TÖB-DER / ALL TEACHERS' UNION OF TURKEY / Union aller Lehrer der Türkei /
Sophienstraße 56
6000 Frankfurt/M.
F. Germany

DISCOURS PROCLAME AU NOM DE LA DELEGATION DE LA TÖB-DER (ASSOCIATION DES ENSEIGNANTS POUR LE RASSEMBLEMENT ET LA SOLIDARITE) au Congrès de la FISE (Fédération Internationale des Syndicats d'Enseignants) tenu du 24 au 29 mai 1985 à SOFIA.

TÜSTAV ARŞİVİ
TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Chers amis, chers délégués de la FISE,

Permettez-moi d'abord de vous transmettre les sentiments les plus chaleureux de tous les dirigeants de la "TÖB-DER" et de ses adhérents militants, ainsi que leurs voeux de solidarité.

Amis, c'est la troisième fois que la TÖB-DER prend part au Congrès de la FISE en qualité de membre. Mais nos relations avec elle datent de bien plus loin. A la première vue, cette participation n'a rien d'exceptionnel. Mais si on se rappelle que cette organisation vient de Turquie, et que ce pays est dominé par une junte fasciste qui interdit toutes les organisations démocratiques et qui piétine tous les droits syndicaux... Si on se rappelle que la TÖB-DER y est actuellement interdite, que plusieurs de ses dirigeants sont en prison, et que toute son existence matérielle est confisquée par la junte fasciste...

Et que, même avant la junte, l'adhésion d'un syndi-

cat turc à une organisation internationale était soumise à l'autorisation du pouvoir, et que, malgré cela, la TOB-DER avait DECIDE en 1976, à l'unanimité, d'adhérer à la FISE, notre présence aujourd'hui, ici, ne peut pas être considérée comme un cas ordinaire.

D'ailleurs l'examen de l'histoire du mouvement démocratique des enseignants turcs conduit à remarquer que les enseignants ont de tout temps été opposés aux pouvoirs politiques existants et qu'ils ont été obligés de lutter contre les interdictions antidémocratiques. Etant donné que "les droits syndicaux, qui couvrent les droits de grève et de conventions collectives", n'ont existé qu'entre 1963 et 1980, l'importance de la lutte menée par les enseignants pour les droits démocratiques dans ce pays se révèle, je crois, encore plus grande.

Par ailleurs, notre mouvement démocratique des enseignants a été obligé de lutter récemment, non seulement contre le pouvoir politique, mais aussi contre les fascistes civils et les organisations réactionnaires. Au cours de cette lutte, près de trois cents de ses membres ont perdu la vie. Même avant le coup d'Etat fasciste, les membres du Comité Central de la TÖB-DER avaient déjà été arrêtés deux fois. Enfin, la junte militaire et fasciste installée au pouvoir en 1980 a infligé à nos dirigeants des peines de prison allant jusqu'à neuf ans, et a supprimé leur liberté de travail et même de vie en Turquie.

Amis, nous croyons que la FISE et les organismes qui

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TUSTAV

en dépendent, sont d'ailleurs au courant, jusqu'à un certain point, de ces évènements. Et même si ce n'est pas le cas, ils savent très bien ce que veut dire un régime fasciste. Si nous mettons l'accent encore une fois sur ces faits, c'est parce que nous voulons fournir des éléments plus précis, à l'occasion de ce CONGRES important, sur les conditions dans lesquelles sont tenues de vivre la TÖB-DER et toute la TURQUIE en général, et surtout que nous voulons apprendre les idées et les propositions de la FISE sur l'organisation et la prise de position du mouvement démocratique des enseignants en Turquie dans l'avenir. Car notre besoin de les connaître est grand.

TÜSTAV
TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

LA TURQUIE ACTUELLE

Chers collègues,

Beaucoup de choses sont à dire à ce propos, mais étant donné l'ordre du jour chargé de notre Congrès et notre temps limité, nous nous contenterons d'aborder quelques aperçus essentiels sur la Turquie et de parler de l'avenir.

1°) La junte militaire et fasciste, selon sa mission historique, a organisé à nouveau l'Etat et la société turcs et, il faut l'avouer, l'Etat y a gagné un terrain important. La Constitution de 1982, soumise au suffrage universel et ap-

prouvée sous l'ombre des armes, a constitué le cadre légitime de de ce renouveau et, par là, toutes les institutions économiques et sociales ont été radicalement modifiées.

2°) L'économie turque a été intégrée, par l'intermédiaire du FMI au système impérialiste et, plus particulièrement, à celui des USA. La dette extérieure de la Turquie, obligée de la payer en DOLLARS, atteint aujourd'hui plus de trente milliards de US $. L'économie ne survit plus que grâce à de nouvelles dettes.

Le salaire journalier d'un ouvrier payé au SMIC ne permet que l'achat de quatre cents grammes de viande. Le revenu d'un professeur diplômé de l'Université, dans les premières années de sa carrière, ne peut lui suffire que s'il vit dans une barraque de bidonville, privée de tout aménagement sanitaire.

3°) Le budget annuel actuel de l'Etat a déjà été grevé d'un déficit de 20%. Le gouvernement est en train de préparer un budget complémentaire. Autrement dit, sur les 5 trilions de L.T. du budget de l'Etat, 1 trilion de L.T. s' est révélé être sans provision. Au cours de ces cinq dernières années, la L.T. a été dévaluée de 700% par rapport au dollar américain. Si nous nous référons à un indice 100 pour les prix de l'année 1980, l'inflation accumulée depuis cette année-là sera sur le point d'atteindre 700 vers la fin de l'année 1985. Outre le fait qu'aucun investissement important n'a été réalisé, la ca-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV

pacité économique existante de la Turquie ne peut plus fonctionner qu'avec un rendement de 50 à 60%.

4°) Malgré cette dépression économique, 40% du budget restent réservés aux dépenses militaires. Tandis que la part des investissements est inférieure à 10%. Le nombre des chômeurs "officiels" atteint quatre millions... Chiffre d'autant plus important quand on pense qu'il n'existe pas d'indemnisation du chômage en Turquie...

5°) La Turquie d'aujourd'hui est en conflit avec tous ses voisins. Elle refuse, à Chypre, toute solution PACIFIQUE en y gardant un contingent militaire de quarante mille hommes, et elle se conforme aux desseins américains sur Chypre, en y créant un ETAT-PANTIN présidé par Rauf Denktas. D'autre part, en alimentant systématiquement une propagande hostile vis-à-vis de la Grèce, le fascisme turc veut maintenir une atmosphère de tension continuelle, égarer l'opposition sociale dans le pays et menacer la GRECE, l'"enfant malin" de l'OTAN, et le régime démocratique qui y règne.

6°) Tout en <u>refusant</u> les propositions pacifistes de l'Union Sociétique et de la Bulgarie pour une coopération économique plus avancée et celles d'un pacte de non-agression, la Turquie s'allie totalement avec le Pentagone; elle lui promet des bases militaires pour les satellites d'espionnage et la force de frappe américains. Elle cherche à former un bloc stratégique avec l'Egypte, Israël et l'Arabie Saoudite. Pour dissi-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

muler ces projets ignobles, elle utilise toutes les anciennes armes rouillées de le guerre froide : voilà l'affaire de l'ATTENTAT CONTRE LE PAPE perpétué par M. ALI AGCA, meurtrier psychopathe et agent de la CIA, qui permet de calomnier la Bulgarie socialiste , précieux ami et voisin de notre pays... Voilà l'affaire de "KAL", l'avion d'espionnage, et la provocation tentée contre l'UNION SOVIETIQUE. On peut facilement allonger la liste de ces exemples. En tout cas, nous savons que le CHAUVINISME et le MILITARISME sont la chai et l'os du fascisme.

Pendant ces derniers mois, la presse réactionnaire turque a assez souvent parlé de la MODERNISATION de l'armée turque proposée par ROGERS, Commandant en Chef de l'OTAN. On parle aussi, ouvertement, de l'installation en Turquie des FUSEES que la Hollande vient de refuser. POURQUOI? ET CONTRE QUI?

Je ne sais pas combien de fois par an ont lieu des manoeuvres militaires... Et des préparatifs de guerre... QUI EST-CE QUI PEUT DESIRER LA GUERRE dans ce pays pauvre et dans la misère ? Quand et où la Turquie a-t-elle été agressée par l'un de ses voisins ? <u>Donc, pourquoi tout cela</u> ?

Alors, chers amis,

Si nous pouvons rendre compte à nos peuples, de façon décisive, sans peur et en nous solidarisant les uns avec les autres, de toutes ces vérités, nous pouvons dissiper les nuages

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

d'une guerre nucléaire, nous pouvons créer un avenir humain et plein de bonheur et, pour réussir tout cela, nous pouvons tout d'abord vaincre le fascisme et l'impérialisme.

7°) Une censure dure est appliquée actuellement en Turquie sur la presse et sur toute la vie intellectuelle. Les produits d'art progressistes et humanitaires, dans quelque domaine que ce soit, sont devenus le bouc émissaire de la junte. Il est aujourd'hui interdit de monter et de publier un nouveau journal, d'acheter ou de concéder les droits d'un ancien, sans permission du Commandant de l'état de siège. Vous ne pouvez pas trouver en Turquie, aujourd'hui, un seul chroniqueur de journal, de n'importe quelle opinion politique, qui n'ait subi une enquête judiciaire. Les relatives discussions politiques (!) qui semblent exister, ne peuvent s'établir que dans le cadre défini par le régime politique; toute critique, même minime, dirigée contre l'exercice et les institutions de ce régime, doit subir des réactions extrêmes de la part de la junte. Récemment, 1256 intellectuels turcs sont passés en jugement parce qu'ils ont défendu, dans une pétition adressée à l'Assemblée et au Président, les principes exprimés dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme il y a près de deux siècles.

8°) L'agression et l'oppression sur la vie et les droits syndicaux deviennent à un tel point insupportables que même la TURK-IS (Confédération des Syndicats Turcs), cette bande de gangsters qui collabore avec le régime fasciste, a commen-

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

mencé à dire : "c'en est trop" (!). Toute grève, sans permission de l'état de siège est interdite. Les salaires réels actuels des ouvriers ont regressé de 60% par rapport à ceux de l'année 1963. Et les hommes vivent dans des conditions proches de la vraie disette.

9°) Quant aux Universités et à la vie éducative et d'enseignement, ce n'est pas difficile de deviner qu'elles sont dans un état catastrophique. Des dizaines de milliers d'adhérants de la TÖB-DER se sont vus exilés et des milliers d'enseignants sont expulsés des Universités. Aujourd'hui, en Turquie, un ancien professeur de la Faculté de Droit qui était en même temps Président de son Département, gagne sa vie comme écrivain public. L'instrument de la junte intitulé "YÖK" (Conseil de l'Enseignement Supérieur) "dirige" les universités dans un système militaire.

10°) En braillant : "La patrie est en train de se diviser !" , la junte étale les atrocités commises au Kurdistan. Et la situation au Kurdistan est considérée comme un "casus belli" dans les "briefings" secrets de l'Etat-major turc. Les villages et les villes y sont évacués de force. La langue kurde est désormais carrément interdite.

Chers collègues, chers camarades,

Augmenter le nombre des exemples donnés ci-dessus est très facile, mais, à mon avis, ce ne serait que trop...

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Le problème fondamental réside dans ceci : quand et comment cette situation peut-elle changer ? Et par qui ce changement peut-il être réalisé ? On ne peut certainement pas deviner, dès maintenant, le moment de ce changement. Mais qui va le réaliser et comment ? Cela est évident. Ce sont les peuples, les couches laborieuses de la Turquie et du Kurdistan et leurs forces organisées. Dans ce contexte, les enseignants, avec leur expérience de la lutte et avec leur potentiel prendront place dans les premiers rangs. Ce que nous voulons apprendre ici, c'est ce ce que la FISE suggère à ce propos ; ce qu'elle nous conseille, ce qu'elle nous propose.

Nous remercions à l'avance le Congrès de son attention et de sa sensibilité à l'égard de notre situation.

Nous croyons de tout notre coeur que ce Congrès transmettra de précieux messages à nos camarades qui, dans les coins les plus reculés de notre globe, luttent en exil, en prison, même sous la torture, pour une société et pour une éducation démocratiques.

Nous croyons aussi que ce Congrès donnera des nouvelles encourageantes à nos camarades en Turquie qui, dans des conditions inhumaines, aspirent à la démocratie, à la liberté et à une éducation démocratique.

Nous vous saluons avec nos sentiments les plus chaleureux et les plus fraternels.

Sofia, le 24-29 mai 1985

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV

TÜSTAV SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI · TÜSTAV ARŞİVİ

HEART AND SOUL TO TURKEY

TÜSTAV
TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

TÖB-DER

TOB-DER / ALL TEACHERS' UNION OF TURKEY
UNION ALLER LEHRER DER TÜRKEI

FISE

FEDERATION INTERNATIONALE SYNDICALE DE L'ENSEIGNEMENT
WORLD FEDERATION OF TEACHERS' UNIONS
FEDERACION INTERNACIONAL SINDICAL DE LA ENSEÑANZA
МЕЖДУНАРОДНАЯ ФЕДЕРАЦИЯ ПРОФСОЮЗОВ РАБОТНИКОВ ПРОСВЕЩЕНИЯ

TURKEY IN OUR HEARTS ...

For six years the people of Turkey have been suffering from a military dictatorship. Democratic trade unions, associations and political parties are prohibited, their leaders arrested or persecuted, and many of them died as a result of the tortures in prison or at the hand of murderers in Turkey or even abroad.

The leaders of the TÖB-DER were sentenced to long terms of imprisonment. The leaders of the DISK and of the trade unions affiliated to this federation were recently released temporarily, yet the trial against them will be continued. The few trade unionists who managed to flee the country were expatriated.

The trial against the DISK is one of the biggest in recent history; more than one thousand trade union leaders are under accusation, and severe punishments have been demanded against them. The trial has been going on for five years. The only accusation raised against them is the legal practice of trade union activities before the coup d'état, and the more than 70 "defendants" are therefore running the risk of facing capital punishment. Even the Nazis did not dare to go as far as that in their trials - they avoided to charge anti-fascist trade unionists on the mere ground of having complied with their legal trade union mandate.

Numerous lawyers of the defence were themselves on trial, as for instance, the trial against the leaders of the peace movement shows, and it is questionable whether the defence can play its part properly when it is under severe attack on the part of the President of the Military Court instated by the Commander of Martial Law.

Universities and schools are under strict supervision, and teachers are being persecuted. Yet the workers continue their staunch struggle for democracy, democratic and trade union rights, against the low pay, unemployment and exploitation in spite of the oppression and the"masquerade" of "democratic" eclections in a country occupied by troops and scourged by martial law.

Strikes are taking place, and prominent politicians are ignoring the ban on the right to free expression and critisising the regime of General Evren in public.

Although the member countries of the Council of Europe claimed the "democratic" nature of the dictatorship and repeatedly tolerated the participation of representatives of this country among them at its meetings, it should always be reaffirmed that <u>there is no democracy in Turkey today;</u> on the contrary, there are NATO bases in the country. The existence of this regime of oppression is a disgrace to the governments of Western Europe which have made themselves its accomplices. Qualifying this regime as democratic means denial of all principles of genuine democracy and freedom.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

We need to continue to practise active solidarity with our brothers and sisters in Turkey and to share their sufferings and hopes so that the Turkish people can re-establish democracy in their country, that teachers and university workers can resume their work of educating youth by the criteria of science and democracy in conditions of freedom and that workers will regain their trade union rights.

We are publishing this booklet which constitutes an appeal for the continuation and reinforcement of solidarity in all forms with democrats, trade unionists and peace forces of Turkey in order to demonstrate once again our unrestricted solidarity with our colleagues of the TÖB-DER and the members of the workers' trade unions and to support their struggle for the re-establishment of democracy.

TÜSTAV
TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

ECONOMIC CONDITIONS WHICH LED TO THE COUP D'ETAT OF SEPTEMBER 12TH, 1980

The reasons for social and political development in Turkey over the past ten years have their roots in the chronic economic crisis. Leaving aside the complicated nature of the crisis its fundamental features can be summed up in the following way:

Since 1976 the confidence of the international monetary institutions in Turkey has rapidly dwindled away. This led to the fact that Turkey was no longer able to find a new creditor in the short term. The forein trade deficit has thus grown so that the import of new products needed to be limited. The shortage of foreign currency therefore also resulted in lower imports of semi-finished products which were needed for the assembly industry dependent on foreign imports. The affected branches of industry were hence forced to cut down their output, with the deficit of energy growing at the same time. The oil imports, for instance, needed to be cancelled several times as a result of the acute shortage of foreign currency.

This led to a direct decrease in industrial production and to an indirect decrease in agricultural production. Since 1977 the governments have taken various measures in an effort to counteract the growing rates of inflation, the zero growth, the use of only 30 per cent of the industrial capacity, the increase of the number of unemployed to four millions and the pressure exerted from outside because of the foreign debts; yet, in the end, they were ever increasingly brought under the influence of the IMF (International Monetary Fund), against which they formerly made a stand out of consideration for the relation of forces inside the country.

Considering the inadequate political conditions the government of Turkey failed to accomplish the economic programme of the IMF in the years of 1977 to 1980. What they achieved were drastic devaluations of the Turkish lira and constant price rises. Throughout this period the employers pursued one central target in the pay negotiations: to hold wage increases at a lowest possible level.

As we have seen, all workers, led by the most class-conscious forces of the working class, until the last moment and by all democratic means at their disposal, offered fierce resistance against the trends of partially applying the policy imposed by the IMF. The period between 1977 and 1980 went down in the history of the workers' movement of Turkey as that of the most intensive strike movements. At the beginning of 1980, 60.000 workers in industry were on an "indefinite" strike. Other trade unions with more than 200.000 members also decided to go on strike. Negotiations on the pay for 450.000 workers were under way, which "deliberately" ended in a failure due to the attitude of the employers. In the metal, glass and

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

textile industry production had largely come to a standstill as a result of the strikes.

When the economy was nearly "paralysed" or "bankrupt", as the industrial corporations claimed, the government decided on January 24th, 1980 to apply the "outline programme" demanded by the IMF to a largest possible extent so that the economic measures of Friedman were put into practice in their entirety. The advocate of the application of these measures was Turgut Özal, the later Minister of Trade and Commerce of the military government and Prime Minister of Turkey today.

Additional "legal" measures needed to be taken in an effort to ensure the "successful" application in practice of the economic measures of Friedman. The whip of these decisions, Turgut Özal, demanded from the most senior Generals of the army, who attentively observed the economic and political development in the country and who, on the grounds of martial law imposed at that time, formed part of the political leadership, to support these legal measures by all means at their disposal.

The biggest obstacle for the assertion of the economic policy of Friedman, however, was nothing but Parliament which prevented the passage of the "Anti-Terrorist Law", of the new "laws of taxation" and the measures aimed at the control of the trade union movement. That is why the economic measures of Friedman could not be applied in practice in the nine months which passed until September 12th, 1980. The monopoly capital urged the country to follow the path of the IMF which meant a militry-fascist regime for Turkey. The terms of office of the militry governments in Turkey were always defined as "interim regimes" in the political literature. Since May 1979 the search for such an interim regime had been discussed by bureaucrats, technocrats and the political spokesmen of the monopoly capital in public, in the press and in Parliament; had been repeatedly mentioned by the Generals as the "ultimate resort" and had been considered as one of the necessary forms of "military intervention" by a fascist party represented in Parliament. The capitalists, the right-wing press and reactionary politicians did not conceal their desire for the establishment of a "political type of regime" in Turkey like that in South Korea or Chile.

The Generals seized power and suspended the"legal order"in its entirety. Political activities were prohibited and Parliament dissolved. A body comprising five persons (= National Security Council) took hold of the legislature, the executive and the jurisdiction. They had thus created the political and "legal" preconditions for the application in practice of the economic policy of Friedman. In the first year of their term of office they prohibited all strikes and fixed the salaries with the decisive involvement of the state. In that year the wages rose by 70 per cent (in the years before the military coup the cap-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI · TÜSTAV ARŞİVİ

italists had accepted pay rises of 250 per cent), and the rate of inflation amounted to 108 per cent.

The Generals decreed renewed tax increases. Controls on the interest rates were repealed. The mechanism for price controls was suspended. State subsidies for oil, fertilisers and the like were withdrawn. The credits for agriculture and the small industry were reduced to the advantage of big business. A new institution lacking any legal basis, called "Bankerlik" (= numerous small banks), was set up which took hold of the small savings of the population without ever repaying them. In agriculture the producer's prices were kept low in order to exert pressure on the peasants. The savings deposited at the banks were lended to the monopolists in the form of medium and long-term credits at low interest rates. Industrialists who faced difficulties received public subsidies. Enterprises with unsteady revenues or bankrupt enterprises of the private sector were bought up by state-owned banks. Exporting holdings were granted additional rights. The entire economy was under the control of a group of 10 to 20 corporations.

Considering the limited possibilities of the working people to defend their rights and to organise themselves, as well as the constant psychic threat they were subjected to, it was easy completely to upset the already unsteady balance between the diverse economic forces. In the following the repercussions of the economic policy of Friedman, which started with the assertion of the decisions of January 24th, 1980 and whose "success" the employers attributed to the military government, on the present state of the economy will be summed up.

In Turkey statistics are drawn up by the State Planning Department and by the Prime Minister's Office. The chambers of commerce and industry have also a limited share in this work. The universities only deal with selected points of this matter. The statistics drawn up under the control of the state, however, do not reveal the true face of the policy of Friedman.

Peasants with little or no land at all belong to those sections of the society who are most affected by poverty as a result of the policy of Friedman. The military government, which, in the past five years, dealt severe blows to agriculture to the advantage of the monopolists caused a large-scale migration of the rural population to the big cities. According to a census in 1980, 54 per cent of the total population lived in the country; yet until the census in 1985 this proportion had decreased to 49 per cent.

The proportion of the agrarian production in the national income decreased from 20.9 per cent in 1980 to 18.4 per cent in 1984, without an increase in the industrial sector at the same time. This meant a considerable transfer of the resources from agriculture to industry.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

Another example for the impoverishment of the peasants is their increasing indebtedness. In 1979 the peasants received loans of 119,6 thousand million Turkish liras, whereas their debts at the same time amounted to 113,2 thousand million Turkish liras. While receiving loans of 335,5 thousand million Turkish liras in 1983 they owed 485,9 thousand million Turkish liras to the state in the meantime.

This was the influence of the policy of Friedman on agricultural production. In the first four years of the term of office of the military government the yields of traditional products, such as wheat, tobacco, cotton and tea, decreased considerably; but also the number of cattle for the meat and milk production diminished rapidly (the number of cattle and horses decreased from 17 millions in 1979 to 12 millions in 1985).

In Turkey the control mechanism for the income of peasants is in the hands of the state. The minimum prices of the products (producer's prices) are fixed by the state. The application of this mechanism in line with the policy of Friedman leads to the impoverishment of peasants. From 1979 to 1983 producer's prices for some agricultural products fell, in comparison with the market-price, as follows: sun-flowers 31 per cent, wheat 27 per cent, nuts 41 per cent, lentils 42 per cent, milk 60 per cent, tobacco 49 per cent, cotton 26 per cent, olives 59 per cent, figs 27 per cent, sugar beets 26 per cent etc.

To this should be added that the state paid the products it bought from the peasants with a delay of 6 to 24 months. The state also abolished the subsidies for fertilisers and pesticides. In view of the devaluation of the Turkish lira the prices for Turkish agricultural products fell ever increasingly on the world market. All peasants' cooperations were closed down.

Other consequence of Friedman's economic policy were an intensified exploitation in the country and the revival of usury by frequently distraining upon the future harvests in advance.

It is beyond doubt that the working class has been dealt the severest blow by the policy of Friedman. In the past five years the wages of the workers rose by 39 per cent, whereas the food prices rose between 320 and 670 per cent. Public employees always belonged to the lowest income brackets. Five years ago the government announced that it was its declared aim to bring the wages of workers into line with those of public employees. The salaries of public employees decreased by 2.6 per cent in the same period.

Considering these individual results in their proper context it is obvious that the government applies the policy of Friedman nation-wide. The income is redistributed to the disadvantage of the working masses and in favour of big business, i.e. exploitation and injustice have increased compared with 1979.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Changes in the distribution of income (based on social sectors)

Year	Income in agriculture	Wages salaries	Profits, interests, return on capital
1980	20.90 %	26.50 %	52.60 %
1983	17.90 %	22.10 %	60.00 &

Whereas the economic policy of Friedman leads to the impoverishment of the working people it is also important to know what could be the results of its "social and economic aims". These plans cause damage to the national economy. In 1979 the national per capita income was 1 526 USD and in 1984 only 1 013 USD. The number of unemployed increased from 3 to 6.5 millions in the same period. While all orders of the IMF were complied with, all "difficulties endured and all other aims subordinated to the central target of "achieving a balanced foreign trade", the foreign trade deficit constantly increased from 2 808 thousand million USD in 1979 to 3 602 thousand million USD in 1984 (with a slight drop from 1982 to 1983).

The economic damage caused by the nation-wide application of the economic policy of Friedman had large-scale consequences on social life; the legacy of fascism burdened more on the working people than "hunger". The Generals imposed martial law throughout the country, without permitting a single day of strike or any democratic movement or any political opposition or action. In the past five years they did not even hesitate to suppress all movements of this kind with immediate blood-stained terror.

The five Generals who had seized power completely changed the existing system and thus created the legal and political conditions for the application in practice of the economic policy of Friedman. This is the "institution" which constitutes the biggest obstacle for democratisation in Turkey. It is the point of view of the Turkish and Kurdish working people that superficial political changes cannot remedy the present situation as long as they are not directed against this "institution".

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

THE SITUATION OF THE WORKING CLASS AND THE CONDITION OF THE TRADE UNION MOVEMENT IN TURKEY IN 1985

"If salaries are not increased there will be a social explosion in Turkey." These are the words of the President of the biggest capitalists' organisation of Turkey, the "Association of Chambers of Commerce and Industry".

The former President of the Chambers, other representative of big business, stated: "I am afraid of pronouncing it, but the people are exploited."

The President of the National Bank said: "This economic model could not be put into practice without the patience and humility of our people." It is not necessary to give further examples in this respect. It is sufficient to quote those who support the regime in order to illustrate the situation of the working class and of all working people in general in Turkey, as well as the development and the difficulties of the trade union movement. Even they realise the desperate economic situation of Turkey today, with the working people living below the subsistence level, and they begin to fear its consequences, in particular. According to international statistics of 1985 Turkey (and South Korea) figures among the countries with the lowest wages. Some of the latest figures are given in the following: In these days the (legal) minimum wage is being newly fixed. According to official data this minimum wage which is legally binding is paid to about 900 000 workers. After the recent price rises the people who work for the minimum wage earn 28 000 Turkish liras (TL) net a month (in January 1985, 1 DM = 142,8571 TL, in January 1986 1 DM = 235 TL). Scientific investigations revealed that a family of four needed to spend 67 000 TL alone on adequate food at present. In other words, the minimum wage today only suffices to buy seven loaves of bread a day. Even the most optimistic calculations indicate a rate of inflation of about 45 per cent. Figures cannot express all aspects of life (the pains, the sorrows, the hopes, the struggle), yet they give some ideas; that is why some more figures will be given below: In the past five years, after the Generals had abolished the limited bourgeois democracy in Turkey by a coup, the proportion of the national income destined to wages and salaries decreased from 38 to 20 per cent. There is a sixteenfold - or 1 600 per cent - difference between the lowest and the highest income brackets. The real wage, which at the time of the advent to power of the Generals in 1980 amounted to an average of 360 TL a day, decreased to 250 TL. In the mining industry which pays the highest wages world-wide the monthly gross pay in this country is 62 500 TL or about 38 000 TL net...

The astronomic price rises of the past years particularly affected rents and basic commodities, namely necessary expenses for the working classes. This means that in the past five years the prices for meat increased sixfold, for sheep's milk cheese sevenfold, for sugar ninefold, for milk tenfold, for fat sixteenfold and for papers and books sixteenfold. When in 1978 a

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

worker needed to work three hours and 42 minutes, on the average, to buy one kilo of meat he needs to work five hours and 43 minutes for the same amount now. A worker who is paid the minimum wage only needs to work 20 hours to buy one kilo of meat. A worker earning the minimum wage would need to work 55 days to pay the rent for a hut on the outskirts of the city (without water and electricity supply). Your are not mistaken, in a month of 30 days he would need to work 55 days. Scientific investigations show that today the minimum wage provides only for the subsistence of a family of two for 5.5 days.

Today 2.8 million workers are officially registered in Turkey. Yet it is assumed that there are another 2 million workers who are not covered by any social insurance scheme, i.e. who are employed illegally. Since the coup of 1980 these approximately 5 million people have not only seen all their trade union and political rights taken away, but also their economic rights and conditions rapidly declined. Various investigations carried out between 1980 and 1985 reveal that the purchasing power of wage earners, particularly of the working class, has decreased between 48 and 53 per cent; this means that the living standard of workers has fallen by 50 per cent in Turkey under the present fascist regime.

What has led to this situation, and what is the condition of workers and trade unions in Turkey in 1985? What are the reasons for the present situation considering that in 1980, when about 200 000 workers were on strike at the time of the coup of the Generals and when the power of the leaders of the working class could only be broken by shooting them dead on the open street, Turkey saw the most active period of its workers' and social movement throughout her history? And what is even more important, how can this situation of oppression, retrogression and (relative) silence be overcome? This issue will be dealt with in brief.

People from the developed capitalist countries including the intelligentsia often find it difficult to understand the dimensions of the class struggle and the organisation of the working class in countries like Turkey. Today it is very diffcult, for instance, to explain the rapid development of the working class and its trade union organisation which took place in Turkey in the 15 years before the military coup in 1980 (1965-1980) and its leap forward from economic to political consciousness. Let us summarise the situation in brief: In 1980 the situation in Turkey was marked by large-scale strike movements sometimes lasting six to eight months and involving tens or even hundreds of thousands of workers. These strikes and protests which were partly conducted without the help of trade unions prevented the passage of reactionary laws by Parliament. In the same year 500 000 people, for the first time, celebrated May Day after fifty years of prohibition. This development frightened the driving forces of fascism and induced them to set up a fascist regime on September 12th, 1980. Their first enactment after the coup provided the prohibition of all trade union activities, particularly of the Confedera-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

tion of Progressive Workers' Unions (DISK), and of all strikes.

It is superfluous to mention that the leaders of the working class were arrested and tortured after the coup of the Generals and that they lost their employment in an attempt to intimidate the workers. No reference will be made here to the trial against the DISK, in which capital punishment was demanded 72 times, nor to the trial against TÖB-DER (Teachers' Association of Turkey), since they are generally known in Europe. In our view it is therefore more reasonable to recall briefly the measures of the men of September 12th which followed the lines of Turkish monopoly capital and of US imperialism.

Eight months before the military coup a catalogue of economic measures in the style of Friedman was imposed on Turkey by the International Monetary Fund (IMF) known as "the decisions of January 24th, 1980". The working class, its strengthening trade union movement, i.e. the organisation and actions of workers in general, constituted the biggest obstacle for the assertion of these enactments intended to put capitalism on its feet again. The principal aim pursued by the Generals in revolt has since then been the suppression of the actions of the organised working class. All trade unions, all workers' organisations, all professional and trade associations and all political organisations were immediately prohibited after the coup. All strikes and protests were suppressed. A "Supreme Council of Arbitration" comprising representatives of big business and of bureaucrats devoted to the regime was established in an effort to settle all industrial relations. The Council has the final say in all collective bargainings and in all economic issues concerning the working people. The enormous wage declines mentioned above were decided upon in this body.

The so-called Constitution introduced in 1982 blocked all forms of industrial action of the working class, such as genuine trade union organisation, strikes etc. Lockouts became for the first time constitutional law. (The now biggest Confederation of Turkish Trade Unions called on its members to vote for this Constitution!). In spring 1983 the laws on "trade unions", "strikes and collective bargainings" were passed in the presence of fascist bayonets. These laws which are still valid today and which are in the meantime critisised and rejected by the rank and file of the workers, in the main, aim at preventing the organisation of the workers, at depriving trade unions of their character as mass organisations or at making them satellites - as the cooperative state trade unions of Mussolini - in order to strip the working people at large of their even limited rights to organisation and to economic resistance. It goes without saying that the political organisations and the indpendent ideology of the working class were totally prohibited.

Without wanting to go into details of the present legislation it is nevertheless necessary to explain some regulations of the "trade union law". Paragraph 20 of the above-mentioned law prohibits teachers, students and public employees and others, 1.5 million workers as a whole, from affiliating to a trade union.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

In 1983 another 500 000 workers were appointed "public employees" and consequently deprived of their right to trade union organisation. Paragraph 37 prohibits trade unions from being involved in political activities, entertaining relations with political organisations and professional and trade associations and conducting joint actions with them. Paragraph 47 places trade unions under the executive and financial control of the government. At present the government takes advantage of these regulations in order to annul inconvenient trade unions. Paragraph 50 provides the government with the rigorous possibility of closing down trade unions. Any trade union expressing the class interests of the workers can, for instance, be prohibited under the pretext of inciting one class against the other and jeopardising the unity of the state and the nation. The right to be recognised as a party to the wage agreement is subject to a complicated precedure; the respective trade union needs to organise at least 10 per cent of the workers of a branch and at least half of the workers in an enterprise. Since the Ministry of Labour watches over the fulfillment of these quota attempts are being made at present to replace inconvenient trade unions by those being servile to the regime. A fascist-type trade union comprising 20 000 members at the most, for instance, was recently accepted as a party to the wage agreement, since the Ministry had confirmed its minimum number of 200 000 members.

The "strike law" is in fact a "law for the prevention of strikes". This law provides that workers are obliged to leave the enterprise, as soon as a strike is declared. The employers, however, may order the continuation of work inside the enterprise. Striking workers must not receive help and support from outside. This means that strikes are practically impossible under the present conditions in Turkey. In autumn 1984 some attempts to go on strike failed completely. The owner of a factory on strike stated last week: "The strike was good for my factory, we increased production while reducing labour costs at the same time..." What is even more important is the prohibition of strikes in numerous branches (petrol, natural gas, energy and coal enterprises, banks, local administrations, waterworks, power stations, all kinds of transport services, fire brigades, cleaning enterprises, institutions of public health and education). This legal measure affects about 700 000 employees in spite of their trade union affiliation.

The government can suspend the right to strike over a longer period. If trade unions and employers fail to reach an agreement the re-instated "Supreme Council of Arbitration" will dispose a compulsory settlement, with the involvement of representatives of the state and the employers who will fix the wage rates. This implies that trade unions recognised as a party to the wage agreement fear such wage negotiations and therefore sign agreements far below the rate of inflation. This procedure fully responds to the governmental policy.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

What is the condition of trade unions in the face of this legislation? Until 1980 the "class committed"trade union movement had its most active and promising time. The leaders of the DISK and of the unions affiliated to the Confederation who rejected the policy of sell out and who remained loyal to their principles were summoned to court and threatened with capital punishment in sensational trials; their unions were prohibited in an effort to destroy them completely. The other trade union Confederation, TÜRK-IS, whose trade union policy has always followed the American model and whose policy, in the main, coincides with that of big business and of its governments, with its 1.3 million members, is the biggest labour organisation in the country today. The fascist-type trade union centre MISK which had been amalgamated with the DISK after the coup of September 12th with a view to disguising the lie of taking action against both left-wing and right-wing forces could resume its work in 1984. This Confederation receives constant support from the present fascist regime which considers it as an alternative in case that TÜRK-IS might become a fighting trade union on the pressure of its rank and file. The Islamic orientated HAK-IS is the weakest of the three Confederations. In addition to these three Confederations there are some other strong independent trade unions.

After the coup of September 12th TÜRK-IS expressed its solidarity with the new regime by offering the cooperation of its Secretary General as a Minister in the newly formed government. Later it called on its members to vote for the fascist-type Constitution of 1982. It tolerated the passage of the laws on trade unions, collective bargainings and strikes against which it allegedly takes a stand today. Whereas the situation of the working class deteriorated from day to day during the past two years it kept silent and, apart from some pseudo-protests, avoided any action in this respect; it prefers to reconcile with the government and has become a type of shield of the regime. Those who want to deprive the working class of its organisation and to suppress its fighting action first and foremost take advantage of this attitude of TÜRK-IS.

Yet the working class which conducted numerous strikes and gained much experience from 1965 to 1980 is breaking silence now. The agitation inside TÜRK-IS and its leadership is evidence in this respect. The rank and file of TÜRK-IS starts taking action with the aim of changing its conciliatory leadership. Diverse political groups, for instance, one calling itself social-democratic, are taking action in an effort to change the structure of the Confederation, on the one hand, because of the pressure (the drive and the backing) of the rank and file, and, on the other hand, because they see the rank and file slipping out of their grasp. The independent trade unions which are much ahead of TÜRK-IS are conducting an intense trade union fight in spite of all the obstacles put in their way (class-conscious workers who are their rank and file are, for instance, frequently dismissed, or the Ministry of Labour denies them recognition as a party to the wage agreement). The

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

most important thing, however, is that the economic plight already bordering on hunger, on the one hand, and the daily oppression, on the other, are gradually arousing the awareness that things can hardly get any worse so that the anxiety produced by fascism will be swept aside.

The political activation which has been felt in Turkey since last month, in particular, with involving ever broader sections of the opposition, has also had an impact on the trade unions and on workers at large. We know that it will not be easy to achieve the targets set. Even though the worst days and pessimism are over there is no place for an overenthusiastic optimism.

Neither the place nor the time are sufficient to explain here which new movements are gaining ground inside the working class and the trade unions in Turkey today and what measures the regime takes to prevent future fights. Finally, however, we would like to point out one thing:

Intending to suppress even the term of trade union activity in the public service all workers in this sector have been instated as public employees, with their trade unions closed down, since they are in any case denied the right to organise in trade unions. State-run enterprises dismissed their permanent staff, hire casual labourers and thus oust the trade unions from the respective sector. Workers who are not affiliated to a trade union receive higher wages and special bonuses... Hundreds of such examples could be quoted in this respect. Considering the more than four million officially registered unemployed and the pressure exerted in the face of the fear of unemployment and recalling at the same time that Prime Minister Özal was the Secretary General of the biggest employers' organisations in 1979, the present situation and the warning of rash optimism will be understandable.

The Turkish working class can look back to a one hundred year old fighting tradition and history. Throughout the past 15 to 20 years, in particular, it gained much experience in hard combats. During the past five years it experienced fascism and learnt to fight under fascist conditions. This class continues to live in spite of the attempts to destroy it. This is a very promising factor. The latest development shows that it not "only" lives, but that it is regaining its strength. We are confident in the working class, all workers and democratic forces in Turkey and in the aspiration and the resolve of international democratic forces to practise solidarity with our wokring class and its allies.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

BRIEF HISTORY OF DEMOCRATIC TEACHERS' MOVEMENT IN TURKEY

The situation in the teachers'movement cannot be separated from the political and social changes in Turkey. From this angle the problems of the teachers' movement and their true reasons become apparent. As in the past, the social condition, the professional, social and organisational problems of teachers will be parallel to the changes in political and social developments. The ruling power in Turkey, the military-fascist dictatorship, which seized power,established a regime of oppression and terror and suppressed all rights and freedoms, continues to be the reason for our problems.

People should know the history of the teachers' movement, particularly of the recent past in order to understand the present situation in the teachers' movement and the tasks it faces in this context.

The teachers' movement can look back to various decades of history; the first official mention of a Turkish teachers' organisation named "Teachers' Committee" was made in Istanbul in 1908. In the same year a second teachers' organisation, the Association for the Protection of the Rights of Teachers", was founded in Istanbul as well. The two organisations united at the end of 1908 under the name "Teachers' Association". Yet this association had only a short life. When the "mobile army" (the military support of the "Young Turk Revolution" of 1906/1907 which marked the beginning of bourgeois development in Turkey) invaded Istanbul in 1909 to suppress a revolt against the then regime in power the association was prohibited and its President arrested.

From 1910 to 1914 the teachers' movement was divided, and teachers did not have an organisation they had confidence in. In 1914 the "Teachers' Association" was founded in Istanbul. The Association strived for the improvement of the social and professional conditions of teachers and took a stand against imperialist military occupation. In 1920 primary school teachers who had not received their salaries over a longer period went on strike which, however, was not supported by the "Teachers' Association". As a result of this attitude primary school teachers withdrew from the Association which subsequently dissolved itself.

A new teachers' organisation was founded in 1921. The representatives of the existing teachers' associations from all over the country met on May 7th, 1921 to unite in a central organisation and thus founded the Association of Teachers and Woman Teachers of Turkey". This organisation took a stand against the Sultanate and the occupying powers and called on all teachers and the whole people to combat them. That is why political pressure was exerted on them so that they could no longer preserve their existence as an organisation and were forced to dissolve it.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

From 1922 to 1946 teachers, as a consequence of the one-party system (under Atatürk), were denied an independent central organisation. The "Teachers' Union of Turkey" existing at that time was loyal to the government and headed by the then Minister of National Education. As a result of an amendment to the Association Act in 1938 the associations striving for improved working and professional conditions were prohibited. The Teachers' Union of Turkey was thus also deprived of its legal basis and therefore had to dissolve.

The historic defeat of Hitlerite fascism and Japanese militarism in 1945 had repercussions all over the world including Turkey. In 1946 the one-party system was replaced by a multi-party system. Amendments to the Association Act provided the freedom of association for various sections of the population. Teachers also took advantage of this right and founded the second central teachers' organisation in the history of the Turkish teachers' movement, the National Federation of Teachers' Associations of Turkey (TÖDMF), on August 15th, 1948. This Federation, in general, was loyal to the government until some of its members founded the Trade Union of Teachers of Turkey (TÖS). Many of its Presidents and members stood as candidates of diverse political parties and were elected to Parliament.

On May 27th, 1960 the army took over. It had a new constitution prepared on which the people voted in 1961. Article 46 of the new Constitution of 1961 provided that "public employees who do not have the status of a worker" had the right to found a trade union. The same article also disposed that the trade union organisation of public employees should be the subject of a special law. This right was subsequently laid down in law No 624 concerning the trade unions of public employees which came into force on June 8th, 1965. One month after the law had come into force the Trade Union of Teachers of Turkey (TÖS) comprising 92 teachers who were affiliated to the TÖDMF was founded July 8th, 1965. Three years after the foundation of the TÖS the TÖDMF dissolved itself and joined the TÖS, with handing over its property to the latter.

The TÖS had no legal means to go on strike and to conclude pay agreements. Although it was a trade union by name its legal possibilities were very limited and far away from a genuine trade union seriously representing the economic, democratic and professional interests of teachers. Nevertheless the TÖS marked an important stage in the teachers' movement of Turkey. Despite its limited possibilities the social and organisational efficacy of the struggles of the TÖS went far beyond its legal frame. The TÖS achieved great success in consolidating the democratic contents and the fighting spirit of the Turkish teachers' movement. The TÖS organised the big teachers' strike and the big march of educational workers in 1969 and constituted the progressive educational council in 1968 which left behind important traces in the teachers' movement. According to Turkish law the Ministry for National Education was entrusted with the convocation of the educational council every three years in order to deliberate on the problems related to the education

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

of children and to teachers and to consider possibilities for their solution in the process of planning. These deliberations, however, did not take place and were finally forgotten in the Ministry. That is why the TÖS, on its own initiative, convened an educational council in Ankara from September 4th to 8th, 1968 which pursued the following objectives:

- a general criticism of the targets of the existing educational system and its institutions by considering the economic, social and cultural conditions in our country;

- elaboration of new targets and contents of education in line with the needs of the Turkish society and determination of the means and institutions for their implementation.

The educational council was so important, since it for the first time provided teachers with the opportunity to have a critical look at the educational system, to refer to its shortcomings and to submit suggestions for improvement in this respect. Although these suggestions met with the disapproval of the competent authorities their impact could not be ignored.

The "big march of educational workers" took place in Ankara on February 15th, 1969. This demonstration which drew the attention of the public to the shortcomings of the educational system and to the increasing economic and professional problems of teachers was the biggest mass action of teachers until then.

The"big teachers' strike" which was organised by the leadership of the TÖS was the first action of teachers in the form of a walkout throughout the history of the Republic of Turkey. It was observed all over the country from December 15th to 19th, 1969, with the involvement of 109 000 teachers. Legal measures were taken against 50 000 teachers, and 60 404 teachers were subjected to disciplinary proceedings. This strike was of great significance for the struggle for democracy in Turkey. When the TÖS was prohibited in 1971 it had 80 000 members.

On March 12th, 1971 the army took over for the second time in Turkey. As other social groups teachers also ranked among the targets of the Generals. In the military-fascist period after 1971 more than 5 00 teachers were arrested at times. Thousands of teachers were the subject of arbitrary discriminations in legal proceedings and disciplinary actions.

The officers amended numerous articles of the Constitution of 1961 which ensured democratic rights and freedoms including articles 46 and 119 which guaranteed the right of public employees to found trade unions. They were denied this right, and the existing unions of public employees were dissolved. The Generals at the same time instituted legal proceedings against the TÖS on the grounds of its involvement in the

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

"fight for setting up a Marxist-Leninist system". This trial ended in 1976 with an acquittal for the TÖS.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

In modifying the Constitution the Generals had particularly the TÖS in mind. The then rulers did not hesitate to explain their intention openly. When the TÖS had no alternative but dissolution some of its members founded the TÖB-DER (General Federation of Teachers and Educational Workers for Solidarity and Unity) on September 3rd, 1971 in an effort to preserve continuity in the teachers' movement. Before its dissolution the TÖS decided to hand over its entire property to the first teachers' association which would succeed it, so that all its assets were passed on to the TÖB-DER.

After teachers and other social groups had been denied the right to organise in trade unions they were forced to set up associations with a view to safeguarding certain interests, even though this meant a setback for them. Yet the legal possibilities did not provide more scope for them. Instead of remaining unorganised teachers used this possibility and founded the TÖB-DER which has the status of an association representing their economic, democratic and professional interests. Its scope for action was very limited. To this should be added that the associations were subject to permanent control and even threats on the part of the local administrations. The local administrations acted in representation of the political rulers. In 1977 the centre of the TÖB-DER, which in the meantime had 200 000 members, was closed down twice by the governor of Ankara. This was under the reign of the reactionary government of the Nationalist Front headed by Prime Minister Demirel. Yet the governor was forced to lift his ban in the face of the opposition of teachers and other democratic forces. Since its foundation the TÖB-DER has been subjected to large-scale oppression. In the period following March 12th, 1971 the leaders of TÖB-DER were arrested and tortured in an effort to destroy the organisation of teachers. Yet these obstacles could be overcome. The strength of TÖB-DER was growing and its rank and file increasing as well. TÖB-DER was gaining ground among the teachers and succeeded in organising most of them. It thus encountered the antipathy of those opposed to science, the working class and the people at large. The closure of the TÖB-DER was even envisaged under the government of the Nationalist Front. Yet these plans did not become reality.

This desire of the ruling circles of Turkey was only fulfilled in 1979 after the imposition of martial law. In November 1979 the Commander of Martial Law in Ankara ordered the arrest of the leaders of the centre of TÖB-DER, and in December he suspended all activities of the Federation. The teachers offered resistance to this onslaught on their rights. Although the centre was closed down the leaders of TÖB-DER continued to be in constant touch with their rank and file. The teachers waged an active struggle for the lifting of the ban within the scope of the legal and democratic possibilities. Yet they could not assert the repeal of this political decision of the ruling

forces; Turkish monopolists had already embarked upon the way of fascism. The prohibition of a strong organisation, such as TÖB-DER, formed part of this plan. In 1979, 200 000 out of 330 000 teachers of Turkey were affiliated to the TÖB-DER.

At the time of the existence of the TÖS and of the TÖB-DER teachers of Turkey had the fundamental desire to organise in trade unions vested both with the right to strike and to right to collective bargaining. The struggle for "trade union organisation" ranked among the first decisions taken at the Congress of the TÖS and of the TÖB-DER, respectively. The Congress for Democratic Education held in February 1978, which takes an outstanding place in the history of education in Turkey, adopted the following decisions: "The Congress for Democratic Education declares that the right to trade union organisation including the right to strike and to collective bargaining is at the top of the most vital economic and democratic problems facing the teachers' movement. Our Congress advocates the right to trade union organisation for all wage-earners. This right can be acquired for all workers, and workers in education, science and culture all over the world take advantage of it. Workers in education should be treated like all other workers by taking into consideration the relationship between education and production, as well as the living and working conditions of teachers... "

After the coup d'etat of September 12th, 1980 the TÖB-DER was deprived of all possibilities for action. One day after the coup the Junta ordered the arrest of all officials of the centre of TÖB-DER. One month later they were released for tactical reasons. On November 19th, 1980 the military prosecution informed the 4th army corps and the Commander of Martial Law in Ankara that legal proceedings had been initiated against 64 officials of TÖB-DER, who had been active in the centre between 1976 and 1978 and between 1978 and 1980, and demanded to issue a warrant for their arrest. On November 15th, 1981 the military prosecution initiated legal proceedings against the TÖB-DER and its central leadership by presenting a corresponding indictment of 162 pages to the military court. The trial dragged on for two years, in the result of which 36 officials of TÖB-DER were sentenced to terms of imprisonment up to ten years by the military court. The TÖB-DER was prohibited and closed down and its property handed over to the state. The TÖB-DER which had been founded as a legal organisation was declared illegal by the court. This decision of the court was taken for political motives. It was the task of the military court to substantiate this political verdict by legal means.

Although the TÖB-DER had the status of a professional association it accomplished an extensive public relations work in order to win the support of the public for the solution of the problems of teachers. That is why it had a high reputation among teachers and considerable weight among democratic organisations and trade unions. The influence of TÖB-DER was a thorn in the flesh of the reactionary and fascist forces. They wanted to break the influence of TÖB-DER by all means and to de-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

prive teachers of their organisation. The regime which came into power on September 12th, 1980 suspended all laws and particularly outlawed the affiliation of teachers and students to all kinds of associations including the foundation of associations by the teachers themselves, except for the organisations authorised by the Ministry for National Education. This meant an erosion of an elementary right of teachers.

Paragraph 4, section 1 of law 2908 of 4-10-1983 on the freedom of association dealing with the foundation of associations, in particular, provides: "... teachers at public and private primary and secondary schools and similar institutions and teachers working as heads of department in the Ministry for National Education, as well as all workers in education ... do not found associations".

Paragraph 16 in the second section of the same law governs the affiliation of teachers to associations as follows: "... 2nd All public employees mentioned in paragraph 4 can affiliate to the associations specified and authorised by the Ministry." It should be stated in this context that the Junta made all endeavours to prevent the organisation of teachers and suspended all legal stipulations in this respect. In these circumstances teachers can neither found associations nor affiliate to the organisations of their choice. They can only affiliate to the associations prescribed to them by the Ministry. These are the so-called "teachers' houses and clubs", the pillars of the regime.

The Junta would like to see the teachers organised in isolation from the masses, without being involved in political affairs, and their social life regulated according to its policy.

In 1982 the Ministry for National Education decided to found "teachers' houses and clubs" as professional organisations of teachers. Yet these "houses and clubs" cannot be considered as organisations. They do not even serve the recreation of teachers.

The project of the "teachers' houses" had been elaborated by the Minister for National Education, the retired General Hasan Saglam. Apart from the social policy of the Junta it also reflects the experience of the Minister in his capacity as an officer. It is generally known that there are "houses of the army" in Turkey which are visited by the officers, yet which are inaccessible to the civilian population. These "houses of the army" were built in Turkey especially after 1960. The purpose of their foundation was to separate the officers from the civilian population and to gather them in centres in order to get better control over them. The officers were thus kept away from the influence of the ideas of peace and democracy in the service of the people. The ruling circles had success with this policy. The officers were isolated from the people and exclusively influenced by reactionary and fascist ideas. Apart from other

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

measures it was above all this isolation which was responsible for the fascist attitude of the officers in general and of the army as a whole.

The project of the "teachers' houses" is based on this experience. These institutions have the same name and undoubtedly also the same objectives.

The Junta, by force, took possession of the right to set up professional associations of teachers. But it is not yet satisfied with that; it wants to eradicate the democratic struggle of teachers, their traditions and their history, since they constitute a major obstacle for the penetration of fascist ideas into education.

The head of the fascist regime, Evren, stated on various occasions that "teachers should not deal with dubious matters, bring no politics in the schools and that they should educate the pupils and students in the nationalist spirit of Kemal Atatürk". These plain words give a summary of the educational policy of the Junta. The striving of teachers for the assertion of their economic, democratic and professional rights is considered to be "dubious" by the regime. On the other hand, teachers are expected to educate people who are loyal to the fascist regime, instead of imparting a scientifically founded education and progressive ideas to their students. The education of such a type of man, as it is aspired by the Junta, presupposes an "adequate training" of teachers: the preparation of fascist cadres for the educational system. That is why the institutions of democratic struggle were destroyed. That is why 20 000 progressively-minded members of TÖB-DER were suspended from duty. For the other teachers a period of "re-education" began. The "teachers' houses" are instruments for organised "re-education". These institutions are, on the one hand, intended to deprive teachers of the democratic right to organise in associations and, what is even more important, to isolate them from the people and to bring them under central control. Attempts are being made at present to organise the "teachers' houses" along the same line as the "houses of the army" with a view to making teachers as servile to the regime as the officers.

The"teachers' houses" comply with this task. Only teachers may become members of the teachers' houses or clubs. Other persons have no access to them. The disciplinary rules are the same as those at school. Only such books and publications are permitted which have been selected and recommended by the Ministry for National Education. Other publications, as for instance, newspapers and similar publications are prohibited.

According to a book about the activities of the Ministry for National Education 83 teachers' houses and 125 teachers' clubs were opened up to December 14th, 1983. The opening of another six teachers' houses and 92 teachers' clubs was envisaged for 1984.

These teachers' houses are being built in the cities and towns, in particular. In contrast to the teachers' clubs they provide overnight accomodations.

TÜRKİYE SOSYAL TARİHİ ARAŞTIRMA VAKFI

The aspirations of the Junta for influencing teachers in the spirit of fascism have failed. As regards their organisation and their struggle, teachers can look back to a strong democratic tradition. Considering the nature of education and instruction and the place of teachers in the society it will not be easy to isolate them from the masses. On the contrary, the teachers' houses and clubs have become local grass-root departments of the TÖB-DER. The Junta was thus again forced to think over the type of organisation for teachers, whether it should avoid it or not. Less teachers' houses were opened in the following period. Despite all measures of control teachers had the possibility to meet there. Teachers frustrated the plans of the Junta by turning these institutions into a weapon against the Junta.

The history of the teachers' movement shows that teachers in Turkey never had the same democratic and trade union rights, as for instance, in Europe, and their demands have always been suppressed. During the past 15 years the democratic and professional rights of teachers and their freedom of association have not only been frozen, but systematically curtailed and even completely abolished under the fascist Junta. Towards the close of the 20th century teachers are the subject of strict regimentations in Turkey.

The abolition of the freedom of association of teachers by the fascist regime is both an infringement of all conventions on fundamental human rights and freedoms and of international agreements which were also signed by Turkey. Today the number of countries where teachers are denied the freedom of association can be counted on the fingers of one hand, and Turkey belongs to them.

Teachers in Turkey have always fought for trade union rights including the right to strike and to collective bargaining. Today it is their task to break the chains of prohibition of the Junta, to achieve the ways and means for their legal struggle, to assert the lift of the ban of their only strong and democratic Federation, the TÖB-DER, and to continue to stand up for trade union rights.

This task can only be achieved by international solidarity with the democratic movement in Turkey, i.e. the progressive and democratic forces of Turkey and Kurdistan and the Turkish teachers' movement. The support of our combat against the plans of the Junta and for the assertion of trade union rights by other teachers' organisations is of outstanding importance for us.

Let us reinforce our solidarity with the TÖB-DER and teachers of Turkey!

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI İSTANBUL

THE PRESENT CONDITION OF EDUCATION

The first action taken by the Junta after the coup d'état of September 12th, 1980 was to take hold of the management of public education. A retired General was appointed Minister for National Education. Other retired officers were sent to the governing and planning bodies of the Ministry or to the educational authorities of the big cities. Fascist cadres were adopted in the educational authorities. Democratic and progressive headmasters, principals and teachers were removed from office. Thousands of teachers were transferred to other places or forced into exile. Parents, teachers and fascist teachers were induced to inform against progressive teachers.

The fascist Junta made public education an instrument of brainwashing in an effort to impose its perverse ideology. The atmosphere of democratic discussions, free formation and expression of opinion and freedom in teaching and learning was banished from the school. The pupils were taught slogans issued by the government. In the name of an "education in the spirit of Kemal Atatürk" the pupils were required to recite outdated racist and chauvinistic slogans, such as "The person who can call himself a Turk has every reason to be proud of"; "A Turk is worth the whole world" or "A Turk has no other friend except a Turk".

Turkish chauvinism against the Kurdish people was on an unprecedented rise. The existence of the Kurds was denied. It was even prohibited to speak Kurdish. Kurdish teachers were forbidden to work in Turkish Kurdistan. They were transferred to Western Turkey.

Such policies which were for the first time applied immediately after the coup also continued after the so-called "elections". Despite the "civilian government" nothing has changed in public education.

In summer 1985 more than 1 000 textbooks for primary and lower secondary schools were rewritten within two months. The commissions which were entrusted with the revision of the books were recruited from fascist and reactionary circles. The new textbooks eliminated the last remnants of democratic education.

The universities

The universities and establishments of higher education formed part of those institutions which the military Junta, after its advent to power by a military coup against an elected, legitimate government, began to "reform", since they were allegedly responsible for "anarchism and terrorism".

Befor giving an assessment of the present condition of higher education we should have a look at the law on higher education passed after September 12th, 1980 and at the institutions based on this law.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TOSTAV

I The law on higher education

Law No 2547 of November 6th, 1981 governing higher education - except for the educational institutions of the armed forces and the intelligence service - defines an integrated structure for all Turkish universities and establishments of higher education on a centralised basis. The former vice-chancellor of Boğaziçi University in Istanbul, Abdullah Kuran, gives the following description of this structure: "... a body from which you receive your instructions every day over the phone ..." (Cumhuriyet of 1-10-1985).

Let us have a look at the model of administration which the Junta conceived for the universities:

The composition of the YÖK

In accordance with the law the "Higher Education Council" (YÖK) is composed of a President and 24 members. The way in which the members of the YÖK are appointed is representative of the situation in higher education on the whole:

a) the President of the YÖK and seven members are directly appointed by the President of the Republic;
b) one member by the Chief of the General Staff;
c) six members by the government;
d) two members by the Minister for National Education;
e) eight members by the Intra-University Council (this Council is composed of the 27 vice-chancellors of the universities of the country, one professore appointed by the General Staff and 27 lecturers appointed by the academic senates of the universities. Most of the members of the academic senates of the universities are appointed by the respective vice-chancellors who, for their part, are also appointed to their posts).

To this should be added that the President of the Republic has the right to reject the members appointed by the other institutions (as if it is not sufficient for him to appoint members by himself). In such a case the respective institutions are required to suggest new names within two weeks, otherwise the President will also appoint these members.

The competencies of this arbitrarily composed body include:

- The YÖK controls the financial resources of the universities;
- instates the teaching staff of the individual universities;
- audits and confirms the budgets of the universities and establishments of higher education;
- proposes the vice-chancellors of the universities to the President of the Republic;
- assumes the disciplinary powers of the vice-chancellors;
- can any time close the universities and establishments of higher education;
- can remove from office members of the academic staff;
- fixes the modalities for the selection and the matriculation of students;

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

- fixes the tuition fees;
- can directly decide upon the opening or the closure of intramural institutions (departments, institutes, colleges);
- can dispose the opening, the closure or the merging of departments or units at all levels (research departments, chairs);
- is entitled to issue decrees concerning the awarding of a lecturer's or a professor's degree, respectively, and concerning the weekly workload of the academic staff;
- defines the marking and assessment system relevant to moving up students; decides upon the lectures to be given at the diverse academic departments; fixes the number of teachers to be employed by a university in a definite scientific branch;
- evaluates the success and the failures of the universities and initiates adequate steps in this respect etc.

It seems appropriate, in this context, to quote Prof. Gencay Gürsoy who was expelled from the medical college of the University of Istanbul after the military coup. He stated: "The structure imposed by the YÖK is less appropriate to procreate the preconditions indispensable for scientific work, namely to promote the motivation, but its strict, bureaucratic and stereotyped nature rather tends to produce dispirited officials. You cannot expect creativity from a person working in parade ground-like conditions. Can you expect a member of the academic staff, whose programme and content of teaching is determined by a person appointed from outside and whose employment is insecure, to accomplish adequate scientific work?" (Cumhuriyet of 2-10-1985).

The full application of the above-mentioned principles clearly shows the type of student desired by the YÖK:

He is a good student "... whose behaviour inside and outside the institutions of higher education does not impair the principles of a student (what are the criteria thereof?); who does not disturb the order and the operational methods of the institutions (by doing what?); who does not besmirch the honour and the dignity of the academic staff and who behaves in a proper way (what does this mean?); who rejects involvement in anarchist or ideological clashes (which actions are qualified as anarchist or ideological?) or the provocation and promotion of such actions (what does provocation or promotion mean in this context?)..."

II University education after September 12th, 1980

It would be wrong to assume that the military dictatorship was content with the mere establishment of the YÖK. Immediately after the coup a larg-scale "purge" was initiated, and those university teachers classified as "dubious" or "potentially dubious" were either expelled or forced to resign or to retire early. More than 1 300 university teachers (including more than 400 professors) were in this way removed from the universities.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

What was the result?

The standard of education has decreased at the universities. According to Prof. Abdullah Kuran "the universities have become a kind of institution for the 'castration of intellectuals'..."

The members of the academic staff, who are forced to train their students along the lines determined by the YÖK, who have been degraded to proof-readers with insecure places of employment and who are even afraid of subscribing to international academic publications, have been excluded from all types of scientific work. The former professor at the Technological University of the Middle East (ODTÜ) in Ankara, Ilhan Tekeli, stated that the more than 1 000 lecturers who were removed from the universities, on the other hand, "... have set up an academic circle outside the universities and thus given an impulse to our scientific life...". Many of them are issuing publications in Turkish and other languages and receive awards from the Council of Europe and other international institutions. Some of them are working at universities in the USA, France, the FRG, Holland, Switzerland, Jordan, Saudi Arabia and Zimbabwe or are holding offices at the UN, the UNCTAD etc. Whereas the President of the YÖK praised the existing system, with its"artificially nourished students" and its professors resembling "dispirited officials", as "the best of the World" the scientific knowledge accumulated over the past decades is wasted and cannot be passed on to future students' generations.

Those who could retain their posts are forced to a so-called "brain-drift". Compared with the period from 1968 to 1981, when all students of the ODTÜ who took their doctor's degree abroad returned to Turkey, today hardly any graduate student studying for a doctorate abroad returns to the country. The only solution to overcome the shortage of teachers offered so far by the YÖK was the closure of the affected chairs and departments.

We would like to conclude our explanations on this subject with a reference to the subsequent trends of development: The teachers who were expelled after September 12th are now turning to the universities in the provinces where martial law was lifted and are applying for their re-integration there. The usual explanation given to them is that they were dismissed by order of the Commander of Martial Law and that their re-integration fell within the scope of his competency. Since martial law, however, has formally been lifted the Commander of Martial Law, to whom these teachers might turn, is no longer in power. According to Aydin Yalçin, a lecturer affected by this measure, the only chance of re-integration for the expelled teachers is "to wait for a renewed military coup".

At the beginning of 1980 the economic measures of Friedman were applied by force of arms in Turkey. Public education lagged behind in the application of the latest scientific trends and their translation into national economy. The ruling classes

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

whose hopes for economic advancement depended on the recipes of the IMF (International Monetary Fund) and its loans rather preferred to purchase science and technology abroad (by getting into debts) instead of producing them in their own country. They planned to maintain the economy by large-scale agricultural exports.

For a country which is so closely tied to imperialism as Turkey it is unnecessary and impossible to carry out large-scale economic and technological investments. This logic would suggest that the developed capitalist countries dispose over finances, science and technology. Turkey, on the other hand, is a "paradise of cheap labour". When workers are denied the right to trade union organisation and to collective bargaining this means a paradise for employers.

Free competition inevitably resulted in the full abolition of equal opportunities in education. There is a limited need for economists and management experts proficient in foreign languages in Turkey. Whereas the number of privare schools training such experts for payment has grown during the past ten years there has been a notable decline in the quality of general education imparted at the state-run schools.

The Junta introduced compulsory lessons in religion and moral at all primary and lower secondary schools. The principle of secular education has been restrained. Attempts were made to replace the evolution theory of Darwin by the religious theory of genesis which were even assisted by the personal intervention of the Minister for National Education. This issue was discussed in the press over various months, as if there existed no other problems in Turkey worth discussing. Attempts were made to refute Darwin in religious textbooks. Denominational schools and Koran study courses are rapidly spreading in an effort to cram dogmas and unscientific creeds into the children and adolescents. School education is intended to prevent people from thinking and fighting for a better life, to prepare them for a life of humility and sufferings and to make them beliefe in a better life after their death. In the name of the so-called "Turkish-Islamic Synthesis" attempts are being made to standardise people in a stereotyped "racist and theocratic manner".

Only qualified teachers can impart education of a high quality. Before the coup the teacher training colleges, in spite of their diversity, admitted students only after specific entrance examinations. Successful and good students were trained at these institutions. After September 12th, however, the teacher training colleges also fell within the scope of responsibility of the YÖK. Now the students who achieve the lowest scores in the central university entrance examinations are admitted to the teacher training colleges. This means that the quality of teaching and of teachers is impaired from the very beginning. To this should be added that the prohibition of all kinds of teachers' organ-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

isations deprives them of the possibility of collectively producing new ideas and of communicating with the society.

Teachers are not expected to deal with their problems or the problems facing education and the society at large. On the contrary, they are only required to pass on the information prescribed in the textbooks of the Junta to the children. A disciplinary code envisaging fines for offences against the established system is intended to support these principles. Reports of children who returned from the Federal Republic of Germany are clear evidence in this respect. These children complain, in particular, about the obligation to wear school uniforms, the rigidity of teachers and the discipline in the classroom and at school in general. Many of them are coming into conflict with these principles.

Numerous schools remain closed down because of the general shortage of teachers, since the regime did not even manage to fill the gap left behind by tens of thousands of dismissed democratic teachers. Lessons are frequently cancelled. During the past five years all spheres of public education registered regressive trends in Turkey, where 60 per cent of the population are illiterate. This was not only a regression in terms of quality, but also in terms of quantity considering the downward trend in the educational budget.

For all the above-mentioned reasons the struggle for a democratic educational system in Turkey is closely linked with the nation-wide anti-fascist struggle.

SOME NUMERICAL SURVEYS ON THE CONDITION IN PUBLIC EDUCATION

NURSERY SCHOOLS

Nursery schools:	420
Number of groups:	2 188
Class size:	37
Pupils:	81 399
Teachers:	4 036

PRIMARY SCHOOLS

Schools:	48 503
Pupils:	6 527 474
Teachers:	209 732
Pupil-teacher ratio:	31

GENERAL SECONDARY SCHOOLS

Schools:	1 269
Students:	584 673
Teachers:	48 290
Student-teacher ratio:	12

LOWER SECONDARY SCHOOLS

Schools:	4 968
Pupils:	1 761 060
Teachers:	41 764
Pupil-teacher ratio:	42

TECHNICAL SECONDARY SCHOOLS

Schools:	1 274
Students:	376 778
Teachers:	36 918
Student-teacher ratio:	10

The total of schools:	56 434
The entire student population:	9 331 384
The total of teachers:	340 739
Pupil-teacher ration	27

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV

22 755 teachers and lecturers are at present employed at the universities and establishments of higher education. According to the YÖK 40 628 teachers and lecturers are lacking.

The number of university graduates is decreasing:

Academic year	Number of students	Number of graduates	%
1978-1979	319 375	63 057	19.7
1979-1980	269 877	70 889	26.3
1980-1981	237 235	31 737	13.4
1981-1982	240 680	40 807	17.0
1982-1983	281 539	35 144	12.5
1983-1984	322.320	39 880	12.5
1984-1985	398 185		
1985-1986	400 000 (approximataly)		

The salary of a teacher only suffices to pay the rent:
The monthly salary of a teacher at a state-run school amounts to 40 000 - 60 000 TL (1DM 3 225 TL).

The rent for a hut on the outskirts of a city is 25 000 TL a month. This means that a teacher earning 60 000 TL a month needs to spend 41 per cent of his salary on the rent.

The indebtedness of public employees:

In the first ten months of 1985, 545 692 public employees borrowed a total of 46 000 490 000 TL from credit institutions.

PRICE RISES OF SOME SELECTED CONSUMER GOODS

Products Price per kilogramme (TL)	1980 Beginning	1985 Beginning of November	Price rise in per cent
Bread	22	150	582
Rice	79	360	356
Potatoes	29	130	348
Beans	74	570	670
Sugar	44	190	332
Meat	310	1 630	426
Olives	232	1 300	460
Sheep's milk cheese	208	1 400	573
Olive oil	178	810	355
Margarine	92	700	661
Milk	52	220	323
Yoghurt	79	412	422
Tea	200	1 350	575
Raki	457	2 750	462

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

The real minimum wage of 1985 is below that of 1963! According to calculations of the trade union federation TÜRK-IS the legally fixed minimum wage should amount to 120 000 TL a month at least. Investigations of the trade union PETROL-IS reveal that today a childless couple can only live for 5.5 days on the minimum wage of 16 332 TL net. The minimum wage only covers 29.6 per cent of the expenditure of a family of four on food.

A worker who receives the minimum wage needs to work 19 hours and 45 minutes to buy one kilo of meat, 13 hours and 53 minutes for one kilo of sheep's milk cheese and 55 days for the monthly rent (in a month of 30/31 days!) Today the minimum wage only amounts to 61.8 per cent of that of 1963, which serves as the basis of reference and is fixed at 100 per cent.

An investigation of the magazine NOKTA shows how a Turkish worker with an average income lives in comparison with workers in other countries:

Products	Workers from				
	Turkey	USA	FRG	Belgium	Spain
Refrigerator (10.5 feet)	5 months	8 days	12 days	10 days	16 days
Washing machine (fully automatic)	8 months	8 days	11 days	9 days	15 days
Colour TV (61 cm)	7,5 months	6 days	12 days	17 days	15 days

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV

THE PRESENT-DAY POLICY OF OPPRESSION AND DISMISSAL OF TEACHERS IN SPITE OF THE SHORTAGE OF TEACHERS

62 years have passed since the foundation of the Republic of Turkey. Three literacy education campaigns were carried out in this period, one immediately after the foundation of the Republic and the other two after the military coups of 1960 and 1980, respectively. Nevertheless there are 11 million illiterates in Turkey today. Only two per cent of the 50 million population could complete university studies. Every year 200 000 children of school age do not have access to school. Only half of the potential student population can attend lower secondary school. The education and training of high school and university students is in a deplorable state. There is a potential university student population of 8 per cent in Turkey.

In the present school year 1985/86, 13 798 schools are working in two shifts. At some lower secondary schools in the city centre of Istanbul lessons are cancelled for whole days. Numerous school in Eastern and South-Eastern Turkey, where the Kurdish people live, are closed down because of a chronic shortage of teachers.

83 per cent of all schools in Turkey register a lack of teachers. 38 536 teachers are lacking alone in the sphere of primary and lower secondary education.

One reason for the above-mentioned shortcomings is undoubtedly that education and training are denied proper recognition. An even more important reason, however, is the policy of severe oppression and dismissal of teachers pursued over the past years. This is the balance of the policy of oppression pursued after the fascist military coup of September 12th, 1980:

A Among the members of the national executive of the TÖB-DER there are

1 Assassinated persons	2
2 Persons condemned to terms of imprisonment by the Commander of Martial Law	49
3 Persons still on trial in a military court	2
4 Persons still wanted by the Commander of Martial Law	24

B Among the members of the regional executives and the rank and file of the TÖB-DER there are

1 Assassinated persons	6
2 Persons definitely removed from office	1 800
3 Persons who retired against their will	1 200
4 Persons who faced punitive transfers to the administration services	1 500
5 Pending disciplinary proceedings	20 000
6 Persons condemned to terms of imprisonment between one and four years and to other penalties by the military courts	8 000

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

7	Persons who are in prison and still awaiting trial	2 000
8	Persons dismissed from the universities and establishments of higher education and those who resigned	1 200
	Total	35 783

These are the figures we could compile with our limited possibilities and which are actually much higher. Yet it is impossible today to receive the real figures concerning the oppression and the dismissals of teachers. Only an independent group or institution could find out the truth, yet under the present fascist regime there are no possibilities for such studies.

Nor is it possible to discover the number of those teachers who fell ill or were disabled over the past years as a result of the tortures they had been subjected to and who were on trial for political reasons all over the country.

To this should be added that the economic, democratic, cultural and social condition of teachers is disastrous in Turkey. The columnist Ilhan Selçuk, in the daily "Cumhuriyet", wrote an article entitled "Who is the teacher in Turkey today?" which gives an excellent reply to this question: Selçuk writes: "The personality of the teacher is under terrible pressure. Those in power in our society have broken with knowledge, science, learning, teaching and understanding. The ruling forces have no interest in new ideas and even suppress their emergence and articulation. Teachers are fed up with oppression. After years of permanent banishment, with the trials goin on against them, they have resigned to their fate. They are under constant supervision. They are constantly considered as suspicious persons being involved in potential actions against the state. They are therefore in fear of their lives and exposed to constant dangers. Again and again they are forced to defend against all kinds of suspicions, such as, you looked to the right, you looked to the left; whom did you speak to; what did you read; which books do you have at home; what do you believe? ...

The regime does not like to see teachers think, since this might produce dangerous ideas. Teachers are required to function from top to toe as a programmed robot. Robots who educate robots ...

Teachers who are living on the verge of destitution are therefore in a constant crisis. They need to think about how to maintain their family on 50 000 TL (about 85 USD) a month. That is why their ideas can only be limited to this kind of calculations."

We have nothing to add to this statement.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

REVUE INTERNATIONALE DES ENSEIGNANTS

4
1986



DOKÜMANTASYON VE TARİH ARAŞTIRMA

PUBLICATION INTERNATIONALE
SYNDICALE ET PÉDAGOGIQUE

Revue Internationale des Enseignants

4/1986

Publication internationale, syndicale et pédagogique

Photo de couverture:
L'école au quotidien dans le monde entier: réceptivité, intérêt, curiosité

REVUE INTERNATIONALE DES ENSEIGNANTS
Publication de la Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement (F.I.S.E.)
Périodique trimestriel paraît en français, en anglais, en espagnol et en allemand
Rédacteur en chef:
Hans Aschenbrenner
Commission internationale de rédaction:
présidente – Helga Labs, R.D.A., vice-présidente de la F.I.S.E.
prof. Mrinmoy Bhattacharyya, Inde
Jean Bila, Bourkina-Faso
Mohamed Trabelsi, Tunisie
Costa Carvalho, Portugal
Dr Mária Deli Köpflé, Hongrie
prof. Alexander Mirolioubov, U.R.S.S.
Dr Fadhil al-Saqi, Irak
Georges Pruvost, France
Alberto Texier, Chili
Adresse de la rédaction:
R.D.A.-1110 Berlin, Wilhelm-Wolff-Str. 21
La rédaction de ce numéro a été achevée le 25 juillet 1986

Les points de vue émis dans cette revue ne reflètent pas nécessairement les positions de la Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement ou de la rédaction.
La reproduction intégrale ou partielle des articles est autorisée à condition d'en mentionner l'origine.

Abonnement:
un an (quatre numéros) 4 $ US
cinq ans (vingt numéros) 20 $ US
ou l'équivalent en monnaie nationale.
A verser sur le compte de la Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement (F.I.S.E.): Deutsche Aussenhandelsbank AG, DDR-1080 Berlin
numéro de compte: 9685-1564-0014
III/18/36 Ag 219 P 518/86 2,5-10

SOMMAIRE

	Declaration pour le 40e anniversaire de la F.I.S.E.	1
Crisólogo Gatica, Chili	La F.I.S.E. il y a quarante ans et aujourd'hui	3
Des opinions diverses (Moçambique, Hongrie, Nicaragua, Australie et R.D.A.)	Un monde sans guerre – aux résultats de la campagne de la F.I.S.E. « Des millions de signatures pour la paix »	6
Reportage Juan Orellana	Travail d'éducation dans un camp de réfugiés salvadoriens	9
Georg Libot	Ce dont rêvent les enfants palestiniens	12
Jean Bila, Burkina Faso	Stratégie de lutte contre l'analphabétisme	14
Pr Hans-Georg Hofmann, R.D.A.	Dissiper les nuages de la menace	17
Narindar Singh, Inde	Education et survie	20
Piet Dijkstra, Pays-Bas	Formation continue et éducation pour la paix	23
Pr V. G. Onouchkin, Dr. G. D. Gleiser, U.R.S.S.	L'école du soir pour les adultes en U.R.S.S. – bilan et perspectives	26
Syndicat éthiopien des enseignants	Expériences de l'Ethiopie dans la lutte contre l'analphabétisme	29
Poste à la rédaction	Enseignants australiens au Nicaragua	
	PANORAMA	32

Supplément: Problèmes pédagogiques

Emile Blanc, B.I.E.	L'enseignement primaire – résultats et tendances	II
Monique Quertier, France	Apprendre dans une classe coopérative	VI
Direction de TÖB-DER, Turquie	Situation grave des enseignants en Turquie	X
G. Zorig, Mongolie	Ecole et enseignants	XI
Dr Tony Gozie Anwukah, Nigeria	Accès à l'éducation et niveau d'instruction	XIII
David Bell, Australie	Le système éducatif en Papouasie – Nouvelle-Guinée	XVI

TÜSTAV TÜRK SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Déclaration pour le 40e anniversaire de la F.I.S.E.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI · TÜSTAV ARŞİVİ

Créée au lendemain de la Seconde guerre mondiale par la fusion des deux internationales syndicales mondiales de l'enseignement existant à l'époque, la F.I.S.E. s'est efforcée d'incarner et de réaliser, tout au long de quarante années de luttes et d'initiatives, les buts fondateurs de l'unité syndicale internationale, en particulier l'action pour la paix et l'élimination du fascisme et pour une éducation démocratique dans tous les pays.

Malgré les divisions et les confrontations de la guerre froide et la création de nouvelles internationales, à travers l'histoire tourmentée de notre époque, la F.I.S.E. et ses membres ont réussi à développer leur organisation internationale, qui s'affirme comme la principale force syndicale unitaire et de lutte dans le mouvement international des travailleurs de l'enseignement et de la science, et à créer et approfondir les relations d'amitié et de coopération existant avec des organisations d'orientations et affiliations diverses, afin d'agir pour les revendications politiques, sociales, économiques et culturelles communes aux travailleurs de nos professions.

Le rôle du mouvement syndical démocratique doit se renforcer

La F.I.S.E. conduit son action en liaison étroite avec la F.S.M. et le mouvement syndical démocratique de masse et de classe, dont le rôle doit actuellement se renforcer pour contribuer à créer un monde de paix et à reconvertir les industries d'armement à des fins pacifiques, pour construire une alternative démocratique et de progrès social à la crise internationale du capitalisme et s'opposer fermement à ce que les travailleurs et les peuples subissent et paient ses conséquences dramatiques, et agir afin que le progrès scientifique et technique serve à la satisfaction des besoins populaires, au développement économique et culturel de tous les peuples.

Avec toutes les forces syndicales et professionnelles et les organisations de masse démocratiques, la F.I.S.E. lutte en faveur de la paix et du désarmement, pour les droits des peuples et ceux de la personne humaine, pour les droits syndicaux et les libertés professionnelles, contre l'action des sociétés et institutions transnationales et le fardeau de la dette extérieure et pour l'instauration d'un Nouvel Ordre Economique International.

L'originalité de la F.I.S.E.

Pour résoudre les problèmes qui affectent la grande majorité de l'humanité, le sous-développement, la misère, la faim et l'analphabétisme, la maladie, le chômage, la F.I.S.E. lutte contre les dangers et les gaspillages gigantesques de la politique de surarmement et de confrontation impérialiste, et pour des transformations économiques et sociales fondamentales mettant fin aux rapports de domination et d'exploitation. C'est l'originalité de la F.I.S.E., par rapport aux autres organisations mondiales de l'enseignement, que de lier les luttes pour la satisfaction des besoins et revendications immédiates avec des propositions et actions à plus long terme pour changer la société, afin de garantir que ce qui a été obtenu par les luttes ne soit pas sans cesse remis en cause par la classe dominante.

Dès sa naissance, la F.I.S.E. s'est fixé parmi ses buts fondamentaux de lutter contre les guerres et les causes qui les engendrent, et ne relâchera jamais ses efforts propres et la recherche de l'unité la plus large à cet effet.

Elle continuera donc de s'opposer à la course aux armements, à son extension dans l'espace, et à toute politique de tension et de confrontation pouvant conduire à des guerres. Elle soutiendra tous les efforts sincères de négociation pour un désarmement contrôlé, et toute manifestation de bonne volonté dans le sens de la réduction des tensions et de la réalisation d'une paix durable, toute proposition concrète pour parvenir à réduire les armements existants, à ne pas faire usage de la force dans les conflits, et à ouvrir des perspectives pour éliminer complètement les armes de destruction massive qui mettent en péril l'avenir même de l'humanité.

Une éducation populaire de haut niveau scientifique et technique

En même temps, elle continuera son travail syndical et professionnel pour promouvoir une éducation populaire de haut niveau scientifique et technique, conformément aux nécessités de notre temps, et pour que les travailleurs de l'enseignement et de la science bénéficient sans restrictions de l'intégralité des droits politiques, syndicaux et professionnels, de bonnes conditions de vie et de travail, d'un niveau de formation initiale et permanente en progrès constant, de salaires et d'avantages sociaux leur permettant d'exercer dans les meilleures conditions matérielles et morales, afin d'élever sans

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI



Vue de la présidence de la réunion commémorative du quarantième anniversaire de la F.I.S.E., le 11 mai dernier à Varsovie.

cesse le niveau et la qualité de leur travail.

Nombreux sont les femmes et les hommes de toutes nationalités qui, à des fonctions et titres divers, ont contribué à former la F.I.S.E., à en faire une organisation ample et démocratique, à lui donner son style de dialogue et son esprit d'ouverture, sa politique de recherche permanente du consensus et de l'unité les plus larges dans l'attachement à ses principes et à ses valeurs. Tous ces collègues et camarades ont donné beaucoup de leur temps et de leur intelligence au travail syndical, certains sont tombés sous les coups de la répression. A toutes et à tous nous rendons hommage en ce jour anniversaire, et nous les remercions pour leur dévouement et leur abnégation.

Solidarité et coopération internationales, unité d'action

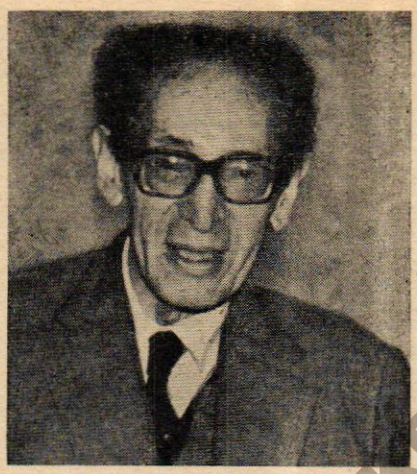
La F.I.S.E. ne recherche pas de position hégémonique, elle rejette l'exclusive, la discrimination et toute prétention à dominer le mouvement enseignant, ou à en confisquer la représentation internationale. Notre tâche consiste à étudier la réalité, à proposer des initiatives, à rechercher toutes les coordinations possibles et à diffuser l'information sur les luttes et les expériences, à organiser la solidarité et la coopération internationales, à promouvoir l'unité d'action, dans le respect de l'indépendance et de l'autonomie des organisations nationales de l'enseignement et de la science, à instaurer le dialogue et la compréhension internationale.

Nous remercions les organisations qui acceptent le dialogue et n'ont pas de préjugé idéologique contre la coopération sincère entre organisations de conceptions et d'orientations différentes, et en particulier les organisations qui ont envoyé leurs représentants à cette célébration et celles qui ont adressé des messages d'amitié. Nous sommes sensibles à leur présence et à leur disposition au débat et au travail sur les questions d'intérêt commun.

En ce quarantième anniversaire, il s'agit pour la F.I.S.E. de prendre en compte l'expérience passée et les résultats obtenus pour mieux maîtriser le présent et se tourner vers l'avenir. Nos principes et nos buts conservent toute leur jeunesse et leur actualité dans le monde d'aujourd'hui; il n'y a pas de fatalité de la crise, du sous-développement ou de la guerre si nous luttons et si nous sommes capables de réunir des forces toujours plus importantes et plus larges en faveur de la paix, des droits des peuples et de la personne humaine, de la libération de l'oppression et de l'exploitation.

La F.I.S.E. il y a quarante ans et aujourd'hui

Interview de Crisólogo GATICA, dirigeant du mouvement chilien et latino-américain des enseignants



– Camarade Gatica, vous avez appartenu au comité préparatoire qui a convoqué la conférence constitutive de la F.I.S.E. il y a quarante ans à Paris. Pouvez-vous nous dire comment les choses se sont passées?

Crisólogo Gatica: En 1946, je me suis rendu au Mexique et j'y ai participé à la préparation du 5e Congrès des enseignants américains. Nous voulions donner à ce congrès l'audience la plus large. Je voudrais rappeler ici que le premier congrès des enseignants américains s'est tenu en 1928 à Buenos Aires, que les congressistes avaient été unanimes à revendiquer la défense de la dignité des enseignants, la lutte pour un enseignement démocratique et une organisation internationale des enseignants de tous les continents. Quand le Comité préparatoire a commencé à travailler à Paris après la Seconde Guerre mondiale, il s'agissait du premier pas dans cette direction. On m'avait demandé de partir pour Paris et de participer aux travaux du Comité préparatoire institué pour relancer le mouvement international des enseignants. A Paris, j'ai pris contact avec Adrien Laverne, Marie-Louise Cavalier, qui appartenaient eux aussi au Comité préparatoire. J'y ai également fait la connaissance de **Paul Delanoue**, début d'une amitié sincère qui nous a liée pendant de nombreuses années. Paul Delanoue était un homme sympathique, d'une grande chaleur humaine, perspicace et conscient de l'importance des détails. Il avait l'art de résumer ses idées sous une forme extrêmement limpide. J'ai également eu l'honneur de faire la connaissance d'Henri Wallon.

Pour les enseignants européens, cela a été une nouveauté et une surprise d'apprendre qu'il existait en Amérique latine un mouvement structuré des enseignants, qui avait déjà organisé plusieurs congrès, mouvement qui s'était déclaré solidaire des peuples en lutte contre le fascisme, qui défendait les intérêts des enseignants et œuvrait pour la défense de la paix, pour un enseignement démocratique, pour la solidarité envers les victimes de l'oppression, pour le développement du système de santé, pour l'épanouissement des jeunes et la formation professionnelle.

– A propos de cette année 1946, quand vous repensez à cette époque, quelle impression avez-vous gardée de la ville, des habitants, du pays?

Crisólogo Gatica: Quand je suis allé à Paris, j'avais 38 ans. A l'époque, Paris était pour nous le creuset de toute la culture de l'Ancien monde. On manquait de tout, il n'y avait pas de lait, tout au plus pour les tuberculeux et les enfants, il n'y avait ni café ni sucre, ni bas, ni cuir, le savon était rare. Le pays était en ruines mais la reconstruction était en cours, les ouvriers s'étaient organisés pour imposer certaines revendications. En France, j'ai été aussi témoin des efforts déployés par les camarades espagnols pour rentrer dans leur pays. Au Mexique, j'avais déjà rencontré plusieurs enseignants espagnols qui avaient émigré. Il s'agissait d'un groupe d'enseignants expérimentés qui ont commencé à travailler dans l'enseignement mexicain. A Paris, il y avait aussi des enseignants qui attendaient de pouvoir rentrer dans leur pays et plaçaient leurs espoirs dans un renversement de Franco. Les Espagnols vivaient dans des conditions difficiles. Je me souviens très bien d'eux, je n'oublierai jamais la sympathie qu'ils m'ont manifestée.

Les enseignants français travaillaient eux aussi dans des conditions difficiles. Nos rapports étaient amicaux. Ils ont compris le fait capital que les contacts pouvaient être intensifiés entre les mouvements des enseignants de deux mondes.

Je suis revenu au Mexique où j'ai rapporté au 5e Congrès des enseignants américains sur mon travail au Comité préparatoire. Les délégués ont été satisfaits que des relations aient été établies entre les enseignants de la vieille Europe et du Nouveau monde, que nous appelons Amérique. Au Chili, la fondation de la nouvelle internationale des enseignants a été accueillie chaleureusement car on nourrissait depuis longtemps le désir d'avoir une organisation démocratique, vaste et solidaire.

– A partir de là, votre existence a été en rapport direct avec la F.I.S.E. Vous avez été rédacteur en chef de l'édition espagnole de la Revue internationale des enseignants. *Pouvez-vous nous en dire quelques mots?*

Crisólogo Gatica : Nous suivions avec un très grand intérêt les différentes conférences internationales, les réunions du Comité administratif et les publications de la F.I.S.E. En 1953, nous avons commencé à publier une édition espagnole de la *Revue internationale des enseignants*. J'ai été pendant vingt ans rédacteur en chef de l'édition espagnole, j'ai participé à plusieurs réunions du Comité administratif et conférences internationales de la F.I.S.E. La revue présentait certaines spécificités. Nous ne voulions pas une traduction littérale de la version destinée à l'Europe car nous savions que notre continent avait des problèmes caractéristiques, spécifiques de la région. Nous accordions bien entendu une grande importance aux expériences

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI



Entretien avec Crisólogo Gática

des pays avancés dans leur développement économique, politique et social. Nous réservions dans notre édition une large place aux articles des personnalités de la F.I.S.E., des pays socialistes et capitalistes. La revue a été éditée pendant vingt ans au Chili. Après le putsch fasciste au Chili, en 1973, cela n'a plus été possible. Il faut dire aussi qu'il y avait des enseignants chiliens qui militaient au secrétariat de la F.I.S.E., par exemple Maria Marchant, qui a effectué pendant des années un travail plein d'abnégation dans des conditions difficiles car elle a milité à une époque où la présence et les activités de la F.I.S.E. étaient interdites en France. On sait que par la suite, la F.I.S.E. s'est établie à Vienne, puis à Prague et qu'elle a son siège en R.D.A. depuis 1977.

Nous avons publié de nombreux articles d'enseignants latino-américains dans la *Revue internationale des enseignants*. Nous avons encouragé les analyses sur les différents pays et recueilli des études sur les problèmes de l'enseignement. Nous avons fait connaître à notre public les conquêtes de l'enseignement des pays socialistes et dénoncé les menées de l'impérialisme pour maintenir la division entre les pays latino-américains et soumettre l'enseignement aux intérêts et aux besoins de l'oligarchie financière. Nous n'avons cessé de dénoncer les poursuites dont étaient victimes les progressistes et d'appeler à la solidarité envers toutes les victimes de l'oppression.

L'Amérique latine est un continent qui a toujours souffert de l'oppression, victime de l'oligarchie financière et des latifundistes, mais aussi de l'influence nocive de l'impérialisme nord-américain.

Notre lutte avait pour but la reconquête des valeurs de notre enseignement démocratique et, à ce titre, nous avons rendu hommage au travail réalisé par de grands enseignants. Durant ces vingt années, nous avons publié des articles sur l'enseignement au Mexique, au Brésil, en Argentine, au Pérou, en Uruguay, en Colombie, en Equateur, au Venezuela, au Paraguay et sur les pays d'Amérique centrale, surtout Cuba. Nous avons évoqué pratiquement tous les pays, à un moment ou à un autre.

Aussi, je peux dire ici, non sans fierté mais aussi sans exagération, que le Chili a toujours multiplié les initiatives au bénéfice de l'organisation internationale des enseignants. Notre camarade César Godoy Urrutia était au premier Congrès de la Confédération des enseignants américains en 1928. Quelques décennies après, Urrutia fut élu vice-président de l'organisation et a joué à ce titre un rôle considérable. Il a plaidé dans ses écrits pour les buts et la mission de la F.I.S.E. Quand il se rendait dans d'autres pays d'Amérique latine, il s'efforçait avant tout de faire connaître l'existence de l'organisation et expliquait les caractéristiques de la F.I.S.E., qui poursuit une politique de coopération avec les classes travailleuses, avant tout la classe ouvrière, mais aussi avec d'autres couches sociales qui se trouvent dans une situation difficile. D'une façon générale, la majorité de la population s'intéresse au sort des enfants et des adolescents et la F.I.S.E. a toujours été un médiateur particulièrement approprié pour traduire le désir des familles de voir les enfants recevoir une meilleure instruction. Les oligarchies se sont toujours efforcées de donner une instruction incomplète, limitée aux connaissances élémentaires et il existe toujours un taux élevé d'analphabètes dans de nombreux pays d'Amérique latine.

– Camarade Gatica, est-ce que ce que vous attendiez de la F.I.S.E. à l'époque a été réalisé?

Crisólogo Gatica : C'est une grande joie pour moi de pouvoir constater que la F.I.S.E. est aujourd'hui une organisation aussi représentative, présente dans de si nombreux pays. Je suis extrêmement satisfait quand je vois des délégations aussi nombreuses participer aux congrès de la F.I.S.E., qui parlent des langues diverses mais parviennent tout de même à se comprendre car elles sont toutes animées par la même volonté, par exemple l'édification d'un monde respectueux des valeurs humaines, des libertés démocratiques, dans lequel la paix internationale est sauvegardée, dans lequel le danger de guerre nucléaire aura été définitivement banni, mais aussi un monde meilleur pour les générations à venir. Au début, ces idées semblaient utopiques mais c'est par le véhicule de ces idées que nous sommes parvenus à réaliser l'une des grandes aspirations de nombreux enseignants, à savoir disposer d'une organisation qui défende la dignité de la fonction enseignante. En effet, notre métier d'enseignant est souvent considéré avec méfiance, voire avec hostilité, parce que les milieux dirigeants, la classe des capitalistes, ne manifestent aucune compréhension, voire même font étalage de leur mépris. Les enseignants ont dû faire de grands efforts pour que leur travail, c'est-à-dire l'éducation des enfants et leur préparation à l'avenir, soit replacée à sa juste valeur sociale. Nous pensons que c'est une grande chose que ces activités de la F.I.S.E. soient connues dans le monde entier.

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

L'éducation – un droit, non un privilège

Nouvelles tendances dans l'enseignement national à Bahrein

par l'Union nationale des étudiants de Bahrein (N.U.B.S.)

De nombreuses déclarations et promesses faites récemment par le ministère de l'éducation sous la direction de M. Ali Fakhru à propos de la promotion de l'éducation et des méthodes d'enseignement scientifiques ne sont qu'un écran de fumée destiné à voiler sa politique boiteuse et la crise de l'éducation à Bahrein. En effet, la crise économique, politique et sociale que traverse notre pays frappe de plein fouet l'éducation. Il est parfaitement logique que cette crise ait aussi des retombées sur les institutions culturelles et les établissements d'enseignement.

Au cours d'une récente conférence de presse télévisée, qui a été largement reprise par la presse locale, M. Ali Fakhru a exposé ses vues sur l'éducation et exprimé le désir de faire du système d'enseignement bahreïni le meilleur de tous les pays arabes.

Nous sommes loin de refuser tout merite au ministre qui, en insistant sur la nécessité de la démocratie et de la démocratisation de l'enseignement, a apporté certaines améliorations utiles notamment à l'administration de son ministère. Mais simultanément, dans ses réformes, malgré toutes ses affirmations, il n'est pas allé plus loin que son prédécesseur, M. Abd Al Aziz Al Khalifa. En témoigne l'état actuel de l'éducation. Ses innovations se réduisent à des réformes administratives et purement formelles.

Quant au domaine de l'éducation, il en a fait, tant au niveau du processus d'enseignement, un champ d'expérimentation aux dépens des intérêts de centaines d'élèves. C'est surtout le cas de l'introduction, dans plusieurs écoles primaires, à titre expérimental, du « maître de classe », dans le cadre de la formation des maîtres. Au lieu de tirer des expériences d'autres pays où un système similaire fonctionne depuis des années, le ministre a préféré expérimenter, créant la confusion dans les écoles. Cela dure depuis deux ans et nous nous demandons où nous allons. Cependant, le ministre a déclaré ouvertement que son ministère étudiait toujours cette nouvelle méthode et que celle-ci serait vraisemblablement généralisée.

Le ministre ne s'est toutefois pas contenté d'introduire les nouvelles méthodes dans les écoles primaires mais les a même étendues aux écoles secondaires. Dans les écoles de ce niveau, sa réforme consiste en une diversification et une spécialisation plus poussée de la formation, orientation qui est contraire aux déclarations antérieures du ministre au sujet des finalités de l'enseignement secondaire. Conformément à cette nouvelle orientation, les élèves sont obligés de se spécialiser sans pouvoir toujours exercer le libre choix. Le fait que la décision concernant la nature des études incombe au ministère et non pas à l'enseigné lui-même a causé un profond mécontentement chez des milliers d'élèves.

Dans les modifications qu'il a apportées au système d'enseignement, le ministre s'est visiblement inspiré du système d'enseignement américain, dont il ne cesse de vanter les mérites. Il a affirmé vouloir façonner un nouveau caractère de l'enseignement en changeant sa forme. Mais ses réformes sont loin d'avoir changé la nature même de l'éducation ou d'avoir dynamisé le processus d'enseignement.

C'est dans ce contexte que se situe le grave problème de la course aux armements, qui engloutit des moyens financiers et humains énormes dans la mise au point et la fabrication d'armes de destruction massive et d'autres armements sophistiqués, non seulement dans sa dimension mondiale, mais aussi au niveau des différents pays, clients des complexes militaro-industriels auxquels ils achètent des matériels d'armement les plus modernes.

Dans de telles circonstances, ces pays consacrent une grande partie de leurs ressources nationales à l'achat d'armements et au financement de l'armée et de l'appareil de répression de l'Etat, au détriment de la reconstruction économique.

– Vous avez 78 ans, c'est dire qu'il y a longtemps que vous avez atteint l'âge de la retraite et pourtant vous militez toujours activement à l'intérieur du mouvement syndical. A quoi vous consacrez-vous actuellement?

Crisólogo Gatica : Je travaille actuellement avec les camarades de l'Association générale des enseignants chiliens – A.G.E.CH. L'A.G.E.CH. est née de la lutte contre la dictature au Chili. C'est un plaisir que d'y militer avec de jeunes camarades, qui savent apprécier correctement les problèmes et réalisent un travail véritablement héroïque et qui, malgré les difficultés financières, s'acquittent de leur responsabilité avec courage et détermination.

J'ai été extrêmement satisfait d'assister à la réorientation née du changement de direction du collège national des enseignants. Les élections démocratiques ont en effet destitué la direction totalement dévouée à la dictature. Il est désormais possible d'envisager un travail commun, par exemple la défense d'un enseignement démocratique, des meilleures valeurs de l'enseignement chilien, l'accroissement du budget de l'éducation, un salaire équitable pour les enseignants, l'amélioration des prestations sociales car le système actuel de pensions repose sur un système privé de capitalisation.

(Les questions étaient posées par Hans Aschenbrenner)

TÜRKİYE SOSYAL TARİH VAKFI

Un monde sans guerre



Comme tout le numéro 4 de 1986, ces lignes vont à l'impression avant que les résultats de la campagne de la F.I.S.E. « Des millions de signatures pour la paix » ne soient remis solennellement au secrétaire général des Nations Unies, Pérez de Cuéllar, à l'occasion de la Semaine de l'O.N.U. pour le désarmement. Cette campagne de pétition montre avec quelle intensité les enseignants s'associent aux forces dont le but est d'intensifier le mouvement mondial de la paix, de réunir les hommes d'origines, d'idéologies, d'opinions politiques et de croyances différentes, de faire progresser l'unité d'action de syndicats de toutes les orientations et les organisations professionnelles, afin de parvenir à une vaste alliance de toutes les forces sociales pour le bon sens et le réalisme.

Le nombreux courrier qui est parvenu à la F.I.S.E. et à la Revue internationale des enseignants, *et dont nous publions une nouvelle fois une sélection, illustre le rôle que les enseignants peuvent et doivent jouer dans la lutte pour la paix puisqu'ils interviennent massivement dans l'éducation de la jeune génération, ont les connaissances suffisantes pour démêler les phénomènes contradictoires de notre époque, en tirer des conclusions et donner un prolongement à ces conclusions à l'école et à l'extérieur de l'école. Un rôle particulier revient aux associations et aux syndicats d'enseignants.*

Un monde sans guerre, c'est l'un des rêves les plus téméraires que caressent de nombreux enseignants prestigieux dans le monde. Dans notre monde, alors que des armements d'une capacité destructive inimaginable se sont accumulés et où l'humanité risque de s'anéantir elle-même, il n'y a pas d'autre possibilité que de mobiliser toutes les forces pour la réalisation de ce rêve.

L'Année internationale de la paix aura été riche en événements marquants dans la lutte des enseignants pour la paix et le désarmement. Nous pensons en particulier à la Conférence internationale des enseignants « Conjointement pour l'avenir – Une éducation pour la vie », qui s'est tenue du 6 au 9 août 1986 dans la capitale danoise, Copenhague. Nous pensons également au fait que le 1er septembre, Journée internationale d'action des syndicats pour la paix, a donné lieu dans de nombreuses écoles à des heures thématiques consacrées à la paix, à des rassemblements d'écoliers avant la classe, à des manifestations d'enseignants, d'élèves et de parents, à des distributions de tracts et des campagnes de pétition. De nombreuses organisations d'enseignants et enseignants à titre personnel mettront à profit la Semaine de l'O.N.U. pour le désarmement en octobre pour dénoncer les responsables de la course aux armements, les plans américains de « guerre des étoiles », pour soutenir les nombreuses propositions constructives des enseignants des pays socialistes et des pays non alignés, dont le but est de faire cesser la course aux armements sur terre et d'empêcher qu'elle ne s'etende à l'espace.

Mario SOUTO, Mozambique:

L'agression frappe des écoles, les enseignants, les enfants

Un enseignement véritablement démocratique peut apporter une contribution majeure à l'égalité sociale des hommes, qui est concrètement nécessaire pour sauvegarder la paix. C'est uniquement sur cette base que les efforts animés par la solidarité peuvent être intensifiés.

Tous les efforts doivent être faits, des manières les plus diverses et dans toutes les disciplines, pour faire comprendre aux enfants qu'ils doivent s'investir dans la lutte pour la sauvegarde de la paix et contre les dangers de la course aux armements et de la guerre. Compte tenu de la situation actuelle dans le monde, cela me semble être une revendication qui n'a rien de théorique ni d'idéaliste.

Il est évident que la domination et l'exploitation vont toujours de pair avec les efforts pour freiner les progrès de l'enseignement. Le capital financier international, sous ses diverses formes, agit toujours dans le sens de la stagnation et du recul dans le secteur de l'éducation. S'il n'en était pas ainsi, comment pourrait-on expliquer le nombre considérable d'analphabètes dans le pays qui se dit être le défenseur des droits de l'homme? Que peut-on dire de l'enseignement dans un pays qui reproduit immensément l'injustice sociale?

En ce qui concerne notre pays et sans prendre en considération l'état d'abandon dans lequel le colonialisme portugais a laissé l'enseignement, je dois dire que ce n'est pas par hasard si les écoles, les enseignants et les écoliers sont la cible préférée des bandes armées et manipulées par Pretoria et les forces de la réaction internationale.

TÜRKİYE SOSYAL TARİHİ VAKFI

István BALI, Hongrie:

Epargner à la terre une destruction insensée

Je suis professeur de russe. Né après la Seconde Guerre mondiale, je n'ai pas directement connu les horreurs de la guerre. J'ai suivi une année d'études à Leningrad, ville qui a le plus souffert durant la Seconde Guerre mondiale. Après octobre 1917, c'était la seconde fois que cette ville devenait un symbole et, en cette 25e année de la paix, j'ai compris lors de la visite que j'ai effectuée au cimetière *Pisskarevo*, tout ce que la guerre signifiait. Pour moi, la visite en ce lieu du souvenir a été bouleversante. Au pied du mémorial gigantesque, j'ai pu voir la flamme qui brûle éternellement pour les centaines de milliers de héros disparus. Je sais aujourd'hui que l'impression que j'y ai gagnée a fait de moi un authentique professeur de russe, c'est-à-dire quelqu'un qui enseigne la langue, mais aussi qui transmet le message de la volonté d'un peuple qui a beaucoup souffert.

Je suis donc extrêmement satisfait que le mouvement *Enseignants pour la paix* ait été lancé en octobre 1983 dans notre district de Borsod, plus précisément à Kaznicbarcika et, de ma ville natale, a fait tache d'huile sur toute la Hongrie. En mai 1985, le mouvement a pu tenir sa première Conférence nationale.

Nous nous efforçons actuellement, avec le concours du Conseil hongrois de la paix et les organisations d'enfants et d'adolescents, de rallier le plus possible d'enseignants au Mouvement, dont le but est d'unir, d'impulser et de mobiliser les employés de l'éducation dans leurs activités scolaires et périscolaires. Nous voulons ainsi inscrire dans la conscience des hommes l'engagement et la profession de foi pour la paix.

Afin de parvenir rapidement à cet objectif, un ouvrage méthodologique sera édité sur les tâches de l'éducation pour la paix, établi par les enseignants et destiné aux enseignants. Les articles sur les possibilités et la tâche de l'éducation pour la paix dans les différentes disciplines, sur l'éducation aux différents degrés de l'école et dans les établissements de formation des enseignants, sur la méthodologie dans les activités périscolaires (le rôle du cinéma et du théâtre dans l'éducation pour la paix, les activités du mouvement de la paix dans les établissements culturels, etc.), aideront les enseignants à se faire une idée de la diversité des possibilités. Les meilleurs travaux seront largement diffusés afin d'encourager l'échange des idées. A l'occasion de l'Année internationale de la paix se tient également une Conférence nationale de la paix, à laquelle les enseignants auront l'occasion d'évoquer les problèmes de l'éducation pour la paix, dans les différents symposiums.

Dans le même temps, le mouvement de la paix lancera dans ses organisations relevant des régions et dans les centres régionaux des activités de recherche et d'organisation de l'éducation pour la paix. Sous la conduite de ces organisations et encadrées par les enseignants, les nombreuses amicales dans les écoles, les établissements culturels et les organisations sociales déploieront leurs activités pour la paix. Les amicales adhèrent volontairement au mouvement de la paix et apportent un soutien multiforme et diversifié à l'éducation pour la paix: Elles organisent des meetings, participent aux concours internationaux de dessins, etc., affermissent par le jeu la volonté de paix des enfants, organisent la correspondance avec les jeunes d'autres pays, établissent des dictionnaires à l'usage des enfants, donnant la traduction de quantité de termes tels que paix, amitié, jeu, joie, etc. Pour les enfants, c'est un moyen de mieux comprendre ces termes que de les réunir, de les collationner, d'en parler.

Seuls ceux qui ont une idée précise de ce qu'est la guerre peuvent mesurer ce que représente une vie dans la paix. Nous ne devrions pas hésiter à faire comprendre aux enfants qui nous sont confiés ce que sont la guerre et les conséquences de la guerre. Destructrice de valeurs culturelles et surtout dévoreuse de vies humaines, la guerre ne doit jamais se renouveler.

Aussi est-il dans notre intérêt que le Syndicat des enseignants mette à profit ses contacts internationaux pour contribuer à la diffusion de ce mouvement dans le monde entier, mouvement dont le but est de préserver le monde d'une destruction absurde.

Rosa MARTINEZ, Nicaragua:

L'enseignement précipité dans la tragédie de l'agression

L'agression nord-américaine contre notre petit pays a déjà coûté la vie à 14.000 hommes, détruit quantité d'écoles, d'établissements de santé, d'usines, et anéanti des récoltes entières. Le blocus économique impitoyable a occasionné des pertes énormes à notre économie. Mais, malgré toutes ces difficultés et malgré la guerre, notre gouvernement révolutionnaire et notre peuple ont déployé tous les efforts pour maintenir les bases de l'existence de la population, garantir l'alimentation, les soins, l'éducation et l'exercice libre des droits démocratiques. Actuellement, le peuple suit avec ferveur les assemblées publiques pour l'élaboration d'une nouvelle Constitution.

L'enseignement lui aussi souffre continuellement de la tragédie de l'agression. Les contre-révolutionnaires détruisent les écoles, tuent des enseignants. Des milliers d'enseignants et d'étudiants ont dû être mobilisés pour la défense du pays. Je suis mère de deux enfants et auxiliaire bénévole dans une école maternelle de Masaya et, à ce titre, je suis bouleversée par le fait que les *contras* s'en prennent même aux écoles maternelles. Les bandits ont incendié deux écoles modèles au nord du pays, ils ont aussi détruit les petits établissements des coopératives et des fermes. En 1985, neuf éducatrices, qui exerçaient ce métier par amour pour les enfants, ont été victimes de la terreur.

Dans cette situation, nous avons besoin plus que jamais d'un vaste mouvement de solidarité envers notre pays, du soutien moral, politique et matériel, d'une solidarité dans la lutte pour la paix s'étendant aux activités diplomatiques, politiques et aux actions de masse.

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARŞİVİ VAKFI

Ron HALL, Australie:

Pour un monde dénucléarisé

Les enseignants australiens qui militent dans le mouvement de la paix, relèvent deux défis en cette Année internationale de la paix. Il s'agit premièrement de la prise en considération de l'éducation pour la paix dans les programmes et, deuxièmement, du rôle que jouent les enseignants dans la sensibilisation du public sur les questions en rapport avec la paix et le désarmement.

Les *Enseignants pour la paix* de notre pays s'efforcent de constituer un fonds avec les dotations publiques, pour réaliser avec efficacité du point de vue méthodologique l'éducation pour la paix dans les écoles. Les enseignants sont donc confrontés à de nombreuses tâches. Il faut dégager une méthodologie appropriée, réunir des fournitures constituées par les études sur la paix et les mettre à la disposition des enfants dans les bibliothèques des écoles. Il faut par ailleurs établir des programmes.

Il est bien entendu capital de trouver un nombre suffisant d'enseignants intéressés et militant, prêts à prendre en charge ces différentes tâches. L'éducation pour la paix dans les écoles a surtout pour but de motiver les enfants, de stimuler l'enthousiasme et l'engagement pour la cause de la paix, de faire comprendre aux enfants la valeur et la nécessité du règlement pacifique des litiges.

A l'intérieur du vaste mouvement de la paix en Australie, les *Enseignants pour la paix* participent à toutes les activités, en particulier aux actions contre les bases militaires américaines et autres qui se trouvent un peu partout sur notre île-continent.

Par leurs activités, les *Enseignants pour la paix* œuvrent

– pour la transformation de l'océan Indien en une zone de paix;

– pour le démantèlement des bases militaires et maritimes dans l'océan Pacifique,

– pour le gel immédiat des armes nucléaires dans le but de parvenir à la dénucléarisation du monde d'ici l'an 2000.

Notre pays est impliqué dans le programme d'armement nucléaire et les plans de « guerre des étoiles » de l'administration Reagan par l'existence des bases militaires américaines et de plusieurs stations d'observation en terre australienne, ce qui fait inévitablement de notre pays la cible d'armes nucléaires. L'Australie a la possibilité réelle d'échapper à cette menace mortelle car les accords sur les bases militaires expirent cette année ou l'année prochaine et il faut faire en sorte qu'ils ne soient pas renouvelés. Le mouvement australien de la paix doit donc intensifier vite et avec vigueur ses activités afin que les accords ne soient pas prorogés et que les bases soient démantelées.

La dénucléarisation du monde conjurerait le danger de contamination de l'environnement par les armes nucléaires. A cela vient s'ajouter que la réduction systématique des armements libérerait des milliards de dollars qui pourraient être utilisés dans la lutte contre la pauvreté, pour la création d'emplois, la sauvegarde de l'environnement naturel sur notre planète. Instruits et respectueux de la vie, les enseignants devraient se mobiliser, surtout ceux qui militent dans le mouvement *Enseignants pour la paix*, jouer un rôle capital dans la sensibilisation du public et éveiller chez les écoliers la compréhension nécessaire à des solutions raisonnables.

Hannes BRAMA, R.D.A.:

Activités du groupe artistique des enseignants de Berlin

Ce groupe des enseignants de Berlin *Dr Theodor Neubauer* du Syndicat enseignement et éducation de la R.D.A. s'illustre depuis longtemps déjà par ses actions de solidarité. En 1986, la campagne est placée sous le signe de l'Année internationale de la paix de l'O.N.U., le 40e anniversaire de la F.I.S.E. et le 40e anniversaire de l'U.N.I.C.E.F. Les enseignants et les éducateurs mettront particulièrement à profit le mois de juin, le 1er juin étant la Journée internationale de l'enfance et le 12 la Journée des enseignants en R.D.A.

La troupe de danse et l'orchestre symphonique se préparent intensément au spectacle qui sera donné au Palais des congrès sur l'Alexanderplatz, au pied de la Maison de l'enseignant, qui est le siège de la troupe des enseignants, spectacle dont le produit est versé au compte de solidarité. Les autres groupes organisent une vente-exposition, dont le produit alimentera lui aussi le compte de solidarité et organisent les collectes. De cette manière, tous les artistes amateurs ont participé à la campagne « Enseigner et étudier dans un monde de paix, de compréhension entre les peuples et de solidarité internationale ». Le produit des spectacles et des collectes est allé alimenter le compte de solidarité de la R.D.A. et versé à l'U.N.I.C.E.F.

Les amateurs du groupe des enseignants se sont eux aussi inscrits dans la campagne lancée par la F.I.S.E. « Des millions de signatures pour la paix ». Ils font circuler les listes de pétition, animés par cette ferme conviction que les propositions soumises par Mikhail Gorbatchev en janvier 1986 sur l'élimination progressive et générale des armes nucléaires d'ici l'an 2000 seront entendues. L'idée est de créer d'ici l'an 2000, en trois étapes, un monde dans lequel il n'y aura plus d'armes nucléaires et de parvenir à un accord universel interdisant à jamais la réapparition de ces armes.

Ces enseignants et éducateurs, qui se vouent le jour à leur travail pédagogique et qui consacrent de nombreuses soirées aux répétitions, approuvent sans restriction ces propositions. Pour eux qui préparent les enfants à vivre dans un monde de beauté et de bonheur, il n'y a rien de plus important que de sauvegarder la paix dans le monde. Les hommes et les femmes, les garçons et les filles de la troupe berlinoise des enseignants œuvrent pour que les enfants du monde entier aient de quoi manger, pour qu'ils ne soient plus menacés de succomber parce qu'il n'y a plus d'eau, parce qu'il n'y a pas de lait ou que les maladies sévissent, et soutiennent activement les buts d'U.N.I.C.E.F.

TÜRK SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

«Voir la vie dans la perspective de l'avenir»

Le travail d'éducation dans un camp de réfugiés salvadoriens au Honduras

par Juan ORELLANA

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI
TÜSTAV
ARŞİVİ

En décembre 1980, plusieurs milliers de paysans salvadoriens du département de Morazan se sont enfuis pour Colomoncagua au Honduras. Il s'agissait pour la plupart d'enfants, de femmes et de vieillards voulant échapper à la destruction, à la terreur et à la mort. Ils laissaient derrière eux des masures incendiées, leurs champs dévastés et de nombreux morts.

Pour eux, la vie nouvelle à Colomoncagua a commencé avec de nombreuses difficultés et quantité de problèmes créés par les autorités civiles et militaires qui, dans un premier temps, voulaient renvoyer les réfugiés au Salvador.

Alberto, 45 ans, m'a dit comment cela avait été au début:

– Quand nous sommes arrivés, nous ne savions pas du tout quel sort nous attendait. Nous n'avions rien à manger ni aucun abri. A Colomoncagua, les gens étaient nombreux à nous éviter, ils ne voulaient rien nous vendre. Ce fut une période terrible.

Après peu de temps, nous avons commencé à organiser nous-mêmes notre existence au camp, nous avons monté des tentes, installé des antennes médicales et même percé des rues. Nous étions aidés par plusieurs organisations humanitaires. Parmi nous, un grand nombre ne savaient ni lire ni écrire et nous avions compris qu'il était absolument nécessaire de pouvoir écrire son nom sur les listes ou de faire des comptes. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture était absolument nécessaire pour l'organisation de notre existence et pour le travail, pour la distribution des vivres, pour la construction, pour les soins, etc. Les quelques-uns parmi nous qui savaient déjà lire un peu, écrire et compter, ont commencé à enseigner les enfants et les adultes. Nous n'avions ni cahiers ni crayons, aussi avons-nous commencé à nous servir du papier qui enveloppait les vivres. Pour écrire, nous nous servions de charbon de bois de la cuisine. Il n'y avait pas d'école, les leçons se faisaient sous un arbre, ce ne pouvait pas avoir lieu quand il pleuvait ou quand soufflait le *norte*, vent froid.

Les conditions étaient très dures mais nous y trouvions tous notre compte. Quand je suis arrivé au camp, je ne savais ni lire, ni écrire ni compter. Aujourd'hui, je suis moniteur de l'alphabétisation des adultes. Je suis très content de pouvoir transmettre à mes frères le peu que j'ai appris.

Enfants et adultes à l'école

– Quand je suis arrivé à Colomoncagua, le camp existait depuis trois ans. Un grand travail avait été fait : les abris n'étaient plus en toile mais en bois, en lin et tôle de zinc. On avait construit des antennes sanitaires, des centres d'alimentation et d'éducation, plusieurs écoles, ateliers, cuisines collectives, bâtiments d'exploitation agricole, etc. On avait l'impression qu'il s'agissait de six petits villages de paysans disséminés dans la montagne, d'une population totale de 7.000 habitants. Chacun des camps a environ 1.300 habitants et possède son administration.

Quelques jours après mon arrivée, on m'a présenté les douze coordinateurs à l'instruction des six camps. Ils m'ont dit comment ils avaient organisé l'enseignement, ce qu'ils faisaient actuellement et ce qu'ils attendaient de moi. Après une certaine réticence au début, ils ont pris la parole l'un après l'autre et m'ont dit qu'ils considéraient que leur mission était de prendre en charge la plupart des enfants. Les enfants entre trois et six ans sont à l'école maternelle, ceux entre six et quatorze ans suivent l'école primaire.

Pour les adultes, nous avons réglé les choses de telle manière que tous les analphabètes aient la possibilité d'apprendre à lire et à écrire, alors que ceux qui avaient déjà suivi un cours d'alphabétisation pouvaient s'inscrire en post-alphabétisation.

Nous avons dans chaque camp un groupe d'enseignants et un coordinateur à l'éducation. Nous répartissons le travail entre nous. Certains s'occupent des enfants, les autres des adultes mais nous cherchons tout de même à coordonner notre travail, c'est pourquoi je rencontre les coordinateurs des six camps une fois par semaine. »

J'ai été profondément impressionné par le contact de ces gens qui sont des paysans qui avaient un sens aigu de l'organisation et savaient parfaitement ce qu'ils voulaient.

Les employés étrangers, les techniciens et ouvriers honduriens ne vivent pas dans les camps mais dans le petit village de Colomoncagua, qui a environ 1.700 habitants. Il y a dans ce village un commandement militaire hondurien qui effectue le contrôle des personnes à l'entrée et à la sortie du camp, patrouille dans les camps et surveille la frontière avec le Salvador pour empêcher que de nouveaux réfugiés arrivent au camp. Ces quatre dernières années, les militaires honduriens ont abattu plusieurs dizaines de civils sans défense qui cherchaient refuge dans les camps et en ont arrêté de nombreux autres. De temps à autre, les militaires honduriens fouillaient les sacs dans lesquels se trouvaient les livres et les fournitures, ils nous faisaient descendre de voiture pour perquisitionner.

Mon travail consistait à m'occuper de plusieurs enseignants, élargir leur horizon et leur donner les moyens de transmettre leur savoir à leurs élèves sous une forme simple et efficace du point de vue pédagogique. A deux, nous avons ainsi préparé 45 enseignants, nous avons vu avec eux les préparations et établi des fournitures (cahiers, textes, manuels, autres fournitures, etc.) car il n'y a aucun manuel ni texte officiel pour l'enseignement; nous avons étudié aussi diverses formes d'animation culturelle.



Enfants d'un bidonville à la périphérie de San Salvador

Déclaration de guerre à l'ignorance

Comment les enseignants envisagent-ils l'éducation qu'ils donnent dans les camps?

Mercedes, 13 ans, l'une des enseignantes de l'alphabétisation des adultes, nous dit comment elle voit les choses:

– Je pense qu'il est très important que tous les adultes et à plus forte raison les enfants apprennent à lire et à écrire. A l'école, on apprend des choses nouvelles, on en parle. Voilà ce que nous apprenons et nous partageons ce que nous avons appris avec ceux qui ne savent ni lire ni écrire. Nous n'apprenons donc pas chacun pour soi, mais pour la collectivité qui vit encore dans l'ignorance. Grâce à la campagne d'alphabétisation, nous allons anéantir l'un des ennemis qui a fait le plus de mal à notre peuple et l'a tenu dans l'ignorance. L'éducation populaire et démocratique est importante parce que nous nous libérons en mettant en pratique ce que nous venons d'apprendre et en combattant l'ignorance. Grâce à cette éducation dans les camps, nous serons bien préparés quand nous rentrerons au pays.

Pour Daniel, lui aussi enseignant, l'éducation doit avant tout servir le quotidien:

– Les femmes qui travaillent dans les antennes sanitaires, dans les centres d'alimentation, veulent posséder les rudiments du calcul, avoir des connaissances élémentaires en hygiène corporelle et alimentaire. Nous avons tous besoin de nous instruire en agriculture parce que nous sommes tous paysans, mais aussi connaître les règles d'hygiène pour éviter les épidémies dans les camps. Il est essentiel que nous sachions où nous sommes et d'où nous venons, d'où l'intérêt de la géographie. Si nous n'enseignons pas aux gens ce qui leur sert dans la vie et ce qui leur plaît, ils ne viennent pas au cours. »

Les enseignants, eux-mêmes réfugiés, ont sélectionné les thèmes et défini les contenus de l'enseignement. Nous les avons aidés à structurer ces contenus, à les unifier sous forme d'unités thématiques dans le but d'aider à réaliser les travaux quotidiens et à servir dans l'existence, comme ils le disent eux-mêmes.

L'avantage de cette approche est le rapport étroit avec la réalité et les intérêts des enseignés, d'où un effet de motivation et de stimulation. Pour les paysans, la vie a un aspect pragmatique très marqué. Ce qu'ils apprennent, ce qu'ils savent et leur façon de mobiliser leurs connaissances leur sert à survivre. C'est le cas pour ces paysans de Morazan mais aussi pour quantité d'autres paysans d'Amérique latine. »

L'un des thèmes qu'ils ont choisi pour leur enseignement est « Le maïs, notre pain quotidien », articulé de la façon suivante:

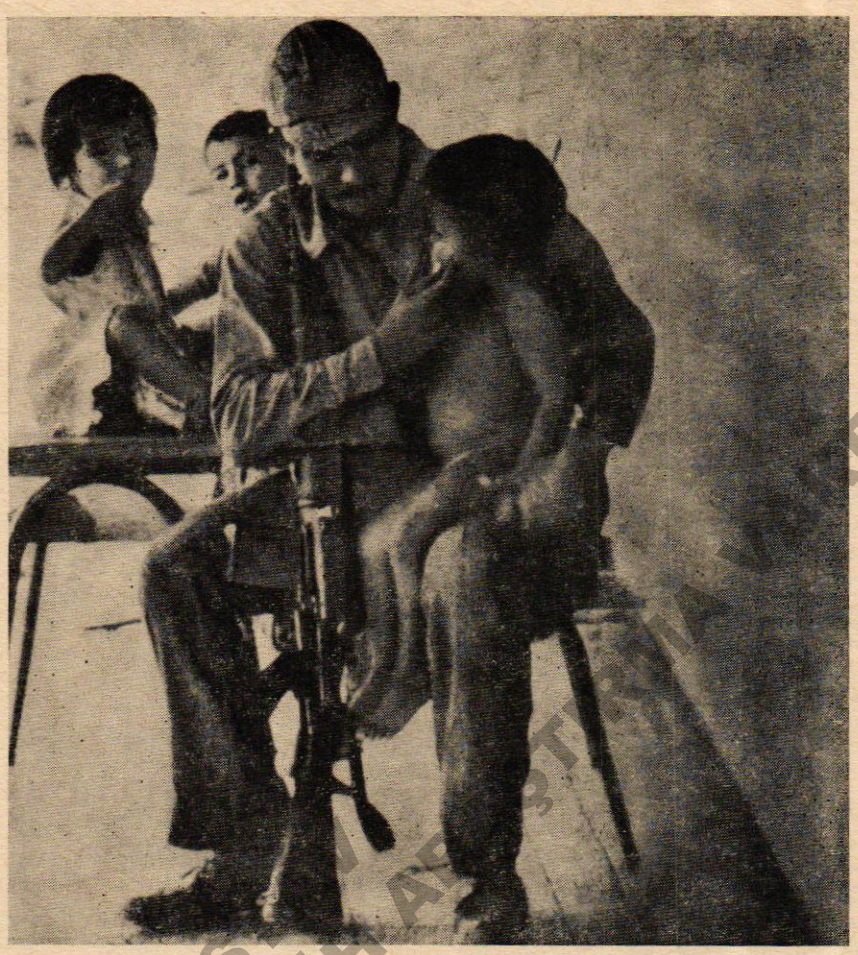
TÜRKİYE SOSYAL TARİH

- Biologie du maïs (biologie);
- Où pousse le maïs dans notre pays? (géographie);
- Valeur nutritive du maïs (diététique);
- Importance de la culture du maïs dans l'histoire du peuple salvadorien (histoire et civilisation);
- Comment le maïs est-il cultivé? (agronomie);
- Place du maïs dans l'auto-approvisionnement et les exportations (économie).

Chaque leçon comporte une section consacrée aux mathématiques, à l'espagnol – expression et grammaire, reprenant des exemples puisés dans le texte de la leçon. Les élèves sont aussi invités à faire des dessins, à commenter des extraits, des textes de chansons ou des histoires sur le thème de la leçon.

L'enseignement est donné tous les jours, du lundi au vendredi. Les enfants viennent le matin de 8 à 11 heures; l'après-midi, nombre d'entre eux suivent une formation artisanale: menuisier, tailleur, piqueur en broderie, artisanat d'art, etc.; d'autres travaillent aux champs, dans les fermes et à la cuisine collective. Environ 3.700 enfants fréquentent l'école. Les adultes vont à l'école après le travail, de 14 à 16 heures et de 18 à 20 heures le soir. L'alphabétisation de base et la post-alphabétisation sont suivies par 1.200 adultes. Au total 190 *maîtres populaires* enseignent 5.000 réfugiés.

Les *maîtres populaires* sont des paysans et quantité d'entre eux étaient encore analphabètes il y a quatre ans seulement. Le peu qu'ils savent aujourd'hui, ils le transmettent à leurs frères. La plupart sont des femmes (qui ont souvent plusieurs enfants), un groupe de jeunes filles et de garçons de 11 à 14 ans et un groupe d'hommes.



Les relations sont particulièrement chaleureuses entre les combattants du Front de libération Farabundo Martí et la population du pays.

L'exemple de Simon et Maria

Simon a treize ans. Il enseigne vingt-cinq adultes, dont son père et sa mère. Il leur apprend à lire et à écrire, guide leur main et leur montre comment dessiner les lettres, il les encourage à intervenir dans la discussion collective, à venir au tableau écrire quelques phrases. Après avoir suivi une journée d'enseignement, je lui ai demandé ce que cela lui faisait d'avoir ses parents parmi les élèves. Sa réponse est un mélange de la naïveté d'un enfant de treize ans et de la maturité d'un adulte:

– Je suis très heureux que mes parents viennent à l'école, bien qu'ils soient déjà très âgés. Cela leur servira. Ma mère est chargée de distribuer l'alimentation dans la colonie, un groupe d'environ 130 personnes qui vivent sous la tente. Elle suit l'école parce qu'elle le doit, c'est important pour elle. Il lui faut savoir lire, écrire et compter parce qu'elle doit souvent noter les noms et faire des comptes. »

Maria est l'une des nombreuses auxiliaires de l'éducation. Elle a été parmi les premiers à organiser l'enseignement au camp. Elle a trois enfants en bas âge. Quand je lui demande comment elle s'en sort, être éducatrice, tout le travail que cela donne, et les nombreuses obligations familiales, elle me répond :

– Je dois me lever tous les jours à 4 h 30 pour laver le linge, préparer le café et le repas des enfants, après quoi je les habille pour la maternelle et l'école. Vers huit heures à peu près, j'ai terminé et je peux travailler à l'école jusqu'à 11 heures. Je reviens à la tente, je regarde si les enfants ont déjà mangé. Je refais la classe de 14 à 16 heures. Plusieurs fois par semaine, je retrouve un groupe de la colonie pour l'étude de la Bible car je suis aussi catéchiste. Il y a aussi les réunions pour établir le menu de la cuisine collective, pour régler les différents problèmes et organiser l'action culturelle. Telle est ma vie depuis quatre ans. Je suis très contente de pouvoir aider mes frères. Je crois que nous donnons un bon exemple à nos enfants et qu'ils en profiteront un jour. »

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARŞİVİ VAKFI

Ce dont rêvent les enfants palestiniens

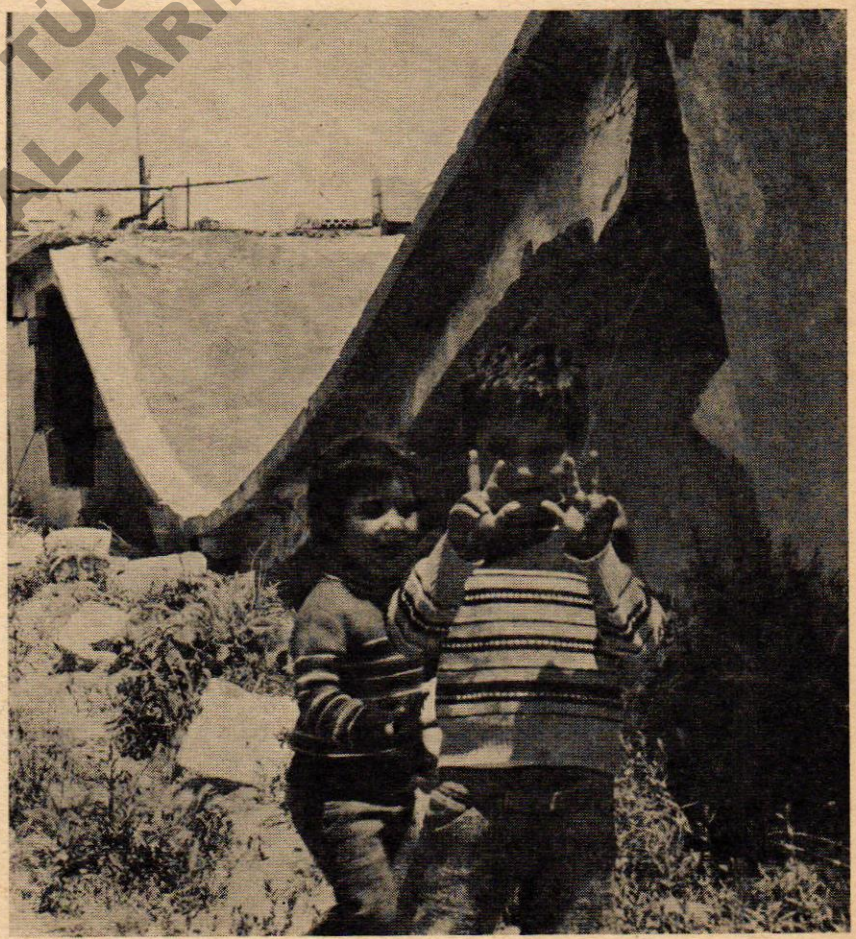
J'ai devant moi des dessins d'enfants, de ces dessins que l'on peut trouver partout dans le monde, tracés d'une main malhabile. Les traits sont épais, les couleurs vives, les formes grossièrement esquissées, à tel point qu'il est souvent difficile de suivre les démarches de l'imagination de l'auteur. Malgré cela, ce sont des dessins particuliers parce qu'ils éveillent une impression d'horreur. Une femme pleure son mari étendu à terre, une maison est la proie des flammes. Des avions apparaissent dans le ciel, un enfant gît mort sur le sol, tandis qu'un autre, cherchant à s'échapper, tend ses bras vers les jambes d'un homme en uniforme. Des soldats tirent sur des blindés qui se lancent à l'assaut de maisons qui brûlent déjà, les arbres sont abattus, des colonnes de fumée s'élèvent des tentes . . .

Ces dessins, les enfants palestiniens me les ont offerts. Je revois encore leur classe dénudée dans le camp de réfugiés à Beyrouth. Je me demande s'ils sont nés dans ce camp et encore si, entre-temps, ils ont dû changer ce camp, vers le Nord-Liban, vers la Syrie ou la Tunisie, si certains ont été pris sous le raid israélien du 1er octobre de l'année dernière contre le siège de l'Organisation pour la libération de la Palestine, qui a fait comme si souvent déjà tant de victimes parmi les femmes et les enfants, s'ils ont déploré des victimes parmi leurs proches pendant les massacres de Sabra et Shatila qui ont dépassé dans l'horreur tout ce qui avait été?

Comme chez pratiquement tous les peuples de ce que l'on appelle le tiers monde, le taux des enfants est particulièrement élevé chez les Palestiniens. Plus de la moitié des réfugiés au Liban sont des enfants de moins de 14 ans. Ils connaissent les atrocités dont ce peuple est victime, conséquence de la politique impérialiste au Proche-Orient.

Ils vivent dans des baraquements ou des camps de toile, bien souvent c'est la troisième génération à connaître ce sort, tributaires des dons de personnes charitables, soutenus par la solidarité internationale. La vie pour eux, c'est l'insécurité, ce sont les contrôles de police dans les rues, les razzias et les échanges de fusillades. Ils savent se servir aussi bien des armes à feu que leurs camarades du même âge ailleurs dans le monde manipulent leur bicyclette ou leur transistor. – Il faudrait que vous voyiez, m'a dit une infirmière suédoise dans un camp du Sud-Liban près de Tyr, comment les enfants quittent brusquement leurs jeux dès qu'ils entendent un moteur d'avion pour aller se cacher dans les abris antiaériens.

L'O.L.P. fait ce qu'elle peut pour donner aux enfants palestiniens ce qui est nécessaire en éducation et encouragement pour l'existence. Avec l'aide internationale, surtout celle des Etats socialistes et de l'organisation de l'O.N.U. pour l'aide aux réfugiés palestiniens, des jardins d'enfants, des homes pour ceux qui ont perdu tous



Enfants palestiniens du camp de réfugiés de Rashidija près de Tyr au Sud-Liban

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI



Après un raid contre un camp de réfugiés palestiniens

leurs proches et ne savent même plus comment ils s'appellent, des hôpitaux et des écoles ont été construits. Les écoliers se préparent aussi à la lutte contre l'adversaire, contre ceux qui dénient à leur peuple le droit de disposer de lui-même, comment pourrait-on le leur reprocher? A l'école, ils dessinent leur vie, le martyre de leur peuple.

Quand pourront-ils dessiner des images de fleurs épanouies, de paysans qui cultivent leurs champs et de mères qui ne pleurent plus?

Georg Libot

CHINE

Acroissement du budget de l'éducation

A la conférence de presse à Beijing, en marge de la session de cette année de l'Assemblée nationale populaire, Li Peng, vice-président du Conseil des ministres, président de la Commission d'Etat pour l'éducation, a dit que durant le septième plan quinquennal, (1986–1990), la Chine investirait 116,6 milliards de yuan (1 yuan = 8 F) dans l'enseignement, soit 70 % de plus que durant le plan précédent. Li Peng a noté que le budget de l'éducation était plus élevé que jamais. Li Peng a également évoqué le projet de loi sur la généralisation progressive des collèges (enseignement de neuf ans) d'ici l'an 2000, projet qu'il vient de déposer devant l'Assemblée populaire. Il est prévu de généraliser la scolarité dans les collèges d'ici 1990 dans les régions développées de l'est de la Chine. L'évolution s'étalera jusqu'en l'an 2000 dans les régions moins développées de l'Ouest alors que dans les autres régions, la scolarité de neuf ans sera générale à compter de 1995. Cette approche différenciée est adaptée aux réalités chinoises et constitue en soi une gigantesque entreprise.

L'exposé des motifs de la loi sur la généralisation des collèges dit que la Chine a fait de grands progrès dans le secteur de l'instruction depuis la libération. 90 % des enfants sont scolarisés, mais l'obligation scolaire n'est pas encore réalisée dans de nombreux villages; la formation des enseignants, la qualité de l'éducation et l'état des bâtiments ne correspondent pas encore partout aux nécessités de l'édification du socialisme. La loi amplifie les sanctions contre les collectivités et les particuliers qui empêchent les enfants d'aller à l'école.

ALBANIE

Cadres supérieurs

L'université *Enver Hodja* est le plus grand établissement de recherche et d'enseignement albanais. Cette année, 12.000 étudiants ont suivi une formation dans 49 filières. Environ 2.000 jeunes femmes et hommes se sont inscrits pour des études supérieures sans interrompre leur travail. Les cadres formés par l'Université travaillent dans tous les domaines.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMALARI VAKFI

Stratégie de lutte contre l'analphabétisme

par Jean Pagnimda BILA, Ouagadougou, Burkina Faso

Un coup d'œil rapide sur la carte du monde permet de constater que la carte de l'analphabétisme coïncide tristement avec celle de la faim, de la misère, de la pauvreté et de la maladie. Ce n'est pas un fait du hasard. C'est qu'il y a un lien étroit, une relation de cause à effet entre l'analphabétisme et le sous-développement. Perçu comme un frein au développement économique des pays et un obstacle à l'émancipation sociale et culturelle des peuples, l'analphabétisme sera partout combattu avec acharnement.

Qu'est ce qu'un « analphabète »?

Etre « analphabète » c'est ne pas savoir lire, écrire et calculer par écrit, c'est surtout vivre dans un état de dépendance, ne pas comprendre les transformations inéluctables du monde dans lequel on vit. C'est ne pas saisir le sens de sa situation dans un environnement qui vous échappe. Cette incompréhension du monde engendre des attitudes de crainte et de méfiance qui ne favorisent pas la participation des intéressés au développement national.

L'analphabétisme est donc un frein à l'épanouissement de l'individu, un handicap aux projets de développement.

L'analphabète est un handicapé qui ne peut participer de manière consciente à la vie de son pays. Il reste un perpétuel assisté qui exige de l'Etat la mise en place d'un encadrement hors de portée de ses moyens.

Le lien entre l'analphabétisme et l'impossibilité de démarrer un processus réel de développement s'explique clairement si l'on analyse quelques points particuliers.

La formation technique:

Dans le domaine industriel et en milieu rural, la formation technique ne peut avoir que des objectifs très limités sans la maîtrise de l'écriture, de la lecture et du calcul écrit.

En effet, l'assimilation des thèmes, la mémorisation des informations, la compréhension des systèmes nécessitent la maîtrise de notion de base que ne possèdent pas les analphabètes.

Les possibilités de communication:

Elles sont pour l'analphabète réduites à la communication orale, ce qui limite la capacité de réflexion sur le message et la capacité d'assimilation de l'information transmise.

La mémorisation

Sans support écrit la mémorisation d'une information nécessite de nombreuses répétitions et un réemploi très fréquent pour éviter l'oubli. De plus, la mémoire humaine sans le relais de l'écrit, atteint rapidement son point de saturation.

Si les divers projets de développement économique et social exécutés dans notre pays depuis son indépendance n'ont pas atteint les objectifs escomptés, c'est qu'ils se sont heurtés au mur infranchissable de l'analphabétisme.

En 1980, la Haute-Volta Burkina Faso depuis 1984) comptait 92 % d'analphabètes. Or il est universellement prouvé qu'au delà d'un taux d'analphabétisme de 40 % aucun pays ne peut prétendre à un quelconque développement, il n'est donc pas étonnant de constater que notre pays souffre encore de certains maux qu'il aurait pu éviter.

L'alphabétisation fonctionnelle

L'idée d'alphabétisation fonctionnelle est née à Téhéran (Iran) en 1965 lors de la conférence des ministres de l'Education Nationale où il a été décidé que l'alphabétisation devrait être conçue comme une composante des projets de développement.

L'alphabétisation fonctionnelle cherche à promouvoir un développement global et intégré par une formation comprenant à la fois l'apprentissage des mécanismes instrumentaux (lecture, écriture, calcul écrit) et une certaine initiation technique, sanitaire, sociale et civique. On fait progresser ainsi l'individu et la collectivité, car cette alphabétisation tient compte de l'homme dans toutes ses dimensions et recherche l'épanouissement intégral de l'individu et du groupe social. C'est une activité interdisciplinaire qui nécessite la participation de tous les agents du développement à savoir: les vulgarisateurs agricoles, les médecins, les administrateurs, les linguistes, les pédagogues, les sociologues, les responsables des médias, etc.

L'alphabétisation fonctionnelle est un outil de travail nécessaire et même indispensable dans notre monde rural analphabète. Elle permet à la vulgarisation agricole et à toute autre vulgarisation d'être beaucoup plus efficace, beaucoup plus rapide et très économique.

L'analphabétisme faisant partie intégrante du sous-développement, l'alphabétisation doit faire partie intégrante du développement.

Il est donc préférable de faire l'alphabétisation en langue maternelle. Cela à cause des impératifs pédagogiques et techniques.

Le but de l'alphabétisation fonctionnelle est l'acquisition d'un moyen de communication et de formation. Il peut être atteint en 60 leçons quand l'alphabétisation est faite dans la langue maternelle, car il n'y a pas l'obstacle du vocabulaire. En 60 leçons, l'adulte peut tout lire et tout écrire dans sa langue, performance impossible à atteindre si on passe par une langue étrangère.

Nos premières expériences

A l'aube de son indépendance politique, l'ancienne Haute-Volta se trouvait confrontée à un fort pourcentage d'analphabètes. Consciente de l'impact négatif de ce fléau sur son éco-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI



Marché dans un village de Burkina Faso

nomie, notre pays a mis en chantier, dès cet instant, le vaste projet d'éducation rurale pour la formation et l'alphabétisation des jeunes agriculteurs, en français, pour soutenir l'école classique dans la lutte contre l'analphabétisme.

Ce projet était financé en partie par l'Etat, en partie par des prêts extérieurs. Cette initiative n'a atteint que 28,6 % des objectifs fixés au départ, à savoir l'alphabétisation en 10 ans de tous les adolescents non scolarisés.

Les principales causes de l'échec partiel du projet sont:

– le découragement des auditeurs, puis les abandons massifs dûs aux difficultés d'apprentissage,

– le retour quasi total à l'analphabétisme dû à la fragilité des acquis et à la non utilisation du français par le monde rural,

– l'accentuation de l'exode rural par la fuite vers les milieux urbains et les pays côtiers des meilleurs auditeurs des cours d'adultes et des centres d'éducation rurale.

Devant ce constat d'échec, il a fallu trouver une autre stratégie.

Après la conférence de Téhéran, notre pays comme la plupart des Etats du Tiers-Monde, a opté pour l'alphabétisation en langue nationale. C'est pour cette raison qu'en 1966 le gouvernement a sollicité l'aide de l'U.N.E.S.C.O. pour « l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet expérimental de 10 ans: le projet U.N.E.S.C.O.–Haute-Volta d'égalité d'accès de la Femme et de la Jeune Fille à l'éducation ».

Ce projet visait:

« L'éducation civile et familiale, l'enseignement technique féminin, la scolarisation et l'alphabétisation fonctionnelle dans les zones rurales en vue d'améliorer les conditions de travail et la productivité des femmes au bénéfice du développement de la nation ».

Trois zones pilotes avaient été retenues pour l'implantation du projet et l'alphabétisation fonctionnelle assurée en trois langues: Mooré, Jula et Kasena.

Actuellement ce projet couvre quatre zones: Kongoussi, Banfora, Pô et Ouagadougou.

Le programme de formation comportait trois volets:

– La causerie conscientisation,

– l'apprentissage de la lecture et de l'écriture,

– le calcul fonctionnel.

La formation s'articule en deux cycles:

Deux cycles de formation

Le premier niveau amène l'auditeur à maîtriser la lecture et l'écriture de la langue d'alphabétisation. Il lui permet également d'acquérir les techniques opératoires (addition, soustraction, multiplication).

Le second cycle permet à l'auditeur de consolider les acquis du premier niveau, d'interpréter des textes à sa

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMALARI VAKFI

disposition et de traduire sa propre pensée par écrit. En calcul, il maîtrise la division et des notions liées à ses activités professionnelles (surface, temps, longueur, poids).

Chaque cycle comporte un programme de 30 leçons et peut durer 3 à 6 mois selon les milieux, la motivation des participants et les problèmes sociaux.

Comme on le constate, il faut beaucoup de temps et beaucoup d'argent pour faire un alphabétisé. Pourtant dans tout le pays l'alphabétisation fonctionnelle se développe rapidement, car perçue comme un instrument efficace de développement économique, social et culturel.

Devant l'enthousiasme des populations et l'apport irréfutable de l'alphabétisation à la mobilisation pour le développement, le gouvernement s'est doté d'un organisme spécialement chargé de combattre l'analphabétisme dans notre pays. Une vaste campagne est menée à travers tout le territoire et l'alphabétisation se fait aujourd'hui dans plusieurs langues du pays: mooré, jula, gulmancéma, fulfuldé, dagara, lobiri, kassin, san, lyeele, bwamu, bissa, nuni . . .

« Formation intensive »

Face à la demande de plus en plus forte et à la soif d'apprendre des populations, le gouvernement ne pouvait pas rester indifférent. Or, le coût de l'alphabétisation est trop élevé pour le budget de l'Etat. C'est donc face à ces impératifs et aussi aux souhaits exprimés par les Organismes qui financent les projets de développement que l'Institut National pour l'Alphabétisation et la Formation des Adultes (I.N.A.F.A.) a initié une nouvelle stratégie de lutte contre l'analphabétisme intitulée « La formation intensive ». Cette formule permet d'atteindre le stade de post-alphabétisation en 36 jours. Deux semaines de recyclage sont nécessaires pour consolider les acquis de la post-alphabétisation. Ce qui donne en tout 48 jours effectifs de travail pour faire un alphabétisé.

Cette nouvelle stratégie a choisi comme cheval de bataille la formule de « la formation intensive » qui permet d'atteindre le stade de post-alphabétisation en un temps relativement court. La formule a été expérimentée avec succès en collaboration avec des organismes comme le Fonds de Developpement Rural (F.D.R.), l'Autorité de l'Aménagement des Vallées des Voltas (A.V.V.), la Direction des Institutions Rurales et du Crédit (D.I.R.C.).

Différentes formules utilisées pour la formation:

L'internat: les auditeurs sont logés et nourris durant les quatre phases de la formation;

le semi-internat: les auditeurs déjeunent ensemble à midi et à 18 h, chacun regagne sa demeure;

l'externat: les auditeurs ne se retrouvent qu'au moment des cours.

Aucune des trois formules n'est contraignante. Tout est fonction des besoins exprimés lors des différentes rencontres et études préalables.

Les 4 phases de formation

La formation commence en règle générale par une causerie Conscientisation.

1ère phase: apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue d'alphabétisation; étude des nombres;

2ème phase: consolidation des acquis de la 1ère phase et acquisition des trois techniques opératoires: addition, soustraction, multiplication.

3ème phase: révision générale et spécialisation dans un domaine précis (ex. entraînement de la tenue de fiches de gestion);

4ème phase: à la fin du cycle ordinaire, une formation complémentaire de 3 semaines permet aux meilleurs éléments d'ouvrir et de tenir des centres d'alphabétisation, ce qui a un effet de démultiplication.

Cependant, pour la formation d'auditeurs lettrés en langue étrangère (ex. le français), la durée de la formation varie d'une semaine à 21 jours selon la langue.

Quant au contenu du programme, il est très souple et ne s'élabore qu'après l'étude du milieu qui permet de déterminer les besoins en formation.

Un aspect très important est à souligner: La formation intensive, même dans la perspective de la nouvelle stratégie reste toujours attachée au caractère fonctionnel de l'alphabétisation. Ainsi, il n'est pas question de faire de l'alphabétisation pour l'alphabétisation (au risque de créer chez les apprenants de nouveaux besoins auxquels on ne répondra pas) mais plutôt envisager l'alphabétisation comme une composante des projets de développement et un outil permettant aux populations de résoudre leurs problèmes quotidiens.

Projection dans un futur proche

Depuis l'avènement de la Révolution Démocratique et Populaire, l'alphabétisation du peuple a pris une place privilégiée au niveau des instances dirigeantes. Le gouvernement a donc décidé de lancer dans les mois à venir une vaste campagne d'alphabétisation de masse.

Pour ce faire, l'I.N.A.F.A. qui prépare le document de base rassemble les ressources matérielles, forme en cascade toutes les personnes devant intervenir dans le processus: formateurs, androgogues, évaluateurs, reprographes, spécialistes offset, etc.

Objectivement, le succès de l'opération est assuré, quand on prend en compte, d'une part l'effet de démultiplication des centres d'alphabétisation grâce aux néo-alphabétisés et d'autre part, la possibilité d'utiliser les services des cadres de l'Etat, des étudiants et des élèves.

Il est évident qu'il faut tirer profit des expériences des pays qui nous ont précédé dans l'alphabétisation de masse. Il est surtout essentiel de préciser que la nouvelle stratégie continuera d'accorder une importance particulière à la participation effective des populations bénéficiaires. Il y aura donc une mise en commun des ressources ce qui n'exclut pas une large contribution de l'Etat.

L'on peut se demander: quel sort sera réservé aux néo-alphabétisés?

Dans les perspectives de la nouvelle stratégie, les centres d'alphabétisation serviront après de centres de promotion sociale. Dans leurs locaux fonctionneront des bibliothèques villageoises, des banques de céréales, des boutiques villageoises, des pharmacies villageoises, des cases de soins de santé primaires etc. . . .

BURKINA FUSO AL PAYS DES HOMMES INTÈGRES

Problèmes pédagogiques

Supplément à la REVUE INTERNATIONALE DES ENSEIGNANTS

Numéro 4/1986

TÜSTAV ARŞİVİ · TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

SOMMAIRE:

Emile Blanc, B.I.T.

L'enseignement primaire – résultats et tendances II

Monique Quertier, France:

Apprendre dans une classe coopérative VI

Direction de TÖB-DER, Turquie:

Situation grave des enseignants en Turquie X

G. Zorig, République populaire mongole:

Ecole et enseignants XI

Dr Tony Gozie Anwukah, Nigeria:

Accès à l'éducation et niveau d'instruction XIII

David Bell, Australie:

Le système éducatif en Papouasie – Nouvelle-Guinée XVI

Publié par la Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement avec le concours financier de l'U.N.E.S.C.O.

Subvention U.N.E.S.C.O. 1984–85. DG/ED Sous-programme IV.3.1.

L'enseignement primaire – résultats et tendances

par Emile BLANC, Suisse

Les pays qui, pendant les dernières années, ont cherché à réformer ou à développer l'enseignement primaire, ont fait en général les expériences suivantes:

– Une réforme de l'enseignement ne peut être efficace que dans la mesure où la direction des établissements, le personnel enseignant, les parents et les organisations sociales coopèrent.

– Les modifications successives des programmes de l'enseignement primaire ont entraîné une surcharge. Il est devenu nécessaire de réduire la masse enseignée et de dégager l'essentiel de ce qui doit être enseigné dans le primaire.

– Dans les pays industrialisés, l'école primaire est le premier degré d'une éducation gratuite et obligatoire, qui dure de huit à onze ans. Par contre, plusieurs pays en développement ne sont pas encore en mesure de donner à tous les enfants un enseignement de quatre à cinq ans.

– La formation primaire et permanente des enseignants est la base de toute politique de l'enseignement. Il est possible à des enseignants qualifiés de donner un bon enseignement, même si les programmes et les fournitures ne correspondent pas encore à la norme, alors que les enseignants qui n'ont pas reçu une solide formation échoueront, même avec les meilleurs programmes et les meilleurs manuels.

La dépense nécessitée pour permettre la fréquentation scolaire à tous les enfants varie fortement d'un pays à l'autre. Quantité de pays sont dans l'impossibilité de donner une instruction primaire car ils n'ont pas les bâtiments, le personnel et les ressources financières de fonctionnement. L'opinion des pays qui sont parvenus à donner à tous les enfants une scolarité primaire sur les moyens de parvenir à l'égalité des chances, varie fortement.

Parmi eux, certains cherchent la même instruction à tous les enfants jusqu'à 15, 16, 17 voire 18 ans, alors que d'autres considèrent que seule une différenciation précoce dans les structures d'acquisition du savoir peut donner une éducation valable à tous les enfants, compte tenu de la variabilité des dons et des capacités.

Universalité de l'enseignement primaire

L'universalité de l'enseignement primaire signifie la scolarisation de tous les enfants ayant atteint l'âge dans une seule école. De nombreux pays en développement ne sont pas encore parvenus à ce but, même si l'on considère que l'enseignement primaire dure six ans. En fait, le fossé entre les pays industrialisés et les autres, est toujours énorme. Dans les premiers, il existe d'une façon générale une scolarité obligatoire de huit à dix ans, qui regroupe les enfants de cinq-six ans jusqu'à 15 ou 16 ans. Mais il ne s'agit pas uniquement de l'enseignement primaire, cette éducation s'étend aussi au premier cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, du fait qu'elle est obligatoire, la scolarité est gratuite. Dans les pays en développement, il n'est pas toujours possible de donner une instruction pendant quatre à cinq années, instruction primaire bien entendu, et cette instruction n'est même pas toujours gratuite du fait que les administrations locales ou centrales n'ont pas les moyens d'entretenir ce réseau. Il faut dire toutefois que durant les dernières décennies, les pays du tiers monde ont déployé des efforts considérables pour élargir les possibilités d'enseignement, qu'ils ont consenti des sacrifices financiers énormes et ont recherché des voies nouvelles pour l'enseignement primaire. Parmi ces voies nouvelles:

– La direction des écoles est prise en charge par des parents, des enseignants ou des bénévoles.

– Accroissement de la proportion des études personnelles.

– Dans les zones rurales de certains pays, des antennes ont été créées pour redonner une chance à ceux à qui il n'avait pas été possible de suivre l'école pendant leur enfance ou leur jeunesse, ou qui avaient dû quitter l'école avant la fin de la scolarité.

Certains ont sous-estimé les difficultés de scolarisation de tous les enfants dans le primaire, d'où la nécessité d'améliorer les prévisions. Dans de nombreux cas, les projets d'amélioration des infrastructures ont échoué parce que l'on n'avait pas tenu compte des conditions locales. Les nouveaux projets doivent tenir compte de ce facteur. En ce qui concerne les départs prématurés de l'école et les interruptions de scolarité, les dernières statistiques de l'U.N.E.S.C.O. (15 % des enfants redoublent, 40 % quittent l'école avant le C.M. 1) donnent un tableau peu encourageant pour les pays en développement. Il faut considérer comme encore plus alarmant le fait que c'est plus fréquemment le cas pour les filles que pour les garçons, malgré tous les efforts des pouvoirs publics pour lutter contre cette inégalité.

Suite à l'ampleur de ce phénomène, de nombreuses études ont été faites pour en établir et analyser les causes. Malheureusement, ce travail d'étude s'avère long et difficile et les diverses enquêtes et solutions proposées n'ont pas donné le résultat escompté. Reste à espérer que des résultats concrets seront vite obtenus parce que là aussi, le fossé se creuse entre les pays industrialisés et les autres.

Texte établi par Emile Blanc, délégué aux affaires internationales, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'enseignement public, pour le Bureau international de l'éducation, qui publie régulièrement des informations sur les thèmes et les tendances dans les différents secteurs de l'enseignement.

Dans la plupart des pays développés, le taux de natalité a considérablement reculé, surtout durant les dix dernières années. Par conséquent, le groupe des enfants de 6 à 12 ans est en forte diminution et la densité des classes a fortement diminué. Les enseignants ont donc pu se tourner plus intensément vers les enfants qui éprouvent des difficultés, si bien que le taux des redoublements a été tenu à un minimum. L'absentéisme et l'interruption de scolarité ne sont pas des phénomènes massifs dans ces pays où l'enseignement primaire est une partie de l'enseignement obligatoire et gratuit et où un contrôle sévère est exercé sur la fréquentation scolaire. Les enfreintes font l'objet d'une enquête.

Contenu de l'enseignement primaire

Les transformations rapides de la société font naître certains problèmes d'organisation de l'enseignement primaire et ont des conséquences inévitables sur le système éducatif.

Les écoles ne sont pas à l'abri des transformations économiques et sociales. Il est donc nécessaire d'exercer une action sur les phénomènes sociaux qui s'avèrent négatif pour une instruction primaire solide et équilibrée des enfants. Les programmes doivent être régulièrement réajustés, les enfants doivent acquérir les éléments des sciences et des technologies par les méthodes correspondant à leur degré de développement psychique. Notre société est de plus en plus influencée par les retombées du progrès scientifique et technique. Les jeunes doivent être préparés à vivre dans cette société.

Certaines valeurs sur lesquelles reposent la famille et la collectivité, ne doivent cependant pas être perdues de vue dans l'enseignement primaire. Il s'agit en premier lieu de valeurs morales qui sont en désagrégation dans de nombreux pays. Les valeurs propres aux mathématiques et aux sciences exactes devraient être harmonieusement complétées par les valeurs littéraires et artistiques. Les écoles devraient également tenir compte du fait que les enfants devraient acquérir une capacité suffisante d'expression orale et écrite dans leur langue maternelle ou la langue de communication du pays. Depuis quelques années, l'enseignement de la langue maternelle a été considérablement négligé, surtout dans les pays hautement industrialisés, conséquence du rôle dominant des mass media: radio, télévision, vidéo et informatique grand public.

Quoi qu'il en soit, l'accroissement démographique dans de nombreux pays nécessite des mesures spéciales, souvent ponctuelles. De nouveaux établissements scolaires doivent être construits, des enseignants doivent être formés afin de réduire la densité des classes, qui atteint des taux intolérables. Dans d'autres pays, le taux des enfants diminue, d'où la fermeture de classes et même d'établissements scolaires et le chômage parmi les jeunes enseignants. Afin de maintenir le taux de chômage à l'intérieur de limites supportables, la densité des classes est réduite, de nouvelles possibilités de travail sont créées pour les jeunes enseignants. Dans tous les cas, des ressources financières supplémentaires sont nécessaires, alors que l'économie ne peut le supporter que dans certaines limites, et encore dans les meilleurs cas. Les pays qui enregistrent la croissance démographique la plus forte, donc au niveau de la population de l'enseignement primaire, sont d'une façon générale les plus pauvres. Dans certains pays industrialisés où la population est en régression, la crise mondiale entraîne une réduction des budgets publics, en particulier du budget de l'enseignement. Il est certain que des études statistiques pertinentes permettraient de prévoir les fluctuations du taux de la population scolaire et de prendre des mesures préventives, de façon à éviter les situations dramatiques. Malheureusement, de telles études statistiques sont encore relativement rares et leur pertinence est amputée par les migrations entre les différents pays, ce qui peut dans certains cas rendre caduques toutes les prévisions.

Accroissement de l'efficacité

Diverses études et expériences ont été menées pour accroître l'efficacité de l'école. Il s'agissait de parvenir aux résultats suivants:

L'éducation dans les jardins d'enfants (école maternelle), dans l'enseignement primaire et dans le secondaire doit être continue. Le passage des enfants d'un degré à l'autre doit s'effectuer sans transition, du fait que la non-correspondance administrative entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire peut être à l'origine de difficultés.

Il est nécessaire de procéder à une appréciation permanente des enfants, de façon à juger de leurs goûts et de la qualité de leur travail. Cette appréciation doit s'effectuer pendant toute l'année scolaire, pour donner aux enseignants et aux enfants la possibilité de corriger les insuffisances.

Quand le programme est trop théorique, les résultats sont frustrants. Le programme et les méthodes d'enseignement doivent être adaptés à la société moderne, adaptation réalisée particulièrement par certains pays en développement, qui ont fortement calqués leurs programmes sur ceux des pays industrialisés.

La mise en place d'une orientation scolaire et professionnelle ou leur amélioration là où elles existent doivent avoir pour but de motiver les enfants à suivre les cours qui correspondent à leurs penchants et à leurs capacités, par ailleurs de sensibiliser le public scolaire aux métiers dont le pays a besoin, dans la mesure où de telles prévisions sont possibles.

L'enseignement des enfants les uns par les autres s'est avéré quelque chose de positif dans les classes composées d'enfants d'âges différents, élément qui avait été sous-estimé dans le passé. Cette forme d'enseignement s'applique surtout dans les régions à faible densité de population de nombreux pays, dans les pays pauvres où il y a pénurie d'enseignants et d'écoles, où il n'y a pas d'autre solution que la prise en charge des plus jeunes par les aînés.

Une coopération étroite entre les enseignants et les parents contribue à une meilleure compréhension réciproque de la mission de l'autre et profite aux enfants dans la mesure où elle exerce une influence positive sur le problème du redoublement des classes et de l'interruption de la scolarité.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARŞİVİ VAKFI

Le contenu des programmes

Le renouvellement des programmes est la modification la plus fréquemment proposée par les périodiques qui se consacrent à l'éducation. En général, les programmes ont été retravaillés en deux temps: a) De nouvelles matières ont été introduites dans les programmes, sans réduire sensiblement les matières qui y figuraient déjà; b) ces derniers temps, certains pays reconsidèrent une nouvelle fois les programmes des écoles primaires dans le but de garder l'essentiel des anciens programmes et d'y ajouter les nouvelles matières qui résultent pour l'essentiel du développement de la société.

La première phase du remaniement

Il est important d'insister dans l'éducation des jeunes enfants sur la protection de l'environnement, environnement qui sera vital pour les hommes dans les années à venir. Le début plus précoce de l'enseignement des sciences exactes éveillera une meilleure compréhension de l'idée de protection de la nature.

La liaison du travail pratique dans les ateliers et les laboratoires et de l'enseignement théorique en mathématiques, en physique et en technologie, facilitera l'intégration des enfants dans une société où les techniques jouent un rôle de plus en plus grand.

L'arithmétique a disparu au bénéfice des mathématiques, insistant sur la preuve et l'acquisition de la démarche logique.

L'hygiène et l'éducation sexuelle, compléments de l'enseignement en sciences exactes, gagnent en importance dans tous les pays.

L'éducation ménagère et l'économie préparent les enfants à leur statut de consommateurs dans la société.

Les débuts précoces de l'enseignement d'une langue étrangère vivante se généralisent dans le monde entier.

L'éducation pour la compréhension internationale a été inscrite dans les programmes de différents pays. L'étude d'une langue seconde et l'acquisition des éléments de civilisation du pays support de cette langue jouent un grand rôle.

La deuxième phase ou phase globale de l'adaptation

Durant cette phase, deux problèmes surtout se cristallisent:

Comment éclaircir les programmes, surtout ceux qui sont surchargés si bien qu'à la fin, les matières sont survolées plutôt qu'étudiées sérieusement?

Les anciens programmes de l'enseignement primaire ont été établis à une époque où l'enseignement primaire correspondait bien souvent à tout l'enseignement obligatoire, d'où l'ampleur des matières devant donner aux enfants une instruction aussi étendue que possible avant que la plupart d'entre eux soient absorbées par la vie active. C'est un fait que ces programmes ont été établis à une époque où les enfants qui continuaient la scolarité ou suivaient une formation professionnelle, représentaient une minorité.

Avec l'extension de la scolarité obligatoire, les programmes de l'école primaire auraient dû être réduits, mais cela n'a malheureusement pas été le cas; pour deux raisons principalement. Premièrement, comme nous venons de l'indiquer, on y a ajouté à cette époque de nouvelles matières, sans effectuer les réductions nécessaires. Deuxièmement, comme le second cycle exerce une pression allant dans le sens du maintien des programmes, le premier cycle de l'enseignement secondaire a répercuté cette pression sur l'enseignement primaire.

Dans le cadre du remaniement des programmes qui a été effectué il y a peu seulement, il a été décidé de reporter une partie du contenu des programmes de l'école primaire dans les programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est devenu plus évident qu'il n'y avait aucune raison de ne pas rejeter certaines matières vers la fin de la scolarité obligatoire, où elles sont mieux comprises, où elles correspondent mieux à la maturité des enfants qu'à la fin de la scolarité primaire. L'allégement des programmes a permis de consacrer une plus grande attention aux secteurs considérés essentiels, de dégager des méthodes de travail donnant aux enfants la possibilité de compléter leur instruction après avoir quitté l'école, dans les cas où c'est nécessaire.

Parmi les matières considérées essentielles dans l'enseignement primaire se trouvent:

1. la langue maternelle ou la principale langue de communication du pays;
2. les mathématiques, la physique et les sciences exactes et certains éléments de technologie;
3. les sciences humaines, c'est-à-dire l'histoire, la géographie, les sciences de la société, certaines parties de l'économie, l'éducation des droits de l'homme, de la compréhension internationale et l'éducation morale;
4. l'éducation artistique et l'acquisition des techniques artisanales;
5. l'éducation physique et l'expression corporelle;
6. l'étude précoce d'une seconde langue vivante.

Méthodes

Les méthodes pédagogiques exercent une influence sur les programmes et sont en liaison étroite avec les auxiliaires de l'enseignement, qui sont utilisés de façon générale. Il s'agit des moyens traditionnels tels que la radio, le magnétophone et les moyens audio-visuels, mais aussi des moyens modernes tels que la télévision, la vidéo, les calculatrices de poche et les micro-ordinateurs. Pour que ces moyens soient utilisés « rationnellement », il faut établir un équilibre avec l'enseignement traditionnel qui garde ses avantages éducatifs. C'est ainsi que le maître ne devrait pas utiliser la calculatrice de poche avant que les enfants aient appris à effectuer de tête les quatre opérations et les aient comprises. La capacité d'effectuer de tête les opérations est une capacité extrêmement profitable pour toutes les autres démarches en mathématiques et pour l'affinement de la vision structurante de l'espace, comme il a été constaté récemment. Afin de tirer un bénéfice maximum des moyens audio-visuels, les enfants devraient écrire un résumé de ce qu'ils ont appris, afin de passer d'un rôle passif à un rôle actif, ce qui les met en mesure de fixer les catégories nécessaires au maniement des moyens audio-visuels avec sûreté et relativement vite et leur donne l'occasion de s'exprimer en langue maternelle.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Les idées nouvelles sur l'enseignement primaire

On recommande partout de donner aux enfants les moyens de travailler seuls. On note la tendance à donner aux enfants dans les programmes plus de possibilités pour travailler seuls, que ce soit à l'école ou chez eux. De cette manière, ils peuvent appliquer leurs connaissances et leurs capacités et parvenir à une certaine autonomie. Par ailleurs, le travail théorique, pratique ou artistique devrait être associé à une description écrite ou orale, méthode qui donne la possibilité aux enfants de s'exprimer dans leur langue maternelle sur toutes les matières.

De plus en plus, on s'intéresse aux approches interdisciplinaires dans l'enseignement. Pour les instituteurs, cette approche est plus facile à réaliser puisqu'ils enseignent toutes les matières, que pour les professeurs spécialisés de l'enseignement secondaire, surtout au dernier cycle.

Il est possible d'animer l'enseignement par la motivation. On prend comme point de départ le milieu des enfants et les exemples discutés à l'école sont puisés dans la réalité quotidienne. C'est aussi un moyen particulièrement bien adapté pour parvenir à une participation active des enfants au travail de groupe et apprécier leurs qualités et leurs faiblesses dans diverses situations, qui se distinguent du travail courant à l'école. Il faut dire que l'enseignement situationnel nécessite une préparation intense de la part des enseignants.

On a observé ces dernières années que l'enseignement dans les classes où les enfants présentaient des capacités variables n'apportait pas les résultats souhaités, surtout pour les enfants qui sont doués pour les disciplines théoriques, mais aussi pour ceux qui au contraire, sont plutôt portés sur le travail pratique. Dans certains pays, on a constaté qu'un regroupement des enfants de 11 à 15 ans en fonction de leurs goûts présentait plus d'avantage que d'inconvénients, à condition de prendre certaines précautions, en particulier que l'on ne complique pas le passage d'un degré à un autre.

En ce qui concerne les méthodes d'appréciation, il faut dire qu'elles ont considérablement évolué durant les dernières années, au bénéfice des enfants. On note une tendance à passer des tests et notations traditionnelles à une appréciation continue, qui revêt les formes suivantes:

a) une comparaison établie régulièrement entre le comportement et les résultats des enfants et les buts de l'enseignement, et la communication de cette information aux enfants et aux parents;

b) une appréciation régulière du développement des enfants. De cette manière, il est possible de suivre l'évolution de chacun des enfants d'une manière aussi personnalisée que possible;

c) une orientation et une sélection, qui interviennent principalement à la fin de l'école primaire.

Remarques finales

D'une façon générale, il est possible de résumer de la façon suivante le développement et la réforme de l'enseignement primaire dans le monde:

– L'universalité de l'enseignement primaire qui avait été atteinte dans les pays industrialisés il y a plusieurs dizaines d'années, est le but qui doit être retenu dans tous les pays.

– Les difficultés des pays économiquement développés se traduisent principalement par le redoublement, alors que le problème majeur des autres pays est l'interruption de la scolarité, surtout chez les filles. Certains pays en développement sont parvenus à réduire le taux d'interruption de la scolarité, en tenant compte des conditions locales. C'est ainsi que dans les régions de faible peuplement, on envoie des maîtres itinérants, on envoie des maîtres qui connaissent le milieu des enfants; des enseignants employés à mi-temps instruisent les enfants qui doivent travailler pour survivre.

Le fonctionnement et la gestion de l'enseignement primaire sont en mutation constante parce qu'ils doivent s'adapter aux transformations profondes et rapides de nos sociétés. Par ailleurs, l'enseignement primaire a dû se mettre à l'unisson du progrès scientifique et technique. L'approche précoce des sciences et des techniques est tout aussi importante que l'étude précoce d'une seconde langue, que l'éducation pour la compréhension internationale, que l'apprentissage d'un comportement normal vis-à-vis de l'environnement, etc. C'est de là que proviennent les difficultés quand on cherche à résoudre les problèmes de gestion et d'organisation.

– La surcharge des programmes est le résultat direct de ce que nous venons de dire. La surcharge est d'autant plus condamnable que l'introduction de nouvelles disciplines ne s'est pas accompagnée de la suppression de certains éléments traditionnels. La raison en est claire: Il est très difficile de se mettre d'accord sur ce qui est important et ce qui ne l'est pas puisque l'enseignement traditionnel dans toutes les disciplines nous conduit à penser qu'il est indispensable. C'est la raison pour laquelle l'actualisation des programmes doit s'accompagner de la mise en place progressive de nouvelles méthodes permettant de travailler selon un programme limité. La transmission des connaissances et les méthodes pédagogiques devraient surtout servir aux enfants à compléter seuls l'étude d'une discipline.

Pour pouvoir mener à bien ces réformes, les pays doivent avoir un personnel enseignant qualifié, d'où la nécessité de mettre en place un système de formation continue. Il n'est pas possible d'échapper à cette nécessité si l'on veut que les instituteurs non spécialisés mènent à bien leurs nombreuses tâches.

– Dans de nombreux pays, surtout dans ceux où les instituteurs rencontrent le plus de difficultés pour effectuer leur travail, on ne tient pratiquement pas compte de ces nécessités. C'est particulièrement le cas pour les pays en développement qui manquent de ressources financières et donc d'enseignants qualifiés, de bâtiments et de fournitures scolaires, où la densité des classes est la plus grande, conséquence de l'explosion démographique.

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ KÜTÜPHANESİ VAKFI

Apprendre dans une classe coopérative

par Monique QUERTIER, école Victor Hugo 2, Epinay, France

Si j'ai décidé à un moment de ma carrière de faire de ma classe une classe coopérative en y installant des techniques Freinet, c'est que je me suis rendu compte que la classe traditionnelle était bien souvent coupée du monde extérieur et que les enfants recevaient la culture sans en avoir ressenti le désir. J'ai voulu que ma classe devienne un lieu et un moment de vie où les enfants sont engagés dans des actions vraies qui les mettent en situation réelle d'apprentissage, la principale de ces actions étant le journal scolaire, production entièrement prise en charge par les enfants. En introduisant les techniques Freinet et la vie coopérative dans la classe, les enfants deviennent acteurs, s'approprient peu à peu les techniques puis les savoirs, apprennent à devenir autonomes et la curiosité s'éveille, le désir naissant.

La classe Freinet est un lieu de vie et de production en prise directe sur la vie sociale, ouverte à l'environnement immédiat. Les enfants sont entendus, peuvent s'exprimer, agissent pour acquérir des savoirs, apprennent à être autonomes et deviennent de vrais acteurs sociaux en vivant coopérativement.

Tous ces principes sont évoqués dans la circulaire de prérentrée de septembre 1984:

« L'école est un lieu de socialisation, d'éducation et donc de préparation à la vie. »

« L'école est le lieu des apprentissages et donc prépare à la vie et à un métier. »

« L'école est un lieu de progrès social. »

« Apprendre à travailler de manière autonome. »

« Assurer des échanges entre l'école et son milieu. »

Mais introduire la vie dans la classe, mettre en place des techniques nouvelles, réaliser des projets, cela implique une organisation très structurée qui, tout en laissant à chaque enfant la possibilité de s'affirmer et d'aller au bout de son projet, permet au groupe de fonctionner en restant au service de chacun. L'organisation de la vie coopérative avec contrats, responsabilités, lois, institutions, apprentissage de la liberté, se fait lors des conseils de classe.

De la production individuelle à la production collective

Avant de parler plus précisément du journal scolaire, il est nécessaire de faire un tableau présentant la classe dans son ensemble, car le journal n'est qu'un maillon de la chaîne, qu'un outil indissociable de l'ensemble.

Le journal scolaire, comme toutes les autres techniques Freinet, est le moyen d'arriver au but que je me fixe: apprendre à l'enfant à lire, écrire, compter, lui apprendre l'autonomie, le sens des responsabilités et la liberté.

La classe coopérative est un ensemble de techniques d'activités diversifiées mais ayant forcément des liens entre elles: imprimerie, journal scolaire, expression libre, correspondance, enquêtes. Toutes ces techniques ne peuvent fonctionner que si la classe est organisée. C'est pourquoi, au fur et à mesure de l'introduction de nouvelles techniques dans la classe, il devient nécessaire d'organiser une nouvelle méthode de travail pour chacun et le groupe: introduction des règles de fonctionnement, de la technique du travail de groupe, d'entraide, de l'apprentissage des responsabilités et du travail individualisé. Grâce à cette organisation, l'enfant va pouvoir avoir la parole, apprendre l'autonomie, acquérir des savoirs. Mais les relations allant se multipliant, il est devenu indispensable d'avoir dans la classe des moments très précis pour fixer le tout: c'est le conseil.

Dans mon cas spécifique, cette expérience est vécue avec des enfants du CE 2 dont la presque totalité est d'origine étrangère venant d'Afrique du Nord, d'Afrique noire, d'Asie . . .

Du texte libre individuel au journal de la classe, produit fini

Au début de l'année, je distribue aux enfants un cahier où ils sont invités à écrire librement des textes ou à dessiner: c'est leur cahier d'expression libre.

Ils savent déjà (étant depuis 2 ans dans l'école et connaissant ma classe avec son imprimerie) que certains des écrits seront publiés dans le journal.

Le choix de textes

Deux fois par semaine, le lundi matin et le jeudi matin, nous faisons le choix de textes (toujours en moyenne 2 à 7 textes proposés).

Le choix du texte à publier se fait par la classe à la suite d'un vote. Voici le déroulement de la séance:

– je demande: « Qui a un texte à proposer à la classe? »

– je dessine au tableau un certain nombre de casiers en fonction du nombre de textes proposés;

– chaque enfant vient à tour de rôle lire son texte.

Remarque: Si l'enfant a des difficultés d'expression, il peut « raconter » son texte mais il doit forcément venir devant la classe avec un support (dessin, mots, phrases ou texte construit), ce qui implique qu'il a préparé son intervention.

L'intérêt c'est que l'enfant apprend à s'exprimer devant les autres (son message est à l'usage de mieux en mieux formulé), à respecter l'auditoire qui est là pour entendre et le groupe qui écoute, apprend à respecter la parole de l'autre même décevante dans la forme. Il parle, on écoute, c'est la règle.

– aussitôt le texte lu, ceux qui ont une question à poser, lèvent la main et l'auteur du texte organise

TÜRKİYE DEVRİM TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

le débat, donnant la parole à tour de rôle et se donnant le droit de ne pas répondre si la question a déjà été posée (en général, 4 à 6 questions). Ceci se fait très vite pour ne pas perdre de vue l'ensemble des textes proposés.

Pendant ce temps, je dessine dans un des casiers une illustration du texte lu, symbole du texte.

– après la lecture des textes, je présente de nouveau et rapidement les textes lus pour que chacun puisse se les remettre en mémoire (support visuel avec l'illustration du texte). Le vote suit: chaque enfant choisit 2 textes (sauf s'il n'y a que 2 textes présentés). Le choix de 2 textes limite la subjectivité de l'enfant enclin à préférer le texte d'un ami.

Le vote se fait à main levée.

J'inscris à la base de chaque casier, le nombre de voix obtenus.

Remarque: Les symboles visuels restent présents au tableau pendant toute la durée de la mise au net des textes de tous les enfants, ceux qui sont élus, mais ceux aussi des autres.

Le journal privilégie 1 texte seulement, mais tous les textes sont examinés et mis en valeur d'une façon ou d'une autre.

Le choix de texte prend au maximum une demi-heure (j'y veille).

– ensuite j'écris au tableau le texte choisi tel qu'il se présente dans le cahier. Viendra ensuite la correction collective.

Pendant ce temps, il est important que toute la classe soit occupée. Il y a tout un rite d'exécution des travaux.

– les élèves qui ont présenté un texte, vont remplir d'un carré de couleur le tableau d'affichage « textes libres présentés à la classe », tableau qui permet d'un coup d'œil de savoir le nombre de textes présentés par chacun.

Puis ils vont poser leur cahier sur mon bureau afin que je leur indique leurs erreurs (les cahiers vus par moi seront ensuite posés dans le casier de leur équipe): organisation pratique immuable entre nous.

Chaque enfant dont le texte n'a pas été retenu par le vote, se doit de corriger son texte, seul, ou avec l'aide d'un camarade. Le texte corrigé est recopié pour le cahier-témoin de la classe. L'enfant libéré de sa correction, va au tableau barrer son symbole. Il est quitte avec le groupe. Il a rempli son contrat.

Lors du bilan de fin de journée, l'ensemble de la classe peut juger du travail exécuté et prendre en compte la non-exécution d'une correction. L'entraide jouant, l'enfant en difficulté arrivera au bout de son problème à la satisfaction générale.

Les chefs d'équipe du jour (4 équipes dans la classe donc 4 chefs quotidiens) vont distribuer les dictionnaires.

Je propose alors 3 ou 4 mots à chercher, mots extraits du texte choisi, mal orthographiés ou intéressants à examiner.

Ce travail de recherche dans le dictionnaire prend en général le temps qu'il me faut pour recopier le texte choisi par la classe, au tableau.

Correction collective du texte choisi

Le but de l'exercice ne consiste pas seulement à faire de l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire mais à améliorer un texte d'enfant afin qu'il soit « bon à publier », c'est-à-dire faire qu'il soit écrit dans un français correct, que la présentation soit claire (découpage en paragraphes, ponctuation, recherche dans la présentation, utilisation de caractères de grosseurs différentes, titre adéquat . . .) tout en respectant l'écrit de l'enfant.

Là encore, il y a un rite pour l'exécution de la correction. Il faut en effet veiller à ce que tout le monde participe selon ses aptitudes et à que personne ne s'ennuie. Il faut que tout le monde agisse.

Remarque: Quelqu'un qui perturbe la bonne marche de l'exercice, est sanctionné par une loi de la classe: perte momentanée ou du droit de vote, ou du droit à la parole.

Cet exercice dure en général une demi-heure à trois quarts d'heure. A la fin de la séance, nous faisons le bilan de toutes les erreurs corrigées en dressant une liste de mots ou expressions que les enfants copient sur leurs cahiers. C'est dans ces listes que je puise les exercices d'orthographe de contrôle (dictées).

Je constitue ainsi au cours de l'année, un fichier des difficultés rencontrées. Au cours de la correction collective, j'ai noté des erreurs particulières qui feront l'objet d'un travail plus approfondi le lendemain. Je prépare pour le lendemain, une leçon collective de français (grammaire, conjugaison, étude de texte) ou bien je recherche dans le livre de grammaire de la classe (Genouvrier CE 2) des exercices d'entraînement correspondant à la notion à voir.

L'exercice de correction collective des textes libres présente un double avantage:

– il permet deux fois par semaine de vérifier les acquis des enfants en français;

– il permet de façon très rapide de mettre au net un texte d'enfant en utilisant la richesse de tout le groupe (moi y compris qui interviens évidemment pour apporter mon savoir à des moments très précis). Le savoir de chacun est donc mis au service du groupe pour l'élaboration d'un produit fini qui paraîtra dans le journal de la classe.

La production individuelle d'un enfant est prise en compte par la classe et devient élément d'une production collective: le journal.

Quand les enfants sont bien entraînés à la correction collective d'un texte, j'utilise aussi un autre procédé pour la mise au net: la correction par équipe.

Chaque équipe reçoit un morceau du texte à corriger. Les enfants doivent donc s'organiser à l'intérieur de l'équipe pour se partager le travail (recherche de mots, découpage en phrases . . .) afin de le faire le plus rapidement possible. Je récris ensuite au tableau, les propositions de chaque équipe et nous vérifions collectivement.

Par ce travail d'équipe, les enfants apprennent à se partager les tâches en utilisant les savoirs et les compétences de chacun afin de les mettre en commun et d'avancer plus vite.

Composition et tirage du texte

Le texte est maintenant mis au net, l'auteur va le composer à l'imprimerie en se faisant aider des élèves de son équipe. A partir de ce moment, différents groupes de travail s'organisent dans la classe.

Pour que la classe « tourne », chacun doit savoir ce qu'il a à faire. D'où la nécessité d'avoir un plan de travail où figure le travail à faire dans la semaine. Les plans de travail sont complétés tous les soirs lors du bilan de la journée. Chaque enfant note ce qu'il a fait et ce qu'il lui reste à faire. Le texte est maintenant composé. L'élève responsable de la vérification, con-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

trôle le texte, signale les erreurs. Je vérifie une dernière fois et j'installe avec l'équipe de tirage, le texte dans la presse.

Le tirage d'un texte est un travail d'équipe qui pour être mené à bien, doit se faire d'une façon très méthodique. Tirer 100 feuilles à la presse à volet, est un travail long qui peut devenir très vite fastidieux s'il est mal organisé. Une équipe de tirage se compose de quatre membres. Chacun a un rôle très précis: poser la feuille; mettre l'encre sur les caractères; presser; retirer la feuille en l'examinant et la mettre à sécher entre les buvards. Le travail est réparti en début de séance et personne ne change de travail en cours de tirage.

Le tirage est la phase la plus spectaculaire dans le processus de fabrication du journal. En effet, l'écrit de l'enfant devient un texte fixé à jamais que l'on peut multiplier à souhait. Le travail de l'enfant est valorisé et bien que dans ma classe, nous arrivions à tirer en moyenne 2 ou 3 textes par semaine, chaque nouvelle première feuille sortie de la presse provoque dans la classe entière, un moment d'émerveillement et de satisfaction. Chacun se sent concerné par cette feuille imprimée (c'est l'auteur du texte qui garde le premier tirage) et c'est toujours un réel plaisir pour moi de constater à quel point les enfants savent que ce produit leur appartient. Ils ont en effet tous participé à des degrés différents à la réalisation de la page et l'équipe de tirage qui travaille, ne peut que réaliser un tirage parfait. La page est le reflet de leur travail. Le journal sera lu à l'extérieur. Les enfants ont donc bien conscience que le travail doit être un travail bien fait.

Fabrication du journal

Toutes les pages du journal étant imprimées (10 à 12 pour un journal), il reste maintenant à faire les illustrations. Différentes techniques sont utilisées dans ma classe: linogravure, carton gravé, texticroche. Les enfants choisissent collectivement les pages à illustrer, les dessins, les couleurs, les techniques utilisées. Tout cela se fait lors d'un conseil spécial et une fois le travail réparti, les enfants commencent à travailler. La priorité étant pour le moment la finition du journal, pendant cette journée ou ces deux demi-journées de travail, un maximum d'élèves œuvrent pour l'achèvement du journal: tri des feuilles, préparation de la couverture, agrafage. Les 100 journaux sont prêts. Chacun en reçoit un exemplaire et immédiatement nous faisons ensemble une lecture critique. Et là, les enfants observent et étudient chaque page minutieusement.

C'est l'examen autocritique. En général, les enfants font beaucoup d'observations positives et aussi des remarques constructives pour le journal suivant. Le journal est leur œuvre et ils en sont fiers. Alors tout de suite, la classe organise la diffusion: vente à l'intérieur de l'école, vente à l'extérieur, envoi aux correspondants et aux classes avec qui nous échangeons des journaux. Là encore, il y a des responsables qui organisent le travail de diffusion. L'argent collecté alimente la coopérative de la classe.

Analyse des différentes situations d'activités

Tout au long de la semaine, et en fonction des activités de la classe et de ses projets, l'enfant se trouve dans des situations d'apprentissage très différentes selon qu'il participe à un travail collectif, à un travail d'équipe ou qu'il effectue un travail individualisé autocorrectif.

Travail collectif

Dans une classe coopérative, ce n'est plus tout à fait le maître qui sait et qui transmet son savoir à des enfants passifs qui ont plus ou moins le désir de recevoir la culture. Les moments collectifs sont des moments où la classe définit nettement ses besoins, ses projets, fait le bilan des acquis mais aussi où chaque membre du groupe (le maître y compris) fait partager aux autres son savoir, montre aux autres sa connaissance, prouve qu'il a compris.

Lors d'une correction collective de texte, chacun apporte sa pierre à l'édifice et la mise en commun de toutes les réflexions individuelles fait avancer le projet collectif. C'est là aussi que l'enfant peut mesurer son degré de connaissances, faire ses preuves, s'évaluer. Chacun parle à son tour, personne n'est privé de la parole.

Un autre moment collectif déterminant pour la vie de la classe, son ambiance, son unité est le moment du conseil. Lors du conseil la classe règle ses conflits internes, s'organise, prépare les projets et fait le bilan de ses activités.

Travail en équipe

Dans ma classe de CE 2, les enfants sont amenés à travailler en équipes pour des travaux très différents: tirage à l'imprimerie, correction de textes, enquêtes d'éveil, travail sur fiches . . . En général, les enfants se choisissent et les équipes sont différentes selon les travaux exécutés.

Mais ce travail en équipes ne devient efficace qu'au bout d'un certain temps de pratique. En effet, il nécessite une bonne organisation avec des conditions de fonctionnement très précises:

– bonne entente entre les membres de l'équipe,
– projet de travail clairement défini: savoir ce que l'on veut trouver, avoir le désir de connaître,
– répartition des tâches en fonction des compétences de chacun, ce qui implique une reconnaissance de certaines compétences et donc une évaluation implicite par les enfants, des capacités de chacun,
– bonne organisation matérielle de la classe: l'enfant qui a besoin d'un document doit pouvoir le trouver, ce qui implique le respect des règles de vie de la classe en ce qui concerne l'utilisation du matériel collectif.

C'est à l'occasion de ces séances de travail en petits groupes où chacun a une activité différente que la classe en tant que petite société peut se rendre compte si chacun assume ses responsabilités, respecte le travail de l'autre, sait utiliser le matériel collectif. Il est évident que le résultat obtenu ou la qualité du travail fourni, est fonction du degré d'engagement ou de motivation de l'enfant. Mais son travail étant valorisé, la classe lui faisant confiance, et étant dans une situation où le travail effectué correspond à un réel désir de connaissance, il a à cœur de le mener à bien.

Pour pouvoir être parfaitement autonome, l'enfant doit pouvoir utiliser judicieusement tous les outils de la classe. La compétition entre individus est exclue de la classe coopérative: l'enfant sait que ses compétences sont mises

TÜRKİYE SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMA VAKFI

au service du groupe, qu'il fait œuvre commune et qu'il peut compter sur le groupe pour résoudre un problème personnel. L'entraide s'installe.

Travail individualisé

Dans une classe où les enfants ont des activités différentes au même moment, il est devenu indispensable d'organiser un travail individualisé. J'ai donc mis en service dans ma classe, des fichiers autocorrectifs de français et mathématiques. Ces fichiers permettent d'occuper tous les enfants qui ne sont pas impliqués à un moment précis dans une réalisation d'équipe. C'est en outre un mode d'appropriation de savoirs.

Le travail individualisé permet à chacun d'avancer tout seul, à son rythme. Le travail en équipe permet un rendement supérieur, c'est plus productif. Mais sela ne veut pas dire que chacun arriverait tout seul au même résultat. Donc il y a nécessité d'utiliser le fichier autocorrectif individuel pour ceux qui ont « décroché », il constitue une phase de renforcement. Le fichier est utilisé aussi par l'enfant qui se pose un problème et qui trouve la réponse en consultant les fiches.

Le fichier auto-correctif permet le développement de l'autonomie de l'enfant, il lui apprend à trouver tout seul la solution à son problème, il s'approprie les savoirs. L'individualisation permet donc le renforcement des acquisitions (savoirs et savoir-faire). L'enfant ayant acquis un savoir, peut ensuite le faire partager au groupe, lors d'un exercice collectif de mise au point de texte libre par exemple. Ce n'est vraiment que lorsqu'il est capable d'expliquer aux autres que l'enfant fait la preuve qu'il a compris. Le travail individualisé s'inscrit dans l'ensemble logique et cohérent qu'est l'organisation du travail dans une classe coopérative. L'enfant vit dans le groupe qui l'incite au travail, le motive, l'aide, l'évalue. Il n'est pas seul; il est soutenu par le groupe qui le prend toujours en charge.

Le journal scolaire et les apprentissages

Le journal scolaire est devenu le centre de la vie de la classe, le moteur de nombreuses activités, la motivation à l'expression.

L'enfant apprend à écrire en écrivant. Il faut qu'il soit le plus souvent placé dans des situations d'écriture. La principale motivation au texte libre, c'est le journal scolaire.

L'enfant n'écrit donc plus pour prouver qu'il a bien acquis certaines notions de grammaire ou de vocabulaire, pour faire plaisir ou pour avoir une bonne note, mais il écrit en pensant au devenir de son écrit: il veut être compris de ses lecteurs futurs. Alors il ressent la nécessité pour enrichir son écrit d'avoir recours au groupe et aux différents outils de référence tels que dictionnaires, fichiers, documents, ou simplement recours à son maître.

Il ne fait plus alors de la grammaire, de l'orthographe ou du vocabulaire parce qu'il est en classe et qu'il est un écolier mais parce que ça correspond à un besoin. Il éprouvera la nécessité de maîtriser mieux la langue, d'aller vérifier des informations dans les documents à sa disposition. Le journal scolaire rend donc nécessaires les acquisitions scolaires utiles.

La langue française s'apprend en la pratiquant. Plus les enfants écrivent, plus leurs textes sont corrigés par eux, moins il y a d'erreurs. La correction répétitive des erreurs orthographiques entraîne une diminution de ces erreurs. L'esprit critique se développe et lors des corrections collectives, on en arrive très vite à une chasse systématique aux accords oubliés ou mal faits.

La mise au net d'un texte permet surtout d'améliorer la syntaxe afin que le texte devienne plus clair et plus compréhensif par les lecteurs futurs. Par un jeu d'échange de propos, de questions entre l'auteur du texte et le groupe, l'enfant apprend à affirmer sa parole, à enrichir son vocabulaire. C'est lors de ces discussions où l'échange devient de plus en plus riche, l'enfant développant son esprit critique et de recherche, que sont soulevés d'autres problèmes, d'autres questions qu'il faudra résoudre:

– difficulté de grammaire à expliciter,
– question d'éveil, géographie, sciences, histoire, à approfondir,
– problème mathématique.

Alors la classe s'organise: des enfants se proposent pour faire une enquête (question d'éveil); nous recherchons les fiches de français qui correspondent à la difficulté . . . Et moi, je mets « en mémoire » les difficultés à exploiter et le soir, je peux ainsi tranquillement préparer un travail d'approfondissement qui aura la forme d'une explication collective ou d'une batterie d'exercices à effectuer. Je cherche également dans les documents, des textes d'auteur, des lectures en relation avec les textes des enfants de façon à ce que les enfants puissent comparer et voir comment des adultes ou d'autres enfants ont traité le même sujet. C'est une façon aussi de valoriser le texte d'un enfant que de le mettre en parallèle avec un texte d'auteur.

Mais ce travail de recherche de textes d'auteur n'est pas aisé. En effet, c'est fastidieux de parcourir des séries de livres afin de trouver le texte recherché. C'est pourquoi j'ai démarré cette année un fichier « textes d'auteurs » composé d'extraits de livres, de journaux . . . classés par thèmes . . . et ce, pour que la documentation de la classe soit encore plus accessible à l'enfant.

Il me semble, enfin, important d'inciter l'enfant à l'écriture de textes personnels pour lui apprendre à parler de ses émotions, de ses idées, ce qui constitue une étape importante dans la formation de la personnalité.

Modification du comportement de l'enfant

L'utilisation des techniques Freinet n'est pas une fin en soi. Son but est de servir des objectifs précis d'éducation, de formation, de socialisation. A travers et par les techniques Freinet, l'enfant s'accomplit et sa personnalité se forme. Il acquiert une maîtrise de la langue; il devient créatif et des contes, des poésies viennent émailler les journaux scolaires; il prend le goût du travail bien fait et c'est quelqu'un qui se connait, qui se juge, qui se perfectionne de façon continue.

Cela ne s'obtient pas gratuitement. Il faut, pour le maître, allier les exigences de la vie coopérative à l'organisation stricte de la classe. Il faut proposer des outils adaptés à l'individualisation et apprendre à les utiliser.

Il faut développer l'esprit critique

Suite p. XV

TÜSTAV TÜRK DİL ARAŞTIRMA VAKFI

Situation grave des enseignants en Turquie

par la direction de TÖB-DER, Turquie

Soixante-trois années se sont écoulées depuis la fondation de la République de Turquie. Durant cette période, trois campagnes d'alphabétisation ont été menées, l'une dans les années vingt, les autres après les putschs militaires de 1960 et 1980. Malgré cela, il y a actuellement en Turquie onze millions d'analphabètes. Année après année, 200.000 enfants ne peuvent pas aller à l'école. La moitié seulement des enfants de quatorze ans peuvent passer le certificat d'études. La situation dans les lycées et l'enseignement supérieur est catastrophique. Le taux des jeunes qui pourraient aller à l'Université est de 8 %.

Il y avait pour l'année scolaire 1985–1986 13.798 écoles, travaillant par roulement de deux équipes. Au centre d'Istamboul, les classes de brevet étaient souvent fermées. Dans les régions de l'Est et du Sud-Est, où vivent surtout des Kurdes, un grand nombre d'écoles restent fermées parce qu'il n'y a pas d'enseignants. On estime que 83 % des écoles turques n'ont pas assez d'enseignants. Il manque actuellement 38.536 enseignants pour l'enseignement primaire et l'enseignement long.

L'une des causes de la misère de l'éducation est sans aucun doute le fait que les pouvoirs publics ne lui accordent pas une attention suffisante. Autre facteur encore plus grave, les pratiques de ces dernières années pour opprimer les enseignants et la révocation d'un grand nombre d'entre eux.

Les résultats de la politique d'oppression depuis le putsch militaire fasciste du 12 septembre 1980 sont les suivants:

I. Parmi les membres du Comité exécutif et du Comité de TÖB-DER,
- deux ont été assassinés,
- 49 ont été condamnés à des peines de prison par les cours martiales,
- deux passent actuellement en jugement devant une cour martiale,
- vingt-quatre sont recherchés par le commandement militaire.

II. Parmi les membres des secrétariats régionaux et les membres de TÖB-DER,
- six ont été assassinés,
- 1.800 ont été suspendus,
- 1.200 ont été mis en retraite contre leur volonté,
- 1.500 ont été mutés d'office,
- 20.000 ont fait l'objet d'une procédure disciplinaire,
- 8.000 ont été condamnés par les cours martiales à des peines de prison allant de un à quatre ans,
- 2.000 passent actuellement en jugement,
- 1.200 ont été révoqués de l'enseignement supérieur.

– La densité des classes est très variable dans les différents établissements turcs. Elle est de 37 pour un enseignant à l'école maternelle, de 31 dans l'enseignement primaire, de 42 dans les collèges, de 12 dans les lycées généraux et 10 dans les lycées techniques.

– Le salaire mensuel des enseignants de l'école publique est de 40.000 à 60.000 livres turques, alors que la moyenne des loyers dans un baraquement à la périphérie des villes est de 25.000 livres.

– Durant les dix premiers mois de 1985, 545.692 fonctionnaires ont dû demander un crédit bancaire pour un total de 46.490.000 livres turques.

Tels sont les chiffres que nous avons pu réunir avec nos moyens limités et qui doivent être considérés comme inférieurs à la réalité. Il n'est actuellement pas possible de savoir exactement combien d'enseignants ont été victimes de l'oppression ou ont été suspendus. Seul un groupe ou une institution indépendante pourrait établir la vérité, mais ce n'est actuellement pas possible avec le gouvernement fasciste.

Il n'est pas non plus possible d'établir combien d'enseignants sont tombés malades ou sont dans l'incapacité de travailler à la suite de tortures pendant ces quatre années. C'est le cas pour tous ceux qui ont été et sont présentés à la justice politique.

A cela vient s'ajouter la situation économique, culturelle et sociale misérable des enseignants, l'absence de statut démocratique.

Le journaliste Ilhan Selçuk a publié à ce sujet un article dans *Cumhuriyet* sous le titre « Qui sont les enseignants dans la Turquie actuelle? »: « Les enseignants sont soumis à une pression permanente. En effet dans la société dans laquelle nous vivons, ceux qui décident ont tourné le dos au savoir, à l'étude, à l'enseignement et à la compréhension. Produire des idées et les propager est interdit, c'est même considéré comme quelque chose d'inutile. Les enseignants sont las de l'oppression. Après des années de bannissement et de procédures, ils se sont résignés. Ils sont placés sous une surveillance de tous les instants. Ils sont considérés comme des suspects, des gens qui participent aux actions contre l'Etat et ils ressentent fortement cette suspicion. Les enseignants vivent dans une angoisse permanente, exposés au danger. Ils doivent se justifier des soupçons les plus divers, par exemple pourquoi ils ont fait ceci plutôt que cela, pourquoi ils ont parlé avec telle personne, ce qu'ils ont lu, les livres qu'ils ont à la maison, l'orientation de leur pensée . . .

Penser est interdit aux enseignants car penser peut les conduire à des idées dangereuses. Les enseignants doivent fonctionner comme des robots, programmés des pieds à la tête, des robots qui éduquent d'autres robots . . .

Les enseignants vivent une crise permanente par suite de la pré-

Suite p. XII

TÜRKİYE SOSYALİST İŞÇİ PARTİSİ DÜŞÜNCE ARAŞTIRMA BÜROSU

Ecole et enseignants

par G. ZORIG, République populaire mongole

Avant la Révolution (la révolution populaire a triomphé en 1921), la presque totalité de la population de Mongolie ne savait ni lire ni écrire, aussi la création d'écoles générales dans tout le pays a-t-elle été l'une des tâches prioritaires du gouvernement populaire.

La scolarité primaire obligatoire a été instituée pour toute la population dans les années soixante. En 1979 a commencé le passage progressif de la scolarité jusqu'à quatorze ans. Le nombre des établissements d'enseignement secondaire augmentait d'année en année. Il y a actuellement 360.000 enfants scolarisés dans les 600 écoles générales, pour un personnel enseignant de 13.000 professeurs environ.

Nous présentons ici une école d'Oulan Bator et l'un de ses jeunes enseignants.

Une école comme beaucoup d'autres

L'école n° 33 à Oulan Bator, capitale de la République populaire mongole, a ouvert ses portes en 1966. C'est un établissement normal pour le pays: un immeuble fonctionnel, des salles spacieuses et bien équipées, bien rangées et proprettes. Sur décision du gouvernement de la République populaire mongole, l'école a reçu le nom de la ville-héros de Moscou pour le 25e anniversaire de la défaite des troupes nazies devant la capitale soviétique en 1941. Les enseignants et les élèves en sont très fiers et cherchent à se montrer dignes de ce nom par leur travail. Il ne s'agit pas uniquement du travail scolaire des enfants, l'effort porte aussi sur l'introduction des méthodes pédagogiques avancées et autres aspects de la vie scolaire. L'école n° 33 est l'une des meilleures d'Oulan Bator.

Pendant notre entretien, le directeur, Ts. Gur-osor, a dit que son établissement n'était nullement une école modèle.

– Des écoles comme la nôtre, il y en a beaucoup dans le pays. Nous avons 1.400 élèves qui viennent par roulement le matin et l'après-midi et 60 enseignants et éducateurs, qui ont reçu une solide formation, font leur travail consciencieusement et donnent le meilleur d'eux-mêmes, afin que tous les enfants assimilent le programme autant qu'ils le peuvent et épanouissent leurs capacités. »

Ce qui frappe à l'école n° 33, c'est la décoration originale des salles. Ce sont les enfants qui confectionnent toutes les affiches, tableaux et dessins, ils en décorent les murs des salles. Ce sont eux aussi qui confectionnent les matériels audio-visuels. Gur-osor pense que les enfants dominent mieux les matières quand ils confectionnent eux-mêmes les fournitures et se donnent par là un stimulant pour leur travail scolaire.

Comme toutes les autres écoles du pays, l'établissement donne une instruction générale mais aussi un enseignement technologique. Les sciences et le travail productif constituent une unité au niveau de l'enseignement. Pendant la scolarité, les enfants apprennent un métier et les techniques élémentaires du travail. Des classes spéciales ont été créées pour la conduite automobile, les enfants qui en sortent peuvent conduire une automobile ou un tracteur. L'école est donc largement tournée vers les exigences pratiques.

L'enseignement technologique est également fait de conférences qui sont animées par des ouvriers ou des éleveurs qui parlent aux enfants de leur travail.

L'école entretient de nombreuses relations internationales et a accueilli les visiteurs de nombreux pays. Nous voyons au livre d'or des mentions en anglais, allemand, dari, khmer et d'autres langues. Luis Corvalán, secrétaire général du Parti communiste chilien, a visité l'école en 1979. Les enfants ont accueilli en 1981 Henry Winston, président du Parti communiste des Etats-Unis, hôte du XVIIIe Congrès du Parti révolutionnaire du peuple mongol. Les mentions de visiteurs soviétiques sont bien entendu très nombreuses. Il y a longtemps déjà que l'école entretient des relations amicales avec les Soviétiques, à preuve le tracteur GAZ-66 qui a été offert à l'établissement par des amis soviétiques et qui sert à l'enseignement dans la classe de conduite automobile.

Les différentes amicales de l'école sont particulièrement actives et ont obtenu de nombreux diplômes aux différents concours. L'école n° 33 s'enorgueillit de ses anciens élèves qui ont été six fois champions de gymnastique, d'autres premiers aux marches internationales à la boussole et plusieurs concours de tir à l'arc. Les amicales se sont également illustrées aux concours régionaux ou nationaux de langues étrangères, de commentaire littéraire, de mathématiques et de physique. En un mot, l'école propose à ses élèves toute possibilité de devenir des hommes instruits et complets.

L'enseignant Dorj

La classe de seconde a justement un cours de physique. L'enseignant Dorj, un homme jeune, de petite taille, au visage intelligent, explique aux élèves les lois de l'électricité et les maquettes de plusieurs instruments; il parle avec vivacité des découvertes scientifiques et de la vie des grands chercheurs. Son enthousiasme est communicatif. L'atmosphère dans cette classe est tonifiante et créatrice, personne ne s'ennuie, tous les enfants suivent attentivement et prennent des notes. Les questions jaillissent spontanément.

TÜSTAV TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

– Quand j'ai commencé à travailler ici, en 1976, immédiatement après le C.A.P., dit Dorj, j'ai dû moi aussi m'imposer auprès des enfants et surmonter les barrières de l'incompréhension et des réticences. »

Dorj se rappelle parfaitement son premier cours. Certains élèves étaient inattentifs, se tournaient vers leur voisin de derrière ou parlaient. Ils avaient peu d'entrain pour effectuer les devoirs. Dorj a réfléchi à toutes ces choses. En général, les enseignants confrontés à semblable situation cherchent à imposer l'ordre à n'importe quel prix, distribuent punitions et mauvaises notes en conduite, mesures dictées par cette idée que les enfants n'agissent que sous la contrainte et sous la surveillance permanente du maître. Dorj pensait différemment:

– Les enfants sont naturellement curieux et veulent apprendre. C'est donc du maître qu'il dépend si les capacités cognitives et créatives de l'enfant seront stimulées et si une atmosphère agréable sera créée en classe. »

Qualité des méthodes

Dorj renonça aux sentiers battus et rechercha des voies nouvelles. Il élabora peu à peu certains principes qui devinrent une méthodologie. Quels sont ces principes?

Pour susciter l'intérêt des enfants et vaincre l'indifférence qu'ils manifestent au début, le maître doit connaître à fond sa matière et posséder une vaste instruction générale:

– Le maître est comme un phare, il doit pouvoir éveiller chez l'enfant le désir de savoir, ne serait-ce qu'un peu. »

Bien sûr, il doit savoir présenter les choses. Le maître doit-il présenter les choses de façon très simplifiée et immédiatement accessible? Non, Dorj est persuadé que les matières nouvelles peuvent être présentées dans toute leur complexité car c'est alors seulement que les enfants travaillent et réfléchissent sur ce que dit le maître. C'est aussi le seul moyen d'impulser la réflexion, de faire travailler le cerveau. Dans le cas contraire, les enfants deviennent des spectateurs passifs et n'assimilent pas vraiment ce qu'on leur dit.

– Les enfants ne doivent pas apprendre par cœur, ils doivent avant tout comprendre, mais surtout ils doivent savoir comment les connaissances peuvent être appliquées dans la pratique. Une théorie sans pratique est quelque chose de figé et de mort. Rien n'est plus ennuyeux pour les enfants que d'apprendre par cœur des choses qu'ils ne comprennent pas, qui sont à cent lieues de la vie. »

Tous ces préceptes sains ne sont d'aucun effet si l'atmosphère dans la classe n'est pas bonne. D'après Dorj, les enseignants sous-estiment bien souvent l'importance du contact étroit et permanent, de la communication avec les enfants. Certains deviennent vite compassés, indifférents, prescrivent aux enfants ce qu'ils doivent faire ou deviennent des contrôleurs impitoyables. Les enfants ressentent désagréablement cette contrainte, ils s'irritent et attendent impatiemment la fin de l'école. Dans ces conditions, impossible d'attendre des enfants qu'ils soient attentifs, qu'ils soient réceptifs et créatifs. Pour Dorj, il doit régner dans la classe une atmosphère de calme et d'équilibre, une atmosphère de bonne volonté partagée. Le maître ne doit pas s'ériger sur un piédestal. Le prestige de l'enseignant ne doit pas dépendre de son autoritarisme, de son statut privilégié ni surtout de la peur qu'éprouvent les enfants, mais au contraire de son savoir, de son expérience et surtout de ses qualités de caractère. L'enseignement devrait toujours avoir la forme d'un échange libre, d'une communication.

Dorj met largement à profit les expériences de ses confrères. Il y a plusieurs années, il a traduit un ouvrage de V. Chatalov, enseignant de Donetsk, dont les idées ont aidé Dorj à trouver un système de notation des élèves. Son enseignement en est devenu plus souple, son approche de chacun des élèves est encore plus différenciée. Il s'efforce de parvenir à une appréciation objective, des connaissances et de l'ardeur au travail des enfants, mais aussi de leur initiative dans la classe, de l'originalité de leur démarche intellectuelle.

Ces principes constituent aujourd'hui la méthode de Dorj. La pratique a montré qu'ils étaient bons et efficaces. Des rapports de confiance se sont établis entre le maître et les enfants, les enfants progressent plus vite, mais le plus important pour Dorj, c'est que les enfants manifestent un plus grand intérêt pour sa matière. Il sait très bien qu'ils ne seront pas tous physiciens, mais il considère qu'il est nécessaire d'éveiller en chacun, sinon la passion, du moins le goût des sciences exactes car à l'époque des sciences et des techniques, un bagage minimum est nécessaire chez chacun.

. . . La sonnette retentit, l'heure est finie, mais il semble que personne n'ait entendu. Les enfants demandent à leur maître quels ouvrages ils peuvent consulter. Dorj dicte une liste de livres et autres fournitures . . .

BANGLADESH

Les étudiants luttent pour leurs droits

Les étudiants du Bangladesh luttent pour le respect des droits et des libertés fondamentales. De nombreux dirigeants patriotes et démocrates languissent toujours dans les geôles du pays. L'an dernier, les universités ont été fermées par la force pour plus de 300 jours.

Les universités et les établissements d'enseignement sont devenus de véritables champs de bataille. Le climat d'insécurité qui y règne ne favorise guère les études. L'éducation traverse une grave crise. La situation rappelle fort la période coloniale.

L'avenir politique du pays reste incertain. Le régime n'a fait aucune promesse quant à l'organisation d'élections libres, à la levée de la loi martiale et au transfert du pouvoir aux représentants du peuple, revendications avancées à juste titre par l'opposition.

Suite de la p. X

carité de leur statut économique. Ils doivent en effet se demander comment faire vivre une femme et des enfants avec 50.000 livres turques, soit l'équivalent de 85 dollars U.S. On peut dire que la production des idées se réduit à cette seule arithmétique. »

Il n'y a rien à ajouter.

TÜRKİYE SOSYALİST İŞÇİ PARTİSİ ARŞİV

Accès à l'éducation et niveau d'instruction

par le Dr Tony Gozie ANWUKAH, Université de Maiduguri, Nigeria

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

L'éducation ne peut être un facteur majeur du développement national que dans la mesure où elle est intégrée à l'ensemble des autres réformes et les soutient, les accélère et les fait avancer. Conséquence, l'ampleur et les buts de toutes les réformes du système éducatif reposent sur deux grands facteurs qui n'appartiennent pas, incontestablement, au domaine de l'éducation: il s'agit de la politique nationale de développement et de l'orientation politique du pays. Ainsi considérée, toute réforme de l'éducation au Nigeria, dans la mesure où l'on veut qu'elle soit efficace, doit participer des transformations que le gouvernement assigne aux mutations structurelles et doit correspondre au modèle nigérian de politique de développement. L'éducation peut-elle remplir cette mission dans la mesure où l'accès à l'instruction est limité? quelles sont finalement les conséquences de ces limitations, mesurées aux résultats scolaires concrets et aux buts du développement national, tels qu'ils sont définis par la prévision de la main-d'œuvre formée par le secteur éducatif?

Les forces armées ont pris le pouvoir le 1er janvier 1984 et ont impulsé des transformations radicales dans le pays mais les orientations et les lignes générales de la réforme de l'éducation au Nigeria n'ont été portées à la connaissance générale qu'au milieu de la même année. D'après le gouvernement, les réformes étaient une nécessité sociale et un élément essentiel des mutations structurelles. L'histoire a montré que ces transformations étaient nécessaires.

Evolution sociale et historique de l'éducation

Pour définir sa voie nationale de développement, le Nigeria a adopté quatre plans de développement national depuis l'accession à l'indépendance en 1960, qui précisaient certains détails sur le développement de nombreux secteurs de l'économie mais accordaient peu d'attention au secteur éducatif. Pendant longtemps, les plans éducatifs ont été des tableaux généraux et des rapports de commissions.

Au début des années soixante, les recommandations de la Commission Ashby sur le développement de l'éducation après le baccalauréat ont été publiés et discutés. Le gouvernement de la Ie République a cherché à réaliser ces recommandations, dans une certaine mesure. Mais en l'espace de quelques années, les recommandations ont été rendues caduques par les événements politiques. Le taux des inscriptions dans l'enseignement supérieur prévus pour vingt années plus tard a été atteint en cinq ans. Les raisons sont claires. L'atmosphère politique a changé radicalement au Nigeria avec le coup d'Etat de 1966, la guerre civile, le coup d'Etat de 1975, etc. La situation économique du Nigeria s'est elle aussi améliorée grâce aux exportations pétrolières et à l'accroissement temporaire des prix du pétrole. Les changements de la situation économique et politique ont exercé une influence sur les valeurs et les comportements sociaux au Nigeria. L'une de ces mutations a été l'accroissement de l'attente de la société en ce qui concerne l'éducation.

La Conférence des programmes de l'enseignement en 1969 a été la première tentative réelle du gouvernement pour tenir compte de tous les aspects de l'éducation dans le pays et pour prévoir son évolution. Les recommandations de la conférence ont débouché sur d'autres démarches, qui ont abouti à l'adoption du premier programme national de politique de l'enseignement en 1977.

La politique nationale de l'éducation après 1977

Telle qu'elle a été définie et fixée par écrit, la politique nationale de l'éducation avait pour but de former des hommes complets et des citoyens. Son objectif premier était la démocratisation de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. La politique de l'éducation, telle qu'elle a alors été brièvement définie, repose sur une philosophie de l'épanouissement de l'homme, l'amélioration des relations humaines, les capacités individuelles et nationales, la garantie des droits du citoyen, la conscience nationale et l'unité nationale, le progrès économique, politique, scientifique et technique. Le gouvernement de l'époque a chargé des groupes *ad hoc* de mettre en œuvre ce projet.

Comme vingt ans plus tôt, ceux qui ont mis en place les nombreux groupes *ad hoc* pour réaliser la politique nationale de l'éducation définie en 1977 et les fonctionnaires de ces groupes, n'ont pas prévu les évolutions et les transformations qui allaient s'opérer sous le gouvernement civil entré en fonction en 1979. A partir de 1979, le Nigeria a évolué au point de devenir une véritable fédération dans laquelle les Etats ont certaines prérogatives, même s'ils aspirent tous aux buts définis dans le cadre de la nation. Les différences d'un Etat à l'autre dans le secteur éducatif sont très nettes. C'est ainsi que sous le dernier gouvernement civil, l'éducation était « gratuite à tous les degrés » dans cinq Etats, alors que dans d'autres Etats, des droits devaient être payés ou ont même été réintroduits. On a dit en 1977 que « l'éducation était une gigantesque entreprise nationale » et l'on s'est refusé à ce que les écoles puissent

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI TÜSTAV ARŞİVİ

appartenir à des particuliers ou à des missions. Pratiquement tous les Etats ont adopté un système de droits, en plus des diverses mesures radicales qu'ils ont mises en œuvre. Désireux de réaliser une synthèse des buts de la politique nationale de l'éducation des débuts et de ceux du gouvernement civil et d'y intégrer l'idéologie du gouvernement civil, une version modifiée de la politique nationale de l'éducation a été publiée en toute hâte en 1981. Il est également prévu de remanier le rapport sur l'éducation, on parviendra, peut-être, au texte initial. Dans tous ces efforts, certains critères politiques l'emportent sur la formulation scientifique.

Des mutations sont devenues nécessaires dans l'éducation, si l'on veut qu'elle suive les tendances de développement de la société et les nécessités, et ne reste pas en retrait par rapport aux idées théoriques et aux nécessités pratiques dans le secteur éducatif. Mais les mutations dans le secteur éducatif ne sont nullement des processus spontanés naissant de modifications de la politique nationale ou de décisions de quelques autorités. Elles ont leur histoire propre, leur maturation, qui durent beaucoup plus longtemps que la période de prévision et de réalisation proprement dite.

Le gouvernement fédéral a imposé à partir de 1983 une scolarité secondaire de six ans. On considérait alors que l'enseignement secondaire devait être divisé en deux parties: un premier et un second cycle. Mais comme les Etats et le gouvernement fédéral n'ont pas mis en place les conditions nécessaires à ce système, l'enseignement secondaire en deux cycles n'a pas pu être réalisé partout; certains Etats réalisent le programme, d'autres ne le font pas et l'on assiste à une nouvelle différenciation du degré d'instruction dans le pays.

Toujours des limitations à l'instruction

De nombreux exemples permettent d'établir qu'au Nigeria, le niveau d'instruction a diminué par suite des restrictions d'accès à l'éducation. C'est ainsi qu'en 1979, il y avait 500.000 enfants en âge d'aller à l'école dans l'Etat d'Imo, mais 189.332 seulement, c'est-à-dire 37,9 % suivaient l'enseignement secondaire. En d'autres termes, 62,1 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement secondaire ne le faisaient pas. La même année, on estimait la population en âge de fréquenter l'école primaire, dans le même Etat, à un million et demi d'enfants, alors que pendant l'année scolaire 1978–1979, 1.043.000 enfants, soit 69,5 % fréquentaient l'école primaire. Le tiers des enfants ne pouvaient pas aller à l'école, par suite de l'ampleur des droits ou de la mauvaise implantation des écoles.

Cette tendance à la détérioration des possibilités d'instruction s'est poursuivie. En 1982, 288.815 enfants seulement, c'est-à-dire 57,8 % des enfants des tranches d'âge en cause, fréquentaient l'enseignement secondaire dans le même Etat d'Imo. L'année scolaire 1984–1985 a été à ce jour la plus mauvaise. Encore que les chiffres définitifs ne soient pas encore à notre disposition, il est certain que près du tiers des enfants scolarisables n'ont pas pu être pris en charge par l'école primaire et secondaire dans l'Etat d'Imo.

L'accroissement rapide de la scolarisation primaire dans plusieurs Etats était en rapport avec le plan général de scolarité primaire, qui prévoyait une instruction gratuite à tous les degrés dans tout le pays. Le recul du taux de scolarisation peut s'expliquer par le manque de confiance des parents dans les promesses de gratuité de l'enseignement à tous les niveaux. Par ailleurs, la plupart des Etats souffrent d'une grande pénurie de classes, si bien que les écoles ne peuvent pas accueillir tous les enfants. Dans certains Etats, des écoles secondaires ont été réunies, d'où de grandes difficultés, voire l'impossibilité de scolariser tous les enfants. La situation est donc telle que les enfants ne sont pas en mesure d'aller tous à l'école. Les écoles sont de toute évidence contraintes de dépasser et de loin les taux maxima de densité et, bien entendu, le niveau de l'instruction se ressent négativement du surpeuplement des classes, des mauvaises conditions et de la pénurie dans les établissements. Dans la plupart des Etats, le financement de l'éducation a été si mauvais que les écoles auraient été dans l'incapacité de fonctionner sans l'aide de *parent-teacher associations* – P.T.A. (association de parents et d'enseignants), des organisations pour l'embellissement des villes et autres organisations.

Quand on parle de la qualité et du niveau de l'instruction, on pense immédiatement aux capacités des enseignants. La version remaniée de la politique nationale d'éducation dit à propos des enseignants que toutes les prévisions sont axées sur la formation des enseignants, qu'aucun système éducatif ne peut progresser sans enseignants de qualité.

A l'encontre de ces principes, la formation des enseignants est amputée. L'une de ces limitations est la suppression de l'allocation d'étude pour les élèves-maîtres à compter de septembre 1984. Dans la plupart des Etats, les droits d'inscription aux instituts de formation des enseignants ont été considérablement majorés. Les quelques-uns qui peuvent payer ces droits sont obligés d'enseigner dans les classes surpeuplées après leur formation. Pour rembourser les dettes qu'ils ont contractées afin de payer les droits, ils sont obligés de faire des travaux d'appoint et il leur reste donc peu de temps pour leur travail d'enseignant, d'où une baisse du niveau de l'enseignement.

Dans de nombreux établissements secondaires, surtout dans le centre des villes, les classes ont fréquemment une densité de cinquante élèves. Dans les Universités, la nôtre aussi, malheureusement, certains cours sont suivis par plus de 200 étudiants qui se pressent dans les amphithéâtres. Face à de telles classes, les professeurs peuvent transmettre des connaissances et faire apprendre quelque chose, mais il leur est impossible de faire un véritable travail d'éducation. Pour faire acquérir aux enfants les qualités de réflexion, les professeurs doivent pouvoir individualiser l'approche de chacun de leurs élèves. Les classes trop denses amputent la possibilité et la latitude d'effectuer des expériences. Par suite de la pénurie de laboratoires et l'exiguité des locaux, quantité d'écoles de notre pays enseignent les sciences de la même façon que la littérature. Impossible dans ces conditions de parvenir à un niveau correct.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH VAKFI

Causes sociales de l'inégalité devant l'éducation

On considère que l'éducation a en particulier pour mission de veiller à l'épanouissement des enfants des couches pénalisées, marginalisées, vivant dans la détresse sociale. L'évolution récente dans notre pays montre plutôt une régression dans l'éducation des masses et une bonification pour la population urbaine, les catégories de revenus moyens et supérieurs. Ces groupes ont un avantage certain en ce qui concerne l'accès à l'enseignement et tirent profit du maintien de ce système. A la campagne, les écoles sont des institutions dépersonnalisées, dans lesquelles on enseigne mais qui n'apportent rien de réel à la plupart des enfants.

La structure et le contenu des programmes scolaires sont la plupart du temps adaptés aux catégories de revenus moyens et supérieurs des villes. Les immeubles, le mobilier, les livres, les programmes, l'habillement, etc., sont quelque chose d'inhabituel pour les enfants des couches plus pauvres.

Quantité de ces enfants sont obligés de vivre dans des baraquements insalubres, sans meubles. Ils n'ont pas de quoi manger suffisamment pour rester en bonne santé. Ils n'ont ni livres ni lectures, il n'y a ni salle ni bâtiment où ils pourraient lire. Contrairement à ce qui se passe pour les enfants des familles aisées, leur milieu ne peut pas les aider à enrichir leurs connaissances. Les insuffisances alimentaires en bas âge entraînent un ralentissement de la maturation physique et psychique. Une telle atmosphère de détresse n'est pas un facteur d'encouragement de la réflexion créatrice.

Les programmes scolaires ont peu de chose à voir avec les expériences, les besoins et les attentes des enfants des familles pauvres. Conséquence, les enfants de ces familles entrent dans l'existence avec un terrible handicap et, par la suite, les pénalisations se poursuivent dans tous les secteurs de l'existence.

Pour la plupart de ces enfants, l'école primaire est la seule éducation formelle qu'ils recevront dans leur existence. Les connaissances acquises à l'école primaire ne contribuent pas à leur donner confiance en eux-mêmes. L'éducation devrait leur donner les capacités et les connaissances dont ils ont besoin pour leur existence à la campagne. L'éducation devrait exercer un effet de stimulation et d'encouragement du développement rural. Pour ceux qui ont le bonheur de parvenir à l'enseignement secondaire, l'avenir est sombre et la scolarité n'est même pas assurée, sauf pour ceux qui peuvent payer les droits majorés sans cesse. Pratiquement toutes les écoles sont surpeuplées et une partie de l'enseignement se fait à l'extérieur, à la maison ou dans des appartements. Conséquence de cette pratique, l'absentéisme, la suppression fréquente des cours et bien entendu une diminution du niveau d'instruction.

Le problème le plus grave est l'insécurité au niveau des études supérieures. Les étudiants qui n'ont plus d'argent sont obligés d'arrêter leurs études, tandis que les enfants originaires de familles aisées peuvent poursuivre normalement leurs études.

L'école est une institution publique. Dans la mesure où l'accès est limité, elle perd son caractère public. Pour que les écoles s'acquittent de leurs obligations envers la société, il faut les doter de tout ce qui est nécessaire à l'exécution de ce devoir. Disons aussi en toute sincérité que les mesures précipitées ne sont nullement une méthode raisonnable pour régler les problèmes nationaux persistants, c'est au contraire le replacement des problèmes dans le contexte dans lequel ils sont nés qui constitue le premier pas vers la solution des problèmes.

Suite de la p. IX

de l'enfant. Cette part du maître si importante et qui conditionne la réussite, consiste surtout à proposer des outils de travail éprouvés tels que imprimerie, fichiers autocorrectifs, documentation, à affiner les méthodes de travail: conseil de classe, travail d'équipes, enquêtes.

Il faut qu'il introduise dans sa classe l'esprit coopératif, plus de coopération et moins de compétition. Tous les jours, il apprend à vivre la démocratie: dans sa classe, on vote, on respecte et on aide le plus faible, on s'entraide.

Rien ne récompense autant les efforts du maître que des moments heureux où les enfants expriment leur joie d'être ensemble. Il leur arrive, à l'occasion, de prendre en charge les visiteurs de la classe (correspondants, stagiaires et même l'Inspectrice). Ils rivalisent alors d'enthousiasme pour montrer leurs réalisations et expliquer le fonctionnement de la classe.

Pour les enfants, il semble que la classe soit une ruche où tout le monde agit, est à l'aise, vit dans une atmosphère heureuse, de travail et de joie.

Quelques idées prônees par C. Freinet

« Inutile de dire aux petits imprimeurs: surveillez le tirage! Tous les enfants sentent bien qu'une page maculée est un échec, et nul n'aime l'échec. »

C. Freinet – « Le journal scolaire »

« Rien n'est aussi moral et aussi profitable que cet examen commun, à la fois critique et constructif, de la vie de la classe. Les conditions mêmes de cet examen collectif excluent toutes tendances à la médisance, à la calomnie, à la méchanceté mesquine . . . Après une courte pratique, les enfants font preuve dans cette autocritique, d'une loyauté et surtout d'un courage étonnants. »

C. Freinet – « Pour l'école du peuple »

« C'est parce qu'il sait que son texte, s'il est choisi, deviendra page du journal scolaire, et lu, de ce fait, par les parents et les correspondants, que l'enfant éprouve le besoin d'écrire, qu'il sent la nécessité de magnifier sa pensée par une forme et une expression qui en sont l'exaltation. »

C. Freinet – « Le journal scolaire »

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Le système éducatif en Papouasie – Nouvelle-Guinée

par David BELL, secrétaire chargé des questions de l'éducation*

Nous aussi, nous savons ce qu'est le problème du logement pour les enseignants, les préoccupations devant la dépréciation du salaire réel, l'arbitraire des autorités en ce qui concerne les mutations et l'emploi des enseignants, l'éloignement et l'isolement.

Quand j'ai effectué un déplacement dans les Salomons du Nord, l'une des provinces de Papouasie-Nouvelle-Guinée, invité par le Syndicat des enseignants, j'ai constaté que les problèmes des enseignants d'Australie et de Papouasie-Nouvelle-Guinée étaient similaires. Certes, la Papouasie-Nouvelle-Guinée est, par son degré de développement, un pays de ce que l'on appelle le tiers monde, mais au niveau du travail quotidien des enseignants, il y a quantité de choses semblables, plutôt du point de vue qualitatif que quantitatif.

Une réalité quotidienne difficile à supporter

Le logement des enseignants est un problème général dans les Salomons du Nord. Ce sont les gouvernements provinciaux qui affectent les instituteurs des écoles primaires alors que le logement et les classes sont l'affaire du conseil d'administration des écoles. Sur l'île de Buka, la plupart des écoles sont des établissements sous contrat, c'est-à-dire qu'à l'époque, elles ont été créées par des personnes morales indépendantes (par des missions catholiques à Buka). Ce sont les conseils d'administration des écoles, composés de cinq représentants des parents, d'un représentant de l'Eglise, d'un enseignant et de la direction, qui sont responsables du logement des enseignants, de l'état des écoles et de l'environnement immédiat.

Dans de nombreux cas, des écoles ont dû rester fermées jusqu'à ce que le conseil d'administration remédie à la précarité de la situation, période pendant laquelle les enseignants ont tout de même été payés par les services de l'éducation. Le Syndicat n'a donné son accord à la réouverture des établissements qu'après que le conseil d'administration de l'école ait doté les logements d'un réservoir d'eau, de W.C. et d'un coin cuisine.

On m'a donné l'assurance que ni la croyance ni la pratique religieuse ne jouait un rôle sur la titularisation et sur le maintien en poste des enseignants, alors que le secrétaire syndical régional m'a dit qu'il existait un fort mécontentement par suite de l'introduction de l'instruction religieuse dans les programmes, à raison de 90 mn au moins et 120 mn au plus par semaine. L'Eglise exerce en permanence une pression et souhaite que plus de temps encore soit consacré à l'instruction religieuse. Les enseignants se refusent vigoureusement à ce qu'une plus grande partie de l'emploi du temps y soit consacrée.

A partir du cours élémentaire première année, l'enseignement se fait en anglais; les enfants apprennent les rudiments des mathématiques et des sciences de la nature, ils suivent un enseignement de connaissance du milieu portant sur l'agriculture, l'histoire et les traditions locales. Les enfants participent à la vie des villages et cultivent des légumes qu'ils vendent. La fréquentation de l'école est une chance, les garçons sont avantagés par rapport aux filles. Il n'y a pas de droit consacré à la scolarité élémentaire, seuls quelques-uns peuvent suivre l'enseignement long. Les moyens matériels ne suffisent d'ailleurs pas pour accueillir tous les enfants du cours préparatoire au C.M. 2, à Hapan par exemple, ou sur l'île de Buka. Une année, on scolarise les enfants du cours préparatoire, du C.E. 2 et de sixième et, l'année suivante, les enfants de C.E. 1, de C.M. 1 et C.M. 2.

P.N.G. *Teachers' Association*

La Papouasie-Nouvelle-Guinée est l'un des pays les plus pauvres de la terre. Suite à l'aggravation des difficultés, le gouvernement national a dû réduire les dépenses. Depuis 1980, la densité des classes de l'école publique est passée de 35 à 45 au maximum, voire 50 dans certaines régions. Pour réduire la densité des classes, les provinces peuvent embaucher plus d'enseignants, mais c'est à elles de les payer, elles ne peuvent attendre aucune aide du gouvernement central. Compte tenu de ces problèmes, il est très important qu'existe un puissant syndicat des enseignants. C'est le cas en Papouasie-Nouvelle-Guinée, mais comme toutes les organisations, le Syndicat des enseignants a ses problèmes.

Le Syndicat est compétent pour tous les employés de l'éducation, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Sur 13.580 enseignants membres potentiels, 12.847 appartiennent au P.N.G. *Teachers' Association*, syndicat des enseignants de Papouasie-Nouvelle-Guinée. L'organisation a pu s'opposer efficacement à l'enregistrement d'un syndicat catholique des enseignants. Le Syndicat des enseignants de Papouasie-Nouvelle-Guinée joue un grand rôle au conseil d'administration de l'éducation: la loi sur l'enseignement et la loi sur le travail des enseignants lui reconnaît une mission spécifique à différentes niveaux de l'éducation.

Reprenant à son compte ce précepte de Marx, selon lequel « ce qui reste constant, c'est le changement », le Syndicat devra faire preuve de circonspection et de force pour maintenir et élargir son audience dans le pays. Le syndicat des enseignants de Nouvelles-Galles du Sud et le Syndicat des enseignants australiens (A.T.F.) considèrent que toutes les nations ont besoin d'un syndicat puissant et efficace des enseignants qui, dans les différentes institutions internationales, milite pour un monde de justice et de paix. Dans cet esprit, nous continuerons de soutenir de toutes nos forces nos confrères enseignants de Papouasie-Nouvelle-Guinée.

* David Bell a travaillé en Papouasie-Nouvelle-Guinée pour le compte de l'Association des enseignants australiens. Il a aidé le Syndicat des enseignants de Papouasie-Nouvelle-Guinée à mettre en place un stage élémentaire de formation des syndicalistes des diverses provinces du pays et a secondé les militants du Syndicat des enseignants pour l'organisation de deux stages de trois jours à Port Moresby. Après une analyse approfondie, les stages ont été remaniés en fonction de la demande des syndicalistes et de l'organisation. Il évoque son séjour dans un article paru dans la revue *Education* de l'Association des enseignants de Nouvelles-Galles du Sud.

INTERNATIONALE SYNDICALE DE L'ENSEIGNEMENT

Dissiper les nuages de la menace

par le Pr Hans-Georg HOFMANN, Académie de pédagogie de la R.D.A.

La formation du capitalisme monopoliste d'Etat s'est accompagnée de la constitution du complexe militaro-industriel qui, comme le dit Friedrich Engels, est caractérisé par « l'union fraternelle du gouvernement et de la Bourse ». Le complexe militaro-industriel est aujourd'hui le principal protagoniste de la politique d'armement et de guerre du capitalisme monopoliste d'Etat. Depuis sa constitution, les conséquences de son existence sur la politique de l'éducation de tous les pays capitalistes développés sont bien nettes. Au début des années soixante-dix a commencé un processus de militarisation systématique de l'école dans tous ces Etats, principalement aux U.S.A. et en R.F.A.

De façon résumée, le militarisme pourrait être défini comme une « manifestation » du capitalisme, provenant de ses bases sociales et économiques, mais aussi comme le principal instrument du pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur. Le militarisme secrète une idéologie agressive et réactionnaire, qui à son tour fait naître une certaine politique. Il idéalise la violence, diffuse son idéologie dans toutes les sphères de la vie publique et privée. Sa mission dans l'enseignement consiste à propager par l'école les valeurs anticommunistes reposant sur la haine et de faire naître d'authentiques stratégies grâce au mensonge de la menace communiste.

Renouveau des idées nietzschéennes

Le capital de l'armement secrète une idéologie spécifique à l'intérieur de l'idéologie politique globale de la classe exploiteuse, que l'on peut définir comme une idéologie de guerre. Elle véhicule sous une forme condensée les idées politiques, intellectuelles et militaristes de la classe exploiteuse, hostiles au progrès, et sert principalement la réalisation d'une politique de violence militaire. Elle résume sous une forme condensée les tendances expansionnistes et hégémoniques des forces militaristes de la société du capitalisme monopoliste d'Etat.

Cette idéologie sert de justification idéelle et théorique à la militarisation de l'école. Elle reprend pour modèles les schémas réactionnaires caractérisés par une vive hostilité au progrès, par des idées destructives, par le refus irrationnel de la raison et de l'humanité.

Au niveau de l'enseignement, cette idéologie plaide principalement pour la restauration de la pédagogie réactionnaire. Parmi les principales sources de l'idéologue belliciste, nous trouvons les idées de Nietzsche (1844–1900), qui plaidait pour une instruction supérieure réservée à une élite et proclamait l'inutilité de l'instruction générale pour tous. Nous y trouvons aussi les « idées » sur la « valeur formatrice de la guerre », sur la « reconquête des valeurs germaniques », forme prétendument supérieure d'humanité, cette idée que la guerre est nécessaire et qu'elle constitue un excellent antidote à la révolution. Pour Nietzsche et les autres « penseurs » de cette école, la guerre est un grand précepteur. Ils glorifient la guerre comme une étape importante dans l'existence et demandent que les enfants soient éduqués aux vertus guerrières. Langbahn disait: « J'aime la guerre, père céleste de la paix ». Il n'est pas étonnant que l'on reprenne ces idées aujourd'hui. La nouvelle orientation idéologique a été élaborée principalement aux U.S.A. mais aussi en R.F.A. Dans le cadre du néo-conservatisme, ces « valeurs » sont devenues des éléments essentiels de l'idéologie de la confrontation.

Les forces de la paix et de la détente gagnent en influence

Il faut dire toutefois que l'idéologie impérialiste de guerre s'adapte, compte tenu de la force grandissante de la classe ouvrière révolutionnaire, de la prise de conscience de millions de gens que la guerre n'est pas inévitable, qu'il est possible de vivre en paix. Confrontés à la volonté de paix des masses, au poids grandissant du courant anti-impérialiste dans l'opinion publique, surtout parmi les enseignants et les élèves des grandes classes, aux activités puissantes du mouvement de la paix, en particulier parmi les enseignants, mais aussi certaines tendances à la détente dans le camp bourgeois, les représentants de cette idéologie sont contraints de louvoyer.

Il n'est donc pas étonnant que les forces les plus extrémistes cherchent à tromper les masses par des slogans tels que « la paix dans la liberté », opposée au slogan d'une paix « à n'importe quel prix » de la part du mouvement démocratique pour la paix. On veut dire par là que la paix ne peut être sauvegardée que si l'on dispose d'un armement suffisant, si l'on a pris suffisamment d'avance dans le secteur de l'armement, si la jeunesse est prête à réaliser sa mission, au prix de la vie s'il le faut. C'est ce que l'on a cherché faire valoir lors d'une réunion du commandement militaire de la R.F.A., des représentants des Eglises et des personnalités politiques. Le général inspecteur des forces armées fédérales a exigé sans détour que les lycéens soient préparés moralement à la guerre, qu'ils soient prêts à tuer mais aussi à se sacrifier pour un système condamné à disparaître: « Les forces armées fédérales effectuent leur service de paix avec les armes, ce qui implique en dernière instance la capacité et la volonté d'user des armes, sans quoi il n'y aurait aucun effet dissuasif. »

Nous pouvons dire à propos du milieu des années quatre-vingts, que le consensus qui existait entre les différentes fractions de la société du capitalisme monopoliste d'Etat en ce qui concerne l'éducation de la jeunesse, n'est plus aussi monolithique. Des transformations radicales se dessinent, surtout en direction de l'éducation de la jeunesse pour la paix. L'idée de paix gagne de plus en plus en influence et domine dans les organisations à direction réformiste du mou-

TÜRKİYE SOSYALİST İŞÇİLER PARTİSİ ARŞİVİ



Manifestation à Washington pour l'arrêt du déploiement en Europe de l'Ouest de missiles de moyenne portée, pour le gel des armements nucléaires et la cessation de l'ingérence nord-américaine en Amérique centrale

vement ouvrier, en contradiction violente avec l'idéologie impérialiste de guerre. Bien entendu, la pensée bourgeoise sur la paix repose sur l'idéologie bourgeoise mais elle se distingue radicalement de l'idéologie militariste et elle est en mesure de contribuer à sauvegarder la paix mondiale et à conjurer une catastrophe nucléaire. Les schémas bourgeois, petit-bourgeois et autres, qui ne reposent pas sur le marxisme, y apportent eux aussi leur contribution.

Militarisation de l'école

Les courants pacifistes bourgeois sont très hétérogènes et ne peuvent pas être considérés comme une idéologie au sens de système. Ils reposent pour l'essentiel sur les idées pacifistes, mais le pacifisme a fait des progrès considérables en ce qui concerne la compréhension de la nature de la guerre impérialiste et de la nécessité de combattre la guerre. L'idéologie belliciste est représentée aux U.S.A. principalement par les philosophes et théoriciens de l'enseignement tels que Burnham, Kahn et Possony, en R.F.A. par Kaltenbrunner, Rohrmoser, etc. Comme on peut le lire dans leur derniers ouvrages, les catégories essentielles de leur pensée sont la force, la violence et la guerre, le culte de la force. Dans un article intitulé: « U.S.A.: l'école en état de guerre », le théoricien communiste de l'enseignement W. Rügemer de R.F.A. a analysé les progrès de la militarisation de l'école. D'après Rügemer, la stratégie des défenseurs de l'idéologie belliciste repose sur les grandes orientations suivantes:

1. La lutte contre le syndrôme vietnamien, l'élimination des manuels et des programmes des défaites des U.S.A. depuis 1900;

2. le dépassement des attitudes critiques vis-à-vis des militaires et de la société impérialiste;

3. L'intervention accrue des militaires dans l'enseignement;

4. Une influence directe grandissante sur les enfants par l'intermédiaire de l'école par les organisations militaires, la création d'organisations paramilitaires dans les écoles (par exemple le *Junior Officer Training Corps*), la constitution d'organisations spéciales pour préparer les jeunes à la carrière d'officiers dans les forces armées.

Rügemer note également que le ministère américain de la Défense se propose de mettre en place d'ici la fin de l'année un système différencié d'organisations d'officiers de réserve de toutes les armes couvrant les classes supérieures. La pénétration de l'idéologie militariste se manifeste extérieurement par le fait que les jeunes appartenant à ces organisations viennent à l'école en uniforme une fois par semaine et reçoivent gratuitement des armes d'instruction, partent dans les camps et reçoivent les ouvrages, le tout gratuitement. Ces différents éléments, associés à des exercices pratiques, constituent un système complet d'intoxication idéologique. C'est ainsi

TÜRKİYE SOSYALİST İŞÇİ PARTİSİ

que la Marine organise des stages de 150 heures portant sur les forces navales des U.S.A., les tâches des officiers, l'idée de la nécessité d'une guerre. De la même manière, l'influence du complexe militaro-industriel de R.F.A. est particulièrement intense sur la jeunesse. Elle va actuellement dans trois grandes directions:

– L'adhésion aux valeurs impérialistes, allant jusqu'à la disposition de consentir des sacrifices pour l'Etat impérialiste jusqu'au sacrifice de la vie; selon les termes du ministre de la Défense, la formation chez les jeunes d'un mode d'existence dans lequel le service militaire est considéré comme un devoir fondamental du citoyen;

– L'éveil dans les consciences de cette idée que les communistes sont l'ennemi, d'où cette autre idée que le recours à la force est légitime et nécessaire au maintien et à l'extension du pouvoir impérialiste. Le général Kast, directeur de l'instruction au ministère de la Défense de R.F.A., demande que l'on se fasse de l'adversaire potentiel une image précise et que cet adversaire est le communisme et le pacte de Varsovie;

– L'intensification de l'intoxication de la jeunesse dans le sens du militarisme et les attaques contre le mouvement de la paix.

Les enseignants pour la paix

Cette stratégie est mise en œuvre par les conférences pédagogiques qui, en général, se tiennent pendant les weekends, par la communication avec les enseignants réservistes, par les visites d'unités militaires, par un contact direct avec les collégiens et lycéens. Dans tous les Etats, les enseignants dévoués aux valeurs humanitaires s'opposent à cette stratégie. Aux U.S.A., un groupe relativement ample d'enseignants et de parents réalistes ont édité une brochure: *Votre choix: Rudiments sur les conflits militaires et la guerre atomique* disant comment organiser aujourd'hui efficacement l'éducation pour la paix, contre la course aux armements.

En République fédérale d'Allemagne, nous assistons à un net progrès de l'idée de paix à l'école. Rappelons ici le célèbre livre de Hermann Röhr *La paix – mission de l'école,* le livre de Lutz van Dick *A l'école du mouvement de la paix,* le livre de Renate Kerbst *Ecole du théâtre – Officiers chargés de la jeunesse – Militarisation.* Autre aspect non négligeable, les activités déployées à l'intérieur du mouvement *Les enseignants pour la paix* de République fédérale d'Allemagne. Toutes ces forces se prononcent pour une alliance du bon sens et du réalisme parce qu'elles savent que c'est aujourd'hui la seule manière de sauvegarder la paix. Elles sont prêtes à œuvrer pour que les « nuages de la menace » (comme l'a dit le chercheur américain sur les questions de la paix Kennan) soient chassés, avec tous ceux qui souhaitent la paix.

KAMPUCHÉA

Succès de l'alphabétisation

Depuis 1980, 827.000 habitants de la République populaire du Kampuchéa ont appris à lire et à écrire. D'après une étude réalisée selon les critères de l'O.N.U., il y avait dans le pays 1.025.700 analphabètes au moment où le pays a été libéré du régime Pol Pot.

Le Comité de lutte contre l'analphabétisme et pour la formation continue, créé en 1980, est parvenu à un taux d'alphabétisation de 100 % dans 53 arrondissements et 762 communes. Les efforts portent désormais sur une meilleure utilisation des capacités de formation permanente des adultes.

U.S.A.

Débauchage de scientifiques britanniques

Il ressort de l'enquête d'un groupe d'experts indépendants travaillant pour le compte de l'Association des professeurs d'enseignement supérieur et du Comité des recteurs et doyens que les établissements américains d'enseignement et de recherche vont chercher de plus en plus souvent leur personnel scientifique en Grande-Bretagne. Le groupe a procédé à 800 questionnaires dans six Universités britanniques. En moyenne, un millier d'ingénieurs et de scientifiques partent chaque année pour les U.S.A.

Nouveautés du livre

Une équipe de chercheurs en pédagogie des pays de la communauté socialiste vient de faire paraître « La politique de l'enseignement des Etats capitalistes », analyse critique de la politique de la société capitaliste dans le secteur de l'enseignement et de ses bases théoriques, à la lumière de leurs positions théoriques communes et des principes de la théorie marxiste-léniniste de l'éducation. L'ouvrage est paru dans plusieurs pays, en particulier aux éditions Pedagogika de Moscou et aux éditions Volk und Wissen de Berlin. Il présente un grand intérêt théorique et idéologique.

Les auteurs définissent les nouvelles conditions et nécessités objectives de la politique de l'enseignement et de la recherche pédagogique des principales forces sociales du capitalisme, résultant du changement des conditions internationales et de la mutation interne de la société bourgeoise. Ils étudient les causes et les manifestations des lacunes grandissantes de la politique de l'enseignement du capitalisme monopoliste d'Etat, mais aussi les évolutions qu'il faut considérer dangereuses vers l'intensification de la sélection d'une élite, et une certaine stabilisation de l'enseignement. Ils notent aussi que certaines forces du bon sens et du réalisme sont actuellement à l'œuvre et adoptent une attitude différenciée vis-à-vis des progrès de l'intervention directe des groupes monopolistes les plus réactionnaires dans la politique de l'enseignement et la recherche, tendant à faire de l'école bourgeoise un instrument des préparatifs de guerre, et qu'il s'agit là d'une base pour des solutions démocratiques et humanitaires dans l'enseignement des pays capitalistes. Le dernier chapitre est consacré aux grandes orientations idéologiques, théoriques et pédagogiques, aux buts politiques des principales forces de la société capitaliste, à partir des différents projets scolaires.

Werner Bandoly

ARCHIVE SOCIALISTE FERNAND ZAKFI

Education et survie

par Narindar SINGH, université* Jawaharlal-Nehru, *New Delhi, Inde*

La liaison entre la paix et l'instruction est beaucoup plus directe qu'on ne le pense généralement. Autant que je puisse en juger, il n'y a actuellement rien de plus urgent dans le secteur de l'enseignement que l'éducation pour la paix, conséquence du danger d'anéantissement total de l'humanité. Nous devons également prendre en compte que, pour nous, il ne s'agit pas d'un danger lointain, nous sommes directement confrontés au danger. De nombreux intellectuels n'ont pas encore pris conscience de l'immédiateté du problème, ils ne considèrent donc pas qu'il s'agit de quelque chose de grave ni surtout de direct. Ce que nous devons comprendre c'est qu'une catastrophe nucléaire, qui détruirait toute la planète, est entrée aujourd'hui dans le domaine des « folies possibles », comme le disait Bertrand Russel. Certes, la guerre n'éclatera pas dans l'heure qui suit, il se peut même qu'elle n'éclate pas du tout, mais elle est fort possible et c'est cela qui compte. C'est là-dessus que nous devrions réfléchir. La situation étant ce qu'elle est, si une telle guerre venait à éclater, il ne serait pas possible à nos enfants et à nos petits-enfants de poursuivre notre œuvre. Nous sommes guettés par le danger de disparaître tous, sans laisser de trace.

Education, connaissance et conscience

L'instruction est l'accès au savoir ou tout au moins devrait l'être si l'on veut qu'elle ne devienne pas un processus d'auto-destruction. Cette constatation prend de nos jours une plus grande portée qu'autrefois. Tout ce que l'on a véhiculé jusqu'à présent dans le monde en matière d'instruction a servi à en savoir plutôt moins que plus sur le monde dans lequel nous vivons. Rien d'étonnant dans ces conditions à ce que, dans la course à l'oubli, se fasse entendre çà et là de plus en plus souvent l'appel désespéré à plus « d'instruction ». C'est en particulier ce qui s'est passé aux Etats-Unis après le lancement du premier spoutnik.

Si l'on s'était plutôt occupé du contenu exact de l'éducation et des connaissances, mission de l'enseignement, le système éducatif n'aurait pas été manipulé pour menacer notre existence. C'est facilement compréhensible. Le terme de « connaissances » permet deux interprétations au niveau de la raison, compatibles l'une avec l'autre: l'état de la conscience et un état d'attention, de prudence. En d'autres termes, l'instruction conçue comme l'accès au savoir, doit nous faire prendre conscience de la réalité qui nous entoure mais aussi des dangers dont la réalité est pleine. Ainsi conçue, l'instruction ne peut être que la libération vis-à-vis d'idées plus ou moins tendancieuses sur la réalité qui nous entoure. La libération par rapport à tant d'illusions maléfiques est la forme la plus radicale de libération que l'on puisse concevoir.

Je pense que nous ne pouvons comprendre la nature de notre époque que si nous prenons conscience que la terre qui nous abrite est soumise à une usure relativement rapide et peut être soudainement embrasée par l'éclair nucléaire.

Ce qui est radicalement nouveau dans notre situation, c'est que nous ne pouvons plus considérer l'existence comme une donnée sûre. Pour reprendre les paroles de Robert Lifton, depuis Hiroshima, l'ordre naturel de la vie et de la mort a été remplacé par l'ordre contre-nature d'une vie dominée par la mort. La tragédie de Bhopal en 1985 a été une nouvelle confirmation du primat de la mort sur la vie à notre époque.

Il est nécessaire aujourd'hui d'envisager une éventualité qui ne se présentait pas autrefois, il s'agit de l'anéantissement possible de toute la race humaine. L'humanité détient pour la première fois le pouvoir de se détruire et elle parvient à se dépasser dans l'oubli des responsabilités, d'une manière fort macabre . . .

Tout ceci montre l'ineptie fondamentale de tout ce que nous pouvons faire si l'action n'est pas animée par la détermination de combattre activement le vandalisme militaro-industriel de notre temps. D'après moi, c'est justement là la tâche première de l'instruction, c'est-à-dire la prise de conscience dans toutes les directions mentionnées précédemment. Nous ne pouvons pas nous permettre d'ignorer ce que nous pouvons nous faire, plus précisément ce que peuvent nous faire les forces au pouvoir dans nos pays. L'instruction véritable commence à partir du moment où nous commençons à mesurer les terribles implications de notre action, plus précisément à partir du moment où la compréhension de ce problème dépasse le cadre de groupes relativement restreints d'hommes inquiets.

Des dangers incomparablement plus grands

Ce n'est pas la première fois que l'on établit un pronostic terrible sur l'avenir et le destin de l'humanité.

Le « danger d'anéantissement écologique » comme l'appelle J. W. S. Pringle, a donné une dimension radicalement nouvelle aux prédictions sur l'anéantissement du monde, qui reviennent avec une régularité entêtée. Jusqu'à présent, ces mises en garde ont échoué parce que l'on a refusé d'y voir un échec de l'éducation, par ailleurs, il semble que Pringle n'ait pas mesuré toute l'ampleur du danger ni n'ait compris toute l'ampleur de la capitulation puisqu'il ne dit rien de la capacité d'overkill dans les arsenaux nucléaires actuels.

Autant que je sache, il y a peu de gens qui rendent l'enseignement responsable de la situation apocalyptique dans laquelle nous nous trouvons. Je voudrais rappeler ici l'écrivain anglais Aldous Huxley (1894–1963). Peu de temps après la Seconde Guerre mondiale, il dit que les en-

* Article soumis à un séminaire à New Delhi, organisé par la Fédération indienne des organisations des professeurs d'université et de l'enseignement supérieur (A.I.F.U.C.T.O.).

seignants auraient dû remettre en cause les conditions d'exercice de leur art. Mais ce qu'il disait dans son roman satirique *Le Meilleur des mondes* est définitivement tombé dans l'oubli: « Les bienfaiteurs de l'humanité méritent honneur et hommage. Construisons un panthéon pour les professeurs, qui s'érigerait au milieu des ruines des villes saccagées d'Europe ou du Japon et au frontispice de l'ossuaire, je vois écris en lettres de sept pieds ces simples mots: EN SOUVENIR DES ENSEIGNANTS DU MONDE. SI MONUMENTUM REQUIRIS CIRCUMSPICE. »

Quand j'ai lu le livre pour la première fois, je n'ai pas compris la sentence latine et comme il peut très bien en être ainsi pour d'autres, je voudrais en donner la traduction approximative: « Si tu cherches (leur) monument, regarde autour de toi! » Lorsque Huxley écrivait ces lignes, le regard autour de soi avait aidé à voir beaucoup de choses: Dresde rasée par les bombes en Allemagne, 60.000 morts en quinze heures de raids concentrés; 20 millions de morts en Union soviétique, chiffre qui dépasse l'entendement; les restes calcinés d'Hiroshima et Nagasaki au Japon, il n'avait fallu que quelques secondes pour raser ces villes . . .

Il serait inutile de faire comme si l'éducation ne fait que secréter du savoir et que c'est l'affaire des seules forces au gouvernement que de disposer si le savoir doit être utile ou d'en abuser. L'éducation est une partie du système du pouvoir, elle en est tout au moins une servante zélée. Rien d'étonnant donc à ce que nous soyons terrorisés par le temple dont parlait Huxley quand nous regardons autour de nous, dans la période qui a suivi la Seconde Guerre mondiale. Il n'y a plus seulement deux ou trois bombes atomiques mais l'équivalent de 1.600.000 bombes du type Hiroshima. Un survol rapide nous permet d'établir que depuis le largage de la bombe sur Hiroshima, le monde a accumulé une force explosive correspondant à la fabrication d'une bombe toutes les quinze minutes, sans interruption, pendant quarante ans. Tandis que l'on accumulait à l'infini les armes nucléaires, on ne cessait de moderniser les ogives et les vecteurs. Il faut également tenir compte de toutes les armes biologiques, chimiques et conventionnelles qui continuent d'être développées et déployées selon la spirale de la folie.

Les préoccupations quant au sort de la terre n'ont rien à voir avec les prédictions de malheur d'autrefois, reposant sur la croyance superstitieuse en une intervention surnaturelle ou autre phénomène. Elles sont l'aboutissement des conclusions que l'on doit tirer après les échecs de l'humanité. A l'instant où nous en prenons conscience, nous ne pouvons pas exonérer l'éducation de la responsabilité qu'elle porte dans les maux de notre époque. Nous sommes les seuls êtres qui ont besoin d'une éducation pour exister. L'éducation est une partie de ce que les anthropologues appellent la civilisation, ce dont toute société a besoin pour sa reproduction et sa survie. L'éducation formelle n'en est qu'une petite partie bien que ces derniers temps, son ampleur ait considérablement progressé.



Le savoir emmagasiné dans les bibliothèques, ici à la Bibliothèque centrale de New Delhi, doit servir l'humanité et non précipiter son anéantissement.

En d'autres termes, un savoir sans sagesse peut très bien ne pas être suffisamment critique. Rien d'étonnant alors à ce que les exemples d'approche fructueuse de la nature au sens de Bacon, que nous citent les grands scientifiques et leurs adeptes, soient des pas en direction d'une catastrophe provoquée par l'homme. Le contenu de l'éducation doit donc être défini comme une série d'artefacts culturels dont nous avons besoin pour assimiler la nature et faire le mieux que nous pouvons dans ce processus.

Contre une utopie de l'éducation

Conçue correctement, l'éducation n'est rien de moins que la vocation ontologique de l'homme, comme le dit Paulo Reiro. Si nous y manquons irrémédiablement, nous ne pourrons faire autrement que d'accepter l'anéantissement des possibilités de notre existence. Nous devons veiller à ce que cette sorte de pessimisme soit dépassé sans quoi nous ne pourrions trouver d'issue à notre situation présente.

Peut-être cela semblera-t-il paradoxal, mais notre sauvetage vient de

TÜRKİYE SOSYAL BİLİMLER



Vue de l'Université de Calcutta

l'ombre. J'attends la lumière au sortir du tunnel parce que je sais que, selon toute propabilité, un tunnel a une fin. En d'autres termes, les progrès de l'obscurité auxquels nous assistons, ne peuvent provoquer en moi au pire qu'un pessimisme intellectuel, mais peuvent faire naître, dans une certaine mesure un « optimisme de la volonté », incluant ce que Hans Jonas appelle l'heuristique de la terreur. Nous commençons à nous découvrir et à découvrir nos capacités mais à condition de mesurer l'ampleur du danger auquel nous sommes confrontés. Tant que nous ne connaissons pas le danger, nous ne savons pas ce que nous devons protéger ni pourquoi. Contrairement à toute logique et à toute méthode, la connaissance vient de la compréhension de ce qu'il faut éviter. Par le transport des sentiments qui intervient avant la connaissance, nous mesurons la valeur de ce dont l'antithèse a une telle conséquence pour nous. Nous mesurons l'ampleur de ce qui est en jeu après seulement avoir compris que c'était en jeu. Les gens qui sont au pouvoir doivent savoir qu'à l'instant où les missiles sont mis à feu, tout est détruit, eux-mêmes aussi.

La possibilité existe de voir les hommes se refuser tôt ou tard à être plus longtemps trompés et foulés par le seul coût de l'accumulation interminable d'une capacité d'overkill . . . D'après moi, l'une des tâches primordiales de l'éducation est de les convaincre qu'ils doivent opposer le plus tôt possible leur refus. A partir du moment où ce processus est déclenché, il faut s'attendre à un affaiblissement du pouvoir. Nous pouvons alors attendre des responsables de l'éducation qu'ils seront alors en mesure de décider quelle recherche doit être faite, mais aussi qu'ils seront en mesure de prendre leurs distances vis-à-vis des recherches suicidaires qui, elles, ne doivent pas être pratiquées.

Dans les années quarante, Joseph Rotblat, un Anglais membre de l'équipe de Manhattan, comprit que les Allemands étaient loin de pouvoir fabriquer la bombe atomique, il renonça à son travail et se consacra à des travaux normaux de physique. Peut-être que dans les années vingt du siècle à venir, les scientifiques seront conscients de terribles dangers auxquels nous sommes exposés et établiront un nouvel ordre des priorités. L'éducation gagnera alors en importance. Cherchons à faire en sorte qu'il en soit ainsi.

TÜRKİYE SOSYAL BİLİMLER KÜTÜPHANESİ VAKFI

Formation continue et éducation pour la paix

par Piet DIJKSTRA, Pays-Bas*

Dans sa célèbre prédication devant les militants pour les droits civiques à Washington le 28 août 1963, Martin Luther King disait: « Je fais un rêve ». Il dit dans cette prédication sa certitude et son espoir de voir un jour les hommes vivre égaux et libres. Environ un an plus tard paraissait de lui le livre *Pourquoi nous ne pouvons pas attendre,* dans lequel il disait que la population noire des Etats-Unis d'Amérique voulait un changement de sa situation.

Dire que l'on a un rêve et que l'on ne peut pas attendre traduit presque à la perfection dans quelle situation nous nous trouvons: Nous rêvons de la paix sur terre et nous savons que cette paix doit être vite réalisée. En d'autres termes, nous ne devons pas nous laisser diviser par la crainte de la mort et de l'anéantissement, par les soupçons et la méfiance, par les préjugés et la haine, nous devrions être libres et égaux mais également attentifs les uns aux autres. Cela veut dire aussi que l'humanité est impatiente de réaliser le rêve d'une paix durable mais que par ailleurs, c'est la déraison qui règne en maîtresse, que nous vivons dans un monde où, tout au moins pour ce qui concerne les pays industrialisés avancés, de grandes conquêtes matérielles sont possibles, mais que la menace d'une destruction totale de l'humanité par une guerre nucléaire, produit de ces conquêtes matérielles et techniques, est omniprésente.

Adam Curle, chercheur britannique sur la paix, disait récemment: « Il n'est plus possible aujourd'hui d'échapper au problème de la paix, c'est la vérité qui s'impose. » Les nombreuses activités à l'Est et à l'Ouest montrent que les gens ont compris cette vérité. Mais apparaît ici une nouvelle déraison, qui concerne cette fois notre réflexion sur la question de la paix, c'est que bien que tout le monde soit pour la paix, le terme de « paix » fait toujours l'objet de contestations.

Un rêve qui doit être réalisé

La paix est un rêve que fait l'humanité depuis des siècles et ce rêve est plus puissant que jamais. Il est certain que l'idée d'une collectivité mondiale dans laquelle les relations entre les hommes reposent sur une cohabitation paisible et non violente, dans laquelle ils peuvent vivre égaux et sans domination, n'est certainement pas née durant les dernières dizaines d'années. Depuis longtemps déjà, les éducateurs s'y intéressent et ont dit que l'éducation était importante, voire capitale pour certains, pour parvenir à la paix. Nous pouvons nous référer ici à certains éducateurs qui, dans le passé, se sont intéressés aux problèmes de la paix et à l'éducation pour la paix, sans entrer pour autant dans le détail de leur réflexion. Il faut mentionner ici deux femmes.

Maria Montessori a parlé de paix « négative » et de paix « positive », bien avant que John Galtung développe sa théorie de la violence structurelle et de la paix positive.

Elisabeth Rotten, éducatrice suisse, a milité avant la Seconde Guerre mondiale et a été co-fondatrice du Bureau international des questions de l'éducation à Genève, où elle a milité pour les idées de la compréhension internationale et de l'éducation pour la paix. Mentionnons également Kees Boeke, éducateur hollandais, co-fondateur de la Société internationale de la réconciliation (1918), qui a développé un système intéressant d'éducation communautaire et ouvrière, et qui était persuadé que l'éducation devait apporter son concours à une existence de concorde, dans laquelle les conflits seraient réglés autrement que par des guerres.

Il est certain que ces éducateurs pensaient avant tout à l'éducation des enfants et des adolescents à l'intérieur du système éducatif, mais leurs idées ont influencé l'éducation au sens large, y compris la formation permanente.

Nous pouvons donc dire que l'idéal et les mesures pratiques d'éducation pour la paix portaient principalement sur l'éducation des enfants à l'intérieur du système éducatif, cela pour diverses raisons. Dans nos systèmes éducatifs diversifiés, on insiste sur une instruction conçue comme une bonification, qui fonctionne bien dans la perspective de la vie professionnelle et des systèmes sociaux. Il en va de même pour un grand nombre d'activités de la formation permanente institutionnalisée. L'attention se concentre donc sur le système scolaire institutionnalisé et moins sur la formation permanente au sens large. Certains considèrent que la formation permanente est un phénomène marginal.

Compte tenu de la portée de l'éducation pour la paix à l'intérieur du projet éducatif du système scolaire institutionnalisé, nous devons nous demander si l'éducation des enfants pour la paix se distingue radicalement de l'éducation pour la paix des adultes, s'il n'y aurait pas des principes et des buts éducatifs identiques, et s'il doit y avoir une séparation radicale entre les deux.

Il est bien certain que la réponse ne peut être que « non » même s'il existe bien entendu certaines différences. Ce sont les questions que nous voulons examiner de façon un peu plus précise.

Dans son étude parue en 1981 *Démarches éducatives vers la non-violence,* le psychologue Hans-Peter Nolting dit que l'éducation pour la paix doit s'effectuer dans une atmosphère de solidarité, atmosphère qui ne peut être créée que là où les êtres s'engagent pour ce qu'ils disent et où l'on peut espérer que leur attitude se répercute sur les autres. Pour que règne une telle atmosphère, il faut prendre en considération plusieurs

* Piet Dijkstra est conseiller *ad honorem* pour les questions de formation continue dans les pays du « tiers monde », conseiller pour le développement intégré dans les régions rurales, membre de la Société des Universités populaires des Pays-Bas, collaborateur du programme d'éducation permanente et de la paix au Conseil international de l'éducation des adultes (Toronto), président du *Centre Gandhi de la paix* des Pays-Bas.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

choses: la capacité de se mettre à la place d'autrui, avoir une idée positive de soi et avoir confiance dans ses capacités, comprendre les conditions d'existence d'autrui, avoir le sens des responsabilités et la certitude que l'on peut apporter une contribution à la solution des problèmes. En ce qui concerne l'éducation pour la paix, il s'agit là d'une stimulation de la conscience des responsabilités et de la création de possibilités telles que l'on puisse tester les comportements et les réactions émotives, que les valeurs et les normes ne sont pas seulement propagées, qu'elles sont appliquées, que l'on accorde plus d'importance à la coopération qu'à la compétition.

Insertion de la question de la paix dans l'éducation

Il faut également répondre à la question de savoir si l'éducation à la paix doit faire l'objet d'une discipline spéciale des programmes. Certains parmi les éducateurs qui se sont consacrés à l'éducation pour la paix, considèrent qu'elle doit être une discipline spéciale, d'autres au contraire que dans la classe et dans toute l'école, il faut créer une atmosphère de paix et de coopération et que les différentes disciplines doivent avoir un rapport direct avec les questions de la paix. En d'autres termes, la classe doit baigner dans une atmosphère particulière, nécessaire à l'examen des questions de la paix.

Devi Prasad, militant indien de la paix et éducateur, en donnait une définition avec d'autres termes: « Il n'est pas possible de créer un monde paisible, dans lequel il n'y a pas de guerre, en se contentant de livrer les informations et de stimuler les capacités intellectuelles, mais en encourageant en premier lieu l'auto-discipline morale, en aidant les hommes et les femmes que l'on éduque à épanouir la capacité de vivre dans une paix créatrice et dans un monde d'entraide... Aussi, la seule voie de la paix est-elle la compréhension de cette idée que l'entraide et la coopération sont les seules voies de survie de l'humanité. »

De l'éducation de l'enfant à la formation permanente

L'éducation pour la paix doit donc être l'acquisition des connaissances, de la compréhension et de la capacité, mais aussi la formation d'idées, de valeurs et de normes qui découlent de l'idéal de paix et qui sont orientées vers la création d'un monde humain et paisible. Nous devons attacher une grande valeur au terme « paisible ».

Ces principes s'appliquent tout autant à l'éducation des enfants qu'à l'éducation des adultes. Il est possible de considérer la formation permanente comme la poursuite d'un processus qui a commencé à l'école, auquel cas, la formation permanente ne peut que profiter de cette continuité. Les principes de paix pénétreront donc dans tout le processus éducatif et constitueront les bases de l'éducation pour la paix.

Autre remarque dans ce contexte, tout particulièrement dans le secteur non institutionnalisé de la formation permanente, ces conditions de l'éducation pour la paix sont créées par divers objectifs, par exemple l'épanouissement de l'homme et, comme nous l'avons déjà dit, l'encouragement de la solidarité et de la conscience des responsabilités.

Il est donc possible de considérer l'éducation pour la paix des adultes comme la poursuite de l'éducation pour la paix des enfants, même si la pondération des différents buts et contenus éducatifs varie à l'intérieur de ce processus.
Malgré cela, il est justifié d'aborder de manière spécifique l'éducation pour la paix des adultes.

Les adultes ont une connaissance, une expérience et des sentiments beaucoup plus précis que les enfants sur ce qu'est la guerre et la paix. Ils se sont forgés une idée sur ces questions, idée qui conditionne leur réaction face aux autres hommes et aux groupes dans les diverses situations de la vie en société. Deux conséquences au niveau de l'éducation pour la paix: La première concerne la méthode. Beaucoup plus que chez les enfants, l'éducation pour la paix des adultes doit être adaptée bien sûr, mais aussi être la résultante de la participation des intéressés eux-mêmes, compte tenu de leur milieu, de leur jugement, de leurs réactions affectives. Il est également nécessaire de les inviter à intervenir personnellement.

La deuxième conséquence a trait à ce que nous avons dit précédemment, à savoir que l'éducation pour la paix n'est pas en premier lieu l'acquisition de connaissances et de faits sur la guerre et la paix (bien que cela soit important), mais doit être un processus de prise de conscience et la tentative de donner une plus grande transparence aux problèmes.

Autre élément spécifique de l'éducation pour la paix des adultes, il faut tenir compte du statut social des adultes. Beaucoup plus que l'enfant, l'adulte est intégré dans une communauté, c'est un citoyen. Il est directement concerné et bien souvent c'est un militant. D'un côté, il est partie constitutive de ce que l'on appelle « l'opinion publique », mais d'autre côté, par ses activités à l'intérieur des différents groupes qui militent pour la paix, il cherche à influencer cette opinion publique. Ces groupes sont par exemple *Les Femmes et la paix*, *Les Educateurs pour la paix* et beaucoup d'autres.

Quel est l'apport de la formation permanente?

La formation permanente a donc un impact particulier sur l'éducation pour la paix, mais avant d'examiner ce rôle spécifique, nous devons analyser ce que l'on comprend par paix. De façon superficielle, nous sommes tous d'accord sur le fait que la paix dans le monde est une bonne chose, une question capitale et un problème majeur de l'humanité. La paix reste pourtant un terme contesté, bien que personne ne puisse se soustraire au problème.

L'idée de paix repose sur deux éléments de base: La disposition des hommes de coopérer au bénéfice des buts sociaux et individuels, l'absence complète de violence sous ses diverses formes: physique, psychologique et structurelle.

La paix et l'éducation pour la paix – et il s'agit très certainement là d'une évolution du problème de l'éducation pour la paix – peuvent comporter les questions telles que les problèmes et les dangers des oppositions raciales, la menace que la misère et la faim font peser sur l'humanité, la menace de la destruction de l'environnement et de l'exploitation abusive des ressources naturelles non renouvelables.

Il faut pourtant replacer la paix et l'éducation pour la paix dans un contexte plus large. Mitsuo Okamoto, chercheur japonais sur la paix, évoque quatre modalités d'éducation pour la paix et montre quelle a été l'évolution de cette question depuis le XIX^{e} siècle:
– L'éducation pour la paix comme

ARHIVA SOCIAL-POLITICĂ A ROMÂNIEI

attitude critique face à la guerre; elle est mise en rapport avec les orientations humanitaires et religieuses des organisations pour la paix qui existent à cette période principalement dans les pays occidentaux et qui se veulent avant tout des organisations antiguerre.

– L'éducation pour la paix conçue comme une libération; il s'agit avant tout de l'encouragement des droits de l'homme, de la satisfaction des besoins humains, de la solution des problèmes tels que la misère sociale, l'oppression politique, la discrimination raciale, la sous-alimentation, l'analphabétisme et la maladie.

– L'éducation pour la paix comme processus éducatif, insistant sur le processus éducatif aux différents niveaux, dans le but d'aider l'individu à se forger des qualités telles que la tolérance et la créativité.

– L'éducation pour la paix conçue comme un style d'existence, insistant sur le fait que le style de vie de l'individu et de toute la collectivité doit changer afin que l'on parvienne à la paix.

L'apport de l'éducation permanente à l'éducation pour la paix diffère d'un pays à l'autre, d'une situation à l'autre. L'impact de l'éducation pour la paix à ce niveau dépend du rôle que l'on assigne à l'éducation permanente à l'intérieur du système éducatif. Dans la mesure où nous voulons assumer les problèmes de la paix, l'éducation permanente peut jouer un rôle plus grand ou au contraire moindre. C'est dans la mesure où nous sommes persuadés que la question de la paix, que l'éducation pour la paix doivent être des éléments indissociables de la formation permanente que nous pourrons faire quelque chose pour l'éducation des adultes pour la paix.

Quel peut être l'apport de l'éducation permanente? que doit-on faire? Les propositions suivantes ne sont pas exhaustives mais donneront peut-être quelques suggestions sur ce que peut être l'apport de la formation permanente.

1. L'éducation pour la paix devrait être reprise dans les programmes de formation permanente. L'initiative de faire de la paix un élément indissociable des activités de la formation permanente, peut être prise par ceux qui, à l'échelon national, ont la charge d'organiser l'éducation permanente, mais aussi par ceux qui organisent les programmes et les activités à l'échelon local.

2. Sous ses diverses formes, la formation permanente peut être animée par les personnes qui s'intéressent déjà aux problèmes de la paix et se sentent concernées, plus que par les personnes qui ne savent rien de la situation actuelle ou qui sont indifférentes au problème de la paix. Les programmes de formation permanente devraient s'adresser à tous, avec une différenciation de niveaux.

3. Compte tenu du fait que la formation permanente s'adresse à des adultes, c'est-à-dire des êtres mûrs (ce qui ne veut pas dire qu'ils soient au courant de tous les problèmes), qui ont déjà réfléchi d'une manière ou d'une autre au problème de la paix et de la guerre, les activités devraient être le fait des adultes eux-mêmes, car ce sont eux qui alimentent l'enseignement par leurs préoccupations, leurs intérêts, leurs connaissances et leur expérience. L'éducation permanente non institutionnalisée offre à ce niveau de nombreuses possibilités.

4. L'éducation permanente générale, surtout dans le secteur non institutionnalisé peut faire naître des attitudes qui sont les conditions de l'éducation pour la paix, par exemple la réflexion, la solidarité, la conscience des responsabilités.

5. Compte tenu de la souplesse des programmes de la formation permanente non institutionnalisée, il est possible d'inscrire quantité de matières, sans qu'elles soient reprises dans les programmes, par exemple les relations internationales, les problèmes généraux de l'humanité, l'instruction civique, les questions de développement, etc.

Importance de la mission des organisations gouvernementales et non gouvernementales

Les organisations gouvernementales et les organisations non gouvernementales ont manifesté leur intérêt pour les problèmes de l'éducation permanente et de l'éducation pour la paix.

Les Nations Unies ont impulsé la campagne mondiale pour le désarmement, dont les activités s'adressent principalement aux adultes. A son Congrès mondial pour l'éducation et le désarmement (Paris, juin 1980), l'U.N.E.S.C.O. a adopté une recommandation, qui dit ceci: « ... l'éducation sur les questions du désarmement a pour but de montrer comment réfléchir sur le désarmement plutôt que de se demander ce qu'il faut penser du désarmement. Elle devrait donc être concentrée sur certains problèmes, développer les facultés analytiques et critiques d'examiner et d'apprécier les démarches praticables et acceptables de réduction des armements et d'élimination de la guerre. »

Le Conseil mondial de l'éducation des adultes (Toronto) a prévu les activités suivantes dans le plan sur la formation et l'éducation des adultes et la paix:

– La dynamisation de l'éducation pour la paix de la part des organisations membres à l'échelon national, de façon à toucher un grand nombre de participants; la proposition et l'encouragement d'activités régionales et internationales et la participation des organisations et des institutions travaillant dans le secteur de l'éducation permanente, activités des conférences et des réunions sur l'éducation pour la paix;

– L'édition d'une publication sur l'éducation pour la paix et d'informations sur les auxiliaires de l'éducation pour la paix;

– L'impulsion, avec l'aide des membres, de nombreuses activités nationales, régionales et internationales, y compris des programmes de stages pour les éducateurs de la formation permanente;

– La coopération avec les autres organisations gouvernementales et non gouvernementales sur les questions de l'éducation pour la paix.

Au niveau local, national et international, l'éducation permanente veut apporter sa contribution à ce que l'on a défini comme « la série des conditions humaines positives, faisant naître une réalité qui, par ses avantages, surmontera les causes de la guerre et jettera les bases de la sécurité et de la cohabitation » ou, sous d'autres termes, elle veut aider à transformer des relations conflictuelles en relations de paix.

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

L'école du soir pour les adultes en U.R.S.S. – bilan et perspectives

par le Pr V. G. ONOUCHKIN et le Dr G. D. GLEISER, Académie de pédagogie, U.R.S.S.

L'une des conditions majeures du progrès de la société moderne est l'élévation du niveau général d'instruction de la population. On sait que le niveau général d'instruction est élevé en Union soviétique, mais l'accélération du développement social et du progrès scientifique et technique dans notre pays exigent une amélioration régulière du système éducatif, du point de vue des structures, du contenu et des méthodes. Dans l'étape actuelle de développement de la société socialiste, une approche radicalement nouvelle de l'instruction est une nécessité.

Les collèges du soir, ouverts aux jeunes qui n'ont pas passé le brevet et travaillent déjà, jouent un rôle capital. Sans qu'ils soient obligés d'interrompre leur travail, les collèges leur donnent, ainsi naturellement qu'aux adultes, la possibilité de préparer le brevet des collèges. De 1970 à 1984, plus du quart des stagiaires, plus de quinze millions au total, ont ainsi passé le brevet dans un collège du soir.

Aperçu historique

L'école du soir pour les adultes remonte à loin en U.R.S.S. Dans la Russie tsariste, il n'existait aucun établissement public pour les adultes. Toutes les tentatives de créer des établissements pour les jeunes qui travaillaient déjà, ont été étouffées. C'est ainsi que le gouvernement tsariste voyait dans les écoles révolutionnaires du dimanche, relativement peu nombreuses, dans lesquelles des intellectuels progressistes enseignaient les ouvriers, une tentative pour saper l'ordre public et le système social par des moyens légaux. Sur les 160 millions d'habitants de la Russie, plus de 100 millions étaient analphabètes en 1916.

Une étape qualitativement nouvelle de développement de l'enseignement a commencé après la Grande révolution socialiste d'Octobre 1917. L'histoire de l'école pour les adultes en U.R.S.S. commence en fait en 1919. Au Ier Congrès panrusse sur les questions de l'éducation péri-scolaire (mai 1919), qui définit les grandes lignes du système éducatif pour les adultes, Lénine signa le décret du Conseil des commissaires du peuple *Sur la liquidation de l'analphabétisme parmi la population de la R.S.F.S.R.*

Alors qu'étaient édifiées les bases de la société socialiste, des écoles du soir furent créées pour les ouvriers et des écoles pour les jeunes ruraux, qui allaient jusqu'au niveau de la cinquième. Des facultés ouvrières – *rabfak* furent créées pour les jeunes ouvriers se destinant aux études supérieures. A la fin des années trente, plus de 90 % des adultes avaient suivi une scolarité élémentaire. A cette époque, les conditions étaient réunies pour le passage à la scolarité de sept ans et pour une extension considérable du premier cycle du secondaire.

En 1940, 768.000 personnes suivaient les cours des écoles du soir pour les adultes. L'invasion de notre pays par l'Allemagne hitlérienne a interrompu brutalement les études de quantité de gens et il fallut remettre à plus tard ce qui avait été commencé.

Une fois les conditions sociales et économiques réunies pour la prolongation jusqu'à seize ans de la scolarité obligatoire et après l'extension du système des collèges et des lycées, l'éducation des adultes dut elle aussi être revue. Les conditions en étaient créées en 1958 avec la loi du Soviet suprême de l'U.R.S.S. sur le resserrement de la liaison de l'école avec la vie et le développement continu du système éducatif en U.R.S.S. Il devenait nécessaire d'élargir le système éducatif pour les adultes, d'intensifier le travail de recherche dans ce domaine et de perfectionner les méthodes pédagogiques. Les conditions matérielles étaient réunies. Le décret du Conseil des ministres de l'U.R.S.S. du 5 novembre 1959 sur la réduction du travail des personnes qui suivent avec succès les écoles de la jeunesse ouvrière et rurale, les écoles du soir, les écoles volantes, les écoles saisonnières et les cours par correspondance pour passer le brevet, a eu une portée considérable.

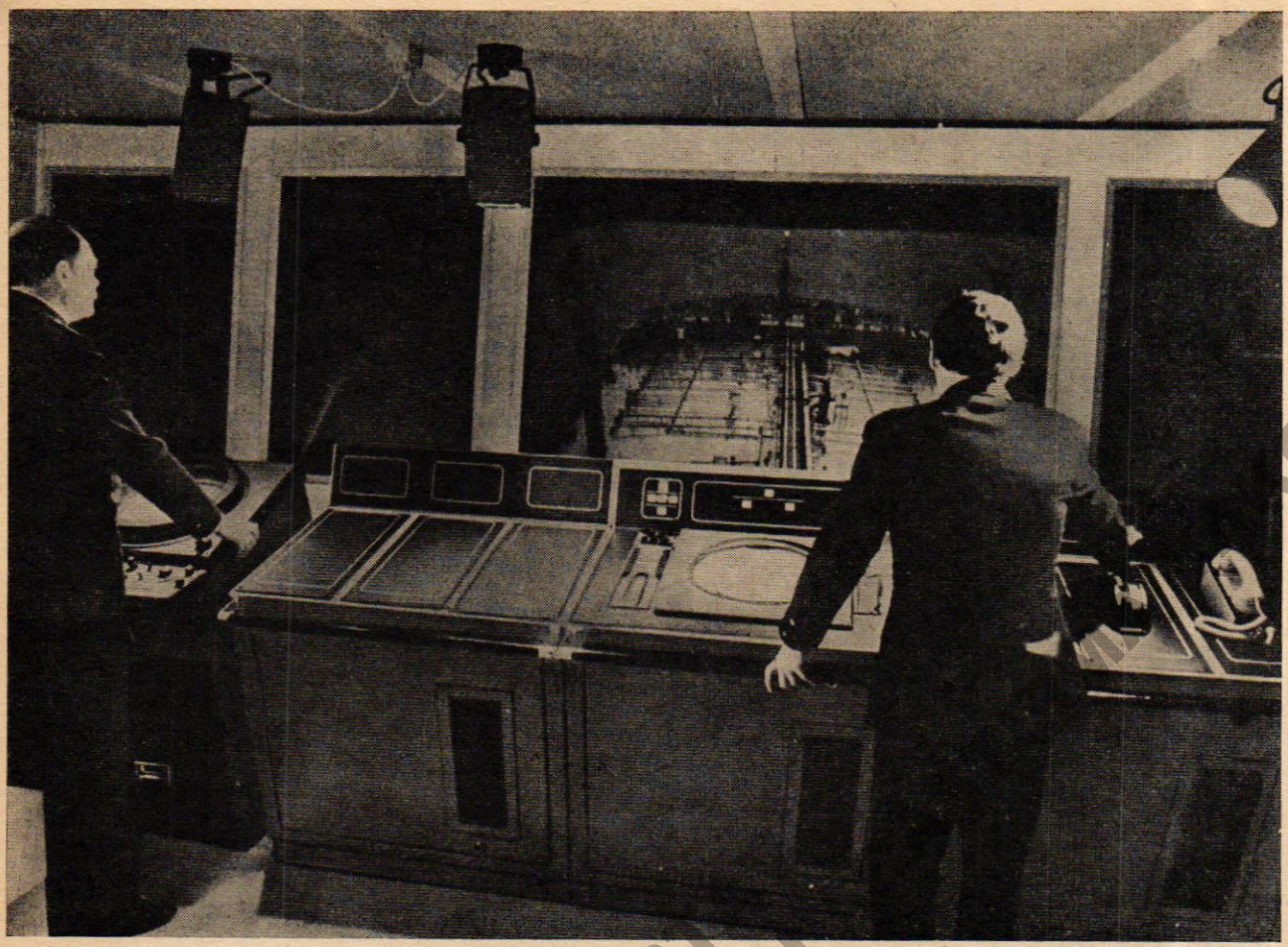
Un enseignement largement adapté aux nécessités de la production

L'Académie de pédagogie de l'U.R.S.S. constitua un Institut de recherche sur les cours du soir, les écoles volantes et les cours par correspondance (transformé depuis en Institut de recherche sur la formation des adultes). Sur la base de ses travaux, un système souple de formation générale des adultes fut mis en place dans le pays, qui regroupe différents établissements ouverts aux adultes et aux jeunes des villes et des campagnes après la scolarité. Certaines classes regroupent des gens venus des mêmes horizons professionnels où la formation porte sur l'instruction générale et la qualification professionnelle. Certaines classes donnent aux jeunes une éducation associée à la formation professionnelle. Les horaires sont largement adaptés aux horaires de travail, les écoles sont ouvertes le matin, la journée ou le soir; il est également possible de suivre des études par correspondance. Des programmes, des emplois du temps et les auxiliaires méthodologiques spéciaux ont été adoptés pour ces écoles.

L'étape de la société socialiste développée dans notre pays a marqué le début d'un nouveau cycle de développement de l'école des adultes. Le nombre des personnes suivant les écoles du soir et les cours par correspondance s'est considérablement accru (pour les années scolaires 1979 et 1980, il y avait environ 4.900.000 inscrits). Pour canaliser ce flux immense, des écoles du soir et des centres de consultation ont été ouverts dans les entreprises.

De 1970 à 1984, le nombre des jeu-

TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARŞİVİ VAKFI



Etudes « à terre » pour les futurs capitaines de l'aviation civile à Leningrad

nes travailleurs de moins de 29 ans non titulaires du brevet a diminué de trois fois, d'où la possibilité d'une réduction du nombre des écoles du soir. Pour l'année 1984–1985, il n'y avait plus que 3.900.000 inscrits, pour l'année scolaire 1985–1986 trois millions.

Les écoles pour les adultes sont un élément du système éducatif soviétique et de la formation continue. Elles préparent le terrain pour la formation post-scolaire, c'est-à-dire la formation professionnelle, la poursuite de la formation générale, les études personnelles. Conséquence des transformations provoquées par la révolution scientifique et technique, les nécessités pesant sur la formation continue des adultes en U.R.S.S. se sont accrues dans des proportions inconnues jusque-là.

Mission sociale et pédagogique des écoles du soir

Dans les conditions du socialisme développé, les écoles du soir réalisent d'importantes fonctions sociales et pédagogiques.

Elles permettent en premier lieu aux jeunes qui travaillent déjà mais n'ont pas le brevet, ainsi qu'aux adultes qui n'ont pas pu passer le brevet pour une raison ou pour une autre, de combler cette lacune.

Les écoles du soir donnent en second lieu la possibilité de se perfectionner. Dans de nombreux cas, l'inscription se fait en accord avec l'entreprise et a pour but de compléter la formation professionnelle. Les écoles du soir viennent en aide aux entreprises pour la formation du personnel, pour accroître la mobilité professionnelle des travailleurs en les faisant accéder aux technologies nouvelles et aux processus technologiques, en complétant leur formation.

En troisième lieu, les écoles du soir jouent un grand rôle dans l'éducation idéologique. Conformément à la doctrine marxiste-léniniste de l'approche de classe des problèmes de l'éducation, l'idéologie marxiste et la sensibilisation aux tâches de l'édification de la société communiste marquent de leur empreinte tout le travail de l'école soviétique, en particulier des collèges d'adultes.

Quatrièmement, l'école du soir joue un rôle de sensibilisation culturelle de plus en plus net. Elle jette les bases pour que les travailleurs puissent avoir part aux richesses culturelles de la société, fonction appelée à occuper une plus grande place encore dans le travail des enseignants des écoles d'adultes, conséquence du fait que les programmes s'ouvrent largement aux disciplines facultatives à caractère culturel.

Afin que l'école du soir puisse assumer toutes ces fonctions, un système efficace de stimulation de la formation générale des adultes a été mis en place après une approche scientifique et méthodologique, tandis que des

TÜRK TARİH SOSYAL TARİH KURUMU



Admission d'un élève de seconde à la Petite académie des sciences de Sverdlovsk, qui s'est déjà illustrée par de nombreux travaux pour l'économie et d'autres secteurs de la société

manuels et des fournitures étaient établis. Il s'agit en particulier de programmes spéciaux pour les écoles du soir, de fournitures pour les études personnelles, d'auxiliaires méthodologiques pour les enseignants, de fournitures personnalisées et différenciées pour les études individuelles et pour les travaux pratiques en groupe, de programmes pour les études par correspondance, de thèmes de tests, de recueils d'articles sur les expériences avancées, de recueils d'informations sur les particularités de l'enseignement des différentes disciplines, d'une série de manuels pour le personnel administratif des écoles du soir, etc.

Tendances d'évolution de l'école du soir

Dès les prochaines années, l'école du soir sera portée à un niveau supérieur, reposant sur un nouveau projet et ne regroupera plus que les classes de troisième à première. Les études par correspondance sont appelées à se développer. Il est possible d'ores et déjà d'élargir la mission sociale et pédagogique de l'école du soir. Une combinaison de la formation générale et de la formation professionnelle sera réalisée. Les écoles commencent à préparer leurs élèves aux études techniques, spéciales et supérieures, les matières individuelles seront conçues de manière à satisfaire les besoins culturels des adultes.

Les écoles du soir évolueront en deux grandes étapes. La première (fin des années quatre-vingts et début des années quatre-vingt-dix) sera le maintien des grandes fonctions actuelles, c'est-à-dire une instruction générale pour les jeunes et les adultes. Mais dès cette année, elles commenceront à assumer diverses fonctions dans le projet de formation continue et les études personnelles après la scolarité, l'approfondissement des connaissances personnelles et générales. Durant la seconde étape (fin des années quatre-vingt-dix et au delà), les écoles du soir deviendront des établissements d'enseignement général, de sensibilisation culturelle et de formation professionnelle continue des adultes, des centres du travail d'animation culturelle parmi les masses et de la communication sociale et politique parmi les adultes. De cette manière, une synthèse de la formation professionnelle et de la formation sera réalisée, ainsi que le prévoit le programme du P.C.U.S. La formation des adultes donnera à tous les travailleurs la possibilité réelle d'élargir et de renouveler leurs connaissances, d'accroître leur culture générale et d'élever leur niveau professionnel.

IRAK

Elimination des séquelles de l'analphabétisme

D'ici le début de 1987, les derniers vestiges de l'analphabétisme auront disparu en Irak. C'est le but de la campagne lancée en octobre 1985 dans toutes les régions du pays. Les centres d'alphabétisation ont appris à lire et à écrire à 93.000 femmes et hommes de 15 à 45 ans, qui n'avaient pas encore suivi de stage, pour une raison ou pour une autre, ou n'avaient pas terminé. La campagne nationale d'alphabétisation avait commencé en 1978 en Irak, date à laquelle il y a avait 2.200.000 hommes qui ne savaient ni lire ni écrire. Des succès remarquables ont été obtenus, auxquels l'U.N.E.S.C.O. elle aussi a rendu hommage. Les autorités irakiennes sont persuadées que la campagne se terminera avec succès le 31 mars 1987, Journée nationale des enseignants.

AFGHANISTAN

Création de jardins d'enfants

En une année, 57 jardins d'enfants ont ouvert leurs portes en République démocratique d'Afghanistan. L'Etat supporte 80 % du financement de la prise en charge, de la garde et de la nourriture des enfants. Les enfants sont placés sous surveillance médicale régulière.

GRANDE-BRETAGNE

Moins de places dans l'enseignement supérieur

Il ressort d'une lettre qu'un organisme consultatif du gouvernement vient d'adresser aux directeurs des établissements qu'au début de l'année universitaire 1987–1988, le nombre des places dans les instituts polytechniques et les collèges (du système britannique) diminuera de 9.500. Les filières d'ingénieurs, d'économie d'entreprise et des sciences exactes sont menacées d'une réduction du nombre des places de 5 à 6 %, le taux étant de 17 % pour les sciences de l'homme et de la société. La faculté des beaux-arts de l'Institut polytechnique de Leeds, où a étudié le peintre Henry Moore, doit être fermée, purement et simplement. Plusieurs autres facultés: urbanisme, esthétique industrielle, linguistique et histoire sont elles aussi menacées.

TÜRKİYE SOSYALİST İŞÇİ ARŞİVİ

Expériences de l'Ethiopie dans la lutte contre l'analphabétisme

*par la direction du Syndicat éthiopien des enseignants**

L'Ethiopie socialiste a actuellement plus de 42 millions d'habitants pour une superficie de près de 1.250.000 km². La population est constituée de nombreuses nationalités et groupes ethniques. Les ethnologues ont établi que dans ce pays qui s'étendait sur plus de 15 degrés de longitudes, on parlait environ 90 langues.

Du point de vue administratif, l'Ethiopie est divisée en quatorze provinces avec en plus la région d'Addis-Abéba (territoire de la capitale). Chaque région est divisée en *awrajas* (départements), 106 au total, divisés eux-mêmes en *weredas* (cantons).

Les ressources naturelles et les équipements productifs appartiennent au peuple de l'Ethiopie socialiste. La campagne nationale d'alphabétisation est un progrès décisif vers la création d'une nation en mesure de mettre en valeur au maximum les richesses naturelles et les ressources humaines, condition d'une amélioration plus rapide des conditions de vie de la population.

L'analphabétisme, résultat de l'arriération et de l'abandon

Jusqu'à il y a peu, l'Ethiopie avait le taux d'analphabètes le plus élevé du monde, chose qui peut paraître incompréhensible quand on sait que notre pays a été le deuxième en Afrique, après l'Egypte, à adopter un système d'écriture. Malgré cela, il y avait en 1974, date du renversement de la monarchie féodale et absolutiste par les forces progressistes, 93 % d'analphabètes.

La plupart de ceux qui avaient appris quelques rudiments de lecture, d'écriture et de calcul, étaient des hommes. Dans aucune province, le taux des femmes ayant appris à lire et à écrire n'excédait 0,5 %. La situation était particulièrement difficile pour ceux qui ne parlaient pas l'amharique, seule langue écrite du pays. La plupart des petites langues vernaculaires n'étaient pas prises en considération.

En 1974, il y avait dans notre pays 2.754 écoles primaires, la plupart concentrées dans les villes. Pour quelques-uns seulement des 420 collèges et 180 lycées, des programmes avaient été adoptés. Environ 70 % des élèves des collèges et des lycées venaient des villes. Il fallait du temps pour modifier cette situation. Quelques résultats ont déjà été obtenus.

La situation était encore plus précaire dans le secteur de la formation des adultes. En 1955, le régime féodal et bourgeois a lancé le slogan de l'alphabétisation, a appelé les communes à embaucher des maîtres, afin d'enseigner l'amharique. L'appel resta sans écho. Les actions qui ont été lancées par la suite, étaient toutes supportées par des organisations indépendantes.

Ces efforts et tout ce qui a été fait à l'époque, n'a rien changé ni résolu les problèmes, et de loin. Ainsi s'explique qu'en 1974, on ait établi que sur une population de 26,6 millions d'hommes de plus de dix ans, 2,45 millions seulement savaient lire et écrire, soit pour le groupe considéré, un taux d'analphabètes de 84 % et, pour toute la population, de 93 %.

La situation était alors marquée par des formidables écarts et des inégalités structurelles et de situation. L'écart entre les régions était grand, mais encore plus entre les départements et les cantons.

Une nouvelle tentative avait été risquée en 1962 quand avait été fondée l'Association nationale pour la campagne d'alphabétisation (N.L.C.O.A.), « association de volontaires ».

Durant l'été 1962, 13.280 personnes furent scolarisées. Le chiffre passa à 19.889 en 1963 et à 26.977 en 1964, soit au total 60.146 personnes ayant suivi tout un cycle et passé les examens. Ces résultats sont d'autant plus spectaculaires que le plus gros de l'argent venait de sources privées et que les heures de cours ont été données gratuitement. La campagne continua pendant plusieurs années encore, mais le nombre des inscriptions recula jusqu'en 1969.

D'autres institutions, par exemple le ministère de l'Education, l'Eglise orthodoxe et les missions lancèrent eux aussi des actions, si bien qu'en 1969, 80.000 personnes suivaient les cours d'alphabétisation. Un an plus tôt avait été établi le projet d'alphabétisation des adultes, associé au travail.

Nombre d'écoles, d'écoliers et d'enseignants du primaire
(du cours préparatoire à la sixième)

	1974	1984
Ecoles	2.754	7.215
Ecoliers	859.800	2.795.000
Enseignants	18.600	47.975

Durant les dernières années du régime féodal et monarchiste, les efforts d'alphabétisation se sont concentrés sur le programme d'alphabétisation des adultes associé au travail du P.N.U.D. et de l'U.N.E.S.C.O. Prolongé au delà de la durée originellement fixée jusqu'après la révolution, le programme prévoyait l'association de l'alphabétisation et du développement dans trois régions rurales et deux régions industrielles. Au total, 43.440 hommes et femmes y ont participé, en six ans.

En résumé, nous pouvons dire que les programmes d'alphabétisation avant la révolution de 1974 seraient avant tout des objectifs politiques et de propagande. Alors que le taux des analphabètes était de 93 %, le régime

* Hailu G/ Tsadik, président du Syndicat éthiopien des enseignants, qui a effectué l'année dernière une visite au siège de la F.I.S.E. à Berlin, a envoyé à la *Revue internationale des enseignants* une ample documentation établie par la direction de son syndicat sur l'évolution du système éducatif en Ethiopie. Comme nous avons eu peu souvent l'occasion de présenter le système éducatif éthiopien, nous avons décidé de publier deux articles, le premier dans ce numéro, le second dans le numéro 1 de 1987 consacrés à un bref survol historique et surtout aux expériences de la Campagne nationale d'alphabétisation.

TÜRKIYE SOSYAL BILIMLER KÜTÜPHANESI



Salle de lecture dans un village. Les salles de lecture sont aménagées par des volontaires de l'endroit et financées sur le budget des communes.

a débloqué en 1973 750.000 birr (362.318 dollars) pour vaincre l'analphabétisme. Dans un pays où l'on parle environ 90 langues, l'amharique était la seule langue enseignée.

Après que l'empereur Hailé Sélassié ait été renversé en septembre 1974, les bases d'une société nouvelle ont été jetées, sous l'impulsion du Conseil administratif militaire provisoire (P.M.A.C.). Une évolution commençait qui allait conduire au transfert au peuple des richesses du pays et à la constitution d'organisations populaires dévouées à la révolution.

Pour la première fois, la possibilité était donnée à la masse de la population de faire quelque chose pour l'amélioration de son existence politique, sociale et économique. Pour la première fois également, la situation était telle qu'il était possible de lutter efficacement contre l'analphabétisme.

Zemekha, première campagne nationale de travail

En décembre 1974 était lancée une *Campagne nationale de travail par la coopération*, concrétisation pratique de la philosophie politique *Ethiopia Tikdem*, dont les treize points peuvent être résumés par la formule: « Travail commun pour une Ethiopie meilleure dans l'esprit de l'égalité ». Animée par de nombreux étudiants et enseignants, soutenue par les techniciens et les forces armées, la campagne a duré jusqu'en 1976, période pendant laquelle ont été réalisées la réforme agraire, la loi concernant les propriétés foncières urbans, la constitution et l'affermissement des associations citadines et des paysans. Beaucoup fut également fait pour nationaliser les institutions financières et les usines et pour les placer sous contrôle populaire. Répondant à l'*Appel de la patrie*, 60.000 jeunes, lycéens, étudiants et enseignants partirent travailler à la campagne, jusqu'en juin 1976.

Les équipes *Zemekha* regroupaient plus de 750.000 hommes, dont 160.000 suivirent un stage d'alphabétisation. L'alphabétisation était une sorte de retombée positive de la campagne axée sur l'organisation des populations rurales et l'amélioration des conditions de vie. Des films furent conçus pour soutenir l'alphabétisation et ont été d'un précieux secours dans la campagne nationale d'alphabétisation qui a suivi.

Buts de la campagne nationale d'alphabétisation

La campagne nationale d'alphabétisation commença le 8 juillet 1979 dans le cadre de la Campagne nationale de développement révolutionnaire – N.R.D.C. Les buts étaient les suivants:

– vaincre l'analphabétisme et parvenir finalement à un degré d'alphabé-

tisation tel « que chaque Ethiopien puisse lire et écrire et garde l'usage de ces facultés »;

– un encouragement plus large et plus efficace à la mise en œuvre des connaissances, afin que la population puisse participer à la vie économique, sociale, culturelle et politique, c'est-à-dire à la vie de la nation dans son ensemble;

– le lancement d'une alphabétisation fonctionnelle et la diffusion des connaissances nécessaires à la formation continue pendant toute l'existence;

– la création de conditions permettant l'épanouissement des cultures régionales dans toutes leurs composantes, nationales par la forme, socialistes par leur contenu, grâce à l'apport vaste et créateur des masses populaires.

Les participants à la campagne d'alphabétisation devaient

– pouvoir lire et comprendre les journaux, les périodiques, les journaux muraux, etc.

– écrire des lettres à des amis, proches, aux municipalités (*kebeles*), aux associations paysannes et services administratifs, en cas de nécessité, pour s'informer, demander conseil, exposer une affaire;

– effectuer les calculs de superficie des terres, des bilans de matériel, établir l'importance de la récolte, les quantités nécessaires de semences et d'engrais, calculer les prix et les quantités, peser, préparer les bilans comptables, établir le montant de l'impôt et présenter ces comptes sous forme simplifiée.

(A suivre)

Cours d'alphabétisation, le soir dans un centre urbain

NICARAGUA

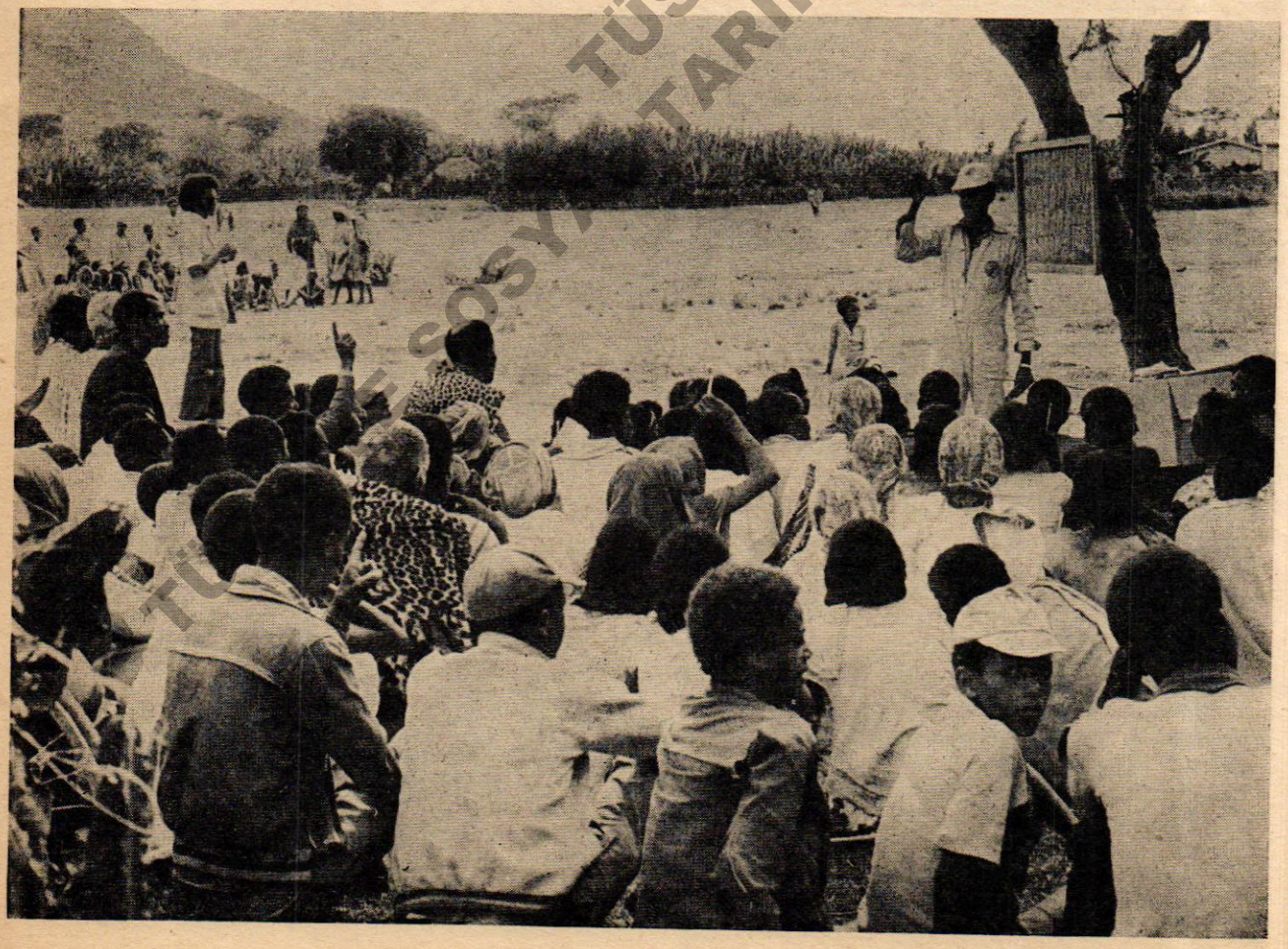
Aide du C.A.E.M.

Les pays du C.A.E.M. accordent un vaste soutien au Nicaragua pour le développement de la formation d'un personnel national et les progrès du système éducatif. En 1985, environ 5.000 Nicaraguayens suivaient des études dans les écoles techniques, spéciales et supérieures des pays du C.A.E.M. Sur ce nombre, 130 étaient titulaires d'une bourse du C.A.E.M. Au Nicaragua, le C.A.E.M. a apporté son aide pour la création de l'Institut d'énergétique de 300 places à Managua et l'Institut polytechnique de Leon de 600 places.

U.S.A.

Mémorial

La maquette d'un mémorial pour les étudiants victimes de la Garde nationale vient d'être présentée à l'Université de Kent. Le 4 mai 1970, quatre étudiants de l'Université et de nombreux autres avaient été blessés alors qu'ils manifestaient contre l'agression au Vietnam.



TÜSTAV TÜRK SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI

Poste à la rédaction

Enseignants australiens au Nicaragua

Plusieurs enseignants australiens faisaient partie de la deuxième équipe australienne qui a travaillé au Nicaragua pendant trois semaines pour la récolte du café dans la province de Matagalpa. Les 41 membres de l'équipe, soit deux fois plus que pour la première équipe, avaient entre 14 et 60 ans. La participation de plusieurs enseignants à cette équipe ne s'explique pas uniquement par le fait que le travail au Nicaragua coïncidait avec les grandes vacances, mais aussi par le prix du déplacement, qui le rend inaccessible à beaucoup d'autres travailleurs.

Notre équipe a également séjourné une semaine à Managua et a effectué un voyage d'étude dans le pays; elle s'est informée dans le détail sur les résultats de la campagne d'alphabétisation impulsée par le gouvernement sandiniste et soutenue par l'ensemble du peuple nicaraguayen. Nous avons constaté que l'alphabétisation n'avait pas uniquement pour but d'apprendre à lire et à écrire, mais que l'on réalisait aussi un ample travail éducatif. C'est ainsi que l'on donne aux *campesinos* des plantations de légumes une information sur la diversification du régime alimentaire.

On accorde également une grande importance à l'hygiène dans le programme d'éducation générale. Malgré la pression terrible que l'administration américaine exerce sur le peuple nicaraguayen, des succès spectaculaires ont pu être remportés dans les secteurs de l'éducation et de la santé.

Les enseignants appartenant à l'équipe ont donné un enseignement en plein air en anglais aux jeunes sandinistes, tandis que les autres membres de l'équipe suivaient l'enseignement en espagnol d'un maître colombien.

L'équipe australienne était rattachée à l'*U.P.W. San José* (unité de production). Nous étions placés sous la direction du Syndicat des ouvriers agricoles, c'est-à-dire que nous participions à la lutte pour atteindre les buts de la production et à la campagne d'émulation socialiste. La plupart des enseignants de notre équipe ont estimé que cela avait été un gain que de connaître les conditions de vie et de travail dans un pays en développement, ce qui leur donnera la possibilité de donner à leurs élèves en Australie un enseignement basé sur leur expérience concrète.

Grâce à leur participation à la récolte du café, ils ont pu aussi concrétiser la solidarité de l'Australie envers le peuple nicaraguayen.

Bev HALL,
Federation of Miscellaneous Workers' Union (F.M.W.U.)
Australie du Sud

AUTRICHE

Dans les Alpes, l'école reste au village

Alors que dans tout le pays, on a déjà ouvert un grand nombre d'écoles centrales, qui scolarisent les enfants des environs grâce à la création d'un service de ramassage scolaire, l'école reste au village dans les régions peu peuplées du Tyrol. Si l'on fermait les écoles primaires qui dispensent les quatre premières années d'une scolarité de neuf ans, les enfants devraient être placés en internat car en de nombreux endroits, le paysage mouvementé rend pratiquement impossible des déplacements quotidiens.

Au Tyrol, les écoles primaires peu fréquentées sont donc maintenues. Sur 400 écoles primaires de ce genre, dix-huit sont de mini-établissements d'une classe seulement, conséquence d'une localisation défavorable et certaines ont moins de dix élèves.

Aux termes de la loi, les écoles sont fermées si elles ont moins de six élèves, mais en fait les dispositions ne sont pas appliquées de façon aussi automatique. Au début de l'année, le gouvernement régional du Tyrol a décidé de fermer l'école primaire de Gramais dans le district de Reutte parce qu'il n'y avait plus qu'un élève, le fils de l'instituteur. Le problème sera réglé par la mutation du maître. Chaque année en hiver, Gramais est totalement isolée du monde extérieur pour plusieurs semaines. La route longue de huit kilomètres qui suit le cours de la Lech est extrêmement menacée par les avalanches. La plus petite école primaire du Tyrol est maintenant à Hinterriess dans les monts Karwendel, elle a trois élèves. Actuellement, le tiers des enfants autrichiens fréquentent une école à l'extérieur de leur localité. Pour les classes primaires, le taux des enfants qui se déplacent est de 8,4 %.

BELGIQUE

Réductions du budget de l'enseignement

Les parents sont de plus en plus nombreux à se plaindre de la détérioration de l'enseignement provoquée par les économies réalisées dans le secteur de l'éducation. Malgré l'augmentation des prix, le budget d'entretien de l'enseignement a été bloqué pour cette année et l'année prochaine au niveau de 1985. Les conséquences en sont une hygiène déplorable dans les établissements et des difficultés de chauffage en hiver. La gratuité du ramassage scolaire a été supprimée. Le nombre des enseignants continuera de diminuer, de 2% cette année et de 8 % en 1987 d'après les prévisions.

KENYA

Plus de la moitié de la population a moins de 15 ans

Le Kenya a le taux de progression démographique le plus élevé du monde (3,8 % par an). La moyenne est de 7,9 enfants nés vivants par Kényanne et l'on considère que la famille idéale est celle de neuf enfants. Actuellement, la moitié de la population a moins de quinze ans. La progression démographique est à l'origine d'un grave problème du logement et de l'alimentation et entraîne un recul du niveau d'instruction. Le gouvernement considère que la tâche primordiale est une campagne de sensibilisation contre les idées traditionnelles sur la famille, mais aussi la prescription des moyens anticonceptionnels, la création d'un enseignement sur le planning familial dans les collèges et les lycées.

La photo sur la 4e page de couverture:

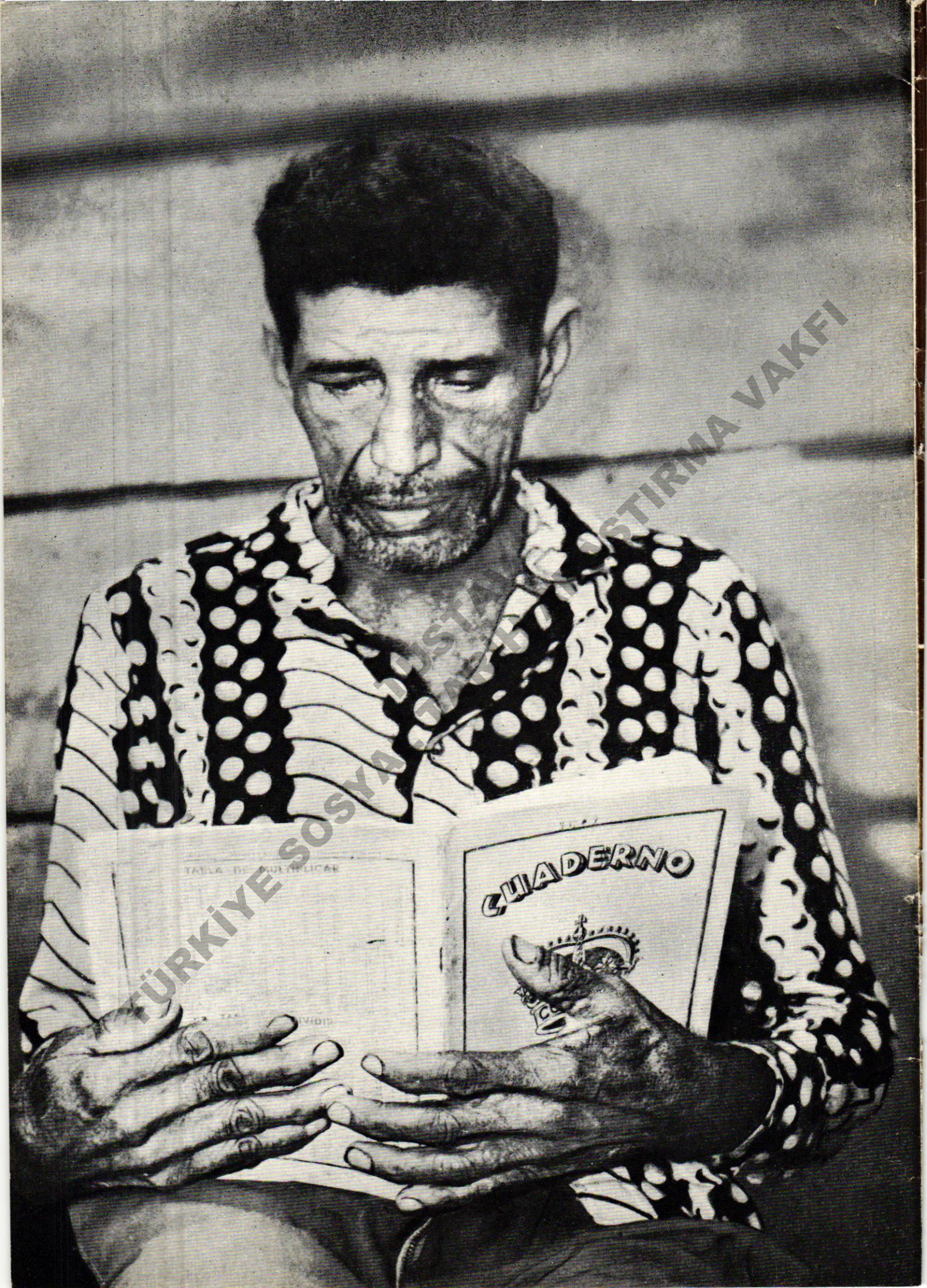
Participants à la grande campagne d'alphabétisation de 1980 an Nicaragua

TÜRK EĞİTİM-SEN ARAŞTIRMA DAİRESİ

APARTHEID

NO





TÜRKİYE SOSYAL TARİH ARAŞTIRMA VAKFI