Zeitschrift: Domaine public

Herausgeber: Domaine public

Band: - (1969)

Heft: 113-114: L'état de la question : service militaire différencié : présence dans le Tiers-Monde

Rubrik: Expérience vécue

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

EXPÉRIENCE VÉCUE :

I
UN COOPÉRANT SUISSE

Nous publions quelques extraits d'une lettre à « Domaine public » d'un coopérant suisse, Pierre Pradervand.

« Un haut fonctionnaire d'un service de planification d'un pays africain nous disait récemment : « Tout compte fait, je préfère avoir dans mon service un jeune coopérant militaire, manquant certes d'expérience, mais avec une bonne volonté indéniable et prêt à travailler, qu'un expert international qui n'arrive au bureau qu'à 9 h. 30, qui part quand il veut, et qui remet à son organisation des rapports qui ne me sont même pas communiqués. »
» Bien sûr, il est important que certaines conditions soient remplies par les candidats intéressés, notamment une certaine ouverture d'esprit, de la souplesse et une tolérance réelle pour les valeurs — souvent très différentes des siennes — qu'il rencontrera. Mais ces dispositions peuvent être développées par un stage préliminaire de quelques jours (trois mois dans le cas des Volontaires de la paix américains !) auquel prendront part des spécialistes de diverses disciplines (ethnologues, historiens, économistes, etc.) des nationaux du pays d'accueil, des ex-coopérants qui sont peut-être restés à titre privé dans le pays intéressé. En fait, tout dépend de l'état d'esprit initial : celui qui a le désir réel de comprendre et de s'intégrer y parviendra quelles que puissent être les difficultés.
» Car il est certain qu'il y en aura toujours : on ne change pas radicalement de culture sans passer par une phase d'adaptation qui n'est pas toujours

aisée. Rien n'est plus pénible que d'arriver plein de bonne volonté dans un pays qui manque de cadres et de n'avoir rien à faire ou de devoir soi-même trouver une occupation, un projet à exécuter — ce qui est arrivé à nombre de jeunes coopérants travaillant en dehors du cadre plus traditionnel de l'enseignement.

» Certes, si les situations extrêmes sont rares (tel coopérant accusé d'« espionnage » fut menacé d'expulsion et dut être muté) le jeune étranger coopérant aura souvent à supporter un chef de service encore moins compétent que lui, et pour cette raison même agressif, car peu sûr de lui; il devra accepter le risque de faire un long travail qui sera ensuite mis dans un tiroir, (phénomène qui n'est pas uniquement propre au Tiers-Monde, comme l'a montré Parkinson !). Il devra vivre dans une culture qui imposera peut-être des contraintes sévères à des comportements qui lui paraissaient normaux (que l'on pense aux nombreux tabous concernant les relations entre les sexes dans les pays arabes), faire preuve de dynamisme dans des administrations dont la léthargie est souvent proverbiale (car l'art d'administrer ne s'acquiert pas du jour au lendemain). Et surtout, il devra se garder de ne pas tomber dans une indifférence ou un cynisme qui deviennent faciles lorsqu'il constatera le peu d'empressement que nombre de nationaux mettent à résoudre leurs propres problèmes.

» Mais par ailleurs, de larges possibilités s'offriront aussi à celui qui sait être entreprenant. Fréquemment, le jeune coopérant aura des responsabilités à l'échelle régionale, voire nationale, des responsabilités qui ne lui viendraient qu'avec les cheveux gris et la calvitie en Suisse. Nous pourrions citer de nombreux cas : tel ami rapporteur d'une commission interministérielle chargée d'élaborer un important projet engageant la politique d'un pays entier pendant des années; tel autre, jeune juriste frais émoulu de l'université et responsable de la

révision entière du Code du travail d'un pays africain (œuvre qui concernera la vie de millions d'individus huit heures par jour pendant une ou plusieurs décennies), tel autre diplômé de sciences politiques qui fit un travail tellement brillant que son ministre l'attacha directement au Cabinet.

» Enfin, il manque surtout des hommes et des femmes pour accomplir des tâches immédiates qui ne se traduisent pas en monuments même législatifs. Voici la découverte, non dramatisée, de l'unique service de pédiatrie d'un pays de l'Afrique subsaharienne.

« Une odeur âcre vous prend à la gorge dès que vous passez le seuil, qui se trouve au rez-de-chaussée (ce qui explique la foule nombreuse qui entre et sort à tout moment — dans nombre d'hôpitaux africains, les malades sont accompagnés de membres de leur famille qui campent dans la cour — si ce n'est dans la chambre.) Il doit y avoir une centaine de jeunes malades dans de petites chambres qui donnent sur un long couloir, la plupart entre un et quatre ans. La saleté est incroyable : pas de draps, une chaleur suffocante (il faisait 40° à l'ombre dehors) des mouches qui fourmillent, s'agglutinant ici sur le pansement sanguinolent de cet enfant squelettique, là rentrant dans le goulot de la bouteille de lait que la mère donne à têter à son petit (à moins que ce ne soit un gros cafard). Le docteur E. me fait faire le tour du service, m'expliquant les cas en détail. « On se demande comment ils arrivent à se guérir dans cette atmosphère » remarque-t-il (il vient d'arriver il y a quelques jours). Partout, des êtres qui paraissent macrocéphales tellement leurs cous sont maigres, tellement maigres qu'on se demande comment les têtes tiennent encore. « Celui-ci souffre de déficience protéinique », dit E. en pesant sur le pied d'un enfant de dix-huit mois dont les avant-bras sont gros comme mon pouce : la peau s'enfonce, et forme une dépression qui ne remonte que très lentement : l'eau qui est

dans le corps s'est installée sous la peau, comme un marais. Les couloirs sont encombrés de vieilles grand-mères à demi-nues dont les seins desséchés et flasques tombent jusqu'à la ceinture, de mères qui vous regardent d'un air désespéré. Au passage d'un petit lit, un bébé dont la peau s'est rétrécie comme une jeau de chagrin, halète. « Il va mourir dans quelques instants », déclare E. Quand nous repasserons plus tard, il sera effectivement en train de pousser son dernier souffle. De nombreux cas de sous-nutrition, plusieurs cas de kwashiokor, de petits êtres brûlants de fièvre paludique. Un infirmier et un aide-infirmier pour peut-être cent à cent-vingt malades. Pas assez de médicaments. « Très souvent, il est trop tard de tenter quelque chose lorsqu'ils arrivent à l'hôpital, commente E., alors on s'efforce de sauver ceux-là seuls qui ont quelques chances ». Dans la cour, rangés le long du bâtiment, sombres sentinelles de la mort qui enlève chaque jour deux à quatre enfants au service, des vautours attendent patiemment, supputant sans doute ces maigres chances... »

Pierre Pradervand

II
UN ENSEIGNANT FRANÇAIS

Un coopérant français en Afrique du Nord a rédigé à la troisième personne le journal de ses joies et de ses déceptions. Il l'a communiqué à D.P. comme document de réflexion. Nous en publions un extrait, il est, nous a-t-il semblé, de haute qualité, dépourvu de tout romantisme facile, lucide.

Alphabétisation aux cours du soir

Comme ses cours lui laissaient quelques loisirs, Philippe décida de consacrer deux soirées par semaine aux cours d'alphabétisation. Ces derniers avaient lieu à l'« Université populaire », sorte de grande bâtisse mi-salle des fêtes, mi-collège; les élèves travaillaient dans de petites salles où ils étaient une vingtaine, assis sur des bancs-pupitres récupérés dans une école et qui étaient trop petits pour eux. Cette disproportion, l'âge des élèves — certains paraissaient une cinquantaine d'années — le contraste entre leur aspect adulte et leur occupation : beaucoup en étaient aux syllabes et ânonnaient avec conviction, tout cela formait un tableau à la fois cocasse et émouvant qui toucha Philippe profondément.

Il y avait dans chaque salle un ou deux moniteurs — coopérants, étudiants — qui passaient d'un élève à l'autre, essayaient d'expliquer les difficultés et de répondre aux questions. Philippe s'aperçut très vite que la principale difficulté provenait du fait que ceux qui assistaient à ce cours apprenaient en même temps le français, la lecture et l'écriture. Ils se heurtaient donc en même temps à toutes les dif-

ficultés qui normalement auraient dû être abordées les unes après les autres; de plus il était difficile de s'expliquer avec eux puisqu'on ne parlait pas la même langue. Il fallait alors avoir recours à un moniteur algérien — il n'y en avait pas tellement — pour qu'il vienne servir d'interprète.

Malgré ces difficultés, et au moins pendant les premières semaines, Philippe se rendait à ces cours avec un certain enthousiasme. L'application et la volonté d'apprendre de ces adultes étaient tellement évidentes qu'il aurait fallu être singulièrement blasé pour ne pas en être ému; il avait l'impression d'être vraiment utile, de faire un travail vraiment positif, et cela le changeait de ses classes du lycée où il débitait à des élèves semblables à tous les élèves du monde, c'est-à-dire pas tellement intéressés, des notions d'un intérêt discutable dont la seule utilité serait finalement de leur permettre de passer un examen qiu devait leur ouvrir — du moins le croyaient-ils — les portes d'un bureau où ils pourraient porter cravate et gagner confortablement leur vie sans se salir les mains. Ç'avait été une de ses grandes déceptions de découvrir l'attitude de ces élèves — ceux du lycée Abd-el-Kader — à l'égard du travail manuel. Il leur semblait inconcevable qu'un diplômé puisse exercer une profession autre que bureaucratique et sédentaire; cela se répercutait même jusque dans leur attitude à l'égard des expériences qu'il leur montrait en classe : ils ne les prenaient pas au sérieux, les considéraient comme un temps mort et ne recommençaient à s'intéresser un peu au cours que lorsqu'il redevenait théorique. Bien sûr c'était là une attitude assez classique de la part d'élèves formés par un système scolaire presque exclusivement verbaliste, et la même attitude se retrouvait sans doute en France; mais il lui semblait qu'entrait dans leur attitude une composante supplémentaire, une sorte de mépris étonné pour ce professeur qui s'abaissait à se salir les

mains, à « bricoler » devant eux. Il s'aperçut en tout cas, à l'occasion d'interrogations écrites, qu'ils ne prêtaient aucune attention à ses expériences, et, chose plus étonnante, qu'après une heure passée à effectuer eux-même une manipulation, la plupart étaient incapables de la décrire ou d'en indiquer le principe.

D'après ses collègues qui travaillaient au Lycée technique, c'était là qu'il fallait chercher les raisons de la désaffection des parents et des élèves pour ce type d'enseignement. Cette désaffection était réelle et se manifestait sur bien des plans : on envoyait au Lycée technique les élèves qui avaient été renvoyés de partout ailleurs; un jour, dans une réunion organisée par un syndicat de coopérants sur les problèmes de l'enseignement primaire, il entendit une directrice d'école déclarer comme une chose allant de soi que les mauvais élèves de classe de fin d'études étaient « orientés vers la technique ». De temps en temps paraissaient dans le journal local de grandes exhortations au développement de l'enseignement technique. Mais ces articles eux-mêmes entretenaient la confusion en s'attachant à démontrer que l'enseignement technique ne conduisait pas forcément à des professions manuelles; de plus ils restaient démentis dans la pratique par la façon dont l'administration traitait le Lycée technique, défavorisé sur le triple plan des crédits, du personnel enseignant — c'est là qu'on trouvait la plus forte proportion de coopérants militaires, forcément peu qualifiés du fait de leur jeunesse, de leur manque d'expérience et souvent de leurs études inachevées — et du matériel. On y faisait donc cours, dans des conditions matérielles très difficiles, à des classes aux effectifs squelettiques et au niveau déplorable; à cet égard, Philippe prenait conscience de sa position privilégiée, dans un lycée qui tournait à peu près correctement et pouvait se permettre un recrutement relativement sélectif aboutissant à des classes d'un niveau acceptable.

Pour en revenir aux cours d'alphabétisation, et malgré la bonne volonté et le travail souvent acharné des adultes qui y assistaient, Philippe dut bien admettre, au bout de deux mois, que les résultats étaient maigres. La majorité des élèves dont il s'occupait n'avaient pas fait en ce laps de temps de progrès significatifs.
Ce mauvais rendement n'était pas entièrement imputable aux difficultés de l'apprentissage simultané d'un langage et de l'écriture, bien que ces dernières jouent un grand rôle; il fallait aussi incriminer la méthode de lecture utilisée. C'était une méthode « globale », c'est-à-dire qu'au lieu d'apprendre les lettres, puis leur assemblage en syllabes et de passer ensuite aux mots et aux phrases, on commençait à apprendre aux élèves à reconnaître certains mots. Cela avait en principe l'avantage de rendre l'apprentissage beaucoup plus intéressant puisque les élèves, au lieu de peiner longuement sur des signes dépourvus de sens, avaient dès le début l'impression de lire; on pouvait penser d'autre part que la méthode était bien adaptée à un pays musulman puisqu'elle s'apparentait d'une certaine manière aux procédés utilisés dans les écoles coraniques (où les enfants apprennent à lire en écrivant et en répétant des versets du Coran). Mais si le début de l'apprentissage était facile, les progrès ultérieurs par contre, s'avéraient très lents. La méthode encourageait à apprendre par cœur, tendance déjà bien trop développée chez les élèves; on aboutissait à un simulacre de lecture qui n'était en réalité que la mémorisation d'un texte, comme en témoignait le fait que le lecteur était incapable de déchiffrer un mot isolé, pourtant « lu » quelques minutes auparavant dans un paragraphe. D'autre part, l'apprentissage global entraînait d'incessantes confusions entre mots similaires : trompé par la ressemblance des premières lettres qui lui rappelaient un « dessin » familier, l'élève lisait « chapeau » pour « chameau », « voiture » pour « voisin » et ainsi de

suite. La lecture se résumait à une suite de devinettes, sans base solide, sans compréhension réelle. Sur le plan de l'apprentissage du langage parlé, le résultat n'était pas brillant non plus. Les acquisitions faites par les élèves s'avéraient fragiles, perpétuellement remises en question : la plupart de ces adultes n'avaient pas l'occasion de parler français en dehors des cours du soir et ce qu'ils y apprenaient restait sans application dans leur vie de tous les jours. Finalement l'alphabétisation représentait pour eux l'espoir vague d'être un jour des gens instruits (et par là même, pensaient-ils de sortir de leur misère ou de leur gêne); mais il n'y avait pas de moyen terme entre le futur lointain et le présent ou, à part le prestige que pouvait leur valoir dans leur milieu le fait d'être en train d'apprendre à lire et à écrire — prestige vite émoussé en raison de la lenteur des progrès — ce qu'ils apprenaient à l'école du soir ne leur servait à rien. Philippe comprit que l'alphabétisation en soi n'avait pas grand sens, qu'il ne servait à rien d'apprendre à lire et à écrire à des chômeurs à qui ces connaissances ne donneraient pas automatiquement du travail et qui, un ou deux ans plus tard, auraient oublié, faute de pratique, ce qu'ils avaient si péniblement appris. Il fallait alphabétiser des adultes insérés dans un contexte où ce qu'ils apprendraient leur serait immédiatement utile : des chefs d'équipe agricole qui pourraient ainsi se reporter à des instructions écrites et tenir une comptabilité rudimentaire, des agents de service d'administrations, des concierges (la concierge de leur immeuble était analphabète; or elle était chargée de la distribution du courrier aux locataires, ce qui donnait lieu aux imbroglios que l'on imagine !). Philippe discuta de ces problèmes avec Jacques Faure qui, tout en admettant la légitimité de son point de vue, lui expliqua qu'il se refusait à faire une distinction entre les élèves « rentables » et les autres et surtout à n'admettre à l'école que les premiers. Cela lui paraissait impen-

sable, il se refusait à « ne prêter qu'aux riches »; et il ne pensait pas que les candidats intéressants puissent être détournés de l'école du soir par l'exemple de ceux qui échouaient et finalement abandonnaient pour les raisons exposées ci-dessus.

B. J.