

D'UN LIVRE À L'AUTRE

Oumar DIA et Renée COLIN-NOGUÈS

Yâkârê, l'autobiographie d'Oumar

Paris, Maspéro, Collection Actes et mémoires du peuple, 1982.

Yâkârê est un mot de la langue des Toucouleurs, paysans musulmans, riveains du fleuve Sénégal, qui signifie l'espoir et la volonté de parvenir au but. Pendant trois siècles, cet appel à la lutte a marqué leurs incessantes révoltes contre la grande déportation vers les Amériques. Aujourd'hui, la migration a changé de cadre et de destination.

Pendant deux étés, Oumar Dia a raconté sa vie, à Renée Colin-Noguès, qui l'a enregistré, puis a transcrit et élaboré le texte lentement avec lui et ses camarades, en parfaite honnêteté. Elle s'est effacée complètement devant le récit. Cela donne une relation extraordinaire et bouleversante de la vie d'un travailleur migrant, depuis son village, jusqu'à son arrivée à Paris et la description de ses métiers successifs.

On ne critique pas un livre comme celui-là. On le prend, et on se laisse imprégner par lui. On se trouve brusquement de plain-pied avec celui qui raconte, en toute simplicité. Il y a beaucoup à dire en faveur de cette technique de l'autobiographie pratiquée ainsi. Il y a l'homme qui vient à nous, avec sa culture si différente, que nous appréhendons d'habitude si mal, et qui devient si proche. Il y a des tribulations insensées en 1973. C'est récent, ce ne sont pas les départs des esclaves de Gorée et pourtant... Il y a ce froid quand il arrive à Bordeaux, et brusquement, on repense au film : **Bako, l'autre rive**. Puis, il y a ce regard fixé sur nous, simplement fixé, il raconte ce qu'il voit sans acrimonie : « Arrivés là, c'était encore toute une adaptation à faire : une ville où il n'y a que des toubabs ! où tout le monde est pressé, tout le monde court et se bouscule ! Pour nous, c'était toute la ville qui bougeait, et on regardait ça

Oumar Dia & Renée Colin-Noguès Yâkârê

L'autobiographie d'Oumar



bouche bée ! Nous, on ne court pas au village et chaque pas que nous faisons a toujours une signification... »

L'ouvrage comporte une introduction de Roland Colin fournissant des données d'ensemble sur le Sénégal et l'histoire de la région du Fleuve, d'où vient Oumar qui est Toucouleur.

Puis, les chapitres racontent la vie à Sintiane, son village, l'école française, et, après le renvoi du collège, le métier de tailleur à Yamoussoukro, le long chemin pour aller en France, le voyage clandestin en cargo, l'arrivée à Paris, l'hospice de Clichy et les relations dans le travail avec les autres travailleurs français et immigrés, la vie à Paris et le foyer Sonacotra.

C'est ensuite le voyage effectué pour retrouver Sintiane, les impressions de route, cette sécheresse qui n'a fait que s'accroître : « Et mon village m'a paru plus qu'un palais ou un château, plus qu'un gratte-ciel ! Je le trouvais supérieur à tout, je le préférais à n'importe quoi ! Même à la maison de Giscard ! Je préférais mon village, ma case, ma natte. » Oumar décrit les changements de sa conduite, induits par certains points de la vie en France pour amélio-

rer la vie au village, en laissant de côté les préjugés de sa propre société. C'est enfin le mariage fôutanké, avant le retour forcé à Paris.

Si l'on s'intéresse à la communication entre cultures, à cette curieuse abstraction qu'est le « dialogue des cultures », à une autre abstraction qu'est l'identité culturelle, il faut lire ce livre près des faits et de notre vie à tous. Il apporte l'espoir de la résistance des peuples.

Denyse de SAIVRE

M. CORNATON

La transformation permanente. Pouvoir, autorité, puissance dans l'éducation et la formation,

Presses universitaires, Lyon, 1979.

J. ARDOINO et al.

Éducation et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives,

Unesco/Bordas, Paris, 1980.

Même si les références de Michel Cornaton et de Jacques Ardoino diffèrent sensiblement — le premier s'appuyant sur ses innombrables expériences d'intervention dans la région lyonnaise ; le deuxième, utilisant en seconde main les dossiers préparés par des collaborateurs sur des expériences de formation dispersées aux quatre vents — il nous a paru néanmoins utile de les confronter, puisque tous les deux se situent à l'avant-garde de la psychologie sociale de la formation et qu'ils sont passionnés par l'éducation des adultes. D'autre part, ils se sont également acharnés à expliciter les rapports entre la formation et les diverses formes de pouvoir, sujet qui passionne les éducateurs actuellement, comme le prouve l'orientation des discussions d'une session particulièrement animée

(*) La Taulette, R.c.p. n° 105, 69210 L'Arbresle.

qui a eu lieu au Centre Thomas More en octobre 1980.

Il s'agit essentiellement de faire sortir des expériences quotidiennes des enseignants une réflexion, grâce à ce que Jacques Ardoïno nomme la « praxéologie » et que Michel Cornaton, de façon plus simple et plus profonde, dévoile par une méthode interdisciplinaire qui emprunte beaucoup à la psychanalyse et à la sociologie. Leur point de départ commun est la conviction qu'il n'y a pas de savoir sans pouvoir et que, par conséquent, avant tout processus de formation, le « s'éduquant » possède un pouvoir immanent, dans la mesure où il sait déjà quelque chose, c'est-à-dire qu'il est déjà capable d'exercer une influence sur son milieu et sur les autres. L'exemple privilégié que les deux auteurs citent est évidemment la formation des adultes, car il est difficile de dénier à ceux-ci un savoir et son pouvoir correspondant. Il est vrai que ce faisant, ils ne répondent pas nettement à la question infiniment plus difficile et délicate de l'existence d'un savoir et d'un pouvoir correspondant dans les cas des adolescents et des enfants.

Le problème essentiel de la formation dans une telle perspective est d'examiner si l'éducateur est capable d'imaginer un processus de formation qui permettrait à ce savoir originel, non seulement de subsister, mais de s'enrichir et de se développer sans être ni domestiqué, ni « canalisé » par une éducation au service des pouvoirs institutionnalisés et établis. Cette aventure dialectique est désignée par Michel Cornaton comme une « transformation » qui s'oppose à une simple « conformation » ; Jacques Ardoïno préfère parler d'un « développement » qui s'opposerait au « fonctionnement ». Tous les deux visent, par là, la possibilité pour le « s'éduquant » d'organiser autrement le pouvoir et par conséquent, de structurer différemment nos sociétés.

En effet, tous les deux savent et disent que cette problématique n'est pas seulement « éducative », mais qu'elle touche au plus profond de nos sociétés qui se caractérisent justement par une crise du pouvoir. Avec beaucoup de bonheur et de pénétration, Michel Cornaton débrouille les éléments fondamentaux du moment historique que nous vivons, en montrant que les relations d'autorité, au niveau des institutions tout d'abord, sont en crise,

comme le prouve l'effondrement de leur symbole traditionnel : celui de l'autorité paternelle. Cette mise en question fondamentale ébranle aussi bien, l'autorité de base des groupes, qu'elle peut engendrer de nouveaux rapports dans la famille, dans l'organisation du travail, dans l'organisation sociale et bien sûr dans la relation pédagogique. En d'autres termes, Michel Cornaton insiste sur l'ambiguïté des répercussions de la crise d'autorité. Elle est bien source de chaos et de déliquescence sociale comme de créativité. Parfois, elle débouche sur deux excès typiques de notre temps : la puissance purement imaginaire qui exalte jusqu'à la folie et la violence pure qui est l'excès de la puissance, sans aucune autorité qui la garderait de l'exercice illimité de la force brutale.

Si la formation souhaite intervenir dans cette situation complexe et conflictuelle, elle doit le faire tout d'abord en pleine conscience de sa finalité : l'éducation qui vise la « conformation » n'est qu'une forme épurée de la violence, alors que la « transformation » devrait être recherchée à trois niveaux au moins :

- Elle doit modifier l'autorité en tenant compte de l'organisation sociale. Par exemple, dans la crise de la famille, elle contribuera à l'émergence de nouvelles formes de vie sociale par le biais de la formation de communautés.

- Ceci n'est possible que si, par ailleurs, l'éducateur agit sur lui-même en contrôlant ses représentations, afin de se « transformer » en animateur, c'est-à-dire en suscitant de nouvelles formes de rapport pédagogique. Notons que Michel Cornaton se distance — comme Jacques Ardoïno — de ses passions juvéniles à l'égard de la non-directivité.

- Enfin, elle tient compte de toutes les formes d'intervention formative possibles. Sur ce point, Michel Cornaton va plus loin que Jacques Ardoïno, puisqu'il essaie de revaloriser la formation professionnelle, les relations humaines ou l'action militante et ne s'intéresse pas seulement aux formes nobles (sic) de l'éducation.

L'actualité de ces recherches, comme nous le disions déjà, est nettement apparue dans une récente session du Centre Thomas More* où des éducateurs, des enseignants, des infirmières, des travailleurs sociaux, des architectes-conseils et des aumôniers ont affirmé leurs intérêts pour les problèmes analysés par Michel Cornaton

et Jacques Ardoïno, à propos d'une recherche commune et d'une anthropologie de l'éducation. Il est apparu que la formation était bien plus qu'un ensemble de techniques, plus ou moins efficaces pour enseigner et faire faire. Elle a une dimension quasiment thérapeutique, dans la mesure où elle s'exerce dans un espace où l'éducateur écoute, met à nu, travaille avec les « s'éduquants » de manière à modifier leurs rapports de pouvoir et leurs relations d'autorité. Ce qui touche pour finir à toute la construction psychologique et sociale de la vie quotidienne. C'est évidemment une ambition qui semblera à beaucoup démesurée, mais qui donne bien la dimension des enjeux de cette activité. Sans doute ce dévoilement met à nu les éducateurs qui risquent de les rendre encore plus vulnérables à leur perte de prestige et d'autorité. C'est pourquoi, cette perspective oblige à poser les problèmes, non seulement par rapport aux enseignants, mais à envisager un travail interdisciplinaire et coopératif entre les « s'éduquants » et les éduquants. Tous se retrouvent dans une même situation avec une égale misère comme avec une espérance analogue. Théoriquement, cette descente dans les profondeurs des actes et des pratiques de formation permet de comprendre que chercher une anthropologie de l'éducation n'est plus se mettre en quête d'un substitut à la philosophie de l'éducation. Il n'y a plus de théorie unitaire de l'homme, capable de remplacer une métaphysique à laquelle nous ne croyons plus ou qui s'est disloquée. L'anthropologie souligne l'importance du **terrain**, c'est-à-dire du terreau du contexte où l'homme s'enracine. L'anthropologie est un effort pour saisir ce surplus du vivant qui permet au processus de formation de s'enrichir et de se ressourcer sans cesse. C'est dire aussi qu'il n'y a pas dans l'anthropologie la possibilité d'une consolation, mais la promesse d'une réconciliation dont vit l'éducateur par delà ses difficultés et ses misères quotidiennes.

Pierre Furter
Université de Genève

Roger GBEGNONVI

Paroles interdites

Paris, Silex-Éditions, 1981

En ces temps où les responsables politiques parmi les plus lucides ou pessimistes (?) s'accordent à recon-

naître que « l'avenir semble sans avenir » pour l'Afrique noire, ressurgit dans certaines consciences africaines, l'angoisse qui n'a jamais cessé de jalonner l'histoire du Continent, depuis que son sort s'est trouvé lié au destin de l'« Euramérique marchande ». Avec **Paroles interdites**, R. Gbégnonvi nous paraît illustrer un de ces états d'âme possibles d'un Africain de cette génération, lorsqu'il scrute le sombre tableau de la situation actuelle.

En choisissant de présenter son essai sous la forme d'un long entretien avec un prêtre catholique noir, R. Gbégnonvi a certainement voulu éviter le caractère trop savant, finalement hermétique et souvent rebutant que revêtent habituellement certains traités d'analyse socio-politique sur l'Afrique noire. L'interlocuteur du prêtre aborde, sans aucune prétention à l'érudition, les grandes questions à l'ordre du jour comme « l'Islam et le christianisme en Afrique », « l'Afrique et l'idéologie marxiste », ou encore « Que peut la négritude » ?

Dans son ensemble, l'essai de R. Gbégnonvi peut se ramener à la formulation d'un certain nombre de vérités nues, et peut-être gênantes. Le ton passionnel voire agressif, ne se comprend que par référence aux dispositions intérieures du personnage mis en scène par l'auteur : c'est une conscience désabusée par les différents types de discours qu'a engendrés le débat autour de la question de « l'être-au-monde du Noir », et qui a choisi de trouer l'encerclement. Les convictions exprimées ici prennent précisément le contre-pied des thèses destinées à une certaine réhabilitation rétroactive du Nègre « insulté, asservi ».

Certes, l'auteur rend hommage à Cheikh Anta Diop dont l'œuvre constitue, selon lui, « un pavé dans la mare du gigantesque égocentrisme occidental ». Mais le discours de l'historien et égyptologue sénégalais, déplore-t-il, ne s'apparente pas moins à la « vaste entreprise de bavardage » qu'est la négritude. S'il ne cache pas son admiration pour Stanislas Spéro Adotévi, il n'adhère pourtant pas au « mélanisme » du philosophe béninois qui ne constitue pas une révolution, pas même du réformisme, mais « du sur place ».

La véritable libération du continent noir ne saurait passer par le bavardage orchestré autour du problème noir. Pire, cette « furie verbale stagnante »

n'accentue que davantage l'écart entre l'Afrique et un Occident qui continue de piocher ou d'explorer « les avenues de l'avenir ». Aussi l'Afrique noire doit-elle chercher sa propre voie et se débarrasser des idéologies d'importation **quelles qu'elles soient**. A tout prendre, c'est sur la base de cette troisième voie que R. Gbégnonvi se propose de secouer la léthargie de ses frères de race. **Paroles interdites** ne peut d'ailleurs avoir d'autre finalité que celle d'aider à une prise de conscience, car il serait paradoxal que l'écrivain béninois ait voulu susciter « une furie verbale stagnante » de plus, puisqu'il y a vu l'une des causes majeures de l'impasse du continent africain.

Toutefois, au regard du caractère assez particulier de ses prises de position, il serait encore souhaitable que cet essai engendre un débat contradictoire dans lequel la jeune génération se reconnaitra ou ne se reconnaitra pas.

Jean-Norbert Vignonde

Biculturalisme, bilinguisme et éducation*

Deux faits s'imposent à qui se penche sur l'école tunisienne : le retard scolaire et le bilinguisme qui en serait la cause. Le retard, lui, n'est pas propre à la Tunisie. Il est général, attestant, partout, l'échec de l'école, génératrice elle-même de ce mal. Se pourrait-il néanmoins qu'en Afrique du Nord, le bilinguisme soit la cause spécifique du retard ? Certains l'ont pensé, un peu rapidement. Il valait la peine d'y regarder de plus près, ce que fait notre auteur. Sans doute, le bilinguisme est-il passé à l'avant-scène du théâtre pédagogique. Partout, dans le monde, depuis la fin de la guerre, depuis le Spoutnik de 1957, une obligation s'impose aux individus comme aux nations : deux langues au moins sont nécessaires à qui prétend vivre et survivre : la langue maternelle et une autre, langue dite de « grande civilisation ». Les recherches, dans ce domaine sont innombrables. La bibliographie du « Centre international de recherche sur le bilinguisme » établie par le professeur W.F. Mackey à Québec, compte environ 20 000 titres. L'annexe de la thèse de Chadly Fitouri ne donne pas moins de 890 références par suite de l'utilisation combinée de six banques de données par trois descripteurs : biculturalisme, bilin-

guisme et éducation élémentaire. Les mouvements de population, par ailleurs, installent dans les salles d'écoles des enfants aux langues multiples. La tâche des enseignants s'alourdit d'autant. D'où le retard scolaire. Ne serait-ce pas cependant une justification qu'on se donne à bon compte pour masquer une défaillance plus profonde ? C'est ce qu'ose penser, affirmer et démontrer Fitouri. Le bilinguisme n'est que la partie émergée de l'iceberg. L'autre, l'immergée, c'est le biculturalisme. Car ce qui fait la réussite d'un enfant à l'école et, partant, la réussite de l'école elle-même, c'est la **concordance entre la culture du milieu familial et celle que l'école prétend honorer**. Telle est la thèse de notre auteur. Aussi va-t-il, pour tenter de la confirmer, entreprendre des investigations « in vivo » : une échelle d'attitudes pour saisir de quel prestige jouissent, selon les milieux, la langue arabe ou la française ; un questionnaire portant sur les divers usages que le bilingue peut faire de chacune de ses deux langues ; l'épreuve des anneaux au travers de laquelle apparaissent les effets des cultures ou moderne ou traditionnelle ; l'épreuve des images où il s'agit de nommer des objets ou de décrire des actions ; une enquête socio-culturelle sur les fêtes, religieuses ou laïques, sur les langues privilégiées en certaines circonstances (radio, cinéma, lectures...), sur les voyages entrepris ; et, enfin, une étude longitudinale sur les effets du bilinguisme et du biculturalisme sur l'évolution d'une cohorte scolaire pendant la durée du cycle primaire (de 1962 à 1967). Ce travail, sur le terrain, est remarquable par son étendue, par la rigueur des méthodes employées, par la volonté de ne faire parler que les faits issus eux-mêmes du réel le plus concret.

Et les faits ont répondu : des trois déterminismes qui pèsent sur le destin scolaire des élèves, l'économique, le linguistique et le culturel, c'est ce dernier qui l'emporte. Sans doute, le bien-être économique est-il une condition nécessaire de la réussite à l'école ; il n'en est pas, pour autant, la condition suffisante. Quant au bilinguisme, il n'exerce une action de freinage que dans la mesure où le fond culturel fait défaut.

Dès lors, les perspectives se renversent. La modernisation cède le pas au développement ; le travail en surface à un autre, plus profond, plus essentiel. Car la modernisation qui croyait, en

enseignant, entre autres, une langue « de civilisation », assurer l'aisance économique et culturelle d'une nation, ne provoque — le mot est de Paolo Freire — qu'une « invasion culturelle »; elle ne peut même que falsifier la culture. Le développement, en revanche, est d'une tout autre nature. **Il implique, d'abord l'enracinement de l'individu dans la culture de son lieu d'origine et la maîtrise de la langue de ce lieu. Ce n'est qu'ensuite, et ensuite seulement, que pourront se tenter l'ouverture à une autre culture et l'apprentissage d'une langue seconde.**

Chadly Fitouri, ici, rejoint le mouvement socio-culturel universel qui nous fait assister à la renaissance des valeurs régionales en lutte contre les jacobinismes centralisateurs. C'est bien de vie qu'il s'agit. Le monde moderne, avec toute sa rationalité technique, traque le vivant et l'assassine. Au point de rendre lunaire la face de la planète. Mais, fort heureusement, en de multiples lieux, et de multiples manières la vie se révolte. Les régionalismes témoignent de ce sursaut. La thèse de Fitouri aussi. Cependant, qui veut aboutir doit approfondir. Si la culture est première pour la vie d'un individu, comme pour celle d'un peuple — Denis de Rougemont n'a jamais cessé de le dire —, qu'est-ce, au fait, que cette **culture** ? « Une culture, dit Ralph Linton que cite Fitouri, est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée. » Notre auteur cependant va, de page en page, revêtir cette définition, un peu squelettique, de chair et de peau. Son ouvrage se haussera au niveau de celui de l'humaniste. Car la culture est inscrite au cœur de la vie de chaque peuple, dans ce qu'elle a, pour lui, de plus intime et de plus vibrant. Elle est manifestation de la manière dont ce peuple a inventé son adaptation aux contingences de son lieu. Or, quand ce peuple est riche d'une jeune vitalité, cette adaptation produit, en vertu d'un surplus d'énergies, des œuvres de beauté et de sagesse. Les arts s'épanouissent, l'éthique se fait généreuse, la politique elle-même se range à la taille de l'homme. La culture, en ce temps privilégié, fait les hommes; elle leur est référentiel et principe vital. Ainsi en a-t-il été de la culture arabo-islamique aux XI^e et XII^e siècles de l'ère chrétienne. Sa vigueur lui permit alors de se confronter aux cultures persane, hindoue, grecque, latine et romane et de

se trouver, en raison même de ces rencontres, plus vivante encore, mieux assurée en elle-même. La langue, dans un tel contexte, s'abreuve à la source culturelle et ceux qui la parlent, eux-mêmes vitalisés par cette source, ne peuvent qu'en parfaire la maîtrise. Telle est la culture à laquelle le prophète lui-même, Muhammad, appelait ses adeptes, les exhortant à poursuivre leur quête de savoir « du berceau jusqu'au tombeau » et à rechercher « la science même jusqu'aux confins de la Chine ».

La situation, aujourd'hui, est autre. La culture arabo-islamique s'est évidemment modifiée et le colonialisme, par l'acculturation qu'il a imposée aux dominés, a provoqué cette désintégration des normes qui règlent la conduite des individus et assurent l'ordre social, que l'on appelle l'anomie. On comprend que, dans un tel contexte certaines des tentatives de l'école apparaissent dérisoires. L'obligation faite aux enfants tunisiens de se mettre au français dès la 3^e année d'école en est une. La seconde langue stimule ceux qui, par elle, accèdent à une culture honorée par leur milieu familial; elle déprime, au contraire, ceux qu'elle déconcerte parce qu'étrangère à leurs valeurs propres. Le bilinguisme scolaire ne résoud rien. Il faut donc empoigner le problème de plus haut. Et, ici, Chadly Fitouri, se fait philosophe de l'éducation. En termes vigoureux, il plaide pour une prise en compte, réelle, voulue, concertée des finalités de l'éducation car, estime-t-il, seule une juste considération des fins dictera les moyens efficaces. La fin ultime, bien sûr, sera l'homme. Mais un homme concret qu'on accueillera là où il vit, œuvre, espère, et toujours se reprend. Cet homme dont on honorera la culture, qu'on confirmera dans les vertus qu'il tire d'elle, sera alors, capable de s'ouvrir, par une sorte d'amour, aux autres cultures, leur donnant quelque chose de sa substance propre et recevant d'elles de quoi se transformer toujours mieux en lui-même. L'école, immergée dans la culture de son lieu, se voit appelée désormais à une double mission créatrice : participer à l'invention permanente de la culture de son lieu et faire, de chaque enfant, un créateur, créateur de lui-même et créateur, lui aussi, avec tous les siens, de cette même culture, matrice d'hommes.

Des ses conclusions ultimes, Fitouri propose des mesures pédagogiques pragmatiques. Il les emprunte au mar-

ché actuel de la recherche en éducation : aide culturelle aux enfants dès 4-6 ans, éducation compensatoire, création d'un environnement culturel, classes à niveaux pour l'enseignement de la deuxième langue... Fort heureusement, notre auteur ne s'arrête pas là. Avec Torsten Husén, il estime que « chaque enfant doit avoir des chances égales d'être traité de façon inégale » et nous ouvre la porte d'une école neuve qui, abandonnant, enfin, ses structures rigides, mettrait — mettra — l'accent sur l'apprentissage et l'accès à la maîtrise. Benjamin S. Bloom pourrait, ici, être nommé. Ses travaux, aux États-Unis, que des ouvrages récents ont révélé aux francophones, s'attachent à prouver qu'une pédagogie de réussite est possible, à une condition : qu'on la veuille. Ce vouloir ferait-il défaut ? Explicitement non. Et en Tunisie moins qu'ailleurs. Ce pays n'est-il pas de ceux qui consacrent à l'école le pourcentage le plus élevé du produit intérieur brut (Pib) ? Implicitement, la réponse est moins nette. On a encore de la peine à admettre que tous les enfants doivent et puissent parvenir à la maîtrise plénière de leurs savoirs scolaires. Des freins agissent dans les subconscients pédagogiques, sociologiques et politiques. Il s'agirait de les desserrer. Or tout l'ouvrage de Chadly Fitouri va dans ce sens. Il constitue une longue et ardente requête en faveur d'une école créatrice qui, pour former des hommes, entende que sa mission soit de participer à l'invention, jamais interrompue, d'une culture mère.

S. Roller,
Genève

(*) Thèse soutenue à l'université René-Descartes en juin 1980 par Chadly Fitouri, Chef de division des études au B.I.E.-Unesco.

Chadly Fitouri, en 1962, était professeur à l'École normale d'instituteurs de Tunis. Une question s'était alors posée : comment obtenir une meilleure connaissance du terrain où doivent opérer les élèves-maîtres ? Pour y répondre, Fitouri imagine l'épreuve des images : nommer des objets, décrire des actions. Les élèves s'y révélèrent, des appartenances socio-culturelles surgirent ; des modes pédagogiques d'intervention pourront en résulter. C'est de là que tout est parti. Un parallélisme aussitôt se dessine entre, d'une part, la carrière de l'auteur qui, de son École normale, se voit appelé à de hautes fonctions au sein d'une organisation internationale et, d'autre part, l'enquête auprès des écoliers pour résoudre un problème pédagogique immédiat et la vaste étude, de caractère médiateur, qui repose en son entièreté le problème de l'école. Le maître de cet ouvrage est tunisien, enraciné dans sa terre natale, y adhérant avec une passion contenue. Il est, par ailleurs, nourri de culture française. Bilinguisme, biculturalisme et éducation s'offre au lecteur comme la contribution, généreuse et lucide, que propose un homme au mieux-vivre, au mieux-devenir de ses compatriotes.