

Souffles

REVUE CULTURELLE ARABE DU MAGHREB



DOSSIER ENSEIGNEMENT

N° 20/21

3 DH

pour
un
enseignement
du
peuple



SOUFFLES : revue culturelle arabe du maghreb
(6 numéros par an)

Siège social : 4, avenue pasteur - rabat - maroc
C.C.P. 989 79 - Téléphone : 235-92

Responsable : abdellatif laâbi

sommaire

Editorial	2	SOUFFLES	non à l'état fantoche palestinien
DOSSIER POUR UN ENSEIGNEMENT DU PEUPLE	4	rédaction-souffles	l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance
	17	abraham serfaty	obscurantisme néo-colonial et acrobaties bourgeoises
	20	congrès du s.n.e. casablanca	motion sur la politique de l'enseignement
DOCUMENTS	22	abdelkrim dhofari	présentation
	25	nguyen van huyen	comment le vietnamien est devenu la langue de l'enseignement en R.D.V.N.
	30	l'enseignement dans les zones libérées du Sud-Vietnam	
	32	La révolution culturelle à l'université de Pékin	
	35	R.P. de Chine: une école secondaire à toit de chaume	
	36	Cuba: une école moderne en pleine campagne	
	38	la main et le cerveau: ouvriers-étudiants et étudiants-ouvriers en Albanie	
	41	l'université au service de l'impérialisme	
	44	la critique de l'université bourgeoise	
	LUTTES OUVRIERES	46	a. serfaty
SOUFFLES-ARTS	50	théâtre de la mer	la fourmi et l'éléphant
SOUFFLES-LITTERAIRES	52	mohamed loakira	l'horizon est d'argile
	53	nadir	diagnostic
	55	abdellatif laâbi	intervention à la rencontre des poètes arabes de Beyrouth
BIBLIOTHEQUE-SOUFFLES	59	tahar benjelloun	la dialectique du concret de Karel Kosik
	61	a.l.	• anthologie de la poésie palestinienne de combat
	63		• montjoie palestine de noureddine aba
	64	éditions ducros	le tort d'exister de jean baubérot
		• réalisation artistique mohammed chebaa collaboration ali noury	
		• erratum : l'affiche parue dans le n° 19 de Souffles page 22 était de abdallah hariri	

non à l'état fantoche palestinien

Depuis quelques semaines, la presse internationale fait régulièrement état de projets de création d'un état palestinien. Si, de prime abord déjà, de tels projets (fomentés dans les chancelleries des grandes puissances) ne sont guère faits pour inspirer confiance, et si même certains militants révolutionnaires affirment ⁽¹⁾ leur inexistence, et ne voient dans les déclarations en faisant foi qu'un aspect de la guerre psychologique menée par les milieux impérialo-sionistes, il est pourtant nécessaire d'examiner de la manière la plus approfondie possible le sens de tels projets, afin de ne pas nous laisser surprendre, ni, encore moins, nous laisser duper.

2

La première remarque à faire, c'est qu'aucun des deux projets actuellement les plus en vue — le premier : rive occidentale du Jourdain + Gaza ; le second : rive occidentale + Gaza + rive orientale (Jordanie) ⁽²⁾ — ne satisfait aux revendications purement nationales des masses palestiniennes, puisqu'ils ne concèdent à ces dernières qu'une partie des territoires spoliés en 1948 ou occupés en 1967.

La seconde remarque, c'est que les deux projets vont radicalement à l'encontre de la solution démocratique préconisée par la Résis-

tance ⁽³⁾, et qui est la seule à favoriser le droit sacré des peuples à disposer d'eux-mêmes, la seule susceptible, selon notre propre conviction aussi, de rétablir la justice historique, de garantir une véritable intégration de la communauté juive dans la région, et d'assurer la paix.

En effet, au mépris de tout cela, les actuels projets de création d'un état palestinien ne visent qu'à maintenir l'Israël illégitime, sioniste, fasciste et raciste que nous connaissons. Le maintenir à jamais, dans le cadre de « frontières sûres », et bien évidemment reconnues. Car la reconnaissance d'Israël va de pair avec la création de ce qu'on ose appeler un état palestinien. Celui-ci, par ailleurs, serait un « état » infirme, si l'on peut dire, pauvre, dépourvu d'un minimum de puissance économique et militaire : dès le début, il serait livré complètement à la domination impérialiste, sinon tout simplement au protectorat israélien !

On le voit : en cuisinant des projets indigestes de soi-disant état palestinien, c'est à poignarder par derrière les masses palestiniennes que les milieux intéressés pensent, comme on pouvait s'y attendre.

Il est vrai que ces milieux y ont un intérêt très certain — Etats-Unis, Israël, URSS, états arabes capitulationnistes — tous, pour des raisons de

(1) Abu Lotf, in interview parue dans le n° 4 (février 1971) de la revue « Dirassat Arabia », Beyrouth.

(2) On parle d'un troisième projet, dénommé Etat fédéral, sur lequel peu de détails ont filtré jusqu'à maintenant...

(3) Voir textes du FDPLP et du Fath sur l'Etat palestinien démocratique.

fond qui diffèrent de moins en moins, ont un intérêt certain à « en finir » avec la question palestinienne. Leurs tactiques aussi se rejoignent. Soucieux de se concentrer sur l'Indochine, les Etats-Unis ont besoin d'un répit au Moyen-Orient ; Israël, pour sa part, fidèle à une vieille tactique, tient surtout, pour le moment, à obtenir des « frontières sûres », quitte à reprendre par la suite sa lancée expansionniste (que ne contredit d'ailleurs pas « l'état palestinien » envisagé) ; les états arabes, quant à eux, semblent avoir définitivement opté pour la « solution politique » même au prix de la trahison : les classes dominantes préfèrent en effet le pouvoir aux risques d'une lutte conséquente, et, depuis 1967, elles ont découvert les délices de la « construction intérieure » avec l'aide de l'Union Soviétique ; celle-ci, enfin, se préoccupe de sauvegarder ses intérêts stratégiques (et même économiques, de plus en plus) et d'empêcher des développements qui pourraient aboutir à un affrontement avec les Etats-Unis, tout le reste étant négligeable — y compris les aspirations des peuples arabes.

Ainsi donc, aussi bien pour des raisons de fond que pour des considérations tactiques — au nom, en un mot, de l'équilibre israélo-arabe, soviéto-américain (ou encore soviéto-arabe, israélo-américain) —, ces quatre pôles de la contre-révolution palestinienne sont décidés à « en finir ». Après le demi-échec de l'offensive de septembre, dont ils portent chacun une part de responsabilité, ils n'ont rien trouvé de mieux que d'inventer⁽⁴⁾ l'imposture de « l'état » pa-

(4) La participation de l'URSS à cette invention est particulièrement odieuse. La presse a fait état de la rencontre pendant laquelle les dirigeants soviétiques auraient tenu à peu près le langage suivant à des représentants de la résistance : faites comme les vietnamiens ou les coréens, acceptez l'état qu'on vous offre et lutez ensuite pour l'Unité du pays. Qu'on mesure aussi bien l'ignorance que le cynisme que recouvre une telle proposition !

lestinien. Après le coup de poignard dans la poitrine, le coup de poignard dans le dos !

La continuité entre ces deux épisodes du plan de liquidation de la résistance palestinienne (l'offensive de septembre et les projets d'« état » palestinien) nous semble en effet se passer de démonstration. Car, outre les premières remarques que nous avons soulignées, le plus grand danger que comporte ce second épisode, c'est qu'il a pour corollaire la perte de légitimité de la résistance palestinienne, l'abandon par le peuple palestinien de son droit à la lutte et à la libération — puisque, dans l'esprit de ses ennemis, il disposerait d'un « état ». A cet égard, il convient de noter qu'on essaie de profiter des impacts de septembre sur le peuple palestinien : de sa haine pour le régime jordanien, de son sentiment d'insécurité — et de son besoin de sécurité ; on essaie de planter ces mauvaises herbes du régionalisme et de la résignation sur un sol encore imprégné du sang de septembre. Et ne fleuriraient que les champs des ennemis du peuple palestinien et de la nation arabe...

Mais il n'est pas dit que ça se passera ainsi. Ceux qui ont fait échec à l'offensive criminelle de septembre, au prix de leur sang, sauront tourner en dérision les projets grotesques des Nixon, Meir... et autres. Les patriotes et révolutionnaires arabes, tous ensemble, sauront apporter leur soutien actif, plus actif que jamais, à la cause de la Résistance. Celle-ci saura de son côté, sans nul doute, châtier les criminels de septembre, instaurer un pouvoir national en Jordanie, construire un puissant Front national jordano-palestinien, reprendre sa place encore plus décisive dans la marche de la révolution arabe, et faire échec à tous les complots du genre « état » palestinien.

SOUFFLES

(14.3.1971)



dossier

**pour un enseignement
du peuple**

4

le problème de l'enseignement au maroc depuis l'indépendance

Nous nous proposons de donner dans cet historique du problème de l'enseignement depuis l'indépendance un tableau

- des données chiffrées de l'évolution de l'enseignement au Maroc;
- des différentes étapes de la politique de cet enseignement;
- des mouvements de luttes face à cet enseignement.

Le présent travail, tout en constituant un début de réflexion de notre part, a principalement pour but de mettre à la disposition de tous ceux qui luttent aujourd'hui pour un enseignement du peuple, le maximum de données et de points de repères pour un plus grand approfondissement de la théorie et de la pratique dans ce domaine.

I - Bilan de la période coloniale

Le bilan de la période coloniale au Maroc, en matière d'enseignement, est un exemple somme toute ordinaire des résultats d'une politique globale d'obscurantisme dont ont été victimes tous les

peuples anciennement colonisés. De nos jours encore, dans les pays où se perpétue la domination coloniale classique, la politique de blocage systématique de l'accès au savoir des enfants du peuple nous donne des exemples concrets de ce qu'elle a pu être il y a vingt ans. Elle est une des manifestations les plus scandaleuses de la barbarie coloniale.

Nous n'aborderons pas ici les motivations de cette politique et ses conséquences (1). Nous nous contenterons de donner quelques chiffres pour mémoire. En 1956, il y avait 361.000 élèves dans les divers établissements d'enseignement public. Dont 271.000 marocains (229.000 musulmans et 42.000 juifs - 90.000 européens).

En 1956, la population européenne du Maroc était entièrement scolarisée. La population juive marocaine l'était à 80%. La population musulma-

(1) Nous pensons avoir suffisamment analysé dans plusieurs numéros de Souffles ces problèmes. Le lecteur se reportera dans le présent numéro à l'article d'A. Serfaty: « Obscurantisme néo-colonial et acrobaties bourgeoises ».

ne à 13 % (ce pourcentage ayant varié de 6,5 % en 1949 à 12,8 % en 1955). 363 marocains musulmans se sont présentés en 1955 aux épreuves de la première partie du baccalauréat (175 ont été reçus dont 8 jeunes filles). 182 élèves se sont présentés à la seconde partie du baccalauréat (94 admis dont une jeune fille) (2).

Le tableau suivant donne une idée assez éloquente de ce bilan (3).

Proportion des cadres marocains en 1955

Professions	Marocains		Français
	Musulmans	israélites	
Médecins	19	17	875
Pharmaciens	6	11	330
Vétérinaires	0	0	98
Ingénieurs	une quinzaine	une quinzaine	2.500
Cadres supérieurs des administrations	165	—	6.400
Examen au Centre d'Etudes scientifiques	11	10	94
Bacheliers complets (depuis le début du protectorat)	640	775	8.200

II - Données objectives de l'évolution de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance

A.) INTRODUCTION. MISE AU POINT STATISTIQUE

Il s'est révélé impossible, tout au moins dans la mesure de nos moyens, d'établir des séries statistiques continues depuis l'indépendance. Il est probable d'ailleurs qu'il en serait de même au niveau de l'Etat.

Les données officielles ne prennent une cohérence qu'à partir de 1961. Les documents statistiques du Ministère de l'Education Nationale font état de cette mise en ordre parallèle à une mise en place de structures nouvelles élaborées dans le cadre du plan quinquennal de 1960, marquées, au primaire, par l'élévation de l'âge initial de scolarisation de 6 à 7 ans, au secondaire par la mise en place de l'enseignement public moderne.

(2) Chiffres donnés par G. Oued in « Notes sur la situation économique du Maroc à la veille des négociations franco-marocaines » (février-mars 1956). Polycopié.

(3) In Politique étrangère, 1955. Les lignes de forces du Maroc moderne. Cité par R. Lenoir in Cahiers de l'ISEA, n° 94, novembre 1959.

Aussi devons-nous donner pour le primaire deux séries avec une solution de continuité en 1960 que nous tâcherons d'expliquer.

Pour le secondaire, la recherche statistique se simplifie dans la mesure où les changements ne sont perceptibles qu'à partir de 1960. Cependant, il faut noter qu'un certain nombre de facteurs voilent les faits fondamentaux. L'examen attentif des chiffres montre qu'une seule politique a dominé, au secondaire comme au primaire, depuis dix ans : organiser les déperditions, afin d'absorber les conséquences de la poussée populaire après l'indépendance. D'où le maintien d'enseignements cul-de-sac, d'où la création de classes tampon, comme la classe d'observation.

Pour éviter de noyer le lecteur dans le détail des chiffres, nous donnerons donc deux séries dont la juxtaposition nous paraît finalement la plus significative : d'une part, les chiffres d'ensemble des élèves du secondaire, public + privé ; d'autre part, les chiffres des élèves du second cycle de l'enseignement public moderne. L'enseignement public moderne est finalement celui qui, du fait de la répercussion au secondaire de la poussée de l'indépendance, a submergé l'ensemble. Pour l'année 1969-70, il représente 86,9 % de l'ensemble des effectifs du secondaire. De plus, seul le second cycle de cet enseignement conduit, à travers le baccalauréat et l'enseignement supérieur, à la formation des cadres de l'Etat et de l'économie.

On connaît l'impasse de l'enseignement dit originel. Quant au baccalauréat dit arabisé, dont les écoles privées continuent de démontrer la possibilité, la non-arabisation de l'administration, de l'économie et de l'enseignement supérieur scientifique et technique confine également ses titulaires à l'impasse ou, au mieux, à des fonctions subalternes.

Enfin, il nous faudrait parler du baccalauréat dispensé par la MUCF (Mission Universitaire et Culturelle Française). Mais celui-ci ne concerne pas, comme chacun sait, les masses populaires. Aussi bien l'activité de la MUCF aura-t-elle davantage sa place dans un dossier ultérieur sur l'impérialisme culturel au Maroc.

Précisons que toutes les données sont tirées des Annuaires Statistiques du Maroc et des publications officielles intitulées « La situation économique du Maroc en... ». Lorsque ces données s'avéraient insuffisantes, nous avons remonté jusqu'aux statistiques annuelles du Ministère de l'Education Nationale. Les documents préparatoires au plan quinquennal 1968-1972 ont également été consultés.

L'année scolaire est désignée par le premier chiffre. Ainsi 1961 est l'année scolaire 1961-62.

B) LE PRIMAIRE

a) La poussée de l'indépendance et sa stabilisation

Nous donnons la seule série continue qui éclaire ce phénomène, celle donnée dans les *Annuaire statistiques* sous le terme de « enseignement primaire et secondaire musulman ». Nous explicitons ensuite le raccord de 1960. Notons déjà que ce terme représente, pour l'essentiel, l'enseignement primaire, « l'enseignement secondaire musulman » dans la terminologie du Protectorat étant celui dispensé par les Universités traditionnelles dont le confinement a été maintenu sous le terme d'Enseignement originel.

Enseignement primaire et secondaire musulman de 1955 à 1960

Année	Effectifs	Accroissement absolu par rapport à l'année précédente	Accroissement en %
1955	222.133	— 14.138	— 6
1956	329.442	+ 107.309	+ 48
1957	513.567	+ 184.125	+ 56
1958	585.956	+ 72.389	+ 14
1959	638.828	+ 52.872	+ 9
1960	704.302	+ 65.474	+ 10,4

b) La situation en 1960

— Enseignement public :

• primaire	780.669 (dont 723.894 musulmans)
• écoles israéliennes	11.435
• Alliance israélite	17.248

Total 809.352

— Enseignement privé :

48.097

Total général 857.449

Nous n'avons pu retrouver ici le chiffre de 920.000 élèves fourni dans l'une des très rares études sur l'enseignement au Maroc, celle de M. Mouncef dans la revue *Après-Demain* d'avril 1967. Nous retenons donc le chiffre de 857.449 élèves au total dans le primaire pour le raccord avec la série suivante. Celle-ci ne commence qu'en 1961 pour la raison (âge d'admission porté de 6 à 7 ans) que nous avons déjà évoquée et dont l'ap-

plication fausse bien sûr les comparaisons immédiates avec la série précédente.

Mais d'ores et déjà, notons que les effectifs ne croissent encore jusqu'en 1963 que par l'étalement de la vague qui avait forcé partiellement les portes de l'enseignement primaire en 1956 et 1957. Ces portes à demi ouvertes n'ont pu être refermées. A partir de 1958, les efforts gouvernementaux ont permis qu'elles ne s'ouvrent davantage. Après 1961, on a organisé les déperditions.

c) Evolution quantitative du primaire depuis 1961

Evolution du primaire depuis 1961

Année	Effectifs	% Accroissement annuel
1961	960.992	—
1962	1.029.448	+ 7,1
1963	1.087.851	+ 5,6
1964	1.105.182	+ 1,6
1965	1.124.078	+ 1,7
1966	1.088.394	— 3,2
1967	1.113.865	— 0,2
1968	1.124.333	+ 0,9
1969	1.142.810	+ 1,7

Il y a donc, depuis 1963, stagnation des effectifs d'ensemble du primaire. Il est amer de relever que cette même année 1963 est l'année inaugurale de la scolarisation obligatoire (Dahir du 13 novembre 1963).

En fait, si nous prenons le nombre d'enfants de 7 ans admis à l'école en 1969, il est de 213.011 nouveaux inscrits, ce qui amène les rédacteurs de la *Situation économique du Maroc* en 1969 à déduire que 50 % des enfants de 7 ans ont été scolarisés. En réalité, sur la base des chiffres de ce même document, la tranche d'âge de 7 ans correspond en 1969 à 450.000 enfants. De plus, il nous faut tenir compte de l'abandon en classe préparatoire, et il est clair, comme l'indique ce même commentaire (p. 17) que « les élèves quittant à ce niveau et dont les effectifs dépassent 34.000 par an ne tirent aucun profit de cet enseignement et restent certainement des analphabètes ». En appliquant le taux d'abandon de 13,1 % aux seuls effectifs entrants, redoublants non compris, le chiffre d'enfants de 7 ans scolarisés et poursuivant plus d'une année d'études est de 185.000, soit 41 %. C'est là le taux maximum qui puisse être retenu comme pourcentage d'enfants ayant acquis l'alphabétisation.

De cette même tranche d'âge, 115.000 enfants parviennent au CM2, soit 25,8 % des enfants qui

auraient dû bénéficier de l'enseignement primaire obligatoire.

d) *Différenciations géographiques et sociales*

Les effectifs des écoles rurales ne représentent que 42 % du total alors que la population rurale regroupe 70 % de la population totale.

Les taux de redoublement et d'abandon sont deux à trois fois plus importants à la campagne. Enfin, certaines provinces éloignées des grands axes urbains sont sous-scolarisées et connaissent même une régression des effectifs en valeur absolue :

Répartition géographique (par province) des accroissements et régressions d'effectifs scolaires entre 1962 et 1966

Accroissements	% de l'accroissement total	Régressions
Casablanca + 42.217	44	Al Hoceïma — 4.086
Rabat + 20.633	23	Ksar-es-Souk — 2.658
Marrakech + 11.463	13	Taza — 2.601
Agadir + 8.027	9	Oujda — 1.902
etc...		etc...
Total + 98.116	100	Total — 11.427

e) *Discrimination entre garçons et filles*

Répartition par sexe en 1966

	Garçons	Filles	Total
Effectif total	70 %	30 %	100 %
Ecoles rurales	87 %	13 %	100 %
Ecoles urbaines	58 %	42 %	100 %

Les filles ne représentent que 30 % de l'effectif total et elles sont pratiquement absentes à la campagne où, représentant 13 % des effectifs scolaires, elles abandonnent dans leur grande majorité avant le CM2.

C) LE SECONDAIRE

a) *La « marocanisation » de type colonial jusqu'en 1960*

Avant la marocanisation des banques, le Maroc a connu la « marocanisation » de l'enseignement secondaire. Pour les mêmes raisons profondes. La

bourgeoisie marocaine s'installait dans les structures coloniales.

Typiques sont à ce sujet les classifications de l'Annuaire statistique 1960.

Si l'on retrouve (tableau II) la rubrique « secondaire musulman » comportant 900 classes et 57.687 élèves, cette rubrique n'est donnée que pour mémoire et sans indications de chiffre dans les tableaux qui suivent où sont répartis les élèves par nationalité et type d'enseignement. Notons au passage l'incohérence de ce chiffre avec la rubrique « enseignement primaire et secondaire musulman ». Nous ne retrouverons un ordre statistique, lié à une mise en place de structures nouvelles, qu'à partir de 1961.

En revanche, la structure coloniale était déjà largement marocanisée.

Ainsi nous avons la répartition suivante :

L'enseignement secondaire moderne en 1960

	Secondaire européen	Technique 2 ^e degré	Enseignement moyen
Elèves marocains	5.065	2.504	16.177
Elèves étrangers	5.528	5.024	1.756

b) *L'absorption de la vague du primaire au secondaire (le développement du secondaire public moderne et sa stabilisation).*

En 1961, point de départ des nouvelles structures, la répartition des effectifs était la suivante :

Enseignement moyen	20.584
dont général : 8.236	
technique : 12.348	
Enseignement long marocain	31.985
» long français	12.834
Total secondaire public moderne	60.291
Total secondaire public moderne (dont originel)	13.345
Privé	24.854
Total secondaire	98.199

La mise en place d'un enseignement public moderne « de type marocain » et en voie d'arabisation a permis l'intégration d'élèves arrivant du primaire et d'effectifs du « secondaire musulman ».

Dans l'évolution ultérieure, l'enseignement ori-

ginel sera en régression lente mais régulière, l'enseignement privé en stagnation globale avec un renforcement du privé « européen », dont la MUCE, et un recul du privé « arabisé ». La totalité de

la croissance est due à l'enseignement public moderne comme le montre le tableau suivant. Ce même tableau montre la part du 2^e cycle du public moderne.

L'évolution du secondaire de 1961 à 1969

	Total général Secondaire	Enseignement public moderne (total)	Accroissement	Taux d'accrois- ment en %	2 ^e cycle public moderne	
					type marocain	type français
1961	98.199	60.291	—	—	3.878	3.993
1962	113.636	73.439	13.148	21,8	5.263	5.552
1963	139.758	91.924	18.485	25,5	6.065	3.760
1964	172.483	130.353	38.429	42,0	8.497	3.081
1965	210.931	156.384	26.031	19,2	12.160	2.331
1966	241.730	199.063	42.679	28,4	15.993	n.d.
1967	267.631	221.429	22.366	11,1	20.152	
1968	287.438	244.854	23.425	10,6	25.226	
1969	293.193	254.835	9.981	4,0	32.975	

Ce tableau appelle un certain nombre de précisions :

Le taux d'accroissement de 1964 (42 %) est faussé par la mise en place de la classe d'observation

qui a, de fait, ajouté une année de scolarité. Cependant, il situe bien l'arrivée de la vague du primaire. La première année du cycle secondaire (1^{ère} AS en 1961 et 1962, classe d'observation à partir de 1963) évolue ainsi :

8

L'accès au secondaire de 1961 à 1969

Année	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Effectifs	12.070	14.145	16.792	40.477	59.032	64.904	67.137	61.067	62.869
Taux d'accroissement en %	—	+ 17	+ 19	+ 140	+ 47	+ 9,8	+ 3,7	- 9,0	+ 2,8

La stabilisation, depuis 1965, est nette. Les effectifs du primaire étant stabilisés, le taux d'admission au secondaire se stabilise également au niveau de 27 % des effectifs du CM2. Déduction faite des redoublants de la classe d'observation, 55.000 élèves sont admis chaque année à l'entrée au secondaire.

La chute rapide du taux de croissance des effectifs du secondaire de 28 % en 1966 à 4 % en 1969 est bien due à cette stabilisation à l'entrée. Les derniers effets de la vague s'amortissent actuellement dans le 2^e cycle et expliquent en même temps les dispositions prises à la suite du Colloque d'Ifrane pour en absorber les derniers remous au supérieur. Nous aurons à y revenir.

Concrètement, on peut considérer que l'effectif atteint en 1969 par la 4^e Année Secondaire (1^{re} année du 2^e cycle) représente le niveau de stabilisation, à 16.500 élèves, soit 26 à 27 % des effectifs de la classe d'observation, redoublants non déduits dans les deux cas. Déduction faite des redoublants, 15.000 élèves sur 55.000 entrant au secondaire parviennent au 2^e cycle, soit 27,2 %.

L'achèvement de l'évolution du 2^e cycle peut alors être prévue en tenant compte que sur 100 élèves en 4^e AS, 65 parviennent au baccalauréat. Le taux de réussite au baccalauréat moderne est de 50 % (23 % pour le bac arabisé et 16 % pour le bac originel, soit respectivement en 1969, 888 et 389 bacheliers). Ce taux de réussite peut atteindre 2/3 en tenant compte pour cette même promotion du redoublement.

En définitive, le tableau de l'enseignement public moderne se résume ainsi:

*Les déperditions du primaire au secondaire
Pour 450.000 enfants de 7 ans*

Effectifs	Degré d'instruction	Taux	Déperditions
185.000	sont alphabétisés	41 %	59 %
110.000	ont la scolarisation primaire	24,4 %	75,6 %
55.000	accèdent au secondaire	12,2 %	87,8 %
15.000	abordent le second cycle	3,3 %	96,7 %
environ 10.000	atteindront le baccalauréat	2,2 %	97,8 %
6.500 à 7.000	seront diplômés du baccalauréat moderne	1,5 %	98,5 %

Ajoutons que la stabilisation atteinte depuis 5 ans dans le secondaire, depuis 8 ans dans le primaire, montre que les chiffres absolus ci-dessus ne pourront que demeurer stables dans l'état du système mis au point. L'accentuation du système répressif dans les lycées depuis deux ans peut laisser penser que le pouvoir s'efforce de limiter plus encore les effectifs accédant au baccalauréat. En tout état de cause, les taux relatifs vont continuer de baisser avec la croissance des tranches d'âge.

Notons également que, sauf à réduire le taux d'accès et de réussite au baccalauréat, les effectifs annuels du baccalauréat moderne (2.200 en 1969) pourront être multipliés par trois dans les trois-quatre années à venir pour se stabiliser ensuite.

Nous verrons que ce sont précisément les dispositifs mis en place après Ifrane qui ont pour but d'absorber la pointe finale de la vague au supérieur sans porter atteinte à la structure néo-coloniale de « l'élite ».

c) Marocanisation et arabisation

Les deux principes sont liés. Il ne faut pas les entendre comme liés à la nationalité des élèves, mais à celle des enseignants et au contenu des programmes et de la langue d'enseignement.

En 1969, le taux de marocanisation des enseignants du public moderne est de 43 %. Encore est-il en régression par rapport à 1968. Ce qui amène les rédacteurs de « la Situation économique du Maroc en 1969 » à noter que: « Ceci démontre

que la production de l'Ecole Normale Supérieure n'arrive même pas à satisfaire l'accroissement annuel en besoins ». Dans le même temps, l'E.N.S. était condamnée à Ifrane.

Notons aussi que ce taux de 43 % pour l'ensemble tombe à 38 % pour les cours généraux, l'éducation physique étant marocanisée à 90 %. Au moins l'enseignement du sport pourra-t-il être arabisé.

L'arabisation, qui avait été généralisée au primaire, recule devant le français, même au primaire. En 3^e année du primaire, les élèves commencent à apprendre le français. Au CM2 ils ont 8 h 45 de français sur 30 heures de classe.

Si l'on ajoute le fait que le primaire, déjà réduit à quatre années et demi, comporte 1/5 à 1/3 d'enseignement religieux selon les années, on voit quel temps reste disponible pour la formation générale des enfants entre 7 et 13 ans.

Ceux qui entrent au secondaire arrivent dans une classe d'observation où pour 32 heures, ils ont 20 heures de cours en français. La rupture entre les deux degrés est totale: les matières principales, sciences, histoire, géographie et mathématiques avec lesquelles ils s'étaient familiarisés en arabe leur sont, du jour au lendemain, enseignées dans une langue étrangère.

d) Le sabotage du technique

Nous avons vu qu'en 1961 existait un « enseignement moyen technique » qui groupait 12.348 élèves. En outre, 4.000 élèves fréquentaient un enseignement technique long qui les amenait au Brevet Industriel et au baccalauréat technique.

Cet enseignement a été progressivement sabordé. En 1968, le moyen technique comptait 4.388 élèves dont 302 seulement en 4^e année de « spécialisation ». L'enseignement moyen technique et l'ensemble du 1^{er} cycle de l'enseignement technique long ont été supprimés depuis l'année scolaire 1968-69.

Quant au 2^e cycle technique, il est en voie d'extinction, n'étant plus alimenté. Les élèves, qui avaient été orientés dans ce cycle, menant en 3 ans au baccalauréat technique, se sont vu d'abord supprimer l'accès au baccalauréat technique puis autorisés à présenter le baccalauréat au prix d'une année supplémentaire d'études.

D) LE SUPÉRIEUR

L'enseignement supérieur au Maroc comprend l'enseignement supérieur public moderne et l'enseignement supérieur originel. Il faut y ajouter de 400 à 200 élèves (chiffre en régression) des classes préparatoires aux Instituts et Grandes Ecoles étrangères organisées au Maroc sous l'égide des Missions Universitaires française et espagnole. En-

fin un millier de marocains poursuivent des études à l'étranger.

L'évolution de l'enseignement supérieur marocain est la suivante:

Evolution de l'enseignement supérieur marocain

Années	Supérieur public moderne	Accroissement en %	Supérieur originel	Total Supérieur
1962	3.965	—	—	—
1963	6.325	+ 60	453	6.778
1964	8.147	+ 29	374	8.521
1965	7.311	- 10	497	7.808
1966	7.128	- 3	482	7.610
1967	7.140	0	668	8.308
1968	9.800	+ 37	896	10.698
1969	11.911	+ 17	856	12.770

Ces chiffres, et particulièrement ceux de l'enseignement supérieur public moderne, ont une signification très claire lorsqu'on les raccorde à l'évolution du secondaire depuis l'indépendance.

La première phase de croissance correspond à la politique de « marocanisation » de l'enseignement secondaire colonial par la bourgeoisie.

La deuxième phase correspond au déferlement au supérieur de la vague lancée par la poussée populaire sur le primaire après l'indépendance.

L'écart entre ces deux phases est d'autant plus marqué que la première phase avait en fait commencé dans les dernières années du Protectorat. Le Maroc avait connu alors son Plan Fouchet. D'où la séparation très nette de ces deux phases et le recul du supérieur de 1964 à 1967, l'effort gouvernemental de « stabilisation » n'ayant plus, pendant ces années, de contre-poussée.

Par là même, la vague venant de la poussée populaire de l'indépendance se marque nettement

en 1968 et se poursuivra jusqu'à sa stabilisation dans les deux à trois prochaines années à un niveau autour de 20.000 étudiants, y compris les nouveaux Centres Pédagogiques Régionaux. Ceux-ci, ainsi que les autres dispositifs issus d'Ifrane, ont bien été montés pour organiser l'intégration de cette vague.

La différenciation de ces deux phases explique également les différences d'origine de classe du milieu étudiant et l'apport important d'étudiants issus des masses laborieuses depuis 1968.

Ainsi s'éclairent les fondements objectifs de la radicalisation des luttes étudiantes depuis deux ans, des tensions internes constatées, et de la collusion féodalo-bourgeoise d'Ifrane.

E) RÉCAPITULATIF

Nous donnons, pour terminer cette présentation des données, un tableau récapitulatif de l'enseignement:

L'enseignement au Maroc en 1969/1970

Elèves	Enseignants	
	Marocains	Etrangers
Primaire 1.142.810 dont 33,5 % de filles	31.019	23
dont P.M. 94,6 %	30.820	23
P.O. 0,6 %	190	0
Pr. 4,8 %	1.232	966
Secondaire 293.193 dont 26,3 % de filles	6.089	7.273
dont P.M. 86,9 % dont 84 % dans le 1 ^{er} cycle	5.113	6.706
P.O. 2,4 %	399	32
E.R.I. 0,7 %	73	48
Pr. 10,0 %	504	487
Supérieur 12.970 dont 14,8 % de filles	218	235
dont P.M. 92,0 %	164	235
P.O. 6,6 %	54	0
Etr. 0,4 %	—	—

P.M. : Public moderne — P.O. : Public originel — Pr. : Privé marocain et étranger — E.R.I. : Ecoles régionales d'Instituteurs — Etr. : Enseignement supérieur étranger.

III - Les étapes de la politique de l'enseignement depuis l'Indépendance

A) 1955-1957: LE DÉFERLEMENT POPULAIRE A L'INDÉPENDANCE

Si nous parlons sous ce chapitre du déferlement populaire de l'indépendance, c'est qu'il fut si puissant que toutes les politiques s'effacèrent devant lui, pour quelque temps du moins.

Et pourtant quel silence là-dessus! Il est d'ailleurs significatif que, si les ouvrages se font de plus en plus abondants depuis dix ans sur l'économie marocaine, aucun ouvrage ni même aucune étude d'ensemble n'ait été publié sur l'enseignement. Depuis cinq ans, certains articles et brochures ont été publiés sur ces problèmes, mais tous partent des années 60.

Il est à ce fait une difficulté objective que nous avons soulignée, le manque de séries statistiques cohérentes. Nous ne prétendons pas l'avoir résolue, mais dégagé cependant les tendances principales. Ces tendances sont confirmées par les faits politiques que nous allons rappeler.

Ce sont précisément ces faits politiques qui constituent l'obstacle réel aux quelques travaux de ces dernières années. Les publicistes de la bourgeoisie nationale n'ont pas le courage de l'autocritique. Aussi vaut-il mieux oublier les faits. Après tout les chiffres sont là: 220.000 enfants scolarisés à l'indépendance, un million en 1962. De là à présenter ces résultats comme le fruit de la politique de la bourgeoisie nationale au pouvoir, il n'y a qu'un pas à franchir qui est bien sûr franchi.

Les faits sont quelque peu différents. Un des rares ouvrages à en avoir conservé une trace combien partielle est le reportage de J. et S. Lacouture sur « Le Maroc à l'épreuve », écrit en 1957. Mais si des faits sont rendus et une ambiance, leurs causes sont interprétées par des auteurs, au demeurant fort considérés de nos politiciens locaux de tous bords, mais qui ont fait leur apprentissage du Maroc et du journalisme dans les milieux de la Résidence Générale du Protectorat. Aussi, s'appuyant sur ces « années de Protectorat où l'on devait, dans le bled surtout, rendre l'école attirante, attrayante par toutes sortes de subterfuges », y compris grâce au dévouement des femmes de colons (1), ils ne comprennent cet élan que par l'appel du leader charismatique. Et d'ajouter qu'« il n'y eut pendant longtemps aucun enthousiasme chez les Marocains musulmans, même citadins, pour la culture moderne et étrangère, suspecte aux traditionalistes et aux nationalistes ». L'enthousiasme est venu depuis, nous allons en voir les résultats, ceux de la culture impériale.

Auparavant, il nous faut rappeler et comprendre ce que fut la vague de l'indépendance. Pour le peuple, l'indépendance fut avant tout l'accès à la connaissance. Il faut le dire, pour la terre les masses paysannes firent confiance à leurs dirigeants. Pour la connaissance, ce fut l'explosion. « De vieilles femmes, les bébés attachés sur le dos, s'appliquaient à écrire, de leurs mains qui n'avaient jamais tenu un crayon » rappelle S. Lacouture, qui ajoute « Un peuple entier sortait des nouallas, des patios et des bidonvilles pour apprendre ».

Dès le déferlement populaire de l'automne 1955 qui fit cette accélération de l'histoire où éclatèrent les mécanismes montés à Aix-les-Bains, avant même que nos fins négociateurs ne mettent au point la belle formule « d'indépendance dans l'interdépendance », les masses populaires construisaient des écoles, avec les moyens du bord. 1.500 classes ainsi ouvertes de l'automne 1955 à mai 1957! Après, il fallait un « muderres », un maître d'école dans toute la noblesse du terme.

Cet énorme élan était aussi celui de la fraternité nationale. Les pachas et caïds de la pétition de 1953 prudemment sur le retrait, toute la nation convergeait vers cet effort.

D'où vient cette aspiration profonde qui étonne tant l'observateur occidental, d'où vient cette soif de connaissance qui effrayait hier nos colons, aujourd'hui nos oligarques? De la « propagande » nationaliste, des « meneurs »? Ceux qui, hier comme aujourd'hui, avancent ces explications ne peuvent comprendre que si le travail militant peut rendre affleurante l'aspiration profonde, encore faut-il que celle-ci existe. Sinon, toutes les propagandes du monde ne font pas le mouvement profond des peuples.

Or, là certes, le travail du mouvement national, l'admirable effort des écoles libres, le dévouement de militants issus de cette bourgeoisie nationale lettrée, jouèrent un rôle que l'on ne saurait sous-estimer. Tout cet effort se retrouva dans la communion de l'indépendance.

Mais tout cet effort s'enracinait lui-même dans la culture profonde du peuple, dans son histoire, dans l'intériorisation par les structures communautaires profondes des campagnes de la culture arabe et de l'idéologie islamique dans tout ce qu'elles comportent notamment d'appel à la science et à la connaissance. Le récent ouvrage de Laroui nous rappelle l'importance et l'enracinement du mouvement des *zawiyas* au 15^e-16^e siècle d'où surgit le rejet des premiers colonisateurs du capitalisme naissant. Laroui nous rappelle le texte de Mokhtar Soussi (Souss-el-Alima, le Souss de la connaissance) dénombrant 2.000 écoles pour l'époque dans la seule province du Souss.

Tout cet acquis du passé ressurgit dans la lutte nationale. Dès 1944, les militants des organisations nationales avaient pu connaître et vivre dans les salles étroites des quartiers populaires cet extraordinaire élan de tous, enfants, adultes, vieillards, pour l'alphabétisation. Mais là, bien sûr, ceux-ci pouvaient avoir à braver la répression du Contrôle Civil, mais non à craindre la mainmise culturelle et idéologique des services de la Résidence que connaissait bien M. Lacouture.

Nous ne prétendons pas que le peuple marocain soit prédisposé plus que d'autres à cette aspiration à la connaissance. Nous pensons que l'essence profonde de l'homme, son essence créatrice, acquise elle-même par toute l'émergence hors de l'animalité, a amené chaque peuple à créer, dans ses conditions spécifiques, les structures et les cultures qui leur ont permis de défendre leur qualité d'homme face aux pouvoirs d'oppression. Comment s'étonner que celle-ci explose au moment même où le pouvoir qui remettait en cause en profondeur, dans son essence même, l'existence du peuple, de sa culture, de son histoire, au moment où ce pouvoir volait en éclats sous la lutte des masses ?

Cette explosion a pu avoir un éclat particulièrement accentué, étonnant pour certains, au Maroc en 1955-57, du fait de toute cette spécificité historique, du substratum social et culturel, de 25 années de lutte nationale, tout ceci convergeant dans la conjonction de l'aspiration populaire et de la bourgeoisie nationale qui s'en était fait le porteur.

C'est dans le cadre de cet élan national que se réunit, en février 1957, sous la direction du Président de l'Assemblée Nationale Consultative, la commission de l'enseignement qui devait élaborer les quatre principes qui sont encore à la base des luttes pour l'enseignement: généralisation, arabisation, marocanisation, unification.

Mais l'explosion populaire fut trop forte pour les politiciens de cette bourgeoisie alors rassemblés sous les arcades ministérielles. Si Mohammed el Fassi parlait en 1957 « d'heureuse surprise », le plan déjà élaboré sous son nom et sous le patronage du Parti de l'Istiqlal visait en fait à la résorber.

Dès 1957, la bourgeoisie nationale se mettait, dans tous les domaines y compris l'enseignement, à l'école de l'Occident néo-colonial. La féodalité n'avait plus qu'à attendre son heure.

B) 1958-1961: LES BLOCAGES TECHNOPHILES ET LES CONTRADICTIONS DE LA BOURGEOISIE NATIONALE

a) Le plan biennal 1958-1959

Le premier plan économique de l'indépendance, le plan biennal 1958-1959, fut celui du « réalisme ». L'accent, en matière d'enseignement, était

porté sur la Formation professionnelle et technique. Lors des séances du Conseil Supérieur du Plan, Conseil institué suivant les schémas des « experts » étrangers, en juin 1958, son Vice-Président et Ministre de l'Economie Nationale, Abderrahim Bouabid, soulignait la nécessité de concentrer les efforts sur les secteurs « directement productifs ».

La discussion sur l'équipement culturel et social fut ouverte par M'Hammed Douiri, Ministre de l'Education Nationale par intérim, en ces termes: « Un effort considérable de scolarisation a été accompli depuis l'indépendance par le Gouvernement pour répondre au vœu des populations. La progression rapide des effectifs scolaires enregistrée depuis 2 ans était justifiée du fait de la carence passée et des objectifs contractés par le Gouvernement à l'égard des parents.

Il reste encore beaucoup à faire pour résorber l'analphabétisme mais il faut d'abord former les maîtres qualifiés indispensables à l'extension de la scolarisation.

Aujourd'hui, il s'agit d'assimiler la scolarisation massive des deux années passées avant de reprendre dans le cadre du Plan Quinquennal un rythme de scolarisation plus important. Le choix pénible qui a été fait par le Gouvernement et qui se traduira au cours des années 1958-59 par une pause dans le rythme des constructions scolaires s'avère nécessaire si l'on veut que nos efforts en matière d'enseignement ne soient pas de façade. »

Les chiffres donnés plus haut confirment en effet cette pause. L'accès au primaire fut stabilisé et la vague ainsi canalisée put s'étaler jusqu'à la stabilisation totale du primaire cinq années plus tard.

Deux ans après l'indépendance. A Cuba, deux ans après la Révolution, c'était l'Année de l'Alphabétisation.

b) Le plan quinquennal de 1960

Le plan quinquennal de 1960 est caractéristique, dans ce domaine de l'enseignement, des contradictions de la bourgeoisie nationale. Il est vrai qu'il s'agit d'un domaine où elle ne pouvait, comme classe, se désavouer totalement sous le poids des politiciens technophiles.

Le Ministre de l'Education Nationale de la période 1959 à 1961 était lui-même représentatif de ces hommes de culture issus de cette bourgeoisie nationale qui placent leur conscience au-dessus des honneurs et en dehors des manœuvres des politiciens bourgeois.

Cependant, le poids de l'idéologie technophile, du positivisme néo-colonial, des « experts » étran-

gers et de leurs émules locaux, était trop fort. De plus, toute l'honnêteté intellectuelle de cette bourgeoisie lettrée ne lui permettait pas néanmoins de dépasser seule la conception même de l'enseignement bourgeois, du maître qui enseigne aux élèves, de l'école hors de la vie, qui reste le blocage fondamental à une véritable généralisation et à l'approfondissement de l'enseignement.

D'où les contradictions mêmes du plan quinquennal de 1960.

Pour la première fois, un système d'enseignement conçu comme un tout, du primaire au secondaire, était élaboré, s'inscrivant lui-même dans les quatre objectifs de 1957: l'enseignement public moderne.

Mais là déjà, les limites apparaissaient: la généralisation était prévue au primaire, mais seuls 40 % des élèves du CM2 devaient passer au secondaire. Là déjà, la limitation technophile s'imposait: formation des cadres et non formation des hommes.

Cette même limitation technophile amenait à retarder d'une année l'âge de départ de la formation élémentaire sous couvert qu'« un CEP sortant à 12 ans n'est pas utilisable, un CEP sortant à 14 ans peut l'être et entrer en formation professionnelle ».

Cette limitation technophile s'imposait d'autant plus que toute la conception du développement était fondée dessus. Les structures bourgeoises et capitalistes étaient l'axe de développement, même enrobées de capitalisme d'Etat, de planification bureaucratique et d'industrialisme de technocrates.

En outre, arabiser l'enseignement sans arabiser l'économie, faire un enseignement national dans une économie étrangère: les impasses sont vite apparues. En 1961, le patriote et honnête homme qui avait tenté, pendant deux années et demi, de donner forme à l'Education Nationale quittait sa charge.

L'obscurantisme n'avait plus qu'à organiser la gestion par l'appareil néo-colonial de ce qui était déjà irréversible.

C) L'OBSCURANTISME COMPRADORE

Nous pensons avoir clairement démontré par les tableaux de la deuxième partie quelle a été la politique concrète en matière d'enseignement de l'oligarchie compradore depuis six ans. Aussi serons-nous brefs.

Pour marquer quelques points de repère, nous pouvons noter la suppression du droit syndical aux lycéens en 1963, la circulaire Youssef Bel Abbès en 1965, le rapport Benhima d'avril 1966. Ces mesures, comme l'ensemble des dispositions administratives, comme de-ci de-là, les aveux au fil des discours, montrent bien la constante. Réduire la

vague, stabiliser les effectifs, organiser les déperditions. Il faut reconnaître que cette politique, maniée avec persévérance depuis dix ans, a porté ses fruits.

A ceci s'ajoutent trois actions spécifiques:

- a) le recul de l'arabisation et le retour en force de la francophonie;
- b) le sabotage du technique
- c) les dispositions d'Ifrane.

Comment ces actions viennent-elles s'intégrer dans cette politique et lui donner toute sa cohérence?

a) Comme une précédente étude de Souffles l'a montré: « Il nous faut comprendre ce que recouvre l'opération francophonie, non seulement de la part des colonialistes invétérés imbus de leur supériorité paternelle, mais pour les supports locaux de cette opération.

Il y a bien sûr d'abord leur propre aliénation à la société occidentale et bourgeoise. Mais il est clair que, pour les plus lucides d'entre eux, l'opération est politique:

Tout d'abord, tant mieux s'il y a destructuration et désarticulation culturelle. Ceci permet de se moquer des prétentions des lycéens et des étudiants à une meilleure qualité de l'enseignement en avançant qu'ils n'en ont ni le niveau ni les capacités. Le malthusianisme en matière d'enseignement est une politique voulue d'étouffement de la jeunesse.

La francophonie recouvre la volonté d'imposer le moule même de la pensée bourgeoise et occidentale ». (La Francophonie contre le développement, Souffles, n° 18).

b) Le sabotage du technique, si contraire à la doctrine des bourgeoisies capitalistes qui ont au contraire organisé ce secteur pour y orienter les fils d'ouvriers et de paysans, ne peut s'expliquer que par la structure néo-coloniale. L'industrie privée est encore pour l'essentiel entre les mains du capital étranger. Les industries développées depuis l'indépendance sous le contrôle de l'Etat n'échappent pas, en fait, par le biais de la bourgeoisie bureaucratique et des « assistants » étrangers, à l'emprise des grandes banques d'affaires impérialistes. Aussi, dans un cas comme dans l'autre, préfère-t-on disposer d'un encadrement étranger et freiner la marocanisation.

Revenant sur une politique imposée au secteur public par les syndicats ouvriers dix ans auparavant, le Plan Quinquennal 1968-72 précise: « Il serait prudent de ne pas considérer les emplois tenus par les étrangers comme des besoins nouveaux, mais comme un volant d'ajustement qui permettrait de réaliser une marocanisation progressive et valable ».

Confier à ces entreprises leur propre marocanisation, c'est en fait décider de la bloquer. Voici quel en était le niveau, pour l'industrie privée, à la veille du plan quinquennal 1968-72:

Tranche des salaires supérieurs à 1.000 DH par mois

	Marocains	Etrangers
% Salariés	3,0	5,8
% de la masse salariale	10,6	28,7

Pour mémoire, rappelons la tranche inférieure:

Tranche des salaires inférieurs à 500 DH par mois

	Marocains	Etrangers
% Salariés	74,7	1,9
% de la masse salariale	37,6	1,6

C'est cette structure néo (?) - coloniale que l'on veut maintenir.

c) Les dispositions d'Ifrane visent *avant tout*, car dans l'optique impérialiste les « élites » sont la clé du pouvoir, à empêcher la modification sociopolitique de ces « élites » formées au supérieur.

D'où deux actions convergentes:

— Le détournement de la masse des nouveaux étudiants issus des masses laborieuses vers les nouveaux Centres Pédagogiques Régionaux par la suppression de l'Ecole Normale Supérieure jusqu'à la licence. Par là-même, ces nouveaux enseignants seront confinés au 1^{er} cycle du secondaire.

Le mécanisme est ainsi parfaitement monté sur lui-même, pour tourner à vide. Le 1^{er} cycle du secondaire organise la déperdition des 3/4 des effectifs entrant en classe d'observation. Ceux qui, ayant franchi ces barrages, puis ceux du 2^e cycle et du baccalauréat, accèdent au supérieur, pourront retourner dans la machine comme enseignants... du 1^{er} cycle.

Quant au 2^e cycle, la suppression de l'E.N.S. pourra en retarder la marocanisation.

— L'Université de Rabat se voit renforcée dans sa structure répressive, tant du point de vue sélectif que de contenu. Sous couvert bien sûr d'efficacité et de qualité! Quand on sait que cette « qualité » est exigée par les hauts fonctionnaires, les chefs d'établissements publics et les directeurs des sociétés privées étrangères ou « marocani-

sées » qui animent les brillantes soirées de la Jeune Chambre Economique et du Centre des Jeunes Patrons à Casablanca, lorsqu'on connaît le vide intellectuel et culturel de ces cercles, pour ne pas parler de scientifique, terme dont ces messieurs ignorent même le sens, que reste-t-il à faire?

A lutter.

IV - Les luttes de masses dans le domaine de l'enseignement

Nous l'avons bien vu, l'accès à l'instruction a été compris par les masses populaires, au lendemain de l'indépendance, comme un droit inaliénable, comme un des principaux bénéfices venant couronner les luttes sanglantes contre l'appareil du Protectorat. Le peuple marocain qui a payé le prix de la libération du joug étranger de la vie de milliers de ses meilleurs fils et qui a supporté entièrement le poids de la lutte, voyait en l'indépendance entre autres, l'avènement d'une ère de lumières, la fin de l'exploitation et de l'humiliation, mais aussi la fin de l'obscurantisme et de l'aliénation, la fin de la nuit coloniale.

D'où ce rush vers l'enseignement.

Ce fut la seule acquisition vraiment tangible, faute d'autres conquêtes plus profondes, plus radicales, qui l'auraient rendu détenteur réel du pouvoir, maître des moyens nationaux de production.

Toujours est-il que la poussée populaire vers l'enseignement eut lieu et qu'elle ne put être stoppée dans les premières années de l'indépendance. On sait combien une telle poussée a pu être bénéfique et décisive dans d'autres pays. Elle leur a permis de vaincre en un laps de temps relativement court presque entièrement l'analphabétisme, de balayer l'édifice de l'enseignement colonial et rétrograde et de jeter les bases d'un enseignement du peuple, national et démocratique.

Mais on sait aussi qu'il n'y a pas de miracle dans le domaine de l'enseignement, pris isolément. Les pays qui ont pu réaliser cette transformation étaient ceux où le peuple, auteur de la lutte de libération de la patrie était le bénéficiaire privilégié des acquisitions de l'indépendance nationale, ceux qui ont su en finir dès le départ avec toute dépendance étrangère en mobilisant l'immense énergie créatrice du peuple.

Il en fut tout autrement au Maroc. La poussée populaire des premières années de l'indépendance dépassa « toutes les prévisions ». Ce manque, si l'on peut dire, de vigilance de la part des responsables allait les entraîner dans un engrenage complexe de systèmes de blocages qui dure

jusqu'à nos jours. Comme nous l'avons montré plus haut, cet engrenage constitue l'unique et significative trame d'une politique de l'enseignement qui n'a cessé au cours des années de montrer ses fils grossiers. C'est ainsi que la première conquête arrachée par le peuple dans le domaine de l'enseignement et qui contient en projet toutes les autres, à savoir la généralisation, fut très tôt la cible essentielle des responsables. Le rush populaire avait réussi à ouvrir une brèche dangereuse qu'il fallait absolument colmater.

La première réaction des masses à cette politique impopulaire fut la grève générale à laquelle appela l'UNEM et qui vit la participation des étudiants de l'Université et des élèves des lycées au cours de l'année scolaire 1962-63. Cette grève dura trois jours et compta (selon les déclarations de l'UNEM) plus de 160.000 grévistes⁽⁴⁾.

Ce mouvement était essentiellement dirigé contre « l'enseignement d'élite », relai de l'enseignement colonial, et revendiquait un enseignement national ouvert aux fils du peuple.

L'année suivante (1963-64), les étudiants de l'enseignement originel déclenchèrent une grève générale qui dura quatre mois.

Les revendications suivantes furent exposées :

- unification de l'enseignement ;
- arabisation de l'enseignement et de l'administration afin de permettre aux étudiants de cette branche de trouver des débouchés ;
- introduction dans l'enseignement originel des matières vivantes et scientifiques et non-limitation aux matières religieuses ;
- homologation du diplôme originel aux autres diplômes d'enseignement officiel.

Le mouvement de lutte des étudiants de l'enseignement originel obligea les responsables à organiser un colloque à la Maâmora où les représentants des étudiants réaffirmèrent la nécessité d'appliquer les choix nationaux en matière d'arabisation et de généralisation de l'enseignement et revendiquèrent une refonte de l'enseignement originel.

L'année suivante (mars 1965), à la suite d'une circulaire ministérielle interdisant l'accès au 2^e cycle aux lycéens de 18 ans ou plus, une grève générale éclata dans les lycées de Casablanca, qui ne tarda pas à s'étendre aux autres lycées du pays et aux facultés de l'Université. Peu de jours après, les larges masses populaires et les couches déshéritées sortirent dans les rues pour exprimer, à partir du problème de l'enseignement, leur mécon-

tentement à l'égard de la politique générale du pouvoir. Les manifestations touchèrent l'ensemble des villes importantes, mais particulièrement Casablanca, où elles donnèrent lieu aux affrontements sanglants qu'on connaît (plusieurs centaines de morts, de blessés et d'arrestations).

En 1967-68, le mouvement rebondit avec la crise de l'enseignement technique. Les élèves de ce secteur déclenchèrent une grève générale en raison du problème des débouchés et de l'équivalence de leur diplôme (Diplôme de Technicien Marocain, D.T.M.).

Le problème de l'enseignement secondaire technique se retrouvera par la suite en permanence dans tous les mouvements de lutte.

En 1969-70, les étudiants de l'Université engagèrent avec l'appui spontané des lycéens une lutte qui provoqua une crise nationale et obligea les responsables à convoquer le « colloque d'Ifrane ».

Ce colloque décréta la liquidation de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Institut de Sociologie (principales institutions de formation de cadres qui constituaient des débouchés aux couches populaires des étudiants) et institutionnalisa le recul officiel quant à la politique en matière d'arabisation.

En 1970-71, le mouvement reprit. La grève commença dans les lycées à partir des établissements techniques, en guise de protestation contre la décision du Ministère d'ajouter une huitième année. Les lycées revendiquaient entre autres :

- le droit à l'organisation syndicale ;
- la suppression de la 8^e année de l'enseignement technique ;
- la constitution d'associations populaires de parents d'élèves et la dissolution des associations de parents d'élèves de notables ;
- le respect de l'enceinte des établissements ;
- le retour de l'Ecole Normale Supérieure.

Cette grève dura selon les établissements jusqu'à deux mois et demi et fut soutenue par une grève de l'ensemble de l'Université pendant plus d'un mois.

La réponse à tous ces mouvements fut l'intervention brutale dans les établissements (provoquant des victimes et des blessés), l'expulsion de centaines de lycéens, la suspension ou la résiliation de contrats de nombreux enseignants, des arrestations massives, l'appel au service militaire d'un certain nombre d'étudiants, etc...

Ainsi, les luttes de masses dans le domaine de l'enseignement n'ont pas connu d'interruption depuis les années soixante. Elles ont réaffirmé chaque fois que les principes fondamentaux pour lesquels le peuple avait combattu ne pouvaient pas être trahis impunément.

(4) Il convient de rappeler ici que l'UNEM avait alors le droit d'organiser les lycéens dans le cadre des « amicales ».



obscurantisme néo-colonial et acrobaties bourgeoises

ou de la Mamounia au Hilton et d'Aix-les-Bains à Ifrane

Au terme de ses importantes études sur l'impérialisme, l'économiste américain Harry Magdoff souligne cette conclusion: « L'impérialisme n'est pas une question de choix pour une société capitaliste, c'est le mode de vie de cette société ».

Cette vérité, démontrée dans le sang des peuples depuis cinq siècles, beaucoup s'efforcent de l'estomper. Ainsi Anouar Sadate se dépense-t-il pour « convaincre » les Etats-Unis de renoncer à leurs entreprises impérialistes au Moyen-Orient par sionistes interposés. Ici, au Maroc, il a fallu les massacres de décembre 1952 et le coup de force d'août 1953 pour que le peuple balaie les illusions semées par les hommes politiques de la bourgeoisie sur la possibilité de progrès par la négociation et par l'intervention de l'ONU.

Il est normal que les bourgeois nationales s'accrochent désespérément au mythe d'un bon capitalisme, d'un capitalisme non-impérialiste. Elles-mêmes ne souhaitent-elles pas, quant au fond, créer ou consolider une société capitaliste, même baptisée, avec la bénédiction des universitaires marxologues, non-capitaliste ou socialiste, une société en fait où les classes dirigeantes vivraient toujours du travail des ouvriers et des paysans?

Si les peuples savent à quoi s'en tenir, ils restent cependant sensibles à de telles illusions, tant il est vrai qu'il est difficile aux hommes restés hommes de réaliser le niveau de déshumanisation auquel conduit la culture impérialiste.

Car il y a une culture impérialiste. Bien sûr, ses tenants l'ont baptisée occidentale, humaniste, libérale, etc... Mais elle reste la culture qui justifie, fonde, l'impérialisme. Les entreprises des navigateurs portugais qui se lançaient à la conquête des côtes d'Afrique ou de Christophe Colomb qui obtenait les subsides d'Isabelle de Castille, étaient estimées par leurs financiers avec une approche guère différente de celle du pétrolier texan qui décide de financer un forage d'exploration au Sahara.

L'évolution technique permet cependant quelques différences dans la géographie du traitement des hommes. Il y a cinq siècles, le capitalisme naissant partait à la conquête de l'or d'Afrique et d'Amérique du Sud, exterminait les Indiens d'Amérique et organisait la déportation massive des noirs d'Afrique vers le continent américain. Aujourd'hui, le capitalisme décadent cherche toujours l'élimination des populations locales, mais ne pouvant toujours réussir l'opération Palestine, utilise bien d'autres moyens, tels que la limitation des naissances, le refoulement dans la misère et dans la famine, et toujours la liquidation culturelle. Quant à la déportation, elle continue, vers les mines et les chantiers d'Europe.

Quelle est donc cette culture qui fonde l'impérialisme? La culture raciste, la culture qui classe les hommes, les peuples, les cultures des pays soumis à l'entreprise impérialiste comme non-hommes, non-peuples, non-cultures.

Mais de même que l'impérialisme est le mode de vie du capitalisme, la culture impérialiste est le prolongement de la culture capitaliste. Le capitalisme s'est lui-même développé et se renforce par la transformation en esclaves salariés des paysans libres, des artisans de son propre pays. A ceux-là aussi s'applique la culture impérialiste. Le Centenaire de la Commune de Paris vient nous rappeler que la culture raciste du capitalisme est, quant au fond, une culture de classe. Un Renan, grand philosophe de l'Occident, qui insultait du haut de sa chaire du Collège de France la culture et la philosophie arabes, découvrait en la Commune « une plaie sous la plaie, un abîme au-dessous de l'abîme ».

Aussi bien la conformation de la culture impérialiste à la culture de classe amène à de curieux accommodements. En Afrique du Sud, les hommes d'affaires japonais sont déclarés par la loi « blancs ». Le policier parisien qui pourchasse le « bicot » s'incline devant le féodal marocain. Il n'y a rien de nouveau. El Haj Thami el Glaoui était déjà la coqueluche du Tout-Paris.

Simplement les hommes et les femmes du monde élégant et civilisé, des milieux diplomatiques, des belles-lettres, de la haute finance internationale, ont des possibilités plus nombreuses de connaître ces frissons d'exotisme indispensables à leur décadence. Jamais à la plus belle époque du Protectorat, il ne s'est dépensé autant d'argent dans les restaurants fins, les clubs et les bouti-

ques élégantes de Casablanca. Rares sont les soirées de Rabat qui ne comptent pas un cocktail diplomatique forcément brillant ou un gala, réussi bien sûr, au Rabat-Hilton. L'Hôtel Mamounia de Marrakech connaît maintenant de dignes concurrents et ces messieurs-dames pensent aussi s'encanailler dans les Clubs Méditerranée du Sud et du Nord du Maroc. Leurs « chers amis » de notre classe dirigeante ne sont pas en reste et connaissent par cœur la géographie des Champs-Élysées. Mais n'avez pas le mauvais goût de leur demander s'il y a des bidonvilles à Rabat.

L'accès des compradores de la grande bourgeoisie marocaine et de la nouvelle classe de féodaux à ces cercles distingués n'en a que légèrement modifié les sujets de plaisanterie. Si nos compradores, Monsieur et Madame, se voient maintenant attribuer des certificats de bon goût et de distinction, les fautes de français du baccalauréat marocain alimentent chaque année les éclats de rire de cette société. En bref, la culture de nos compradores est la culture impérialiste.

Il n'y a rien de nouveau en effet dans la solidarité des exploités et dans leur haine et leur mépris des exploités. Ce n'est pas par hasard que la philosophie grecque est considérée comme la mère de la philosophie occidentale. C'était, c'est encore, la philosophie qui considère comme dégradant le travail manuel, qui place les travailleurs au rang d'esclaves, de sous-hommes.

Cette philosophie, cette culture, sont le fondement de la doctrine impérialiste en matière d'éducation. Au-dessus, une classe capable de recevoir l'éducation. Au-dessous, des sous-hommes qui n'ont que faire d'éducation, qui n'en sont pas dignes. Par là même, cette éducation ne peut venir du travail, ni lui être liée.

D'une part, donc, pour les enfants des classes dirigeantes, des

écoles où l'on enseigne une culture désincarnée, de Ronsard à Claudel, de Paris à Rabat. Le mépris du travail manuel conduira vite au mépris des travailleurs. D'autre part, pour les enfants des travailleurs, l'atelier, le troupeau à garder, et la rue.

Le développement de la base industrielle du capitalisme amena celui-ci à accorder plus d'attention à la formation des ouvriers. D'où l'enseignement primaire obligatoire dans les pays capitalistes, mais organisé de telle façon que les fils d'ouvriers et de paysans pouvaient, au mieux, poursuivre leurs études dans l'enseignement technique pour devenir ouvrier qualifié et agent de maîtrise. Les lycées restaient réservés à la bourgeoisie. Aux colonies, même pas question d'enseignement technique. Les ouvriers des métropoles suffisaient.

Mais voilà que, depuis vingt ans, tout craque. Les brèches ouvertes par les révolutions socialistes, les luttes des peuples réduits en esclavage, les luttes du prolétariat des pays capitalistes, et en premier les fils des esclaves importés d'Afrique, tout craque, y compris dans ce système scolaire si bien monté.

Alors les classes dirigeantes s'indignent: « Au temps des vieilles disciplines, les hiérarchies naturelles étaient consenties et comprises, sinon toujours aimées, et c'est ce qui les faisait douces, humaines. Aujourd'hui tous les amours-propres sont en armes, les égoïsmes sur leurs ergots. D'où l'âpreté des revendications populaires.

La jeunesse marocaine s'est mise à notre remorque. Des écoles, des écoles! réclame-t-on de Damas à Marrakech. Nous en voyons aujourd'hui certains effets. L'enseignement était, hier, une discipline, c'est aujourd'hui une évaison. Les instincts, que rien ne contient plus, règnent en maîtres. Science n'est plus sagesse. Religion, tradition fondent à ses feux.

Le bachot fait tant de ravages. Aussi quelle idée saugrenue de vouloir faire au Maroc tant de bacheliers! »

Ces lignes, très actuelles, étaient écrites en avril 1953 dans un numéro de la revue « Ecrits de Paris », consacré au Maroc sous des signatures dont certaines n'ont guère perdu de leur poids.

Affolées, ces classes dirigeantes s'efforcent, par tous les moyens, de réparer les brèches. La brèche ouverte par la poussée populaire à l'indépendance qui a fait éclater les blocages interdisant l'enseignement aux enfants du peuple, il leur faut absolument la barrer.

Aussi, penser que les problèmes actuels de l'enseignement sont dus à des difficultés techniques, à l'incompétence, au manque de moyens matériels ou d'enseignants, est tomber dans le même style d'illusions et de non compréhension de la nature anti-humaine de la culture impérialiste que celles qui menèrent aux massacres de décembre 1952 à Casablanca ou de septembre 1970 à Amman.

Si l'impérialisme est le mode de vie du capitalisme, l'obscurantisme en est l'un des piliers. Il n'est pas sérieux d'espérer obtenir de l'exploitant de l'édifice qu'il remplace ses piliers de béton par des colonnes de fleurs.

Telle est pourtant la démarche de notre bourgeoisie nationale. Il faut dire qu'elle est dans une triste situation. Ne sachant « que profiter d'un développement inégalitaire fait sous la direction de l'impérialisme », mais rêvant tel Icare de prendre un impossible envol, n'ayant connu quelque autorité que comme avocat des masses populaires, elle en est réduite à mendier des amendements.

Lorsque la lutte des masses a obligé l'impérialisme à reculer, celui-ci a su habilement négocier à Aix-les-Bains avec la bourgeoisie nationale l'enrobage des piliers de béton de l'édifice colonial par les

fleurs artificielles du néo-colonialisme. Mais même la gestion de l'édifice lui échappe. Aujourd'hui où de plus en plus le peuple s'en prend à l'édifice même, que voulez-vous qu'obtienne la bourgeoisie nationale: quelques tiges fanées l'an dernier à Ifrane qui se transformèrent rapidement en verger.

Il est vrai que dans le domaine de l'enseignement, les contradictions de la bourgeoisie nationale sont particulièrement aiguës. Ses porte-parole traditionnels sont les intellectuels petits-bourgeois qui fondent toute leur supériorité sur le savoir acquis à l'université bourgeoise, qui l'entretiennent soigneusement grâce au système d'auto-congratulation de l'Internationale des mandarins. Les voilà mis en cause dans les fondements mêmes de ce savoir et de ce système! Et par des adolescents, fils d'ouvriers et de paysans illettrés!

Ceci explique que, à Ifrane comme dans bien des Conseils d'enseignants, la plupart des Professeurs d'Université, par ailleurs se présentant comme militants progressistes, soient incapables d'admettre ce qui est une remise en cause de l'essence même de leur soi-disant supériorité. Ce n'est pas le seul manque de courage qui a fait au Colloque d'Ifrane se disqualifier le Syndicat National de l'Enseignement Supérieur.

Mais que les politiciens bourgeois et leurs mandarins ne s'étonnent pas de ne recevoir, en récompense, que mépris et rebuffades du pouvoir même avec lequel ils ont pensé, sur le dos des lycéens et du peuple, trouver un terrain de conciliation. A l'intention d'une catégorie similaire de politiciens bourgeois de la Russie tsariste de 1905, Lénine écrivait: « Vous avez mérité ce mépris, car vous ne combattez pas aux côtés

du peuple; vous ne cherchez qu'à utiliser le peuple révolutionnaire pour vous faufiler au pouvoir ». Le seul des dirigeants politiques de l'indépendance issu des intellectuels petits-bourgeois qui sut remettre en cause sa classe écrivait à l'intention de celle-ci: « Il est évident que lorsqu'on se cantonne dans la pure tactique, sans aucune ouverture stratégique, ou bien on se fait voler sa propre politique, ou bien on apparaît sous un jour opportuniste ».

Mais si nos politiciens bourgeois se révèlent décidément incapables de tirer les leçons, de dégager une stratégie, le peuple, et avec lui l'ensemble des militants décidés à en finir avec l'obscurantisme et le néo-colonialisme, d'année en année, accentue l'ébranlement de l'édifice.

abraham serfaty

motion sur la politique de l'enseignement

(2^e Congrès du S.N.E. — Casablanca)

La politique pratiquée dans le domaine de l'enseignement par le pouvoir représente un aspect particulier des rapports sociaux prévalant dans notre pays, et une image supplémentaire de l'oppression de classe et de l'oppression impérialiste.

L'enseignement a toujours été et demeure un important foyer d'explosion de la lutte des classes. C'est ce que démontre le combat sans relâche mené par les masses populaires depuis l'époque coloniale, combat que couronnèrent les événements de mars 1965 et que les luttes estudiantines (au sens large: englobant les lycéens) des deux dernières années illustrent encore.

20

Notre conception du problème de l'enseignement en tant que l'une des formes de l'oppression de classe et impérialiste implique que sa véritable solution passe, non seulement par la liquidation des bases de cette oppression, mais aussi par la dénonciation résolue des positions erronées de certaines organisations réformistes qui expliquent la crise de l'enseignement dans notre pays par des éléments superficiels et partiels, tels que « l'improvisation », ou « le manque de planification », etc...

Si cette dernière conception insiste quand même, de temps en temps, sur le lien objectif entre la politique de l'enseignement et la politique économique, elle ferme systématiquement les yeux sur les facteurs de la lutte de classes, de l'organisation politique et sur celui — déterminant — de la lutte des masses ; son insistance se comprend alors dans le cadre du réformisme économique et, en fin de compte, de la volonté de mystifier les masses, de paralyser leur dynamisme et de les enfermer dans les limites du centrisme bourgeois...

...Aux débuts de « l'indépendance », alors qu'existait une sorte d'équilibre des forces entre elles et les forces nationales, les classes au pouvoir avaient adopté les mots d'ordre fondamentaux de la bataille de l'enseignement: généralisation, arabisation, unification, marocanisation, formation des cadres. Depuis, elles n'ont cessé de manœuvrer pour con-

solider leur pouvoir sur tous les plans, jusqu'au moment où elles se sont retournées franchement contre ces mots d'ordre et proclamé sans vergogne des options clairement réactionnaires.

En tout état de cause, nous considérons que les « quatre principes » n'englobent pas l'ensemble des transformations nécessaires, elles représentent seulement une plateforme minimale susceptible d'introduire des transformations plus radicales.

Quelles sont, maintenant, les caractéristiques de la politique actuelle de l'enseignement? Pour le voir, nous devons partir de deux points de vue: — l'aspect fondamental de la structure du pouvoir — la nature des classes dominantes.

Au plan de la démocratisation de l'enseignement, nous constatons que le système actuel (du primaire à l'université) ne permet qu'à une minorité de privilégiés d'achever leurs études, alors que les enfants des classes pauvres sont condamnés — par ce système — à l'ignorance et au chômage. L'Etat a toujours été plus disposé à augmenter les dépenses de répression plutôt que celles de l'enseignement. Cette seule priorité démontre encore une fois — s'il en était besoin — le parasitisme et la décrépidité du système.

Au plan de la formation des cadres, la dépendance du pouvoir vis-à-vis de l'impérialisme, son besoin constant d'être « assisté » par ce dernier, l'arriération économique elle-même, l'ont toujours amené à des choix restrictifs, anti-nationaux et réactionnaires. En effet, il ne cherche pas à former des cadres d'un niveau élevé, au contraire; il s'appuie totalement sur la « coopération technique et culturelle ». Ce faisant, il barre la route à la marocanisation de l'enseignement et de l'économie en général. C'est ainsi qu'il procéda dernièrement, à titre d'exemple, à la liquidation pure et simple de l'E.N.S., et il est fort possible qu'il fasse subir le même sort à d'autres grandes écoles du même genre.

Par ailleurs, et toujours dans le même esprit, le pouvoir s'obstine à n'apporter aucune solution sa-

tisfaisante au problème de l'enseignement technique, et se refuse à créer un troisième cycle pour cet enseignement.

Venons-en à la question de l'arabisation. La langue arabe étant le véhicule de la civilisation des masses et l'expression de leurs sentiments, ainsi que de leur aspiration nationale à l'unité arabe et à la libération, le pouvoir apparaît en contradiction très nette avec les masses populaires à propos de la question de l'arabisation. Là encore, il obéit à ses structures économiques et à ses intérêts politiques. Il ne cache pas son mépris pour tout ce qui est national et cher aux masses, tout en alléguant « l'inaptitude de la langue arabe à véhiculer les sciences modernes » et autres mensonges.

En ce qui concerne la question de l'unification de l'enseignement, le pouvoir n'a pas cessé de contredire, dans les faits, ses proclamations verbales. En maintenant « l'enseignement israélite » et les missions culturelles étrangères, il prouve sa servilité vis-à-vis de la culture impérialo-sioniste. D'un autre côté, ce maintien, et l'extension (Dar Hadith) de l'enseignement originel — ajouté à la liquidation de l'E.N.S. —, prouvent encore que le principal objectif du pouvoir en matière d'enseignement est de perpétuer son idéologie et de satisfaire les caprices de la féodalité.

Quant au contenu de l'enseignement inculqué à l'étudiant tout au long de ses études, il se résume en définitive à un ensemble de concepts féodalo-bourgeois et impérialistes, réactionnaires et périmés, qui ne correspondent qu'aux intérêts et « valeurs » de la minorité au pouvoir — et sont étrangers à nos réalités et aux aspirations profondes de notre peuple.

La critique des principes que nous avons soulignés dans le cadre de la définition des caractéristiques de la politique actuelle de l'enseignement doit être considérée simplement comme un point de départ pour une critique plus vaste et plus rigoureuse, que notre organisation syndicale doit mettre à son programme.

La question principale qui se pose maintenant est celle concernant notre programme de lutte.

Notre organisation est pleinement consciente de ce qu'une refonte de l'enseignement dans notre pays est fondamentalement liée à un changement de l'ensemble des structures socio-économiques. En conséquence, notre organisation se doit de lier constamment son activité syndicale à la lutte politique des masses laborieuses.

Notre organisation, tout en sachant l'incapacité du pouvoir actuel d'y répondre, doit continuer à revendiquer l'arabisation de l'enseignement et la formation des cadres à tous les échelons — et faire de ces deux revendications ses mots d'ordre principaux.

Ceci ne signifie nullement qu'il faille négliger les autres aspects de la politique de l'enseignement. Au contraire, un mot d'ordre tel que la démocratisation est voué à appuyer de façon décisive les deux mots d'ordre principaux.

L'organisation s'engage par ailleurs à lutter avec dévouement afin d'arracher toutes les améliorations possibles (extension des bourses, élévation des salaires, arrêt des exclusions...).

En outre, elle s'engage à collaborer avec toutes les forces nationales en vue d'organiser la protestation des masses sous diverses formes à propos des questions d'enseignement.

Le succès de nos tâches exige un réexamen de nos méthodes, dans un sens qui permette la mobilisation du plus grand nombre, et l'approfondissement de la conscience politique des enseignants.

Il exige également de briser l'isolement des enseignants, dû à leur division. Ce pourquoi notre présent congrès réaffirme la nécessité de l'union, dans des conditions qui ne nuisent pas à la lutte.

Enfin, notre congrès lance un appel à toutes les organisations nationales, afin d'établir un programme minimum commun, devenu urgent devant la situation alarmante de l'enseignement...

le 2^e Congrès du Syndicat National de
l'Enseignement
(décembre 1970)



documents

pour un enseignement du peuple

22

Depuis quelques années, les problèmes de l'enseignement constituent le centre d'un débat politique permanent à l'échelle du monde entier. C'est une vérité historique que les crises des systèmes d'enseignement ont toujours été liées aux crises sociales et politiques. Dans des périodes de mutation profonde, de contestation violente, la structure adoptée jusque-là apparaissant à nu, ne pouvant plus cacher ses véritables objectifs, se fait jour une volonté de changement.

Ainsi, l'examen des conditions historiques nous explique mieux l'évolution de l'éducation officielle que l'étude comparative des idées pédagogiques, car les choix, ici, correspondent fondamentalement à l'idéologie tournée dans le sens du pouvoir. A cet égard, la citation suivante de Durkheim est doublement significative: « l'homme que l'éducation doit réaliser en nous est l'homme tel que la société le veut et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure ».

Au Maroc comme ailleurs, c'est cette vérité qui inspire les politiques éducatives des gouvernements. Il serait naïf d'y voir un intéressement idéaliste; l'Etat songe moins à l'égalitarisme qu'aux nécessités de son économie. La structure de l'enseignement de ce fait est adaptée en vue de maintenir les disparités sociales existantes.

Ainsi donc, l'enseignement bourgeois n'est ni plus ni moins une répression de classe, un réflexe d'auto-défense. Dans les pays impérialistes, on voit même l'Université dépasser ce cadre restreint de la lutte de classes pour se mettre au service des fonctions belliqueuses de l'Etat bourgeois: recher-

ches financées par l'armée, armes nouvelles, organisation scientifique du renseignement, étude de stratégie, etc... (se rapporter à l'article « *L'Université au service de l'impérialisme* »).

Il serait vain de croire que les réformes successives apportées dans ce domaine par des gouvernements anti-populaires en Europe, en Asie, en Afrique ou ailleurs, soient guidées par un souci de réajustement ou de nivellement social quelconque. En réalité, seuls les bouleversements, les transformations au sein de la classe dirigeante et les exigences nouvelles de celle-ci motivent les retouches périodiques que ces gouvernements apportent à leur politique éducative. Cela est particulièrement évident en France et en R.F.A. par exemple, où les données nouvelles du Marché Commun amènent le patronat à agir directement et arbitrairement sur l'orientation des élèves et étudiants afin de satisfaire aux besoins nouveaux de l'entreprise européenne en technocrates de diverses catégories et en cadres subalternes.

De son côté, sur les cinq continents, la jeunesse estudiantine fait montre de plus en plus de sa détermination à défendre ses acquis et ses droits; intellectuels et enseignants sont soucieux du développement culturel de la nation et de l'autochtonisation des cadres. Les masses rurales et urbaines dont la paupérisation ne cesse de s'accroître sont unanimes à placer le droit à l'enseignement de leurs enfants avant leur propre droit au pain. Au Maghreb, les luttes de mars 1965 à Casablanca, de l'année 1968 à Tunis, autant que celles de ces deux

dernières années dans les trois pays, témoignent de l'importance de l'enjeu.

La divergence éclate à propos de la définition du but de l'enseignement. Pour les masses, le but de l'enseignement est d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles. Le but est culturel et démocratique. Pour les classes dirigeantes, le but de l'enseignement est de reproduire et de perpétuer l'inégalité sociale ainsi que d'assurer à leur pouvoir la main-d'œuvre de divers genres et de divers degrés de culture dont il a besoin (manœuvres et ouvriers spécialisés, employés qualifiés, dirigeants moyens ou subalternes); le but est utilitaire et technocratique.

Que l'effectif de la future « élite » se rétrécisse avec les années de scolarité n'est pas pris comme un signal d'alarme mais comme un fait fatal et naturel. En position de force, elle refuse d'admettre un principe élémentaire de la démocratie à savoir que l'émergence des meilleurs repose sur la promotion de tous. A les bien comprendre, une divulgation large de la culture est grosse de risques sociaux et économiques. Pour les mêmes raisons, on entend noyer une discipline fondamentale comme l'histoire dans un enseignement dit de « culture générale » ou d'« étude du monde contemporain » parce que l'histoire est jugée socialement dangereuse.

Alors on se cache derrière des formules démagogiques telles que « démocratisation », « popularisation de la culture », pour mettre en application des orientations destinées non pas à élever de façon continue le niveau culturel de l'ensemble de la nation, mais surtout à éloigner du peuple les plus doués de ses fils par l'introduction de concepts « élitistes » ou « carriéristes ». Il est malheureux de constater que ce pourrissement des cadres — à qui on ne peut pas reprocher une origine bourgeoise, mais qui sont devenus prisonniers de ces concepts — ait atteint aujourd'hui la quasi-totalité des états ouvriers d'Europe.

Il est clair pour nous que le but hypocritement poursuivi par ces différentes formes de répression de la culture ou de corruption du peuple — par la création de conditions favorables à l'ascension sociale réservée à un nombre infime — est précisément, comme l'écrivait Henri Wallon, « ce *malthusianisme intellectuel propre aux régimes fondés sur la compétition, la concurrence, le profit et l'exploitation des uns par les autres* ».

En effet, comment peut-on se permettre de parler de la mise en valeur des aptitudes individuelles en vue d'une utilisation plus rationnelle des compétences de chacun, sans poser le problème de l'équité de toutes les tâches sociales? Or, l'organisation de l'enseignement bourgeois — quelle que soit sa latitude géographique — entretient le pré-

jugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige au contraire la reconnaissance de l'égalité de dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de l'apport technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences.

Or, tout cela ne peut se réaliser dans un pays capitaliste. Car il s'agit avant tout de la négation de tout le système des valeurs bourgeoises, d'une remise en cause profonde de toutes les conceptions bourgeoises sur l'enseignement, de l'irradiation complète de toute forme d'exploitation de l'homme par l'homme.

C'est là qu'apparaît dans toute sa dimension l'importance du travail accompli par les peuples chinois et albanais qui arrivent aujourd'hui à marier harmonieusement la main et le cerveau au service du peuple et de la nation. Plus qu'une simple complémentarité, ce dont il s'agit ici c'est d'une intégration profonde entre la science et le travail, l'université et l'usine, d'une fusion intime entre la théorie et la pratique, la recherche et la production. C'est là toute l'essence de la Révolution culturelle prolétarienne: faire de chaque étudiant un ouvrier et de chaque ouvrier un étudiant. Ainsi seulement peut être véritablement mis en valeur le génie créateur des masses populaires. Tout le secret de « l'ingéniosité asiatique », toute la force de la technologie chinoise résident dans ce principe que déjà en 1871, entrevoyait la Commune de Paris:

« Il faut — écrivait H. Bellenger dans le *Vengeur* du 8 avril — que l'éducation soit professionnelle et intégrale. Il faut que les jeunes générations nées et à naître soient, à mesure de leur éclosion, intelligemment guidées dans leur voie, qui est le travail. Il faut que les hommes dès 1880 sachent produire d'abord, parler et écrire ensuite. Il faut que, dès son jeune âge, l'enfant passe alternativement de l'école à l'atelier, afin qu'il puisse, de bonne heure, gagner sa vie, en même temps qu'il développera son esprit par l'étude et la pensée.

Il faut qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre (...) sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. Il faut que l'artisan se délasse de son travail journalier par la culture des arts, des lettres ou des sciences, sans cesser pour cela d'être un producteur (...) »⁽¹⁾.

(1) Extrait de *Paris libre 1871* de Jacques Rougerie. Editions du Seuil. 1971.

Avoir réussi à faire de chaque fils de la nation un chercheur en puissance, c'est là la plus brillante réussite en matière d'éducation à l'actif des républiques populaires de Chine et d'Albanie.

« Mais ce qu'il nous faut, ce ne sont pas des chefs, des ingénieurs et des techniciens *quelconques*. Il nous faut des chefs, des ingénieurs et des techniciens, *tels* qu'ils soient capables de comprendre la politique de la classe ouvrière de notre pays, capables de s'assimiler cette politique et prêts à la réaliser en conscience. Qu'est-ce que cela signifie? Cela signifie que notre pays est entré dans une phase de développement, où la classe ouvrière doit former ses propres intellectuels techniciens de la production, capables de défendre dans la production les intérêts de la classe ouvrière comme intérêts de la classe dominante.

Aucune classe dominante n'a pu se passer de ses propres intellectuels. Il n'y a aucune raison de mettre en doute le fait que la classe ouvrière de l'U.R.S.S., elle non plus, ne peut se passer de ses propres intellectuels techniciens de la production.

Le pouvoir des Soviets a tenu compte de cette circonstance, et il a ouvert aux hommes de la classe ouvrière les portes des écoles supérieures, pour toutes les branches de l'économie nationale. Vous savez que des dizaines de milliers de jeunes ouvriers et paysans étudient maintenant dans les écoles supérieures. Si autrefois, sous le capitalisme, les écoles supérieures étaient le monopole des fils à papa, maintenant, sous le régime soviétique, c'est la jeunesse ouvrière et paysanne qui y constitue la force dominante. Il est hors de doute que nos établissements scolaires nous donneront bientôt des milliers de nouveaux techniciens et ingénieurs, de nouveaux chefs de notre industrie »⁽²⁾.

Lutter pour empêcher la concentration de la science entre les mains d'une poignée de « maîtres » et de « professeurs savants » se retranchant derrière le paravent d'un sacro-saint critère de qualité des élèves, afin de ne transmettre leurs connaissances que suivant leur bon gré et aux élèves de leur choix, c'est lutter pour que les masses contrôlent la science (et non l'inverse), c'est en définitive donner à la lutte des classes un souffle nouveau permettant de mettre fin aux derniers vestiges de l'emprise bourgeoise sur la culture.

L'héroïque peuple vietnamien, qui lutte depuis des années contre l'impérialisme, nous offre un autre exemple formidable de l'éducation de tout

un peuple par le travail. Malgré les bombes de l'agresseur yankee, l'enseignement y suit son cours normalement, sereinement, au même rythme que la production, sans fléchir, sans laisser apparaître le moindre signe de lassitude. Jusqu'aux valeureux soldats de la R.D.V.N. et des maquis sud-vietnamiens auxquels l'agression sauvage ne laisse aucun répit et qui, pourtant, trouvent quotidiennement le temps de se consacrer à leur formation de soldat-producteur. Cette dialectique soldat-étudiant et étudiant-soldat trouve sa consécration dans l'héroïque résistance du peuple sud-vietnamien face à toutes les tentatives de déculturation mises en jeu par les impérialistes US. La culture et la langue vietnamiennes n'ont jamais eu d'heures plus riches que celles que nous vivons. Ces dernières années, la production littéraire vietnamienne s'est accrue considérablement et l'apport scientifique des chercheurs nord-vietnamiens s'est révélé d'une très haute tenue internationale.

Cuba, enfin, île libre des Caraïbes, vers laquelle se tournent de préférence beaucoup d'intellectuels, parce qu'à tort l'austérité de la révolution chinoise les effraie, présente aujourd'hui le visage rayonnant d'un centre de création et de diffusion internationale de la culture révolutionnaire.

Deux lignes représentant des intérêts opposés s'affrontent donc à l'échelle du monde et de la nation d'une part, la ligne populaire progressiste pour un enseignement démocratique en tant que partie d'une politique d'ensemble conforme à l'intérêt national, à celui de la classe ouvrière, de la paysannerie pauvre et de la jeunesse. D'autre part, l'orientation des gouvernements bourgeois conservateurs qui, sous l'aspect publicitaire de lutte pour l'avenir et pour la jeunesse, sacrifient tout à la défense du système économique des monopoles et des privilèges.

Ce n'est pas là une orientation qui puisse convenir à cette grande ouvrière de civilisation qu'est l'Université, depuis si longtemps trempée dans la lutte contre l'obscurantisme.

C'est notre devoir à tous aujourd'hui de combattre cette politique afin que la jeunesse, la culture, le génie populaire et l'intelligence créatrice, aujourd'hui sacrifiés, entrent dans leurs droits.

Les documents qui suivent ont donc pour buts — d'aiguiser la vigilance vis-à-vis des mystifications entretenues encore par l'idéologie bourgeoise dans ce domaine

— de montrer par l'exemple des réalisations des masses laborieuses souveraines et combattantes que l'espoir d'un enseignement du peuple n'est pas une utopie.

(2) J. Staline, In « Les questions du Léninisme » (Nouvelle situation, nouvelles tâches de l'édification économique), p. 360.

comment le vietnamien est devenu la langue de l'enseignement en république démocratique du nord - vietnam

Comme notre pays tombait sous la domination française, la langue vietnamienne devenait à nouveau l'objet du mépris des autorités. Les colonialistes faisaient remplacer les caractères chinois par le français dans la paperasserie administrative. Ils obligeaient les élèves vietnamiens à apprendre le français depuis l'enseignement primaire et, pour comble d'ironie, l'histoire du Viet-Nam et même la langue vietnamienne étaient enseignées aux élèves vietnamiens par le truchement du français, tout comme les autres matières. Au cycle primaire supérieur, chaque semaine les élèves vietnamiens se voyaient bourrer le crâne d'une dizaine d'heures de littérature française, alors que la littérature vietnamienne disposait de deux ou trois heures seulement et encore c'était principalement pour obliger les élèves à étudier les œuvres des valets de la plume. A partir du cycle secondaire, la langue véhiculaire unique était le français. La langue vietnamienne était enseignée aux élèves vietnamiens comme langue étrangère, et encore comme deuxième langue après l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Les professeurs qui parlaient vietnamien pouvaient être poursuivis en justice. Il arriva une fois qu'un professeur de lycée donna à ses élèves certains éclaircissements en vietnamien après avoir expliqué la leçon en français: il fut immédiatement appelé au bureau du proviseur français qui menaçait de le licencier.

Si la langue vietnamienne était éliminée de l'école, elle était également traitée avec peu de respect dans la haute société. Le français était l'objet d'un culte excessif. Ceux qui parlaient français étaient considérés comme « instruits » et jouissaient du « prestige », tandis que le vietnamien était pris pour une langue de campagnards. Le français peu à peu devenait la langue parlée de tous les jours d'un certain nombre de personnes des classes supérieures, dont des déracinés et des gens ayant un complexe d'infériorité nationale. Certains étaient tellement déracinés que dans leur famille, enfants et parents, frères et sœurs se parlaient uniquement en français. Et nombreux étaient ceux qui mêlaient des mots français à la langue vietnamienne dans leur parler.

Les colonialistes français nourrissaient le noir dessein de faire s'étioler peu à peu la langue vietnamienne et empêcher le développement de la culture et de l'éducation nationales. Mais ils n'y réussissaient pas. La langue vietnamienne, loin d'être anéantie, se développait chaque jour davantage. Héritière d'une tradition nationale millénaire de lutte, elle a remporté des succès continuels et éclatants. En dépit du mépris officiel réservé à la langue nationale, les livres, revues et journaux en vietnamien étaient florissants dans tous les domaines, économique, politique, scientifique, technique, etc. Malgré les limita-

tions et la censure des colonialistes, des dictionnaires et des lexiques scientifiques ont vu le jour, quoique leur niveau fût encore rudimentaire.

Les classes exploiteuses dirigeantes méprisaient la langue nationale et travaillaient à la faire remplacer par une « langue des nobles » ou une langue étrangère, mais la masse du peuple, elle, ne cessait d'entourer sa langue d'amour et de soins et de lui confier ses pensées, ses sentiments, ses aspirations et ses rêves exprimés dans des œuvres littéraires.

Véritable représentant de la classe ouvrière et du peuple vietnamien, le Parti communiste indochinois naguère et le Parti des Travailleurs du Viet-Nam aujourd'hui ont joué un rôle extrêmement important dans le développement de la langue nationale. C'est le Parti qui a levé haut le drapeau du patriotisme, qui a forgé le sentiment de fierté nationale de toute une génération, qui a inculqué à chacun l'amour de la langue nationale qu'on devrait travailler à préserver, à enrichir et à embellir. Dès la fondation du Parti, toutes ses directives et résolutions, tous ses tracts et appels étaient rédigés en vietnamien. Les questions idéologiques et politiques y étaient présentées avec le vocabulaire des masses populaires. Des livres d'économie politique ou traitant du marxisme-léninisme, écrits dans la clandestinité en vietnamien, circulaient secrètement dans tout le pays et

exerçaient une profonde influence sur différentes couches de la population.

Pendant les années du Front Viet Minh (1941-1945), l'Association des Travailleurs de la Culture pour le Salut national fut fondée avec d'autres organisations de salut national, pour activer la lutte sur les fronts culturel et idéologique. En 1943, les *Thèses sur la culture* du Parti virent le jour avec la devise: Pour une culture nationale scientifique et populaire. Elles ont éclairé la voie au développement ultérieur de la culture vietnamienne. A leur lumière, dans les écoles, furent formés des groupes d'étudiants ou d'élèves qui prirent entre eux l'engagement de ne pas parler français ou de ne pas mêler des mots français au parler vietnamien. Des étudiants de l'Université commencèrent à organiser des conférences en vietnamien et à composer des livres de philosophie en vietnamien. Des intellectuels patriotes lancèrent un mouvement pour l'édition des livres de science en vietnamien. Ces premières œuvres s'avéraient dans la suite d'une importance considérable, malgré leur utilisation immédiate limitée dans les différentes branches de la science, ceci pour la simple raison que les établissements scolaires et les instituts de recherches scientifiques étaient placés sous le contrôle des colonialistes.

Dans l'œuvre d'édification de la langue nationale, le rôle du président Ho Chi Minh est d'une portée considérable. Il parle et écrit le vietnamien d'une manière simple, claire, concise, concrète, précise et facile à comprendre. Il a donné aux cadres un exemple vivant de la façon d'employer la langue maternelle. Il nous a toujours recommandé de préserver et de faire valoir la langue vietnamienne qui est un fonds national précieux, il nous a recommandé de veiller à la pureté de la langue vietnamienne comme l'on veille à celle de ses yeux, et là où l'on peut employer un

mot vietnamien, il faut absolument s'abstenir d'employer un mot étranger à la place.

Au moment où la résistance contre les colonialistes français se trouvait en pleine phase cruciale, dans les montagnes et les forêts du Viet Bac, cette base de la révolution où retentissaient encore les échos des victoires du Song Lo, de Bong Lau, etc., le camarade Truong Chinh lut son intervention sur le *Marxisme et la question de la culture vietnamienne*. C'est là une grande œuvre qui développe et complète les *Thèses sur la culture* du Parti publiées cinq ans auparavant, un phare qui aide le navire de la culture vietnamienne à glisser diligemment vers le cap de la victoire.

Au nom du Parti d'avant-garde, le camarade Truong Chinh a fait naître une grande foi en la langue vietnamienne ainsi qu'en la culture nationale dans l'étape écoulée comme à l'avenir.

La politique du Parti préconisant de donner à la langue vietnamienne la place qu'elle mérite a été activement mise en application depuis les années 40. On en trouve des illustrations dans les activités de l'Association pour la diffusion du *quoc ngu* (1), dans le mouvement pour l'édition des livres philosophiques et scientifiques en langue nationale, etc. Mais il a fallu attendre le triomphe de la Révolution d'Août et la prise du pouvoir par le peuple et l'établissement de la R.D.V.N. pour que le vietnamien ait une place digne de lui. Depuis lors, il est utilisé dans tous les domaines de l'activité sociale: politique, économique, militaire, artistique... Il est enseigné dans les écoles, depuis les classes maternelles jusqu'à l'enseignement supérieur. Il est devenu la langue officielle de l'Etat.

Six jours après la proclamation de la République, le président Ho Chi Minh lança un appel à la

lutte contre l'analphabétisme et le gouvernement décréta l'établissement du Service de l'Enseignement populaire dont les tâches étaient de veiller à l'instruction des masses et de faire acquérir à tous les citoyens la connaissance du *quoc ngu* en un minimum de temps.

Depuis les premières classes d'enseignement populaire jusqu'au mouvement actuel des cours complémentaires culturels et techniques, nous pouvons être fiers que notre peuple, tout en menant la résistance et le combat pour la production, ait pu éliminer l'analphabétisme dans les plaines comme dans les montagnes. Si les quatre-vingts années de « civilisation » entreprise par les colonialistes français avaient pour résultat que 5% seulement des Vietnamiens savaient lire et écrire, aujourd'hui sous la direction du Parti, le quart de cette période a suffi pour non seulement liquider l'analphabétisme parmi l'écrasante majorité du peuple, mais encore pour élever le degré d'instruction de chaque ouvrier, paysan et cadre au niveau des classes du premier et du deuxième cycle. De nombreux pays socialistes frères et de nombreux Etats nationaux d'Asie et d'Afrique ont affirmé qu'il s'agit là d'un prodige dû à l'excellence de notre régime démocratique. Ce prodige est d'autant plus remarquable que notre pays était arriéré au point de vue économique et culturel et venait à peine de briser les chaînes de la servitude, ce qui ne nous a pas empêchés de mettre immédiatement en application la politique du Parti préconisant l'emploi du vietnamien dans tous les établissements scolaires, y compris les écoles supérieures.

Tout ne s'était pas passé au début dans des conditions idéales. De nombreuses difficultés surgissaient. Le vietnamien est riche en sons et en tonalités, il est capable d'exprimer des sentiments subtils et de traduire les multiples aspects de la vie; mais son lexique était limité, il lui manquait

(1) Langue vietnamienne écrite.

des termes pour refléter une vie économique basée sur une industrie avancée comme pour exprimer certains concepts abstraits. Les revues et les livres scientifiques en vietnamien pouvaient se compter sur le bout des doigts. Se basant sur cet état de choses, certains soutenaient que l'emploi du vietnamien dans l'enseignement supérieur ne permettrait pas une étude poussée des sciences. Ils exigeaient qu'un dictionnaire du vietnamien et une grammaire perfectionnée de la langue fussent immédiatement mis à leur disposition, ils voulaient attendre que des lexiques de termes scientifiques et des manuels scolaires fussent composés avant de commencer à enseigner en vietnamien.

Dans ces circonstances, le Parti et le Gouvernement maintenaient ferme leur directive préconisant l'emploi du vietnamien même dans l'enseignement supérieur. D'une part, le ministère de l'Éducation citait à l'exemple ceux des professeurs qui s'appliquaient à enseigner en vietnamien. D'autre part, il éditait des bulletins spécialisés contenant des cours de mathématiques, de physique, de chimie, de biologie, etc., en vietnamien. Les dictionnaires scientifiques étaient remaniés et complétés pour parvenir à un vocabulaire au point.

Après avoir étudié quelque temps par l'intermédiaire de la langue vietnamienne, la majorité des étudiants furent pleins d'enthousiasme. Ils se rendirent compte qu'avec la langue maternelle les cours sont faciles à retenir, à comprendre et à mettre en application. Aux examens de fin d'études universitaires en 1946, le ministère de l'Éducation prescrivit que les épreuves orales et écrites fussent complètement en vietnamien. Ce fut un premier point à l'actif, qui contribua à dissiper le scepticisme de ceux qui étaient habitués à enseigner et à étudier en français.

De plus en plus, les étudiants trouvaient que les cours en viet-

namien étaient relativement plus faciles à comprendre et demeuraient plus longtemps dans leur mémoire. Non seulement le temps consacré aux études était raccourci, mais encore les étudiants pouvaient exprimer leurs pensées et leurs sentiments plus aisément et plus complètement. Leur amour de la patrie et du peuple en était fortifié. Après un processus de recherches et de réflexions, de nombreux enseignants ont trouvé dans la langue maternelle des mots ayant une force d'expression puissante, capable de traduire dans toute leur profondeur des concepts scientifiques, y compris ceux des sciences naturelles. *Par ailleurs, certains termes spéciaux nouvellement inventés en langue vietnamienne se sont avérés même plus précis que leurs correspondants employés dans les pays avancés. La raison en est que dans ces pays les termes en question avaient été inventés à un moment où la science mondiale n'avait pas encore atteint l'actuel niveau de développement, aussi ne pouvaient-ils pas traduire exactement le concept tel qu'il se présente à l'heure actuelle. Au contraire, ceux des pays qui maintenant seulement inventent leurs terminologies spéciales peuvent trouver des mots plus précis. Ceci rentre dans la loi qui veut que ceux qui viennent après profitent des expériences de leurs prédécesseurs et les dépassent.*

C'est grâce à l'emploi de la langue nationale que nous avons pu édifier un système d'éducation démocratique populaire solide en pleine résistance contre l'agression française. Pendant les années de résistance, de 1946 à 1954, non seulement plusieurs millions de personnes sont sorties de l'analphabétisme, mais l'enseignement général connaissait un développement continu.

La réforme de l'enseignement de 1950-1951 supprima tous les vestiges du système d'éducation colonialiste servile, et mit sur pied un système d'éducation entière-

ment nouveau, avec son triple caractère national, scientifique et populaire. L'enseignement général de neuf ans et comportant trois cycles a largement contribué à l'éducation de la génération nouvelle, à l'élévation du niveau culturel des masses laborieuses et à la formation des cadres. Nous pouvons nous enorgueillir du fait qu'au beau milieu de la résistance, le nombre des écoles d'enseignement général du 2^e et du 3^e cycle des trois provinces de Thanh Hoa, Nghe An et Ha Tinh à elles seules ait dépassé le nombre d'écoles correspondantes dans tout le Viet-Nam sous la domination française. Nous pouvons nous enorgueillir d'avoir réussi à former à temps, au service de la résistance, de nombreux médecins, ingénieurs, professeurs, techniciens possédant le niveau des études supérieures. Les cadres supérieurs ont, à leur tour, employé la langue vietnamienne pour guider et former une multitude d'autres cadres secondaires et primaires. Nous pouvons nous enorgueillir du fait que la langue vietnamienne a contribué à la victoire de la Révolution et de la Résistance et a grandi avec elles.

Avec le rétablissement de la paix, l'enseignement en vietnamien dans les écoles a connu des conditions plus favorables. En 1956, d'un enseignement à caractère national et démocratique, nous sommes passés à l'édification d'un enseignement à caractère socialiste. Le système d'enseignement général de dix ans vit le jour. Tous les livres scolaires, des classes maternelles et de la 1^{re} année jusqu'aux classes de 10^e, furent composés et édités. Les cours des écoles supérieures, tous en vietnamien, furent imprimés et diffusés largement parmi les étudiants des classes régulières et des cours du soir.

Si en 1939, dans toute l'Indochine composée des trois pays: Viet-Nam, Laos et Cambodge, il y avait eu seulement 500.000 élèves (dont la grande majorité appartenait aux

classes primaires des 1^{re} et 2^e années) et 600 étudiants des écoles supérieures, en cette année scolaire 1966-1967 le Nord Viet-Nam socialiste à lui seul compte 3.300.000 élèves des écoles d'enseignement général (soit 6 fois le total des élèves de toute l'Indochine en 1939) et 46.429 étudiants des écoles supérieures (soit plus de 77 fois le total des étudiants de l'Indochine en 1939), sans compter à peu près 115.000 étudiants des écoles professionnelles secondaires, plus d'un million d'enfants fréquentant les classes maternelles et de onzième et plus d'un million de personnes suivant des cours d'enseignement complémentaire. Cette floraison de l'éducation socialiste est due pour une bonne part à l'usage du vietnamien dans les écoles.

Le travail concernant les vocabulaires scientifique et technique a également enregistré des progrès remarquables. Grâce à l'aide du Comité d'Etat des Sciences et plus récemment celle du Comité d'Etat des Sciences sociales et de divers instituts de recherche scientifique, les cadres faisant des travaux de recherche ou enseignant les sciences dans les écoles supérieures ont, de pair avec les chercheurs des différents services, composé quinze lexiques de termes scientifiques et techniques englobant 250.000 mots possédant les critères suivants : être précis, proches du parler populaire et commodes dans les échanges internationaux.

L'enseignement en vietnamien a poussé les services de l'enseignement à inventer des mots nouveaux. La langue vietnamienne s'en est enrichie. La pratique des années passées a montré que le vietnamien a toutes les qualités requises pour être employé dans les écoles, y compris les écoles supérieures et les écoles techniques. Il est une arme efficace dans l'édification du système d'enseignement démocratique populaire de naguère et du système d'enseignement socialiste de maintenant.

Considérablement enrichi par rapport à la période d'avant la Révolution d'Août, le vietnamien n'en continue pas moins à faire l'objet de soins du Parti, du Gouvernement et du peuple qui cherchent constamment à le rendre toujours plus pur, plus riche et plus beau. Juste au moment où le président américain Johnson et ses lieutenants tenaient leur conseil de guerre à Honolulu⁽¹⁾ en vue d'intensifier l'agression au Viet-Nam, notre premier ministre Pham Van Dong participait à une Conférence de représentants des services de l'enseignement, de la culture, des arts et de la presse. Cette Conférence consacrait plusieurs séances de suite à la question de la sauvegarde de la pureté du vietnamien. Le Premier Ministre y a apporté ses vues précieuses. Il a souligné :

« Nous devons procéder à une appréciation générale de notre langue pour en saisir la physionomie, la valeur et la finesse dans ses deux vertus : richesse et beauté, et pour se rendre compte de ses grandes possibilités de développement. Notre langue vietnamienne est très riche, de par la richesse de la vie aux mille aspects de notre peuple, sa vie intellectuelle et sa vie sentimentale. Elle est riche de par les expériences de lutte longues et fécondes, lutte de classe, lutte sociale, lutte contre la nature, lutte contre les invasions étrangères. Elle est riche de par les expériences de notre histoire quatre fois millénaire, les expériences dans l'édification et la défense du pays. Notre langue reflète la genèse de la société vietnamienne, celle de la nation vietnamienne, celle de la petite communauté (village,

famille, parenté) et de la grande communauté (nationalité, nation). Notre langue est aussi très belle. La beauté de la lumière, celle de la nature peut se passer de définition. Nous qui sommes Vietnamiens, nous sentons, nous goûtons tout naturellement la beauté de notre langue, de la langue du peuple et de celle de nos grands écrivains. Cette richesse et cette beauté font la qualité, la valeur, la physionomie, la finesse de la langue vietnamienne, résultat de tout un processus et de combien de labeur... »⁽¹⁾.

Sauvegarder la pureté du vietnamien, c'est sauvegarder cette richesse et cette beauté.

Dans la réforme de l'enseignement, notre école a adopté de nombreux moyens et méthodes pour aider les jeunes générations à parler et à écrire le vietnamien de mieux en mieux. Dans le même sens, nous travaillons avec les nationalités minoritaires à inventer et à perfectionner les langues écrites des Thai, des Meo, des Tay-Nung et nous encourageons l'emploi de ces langues parallèlement au vietnamien dans la vie courante comme dans les écoles des régions montagneuses.

LA SITUATION AU SUD VIET-NAM

L'expérience de la R.D.V.N. au cours de plus de vingt années dans l'édification d'un système d'enseignement complet a démontré que non seulement l'enseignement supérieur peut se dispenser en vietnamien, mais que les résultats en sont même excellents : de nombreux étudiants vietnamiens diplômés d'études supérieures allant à l'étranger pour des études complémentaires et des travaux de recherche ont pu présenter des thèses de doctorat ayant une valeur scientifique du niveau international.

(1) La Conférence de Honolulu, un conseil de guerre, fut tenue en février 1966, sous la présidence de L.B. Johnson, président des Etats-Unis, pour chercher les moyens d'intensifier la guerre d'agression au Sud Viet-Nam.

(1) Voir la revue Littérature et Arts, Hanoi, n° 148 du 25 février 1966.

Au Sud Viet-Nam cependant, dans les régions occupées par l'ennemi, l'administration de Saigon empêche les étudiants vietnamiens d'étudier dans leur langue maternelle. Elle invoque les prétextes les plus divers. Elle prétend que la langue vietnamienne n'est pas encore en mesure d'exprimer des connaissances scientifiques modernes, elle avance que la langue n'est qu'un moyen, alors que la fin réside dans le contenu scientifique, que l'emploi du vietnamien fera baisser le niveau de la science et créera des difficultés pour l'enseignement comme pour l'étude, etc. Tous ces prétextes ne tien-

nent pas debout. Ils ne sont que des mystifications visant à cacher la vraie nature de l'administration Thieu et Ky, à cacher sa résignation qui consiste à accepter la servitude devant les impérialistes américains, à brader les droits du peuple et à mépriser la langue nationale. La pratique des vingt années tirée de l'édification de notre système d'enseignement a complètement réfuté tous les arguments invoqués par les fantoches Thieu et Ky.

Le mouvement des intellectuels et des étudiants du Sud Viet-Nam exigeant l'emploi du vietnamien dans les écoles supérieures

est la manifestation de leur patriotisme et de leur refus de la servitude.

Nous approuvons chaleureusement et soutenons entièrement leur juste combat. Avec la lutte armée et la lutte politique de nos compatriotes du Sud, celle menée par les étudiants contribuera certainement à vaincre le régime antipopulaire, antinational de Thieu et Ky et de leurs maîtres, les agresseurs américains. Et dans un avenir non éloigné, notre langue vietnamienne si riche et si belle ne manquera pas de devenir la langue officielle de toutes les écoles du Sud Viet-Nam.

(extrait de « Le vietnamien et l'enseignement supérieur en vietnamien dans la R.D.V.N. » Hanoi, 1968).

L I S E Z انفس

مجلة فكرية عربية مغربية (تصدر شهريا)

revue culturelle maghrébine en langue arabe (mensuelle)

au sommaire du premier numéro

- Le 1^{er} Mai 71 au Maroc
- Le problème agraire au Maroc
- La question palestinienne dans l'hebdomadaire « Palestine »
- La solution démocratique du problème palestinien
- Les leçons de la lutte du peuple vietnamien
- « Sous-développement » et « Tiers-Monde ».



l'enseignement dans les zones libérées du sud - vietnam

Dans tout le Sud Viet-Nam, les Américains pratiquent une guerre de destruction sans précédent. Mme Mary McCarthy, une Américaine en visite au Sud Viet-Nam, se demande :

« ...En voyant la guerre du haut des airs, parmi les « Skyraiders », les « Phantoms », les avions d'observation, les avions de la guerre psychologique (jetant des tracts), on se demande combien de temps les Vietcongs tiendront-ils encore; le pays est si petit qu'au degré actuel des destructions il n'y aura bientôt plus d'endroit où ils pourront se cacher, même pas sous l'eau, en respirant au moyen d'une paille... » (1).

(1) « Vietnam », Mary McCarthy (Harcourt, Brace and World New York, 1967, p. 33).

Pourtant, la population mène sa vie quotidienne d'une manière régulière, non seulement au point de vue nourriture et logement, mais encore au point de vue moral. De pair avec le combat et la production, dans la zone libérée, la culture, l'enseignement et l'organisation sanitaire se développent.

Les écoles et les classes de l'enseignement général ont toujours fonctionné depuis 1960, immédiatement après les insurrections en chaîne. Aujourd'hui, on compte dans la province de Quang Ngai 27.500 élèves dans l'enseignement général. Dans le district de Dien Ban (province de Duy Xuyen), non loin de Da Nang, certaines communes ont ouvert jusqu'à 18 classes d'enseignement général. Dans le district de Cai

Lay (province de My Tho), de pair avec les offensives et les soulèvements généralisés, pendant les mois juillet-août 1968, on a ouvert 43 classes supplémentaires. A Cu Chi (province de Gia Dinh) et à Trang Bang (province de Long An), où l'ennemi s'est efforcé de créer des zones blanches, plus de 6.000 élèves suivent toujours leurs classes. A Ben Tre, lieu d'origine des insurrections en chaîne, on compte 16.400 élèves du 1^{er} degré, 6.850 élèves du 2^e degré; en 1969, on commence à y bâtir des écoles du 3^e degré. Ca Mau (avec 40.416 élèves) et Tra Vinh (avec 22.668 élèves) sont deux provinces qui ont beaucoup progressé par rapport à l'année précédente. Dans de nombreuses régions telles que les communes Tuan Hoi (Ving Long) et Xa Phien (Can Tho), 90 %

des enfants qui atteignent l'âge scolaire vont à l'école.

Des cours d'enseignement complémentaire sont créés pour les cadres et les combattants. L'enseignement complémentaire pour adultes est particulièrement bien organisé dans les services relevant du Comité Central du FNL. Au Nam Bo occidental, pendant l'année scolaire 1966-1967, le nombre de ceux qui suivent les cours complémentaires a augmenté de 10.000. Nombreuses sont les régions qui ont leurs écoles d'enseignement complémentaire régulières pour les ouvriers et les paysans en vue d'améliorer le niveau d'instruction des cadres des provinces, des districts et des communes. La province de Quang Da a en permanence quatre écoles à l'échelon provincial pour les cadres des plaines aussi bien que ceux des montagnes. Dans plusieurs provinces du centre et de l'ouest du Nam Bo, se développent des écoles d'enseignement complémentaire pour les adolescents des familles ouvrières et

paysannes. Dans toute région nouvellement libérée, naît aussitôt un mouvement d'alphabétisation et une fois l'analphabétisme liquidé, des cours d'enseignement complémentaire y sont largement ouverts pour la population.

Chaque année, des dizaines de milliers d'enseignants sont formés pour répondre aux exigences de l'éducation. Dans l'année scolaire 1965-1966, on a formé au Nam Bo occidental 2.028 instituteurs d'enseignement général et 1.541 enseignants pour l'alphabétisation. La première Ecole normale a pour nom « Thang Tam » (« Mois d'Août » — La Révolution vietnamienne a triomphé en août 1945). Ensuite, vient l'Ecole « Nguyen Van Troi ». Durant ces dernières années, on a ouvert dans le Trung Bo central et dans le Nam Bo occidental des Ecoles normales pour les montagnards et les ressortissants chinois. Le FNL s'attache particulièrement à élever le niveau culturel des minorités nationales: 17 ethnies ont mainte-

nant leur écriture et des écoles qui enseignent dans leur propre langue.

Malgré le manque de moyens et les nombreuses difficultés dues à la guerre, la commission de l'enseignement du Comité Central du FNL a rédigé pendant les dernières années des centaines de manuels scolaires (283 titres en 1965). L'imprimerie « Giao Duc Giai Phong » (Enseignement pour la Libération) a édité des dizaines de milliers d'exemplaires (200.000 en 1965). Chaque province développe ses initiatives dans l'imprimerie (on imprime sur pâte de farine, sur stencil, par la lithographie, etc...) pour se suffire dans une large mesure en matériel d'enseignement. La plupart des écoles dans les zones libérées enseignent suivant un programme commun, progressiste et scientifique. Elles profitent aussi des expériences des livres et du matériel d'enseignement du Nord. Dans des régions récemment libérées, les vestiges de l'ancienne éducation sont éliminés ou remaniés à fond.

la révolution culturelle à l'université de Pékin

Nous donnons ici quelques extraits d'une étude intitulée « Révolution Culturelle à l'Université de Pékin », qui montre que la Révolution Culturelle de 1966 est tout le contraire d'une explosion préfabriquée, mais l'aboutissement d'une longue lutte de classes au sein même du pouvoir populaire chinois.

LES PREMISSES

« Le système d'enseignement tendait à pousser les étudiants à se concurrencer pour occuper des positions privilégiées. Les valeurs morales et les modes de pensées étaient contraints d'évoluer : un étudiant devant moins penser à la révolution qu'à sa carrière. Il devait abandonner les critères égalitaristes pour adopter des critères élitistes. La tendance des premières années à s'engager dans les travaux les plus difficiles pour bâtir une société moderne dans le vaste arrière-pays chinois céda la place à un désir tacite d'acquiescer la sécurité et le prestige d'un futur notable.

Dans ce cadre hautement universitaire, les étudiants qui venaient de la campagne se trouvaient à peu près dans la position des étudiants noirs du Sud des Etats-Unis qui avaient accédé aux universités « d'élite » de l'Eastern Ivy Ligue : ils se sentaient intimidés, « intellectuellement inférieurs », arriérés sur le plan culturel. Leur expérience scolaire dut être fertile en humiliations dans la mesure même où il leur était impossible de rivaliser sur un plan d'égalité avec les étudiants bourgeois qui, de par leur position de classe, bénéficiaient d'avantages évidents dans le domaine intellectuel et culturel. Néanmoins, les professeurs « s'impatientaient et attaquaient la stupidité des étudiants les plus lents », qu'ils considéraient comme « un obstacle à la qualité universitaire ».

Bon nombre de ces étudiants furent bientôt renvoyés ou vivement poussés à se retirer.

Un d'entre eux, Juang Chikuang, écrivit plus tard le récit de son expérience à l'université de Wuhan. Son histoire est révélatrice de la complexité de la situation et permet de voir de l'intérieur les problèmes inhérents à la révolution de l'éducation opérée en Chine.

Juang rejoignit la 8^e armée de route en 1948. En 1951, il se rendit en Corée pour combattre avec l'Armée des volontaires du peuple ; en 1955, il fut nommé à un poste gouvernemental mineur, à la campagne. Il dit lui-même qu'à cette époque : « Mon niveau culturel était très bas ; aussi le Parti m'envoya-t-il à l'école des cadres culturels. » En 1959, Juang fut nommé au département de philosophie de l'université de Wuhan, où il devint secrétaire de son comité d'amphi. A l'époque du Grand Bond en avant, il participa à la rédaction de manuels de philosophie « qui appliquaient la ligne de masse aux problèmes de l'éducation ».

« Li Ta, Chu Shao-t'ien et Ho Ting-hua (membres de l'administration) se fauflèrent dans le Parti pour tirer profit de la situation et s'emparer de la direction de l'université de Wuhan. Ils terrassèrent la gauche révolutionnaire, poussèrent à l'avant-scène des spécialistes et des « professeurs » bourgeois. Ils braillèrent très fort que dans le passé « il y avait

eu trop de révolution et que l'enseignement avait été placé dans une position passive », ce qui avait eu pour résultat que l'Université n'avait rien d'une université... En ma qualité de cadre révolutionnaire, je ne pouvais vaciller devant l'attaque de la bourgeoisie... Aussi entraînai-je les camarades de toute ma classe à participer consciencieusement à divers travaux manuels dans l'enceinte de l'Université, tels que la collecte d'engrais naturels et de légumes. Le but de ce travail était de cultiver l'habitude du travail manuel accompli dans l'enthousiasme, de renforcer un style de vie simple, consacré à travailler durement »...

En réponse à l'insistance constamment renouvelée qui fut mise, à l'université de Wuhan, sur l'élévation du niveau universitaire, Juang écrit :

« Li Ta et consorts — seigneurs bourgeois qui s'étaient retranchés dans l'université de Wuhan — considéraient les étudiants et les cadres ouvriers et paysans qui persistaient dans la voie révolutionnaire comme le plus grand obstacle à la mise en œuvre de la ligne bourgeoise et révisionniste dans le domaine de l'éducation. Ils me tenaient pour un « mauvais » étudiant, difficile à manier. Par toutes sortes de biais, ils utilisèrent, pour me persécuter, le vieux système d'enseignement — la plus sinistre des tactiques. Lorsque fut mis en pratique le principe du « moins mais

de meilleure qualité », le département de Philosophie n'en persista pas moins à mettre en œuvre la politique des « connaissances larges et étendues ». La bande noire de Li Ta se vantait de faire de la philosophie une science générale; aussi organisa-t-on dans le département de Philosophie des cours de mathématiques, de chimie, de biologie, d'esthétique, de langues mortes, aussi bien que d'histoire de la philosophie chinoise, d'histoire des philosophies étrangères, d'histoire de la Chine moderne, d'histoire internationale contemporaine, de psychologie et de logique — soit plus de vingt cours au total...

Ces cours étaient pleins de choses anciennes et étrangères, féodales, capitalistes et révisionnistes. Ils cherchèrent partout un grand nombre de « spécialistes bourgeois » pour les inviter à faire, à l'Université, des « conférences » où ils répandaient leur poison. Les œuvres du président Mao étaient considérées comme des livres de « référence ».

Juang trouva cette évolution intolérable:

« Tout d'abord, je demandai que ces cours, qui amenaient celui qui les suivait à se couper de la lutte des classes, fussent suspendus. Mais je me heurtai à un refus... Je sentais profondément que, si les choses continuaient à suivre ce cours, non seulement je ne pourrais pas dominer la pensée de Mao Tsé-toung, mais encore ma volonté révolutionnaire serait sapée et ma conscience révolutionnaire corrompue. Je compris qu'une telle université ne pouvait être un creuset de révolutionnaires... Je compris que je ne pouvais pas y demeurer plus longtemps. »

En 1964, Juang décida de demander l'autorisation de quitter l'Université. Il se rendit chez Ho Ting-hua pour lui faire part de sa décision. « Il accueillit évidemment avec faveur l'idée qu'un étudiant aussi stupide que moi allait quitter l'Université. »...

En 1965, le système d'enseignement de la Chine avait à peu près l'allure suivante: au sommet, toutes les écoles d'élite, destinées à préparer les étudiants à l'Université. Leurs élèves étaient voués à devenir, dans l'avenir, les savants, les dirigeants et les cadres techniques de la Chine. Au niveau inférieur, on trouvait l'ensemble des écoles à plein temps, destinées à former les techniciens moyens, les ingénieurs et les professeurs, dont la plupart trouveraient des postes à la campagne. Tout en bas, venaient les écoles à mi-temps, destinées à doter d'un minimum d'éducation la classe ouvrière et paysanne de la Chine de demain; elles avaient aussi pour tâche de former les techniciens et les ingénieurs de basse catégorie qui dirigeraient les projets de modernisation des campagnes.

C'est cette hiérarchie et, tout particulièrement, son élite, qui allait être attaquée par les Gardes rouges pendant la Révolution culturelle...

Au cours de la période de 1962 à 1965, le problème de la succession de la première génération de révolutionnaires socialistes commença à se poser de façon aiguë dans toute la Chine. En 1964, Mao Tsé-toung proposa les pensées suivantes sur la question: deux ans et demi plus tard, elles allaient se retrouver dans la poche de presque tous les Chinois:

« A partir des changements survenus en Union soviétique, les prophètes impérialistes placent leurs espoirs « d'évolution pacifique » sur la troisième ou quatrième génération du Parti chinois. Nous devons faire voler en éclats ces prophéties impérialistes. Depuis les organismes dirigeants les plus hauts placés jusqu'aux racines de notre Parti, partout, nous devons porter une attention constante à la formation et au développement des continuateurs de la cause révolutionnaire... »

« Ils doivent être des révolutionnaires qui servent de tout cœur l'écrasante majorité du peuple de Chine et du monde entier et doivent différer du Khrouchtchev qui sert à la fois les intérêts de la poignée de membres de la couche bourgeoise privilégiée de son pays et ceux de la réaction et de l'impérialisme mondiaux.

« Ils doivent être des hommes d'Etat prolétariens, capables de s'unir et de travailler avec l'écrasante majorité. Ils ne doivent pas seulement s'unir avec ceux qui sont d'accord avec eux mais ils doivent être capables, aussi, de s'unir avec ceux qui sont en désaccord et même avec ceux qui se sont autrefois opposés à eux et dont la pratique a montré l'erreur. Mais ils doivent être particulièrement vigilants à l'égard des carriéristes et des conspirateurs comme Khrouchtchev pour empêcher que de tels éléments corrompus n'usurpent la direction du Parti et de l'Etat, à quelque niveau que ce soit.

« Les héritiers de la grande cause révolutionnaire du prolétariat surgissent des luttes de masse et sont trempés dans les grandes tempêtes de la révolution. Il est essentiel d'éprouver et de juger les cadres et de former les héritiers dans la longue marche de la lutte des masses. » »

L'EXPLOSION

Elle est connue, et fait désormais partie de l'Histoire. Rappelons-en, simplement, le point crucial:

« Pour se rendre pleinement compte des forces qui ont provoqué ces changements, il est nécessaire de revenir en arrière, à la fin du printemps et au début de l'été 1966. C'est à cette époque qu'apparurent les Gardes rouges des écoles secondaires, qui allaient devenir une des forces révolutionnaires les plus puissantes. Les premières Gardes rouges furent organisées à l'école secondaire

rattachée à l'université Tsinghua de Pékin. Voici comment ces Gardes rouges se sont décrites elles-mêmes dans une interview accordée à des journalistes japonais qui visitèrent leur école le 10 octobre 1966.

« Nous créâmes notre organisation le 29 mai et la baptisâmes Garde rouge. Depuis la Libération, cette école avait toujours été sous le contrôle des bourgeois et, pour cette raison, même lorsque nous essayions d'étudier la pensée de Mao Tsé-toung et d'entreprendre la Grande Révolution culturelle, main dans la main avec des ouvriers, des paysans et des soldats, nous en étions empêchés par le proviseur Wang Pang-ju, qui détenait le pouvoir. Cette situation finit par nous faire exploser de colère et nous avons alors créé notre organisation qui est formée de volontaires. Elle comprenait environ quarante membres... Aujourd'hui 265 des 1.300 élèves de l'école en sont membres. »

Les auteurs de *Comment tout a commencé* affirment que ces rebelles des écoles secondaires se mirent à rédiger des affiches en

gros caractères pour critiquer l'équipe de travail après l'incident du 18 juin à Peita. Fin juillet, certains de ces élèves envoyèrent deux de leurs affiches critiques à Mao Tsé-toung qui répondit immédiatement :

« J'ai reçu les deux affiches en gros caractères que vous m'avez expédiées le 28 juillet, ainsi que la lettre que vous m'avez fait parvenir avec la demande à laquelle je réponds aujourd'hui.

« Vos deux affiches en gros caractères, écrites respectivement le 24 juin et le 4 juillet, expriment l'indignation et contiennent des dénonciations contre la classe des seigneurs fonciers, la bourgeoisie, l'impérialisme et le révisionnisme aussi bien que contre leurs chacals qui exploitent et contrent les ouvriers, les paysans, les intellectuels révolutionnaires ainsi que les groupes et partis révolutionnaires. Vous montrez que cette rébellion contre les réactionnaires est justifiée.

« Je vous assure ici de mon soutien enthousiaste...

« Je dois déclarer ici que mes compagnons d'armes révolutionnaires et moi-même adoptons la même attitude révolutionnaire : tous ceux qui, à Pékin ou dans toute autre partie du pays, au cours de la Révolution culturelle, adoptent la même attitude que vous doivent recevoir notre soutien enthousiaste...

« En outre, tout en vous apportant notre soutien, nous vous demandons de diriger votre attention sur le problème de l'unité avec tous ceux avec lesquels on peut s'unir. En ce qui concerne ceux qui ont fait de lourdes erreurs, il faut, après les leur avoir indiquées, leur donner une chance de travailler, de corriger leurs erreurs et de prendre un nouveau départ dans la vie.

« Marx a dit que le prolétariat ne doit pas se libérer seul, qu'il doit libérer toute l'humanité. S'il est incapable de libérer l'humanité tout entière, le prolétariat ne pourra pas parvenir non plus à sa propre libération finale. Je vous conjure, camarades, de prêter grande attention à cette vérité. » (Mao Tsé-toung. 1^{er} Août 1966).