

EN DIRECT...

... de l'aupef

Les Dossiers Pédagogiques se sont rendus pour vous au séminaire organisé par l'AUPELF (Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française) qui s'est déroulé en Belgique à l'université de Louvain-la-Neuve, du 21 au 25 mai 1973. Le thème en était : « l'Université et la pluralité des cultures. » 79 représentants venus de 17 pays y ont participé.

Dans son discours introductif, le président de l'AUPELF, M. Robert Mallet, recteur de l'Académie de Paris, a fait référence à l'Institut national des Langues et Civilisations orientales de Paris comme exemple, au plan universitaire, d'une institution où la pluralité des cultures existe de fait. Il a rappelé que l'Institut est membre « à part entière » de l'AUPELF.

Il a explicitement déclaré que l'Institut est à la base d'une métamorphose qui aboutira à la création d'une université qui pourrait être une université « des langues vivantes », des sciences humaines et des techniques ». Celle-ci accueillera les francophones mais aussi les non-francophones en raison de l'intérêt des enseignements où seront conjugués les langues et les disciplines diverses. Elle sera pluriculturelle, multinationale, polyphone et plurimathématique.

M. le recteur Mallet a tenu, selon ses propres termes « à donner la primeur de ce projet » à l'occasion du colloque, étant donné que l'AUPELF est directement intéressée à cette entreprise. Il a déclaré qu'il ne pouvait donner de précision sur la date de la réalisation mais que la mise en forme du projet est en cours.

La conférence de M. Jacques Bergue, professeur au Collège de France, reprit les idées exprimées dans ses livres d'un schéma opératoire d'évolution et commenta les notions d'authenticité, de personnalité, de culture, de progrès.

Nous ne pouvons résumer ici toutes les interventions mais nous les citons :

- Le pluralisme culturel au Maghreb (M. Abdelwahab Boudhiba).
- Pluralisme culturel et pluralisme social.
- Le pluralisme culturel en Afrique noire (M. Paulin Houtondji).
- Le pluralisme culturel en Extrême-Orient (M. Nguyen Tran Huan).
- Le conflit des cultures (M. François Raveau).
- L'enseignement de la langue et de la culture française dans les pays essentiellement francophones (M. Valentin Mudimbe).
- L'enseignement des langues et cultures non-européennes dans les pays européens (M. Jean Doneux).

Nous insistons plus particulièrement sur celles de M. Abdelwahab Boudhiba (Université de Tunis) rapporteur général du colloque et des représentants d'Afrique Noire, MM. Houtondji (Dahomey) et Mudimbe (Zaïre).

pluralisme culturel et pluralisme social

M. Abdelwahab Boudhiba dans son exposé insista sur le fait que « conscience du monde », l'université est d'abord conscience de sa pluralité culturelle. Elle est aussi le lieu géométrique où se rencontrent, s'affrontent, se confrontent et se fécondent les diverses cultures. C'est à une réflexion active — sur ce fait majeur de notre temps — que nous convie l'AUPELF.

Le pluralisme culturel est fécond parce qu'il révèle à l'homme ce qu'il est, à travers le choc d'une rencontre avec l'autre.

« Malheureusement la rencontre des cultures n'est pas ordinairement volontaire et libre. Elle peut s'inscrire dans une relation de dominant à dominé et la culture devient alors le prête-nom d'impérialisme. La culture occidentale s'est répandue un peu partout dans le monde, servie puissamment par la technologie moderne. Même si les privilèges de l'indépendance sont, à des degrés divers, mis au service de leur propre culture, les jeunes pays ne peuvent que s'aligner sur ce qui leur donne une chance de s'ouvrir sur le monde extérieur. »

« Il y a aujourd'hui un énorme brassage d'hommes qui finissent par s'enrichir de leurs « différences mutuelles », les moyens modernes d'information et de communication y participent massivement. « Le pluralisme culturel est en train de s'imposer à la conscience contemporaine. Ce pluralisme est un impératif pour le Tiers-monde.

Cela ressortit de la lutte pour la vie. Pour des raisons différentes l'impératif est le même pour les pays occidentaux. La culture européenne a également suivi l'impact des cultures étrangères. Ceci est souvent rendu imperceptible par les accoutumances à la vie courante; mais au niveau de la création artistique, il s'agit d'une réalité profonde. Le « rythme africain » a conquis le monde, et que serait aujourd'hui la plastique européenne sans le contact de l'art nègre. »

L'expansion d'une culture est inséparable de la puissance du groupe qui la supporte. C'est pourquoi il n'est qu'un petit nombre de cultures qui soit en expansion. Le véritable pluralisme culturel doit donc, d'abord, viser à la promotion des cultures non-occidentales. C'est à ce prix qu'il y aura réciprocité car le rapport des forces joue en faveur de l'occident.

Le pluralisme culturel impose la nécessité de penser le développement « sur une base qui tienne compte tout à la fois des processus de résistance, de refus, de rejet, d'éclatement, de passage et de changement ». Ceci est donc aussi un aspect de cette réciprocité sans laquelle tout dialogue des cultures est suspect.

le pluralisme culturel en Afrique noire

M. Houtondji parla de l'évolution de la conception de pluralité culturelle même. Depuis Levy-Bruhl, un chemin a été parcouru et l'anthropologie occidentale non seulement admet l'existence d'autres cultures mais elle y voit une chance de salut pour la civilisation exagérément technicisée et standardisée.

Les nationalistes du Tiers-monde ont emboîté le pas aux ethnologues de la nouvelle école et il s'établit entre ce

nationalisme du Tiers-monde et l'anthropologie « progressiste » d'Occident une véritable complicité qui tend à mettre en sourdine des aspects tout aussi importants que l'aspect économique et l'aspect politique notamment.

M. Houtondji fait alors une analyse du mouvement culturaliste qui tent à réduire le phénomène culturel à ses aspects les plus apparents et les plus superficiels et qui tend à comparer des cultures figées à d'autres cultures également schématisées. Ainsi le « singulier » de civilisation africaine opposé au « singulier » de civilisation occidentale renvoie-t-il à l'unité imaginaire d'un système de valeurs et doit-il être réinterprété. La civilisation africaine n'est pas un système clos, mais l'histoire inachevée de ce même débat contradictoire, tel qu'il s'est déroulé et qu'il se déroulera encore sur cette fraction de monde qu'on appelle l'Afrique. C'est seulement en ce sens — au sens d'une désignation externe et non d'une impossible caractérisation interne — qu'on peut parler de la civilisation africaine au singulier, là seule unité réelle étant ici celle d'un continent. Il condamne également le terme de « traditionnelle » dans la mesure où l'on semble ignorer que la tradition culturelle africaine n'est pas close. Toutes ces tendances sont présentes au sein du culturalisme. Et l'anthropologie — même l'anthropologie pluraliste — a toujours tendance à jouer avec des cultures mortes.

Ainsi jusqu'à présent, l'affirmation théorique de la pluralité des cultures sert toujours de prétexte à une pratique culturelle conservatrice. Certes l'ethnologue et le nationaliste reconnaissent volontiers que nous assistons de plus en plus, et de manière irréversible, à l'avènement d'une civilisation mondiale. Mais ils ont tendance à simplifier le phénomène au lieu de le saisir dans toute sa complexité. Ce qu'il faut comprendre aujourd'hui, c'est que le pluralisme culturel ne survient pas de l'extérieur, à une société quelle qu'elle soit, mais qu'il lui est toujours déjà

inhérent. C'est ce pluralisme interne bloqué qu'il faut rendre à la culture africaine ainsi que son ouverture aux traditions culturelles des autres continents. **Il est temps aujourd'hui de s'aviser en Afrique que le plus important n'est pas d'étudier les cultures africaines mais de les vivre, non de se les donner en spectacle mais de les pratiquer.**

Il est donc essentiel désormais de réveiller derrière la fausse pluralité des cultures, le pluralisme interne des cultures d'origine, et de prendre parti désormais, à l'intérieur de ces cultures, en mettant à profit toute l'information acquise au contact des autres traditions.

l'enseignement de la langue et de la culture française dans les pays partiellement francophones

M. Mudimbé commence son exposé en cherchant à définir quels sont les critères d'un pays dit francophone. Il existe de nombreux pays où l'on parle le français mais il semble qu'il faille retenir comme critère « — le nombre de locuteurs proportionnellement à l'ensemble de la population, l'importance et les fonctions du français dans le pays concerné ». Et il cite les pays où le français occupe cette situation parmi lesquels les pays d'Afrique francophone.

A côté des quatre principales langues vernaculaires : le swahili, le lingala, le tshiluba, le kikongo, le français est au Zaïre un facteur de différenciation sociale puisqu'il y a le groupe de ceux qui parlent le français et participent de la culture occidentale et ceux qui ignorent le français et n'ont aucune ouverture sur le monde extérieur.

En dehors des employés subalternes, puis des cadres nationaux destinés à seconder le colonisateur, peu de gens parlaient le français. C'est vers les années 50 qu'on introduisit le français à l'école élémentaire où il fut enseigné d'abord à partir de la troisième année et vers 1954, à partir de la première année. Le français, alors langue de prestige, était cependant mal maîtrisé par ceux qui le parlaient. L'enseignement de la culture française était quasi nulle. La politique coloniale belge était d'ailleurs attachée à une organisation administrative et territoriale qu'à la promotion d'une politique d'assimilation culturelle à l'instar de la France.

L'enseignement du français consistait à donner aux élèves les structures de base et un vocabulaire fondamental exprimant le plus souvent les modèles de la vie courante des réalités africaines. Il s'agissait de traduire en français des schèmes simples de la langue maternelle. Aussi le désarroi culturel fut-il beaucoup moins grand au moment de l'indépendance que dans les ex-colonies françaises.

En 1954, l'enseignement du français fut généralisé dans tout le cycle primaire et toutes les disciplines. A l'école secondaire, le programme fut intensifié et une grande partie fut consacrée à l'étude de la langue et de la littérature française. C'est alors que le français prend pour les Zaïrois, statut de langue de culture et que les instructions administratives officielles réduisent les langues africaines à un rôle subsidiaire. Cette nouvelle étape couvre pratiquement les années 1964-1970. Si elle connut au total des résultats satisfaisants sur le plan de la possession et de la maîtrise de la langue française, elle présente l'inconvénient majeur d'avoir relégué au second plan les langues et la culture africaines.

On peut donc dire que la langue étant un véhicule privilégié de la culture,

c'est la connaissance du français qui a introduit l'Africain à la culture française, mais on retrouve alors la dichotomie sociale évoquée plus haut. **Pour la partie scolarisée de la population, cette connaissance se fait essentiellement par la littérature française et par l'histoire; pour les autres, elle s'acquiert principalement par les moyens de diffusion et la publicité.**

Il se pose donc la question de savoir quelle place doit être assignée à la langue et à la culture française dans des nations indépendantes puisqu'à la libération politique devrait correspondre une libération culturelle. Des matières concernant directement la culture africaine ont déjà été introduites dans les programmes scolaires. Les problèmes se posant sur le plan linguistique sont difficiles à résoudre. Le recours à une langue africaine ne risquerait-il pas d'enfermer le pays sur lui-même, en le privant du contact d'une langue à portée internationale? Pour certains pays africains jouissant eux-mêmes d'une unité linguistique, le problème est simplifié. Pour d'autres présentant une mosaïque de langues, il est très complexe.

Le Zaïre semble avoir provisoirement trouvé une solution. Le français est maintenu en tant que langue officielle mais explicitement perçu comme langue étrangère. Aussi l'enseignement de la langue et de la culture se font-ils en fonction du nouveau statut du français.

Le CELTA (Centre de Linguistique théorique et appliquée de l'Université nationale du Zaïre) a entrepris dans cette perspective des recherches pour un enseignement efficace de la langue et de la culture française. Ces recherches portent sur la description et la systématisation des structures des langues africaines, l'analyse des interférences entre le français et les langues zaïroises, enfin l'élaboration d'une méthode appropriée et adaptée de l'enseignement du français.

L'apprentissage du français commence seulement en troisième primaire, les deux premières années d'enseignement général s'effectuant dans une des quatre langues africaines propres à chaque région. On apprend à l'élève à parler, à comprendre, à lire et à écrire un français usuel correct, mais la méthode tout en introduisant l'élève à une langue nouvelle, entend respecter et sauvegarder le fond culturel originel et les structures linguistiques de sa propre langue.

Par ailleurs, les départements de langues et de littératures africaines au sein de la Faculté des Lettres ont entrepris un gros effort de revalorisation de la culture africaine. Tous les étudiants, quelle que soit la faculté où ils sont inscrits, sont obligés de suivre un cours pratique d'une langue zaïroise.

Ainsi par leurs réalisations, leurs publications et leurs projets, le CELTA et le CELRIA (Centre d'Etude des Littératures romanes d'inspiration africaine) prouvent la coexistence possible de deux cultures étrangères l'une à l'autre, l'africaine et la française, avec une valorisation et une promotion possibles pour chacune d'elles.

commissions de travail et recommandations

A la suite des séances plénières, deux commissions de travail ont été créées, l'une sur les moyens d'assumer le pluralisme culturel dans la réciprocité, l'autre sur les situations de contact nées du pluralisme culturel.

Les recommandations du rapport de synthèse ont porté sur les points suivants :

enseignement :

- enseignement des langues et cultures non occidentales,
- mesures en vue de l'enseignement de

langues non européennes dans le secondaire des pays occidentaux,

• rénovation pédagogique de l'enseignement des langues non occidentales.

recherche :

• consacrer quelques numéros du Bulletin des Nouvelles Brèves de l'Aupelf à la présentation des projets de recherche en cours, des équipes travaillant sur le terrain, etc.,

• encourager les conventions inter-universitaires et la constitution d'équipes interdisciplinaires et multinationales,

• aider par une assistance pratique les équipes de recherche et les groupes de travail.

action auprès des étudiants et des enseignants :

• dresser l'inventaire des échanges inter-universitaires d'étudiants et d'enseignants,

• envisager la création de sessions universitaires d'été autour de thèmes préparés à l'avance afin de traduire dans les faits le dialogue des cultures,

• envisager la création, au niveau des étudiants, de « clubs AUPELF multiculturels ».

rayonnement autour de l'Université :

• édition et diffusion, en livres de poche notamment d'ouvrages sur les cultures non-occidentales,

• utilisation de tous les moyens de communication de masse,

• intervention ayant pour but de redresser les erreurs et les stéréotypes propagés par les moyens de communication.

Reportage de Denyse OETTINGER

... du nigéria

L'enseignement du français dans les écoles secondaires de Lagos

M. Pai Obanya, de l'Institut d'Education de l'Université d'Ibadan, nous a communiqué une enquête menée à Lagos sur les conditions de l'enseignement du français dans les écoles secondaires. Comme un peu partout au Nigéria c'est un phénomène nouveau. L'anglais est la langue officielle, et on enseigne également les langues africaines les plus importantes : le Haoussa, le Yoruba, l'Ibo et l'Efik.

Trois questionnaires ont été établis, destinés aux chefs d'établissements, aux professeurs de français et aux élèves. Ces tests ont permis de recueillir les résultats suivants qui représentent les réponses fournies par 68 élèves, 20 chefs d'école et 36 professeurs.

situation du français dans les écoles secondaires

Sur les 47 écoles contactées, 20 ont des professeurs de français. Dans les autres, l'irrégularité des cours décourage à la fois les chefs d'établissement et les élèves. Parmi les langues enseignées — anglais, yoruba, français, arabe, latin — l'anglais bénéficie de 6 « périodes » de 40 minutes chacune, par semaine, le français et le yoruba de 3 périodes,

l'arabe et le latin de 2 périodes. Quant à la formation des professeurs les niveaux universitaires varient. La plupart sont licenciés (universités nigériane, britannique ou française) ou titulaires du « Nigerian Certificate of Education », les autres n'ont reçu aucune formation spécifique, mais ont vécu en pays francophones.

L'enseignement du français est obligatoire — quand il y a des professeurs — jusqu'en troisième année. Les 2/3 des enfants l'abandonnent en quatrième année quand il devient facultatif. Ce phénomène est plus marqué chez les garçons où 20 % seulement atteignent la fin de la cinquième année et se présentent au West African School Certificate.

impressions des professeurs

La plupart des professeurs interrogés (26 sur 31 nigériens) cherchent d'autres emplois (interprètes, journalistes, administrateurs...). Ils enseignent en moyenne 24 périodes par semaine mais se sentent peu encouragés dans leurs efforts par les établissements. Ils auraient besoin de manuels, d'équipements audio-visuels et de livres supplémentaires. D'après eux, l'attitude des élèves — favorable au départ — devient de plus en plus défavorable au fil des années et les résultats obtenus diminuent également. La difficulté croissante de la langue, le manque d'équipements et la mauvaise qualité des techniques d'apprentissage rendent la compréhension impossible et sont responsables de ce désintéressement.

opinion des élèves

La plupart de ceux qui poursuivent l'étude de la langue jusqu'en cinquième année s'intéressent au français. Un très

faible pourcentage continue cependant pour des raisons qui restent à définir. Ils ont de la sympathie pour les francophones, trouvent la langue facile et pensent l'utiliser dans leur profession par la suite.

Quant à l'appréciation de l'enseignement dispensé, les opinions varient de l'assez bien (45 %) et bien (12 %) au passable (21 %). Il apparaît que les professeurs font de leur mieux malgré les difficultés rencontrées.

En conclusion de cette enquête, le gouvernement nigérian semble se trouver devant certains problèmes. Il faudrait encourager l'étude du français (le Nigéria, en effet, a besoin de citoyens parlant français et anglais, étant entouré par quatre pays dans lesquels le français est employé comme langue internationale de communication) en améliorant les conditions actuelles créées pour les professeurs afin de résorber la perte d'intérêt à partir de la troisième année.

... des congrès et des stages

Le Congrès international des Sciences de l'Éducation a eu lieu du 3 au 7 septembre 1973 à l'Université de Paris Dauphine. 800 représentants venus de 53 pays y ont participé. Parmi les pays africains on comptait l'Afrique du Sud, l'Algérie, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, le Kenya, le Nigéria, le Togo, la Tunisie, Madagascar était également représenté. Le thème traité a été celui de

l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Le congrès s'est déroulé sous la présidence d'honneur du professeur M. Debesse.

M. Gaston Mialaret, professeur à l'Université de Caen et président du comité d'organisation du congrès, prononça l'exposé d'introduction aux travaux. Afin de mieux situer les objectifs, nous en citons ci-dessous quelques extraits.

« Si la relation pédagogique appartient et appartiendra toujours au domaine des communications entre les individus, l'analyse objective des conditions particulières de cette relation relève de la science, le

problème des relations entre le praticien et le chercheur qui se pose alors n'a pas encore trouvé sa solution définitive ni sur le plan de la réalité quotidienne, ni sur celui des relations générales de la science et de l'action...

« Une série d'extensions de la notion de fait éducatif sont à l'origine du visage nouveau que revêt l'éducation à notre époque. Une première extension est relative à l'âge des sujets (...) On accepte de plus en plus l'idée que l'éducation commence à la naissance (au moins), se prolonge jusqu'à la troisième année (au moins) (...) Une seconde extension est liée au fait que les pédagogues et surtout les sociologues ont mis en évidence que l'éducation telle que nous la concevions il y a un demi-siècle n'est qu'un sous-ensemble de l'éducation totale (...)

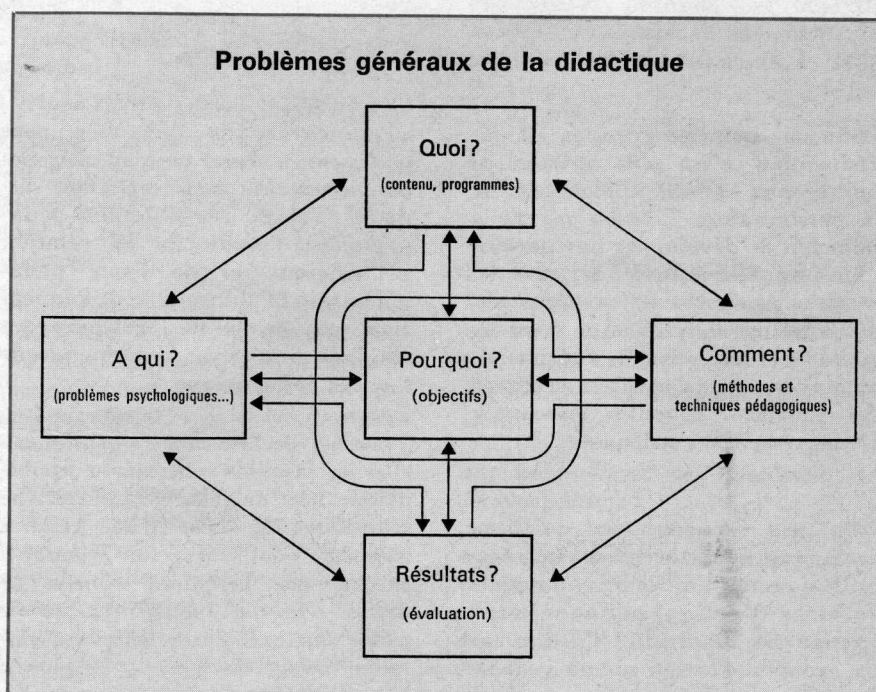


TABLEAU ÉNUMÉRATIF DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

1. Sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'institution scolaire	2. Sciences qui étudient la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même	3. Sciences de la réflexion et de l'évolution
→ Sociologie scolaire → Démographie scolaire → Economie de l'éducation → Education comparée	- A Sciences qui étudient les conditions immédiates de l'acte éducatif — Physiologie de l'éducation — Psychologie de l'éducation — Psycho-sociologie des petits groupes — Sciences de la communication et de la créativité - B Sciences de la didactique des différentes disciplines - C Sciences des méthodes et techniques - D Sciences de l'évaluation.	→ Philosophie de l'éducation → Histoire de l'éducation → Planification de l'éducation et théorie des modèles

Enfin une troisième extension est que l'éducation n'est plus strictement limitée aux aspects intellectuels de la personnalité (...) mais qu'elle a pour but de développer une personnalité équilibrée, riche de toutes les potentialités congénitales, épanouie, améliorée par la création de nouvelles aptitudes et susceptible de s'adapter, de se transformer, de s'améliorer au contact des situations nouvelles rencontrées, vécues, recherchées ou imposées.

« On peut considérer une quatrième extension des situations et des faits éducatifs si on examine le niveau auquel se situe l'action pédagogique : l'action sur l'individu... l'action sur un groupe... l'action sur un système scolaire.

« Les sciences de l'éducation nous paraissent se classer en trois catégories complémentaires mais cependant distinctes : l'étude des situations pédagogiques, l'étude de la relation pédagogique et de l'acte pédagogique, qui étudie le problème des finalités ou analyse les principes de l'action pédagogique. »

« Arrivé à ce point de la réflexion, les « sciences de l'éducation » constituent-elles un ensemble cohérent, susceptible de constituer un vaste champ d'activité scientifique et digne d'une certaine autonomie ou bien, au contraire, chacune des disciplines énoncées ci-dessus n'est-elle uniquement qu'une partie appliquée aux problèmes d'éducation de la discipline principale à laquelle elle se rattache ?

« Nous allons simplement introduire trois notions qui pourraient servir de point de départ pour une discussion ultérieure : celle d'intradisciplinarité (ex. : un historien de l'éducation doit être économiste de l'éducation doit être économiste...), celle de pluridisciplinarité externe (qui doit exister entre toutes les disciplines, le fait d'éducation le plus simple requiert généralement pour être analysé et expliqué scientifiquement l'aide d'un très grand nombre d'autres disciplines), celle des fonctions des sciences de l'éducation.

« Mais on peut dire que si l'analyse scientifique est nécessairement pluridisciplinaire, l'action éducative est une, et c'est ici tout le problème des fonctions de l'éducateur qui se trouve posé. »

« S'il reste le « transmetteur » de connaissances de jadis, il est évident que l'étendue du bagage de ses connaissances ne déborde pas beaucoup celui des disciplines qu'il a à enseigner. Si, par contre, on lui confie de nouvelles fonctions par rapport au sujet à éduquer d'une part, par rapport au système d'éducation d'autre part, ses rapports aux sciences de l'éducation varient considérablement. L'éducateur, dans la mesure où il doit chercher, inventer des solutions originales aux problèmes nouveaux doit avoir une large information relative à tous les aspects de l'éducation et c'est bien l'ensemble des sciences de l'éducation qui doit constituer le terme de référence de sa formation et de son action. A l'image du magister de jadis, il faut substituer celle de l'ingénieur en éducation ou du maître ès sciences de l'éducation. »

« Si nous admettons que les sciences de l'éducation font partie des sciences humaines, nous affirmons par là-même que la plupart des méthodes d'investigation de celles-ci sont valables dans le domaine de celles-là. » (voir tableau, page 34).

Les participants se sont divisés en 12 commissions qui ont communiqué le résultat de leurs travaux à la fin de la session.

Voici les sujets sur lesquels ont porté les réflexions : histoire de l'éducation, éducation comparée, mathématiques et sciences de l'éducation, psychanalyse et éducation, sciences de l'expression et de la communication, technologie éducative, psycho-pédagogie (curriculum, didactique), sciences de l'éducation et formation des enseignants et des éducateurs, méthodes de recherche en sciences de l'éducation, éducation permanente et animation culturelle, philosophie et sciences de l'éducation, psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques..

Deux opérations se sont déroulées, l'une du 5 au 12 juillet 1973 sur le campus universitaire d'Orléans, l'autre du 1er au 8 septembre sur le campus universitaire d'Amiens afin de préparer les enseignants partant en Afrique pour la première fois en coopération technique.

Orléans

A Orléans, se sont en fait déroulées simultanément 13 sessions autonomes regroupant chacune de 30 à 50 stagiaires et environ 6 encadreurs par groupe.

4 groupes Mathématiques de 30 stagiaires en moyenne.

3 groupes Lettres de 35 stagiaires en moyenne.

3 groupes Enseignement technique de 38 stagiaires.

1 groupe Histoire et Géographie de 16 stagiaires.

1 groupe Physique de 35 stagiaires.

1 groupe Sciences naturelles de 19 stagiaires.

soit en tout 404 stagiaires ainsi qu'un stage de recyclage en mathématiques modernes.

Chaque groupe était responsable de l'élaboration et de la poursuite de son programme en tenant compte de quelques contraintes ou si l'on préfère d'activités que chaque unité se devait de programmer.

● information par état : activité réunissant les encadreurs et les stagiaires d'un même état d'affectation quelles que soient leurs disciplines. Les deux demi-journées affectées à cette opération ont permis aux enseignants de se connaître, d'avoir des échanges sur les problèmes

pratiques et tout ce qui concerne la vie de l'état considéré. Un ou deux encadreurs sollicités à l'avance avaient particulièrement préparé cette activité.

● approche économique du développement : chaque unité a reçu un conférencier extérieur au stage, en général un agent du service des études économiques du Secrétariat d'Etat aux Affaires Etrangères, chargé de la coopération.

● approche ethno-sociologique de l'Afrique : chaque unité a reçu également pendant deux heures un conférencier extérieur au groupe, français ou africain, venu présenter les principales caractéristiques du milieu africain.

● éducation et développement : chaque groupe a dû participer pendant deux heures à un débat, animé par une personnalité compétente sur le thème éducation et développement. Cette séance a permis de recentrer les préoccupations de chacun et si possible de mettre les agents en position de recherche.

Outre ces contraintes, chaque unité a pu organiser la poursuite des objectifs comme elle l'entendait et adapter la progression des activités à celle de la vie de groupe.

programme

Les objectifs définis par le Service de l'Enseignement et de la Formation revenaient à rendre possible 5 types de rencontre :

● rencontre avec l'Afrique et les Africains.

● rencontre avec les problèmes de développement.

● rencontre avec les questions professionnelles.

● rencontre avec les assistants techniques.

● rencontre avec les autres stagiaires.

Un programme aussi ambitieux n'était possible que si une vie de groupe intense était créée. Les films projetés, les montages diapos et les débats avec un certain nombre d'amis africains ont permis une sensibilisation à l'Afrique et une découverte de ce milieu totalement nouveau pour la majorité des stagiaires. Des travaux de groupe sous forme d'ateliers, des échanges sur textes ou documents divers (copies, bandes sonores) ont introduit les nouveaux à la spécificité de leur métier d'enseignant outre-mer.

les moyens

En tout premier lieu, il faut souligner les études de cas filmés réalisées par Serge Moatti en avril 1972. 16 études de cas de 20 minutes étaient à la disposition des unités. Par exemple : un enseignant d'histoire-géographie à Kaolack, un médecin en Mauritanie, Christian ou la citadelle engloutie, (vie d'un couple de médecins VSN à Boutilimit), 4 enseignants VSN à Nouakchott.

Ces études de cas, en révélant d'une manière parfois brutale, aux nouveaux, les difficultés et les conditions de réussite d'un travail de coopération en Afrique ont grandement facilité le travail de l'encadrement qui consistait à la fois à rendre lucide et à préparer les futurs enseignants à leur tâche.

Les stages disposaient aussi d'une documentation très importante. Outre des ouvrages d'intérêt général et des bibliographies assez complètes, chaque groupe avait en dotation des spécimens de tous les manuels utilisés et des livres demandés par les encadreurs aux fins d'étude de texte. A terme, l'effort d'information réalisé dans les stages est un investissement peu productif s'il n'est pas poursuivi sur place par un appui à l'insertion dans le milieu de travail. Le moyen d'atteindre cet objectif, c'est

d'intéresser aux nouveaux le personnel en place présentant des garanties de compétence et d'adaptation. L'encadrement d'Orléans a répondu à ce vœu, en faisant appel à un certain nombre d'assistants techniques, déjà en Afrique depuis plusieurs années, qui sont venus participer à la formation de leurs cadets. A ceux-ci viennent s'ajouter les instructeurs du BLACT et une vingtaine d'assistants techniques instructeurs non permanents des CEMEA. Ces derniers apportent outre leur connaissance de l'Afrique et des problèmes d'enseignement, leurs compétences en matière de vie de groupe.

Amiens

Comme à Orléans, les stagiaires ont été répartis en groupes de 35 environ encadrés par 5 responsables de groupe. L'effectif de 109 stagiaires a permis la constitution de trois groupes. Si les méthodes pédagogiques, le contenu et l'esprit d'Amiens furent sensiblement les mêmes qu'à Orléans, ce stage a eu la particularité d'être interdisciplinaire. Contrairement à Orléans, on a systématiquement mélangé au sein de chaque unité les enseignants de disciplines diverses (Lettres, Mathématiques, Enseignement technique).

L'expérience s'est révélée très positive : la diversité tant des points de vue que des préoccupations a permis d'aller beaucoup plus loin dans l'effort de lucidité sur la condition enseignante en coopération et la nécessaire adaptation aux réalités locales.

Ne pouvant se fixer sur leurs seules préoccupations disciplinaires, les stagiaires ont fait preuve d'une grande disponibilité et se sont montrés sensibles à la nécessité de la coordination et du travail interdisciplinaire en Afrique, ce qui nous paraît extrêmement positif.

A la suite de ces expériences, il n'est pas impossible que les stages de 1974 soient

organisés sur une base d'interdisciplinarité tempérée par l'organisation de quelques demi-journées où les stagiaires seraient regroupés par secteur professionnel.

Un certain nombre de stages ayant pour but la formation ou le perfectionnement de professeurs nationaux et d'assistants techniques, se sont déroulés en Afrique pendant la période d'été. Nous leur consacrerons prochainement une rubrique.

Du 27 août au 14 septembre s'est déroulé dans les locaux de la Pédagogie à Paris un stage-séminaire sur la communication éducative audio-visuelle organisé par l'AUDECAM à la demande du Ministère des Affaires Etrangères. Cette session destinée à 15 professeurs de français exerçant à l'étranger a été conduite de façon originale, l'information méthodologique, technologique et les exercices pratiques de production audio-visuelle étant étroitement liés. Dans notre prochain numéro une table ronde avec les responsables de ce stage-séminaire nous permettra de rendre compte de l'intérêt général qu'il a suscité.