H. 1983. « Nihon Shihonsyugi to Joshi Rodo » [Capitalisme japonais et travail féminin]. Dans : Takenaka, E. (dir. publ.). *Joshiroudouron : Kikaino Byodo kara Kekkai no Byodo he* [L'égalité entre les hommes et les femmes]. Tokyo, Yuuhikaku Sensho.
- Kawashima, H.Y. 1985. *Joshirodo to Rodoshijyo Kozo no Bunseki* [Étude sur le travail féminin et la structure du marché du travail]. Tokyo, Nihon Keizai Hyoronsha.
- Kondo, H. ; Watanabe, H. 1990. « Kekkai to Kaisoketugo » [Mariage et stratification]. Dans : Okamoto, H. ; Naoi, M. (dir. publ.). *Gendai Nihon no Kaisei Kozo Series 4 : Josei to Shakaikaisei* [Stratification de la société japonaise moderne, n° 4 : la stratification sociale et les femmes]. Tokyo, Tokyo Daigaku Shuppankai.
- Levin, H. M. 1976. *Equal educational opportunity in Western Europe : a contradictory relation* [L'égalité devant l'emploi en Europe de l'Ouest : une relation contradictoire]. (Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Political Science Association.)
- McNeil, J. D. 1990. *Curriculum : comprehensive introduction* [Le programme d'enseignement : introduction générale]. Boston, Massachusetts, Little, Brown and Co.
- Mitsui, T. (dir. publ.). 1977. *Nihon Fujin Mondai Shiryo Sakusei : Kyoiku* [Les problèmes de la femme japonaise : l'éducation]. Tokyo, Domes Shuppan.
- Murata, S. 1990. *Kyoiku Joseigaku Nyumon* [Guide des études pour les femmes]. Tokyo, Shinzansha.
- Narumiya, C. 1986. *Opportunities for girls and women in Japanese education* [Créneaux pour les filles et les femmes dans l'enseignement japonais]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 22, p. 47-52.
- Okamoto, H. 1990. *Josei to Shakaikaisei Kenkyu no Tenkai* [Étude sur les femmes et la stratification sociale]. Dans : Okamoto, H. ; Naoi, M. (dir. publ.). *Op. cit.*
- Parsons, T. ; Platt, G. M. 1973. *The American university* [L'université américaine]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Shiina, A. 1990. *Joseini okeru Gakko Riyoso no Bunseki* [Analyse du groupe de femmes entrant dans l'enseignement supérieur]. Dans : Kikuchi, S. (dir. publ.). *Op. cit.*
- Shimizu, H. 1990. *Gakureki, Kekkai, Kaisei Saiseisan* [Études, mariage, stratification sociale, reproduction]. Dans : Kikuchi, S. (dir. publ.). *Op. cit.*
- Sodei, T. ; Yano, M. (dir. publ.). 1987. *Gendai Josei no Chii* [La situation sociale des femmes japonaises modernes]. Tokyo, Keiso Shobo.
- Takahashi, H. 1990. *Shinjidaino Joshi Rodo : Danjo Koyo Kikai Kintoho no Kiseki* [Le travail féminin à l'ère nouvelle : depuis la loi sur l'égalité des chances en matière d'emploi]. Tokyo, Gakuyoshobo.
- Yamada, R. 1993. *The gender roles of Japanese women : an assessment of gender roles of Japanese housewives living in the United States* [Les rôles dévolus aux Japonaises : évaluation des rôles assignés aux épouses japonaises aux États-Unis]. (Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Californie.)

# INDEX

## Volume XXV, 1995

N° 1, 1995, p. 3-151

N° 2, 1995, p. 155-370

N° 3, 1995, p. 373-551

N° 4, 1995, p. 607-892

- ADDO, O. Étude de cas : Le Ghana, 353
- AHUJA, A. ; AINSCOW, M. ; CHEN, Y. ; COMUZZI, N. ; DUK, C. H. ; ECHEITA, G. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- AIKMAN, S. Territoire, éducation autochtone, et préservation de la culture : l'exemple des Arakmbut du Sud-Est péruvien, 653
- AINSCOW, M. ; AHUJA, A. ; CHEN, Y. ; COMUZZI, N. ; DUK, C. H. ; ECHEITA, G. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- ALSHENOK, S. ; CHUPROV, V. ; ZUBOK, J. Pourra-t-on intégrer les jeunes dans une société en transformation ?, 481
- BAILLY, A. Enseigner la géographie au XXI<sup>e</sup> siècle, 873
- BATTAGLIOLA, F. La disqualification sociale des sans-diplôme, 449
- BENDIT, R. ; GAISER, W. Introduction au dossier, 391
- BLANCO, R. G. ; DUK, C. H. L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans la région Amérique latine et Caraïbes : situation actuelle et perspectives, 239
- BRIGGS, D. Nouvelles manières d'apprendre aux États-Unis d'Amérique : un bref aperçu, 409
- CHABCHOUB, A. ; HADDIYA, E. M. Exclusion et intégration dans les pays du Maghreb : le rôle de l'éducation, 513
- CHEN, Y. ; AHUJA, A. ; AINSCOW, M. ; COMUZZI, N. ; DUK, C. H. ; ECHEITA, G. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- COMUZZI, N. ; AHUJA, A. ; AINSCOW, M. ; CHEN, Y. ; DUK, C. H. ; ECHEITA, G. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- DELORS, J. Entretien, 9
- DUK, C. H. ; BLANCO, R. G. L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans la région Amérique latine et Caraïbes : situation actuelle et perspectives, 239
- DUK, C. H. ; AHUJA, A. ; AINSCOW, M. ; CHEN, Y. ; COMUZZI, N. ; ECHEITA, G. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- DUSSEL, I. ; HERMO, J. ; TIRAMONTI, G. L'insertion et l'exclusion des jeunes dans le système éducatif argentin, 525
- ECHEITA, G. ; AHUJA, A. ; AINSCOW, M. ; CHEN, Y. ; COMUZZI, N. ; DUK, C. H. Projet de l'UNESCO sur la formation des enseignants : « Les besoins spéciaux en classe », 301
- EDWARDS, G. ; FISHER, J. Objectifs de résultats et équité de financement dans le système d'enseignement secondaire du Zimbabwe : le cas de Harare, 567
- EISENSTADT, S. N. Modernisation et évolution des idées sur les jeunes et sur les générations, 377
- EVANS, P. L'intégration scolaire des enfants ayant des besoins spéciaux dans les pays de l'OCDE, 219
- EVERATT, D. Rejet ou exclusion de l'école ? Remise en perspective de « la jeunesse non scolarisée » dans la nouvelle Afrique du Sud, 493
- FISHER, J. ; EDWARDS, G. Objectifs de résultats et équité de financement dans le système d'enseignement secondaire du Zimbabwe : le cas de Harare, 567
- FOUREZ, G. Le mouvement Sciences, technologie et société (STS) et l'enseignement des sciences, 27
- GAGLIARDI, R. La formation scientifique et technique à l'usage des communautés traditionnelles, 59
- GAISER, W. ; BENDIT, R. Introduction au dossier, 391

- GALE, P. « Donner leur chance à tous ? » Les droits autochtones et l'enseignement du troisième degré en Australie, 671
- GIORDAN, A. Introduction : nouveaux repères culturels et éthiques, 23
- GIORDON, A. Les nouveaux modèles pour apprendre : dépasser le constructivisme ?, 109
- HADDIYA, E. M. ; CHABCHOUB, A. Exclusion et intégration dans les pays du Maghreb : le rôle de l'éducation, 513
- HEGARTY, S. Avant-propos, 195
- HERMO, J. ; DUSSEL, I. ; TIRAMONTI, G. L'insertion et l'exclusion des jeunes dans le système éducatif argentin, 525
- HEYNEMAN, S. P. L'économie de l'éducation : désillusions et espoirs, 611
- HOST, V. Finalités de l'enseignement scientifique face aux années 2000, 43
- HUGHES, G. Le monoculturalisme en transition : incidences et promesses de l'internationalisation de la Finlande dans le domaine éducatif, 541
- JANGIRA, N. K. Repenser la formation des enseignants, 285
- KOPONG, E. L'apprentissage informel : étude de cas sur le développement local d'un programme d'enseignement en Indonésie, 705
- LEWIN, K. M. L'éducation de base dans les minorités nationales : le cas des Yi dans la province de Szeu-Ch'uan (Chine), 687
- LITTLE, A. Pour conclure : questions de culture et d'éducation, 863
- LOWE, J. A. L'impact de l'enseignement des sciences à l'école sur la conception du monde des élèves des îles Salomon, 721
- MARCHESI ULLASTRES, A. Besoins éducatifs spéciaux et réforme de l'éducation, 207
- MA RHEA, Z. Les avatars de la sagesse et du savoir au Royaume de Thaïlande, 739
- MARTINAND, J.-L. Finalités et modalités de l'éducation technologique au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle, 51
- MEL, M. A. Le MBU, cadre culturellement pertinent pour l'éducation en Papouasie-Nouvelle-Guinée, 755
- MIRON, G. L'éducation spéciale au Nicaragua : évolution et situation actuelle, 251
- NABOBO, U. ; TEASDALE, J. L'éducation au service de l'identité culturelle : étude de cas menée à Fidji, 769
- NOVAK, J. D. Le diagramme conceptuel : un outil qui facilite l'enseignement et l'apprentissage, 85
- OLWEUS, D. Brimades et brutalités entre élèves : données de base et programme d'intervention à l'école, 145
- O'TOOLE, B. Les programmes de réadaptation à base communautaire, 343
- PATRINOS, H. A. ; PSACHAROPOULOS, G. Réduire la pauvreté des populations autochtones d'Amérique latine en faisant jouer un rôle accru à l'éducation, 131
- PORTER, G. L'organisation des études : y assurer accès et qualité grâce à l'insertion, 331
- PRABHAKAR, E. Malcolm Adiseshiah (1910-1994), 585
- SEEMAN, K. ; TALBOT, R. La technopraxie : vers une conception holistique de l'enseignement de la technologie chez les aborigènes d'Australie, 845
- SINGH, A. K. La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale, 815
- SU, S. L'enseignement technique et professionnel : promouvoir le changement et influencer les idées des jeunes sur l'emploi dans la Chine moderne, 463
- TAIT, E. Culture et apprentissage dans une école secondaire de Nouvelle-Zélande, 829
- TALBOT, R. ; SEEMAN, K. La technopraxie : vers une conception holistique de l'enseignement de la technologie chez les aborigènes d'Australie, 845
- TEASDALE, J. ; NABOBO, U. L'éducation au service de l'identité culturelle : étude de cas menée à Fidji, 769
- TEASDALE, G. R. Éducation et culture : quelques mots d'introduction, 645
- THAMAN, K. H. Les concepts d'apprentissage, de connaissance et de sagesse au Royaume des Tonga, et leur applicabilité à l'éducation moderne, 801
- TIRAMONTI, G. ; DUSSEL, I. ; HERMO, J. L'insertion et l'exclusion des jeunes dans le système éducatif argentin, 525
- WANG, M. L'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux : égalité et accès, 317
- YAMADA, R. L'enseignement supérieur et les rôles dévolus à chaque sexe dans la société japonaise : le point sur les disparités, 879
- ZUBOK, J. ; ALESHENOK, S. ; CHUPROV, V. Pourra-t-on intégrer les jeunes dans une société en transformation ?, 481
- PRIDMORE, P. L'apprentissage et la scolarité des enfants basarwa (bochimans) au Botswana, 783
- PSACHAROPOULOS, G. ; PATRINOS, H. A. Réduire la pauvreté des populations autochtones d'Amérique latine en faisant jouer un rôle accru à l'éducation, 131
- RATINOFF, L. Insécurité mondiale et éducation : la culture de la mondialisation, 159
- REGUERA, L. Changement de perspective : du travail à l'école, 267
- RICHTER, I. Séparés, inégaux et divers ? Pluralisme et intégration dans le système d'enseignement allemand, 431
- SAULLE, M. R. Questions de législation, 199
- SCHIELE, B. La médiation scientifique non formelle, 95
- SCHMIDT, H. Réflexions sur l'enseignement technique et professionnel pour les années 90 et au-delà, 361



# Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, espagnole, arabe ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Jean De Lannoy, Ave du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Ave du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
  - ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
  - ☐ Particuliers : 112,50 francs français
  - ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
  - ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français
- Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscules d'imprimerie)

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Jean De Lannoy, Ave du Roi 202, 1060 Bruxelles, Belgique :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition arabe
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

- ☐ Institutions : 150 francs français
- ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.) : 112,50 francs français
- ☐ Particuliers : 112,50 francs français
- ☐ Institutions de pays en développement : 90 francs français
- ☐ Particuliers de pays en développement : 90 francs français

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement en monnaie locale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscules d'imprimerie)

Signature

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

**AFRIQUE DU SUD** : Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLEVILLE 7530.

**ALBANIE** : « Ndermarria e perhapjes se librit », TIRANA.

**ALGÉRIE** : *Entreprise nationale du livre* (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

**ALLEMAGNE** : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; IKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchversand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques* : *Internationales Landkartenhaus GeoCenter*, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO »* : *Deutscher UNESCO-Vertrieb*, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

**ANGOLA** : Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

**ANTIGUA-ET-BARBUDA** : National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

**ANTILLES NÉERLANDAISES** : Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

**ARGENTINE** : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541) 956 19 85.

**AUSTRALIE** : Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement* : Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

**AUTRICHE** : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 WIEN, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

**BAHREÏN** : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

**BANGLADESH** : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

**BARBADE** : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

**BELGIQUE** : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

**BÉNIN** : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou.

**BOLIVIE** : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, et Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BOTSWANA** : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

**BRÉSIL** : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

**BULGARIE** : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIJA.

**BURKINA FASO** : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

**CAMEROUN** : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDE ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDE.

**CANADA** : Éditions Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies* : 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO. Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél/fax : (514) 624-5314.

**CAP-VERT** : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

**CHILI** : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CHINE** : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

**CHYPRE** : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

**COLOMBIE** : ICYT – Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax : (571) 226 92 93 ; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85.

**COMORES : Librairie Masiwa**, 4, rue Ahmed-Djoumoui, B.P. 124, MORONI.

**CONGO : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO**, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; **Librairie Raoul**, B.P. 160, BRAZZAVILLE.

**CORÉE, RÉPUBLIQUE DE : Korean National Commission for UNESCO**, P.O. Box Central 64, SEOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; **librairie : Sung Won Building**, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SEOUL.

**COSTA RICA : Distribuciones dei LTDA**, Apartado postal 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

**CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO**, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; **Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA)**, B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; **Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF)**, 1, rue du docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (225) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (225) 44 98 58.

**CROATIE : Mladost**, Ilica 30/11, ZAGREB.

**CUBA : Ediciones Cubanas**, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

**DANEMARK : Munksgaard Book and Subscription Service**, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

**ÉGYPTÉ : UNESCO Publications Centre**, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; **Al-Ahram Distribution Agency**, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, CAIRO, Al-Bustan Center, Bab El-Look, CAIRO.

**EL SALVADOR : Clásicos Roxsil**, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

**ÉMIRATS ARABES UNIS : Al Mutanabbi Bookshop**, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; **Al Batra Bookshop**, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

**ÉQUATEUR : Librería FLACSO - Sede Ecuador**, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

**ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A.**, Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98 ; **Ediciones Liber**, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 0694 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; **Librería Internacional AEDOS**, Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; **Amigos de la UNESCO - Pais Vasco**, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : UNIPUB**, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; **Librairie des Nations Unies**, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 4970.

**ÉTHIOPIE : Ethiopian National Agency for UNESCO**, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

**FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa**, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvuorankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

**FRANCE : Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : (1) 45 68 22 22.

**Commandes par correspondance : Éditions UNESCO**, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : (1) 45 68 45 64/65/66, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33-1) 47 07 22 84, fax : 33-1) 43 36 76 55.

**GHANA : Presbyterian Bookshop Depot Ltd**, P.O. Box 195, ACCRA ; **Ghana Book Suppliers Ltd**, P.O. Box 7869, ACCRA ; **The University Bookshop of Ghana**, ACCRA ; **The University Bookshop of Cape Coast** ; **The University Bookshop of Legon**, P.O. Box 1, LEGON.

**GRÈCE : Eleftheroudakis**, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; **Librairie H. Kauffmann**, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; **Commission nationale hellénique pour l'UNESCO**, 3, rue Akadimias, ATHÈNES ; **John Mihalopoulos & Son S.A.**, 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

**GUATEMALA : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO**, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

**GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO**, B.P. 964, CONAKRY.

**GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco**, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

**HAÏTI** : Librairie La Pliéade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

**HONDURAS** : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA ; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél.: 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

**HONG KONG** : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

**HONGRIE** : Librorade KFT, Pesti UT 237, 1173 BUDAPEST.

**INDE** : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 67 73 10, 67 63 08, fax : (91-11) 687 33 51 ; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39 ; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93 ; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél.: 23 21 38, fax : (91-40) 24 03 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél.: 261 19 72.

**INDONÉSIE** : PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858 ; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

**IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D'** : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TEHRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

**IRLANDE** : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16 ; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

**ISLANDE** : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVIK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

**ISRAËL** : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67 ; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

**TERRITOIRES ET PAYS VOISINS** : INDEX Information Services, P.O.B. 19502 JERUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

**ITALIE** : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FIRENZE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57 ; via Bartolini 29, 20155 MILANO ;

**FAO Bookshop**, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROMA, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10 ;

**ILO Bookshop**, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TORINO, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

**JAMAÏQUE** : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

**JAPON** : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél.: (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

**JORDANIE** : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52 ; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

**KENYA** : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI ; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

**KOWEÏT** : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWAIT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

**LESOTHO** : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, MAZENOD 160.

**LIBAN** : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

**LIBÉRIA** : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA ; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

**LUXEMBOURG** : Librairie Paul Bruck, 22 Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

**MADAGASCAR** : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P. 331, ANTANANARIVO.

**MALAISIE** : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24 ; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

**MALAWI** : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

**MALDIVES** : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

**MALI** : Librairie Nouvelle S.A., Avenue Modibo Keita, B.P. 28, BAMAKO.

**MALTE** : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

**MAROC** : Librairie « Aux Belles Images », 281, avenue Mohammed-V, RABAT ; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

**MAURICE** : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

**MAURITANIE** : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

**MEXIQUE** : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Col. Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19 ; Librería Secur, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (93) 12 39 66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MONACO** : *Périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

**MOZAMBIQUE** : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

**MYANMAR** : Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

**NÉPAL** : Sajha Prakashan, Pulchowk, KATHMANDU.

**NICARAGUA** : Casa del Libro, Librería Universitaria - UCA, Apartado 69, MANAGUA, tél./fax : (505-2) 78 53 75.

**NIGER** : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, NIAMEY.

**NIGÉRIA** : UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68 30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58 ; Obafemi Awolowo University, ILE IFE ; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN ; The University Bookshop of Nsukka ; The University Bookshop of Lagos ; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

**NORVÈGE** : Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30 53 ; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax : 226 81 901.

**NOUVELLE-ZÉLANDE** : GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax : (644) 496 56 98. *Librairies* : Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309 53 61, fax : (649) 307 21 37 ; 147 Hereford Street, Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42, fax : (643) 77 25 29 ; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477 82 94, fax : (643) 477 78 69 ; 33 King Street, P.O. Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax : (647) 846 65 66 ; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, PALMERSTON NORTH.

**UGANDA** : Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.

**PAKISTAN** : Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000, tél. : 66839, telex : 4886 ubplk ; UNESCO Publications Centre, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251) 21 39 59, 82 27 96.

**PAYS-BAS** : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM, tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93 ; INOR Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00 04, fax : (315) 42 72 92 96.

*Périodiques* : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM ; Kooyker Booksellers, P.O. Box 24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax : (071) 14 44 39.

**PHILIPPINES** : International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. : 817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

**POLOGNE** : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA ; Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA.

**PORTUGAL** : Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBOA, tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 LISBOA Codex).

**QATAR** : UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86 77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

**RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE** : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE** : SNTL, Spalena 51, 113-02 PRAHA 1 ; Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAHA 1 ; INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006 PRAHA 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522 449, 522 443.

**RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE** : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

**ROUMANIE** : ARTEXIM-Export-Import, Piata Scientiei, no. 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCURESTI.

**ROYAUME-UNI** : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDON SW8 5DT, fax : 0171-873 2000 ; *commandes par téléphone* : 0171-873 9090 ; *informations* : 0171-873 0011. *Librairies HMSO* : 49 High Holborn, LONDON WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur place seulement*) ; 71 Lothian Road, EDINBURGH EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181 ; 16 Arthur Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451 ; 9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER M60 8AS, tél. : 0161-834 7201 ; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643 3740 ; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1 2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* : McCarta Ltd., 15 Highbury Place, LONDON N5 1QP ; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, AMPHILL, MK45 2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

**RUSSIE, FÉDÉRATION DE** : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSKVA 113095.

**SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES** : Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

**SÉNÉGAL** : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P. 3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax :

23 83 93 ; **Librairie Clairafrique**, B.P. 2005, DAKAR.

**SEYCHELLES** : **National Bookshop**, P.O. Box 48, MAHE.

**SINGAPOUR** : **Chopmen Publishers**, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPORE 1543, fax : (65) 344 01 80 ; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPORE 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

**SLOVAQUIE** : **Alfa Verlag**, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

**SLOVÉNIE** : **Cancarjeva Zalozba**, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

**SOMALIE** : **Modern Book Shop and General**, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

**SRI LANKA** : **Lake House Bookshop**, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

**SUÈDE** : **Fritzes Information Center and Bookshop**, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (*adresse postale* : **Fritzes Customer Service**, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : 468-690 90 90, fax : 468-20 50 21. *Périodiques* : **Wennergren-Williams Informationsservice**, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71 ; **Tidskriftscentralen**, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

**SUISSE** : **ADECO**, case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05 ; **Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29 ; **Librairie des Nations Unies** (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : (4122) 917 00 27. *Périodiques* : **Naville SA**, 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

**SURINAME** : **Suriname National Commission for UNESCO**, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

**THAÏLANDE** : **UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP)**, Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66 ; **Suksapan Panit**, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47 ; **Nibondh & Co. Ltd**, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK GPO, tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89 ; **Suksit Siam Company**, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. War Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

**TOGO** : **Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA)**, 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

**TRINITÉ ET TOBAGO** : **Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO**, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

**TUNISIE** : **Dar el Maaref**, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

**TURQUIE** : **Haset Kitapevi A.S.**, Istiklâl Caddesi no. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

**URUGUAY** : **Ediciones Trecho S.A.**, Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. Livres et cartes scientifiques seulement : **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, Piso 7, Oficina 702, Casilla de correos 1518, MONTEVIDEO.

**VENEZUELA** : **Oficina de la UNESCO en Caracas**, Av. Los Chorrros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS, tél. : (2) 286 21 56, fax : (58-2) 286 03 26 ; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A ; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, CARACAS 10010 ; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (02) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

**YUGOSLAVIE** : **Nolit**, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

**ZAÏRE** : **SOCEDI (Société d'études et d'édition)**, 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

**ZAMBIE** : **National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd**, P.O. Box 2664, LUSAKA.

**ZIMBABWE** : **Textbook Sales (Pvt) Ltd**, 67 Union Avenue, HARARE ; **Grassroots Books (Pvt) Ltd**, Box A267, HARARE.

#### *Bons de livres de l'UNESCO*

Utilisez les bons de livres de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP.

# CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

## ALLEMAGNE

**M. le Professeur Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für internationale  
pädagogische Forschung

## ARGENTINE

**M. Daniel Filmus**  
Faculté latino-américaine de sciences  
sociales (FLACSO)

## AUSTRALIE

**M. le Professeur Phillip Hughes**  
Hawthorn, Institute of Education

## AUSTRALIE

**Dr Phillip Jones**  
Université de Sydney

## BELGIQUE

**M. le Professeur**  
**Gilbert De Landsheere**  
Université de Liège

## BOLIVIE

**M. Luis Enrique López**  
Ministerio de Desarrollo Humano

## BOTSWANA

**Mme Lydia Nyati-Ramahobo**  
Université de Botswana

## BRÉSIL

**M. Walter E. García**  
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

## CHILI

**M. Ernesto Schiefelbein**  
Bureau régional de l'UNESCO  
pour l'éducation en Amérique  
latine et dans les Caraïbes

## CHINE

**Dr Zhou Nanzhao**  
Institut national chinois de recherche  
pédagogique

## COLOMBIE

**M. Rodrigo Parra Sandoval**  
Fundación FES

## COSTA RICA

**Mme Yolanda Rojas**  
Université de Costa Rica

## ÉGYPTE

**Prof. Dr. Abdel-Fattah Galal**  
Centre national pour le  
développement de la recherche  
pédagogique

## ESPAGNE

**M. Alejandro Tiana Ferrer**  
Instituto Nacional de Calidad  
y Evaluación

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Fernando Reimers**  
Harvard Institute for International  
Development

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Jorge Werthein**  
Bureau de l'UNESCO, New York

## FRANCE

**M. Gérard Wormser**  
Centre national de documentation  
pédagogique

## HONGRIE

**Dr. Tamas Kozma**  
Institut hongrois de recherche  
pédagogique

## MEXIQUE

**Dr María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación  
para la Cultura del Maestro  
Mexicano A.C.

## MOZAMBIQUE

**M. Luis Tiburcio**  
Bureau de l'UNESCO de Maputo

## POLOGNE

**Professeur Andrzej Janowski**  
Commission nationale polonaise  
pour l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

**M. Abel Koulaninga**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale pour l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE DE CORÉE

**Dr Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

## ROUMANIE

**Dr Cesar Birzea**  
Institut des sciences de l'éducation

## ROYAUME-UNI

**M. Raymond Ryba**  
Université de Manchester

## SUÈDE

**M. le Professeur Torsten Husén**  
Université de Stockholm

## SUISSE

**M. Michel Carton**  
Institut universitaire d'études  
du développement, Genève

## THAÏLANDE

**M. Vichai Tunsiri**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale pour l'éducation

## TRINITÉ ET TOBAGO

**M. Lawrence Carrington**  
Université des Antilles anglophones