

IIIème Partie

Liban et Convivialité

Chapitre I

Approche critique de la pensée d'Illich :

Le monde d'idées des années 60 est sans doute pour beaucoup, dans la réflexion illichienne. Quelques uns de ses courants ont certainement préparé, influencé directement ou indirectement, ou tout simplement coexisté avec la pensée de notre auteur, ce qui permet de "situer" Illich pour savoir le comment et le pourquoi de ses options générales.

C'est la société de consommation industrielle à l'Ouest comme à l'Est, qui semble frapper, la première, l'imagination d'Illich, et décider de l'objet central de sa réflexion. En effet, le monde occidental, avec son industrialisation à outrance, n'a pas l'air de répondre aux aspirations profondes de l'homme, d'où le malaise et la recherche d'autres modes de vie. L'Ecole de Francfort semble être la première expression de ce malaise et de cette recherche du "bonheur" toujours reporté au plus tard :

"Je vois derrière lui -Illich- toute l'Ecole de Francfort. Ses deux sources intellectuelles sont: les marxistes allemands et les utopistes anglo-saxons. L'Ecole de Francfort est arrivée à cette conclusion : que le mode de production industrielle et la rationalisation utilitaire de la pensée ont abouti, sous la forme fasciste, puis sous la forme stalinienne et enfin sous la forme de la méga-industrie capitaliste des Etats-Unis, à une paralysie progressive du moi et de la communauté. Situation proche de la catastrophe et nous ne pouvons plus compter pour nous sauver sur telle ou telle classe de la population, parce que nous sommes tous pris dans ce système"¹.

Face à l'échec de l'économisme productiviste d'un côté (U.S.A.)

(1) : Illich, le Politique et les Institutions, Entretien de Gilles Martinet et Jean-Marie Domenach. In L'Arc, No 62, pp.4-12, 1975.

et du rationalisme organisateur de l'autre (U.R.S.S.), des démarches ont tenté d'échapper au dilemme Washington-Moscou. Elles étaient certes, au début des années 54-56 plus pragmatiques que théoriques, mais n'ont pas manqué d'affirmer la théorie de la "troisième voie" qui a introduit, en mai 68, la dimension idéologique et le facteur culturel dans la lutte des classes. D'où les conclusions qui s'imposent et qui nous sont tirées par Herbert Marcuse et Alain Touraine :

La classe ouvrière n'est pas, ou tout au moins, n'est plus la seule véritable classe révolutionnaire. Marcuse disait, avant même les événements de mai : "objectivement, "en soi", les travailleurs constituent toujours virtuellement la classe révolutionnaire, subjectivement, "pour soi", ce n'est plus vrai : les minorités actives sont désormais "issues de la jeune intelligentsia des classes moyennes et de la population des ghettos". -...- L'explication que donne Marcuse de cette situation est assez simple. Dans ces sociétés d'abondance que sont devenues les sociétés capitalistes avancées, il est facile de paralyser la prise de conscience des exploités "en continuant à développer et à satisfaire des besoins qui perpétuent leur servitude". Les ouvriers finissent par avoir "un intérêt de propriétaire" à l'égard du système existant. Ils sont incapables de rompre le "continuum de répression" dont ils sont victimes"².

Touraine, l'un des plus importants théoriciens du mouvement de mai, va peut-être plus loin dans son analyse. Dans les pays les plus industrialisés, dit-il, "la classe ouvrière n'est plus ... un acteur historique privilégié" -... car- "le pouvoir n'est plus un instrument d'exploitation économique au profit d'une minorité mais plutôt un appareil de direction, de contrôle et de manipulation de l'ensemble de la vie sociale". Le système de production est mû davantage par la puissance que par le profit et la croissance, "dépend beaucoup plus directement qu'avant de la connaissance, donc de la capacité qu'a la société de créer de la créativité". L'éducation, la consommation, l'information sont de plus en plus inté-

(2) : Martinet (G.) : L'avenir depuis vingt ans, Stock, Paris, 1974, pp. 60-61.

grées à ce qu'on pouvait appeler autrefois les forces de production. Aussi est-il plus utile aujourd'hui "de parler d'aliénation que d'exploitation" --...-- Ce sont les travailleurs qui se laissent le plus facilement séduire et manipuler. C'est la nouvelle intelligentsia qui est le mieux placée pour prendre conscience de l'aliénation et pour réagir contre elle. "C'est parce que la connaissance est une force de production que la politique est entrée dans l'Université"³.

Ainsi, la "nouvelle intelligentsia" est la vraie force révolutionnaire, celle qui lutte contre les "appareils" qui monopolisent et empêchent la libération sociale. De par sa révolte culturelle, elle préfigure la société de demain où "l'antagonisme entre raison et imagination, pensée poétique et pensée scientifique s'effacerait progressivement"⁴.

Cette intelligentsia montre donc que la domination sociale va au-delà des rapports de travail car l'homme ne peut se suffire de projets rationnels, de planifications, de taux d'investissement et a besoin de rêves, de systèmes de représentation et d'idéologie. D'où la condamnation de l'économisme et le refus de voir dans l'essor de la production une voie sûre et certaine qui mène vers le socialisme. Et on commence à s'interroger sur la nécessité de la croissance elle-même, et non plus seulement sur ses finalités !

Plus qu'une affinité, une filiation évidente relie ces points de vue à la réflexion illichienne. Ne mettent-ils pas l'accent, comme Illich, non seulement sur les crises à l'intérieur de la société industrielle, mais surtout sur l'absurdité du monde industriel de production lui-même ? ne délaissent-ils pas comme lui la notion d'avant-garde de la classe ouvrière pour la "nouvelle intelligentsia" formée de gens unis principalement par la pleine reconnaissance de la profondeur de la crise... ? Bref, Ecole de Francfort, Marcuse, Touraine ou Illich parlent d'aliénation plutôt que d'exploitation et recuse la pertinence d'une classe universelle au sens

(3) : Martinet (G.) : Ibid. pp. 60, 61, 62.

(4) : Martinet (G.) : Ibid. p. 66.

hégélien, devant l'énormité de la catastrophe à venir :

"Depuis Hegel, la vision dialectique de la révolution sociale a été liée au concept de la classe universelle. La classe universelle est la classe sociale qui, à un moment donné du processus dialectique de la société, sert l'intérêt général de la société en servant son intérêt particulier en tant que classe. Cette classe fait apparaître et représente la nouvelle société. Comme Hegel voyait cette société dans la séparation entre l'Etat et la société civile, il en vint à considérer la bureaucratie comme la classe universelle. Marx, utilisant le même cadre théorique, voyait dans la classe ouvrière la classe qui ferait advenir la société socialiste et finalement la société communiste. Le besoin d'organisation de cette classe fut plus tard souligné par l'idée de Lénine de l'élite du parti; idée qui en pratique, mena à l'aliénation de la classe ouvrière. Illich, non seulement critique l'idée d'une élite bien organisée comme étant "hautement indésirable", mais rejette également l'idée d'une classe universelle au sens marxiste parce que, alors que les marxistes portaient traditionnellement leur attention sur les crises à l'intérieur de la société industrielle, Illich est surtout attentif à l'effondrement du monde industriel de production lui-même. En d'autres termes, la théorie d'Illich apparaît plus radicale que la théorie marxiste et par conséquent la classe de gens qui est potentiellement impliquée dans un changement radical vers une société conviviale n'est pas une classe universelle au sens hégélien mais plutôt une classe universelle au sens littéral, c'est-à-dire un groupe de gens en provenance de tous les secteurs de la société, unis simplement par la pleine reconnaissance de la profondeur de la crise et par l'acceptation de limites inévitables"⁵.

En effet, l'expansion, c'est-à-dire la croissance illimitée, est incrustée dans la mentalité collective, sous tous les régimes actuels. Malgré la production à la chaîne des marchandises qui détruisent la nature, et l'élaboration en série de traitements qui détruisent la société, l'homme poursuit toujours son cauchemar al-

(5) : De Sousa Santos (B.) : La loi contre la loi. in Esprit, juillet, 1973. p. 70.

chimiste et va ainsi à sa perte. L'industrialisation à outrance ne peut avoir pour conséquence qu'un "conditionnement des individus intolérable psychologiquement, destructeur socialement et impossible économiquement"⁶. Elle ne peut que créer, par ses services préemballés, un monde d'impotents dont l'activité principale est la consommation.

D'un côté les "technosophes" ou les capitalistes du savoir, de l'autre les consommateurs, voilà contre quoi s'élève Illich qui pense que Marx a visé trop court en mettant seulement en cause les rapports de production, sans aborder l'industrialisme et le productivisme en tant que tels, qui pourtant imposent leur loi aux régimes capitalistes et socialistes.

L'objet central de la critique illichienne est donc le mode de production industriel et sa cible la civilisation des "services" industrialisés :

"Se situant hors du monde de production, Illich ne pense pas que les luttes de classes qui se déroulent à l'intérieur de ce système puissent le mettre en question. C'est une contestation de l'extérieur de l'appareil productif qu'il préconise. La ligne d'opposition qu'il trace sépare les appareils productifs d'un côté (grandes sociétés, bureaucraties publiques, professions) et de l'autre côté ceux qui ne veulent pas se laisser réduire au statut d'usager. L'enjeu de la lutte n'est ni la répartition du profit, ni la prise en main des appareils actuels du pouvoir, mais leur destruction par l'action concertée des "gens". Il s'agit d'une réanimation sociale, d'un développement des capacités d'agir à la base..."⁷.

Illich veut-il la destruction totale des appareils actuels du pouvoir, ou ce qu'il appelle couramment les "outils" ? certainement pas puisqu'il existe pour lui, entre le sous-équipement et la sur-industrialisation, un monde post-industriel efficient où le mode

(6) : Illich (I.) : Contre la production du bien-être, in Esprit, juillet 1973. p. 35.

(7) : Domenach (J.M.) et Thibaud (P.) : Avancer avec Illich, in Esprit. Juillet 1973. p. 1-21.

industriel de production complète la production sociale sans la monopoliser. En d'autres termes, l'homme peut opter pour le monde de la maturité technologique où l'outil est convivial et libérateur parce qu'il est entre deux seuils critiques : en deçà, il est inefficace mais au-delà il est auto-régulateur, c'est-à-dire destructeur en soi, indépendamment de son propriétaire ou de son fonctionnement.

La "dimension" des outils est donc au centre de la pensée illichienne car elle pose un problème aussi grave que leur maîtrise, peut-être même plus grave si cette maîtrise dépend précisément de ces dimensions ! d'où la théorie du "double seuil de mutation" de notre auteur, autour de laquelle il articule toute sa critique du mode de production industriel.

Il s'agit, selon cette théorie, de diagnostiquer le moment où un "outil" commence à produire des "effets seconds" négatifs plus importants que les résultats positifs, c'est-à-dire à être "contre-productif". Ainsi, chaque outil, au-delà du second seuil (de tolérabilité) est nécessairement meurtrier : il détruit le milieu physique par la pollution et la détérioration de l'environnement, le milieu social par le monopole radical (quand l'homme dépend pour ses besoins d'un seul type de produit ou d'une seule profession, quand il y a une consommation forcée excluant les compétences naturelles), le milieu psychologique par la surprogrammation (qui a brisé le rapport entre l'apprentissage par l'expérience directe et la scolarisation), la polarisation sociale (des outils de plus en plus puissants sont au service d'une élite de plus en plus restreinte) et la dévalorisation ou usure obligatoire (la dévalorisation accélérée des produits "anciens" au profit de nouveaux modèles modernise la pauvreté et ne cesse de la reproduire) ou ce qu'on appelle aujourd'hui le "choc du futur".

Illich ne recuse pas la technologie en tant que telle et ne veut un quelconque retour à la nature. Il s'agit seulement pour lui de faire de cette technologie une critique politique en lui imposant

des limites. Et nous pouvons, pour plus de précisions, avancer ce que dit M. Avanzini de notre auteur et de son modèle de développement pour l'Afrique et l'Amérique latine : "il reste que, tout en réclamant violemment la suppression de la misère de l'Afrique et de l'Amérique du Sud, il n'entend pas y substituer le culte de la consommation et le "développementalisme" qu'animent certains gouvernements, mais ne préconise pas davantage le retour à quelque primitivisme; il aspire non à la diminution de la qualité ou du nombre des outils mais à leur dévaluation sociologique"⁸.

Certes, comme on l'a déjà noté, l'outil transforme le savoir en pouvoir en dépassant le seuil du tolérable, et sera destructeur dans une société de consommation et de "développementalisme", mais dans une société de partage, là où il y a savoir sans capitalistes du savoir, cet outil ne peut qu'être utile puisque le savoir et le pouvoir seront conviviaux, c'est-à-dire au service de tous et partagés par la majorité des gens. Illich ne parle-t-il pas de l'usage du téléphone et même du "computer", dans ses réseaux éducatifs ?

Bref, Illich est avec la "science by people" (la science par l'homme) et non la "science for people" (la science pour l'homme). Or "la science par l'homme représente l'effort de ses tenants pour "décrocher" du marché. C'est une quête de l'autonomie, mais dans une nouvelle synthèse et non par un retour au "bon vieux temps" ou à une prétendue "vie simple". Elle ne procède pas d'un désir d'évasion -...- car elle vise avant tout à améliorer, à embellir les conditions de vie présentes de ses promoteurs-...- en contraste avec la science qui oeuvre dans l'intérêt du marché et de l'industrie, c'est la recherche conviviale"⁹.

Adoptant une conception historique de l'écologie (la transgression des règles de la nature primordiale chassa Adam du Paradis) pour point de départ de sa théorie générale de la science, Illich voit essentiellement dans la science un correctif du désordre écolo-

(8) : Avanzini (G.) : Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse, Privat, 1975, p. 218.

(9) : Illich (I) : Le travail fantôme. Edit. Seuil, Paris, 1981. p. 93.

gique : "et la science, c'est la quête d'un remède à cette douloureuse condition. L'importance primordiale est donc donnée aux efforts pour soulager la faiblesse des hommes, non pour contrôler, dominer ou conquérir la nature afin de la transformer en un pseudo-Paradis -...- l'histoire est celle du salut, non celle de l'évolution"¹⁰.

Ainsi, notre auteur nous trace la voie du "salut" à suivre, puisque les solutions "technologiques" et les solutions "politico-économiques" ont tous deux échoué, dans leur recherche de la croissance illimitée, du progrès pour le progrès. Il ne fait aucun doute, il faut s'attaquer à la logique du marché et de l'industrie, et au mode de production industrielle qui les soutient, autrement c'est l'impasse. André Gorz dit : "tant que la matrice matérielle reste inchangée, l'appropriation collective de l'entreprise ne peut être qu'un transfert parfaitement abstrait de la propriété juridique qui sera bien incapable de mettre fin à l'oppression et à la subordination ouvrière"¹¹.

C'est à l'intérieur de cette critique générale de la société industrielle qu'il faudrait situer les options pédagogiques illichiennes et sa critique de l'école en son état actuel. Et comme "En vérité, il n'y a aucune raison pour proscrire d'une société conviviale tout outil puissant et toute production centralisée. Dans l'optique conviviale, l'équilibre entre la justice dans la participation et l'égalité dans la distribution varie -...- une société conviviale n'interdit pas l'école. Elle proscriit le système scolaire perverti en outil obligatoire, fondé sur la ségrégation et le rejet des recalés"¹².

Ce qui importe donc, c'est l'équilibre entre outil manipulateur et outil convivial, entre institution monopolisante et liberté individuelle. Or dans la société industrielle de productivisme, cet

(10) : Illich (I.) : Ibid. p. 99.

(11) : Le Garrec (J.) : L'outil et les grands systèmes, in l'Arc, No 62, p. 13-21.

(12) : Illich (I.) : La Convivialité. Edit. Seuil, Paris, 1973.p.48.

équilibre est brisé en faveur des institutions bureaucratiques : on crée une consommation de plus en plus continue, parce qu'on produit à la fois les biens et les besoins de ces biens. On transforme le simple désir en besoin pour pousser à une consommation maximale. Et l'institutionnalisation des valeurs, des services rendus, se traduit par un monopole radical à tous les niveaux, par la perte de l'autonomie et de l'initiative privée. L'individu, dans ces conditions, devient inadapté, déshumanisé et soumis à des forces qui lui échappent.

Dans une telle société de consommation, l'école ne peut être qu'une institution et une puissance manipulatrice de l'individu, indépendamment de son cursus éducatif : L'institution scolaire apprend d'abord et essentiellement la soumission à un programme, préambule à toutes les autres soumissions de la vie. Elle est à l'origine de la division sociale du travail, et du coup de la hiérarchie sociale, vu sa structure de jeu rituel de promotions gardées. Elle est "pré-aliénatrice" car elle prépare l'individu, en lui donnant l'habitude d'attendre d'autrui toutes les solutions (ici l'enseignement), à subir dans l'avenir toutes les aliénations. "Maintenant, les jeunes gens sont pré-aliénés par une école qui les isole du monde du travail et du plaisir. L'école fait de l'aliénation la préparation à la vie, privant ainsi, l'enseignement de réalité et le travail de créativité. Elle prépare à l'institutionnalisation aliénatrice de la vie en inculquant le besoin d'être enseigné"¹³.

Ainsi, étant contre toutes les institutions de la société industrielle de consommation pour les raisons sus-mentionnées, Illich ne peut être que contre l'institution-Ecole pour les mêmes raisons. Mais replaçons sa pensée éducative, pour mieux la saisir, dans le contexte pédagogique général de l'époque : à savoir les multiples courants de la pédagogie "non-directive" ou autres... la plupart d'entre eux n'a pas manqué d'influencer, directement ou indirectement, sa réflexion dans ce domaine :

(13) : Illich (I.) : "Pour en finir avec la religion de l'Ecole".
in Esprit. No 12, décembre 1970. p. 846.

Depuis le XIXe siècle (1880) jusqu'aux années 50, l'Ecole cadrait, d'une façon générale avec les aspirations de la société. Mais à partir des années 60, les fissures paraissent nombreuses dans cette institution plus que centenaire. Le consensus social n'est plus aussi évident que par le passé, d'où les critiques de tout bord sur l'utilité et l'efficacité d'un tel système scolaire.

Ce "malaise" grandissant est interprété de différentes manières : conflit de génération, lutte de classes en classe, crise générale du capitalisme monopoliste d'Etat, crise de civilisation ou même crise de la métaphysique occidentale (Pampidou)... Pour tous, en tout cas, l'Ecole est pour le moins inadaptée, d'où la recherche incessante du remède-miracle :

"Qu'on s'alimente à Rogers et à la non-directivité (M. Pagès, A. de Peretti), à la psychanalyse (Mendel), à la psychothérapie institutionnelle (F. Oury), ou à la socianalyse (R. Lourau, G. Lapassade), le dénominateur commun est là -...- : dans les lieux pédagogiques, ce qui s'y passe est aussi important que ce qui s'y transmet. Il s'y institue des interactions et des interdépendances dont les jeux déterminent la production, production des objets ici, production, là, de la connaissance elle-même.

"Célébration du hic et nunc. Célébration aussi de la transversalité. Mutation du professeur magistral en moniteur analyste..."¹⁴.

Ces "célébrations" n'ont pas fait long feu, et les analyses sociologiques occupèrent vite le terrain. Bourdieu et Passeron, dans "La Reproduction", parlent de la mission imposée à l'école par le pouvoir, celle effectivement, de la reproduction des classes sociales, et en définitive de la formation de la force de travail. La fonction objective de l'école est aussi, pour eux, parallèlement à la formation et à la ventilation des forces sociales, la diffusion et l'imposition de l'idéologie dominante. De ce fait, toute formation pédagogique ou théorique ne peut échapper à l'emprise de pouvoir : formation pédagogique ? mais "toute action pédagogique est

(14) : Hameline (D.) : Le domestique et l'affranchi. Les éditions Ouvrières, Paris, 1977. p. 13.

objectivement une violence symbolique en tant qu'imposition, par un pouvoir arbitraire, d'un arbitraire culturel"¹⁵, formation théorique ? mais toute la recherche dite "fondamentale" est dominée et pervertie par l'idéologie dominante ?

Baudelot et Establet traitent, dans l'Ecole capitaliste en France, du même sujet mais sous un autre éclairage. Ils parlent, certes, de reproduction sociale (qui n'est plus simple mais élargie) mais insistent surtout sur le rôle de l'idéologie dans et par l'école. Le processus de scolarisation joue de plus en plus, d'après eux dans la société capitaliste, un rôle direct dans la condition de classes des individus :

"disons-le clairement : nous n'aurons jamais soupçonné l'importance vitale du front de l'éducation dans la lutte de classe sans l'expérience de la révolution chinoise ... la révolution culturelle mettait l'accent sur l'importance vitale de l'instance idéologique dans la reproduction des rapports sociaux de production. Elle imposait la nécessité d'une révolution par et dans l'idéologie, révolution qui impliquerait la transformation radicale de l'ancien appareil scolaire".

"si l'on admet avec eux et Althusser :

- 1- Qu'aucune classe ne peut durablement détenir le pouvoir d'Etat sans exercer en même temps son hégémonie sur et dans les appareils idéologique d'Etat (A.I.E.).
- 2- Que l'A.I.E. scolaire a remplacé dans ses fonctions, l'A.I.E. dominant de la période précapitaliste, à savoir l'Eglise.

"On comprend que la lutte de classe se livre ou se joue d'abord dans... la classe. La révolution passe nécessairement, voire essentiellement, par une remise en cause radicale de l'A.I.E. dominant... un A.I.E. ne se partage pas, ne se divise pas, ne se réforme pas. Pas plus que ne se partage, ne se divise ou ne se réforme le pouvoir

(15) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : La Reproduction. Les éditions de Minuit, Paris, 1970. p. 19.

d'Etat. Faire la révolution, c'est donc théoriquement et pratiquement détruire l'Ecole"¹⁶.

Propos qui rappellent étrangement ceux d'Illich sur l'école. "La transformation radicale de l'ancien appareil scolaire", "faire la révolution, c'est donc théoriquement et pratiquement détruire l'école", sont au coeur même de sa problématique éducationnelle. Certes, la logique de l'analyse n'est pas la même chez Baudelot, Althusser et Illich, mais les résultats, les conclusions à tirer n'en restent pas moins identiques. Pour tous ces penseurs, et pour Bourdieu et Passeron, l'Ecole ne peut être un moyen de démocratisation et d'émancipation. Le verdict est clair.

Ainsi, l'école est pour Illich, comme pour Bourdieu et Passeron, un lieu de reproduction sociale primordiale. Les classes dirigeantes de l'Amérique Latine ne représentent-elles pas une minorité de moins de 3% , dont les chefs sont diplômés de l'école secondaire ?... sur la population rurale bolivienne par exemple 2% seulement suivent les cinq années de l'école primaire, et 2% de tous les boliviens parviennent au terme de l'école secondaire !

Dans un autre pays de l'Amérique Latine, "au Pérou, plus de la moitié des dépenses d'éducation publiques et privées, profitent directement à un peu moins de 1% de la jeunesse péruvienne, alors, que 50% n'obtiennent même pas au cours de leur vie 20% des fonds destinés à l'éducation"¹⁷.

Illich poursuit ailleurs : "Assurer à tous, dans les mêmes conditions, l'enseignement obligatoire doit être reconnu une tâche économiquement irréalisable. En Amérique Latine, l'Etat dépense pour un étudiant entre 350 et 1200 fois plus que pour un citoyen médian -...- aux Etats-Unis, les parents les plus riches -10% -...- obtiennent aussi de l'Etat, par enfant, dix fois plus d'argent que les

(16) : Guedj (A.) et Hrincker (F.) : Faut-il brûler l'Ecole ? in La Nouvelle Critique. janvier, 1972. pp. 16, 19.

(17) : "Mort de l'Ecole". entretien avec Illich (I.). in Education. No 125. janvier 1972. pp. 27, 30.

parents constituant les 10 % les plus pauvres de la population -en raison d'une scolarité plus longue et des universités privées qui sont, en fait financées, du moins indirectement, par des fonds prélevés sur les impôts-. L'enseignement obligatoire polarise nécessairement une société"¹⁸.

Confirmant le point de vue d'Illich, les statistiques de l'UNESCO signalent que c'est seulement dans un petit nombre de pays que la moitié des enfants poursuivent les six premières années d'étude, et E. Reimer note qu'en 1965, moins de la moitié des étudiants portoricains passaient neuf années à l'école¹⁹. Quant à L. Legrand, il fait remarquer que, selon le calcul de Boudon et pour l'année 1959-1960, l'enfant de père appartenant à une profession libérale en France, a 124 chances d'accéder à l'enseignement supérieur contre une à un enfant d'ouvrier²⁰.

L'Ecole n'apprend donc rien et ne change rien à la situation de départ de ses élèves. Les quelques "miraculés" du système ne peuvent malheureusement modifier ce constat d'échec, car il ne faut pas confondre mobilité sociale avec un changement dans la division sociale du travail : la première est un changement extrêmement minime par rapport à la deuxième qui, elle, constitue la véritable fonction du système scolaire.

L'Ecole reflète et entretient les structures de la société; son rôle est d'intérioriser le succès ou l'échec et de rendre ainsi possible, par sa neutralité apparente et sa prétendue objectivité, l'acceptation et la justification de la ségrégation sociale... on est loin de l'égalité des chances pour tous les citoyens, et l'institution scolaire comme toutes les autres institutions de la société industrielle, représente finalement à travers le monde une entreprise sans issue.

(18) : Illich (I.) : "Descolariser l'Ecole", in Les Temps Modernes. août-septembre. 1970. pp. 475, 495.

(19) : Reimer (E.) : Mort de l'Ecole. édit. Fleurus, Paris, 1972. p. 22.

(20) : Legrand (L.) : Pour une politique de l'éducation. Edit. P.U.F. Paris, 1977. p. 24.

L'Ecole est aussi pour Illich, comme pour Althusser bien sûr, un appareil idéologique d'Etat. Ne la compare-t-il pas sans arrêt à l'Eglise, l'autre appareil idéologique d'Etat de la période pré-capitaliste ? n'est-elle pas l'Eglise moderne des prolétaires de l'âge industriel, perpétuant le rôle de l'Eglise du Moyen-Age face au peuple qui croyait trouver son salut dans son rituel ?

"L'Ecole est un rituel d'initiation qui intègre le néophyte dans la cause sacrée de la consommation progressive, un rituel de propitiation où les prêtres universitaires servent d'intermédiaires entre les fidèles et les dieux du privilège et de la puissance, un rituel d'expiation qui sacrifie ses ratés, les marquant au fer rouge comme bouc-émissaires du sous-développement"²¹.

La fonction invariante de l'institution scolaire, celle d'intégration professionnelle et marocale qui transcende les sociétés et mêmes les révolutions, est à la base de la critique d'Illich. Celui-là voit la racine du mal dans cette invariance institutionnalisée : "Pour dire trivialement les choses, les bouleversements d'une révolution, fût-elle marxiste, laissent inchangés les objectifs qui structurent en son fond le système éducatif et, de facto, ses fonctions d'appareillage"²².

Le système scolaire apparaît donc, dans la problématique illichienne et pour Baudelot et Establet, comme l'instance idéologique par excellence. Ainsi, ce qui n'est pas enseigné à l'école se voit retirer toute valeur, d'où la répartition hiérarchique des privilèges qui passe de plus en plus par la scolarité obligatoire : n'a-t-on pas remarqué que les 10% des plus riches, aux Etats-Unis obtiennent, des fonds publics destinés à l'éducation, dix fois plus que les 10% les plus pauvres ? et la méritocratie en union soviétique ne s'exprime-t-elle pas par la concentration des privilèges scolai-

(21) : Illich (I.) : "Pour en finir avec la religion de l'Ecole", in Esprit, op. cit. pp. 835, 850.

(22) : Hameline (D.) : "De l'invariance et de l'autonomie du pédagogique". in Société Alfred Binet et Théodore Simon. No 537, 1974. p. 60. C'est l'auteur qui souligne.

res sur le groupe urbain des professions libérales ? et Illich de conclure : "à l'ombre de toute pyramide scolaire nationale, un système international de castes est venu s'imbriquer dans une structure internationale de classes. Les pays sont classés selon un système de castes dont la dignité sur le plan de l'éducation se mesure au nombre moyen d'années de scolarisation de leurs citoyens"²³.

Cette invariance, cette hégémonie du système scolaire est partout flagrante. Quitte à nous répéter, la socialisation des outils sans la socialisation effective des connaissances techniques ne change rien à la structure sociale profonde, puisqu'elle se contente de remplacer le financier par le "capitaliste du savoir". Ainsi, des monopoles, le pouvoir passe à la techno-structure sécrétée par l'école.

L'école fabrique partout une nouvelle classe de privilégiés qui se reproduit à travers le système scolaire en place. Une solution s'impose : le contrôle politique et de la culture et des caractéristiques des produits industriels. Il faut opérer sur les deux plans à la fois, car culture monopoliste et produits industrialisés se renforcent mutuellement :

"Le changement de société va se jouer de manière décisive, non pas sur le contrôle des moyens de production mais sur la détermination des caractéristiques de l'objet technologique et de l'objet culturel.

"... En Occident aujourd'hui, en effet, cette reprise de la dénonciation du système d'éducation concentrationnaire et traditionnelle ne naît pas d'une radicalisation marxiste du thème de la culture prolétarienne séparée comme outil théorique et pratique de la lutte des classes, mais d'une redéfinition de la priorité théorique de cette lutte au profit d'un nouveau type de circulation de la culture"²⁴.

(23) : Illich (I.) : "Révolution Culturelle, Ecole et Développement" in Les Temps Modernes. juin 1970. pp. 2074, 2083.

(24) : Hameline (D.) : De l'invariance.... op. cit. in Société Alfred Binet et Théodore Simon. op. cit. p. 62. C'est l'auteur qui souligne.

Faut-il le dire en un mot : la solution ne réside que dans la révolution culturelle qui ne peut que passer par la destruction du système scolaire, de toute culture transmise par une tutelle organisée ou pire, institutionnalisée. On a ici l'impression qu'Illich se démarque encore une fois des communistes, mais pour bien se rapprocher cette fois des anarchistes et des libertaires :

"Les communistes ont une mémoire; ils sont des héritiers. Avant de transformer la culture, et pour la transformer, ils veulent la recevoir. A la limite, les anarchistes voudraient être sans mémoire et détruire la culture pour libérer l'imagination"...

"D'un côté, affirmer avec les libertaires, la priorité de la révolte créative, et son corollaire, l'abolition toujours à reprendre du pouvoir de transmettre et de réguler, dont la dérive centralisatrice et oppressive est fatale"...

"D'un côté, avoir à transmettre et réguler quelque chose n'est pas tenu pour une exigence prioritaire. Créer, et s'éprouver créatif, voilà l'urgence... la tutelle, considérée en elle-même, est alors censée contaminer tout le reste. Une fois la tutelle abolie, l'échange libre des choses et des idées, le travail et la jouissance redeviennent possibles"²⁵.

Créer et s'éprouver créatif s'avère impossible tant qu'existe cette culture, cette religion planétaire monopoliste (elle ne prévoit le salut que par l'école) et anti-chrétienne (elle veut faire "ce que Dieu ne fait pas puisqu'elle manipule les êtres pour les conduire à leur salut").

Bref, le système d'enseignement dans une société de consommation illimitée est, pour Illich, l'élément central, celui qui dans l'instance idéologique joue le rôle dévolu au marché dans l'instance économique. C'est lui qui définit le système des valeurs universelles, les normes. Il est, en conformant idéologiquement, l'élément constitutif en quelque sorte et le garant de l'ordre social. Sa comparaison avec la religion est, cette fois-ci encore, très signifi-

(25) : Hameline (D.) : Le domestique et l'affranchi... op. cit. pp. 111-112.

cative à plusieurs égards :

"Il est de fait que la problématique de l'école comme religion est éclairante et féconde une réflexion critique -...- C'est qu'en effet, dans toutes les nations en voie de développement, la main mise de l'école sur le citoyen s'effectue avec toutes les prétentions habituelles d'une religion -...- Car le système scolaire remplit aujourd'hui la triple fonction commune aux églises -...- "Pour Durkheim, écrit Illich, cette capacité à diviser la réalité sociale en deux domaines distincts (sacré et profane) est l'essence même de la religion -...- l'école, par définition, divise" :

"L'école divise le temps -...- l'école divise aussi l'espace -...- "journées portes ouvertes" et "universités sans murs"...

"La seule existence d'écoles obligatoires divise toute société en deux domaines -...- divise la réalité sociale : l'éducation est séparée du monde et le monde de l'éducation".

"... le perdant ne reçoit que ce qu'il mérite -...- ce phénomène religieux qu'il est difficile de concevoir un salut sans damnation ! l'école n'échappe pas à cette difficulté"²⁶.

Une seule solution : détruire cette religion moderne, cette institution des institutions, cette aliénation de l'efficacité de laquelle dépendent toutes les autres aliénations. La DESCOLARISATION est donc à base de toute véritable révolution, de tout mouvement de libération humaine. L'individu doit seul décider de son sort, sans l'aide des technosophes et des méritocrates, sans l'intervention du maître qui est à la fois un gardien, un prédicateur et un thérapeute. Le mot d'ordre d'Illich serait donc : il faut supprimer le système scolaire pour descolariser la société, sinon toutes toutes les réformes ne serviront. Car c'est la culture dans ce qu'elle a de plus idéologique, qui a le dernier mot, c'est la "figuration" qui l'emporte sur le "fonctionnement" :

"Alors que les organisationnels donnent priorité à la fonction

(26) : Cahier de Villemetrie, No 83, janvier-février 1971. p. 50, 51, 52, 53.

sur la figure, ou plus exactement, au fonctionnement sur la figuration, les libertaires considèrent qu'il n'est pas question de fonctionner tant qu'on n'a pas modifié la configuration.

"... S'attaquer à la représentation hic et nunc de la configuration autoritaire, à savoir l'adulte en position de transmetteur et de régulateur, constitue un acte à portée politique dans la mesure où c'est la transformation de la configuration elle-même qui se trouve ainsi entreprise. L'éducation est subversion"²⁷.

Il faut détruire la culture "prométhéenne" de notre ère industrielle, en brisant l'appareil idéologique école, pour pouvoir modifier la configuration et par la suite acquérir la nouvelle culture conviviale et libératrice. De toute façon, nous rassure Illich, les jours de l'école sont comptés parce qu'elle a atteint sa contre-productivité maximale, c'est une constatation irréversible... En voici quelques unes des caractéristiques de la plus grande institution de tous les siècles : la médiocrité, l'injustice, l'immobilisme, l'hyper-spécialisation des célébrants, la reproduction, la conservation, le déphasage par rapport à l'aspiration profonde de l'homme, la sélection, le renforcement des inégalités, l'inefficacité des processus scolaires, le manque de dialogue et de contact avec la société, la nature et l'histoire, l'endoctrinement et l'inculcation, le dressage et la soumission, la marque élitiste, l'esprit de système, la centralisation, la rigidité... Bref, cette école coiffe l'Etat et la société toute entière. Elle est :

L'instance "idéologique" : on y apprend les idées dominantes per le biais du contenu du programme obligatoire.

Le lieu "social" : on y reproduit les rapports sociaux.

Le lieu "économique" : on y opère, par le biais de la sélection, orientation... la ventilation des différentes catégories de main-d'oeuvre, nécessaires au développement illimité de l'économie et de la techno-structure.

Une fois la "configuration" modifiée, c'est-à-dire une fois ce

(27) : Hameline (D.) : Le domestique et l'affranchi, op. cit. pp. 119-120. C'est l'auteur qui souligne.

fléau d'école, cette calamité dévoilée, l'homme se rend facilement compte que, pour bâtir la nouvelle culture, la société conviviale où chacun vit en harmonie avec autrui et avec l'environnement, "il ne s'agit pas tant de descolariser l'école par quelque formule libérale, ou même libertaire, que de descolariser la société, plutôt qu'une autre école on doit prévoir autre chose que l'école et, plutôt qu'une didactique nouvelle, inventer des voies extra-scolaires d'humanisation de l'homme et travailler à précipiter la fin de l'ère de l'"Ecole", inaugurée voilà 200 ans"²⁸.

Ces "voies extra-scolaires d'humanisation" ne sont que les réseaux éducatifs d'Illich (au nombre de quatre) qui remplaceraient l'école moribonde pour agrandir et multiplier les chances de chacun d'apprendre et d'enseigner, en dehors de tout carcan institutionnel et de tout diplôme scolaire. Ces réseaux visent essentiellement trois buts :

- Donner accès aux ressources existantes, à tous ceux qui veulent apprendre, et ce, à n'importe quelle période de leur vie.
- La rencontre de ceux qui désirent partager leurs connaissances et ceux qui souhaitent les acquérir.
- Permettre aux porteurs d'idées nouvelles de faire entendre leur voix.

En d'autres termes, "la dilution de cet organisme-l'école-s'accompagnera nécessairement et naturellement de la marginalisation du technicien corrélatif qu'est le professeur. -...- ces experts en didactique seraient remplacés par des instructeurs non professionnels ou plutôt, selon des modalités variées, chacun serait appelé à assumer épisodiquement leur rôle -...- Alors que, aujourd'hui, le souci est souvent ressenti d'améliorer la compétence d'un personnel spécifique -...- au contraire, une formation confiée à des adultes divers et demeurés au contact d'activités variées entretiendrait bien mieux l'osmose avec la vie quotidienne"²⁹.

(28) : Avanzini (G.) : Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire... op. cit. p. 218.

(29) : Avanzini (G.) : Ibid. p. 218.

C'est la société dans son ensemble qui devient, en quelque sorte, éducative. Le temps des castes, des professionnels, des spécialistes sera revolu. Mais pour mettre en place ces réseaux, pour réussir cette société éducative dans son ensemble, qui tient ses membres en osmose avec la vie quotidienne, Illich fait paradoxalement appel à la technique moderne. Hâtons-nous de dire que cette technique est destinée à des institutions "ouvertes" et non contraignantes, selon le vocabulaire de notre auteur, comme les services postaux et téléphoniques, les transports, les marchés, les parcs, les trottoirs...-ainsi on met en relation, grâce aux machines modernes, l'enseigné et l'enseignant :

"Pourtant, la technique moderne permettrait aisément la mise en place d'un réseau d'appariement. L'utilisateur se contenterait d'indiquer son nom, son adresse et décrirait l'activité pour laquelle il recherche un compagnon. Un simple tri sur ordinateur permettrait de lui transmettre la liste des personnes ayant manifesté un intérêt similaire. Comment se fait-il que l'on n'ait jamais mis en place un tel système sur une grande échelle, alors que le public dans son ensemble reconnaît bien volontiers la valeur de ces rencontres?"³⁰.

D'un autre côté, le recours à la technique moderne rend l'enseignement à la fois plus individualisé et plus rentable que celui du système scolaire. C'est-à-dire que l'utilisation de la technologie, à rebours des tendances actuelles, pourrait s'avérer une véritable alternative à l'impasse actuelle de l'éducation. C'est ce que paraît comprendre Mac Luhan en essayant de décrire l'étendue et les répercussions de cette "révolution" :

"Le message, c'est le médium" : par cette formule célèbre Mac Luhan contredit toutes les analyses précédentes qui tenaient pour essentiel, non les médias en eux-mêmes, mais leurs messages diffusés. Ce qui pousse M. Avanzini à dire de lui : " plus qu'à l'explosion

(30) : Illich (I.) : une société sans école. Edit. Seuil, Paris, 1971. pp. 155-156.

de contradictions sociales ou au mouvement des idées, c'est à la technologie qu'il attribue le rôle de moteur de l'histoire et, en ce qui nous concerne, le désintérêt des élèves.

"Un changement de mentalité tient moins, pour lui, à la nouveauté des idées émises par un penseur qu'aux moyens par lesquels celles-ci se transmettent. Or, à la phase du village tribal - limitée à la relation orale - puis à celle de l'alphabet et de l'imprimerie qui la prolonge, succède désormais celle de l'électronique, qui confère la priorité à l'image et au son. L'audio-visuel n'est plus un auxiliaire du langage mais un autre langage; et déjà le texte a cessé d'être le véhicule exclusif de l'information"³¹.

Certes, Illich n'attribue pas le rôle de moteur de l'histoire à la technologie (encore qu'il admet à un certain moment la nécessité de "la prise de conscience, que l'homme moderne doit accepter la technologie comme sa condition, même dans les domaines les plus intimes de la vie"³²), mais à la "configuration", au mouvement des imaginaires (on peut avancer que pour Illich, le vrai progrès est en quelque sorte le passage d'un imaginaire à un autre), au culturel. Toutefois, tous les deux se rencontrent sur un point : la mort prochaine du système scolaire classique : "aussi, plusieurs instances culturelles nouvelles sont-elles d'ores et déjà préférées au formalisme de la classe; d'origines, d'idéologies et de rôles divergents, elles la concurrencent : Ateliers d'expression, Maisons de la Culture, clubs et mouvements variés, telle est "l'école parallèle". Tout se passe donc comme si l'on assistait au transfert du lieu de transmission de l'instruction"³³.

Mais là où tous les deux "communiquent" vraiment, c'est sur la chance inouïe d'humanisation et de socialisation qu'offre pour la première fois la technologie moderne. Rappelons tout d'abord l'idée centrale de M. Luhan : c'est le canal de communication qui im-

(31) : Avanzini (G.) : L'échec Scolaire. Edit. du Centurion, Clamecy, 1977. p. 59.

(32) : Illich (I.) : "Birth Control" et conscience politique, in Esprit, juin 1969, p. 1067.

(33) : Avanzini (G.) : L'échec scolaire, op. cit. p. 61.

porte le plus, et non son contenu. En cas de conflit entre le mode de communication et son message, c'est le premier qui s'avère plus efficace. Car, comme disent M. M. Didier et Piveteau commentant Pour comprendre les médias de M. Luhan, le contenu reste à la surface de nous-même, alors que le mode de communication affecte notre système sensoriel et nerveux, brassant les structures de notre être pour leur donner une autre morphologie. Fait suite à ce constat, la remarque du psycholinguiste Korzybski par exemple, qui nous parle de l'influence en retour des structures linguistiques sur nos connections nerveuses et l'importance d'acquérir une certaine ascèse verbale si l'ont veut obtenir de nouveaux modes de pensée. Bref, un philosophe scolastique ne disait-il pas déjà que toute connaissance est reçue selon son mode de récipient ? ainsi :

"Non seulement ils -les modes de communication- agissent sur le réseau nerveux et sensoriel de l'individu, créant ainsi une structure de réception qui interprète le message, mais encore ils agissent sur ce qu'on peut appeler le réseau nerveux des sociétés, créant des sociétés différentes, des groupements nouveaux, des lois d'organisation et de cristallisation insoupçonnées, et par la suite, des modèles de pensée -...- une société livresque pour M. Luhan est nécessairement individualiste, l'acte de lire étant essentiellement personnel et la promotion qui en résulte obligatoirement individuelle. Une société qui utilise Telstar aux fins de communication aura nécessairement des aspirations communautaires, l'accès à la vérité et l'information étant simultanés, si bien que sans besoin de prédication marxiste ou d'endoctrinement marcusien, une société accoutumée à ce mode de communication trouvera intolérable un système de société individualiste et exprimera même violemment ses aspirations pour une promotion collective et une organisation communautaire"³⁴.

Une société de promotion collective et d'organisation communautaire n'est rien d'autre que la société conviviale illichienne.

(34) : Orientations, No32, octobre 1969. (Bibliographie).

voyons en les grandes lignes :

1- Une société à technologie conviviale abolit le concept d'enfance et d'adolescence, fruit d'une société livresque basée sur un monde de raréfaction et de parcimonie de l'information. Or le premier résultat de la nouvelle technologie est de créer et d'assurer à cette information, l'abondance et la libre circulation. On abolit ainsi, les frontières entre générations et même entre peuples de différentes nations. L'ère d'informatisation de masse succède à l'ère industrielle. Dans la troisième vague, le sociologue américain Alvin Toffler qualifie cette nouvelle époque de "troisième vague de l'humanité", les deux précédentes étant, selon lui, la révolution agraire du néolithique et la révolution industrielle du XIXe siècle... Les enfants ne seront plus séparés, dorénavant, du reste de la société et parqués dans des réserves de sous-développement qu'est la majorité des écoles actuelles. Illich s'en est toujours pris à cette ségrégation et nous rappelle, comme Philippe Ariès dans l'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, le parallèle entre le développement du capitalisme moderne et celui de la conception de l'enfance :

"Les "enfants" apparurent en Europe à la même époque que la montre de gousset et le prêteur d'argent chrétien. Vêtements d'enfant, jeux d'enfant, protection légale de l'enfance, voilà des choses que ne concevaient autrefois ni les pauvres, ni les riches. Ces idées commencèrent d'apparaître avec le développement de la bourgeoisie : garçons et filles du tiers état et de la noblesse s'habillaient tous de la même façon que leurs parents, jouaient aux mêmes jeux, et les fils pouvaient, comme leur père, être décapités ou pendus haut et court ! la bourgeoisie découvrit "l'enfance", et tout allait changer"³⁵.

2- M.Luhan croit que la généralisation de la lecture et de l'écriture à partir du XIXe siècle est à base d'une pensée linéaire

(35) : Illich (I.) : Une société sans école, op. cit., p. 53.

qui organise l'univers en art, philosophie, histoire... selon la structure de la ligne imprimée. On privilégie la continuité, la séquence, l'enchaînement et on aboutit à des oeuvres telles : la symphonie, le roman russe du XIXe siècle ou le système philosophique de Hegel. L'électronique, lui, organise son univers mental selon une structure pointilliste et discontinue, d'où l'émergence d'une pensée, elle aussi pointilliste, qui ne chemine pas mais sautille. Ainsi, on aura l'art cinétique, le nouveau roman... la loi de Weber a décrit, déjà depuis 1923, le progrès de la pensée comme une évolution sinusoïdale alternant la forme analytique et la forme géométrique. Les derniers siècles ont vu une extension considérable de la première, opératoire et technique; la nouvelle technologie pourrait annoncer l'avènement de la seconde, plus spéculative, plus préoccupée des problèmes humains, c'est-à-dire plus philosophique et mystique. La critique du monde industriel en tant que tel, et non seulement de son fonctionnement interne, va peut-être dans le sens de cette nouvelle pensée philosophique.

3- La pensée de Luhan rejoint celle de Reissman en ce qui concerne les théories éducatives : l'homme du livre est, pour les deux l'homme de la règle intérieure, de l'impératif catégorique Kantien, de la loi. Avant d'agir, il consulte sa boussole intérieure, d'où la notion de nature humaine et de la casuistique qui s'occupe des cas de conscience. Par contre l'homme de l'univers électronique est celui qui prend ses références en orientant son radar vers autrui.

4- Selon M. Luhan, les communications électroniques font de chaque coin du monde un milieu beaucoup plus riche et culturel que l'école le mieux équipée. Plus besoin d'aller à l'école ? mais l'information scolaire a sur l'information diffuse de la société l'avantage d'être organisée, graduée... M. Luhan prévoit que dans moins de vingt ans, la généralisation des ordinateurs permettra la vulgarisation de l'information diffuse, sous une forme assimilable à chaque moment de la journée.

Le diagnostic que font Didier et Piveteau de la phénoménologie

de l'école à travers leur lecture de Luhan, frappe encore une fois par son extraordinaire ressemblance à celui d'Illich.

"Il est certain que l'éducation que nous avons connue et qui pour certains est la norme absolue a été considérablement influencée par le modèle de pensée suggéré par l'efficacité technique du XIXe siècle. L'industrie de cette époque et du XXe siècle a été la grosse industrie, taylorisée, quantitative, produisant en nombres croissants des spécimens identiques de produits. L'école a suivi ce schéma; son ambition est de mettre sur le marché des quantités toujours plus grandes de diplômés -...- la compétition en effet ne consiste pas à produire des résultats différents grâce à l'invention créatrice; elle consiste uniquement à faire la même chose que le voisin d'une façon plus parfaite -...- en effet, les potentialités de l'électronique commencent à imposer -...- diversité, originalité, unicité. On ne croit plus que la cohésion vienne de la similarité, mais de la complémentarité -...- le modèle scolaire doit donc tôt ou tard entrer dans ce nouveau concept sociologique. Il ne s'agit plus pour l'école d'être une sorte de machine à polycopier de milliers d'exemplaires de candidats, s'efforçant quant à eux d'être des candidats exemplaires, mais de favoriser l'originalité, la créativité individuelle, l'unicité de la personne -...- nouveau paradoxe : l'école qui recherche la promotion individuelle aboutit à une société standardisée; celle au contraire qui s'efforcerait de mettre en oeuvre la promotion collective, serait contrainte de respecter les orientations individuelles au service de tous et aboutirait à une société vraisemblablement plus diversifiée et partant plus humaine"³⁶.

Des accents qui nous rappellent étrangement la critique virulente d'Illich de tout programme latent à toute scolarisation et inhérent à tout capitalisme, à savoir le développement d'une attitude anale envers la réalité : l'accumulation d'années de scolarisation, d'examens, de diplômes... de capital, de l'or ou tout ce qui

(36) : Orientations No 32, octobre 1969. (Bibliographie).

peut se mettre en tas pour que son possesseur puisse s'installer dessus (Erich From) . Tout ce qui est quantifiable, mesurable ici, ne trouve pas grâce aux yeux de notre auteur et pousse d'ailleurs l'école à enseigner l'escalade sans fin.

Mais l'arrivée de l'électronique va bouleverser la situation et ouvrir la voie, paradoxalement, à une société plus diversifiée, plus communautaire et plus humaine, celle-là même décrite par Illich sous le vocable "conviviale". dans une société conviviale, l'individu, loin d'être opprimé et manipulé par quelque institution ou quelque professionnel, que ce soit, est libre et créateur :

"Une société conviviale est une société qui donne à l'homme la possibilité d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative, à l'aide d'outils moins contrôlables par autrui. La productivité se conjugue en termes d'avoir, la convivialité en termes d'être"³⁷.

Des ressemblances et des affinités existent donc entre la pensée illichienne et le courant d'idées des années 60. Illich fait une critique du monde industriel semblable à celle de l'Ecole de Francfort, de Marcuse ou de Touraine. Tous rejettent le productivisme, l'économisme, l'industrialisation à outrance et la croissance illimitée. Plus que d'exploitation, il s'agit d'aliénation ici. Quant aux agents du changement ou de la révolution, ils ne peuvent plus être, vu l'imminence et l'ampleur de la catastrophe, une classe au sens hégélien du terme. Ils sont plutôt des "gens" de toutes les classes, une "nouvelle intelligentsia" en quelque sorte, consciente de la gravité de la situation.

Plutôt par que dans ce contexte général, l'école se montre comme le fer de lance du monde industriel. N'est-elle pas l'institution

(37) : Illich (I.) : La convivialité. Edit. Seuil, Paris 1973.
p. 43.

de reproduction sociale ? n'est-elle pas l'instance idéologique par excellence, le rituel qui légitime le mythe des services industrialisés ? Althusser, par son "appareil idéologique d'état", Bourdieu et Passeron par leur "reproduction" simple, c'est-à-dire plus ou moins inchangée, et Baudelot et Establet par leur "révolution culturelle" à la chinoise montrent bien l'autonomie "relative" du pédagogique, et en quelque sorte son invariance. Ils s'apparentent, bien qu'à des degrés différents, à la même famille d'idées qui alimentent la pensée éducative d'Illich. Toutefois, ce dernier va encore plus loin, en tablant, non plus sur l'autonomie plus que relative du pédagogique, mais sur son exclusivité. L'école devient la religion moderne, celle qui orchestre toute la vie sociale, des pauvres comme des riches.

Ainsi, pour se libérer de la société aliénatrice, il faut détruire l'école, cette religion, cette culture. Il faut, nous dit Illich, libérer l'imagination (ce que réclament les anarchistes) et modifier la configuration (ce que souhaitent les libertaires). Bref, il est nécessaire d'enclencher une révolution culturelle pour instaurer une nouvelle culture, le culturel étant celui qui commande, en dernière instance, le mécanisme social.

La technologie moderne aura son rôle à jouer dans cette révolution culturelle. Ne nous-sommes nous pas aperçus des enjeux humains et communautaires des nouveaux modes de communication ? M. Luhan nous montre bien que cette technologie peut contribuer à notre révolution culturelle, peut l'épauler, peut accélérer sa fermentation et sa mise en place, en déscolarisant, en désinstitutionnalisant, en déprofessionnalisant la société toute entière qui devient, alors, éducative dans son ensemble; Ainsi chacun peut s'éduquer à sa façon et de la manière qu'il l'entend : les réseaux éducatifs seront là pour faciliter la tâche en appareillant et non en monopolisant.

Chacun peut s'éduquer à sa manière et selon son rythme : nous voyons là la revendication fondamentale à toutes les pédagogies

non-directives et à la psycho-sociologie : insister sur l'autoformation et sur les relations interpersonnelles, remplacer la notion de contrainte par celle de motivation, substituer au milieu fermé de l'école les situations réelles de la vie... d'où les "méthodes actives", l'"enseignement alterné", l'"école sans murs"... qui restent toutefois pour Illich des thèses "réformistes" puisqu'elles sont d'ultimes et vaines tentatives pour "sauver l'école" et non pour la détruire. Or notre auteur veut descolariser, non seulement l'école, mais la société toute entière pour promouvoir l'individu :

"Il est remarquable qu'une des revendications du courant illichien, même si l'expression n'y figure pas telle quelle à ma connaissance, c'est précisément cette même promotion de l'actorigène. Il s'agit bien, en définitive, en modifiant le tissu social et la circulation des biens et des valeurs, d'assurer aux acteurs de l'Histoire le maximum de prise sur leur destin, de multiplier leurs chances de devenir "instituteurs" de la croissance et gestionnaires de leur acculturation. On rendra dans ce but à la société les dimensions et les réseaux propices à l'initiative et à la convivialité"

"Modifier le tissu social et la circulation des biens et des valeurs" : la nouvelle culture devrait, dans l'optique illichienne créer non seulement de nouveaux réseaux éducatifs, mais la société nouvelle. On ne peut donc taxer Illich de scolaro-centrisme. Ce que paraît confirmer, suite à Hameline, Gintis en déclarant : une théorie radicale de réforme de l'éducation doit se situer d'emblée dans le cadre d'un projet de transformation radicale des rapports sociaux de production. Or c'est bien dans le cadre des caractéristiques du monde industriel de production qu'Illich inscrit sa critique de la scolarisation et son projet de descolarisation. Persister à dire le contraire, en insistant sur le soi-disant scolaro-centrisme d'Illich, c'est occulter deux orientations de son travail critique :

(38) : Hameline (D.) : "De l'invariance et de l'autonomie pédagogique", in Société A. Binet et Th. Simon. op. cit. p. 65.
C'est l'auteur qui souligne.

celle qui porte sur les dimensions industrielles de mode de production actuellement dominant (c'est-à-dire dans une société hyper-industrialisée), et celle sur les entreprises chargées de la production de marchandises tangibles et non tangibles... Illich, comme Marx avant lui, a compris que les outils ne sont pas neutres; et l'évaluation sociale de la technologie s'avère être une tâche politique de première importance³⁹.

Ce n'est pas le pédagogique, mais le culturel qui est le moteur de l'histoire, chez Illich. Or ce culturel est menacé, à plus ou moins longue échéance, de massification, de momification; il est menacé, plus précisément, de tomber dans le pédagogique, à cause des officiants des temples modernes, les professionnels et les spécialistes des institutions d'aujourd'hui. Tout le génie d'Illich consiste à faire éclater ce pédagogique, pour rendre, de nouveau, la liberté, au culturel emprisonné et ritualisé. En d'autres termes, en rendant le culturel à soi-même, à son identité profonde et son authenticité, Illich voudrait rendre à l'individu son autonomie créatrice, et au peuple son âme.

En détruisant l'école, Illich aspire donc à descolariser la culture et les structures sociales. Ainsi, "on a tort de ne retenir de son projet que la mort de l'école, alors qu'il a en vue une révolution culturelle -...- en demandant une culture sans mystère et une technologie transparente, Illich n'a pas d'autre projet que la libération de tous. Le problème de l'inégalité n'est pas d'ordre scolaire, c'est celui de toute une culture. La démocratisation de⁴⁰ l'enseignement -entre autres- passe par l'invention d'une culture".

Le culturel est donc à base de tous les phénomènes humains. Et si notre auteur parle de quelque nature humaine, c'est ce même culturel qu'il vise en tant que capacité d'action et de réaction fondamentale à l'homme. Pour Illich, l'homme est avant tout un être

(39) : Verne (E.) : "L'Ecole de la Descolarisation", in l'Arc, No 62, op. cit. pp. 22-33.

(40) : Orientations No 41, janvier 1972. p. 104.

culturel. Sans "culture" il est presque réduit au néant car :

"Il est ce mammifère naturellement fragile, mal adapté et "partiellement infirme" ("sinistré" disait Sartre), qui est condamné "à se produire lui-même" dans une lutte constante avec la nature. Il ne peut réussir dans cette entreprise à moins d'y être soutenu par une "culture". Celle-ci n'est pas autre chose que le programme de vie qui confère aux membres d'un groupe la capacité de faire face à leur fragilité et d'affronter, toujours dans le provisoire, un environnement de choses et de mots plus ou moins instables.

"Autant dire que le culturel et le biologique sont, chez l'homme, indissociables et que plus une culture "renforce la vitalité de chaque individu", plus elle mérite d'être appelée "saine"⁴¹.

Nous pouvons ajouter que, dans la pensée illichienne, le culturel est indissociable, non seulement du biologique, mais du social, du politique, de l'économique... il donne à toutes les instances, lui l'instance suprême, leurs finalités et leurs raisons d'être. Il est omniprésent !

Il est bien évidemment très simple d'imaginer, à ce moment-là, le respect sacré d'Illich pour toutes les "cultures", à travers le monde. Défendant l'autonomie de l'individu, notre auteur ne peut que défendre l'autonomie des peuples et leur droit à leur identité. D'ailleurs ne passe-t-il pas la majorité de sa vie au Mexique entraîné de défendre la culture latino-américaine et à travers elle toute la culture de ce qu'on appelle le tiers-monde ?

En vérité, Illich n'exprime pas seulement les sentiments d'une fraction de l'intelligentsia occidentale qui met en doute sa culture piégée par l'institutionnalisation et l'industrialisation, mais est aussi et peut-être surtout le porte-parole de ce tiers-monde. En ne proposant pas de modèle culturel unique ("je ne donne pas de

(41) : Bosquet (M.) : "La santé selon I. Illich", in Le Nouvel Observateur, 12 juillet 1975. pp. 52-53.

recettes pour changer l'homme et refaire une nouvelle société, je ne prétends pas savoir comment les personnalités et les cultures vont changer" - convivialité p. 35 - et "en aucun cas non plus, cette théorie n'est censée définir les grandes lignes d'une stratégie politique : c'est là le travail de chaque groupe social ou politique, en fonction du scénario qu'il veut construire sur la base d'une théorie solide" (Némésis Médicale p. 97) n'est-il pas, dans la pratique, entrain de défendre la pluralité des cultures dans le tiers-monde face au modèle culturel occidental par trop prédominant ne voudrait-il pas éviter au tiers-monde le viol culturel, problème crucial traité entre autres aussi par Aimé Césaire et Franz Fanon ?

Pas de modèle culturel-type, surtout pas le modèle occidental : voilà le mot d'ordre d'Illich. Ce qui paraît, après tout normal puisque toute sa problématique est basée sur la destruction de ce modèle, miné comme il est par le "développementalisme" et la consommation à outrance, où l'homme devient, selon le mot de Marcuse, un "homme unidimensionnel", et selon René Guénon, un "homme diminué", et selon Chandelle, un "homme cyclique" : la production pour la consommation, la consommation pour la production.

Illich ne peut donc opter pour ce modèle occidental qui a transformé l'homme, un microcosme, un petit univers semblable à Dieu, en un simple prolongement de l'outil ou de l'institution. D'ailleurs ce modèle déclare lui-même sa faillite : la première guerre mondiale (Cf. l'expression profonde de la consternation de Freud), la révolution russe et la perte rapide de son élan utopique avec les procès de Moscou des années trente, la guerre civile espagnole, la deuxième guerre mondiale avec ses chambres à gaz et ses bombes atomiques, ont fini tous par déshonorer la culture occidentale. D'où l'attitude "radicale" d'Illich et ce qu'appelle Fromm "un radicalisme humaniste" en poursuivant : "cette remise en question "radicale" n'est possible que dans la mesure où vous ne tenez pas pour évidentes les idées reçues de votre propre société, voire d'une période historique dans son ensemble, telle, par exemple, la culture occi-

dentale depuis la Renaissance"⁴². C'est ce que paraît avoir fait Illich : la remise en question de la culture occidentale depuis la Renaissance.

L'alternative paraît alors du côté du tiers-monde, à condition que le tiers-monde reste soi-même et cesse d'importer le modèle occidental qui conçoit l'Univers comme "Totalité-Outil", où le progrès n'est qu'un système industriel, une croissance indéfinie, une création illimitée de besoins, une manipulation de l'homme par des thérapies pédagogiques, médicales, administratives...

Le tiers-monde doit cesser de copier le modèle occidental, nous affirme Illich, sinon, il ira vers une impasse. Les tiers-monde n'est pas un tiers-monde et les pays sous-développés des sous-développés que par ce qu'ils sont à la recherche des solutions occidentales, oubliant leurs sources et leur génie propre :

"... Mais le sous-développement représente aussi un état d'esprit -...- l'esprit est conditionné au sous-développement lorsque l'on parvient à faire admettre aux masses que leurs besoins se définissent comme un appel aux solutions occidentales, ces solutions toutes faites qui ne leur sont pas accessibles. Dans cette perspective, nous voyons que le sous-développement se perpétue alors même qu'augmente le nombre de salles de classe, de calories, de voitures, et de cliniques. Les classes dirigeantes de ces pays s'efforcent de créer des services qui ont été conçus dans le cadre d'une société de l'abondance; une fois qu'elles ont ainsi monopolisé la demande, elles ne pourront jamais satisfaire les besoins de la majorité.

"Cette conscience spécifique du sous-développement pourrait se définir comme un résultat du processus de "réification"... par "réification", j'entends que la perception des besoins réels se change en une demande de produits manufacturés..."⁴³.

Ainsi la "réification" gagne petit à petit le tiers-monde qui

(42) : Illich (I.) : Libérer l'avenir. Edit. Seuil, Paris, 1971, p.8.
(43) : Illich (I.) : Ibid. pp. 161-162.

sera de plus en plus à la remorque des pays industrialisés. En voulant échapper au sous-développement, ce tiers-monde s'y enfonce davantage en s'aliénant à l'Occident. Or "sous-développement" par rapport à qui ? par rapport à quoi ? par rapport aux critères de consommation des sociétés industrielles, nous répondrait Illich. Ce "sous-développement" n'en est donc pas un, mais une simple manipulation du langage à des fins de domination.

Illich saisit tout l'enjeu de cette perversion du langage qui cache, selon la terminologie de Peter Schrag, un "syndrome d'immigration", caractéristique de la civilisation occidentale : "c'est ce qui nous incite à traiter tous les êtres humains comme s'ils étaient de nouveaux venus devant se soumettre à un processus de naturalisation-dont la dernière expression est:- seuls les consommateurs garantis du savoir sont admis à la citoyenneté"⁴⁴. Et notre auteur de nous donner l'historique de ce "syndrome d'immigration", enclenché à la basse Antiquité, avec l'Eglise de l'Europe occidentale (attribution de fonctions maternelles au I^{er} siècle - Eglise-Mère) qui commença à voir l'étranger comme quelqu'un à accueillir parce qu'il en avait besoin, comme quelqu'un "à charge". Cette idée de l'étranger revêtit plusieurs formes successives : à la basse Antiquité, le barbare (qui était le non-grec puis le non-romain) se transmuta en païen (le non-baptisé que la nature destinait à devenir chrétien). Au début du Moyen-Age, le païen devenait l'infidèle (à soumettre et à instruire). Au haut Moyen-Age, le sauvage (qui menaçait la fonction civilisatrice de l'humaniste) remplaça l'infidèle (qui menaçait la foi). Au début de l'époque mercantile et colonialiste, le sauvage (homme dépourvu de besoins) fut évincé par l'indigène qui, lui, avait des besoins et de ce fait justifiait l'administration des colonies (le travail fantôme, pp 25-26). Puis Illich termine ainsi son historique : "les indigènes devaient donc se métamorphoser en populations sous-développées - sixième et actuelle étape de la vision de l'étranger qu'entretient l'Occident. Par là, la décolonisation est aussi un processus de conversion : l'adoption,

(44) : Illich (I.) : Une société sans école, op. cit. pp. 200.

sur toute la terre, de l'image occidentale de l'homo economicus sous sa forme extrême d'homo industrialis aux besoins entièrement définis par la consommation"⁴⁵.

Le "syndrome d'immigration" montre aussi, au-delà du désir de domination, d'exploitation puis d'aliénation, que la diversité culturelle était de tout temps plus ou moins intolérable, que l'autre avec sa culture déclenchait souvent un mécanisme de rejet, réaction typique de défense contre tout ce qui est étranger. C'est ce phénomène que décrit Claude Lévi-Strauss en ethnologie "lorsqu'il montre que les hommes ont presque toujours vu la diversité des cultures comme "une sorte de monstruosité ou de scandale; dans ces matières, le progrès de la connaissance n'a pas tellement consisté à dissiper cette illusion au profit d'une vue plus exacte qu'à l'accepter ou à trouver le moyen de s'y résigner. L'attitude la plus ancienne (...) consistait à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions (...). Ainsi l'Antiquité confondait-elle tout ce qui ne participait pas de la culture grecque (puis gréco-romaine) sous le même nom de barbare; la civilisation occidentale a ensuite utilisé le terme de "sauvage" dans le même sens"⁴⁶.

Illich veut donc bien être le porte-parole du Tiers-Monde qui devrait cesser de courir derrière le mirage de l'Occident, pour retourner à ses sources et adapter ses institutions à ses propres valeurs. D'ailleurs, le développement en Occident, comme on l'a vu, vise à créer sans cesse de nouveaux besoins pour fabriquer de nouveaux produits; ainsi l'échelle des valeurs est inversée : l'homme s'asservit aux choses au lieu de les asservir : c'est là pour Illich et non ailleurs le véritable sous-développement ("le sous-développement au contraire, suppose une capitulation de la conscience sociale et l'acceptation des solutions préfabriquées" -libérer l'avenir-

(45) : Illich (I.) : Le travail fantôme, op. cit. p. 27.

(46) : Porcher (L.) : L'école parallèle, Librairie Larousse, Paris 1974, 27.

p. 162) qu'il décrit comme un processus de déshumanisation en cours peut-être plus grave que l'esclavage de l'Antiquité.

L'équation, selon la bonne logique illichienne, s'inverse alors : c'est l'Occident qui est "sous-développé" et c'est le tiers-monde qui est, sinon tout à fait "développé" selon un sens illichien, du moins beaucoup plus "développé" que l'Occident, puisqu'il peut passer bien plus facilement que ce dernier, à la société post-industrielle prônée par notre acteur, c'est-à-dire à la société conviviale !

De toute façon, en plus de la perte de l'identité chère à notre tiers-mondiste, beaucoup d'études sérieuses étayent le point de vue illichien et attestent de l'absurdité du tiers-monde à rattraper le modèle occidental dans tous ses aspects. On n'en veut pour preuve que le domaine économique :

"...On peut se demander aujourd'hui si ----le transfert de technologie n'est pas devenu une arme puissante entre les mains des pays riches pour maintenir leur domination ----

"Ce qu'on appelle la "nouvelle division internationale du travail" se met en place : l'échange matières premières contre produits manufacturés, caractéristique de la division du travail Nord-Sud jusqu'à présent, fait place à des formes plus complexes dans lesquelles un rôle est permis à une certaine activité industrielle hors des pays développés ----

"Pour Daniel Malkin, les pays développés connaissent actuellement une crise structurelle due à la suraccumulation de capital. Par ailleurs, la valorisation de ce capital excessif se heurte notamment aux limites résultant de la faible intégration des pays en voie de développement comme consommateurs de produits industriels, par exemple. Une des issues de la crise dans les pays développés consiste donc à élargir les bases géographiques de l'accumulation et de la valorisation du capital. Cet élargissement prend la forme, aujourd'hui la plus visible, de la fragmentation des processus de production permettant de dégager des "segments" propices à l'assem-

blage "offshore", mais il passe aussi par le développement d'une industrie des biens d'équipement dans les pays du tiers-monde.

"...Mais parallèlement, la "révolution de l'électronique" -...- recentre encore davantage la hiérarchie des systèmes productifs autour de quelques pôles si bien que les pays du tiers-monde qui jouent le jeu de l'intégration à la nouvelle division internationale du travail n'y trouveront pas d'issue à leur dépendance technologique -...-

"... Ce que Ward Morehouse appelle "la malsaine alliance du pouvoir des privilèges et de la technologie" a commencé à se nouer au sein de la frange des populations du tiers-monde qui a adopté le mode de consommation des pays riches, ce qui ajoute les obstacles politiques internes aux problèmes de gestion et de planification. Les stratégies de rechange pour renforcer l'auto-suffisance technologique du tiers-monde -...-, marquées par un souci de pragmatisme, tournent donc autour de l'idée d'un "décrochage" au moins sélectif et temporaire par rapport aux forces qui dominent l'économie mondiale"⁴⁷.

"Décrochage au moins sélectif et temporaire" : une façon "polie" pour dire, encore une fois, l'impossibilité de ce rattrapage!

Plus grave : l'impossibilité du décrochage lui-même si nous ne tenons, comme dirait Illich, un nouveau langage qui parle, non de développement et de sous-développement, mais des vrais et des fausses idées sur l'homme, sur ses besoins et ses capacités ?

La solution idéale pour le tiers-monde serait donc authentique si elle est en adéquation avec le "culturel" des peuples, et possible et réalisable si elle décroche par rapport "aux forces qui dominent l'économie mondiale", c'est-à-dire si elle décide de ne plus rentrer dans la concurrence internationale effrénée, basée sur le couple sacré-saint Production/Consommation.

(47) : Langer (F.) : "Les pièges du transfert de technologie", in Le Monde Diplomatique, octobre 1980. p. 4. C'est nous qui soulignons.

Capitre II

Société Libanaise et Compatibilité Conviviale.

Pour définir l'Ecole, Illich commence par cette mise au point : "... la recherche d'alternatives en éducation doit par conséquent débiter par un accord qui précise ce que nous entendons par école -...- je préfère commencer par une phénoménologie des écoles publiques. Dans ce but, j'appelle école le lieu où des personnes d'un âge spécifique doivent assister à temps plein à un programme obligatoire transmis par un maître"⁴⁸.

Ailleurs il précise : "En parlant de "l'école", je ne veux pas désigner toute forme d'éducation organisée. Par "école" et "scolarisation" je désigne ici cette forme systématique qui consiste à enfermer les jeunes de sept à vingt ans, et également le caractère de "rite de passage"⁴⁹...

Cette précision devient encore plus intéressante lorsque notre auteur dit : "Par "école", bien entendu, je n'entends pas toute éducation formelle et organisée : j'emploie ici le terme d'"école" et celui d'"enseignement" pour définir une façon de s'occuper des enfants et surtout un "rite de passage" que nous acceptons comme allant de soi"⁵⁰.

L'Ecole que notre auteur critique n'est donc pas forcément le lieu de toute forme d'éducation organisée. D'ailleurs, avec sa notion d'institutions manipulatrices d'un côté et d'institutions "ouvertes" et non contraignantes de l'autre, avec sa théorie du double

(48) : Illich (I.) : "Une phénoménologie de l'école", in Orientations. No 40, octobre 1971. p. 5.

(49) : Illich (I.) : "La futilité de l'école en Amérique latine", in Orientations. No 33, janvier 1970. pp. 19-35.

(50) : Illich (I.) : Libérer l'avenir. p. 108.

seuil, Illich ne recuse pas toutes les institutions, mais seulement les monopolistes d'entre elles. N'a-t-on pas dit avec raison qu'il n'était pas, par exemple, contre l'école de campagne à classe unique, mais contre le système scolaire compliqué et sophistiqué ?

Plus que contre toute école publique, tout programme obligatoire ou toute forme d'éducation organisée, c'est contre l'école en tant que "rite de passage" qu'Illich s'érige essentiellement. Ce que veut donc attaquer notre auteur, c'est d'abord un dogme, un mythe et une croyance, c'est l'école-temple où se déroulent les initiations successives.

L'Ecole est à abattre parce qu'essentiellement cette "vache sacrée" des deshérités du monde, cette église des temps modernes supplantant l'église de l'époque coloniale, cette "religion d'un prolétariat modernisé", cet opium du peuple qui mène tout droit vers plus d'inégalité et d'inefficacité. Et l'illichisme emprunte l'explication de Toynbee pour tenter une approche de ce phénomène de "sacralisation" : "Toynbee dit qu'à l'apogée d'une grande civilisation mondiale, le prolétariat de tous les pays évolue vers la création d'une sorte d'"église" pendant que les minorités dominantes investissent toute leur force dans la création d'une bureaucratie gouvernementale, véritable "oecuménisme". En ce sens l'Ecole est l'Eglise du prolétariat mondial et les pauvres du monde entier croient trouver le salut dans son rituel"⁵¹.

Cette nouvelle "religion" universelle et obligatoire doit donc disparaître parce que, malgré les apparences, elle transforme le savoir en marchandise, donc en rareté et qu'elle mélange l'obtention d'un diplôme avec l'exercice d'une compétence. Or il n'existe, pour Illich, qu'un seul moyen pour extirper cette nouvelle aliénation : une révolution culturelle qui se traduit dans la pratique par la sécularisation de l'école et la descolarisation de l'ensemble de la société :

(51) : Entretien avec Illich (I.) : in l'Education, No 125, janvier 1972. p. 27.

"En résumé, la différence fondamentale entre les apprentissages scolarisés et descolarisés n'est ni technique ni méthodologique (pédagogique) ni organisationnelle, mais culturelle et politique : la déscolarisation de l'activité d'apprendre suppose "l'inversion" "...- d'une institution-clé -l'École- ; et pareille inversion ne peut être réalisée que dans une société elle-même déscolarisée et "réoutillée": la déscolarisation suppose une "mutation culturelle", par laquelle les gens, individuellement ou collectivement, regagnent la souveraineté sur leur vie, leur environnement, la nature et le but de leur travail"⁵².

Une société elle-même déscolarisée : voilà la clé de la solution. Mais la société libanaise n'est-elle pas précisément descolarisée ? ne correspond-t-elle pas assez fortement à l'utopie illichienne, c'est-à-dire à la société conviviale ? et si cela est vrai, ne serait-on pas en droit de chercher une adéquation entre les réseaux éducatifs prônés par Illich et le système d'enseignement libanais ? ne serait-on pas tenté de voir dans ce système d'enseignement une concrétisation plus ou moins parfaite de dits réseaux ? Voyons tout d'abord si, selon des critères illichiens, la société libanaise mérite d'être appelée "conviviale" :

1 - Une société pluraliste : La première condition de l'utopie d'Illich est certes une société pluraliste non seulement dans ses expressions idéologiques mais aussi dans des différences qui impliquent des modes de vie. Or la société libanaise s'avère être une société pluraliste-type : on a longuement évoqué, dans la première et la deuxième partie de ce travail, la bipolarisation idéologique fondamentale qui a permis une multitude d'expressions idéologiques latérales. En effet, les principales communautés libanaises, porteuses de ces idéologies, se présentent de la façon suivante :

* Chaque grande communauté possède une certaine autonomie territoriale, c'est-à-dire, elle est majoritaire ou même occupe pres-

(52) : Dauber (H.) et Verne (E.) : L'école à perpétuité. Edit. Seuil, Paris, 1977. pp. 113-114.

que à elle seule une ou plusieurs régions du territoire :

Les Maronites et les Grecs-Catholiques conservent leur majorité au Mont-Liban, au Nord (sauf Tripoli) et à Jezzine, grande localité dans le Sud. Les Sunnites occupent surtout les grandes villes côtières comme Saïda, Tripoli et Beyrouth-Ouest, les Chiites surtout le Sud et la plaine de la Bekaa, les Grecs-Orthodoxes surtout les deux casas (sous-préfectures) de Koura et de Akkar, tandis que les Druzes sont assez nombreux aux casas d'Aley, du Chouf, de Hasbaya et de Rachaya. Cette répartition confessionnelle est stable depuis des années vu les intérêts économiques (fixation au sol) et socio-politiques (cohésion communautaire).

Cette répartition géo-communautaire est à base de traditions plus ou moins différentes qui, à leur tour, ont produit plusieurs modes de vie, coutumes ou réflexes. Ainsi, et en schématisant un peu peut-on dire que les Maronites et Druzes partagent, étant à la Montagne, la tradition rurale villageoise, les Chiites, étant dans des villes moyennes au Sud (Sour) et dans la Bekaa (Baalbek) ont une tradition à la fois semi-urbaine et semi-rurale; les Sunnites et les Grecs-Orthodoxes, concentrés dans les grandes villes, ont eux une tradition urbaine (Cf. tableau No 1).

* Mais pour mieux connaître la société libanaise, il faudrait pousser plus loin cette analyse et aborder la structure sociale dont les quatre facettes coexistent dans chaque communauté, mais à des degrés différents et selon les périodes de paix et de tension inter-communautaires :

- La structure communautaire : caractérise le rassemblement des chrétiens d'une façon générale et les Maronites d'une façon particulière : "le clergé a toujours été le symbole et la conscience de la communauté..."⁵³.

(53) : Khoury (S.) : Croissance urbaine et mouvements migratoires dans l'agglomération de Beyrouth, thèse de 3ème cycle, Paris 1976. p. 28.

Tableau No 1 : Résidents en % selon les régions et les confessions (1974).

Régions Confessions	Mont- Lib.	Lib. Nord	Lib. Sud	Bék.	Ville	Banl.	Bey.	Pop. Tot.
Maronites	66,5	32,0	31,4	27,3	20,4	26,2	22,6	30,8
Druzes	16,8	0,0	0,0	1,0	5,2	1,4	5,2	4,7
Sunnites	1,3	42,8	0,4	16,9	36,7	8,7	23,5	18,7
Grecs- Orth.	5,2	24,1	0,0	1,0	10,6	8,9	17,2	10,6
Chiites	0,3	0,0	50,9	40,4	16,6	32,9	16,1	21,4
Grecs-Catho. Arméniens Minorités	9,6	0,9	17,1	13,1	10,3	21,6	15,2	13,8
Total (arrondi).	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : Schemeil (Y.) : Sociologie du système politique libanais. thèse d'Etat, Grenoble. 1976. p. 69

- La structure "féodale" (Iqtayiat) : exprime le plus fidèlement le rassemblement des Druzes et est "un phénomène historique agraire. Le pouvoir est le prestige d'un Iqtaï (féodal) ou de sa famille; il se fonde sur l'importance numérique des siens, sur l'étendue des biens fonciers mais surtout il découle de la responsabilité fiscale dont le Iqtaï est chargé dans sa mouquataa (province affermée) par le Sultan ou son Wali et à leur compte"⁵⁴. L'ancienne division des Druzes entre "Yazbaki" et "Joumblati" (les deux grandes familles politiques de la communauté) persiste toujours.

- La structure tribale (Achayriat) : exprime surtout les clans et les familles Chiites de la Békaa : "elle trouve ses origi-

(54) : Khoury (S.) : Ibid. pp. 26-27.

nes dans la tribu arabe nomade. C'est en quelque sorte la structure hiérarchique étendue à la grande famille consanguine. La solidarité et la responsabilité y sont collectives. Elle est un phénomène historique familial. Tout se déroule à l'intérieur de la famille. En dehors d'elle pas d'histoire, pas de salut non plus. La vendetta et la solidarité en sont les valeurs permanentes"⁵⁵.

- La structure de clientèle : est enracinée davantage dans les villes que dans le milieu rural. De ce fait elle caractérise tout d'abord les Sunnites et les Grecs-Orthodoxes mais a tendance à se propager parmi les membres de toutes les communautés qui s'urbanisent rapidement. Le secteur des services, de loin prépondérant dans l'économie libanaise, consolide et généralise "cette structure de caractère instable, qui se noue et se dénoue au rythme de la fortune du Zaïm -notable- autour duquel elle gravite. Elle semble s'épanouir -le plus- dans les milieux de l'administration et en rapport avec celle-ci..."⁵⁶.

Ces quatre structures continuent à jouer un rôle plus ou moins déterminant dans la vie sociale, politique et même économique de pays. Voici un tableau qui relate leurs différents caractéristiques (Cf. tableau No 2).

Ainsi, la société libanaise se compose-t-elle de plusieurs communautés qui se juxtaposent et qui ont, et leurs expressions idéologiques et leur mode de vie plus ou moins propres, tous émanant des traditions et des structures sociales plus ou moins différentes. Et cette société pourrait rappeler celle prônée par Illich, à savoir une société où "les communautés à petite échelle, vernaculaires et diversifiées, sont rendues sociologiquement et légalement- possibles"⁵⁷.

2 - Une société non-industrialisée: l'économie libanaise est une "économie de services" basée sur le secteur tertiaire qui prend

(55) : Khoury (S.) : Ibid. p. 26.

(56) : Khoury (S.) : Ibid. p. 28.

(57) : Illich (I.) : Le travail fantôme. pp. 29-30.

Tableau No 2 : Le pouvoir suivant les quatres structures sociales au Liban.

Structure Pouvoir	Achayriat	Iqtayiat	Communautaire	Clientèle
Accès et Légitimation	Age	Héridité	Statut	Rôle
Origine	Familiiale	Agraire et Fiscale	Ecclésiiale	Politique
Fondement	Groupe Consanguin	Patrimoine Propriétés	Institution	Fortune
Application	Le Clan	"Sujets"	Communauté	"Clients"
Fonction	Cohésion et Solidarité	Prestige	Unité Inter- ne. Intégra- tion	Intérêt
Exercice	Concertation Clanique	Dictature	Délégation Collégiale	Arbitraire
Nature	"Existen- tielle"	Economi- que	Religieuse et Morale	Politique
Caractère	Stable	Remittent	Durable	Circonsten- tiel
Opposants Eventuels	Néant	Mécontents Révoltés	Contestations Refractaires	Déçus

Sources : Khoury (S.) : Croissance urbaine et mouvements migratoi-
res dans l'agglomération de Beyrouth, thèse de 3ème cyc-
le, Paris 1976. p. 29.

de plus en plus de l'ampleur au dépens de l'agriculture et de l'in-
dustrie. Cette tertiairisation a commencé depuis longtemps, c'est-
à-dire depuis la pénétration capitaliste au XIXe siècle, mais sa
forme actuelle remonte à 1949 "quand les capitaux se dérièrent
vers le rachat des actions des sociétés concessionnaires, la "liba-

nisation" des sociétés à capitaux franco-libanais, le transit et le commerce, la fondation de nouvelles banques et sociétés financières..."⁵⁸. Puis Maroun d'énumérer les facteurs de la conjoncture économique et politique qui ont consolidé cette situation : création de l'Etat d'Israël et le transfert des capitaux palestiniens à Beyrouth, l'afflux des pétro-dollars arabes entre 1950 et 1968, les changements politiques dans certains pays arabes (Egypte, Syrie, Irak), la fermeture du Canal de Suez en 1967 à la suite de la guerre israélo-arabe... A cela, il faut ajouter la promulgation en 1956 d'une loi établissant le secret bancaire, d'une autre, en 1961 relative au "compte-joint" et de la création, à la suite du "Crash" de la banque INTRA, de l'"Institut National de Garantie des Dépôts Bancaires". D'où l'hypertrophie du secteur tertiaire libanais :

Tableau No 3 : Répartition des différents secteurs au Produit National net, entre 1957 et 1973.

Année	1957	1961	1970	1972	1973
Secteur					
Agriculture	15,8	18,6	9	10	10
Industrie	12,6	12,2	14	14	15
Construction	2,7	3,9	5	5	4
Transport	5,3	3,9	8	7	7
Logement	9,3	10,9	9	9	9
Finances	6,1	6,2	3	4	4
Commerce	31,2	26,2	31	31	31
Secteur Public	7,2	8,0	9	7	7
Autres Services	9,8	10,1	12	13	13
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : 1957 et 1961 : IRFED, Besoins et possibilités de développement. Beyrouth. 1960, 1961. T. II. p. 380.
1970, 1972 et 1973 : Economie des pays arabes, No 206, Vol. 18. mars 1975. p. 27.

(58) : Maroun (I.) : Les structures socio-économiques du Liban et le processus du développement, thèse 3ème cycle. Paris 1977. p. 40.

D'après ce tableau, on constate que le secteur des services (Finances, Commerce et autres services) totalise à lui seul, en 1973, 48% du Produit National net, tandis que l'industrie ne dépasse pas les 15%.

Fait plus significatif encore est la répartition de l'emploi et de Revenu National sur les secteurs économiques et la répartition du Revenu National par personne active (propriétaire et ouvrier à la fois) pour l'année 1970.

Tableau No 4 :

Secteur	% du R.N.	Nombre d'Emplois	R. N. par Personne Active
Agriculture	9	102.000	4.293 L.L.
Industrie + Energie et Construction	21	136.000	7.513 L.L.
Tertiaire	70	298.000	11.430 L.L.

Sources : Répartition de l'Emploi : Direction Centrale de la Statistique, population active 1970. p. 113.

Répartition du Revenu National : l'Economie des pays Arabes. mars 1975. No 106. Vol. XVIII. p. 27.

Ainsi, les secteurs de l'Industrie, de l'énergie et de la construction contribuent tous les trois à 21% du Revenu National tandis que le tertiaire atteint, à lui seul, 70% de ce Revenu. D'un autre côté, la main-d'oeuvre industrielle forme seulement 25,3% de la population active.

Ceci dit, le secteur industriel lui-même est de structure faible : il varie entre les activités et les entreprises de petite production (moins de 25 travailleurs : critère très modeste par rapport aux normes internationales) et celles qui embauchent plus de 25 travailleurs :

Tableau No 5 : Structure dualiste de l'Entreprise Industrielle.

Catégories d'Entreprises Industrielles	Part dans la production totale	Part dans la valeur ajoutée	Part dans le nombre total des salariés	Part dans les salaires payés
Moins de 5 Travailleurs	7,5	11	9,2	4
De 5 à 25 Travailleurs	25,4	28,7	32,1	20
Plus de 25 Travailleurs	67,1	60,3	58,7	76
Total	100	100	100	100

Source : l'Economie des Pays Arabes, supplément au No 184, 1973.
pp. 53-54

Le secteur de petite production participe au tiers (32,9%) de la production totale et à environ 40 % de la valeur ajoutée. Ce qui montre qu'une partie de l'industrie libanaise reste à caractère artisanal.

Ce caractère artisanal d'un côté, l'absence d'une industrie lourde de l'autre sont, dans le langage économique illichien, des atouts majeurs pour une société qui voudrait opérer l'inversion de ses institutions pour atteindre pleinement la société post-industrielle ou la société conviviale. Le Liban est donc prédisposé à cette inversion qui ne lui coûterait pas cher, puisqu'il n'en est pas loin, contrairement aux sociétés occidentales hyper-industrialisées !

3 - Pouvoir central presque inexistant : nous avons déjà vu que la bipolarisation communautaire bloque tous les rouages de l'Etat et de ce fait, permet la division de la société suivant deux grands axes confessionnels, en temps de crise, et son fractionnement en une multitude d'appartenances, en temps ordinaire. C'est que l'unité nationale n'a jamais existé, ni avant ni après 1943,

date de l'Indépendance du pays. Le pacte national, consacrant l'état de fait, c'est-à-dire l'équilibre confessionnel, hérité du Règlement Organique et du Mandat français, n'a pu réaliser cette unité. Certes, il déclare que le Liban est pour tous les libanais quelles que soient leurs croyances, que le Liban est un Etat démocratique, indépendant et souverain qui ne voudrait se rattacher ni à l'Orient, ni à l'Occident, mais dans la pratique il n'a réalisé qu'une entente "circonstancielle" au sommet, entre les chefs religieux et politiques des deux grandes communautés : le maronitisme pour les chrétiens et le sunnisme pour les musulmans.

Les communautés ont donc conservé leur autonomie institutionnelle et juridique héritée des ottomans. Elles ont tout d'abord maintenu puis poussé de l'avant leur pouvoir politique. Et le Liban est devenu une sorte de juxtaposition de confessions hétérogènes et de pouvoirs contradictoires que l'Etat essaie de gérer, sans pouvoir infléchir les tendances venues de quelque côté que ce soit :

"C'est un fait, l'Etat n'existe pas. Toutes les institutions sont confessionnalisées à l'infini (même la condamnation à mort d'un criminel doit tenir compte de l'équilibre confessionnel) et dépendent directement du pouvoir religieux transformé en droit de communauté, institutionnalisé, défendu et reconnu par l'Etat qui paradoxalement ne se reconnaît pas lui-même (l'Etat n'a pas de statut propre. Chaque confession possède la juridiction absolue en matière d'Etat Civil et de tout ce qui en découle sur le plan économique, social et politique)"⁵⁹.

Ainsi, ce sont les deux grandes communautés qui forment la substance même de l'Etat. Cette réalité se traduit sur le plan politique, par un gouvernement bicéphale, d'un côté le Président de la République et de l'autre le Premier Ministre, bien que sur un plan purement constitutionnel, seul le premier est considéré comme le chef de l'Etat. En effet, loin d'accepter la domination des chré-

(59) : Saliba (G.) : La politique d'éducation au Liban en matière d'obligation scolaire 1943-1975, thèse 3è cycle, Paris, 1978. p. 48.

tiens qui étaient, dans les cités musulmanes traditionnelles, les dhimmis ou les "protégés", l'Islam libanais voit son vrai chef en la personne du premier ministre. Pour réussir son septennat, le président chrétien doit nécessairement partager son pouvoir et en quelque sorte collaborer étroitement avec le premier ministre musulman. Ce dernier se voudrait aussi représentatif de sa communauté et aussi puissant que ne l'est le chef de l'Etat dans sa communauté et dans le pays. Rachid Karamé, ancien premier ministre, n'a-t-il pas même menacé en 1976 de poser sa candidature à la Magistrature Suprême ?

Le pouvoir réel réside donc dans ce rapport de forces inter-communautaires. La République libanaise a beau être une république et une démocratie, elle n'en demeure pas moins gouvernée par les communautés, ces pouvoirs religieux contradictoires. C'est pourquoi, d'ailleurs, chaque fois qu'une crise grave secoue le pays, ce n'est pas à l'intérieur mais à l'extérieur du Parlement qu'on délibère, et ce n'est pas les élus "démocratiquement", les "représentants" du peuple, mais les représentants réels de la société libanaise, c'est-à-dire les chefs de communautés, les féodaux et les chefs de clans, qu'ils soient députés ou non, qui se réunissent en des comités de salut public et président à ces délibérations et à ces rencontres. Bref, la vacance ipso facto, en ces moments critiques, et du parlement et du gouvernement qui se contentent d'évacuer les affaires, montre très clairement, s'il en est encore besoin, le caractère artificiel de l'Etat :

"C'est un fait que dans toutes les circonstances importantes, aussi bien dans les conflits avec l'Etranger que dans les crises intérieures, il a fallu mettre les légalités constitutionnelles en vacances, et que le pouvoir ait cherché ses recours en dehors du Parlement -...- car dans ce pays où l'électorat est rigoureusement tenu par les classes dirigeantes, la masse est encore soumise à l'argent, aux vieux prestiges des forces féodales et des totems confessionnels"⁶⁰.

(60) : Naccache (G.) : "La leçon de Septembre", in les conférences du Cénacle. 1952. Vol. VI. p. 112.

L'Etat inexistant, le pouvoir central ne peut qu'être absent au Liban. Il n'y a donc aucune crainte d'écraser les diversités. Au contraire, le pluralisme sous toutes ses formes est passé maître dans le pays, à tel point qu'il a, depuis longtemps, porté atteinte à la crédibilité de l'Etat et de tout gouvernement quelqu'il soit. C'est plutôt l'Etat qui est écrasé, et non l'inverse, par les diverses composantes de la réalité libanaise ! n'est-ce pas là une situation idéale où la théorie illichienne devrait être appelée pour prendre corps ? où les communautés à petites échelles, chères à notre auteur, agissent comme bon leur semble, sans contrôle d'une quelconque instance suprême qui veillerait à une certaine homogénéisation de l'ensemble ?

4 - Le Culturel : qui est le noyau central de la théorie illichienne s'avère être l'élément essentiel, constitutif de la société libanaise. Deux grandes communautés, deux grandes religions, deux grandes cultures s'affrontent ou cohabitent au Liban et forment la dynamique essentielle du pays. Or la société conviviale est celle guidée tout d'abord par l'élément culturel, c'est-à-dire une identité qui tend à se réaliser pleinement. La société libanaise serait-elle conviviale, elle où les communautés tendent à réaliser pleinement leur identité ? serait-elle conviviale elle qui est pluraliste non-industrialisée et décentralisée à l'extrême ? et ces caractéristiques de base ne sont-elles pas, dans l'optique illichienne, essentielles à toute convivialité ?

Disons pour le moment que la société libanaise est conviviale "en puissance". Elle peut l'être "en fait" puisqu'elle est, selon des critères illichiens, prédisposée à l'être. Mais l'est-elle vraiment ? pour répondre à cette question, nous nous devons de choisir l'indicateur principal dans une société, à savoir l'Education, d'après notre auteur. N'est-ce pas l'identité et le rôle de l'Ecole qui déterminent si une société est déscolarisée, déprofessionnalisée ou désinstitutionnalisée ? n'est-ce pas l'Ecole qui détermine le degré de convivialité dans une société donnée ? qu'en est-il alors de l'Ecole libanaise ?

Quelques remarques d'ordre général s'imposent, avant d'aborder en détail le système d'enseignement au Liban. Ces remarques sont d'autant plus importantes qu'elles situent ce système d'enseignement dans son contexte général qui va, effectivement, dans le sens de la convivialité, à première vue:

* Il n'y a pas d'obligation scolaire au Liban : aucune loi, aucun décret n'obligent les parents d'envoyer leurs enfants à l'école. Chacun est libre d'y aller ou non en principe, ce qui n'est pas fait pour déplaire à Illich qui voit dans cette obligation l'origine de l'aliénation moderne. De plus, l'un des droits démocratiques les plus élémentaires, pour notre auteur, est cette liberté d'aller ou non à l'école. L'imposition scolaire ne peut être qu'anti-démocratique, et les libertés individuelles bafouées dans ce cas. Bref une société conviviale ne peut admettre l'obligation scolaire, c'est pourquoi Illich dit : "J'espère que vos petits-enfants vivront dans une île où il ne sera pas plus nécessaire d'aller en classe qu'aujourd'hui d'aller à la messe".

* Il n'y a pas de gratuité scolaire généralisée au Liban: L'enseignement pré-primaire et primaire est, dans sa majorité, payant. Dans les années 70, et si on exclut les écoles privées subventionnées par l'Etat (qu'on appelle à tort les écoles privées gratuites puisque les parents partagent avec le gouvernement les frais de cette scolarisation), la gratuité dans ces cycles ne touchaient qu'environ 35 % de l'ensemble des effectifs. En 1973-74 par exemple, l'école officielle comptait 206943 élèves, l'école privée semi-payante (subventionnée par l'Etat) 204637 et l'école privée payante 173199⁶¹.

Or la gratuité scolaire est pernicieuse pour Illich, puisque c'est elle qui multiplie les frustrations des recalés et des exclus de l'enseignement, et qui aggrave aussi leur complexe d'infériorité. L'enseignement libanais étant moins gratuit que celui dans d'autres

(61) : Statistiques pédagogiques, C.R.D.P. année 1973-74, p.67-155-213.

pays, se prêterait beaucoup moins à ce mécanisme de frustration et d'infériorisation qui a poussé notre auteur à dire en substance : "l'instruction gratuite et obligatoire est l'opium des peuples".

* Il n'y a pas de généralisation scolaire au Liban : sans obligation ni gratuité scolaire, la généralisation ne peut être effective. Le système scolaire libanais ne pourrait donc former, s'il n'est pas généralisé, ce dogme, ce mythe ou cette croyance des sociétés hyper-industrialisées. Tout le monde n'est pas obligé de passer à travers ce système qui ne serait pas, dans le cas libanais, cette "étroite passerelle", "cette unique voie de passage qui permette d'accéder à la classe moyenne"⁶², et qui ne manquerait pas de rappeler l'étroite porte des Evangiles qui mène au Paradis.

* Il n'y a pas d'école monopoliste au Liban : l'école d'Etat n'étant pas monopoliste, toutes les communautés libanaises peuvent avoir leurs écoles. Ce droit "sacré" est d'ailleurs garanti par la constitution : l'Article 10 stipule que "l'enseignement est libre en tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes moeurs, et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte aux droits des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'Etat".

Les valeurs essentielles de chaque communauté sont donc garanties par la loi la plus fondamentale : la constitution. Et l'Ecole ne serait donc pas une institution d'homogénéisation des différentes "cultures", mais l'instrument de leur consolidation et de leur floraison. Pas d'imposition culturelle de la part d'un pouvoir central et fort, mais chacun a un droit total de suivre la voie qu'il entend tracer. On a l'impression ici que l'Etat libanais, face à ses communautés et groupes ethniques, a adopté la même attitude qu'Illich face à la diversité des cultures. On peut imaginer qu'il est en train de dire à toutes ses composantes, et avec la "convic-

(62) : Illich (I.) : Libérer l'avenir, op. cit. p. 106.

tion" et les mots de notre auteur : je ne donne pas de recettes pour changer l'homme et refaire une nouvelle société, je ne prétends pas savoir comment les personnalités et les cultures vont changer. Toute stratégie culturelle, politique... est le travail de chaque groupe ethnique, social ou politique, en fonction du scénario qu'il veut construire sur la base d'une théorie solide... aucune imposition, aucune intervention mais un mot d'ordre qui se resumerait ainsi : "do it yourself", fais-le toi-même.

Pour toutes les raisons sus-mentionnées (la société libanaise en tant que telle et le contexte général de l'enseignement ne sont-ils pas conviviaux "en puissance" comme on vient de le voir?), l'éducation au Liban pourrait ou devrait correspondre aux réseaux éducatifs illichiens. Chaque communauté n'a-t-elle pas sa charte éducative et son réseau éducatif propre ? Et l'enseignement privé ne forme-t-il pas, jusqu'à l'heure actuelle, plus de 60%* de l'effectif global des élèves ? L'enseignement public n'a-t-il pas été lui-même, comme on l'a déjà vu, confessionnalisé et en quelque sorte privatisé puisque l'école officielle est plus ou moins considérée comme l'école des musulmans ? ou tout au moins, cette école officielle ne prend-t-elle pas la couleur confessionnelle de son coin ?

Ainsi peut-on avancer qu'il n'y a pas au Liban une école institutionnalisée, organisée par l'Etat selon des normes monopolistes il n'y a pas une école publique unique, cette "vache sacrée" ou ce veau d'or adoré par tous. Il y a plutôt des écoles communautaires qui ressembleraient fort aux réseaux éducatifs illichiens et qui ont, comme eux s'ils se concrétisent, un support administratif, un équipement technique et une protection légale.

On est donc au Liban en présence d'une multitude de types d'écoles qui correspondrait, grosso modo, au nombre des communautés libanaises et des missions étrangères implantées dans le pays depuis des dizaines d'années. En voici une sorte d'énumération rapide

* En France, l'enseignement privé scolarise autour de 20% des élèves

l'école libanaise peut être officielle, catholique, protestante, sunnite, laïque française, laïque anglaise, druze, chiite, grec-orthodoxe, évangélique, arménienne, laïque gratuite...

Quant à l'enseignement supérieur, il est aussi idéologisé, et aussi privatisé que l'enseignement pré-universitaire. Une seule université officielle existe, l'université libanaise qui plus est, s'est disloquée durant les derniers événements, pour des raisons confessionnelles, en des facultés éparpillées à travers le territoire. Voici la liste de cet enseignement :

Université Libanaise (U.L.), Université Saint-Esprit (U.S.E. : Maronite), Académie Libanaise des Beaux Arts (A.L.B.A.), Collège de la Sagesse-Enseignement Supérieur : Faculté de droit (C. de S. : Maronite), Collège Haykasian (H.U. : Arménien), Université Arabe (U.A. : Sunnite), Collège Universitaire de Beyrouth (B.U.C. : Protestant), Université Américaine de Beyrouth (A.U.B. : Protestant), Université Saint-Joseph (U.S.J. : Catholique, Jésuite), Institut de Statistiques (I.S. : Français), Ecole Supérieur des Lettres (E.S.L. Gouvernement Français, fermé depuis 1975), Faculté de Théologie du Proche-Orient (N.E.S.T. : Protestant).

Cette privatisation de l'enseignement supérieur s'accroît depuis les derniers événements. Les communautés musulmanes ont voulu rattraper leur manque, surtout à ce niveau. Les Sunnites ont dorénavant : l'Université Islamique Imam Ouzai, l'Université Azhar du Liban (à Beyrouth, avec une filière à Tripoli; elle est rattachée à l'Université Azhar du Caire), une Faculté de Médecine (Faculté de Saddam Hussein) et une Ecole Normale Supérieure. Les Chiites inaugurent leur Université Chiite de "Théologie" à Chiah, en plus d'une Association Chiite pour hautes spécialisations (donner des bourses universitaires aux membres de la communauté).

Bref, on étudiera ce système d'enseignement de cette façon : dans un premier temps on abordera l'aspect "extérieur" du système suivant l'évolution des quatre composantes : élèves, corps ensei-

gnant, budget, nombres d'écoles. Dans un deuxième temps on abordera l'aspect "intérieur" ou le fonctionnement interne de ce système à travers, aussi, quatre variables classiques : fréquentation scolaire ou taux de scolarisation, retard scolaire, réussite ou échec, abandon.

A - l'Aspect extérieur du système d'enseignement.

a - Les Elèves :

A titre indicatif et à défaut de statistiques de base concernant la fin du XIXe siècle, et le début du XXe siècle, voici un aperçu fragmentaire sur la scolarisation des élèves :

— V. Cuinet avance pour 1895 le tableau suivant, en ce qui concerne l'enseignement secondaire :

Communautés	Nombres d'élèves dans toutes les écoles secondaires	%	Population	%
Musulmans	570	8,8	188.120	25,4
Chrétiens	5634	87,6	482,292	65,2
Druzes	75	1,2	59.612	8,6
Israélites	150	2,4	4.417	0,4
Etrangers			4.347	0,4
Total	6429	100	738.788	100

Source : CREIL. No 1973. p. 31.

A part le décalage énorme entre élèves chrétiens et musulmans (presque dix fois plus de chrétiens), nous remarquons la très faible scolarisation dans le secondaire qui n'atteint que 0,87% de la population.

- Vers la fin de 1919, 40.000 élèves fréquentaient 668 écoles privées au Liban (Khouzami, p. 109).

- Tableau qui met en évidence les grandes lignes de l'évolution de l'enseignement privé :

Ecoles		Loca- les	Fran- çaises	Améri- caines	Ang- laises	Itali- ennes	Danoi- ses	Total
Nombre d'é- lèves en	1925	41.982	32.331	7 . 9 8 8				82.301
Nombre d'é- lèves en	1926	46.711	34.920	7.298	2.010	1.147	401	92.487

Plus de 10.000 élèves en plus dans les écoles privées, en une seule année. (Khouzami, p. 121.).

- L'Ecole normale scolarise 18 élèves en 1926, 50 en 1937 et 170 en 1949 (Khouzami, pp. 181, 132.).

- En 1935, le total des élèves et étudiants dans les écoles et universités du pays était de 114.976 et de 138.318 en 1941 (in CREIL. op. cit. p. 28).

- L'effectif de l'enseignement officiel qui était de 19.879 en 1939, se trouve réduit à 17.228 en 1941 (2ème guerre). Il a doublé depuis 1923 et triplé depuis 1913 (Khouzami, p. 132).

- Fin 1938, 180 écoles officielles se partagent moins de 20.000 enfants, tandis que 1200 écoles privées réunissaient un effectif de 125.417. En 1938, pour 100 élèves inscrits dans les écoles officielles, 618 le sont dans les écoles privées (Rapport S.D.N p. 140. in Nemer Sabbah p. 115).

- En 1939, il y a au Liban, du primaire au supérieur, près de 145.296 élèves ou étudiants.

- Voyons l'évolution des effectifs dans l'enseignement officiel et privé de 1927 à 1939 (Cf. tableau No 6).

En 1927, l'école privée formait 85,6% de l'ensemble des effectifs; douze ans après, en 1939, elle en formait 86,3%, ce qui montre sa supériorité écrasante.

Tableau N° 6 : Evolution des effectifs de l'enseignement de 1927-39.

Effectifs	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Ecole Officielle	11243	11728	12079	13385	14153	15501	16305	16780	16246	16103	16901	18306	19879
Ecole Privée	66945	68329	71776	85350	88427	88632	90223	91496	98521	106243	115506	123799	125417
Total	78188	80057	84655	98735	102580	104133	106528	108276	114758	122346	132407	142105	145296

Source : Khouzami, op. cit. annexe tableau N° 1.

L'évolution s'est faite d'une façon régulière dans les deux cas, et dans le sens de l'augmentation qui a progressé, au bout de ces douze ans, de 76,8% dans le public, et de 87,3% dans le privé .

- Il est aussi à noter que les effectifs de l'enseignement privé étaient selon Khouzami (p. 134), de 120.233 en 1941 : une diminution sensible par rapport à 1939 mais qui s'explique par la guerre qui a paralysé aussi l'enseignement officiel. Ce contre-temps ne durera pas puisqu'en 1942 l'augmentation dans les effectifs réapparaît : prenons l'école officielle comme exemple (in Sabbah, op. cit. p. 191.) :

Année	1942-43	1943-44	1944-45	1945-46	1946-47	1947-48
Effectifs						
Ecole Officielle	22.844	26.310	30.111	40.926	52.422	54.663

Entre 1943 et 1948, l'augmentation dans l'officiel est de 139,2% , c'est-à-dire que les élèves ont plus que doublé en l'espace de cinq ans ! entre 1927 et 1948, en vingt ans à peu près, cette augmentation est encore plus grande : le nombre des élèves a presque été multiplié par cinq.

- Le nombre des enfants inscrits dans les écoles syriennes et libanaises représentent en 1943 les 11% du nombre total des habitants, dit Khouzami (p. 138). Le Liban étant plus scolarisé que la Syrie, ce rapport pourrait être évalué à 12% dans notre pays (en France, il est à ce moment de 16%).

D'ailleurs le tableau suivant indique, entre autres, le pourcentage de 12,5% des inscrits à l'école par rapport à la population totale (Cf. tableau No 7).

Ayant chacune son réseau éducatif, chaque communauté s'efforce de scolariser ses fidèles. L'effort de scolarisation ne se fait pas

Tableau N° 7 : Répartition des confessions & tableau comparatif des effectifs scolaires par rapport à la confession.

Confessions	Popu- lation		Effectifs Scolaires					% des Effectifs Par Rapport à la Confession
		%	Ecoles Off.	Ecoles Locales	Ecoles Etrang.	Total	%	
Chrétiens	585.443	53%	6.783	53.274	36.606	96.663	70%	16,5%
Musulmans	434.705	39%	13.208	16.997	3.999	34.204	24,5%	7,8%
Druzes	72.842	7%	1.002	2.799	1.117	4.918	3,5%	6,7%
Israélites	5.567	0,5%	10	262	1.775	2.047	1,5%	56,7%
Divers	6.112	0,5%	53	276	157	486	0,5%	7,9%
Total	1.104.669	100%	21.056	73.608	43.654	138.318	100%	12,5%

Sources : Khouzami; op. cit. annexe tableau N° V.

au niveau national, c'est-à-dire à un niveau trans-communautaire, mais reste prisonnier du carcan confessionnel : les chrétiens sont suffisamment scolarisés (étant 53% de la population globale, et 70% des scolarisés), les druzes sont sous-scolarisés (7% de la population globale, 3,5% des scolarisés), les musulmans sont encore moins scolarisés que les druzes (39% de la population, 24,5% des scolarisés), tandis que les Israélites, eux, sont sur-scolarisés (0,5% de la population, 1,5% des scolarisés). Le pourcentage des effectifs par rapport à la population totale est, comme on l'a dit, de 12,5%, et le chiffre total de tous les élèves et étudiants est de 138.318.

- En 1950, les écoles privées comptaient 130.000 élèves contre 75.000 dans le public qui coûta au budget de l'Etat 7.192.000 livres libanaises. Or le privé ne reçut que la subvention de 150.000 livres libanaises, lui qui pourtant scolarise le plus d'élèves. On crie à l'injustice et "le 18 janvier 1951, l'assemblée plénière de la Hiérarchie Catholique, réunie à Bkerké, résidence du Patriarche Maronite, a fait entendre hautement son appel aux responsables du Gouvernement, en fixant son attitude d'une façon grave et définitive. Elle délégua, en commission extraordinaire, cinq Prélats de toutes les communautés catholiques du Liban" pour traiter en son nom avec le pouvoir civil tous les arrangements de nature à donner au régime scolaire libanais un statut rationnellement et équitablement conçu, régime qui respecterait sincèrement les droits de l'Etat et les intérêts sacrés des fidèles"⁶³.

En effet, l'école officielle dont la majorité des élèves sont musulmans, prenait de l'ampleur, Jacques Nantet décrit ainsi cette période: "les musulmans prennent aussi la meilleure part de la nouvelle progression de l'instruction de 1932 à 1955 qui fait passer l'analphabétisme de 54% à 15% et permet d'atteindre à cette date le chiffre record de 230.000 élèves, de l'école primaire à l'université. Bien que cette scolarisation reste en gros proportionnelle à la

(63) : Khouzami (V.) : op. cit. pp. 165-166.

progression démographique, elle représente en fait un effort considérable de l'Etat, qui doit prendre en charge désormais une grande partie des élèves. Non seulement l'instruction primaire publique passe de 19000 à 55000 écoliers et assure les classes de la moitié des enfants, mais les établissements officiels s'étendent maintenant largement au secondaire et même au supérieur, puisqu'en 1952 est créée une université libanaise. Du bas en haut de l'échelle, l'Etat diffuse à lui seul les éléments de la connaissance à 98000 jeunes libanais, et il a ainsi en vingt ans -1932-52- quintuplé ses effectifs. Les institutions privées maintiennent seulement les leurs, et voient diminuer en conséquence leur importance relative, surtout quant au secondaire et aux études supérieures de licence ou de doctorat⁶⁴.

- En 1957-58, l'enseignement privé reste quantitativement et qualitativement plus important que l'enseignement officiel. Le premier scolarise 160.000 contre 105.922 du second et dirige, à part la presque totalité des collèges secondaires, deux universités sur les trois qui existent à Beyrouth (Abou. op. cit. p. 137).

Les statistiques étant plus sérieux et plus fiables à partir des années 60, nous essaierons d'analyser les données d'une façon plus suivie et plus méthodique, et cela, autant que possible, cycle par cycle et secteur par secteur :

1 - l'Enseignement général :

1-1 - l'Enseignement pré-primaire et primaire :

Le tableau No 8 montre l'évolution des effectifs scolarisés à ce niveau : entre 1957-58 et 1970-71, les effectifs ont plus que doublé puisqu'ils sont passés de 211.477 à 572.810 élèves. L'évolution de la part relative des effectifs de ces deux cycles par rapport à l'effectif total de l'enseignement général pré-universitaire est encore plus intéressante. Cette part diminue progressivement de 87% en 1957-58 jusqu'à 78% en 1970-71. Cette diminution est due à

(64) : Nantet (J.) : op. cit. p. 308.

Tableau N° 8 : Evolution des Effectifs Scolaires de l'Enseignement Général de 1957-58 à 1970-71

Année	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Cycle	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Pré-Primaire & Primaire	211477	217706	235430	265191	278783	291700	310601	341513	360457	443868	493116	528488	562149	572810
Complémentaire & Secondaire	31180	33144	41364	45457	49770	53519	60638	77152	82073	96481	109767	129960	139710	159871
Total	242657	250850	276704	310648	328554	345219	371239	418665	442510	540339	602883	658448	701859	732681
Part relative du Pré-Primaire + Primaire %	87,78	86,78	85,05	85,36	84,85	84,49	83,66	81,57	81,45	82,14	81,79	80,26	80,08	78,17

Source : UNESOB "la croissance économique et le niveau de qualification de la population active dans divers pays du Moyen-Orient. Beyrouth, avril 1971, tableau L II - 1.

la croissance beaucoup plus rapide des effectifs dans le complémentaire et le secondaire, à cette généralisation vers le haut.

Or pour rendre l'analyse plus pertinente, il faudrait dissocier les effectifs du pré-primaire et du primaire. Cela est possible à partir des données fournies par les statistiques scolaires du Ministère de l'Education Nationale pour les années 69, 70, 71, où le rapport entre effectif du pré-primaire et l'effectif global reste constant, tant dans les écoles officielles (13,6%) que dans les écoles privées (29%). Supposant que ces rapports étaient les mêmes dans le passé à partir de 1960-61, nous aurons le tableau No 9 :

Cette ventilation des effectifs étant faite, et suivant le privé et le public, nous pouvons faire les remarques suivantes :

* Le Pré-Primaire croît rapidement surtout dans les écoles privées. Les écoles officielles ne se sont pas occupées sérieusement de ce cycle, avant 1971. En 1970-71 par exemple, le pré-primaire formait 15,7% par rapport au primaire dans le public, et 40,8% dans le privé.

Selon le tableau No 9, l'augmentation des effectifs peut être évaluée à raison de 10% environ en moyenne annuelle, entre 1960-61 et 1970-71.

* Le Primaire : bien qu'il ne soit pas obligatoire, il évolue, d'après le tableau No 9, au rythme de 9% en moyenne par an entre 1960-61 et 1970-71.

1-2 - l'enseignement complémentaire et secondaire.

Le tableau No 8 montre que l'effectif de ces deux cycles a presque été multiplié par cinq, entre 1957-58 et 1970-71, passant de 31180 à 159871 élèves, soit une augmentation annuelle moyenne de l'ordre de 30%.

N'ayant pas dissocié les effectifs, nous pouvons dire quand même que c'est l'enseignement complémentaire qui croît plus rapide-

Tableau N° 9 : Evolution des effectifs du pré-primaire et du primaire de 1960-61 à 1970-71.

Année	Primaire + J.E. (13,6%)			Primaire J.E. (29%)			Total	Total
	Primaire + J.E.	J.E. (13,6%)	Primaire	Primaire +J.E.	J.E. (29%)	Primaire	J.E.	Primaire
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1960-61	107023	14555	92468	150168	45869	112299	60424	204767
1961-62	113483	15434	98049	165300	47937	117363	63371	215412
1962-63	121500	16524	104976	170200	49358	120842	62882	225018
1963-64	134951	18353	116598	175650	50958	123712	69291	241310
1964-65	146953	19986	126967	194560	56422	138138	76408	265105
1965-66	149240	20297	128943	211197	61247	149950	81544	278893
1966-67	169045	22990	146055	274813	79696	195117	102686	341172
1967-68	178202	24235	153967	314914	91325	223589	115560	377556
1968-69	187067	25441	161626	341421	99012	242409	124453	404035
1969-70	196280	26694	169586	365969	106102	259767	132796	429353
1970-71	192633	26198	166435	380177	110251	269926	136449	436361

Source pour les colonnes 1 & 4: République libanaise - Ministère de l'Education Nationale. "Statistiques Scolaires années 1958-69, 1969-70 et 1970-71.

N.B. : "Jardin d'Enfants" J.E., pour pré-primaire.

ment que l'enseignement secondaire, surtout dans les écoles officielles, d'ailleurs au dépens du primaire officiel. comme nous le verrons plus tard.

Essayons d'avoir maintenant une vue globale sur l'enseignement général pré-universitaire vers la fin des années 60; nous constatons tout d'abord que l'enseignement pré-primaire officiel constitue autour de 20% du total des effectifs de ce cycle. Le reste (80%) revient au secteur privé (voir tableau No 9). Quant aux autres cycles, voici comment ils sont répartis :

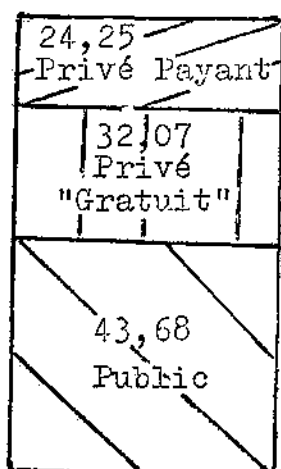
Tableau No 10: Effectifs scolaires pour l'année 1967-68
leur répartition en sous-système.

Cycle d'enseignement Catégorie	Primaire	complémentaire	secondaire
Privé Catholique	84.067 24%	21.497 24%	7.345 25,7%
Privé religieux non-Catholique	36.792 10,5%	9.966 11,2%	5.541 19,4%
Privé Laïque	83.185 23,7%	16.699 18,7%	8.372 29,2%
Officiel	146.435 41,8%	41.292 46,1%	7.356 25,7%
Total	350.479	89.454	26.614

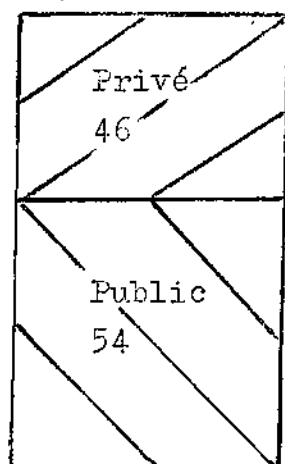
Source : SIRLAS (Services du Instituts Religieux Libanais pour les Affaires Sociales). in Brun (J.) : op. cit. p. 21.

En 1967-68, le privé scolarise donc 58,2% du total des effectifs du Primaire, 53,9% du Complémentaire et 74,3% du Secondaire contre, dans le même ordre, 41,8% , 46,8% et 25,7% pour le public.

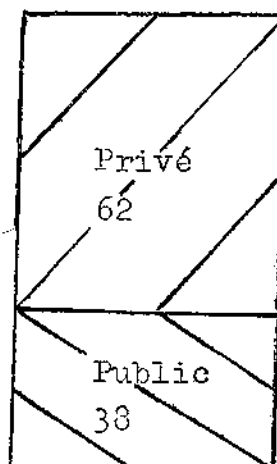
Trois ans après, en 1970-71, le public améliore sa position mais le privé reste prépondérant - En voici le graphique :



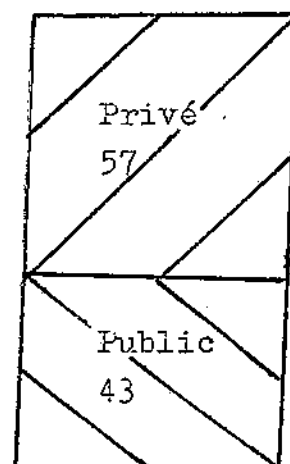
Pourcentage de l'effectif de l'enseignement général primaire



Pourcentage de l'effectif de l'enseignement général moyen



Pourcentage de l'effectif de l'enseignement général secondaire



Total de l'effectif de l'enseignement général pré-universitaire - en considérant que le pré-primaire est à 100 % privé-

Source : Abs (I.) : op. cit. p. 97.

Le public scolarise maintenant 43,68% du total des effectifs du primaire (à noter que le privé "gratuit" subventionné par l'Etat scolarise autour de 57% du total du privé primaire), 54% du total du complémentaire (il dépasse ici le privé), et 38% du total du secondaire. N'empêche que jusqu'en 1971, le public ne scolarisait que 43% du total des effectifs de l'enseignement général pré-universitaire.

Si on se place de nouveau sur un plan général, l'effectif global de l'enseignement général pré-universitaire ne cesse d'augmenter jusqu'en 1972-73, où il commence à décroître lentement. Cela s'explique par la période d'insécurité et de tension qui précéda la guerre dans le pays (en 1973, éclata le premier affrontement sérieux entre l'armée libanaise et les palestiniens). Ainsi l'effectif global qui était de 732681 élèves en 1970-71 (Cf. tableau No 8), progresse et atteint (selon les statistiques pédagogiques du CRDP,

1972-73), en 1971-72, 785,073 élèves (288.593 dans le public et 496.480 dans le privé), en 1972-73, 829.514 élèves (298.314 dans le public et 531.200 dans le privé), mais en 1973-74, 801.508 élèves (317.156 dans le public et 484.352 dans le privé). Cette chute continue : en 1974-75, l'effectif global est de 756.983, en 1977-78, il est seulement de 730.347 élèves (Cf. CRDP, bulletin des statistiques, année 1977-78. p. 82).

Avec la progression puis la chute des effectifs de ces dernières années, voyons si la part du public et du privé dans les cycles n'a pas encore changé depuis 1970-71. Voici le tableau de la situation en 1977-78 :

Tableau No 11 : Répartition du nombre et du pourcentage des élèves dans les différents cycles de l'enseignement général.

Cycle	Pré-Primaire		Primaire		Moyen		Secondaire		Total	
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%
Public	27894	23,8	163461	42,9	98213	59,4	38212	57	327780	44,9
Privé Gratuit	34953	29,8	118390	31,1					153343	21
Privé Payant	54550	46,4	98844	26	67020	40,6	28810	43	249224	34,1
Total	117397	100	380695	100	165233	100	76022	100	730347	100

Source : CRDP, bulletin des statistiques, année 1977-78. p. 56.

Entre 1970-71 et 1977-78, nous remarquons le suivant : le public passe dans le pré-primaire de 20 à 23,8% de l'effectif global dans le primaire de 43,68 à 42,9%, dans le moyen de 54 à 59,4%, dans le secondaire de 38 à 57% (durant cette période, l'Etat, a négligé le primaire et s'est occupé du moyen et secondaire, comme on l'a noté). Malgré toutes ces modifications, le privé reste prédominant avec 55,1% (au lieu de 57% en 70-71) du total des effectifs de l'enseignement général pré-universitaire.

2 - L'Enseignement supérieur :

Cet enseignement est assuré par plus de dix établissements supérieurs qui se répartissent, grosso modo, selon quatre types d'enseignement : libanais, arabe, français et américain.

Le tableau No 12 présente l'évolution des inscrits de l'année 1964-65 à l'année 1970-71. Ainsi l'effectif global (libanais ou non) a presque triplé en l'espace de 7 ans. La progression est de 2% par an en moyenne. Elle est due à l'afflux considérable des étudiants arabes dans les universités libanaises, surtout l'Université Arabe (ils en forment plus de 91 des effectifs).

Quant à l'effectif des seuls libanais, il a, lui aussi, plus ou moins doublé durant cette période puisqu'il a progressé de 1966-67 à 1970-71, de 11.884 à 20.394 étudiants.

Il faut noter aussi, selon la même source, que les disciplines scientifiques restent le "parent pauvre" de l'enseignement universitaire au Liban. Leurs diplômés formeraient autour de 20% de l'ensemble des diplômés en 1969-70. Toutefois, ce pourcentage s'élève à 30% quand il s'agit de seuls libanais.

L'enseignement supérieur continue à progresser après 1971. En 1973-74, il comptait 48902 étudiants. En voici un tableau répartissant les effectifs selon les universités et les grands établissements (Cf. tableau No 13).

3 - L'Enseignement Normal :

L'enseignement normal est public (le secteur privé a toutefois des centres pour recycler son corps enseignant). Sa durée est de trois ans après un brevet élémentaire (aujourd'hui un an après le bac.). Le tableau 14 montre l'évolution de ses effectifs de 1959-60 à 1970-71.

Les effectifs sont multipliés presque par 10 entre 1959-60 et 1970-71. Cela pour faire face à l'accroissement régulier des

Tableau N° 12 : Evolution des étudiants inscrits dans les établissements universitaires (1).

	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71
Etudiants Libanais			11884		15275	18470	20394
Etudiants non Libanais	(2)	(2)	11445	(2)	20246	20814	22184
Total	15857	21128	23317	31255	35521	39284	42578
Indice de croissance (1964-65 = 100)	100	133	147	197	224	248	269

(1) Sauf les étudiants en théologie et y compris les candidats aux diplômes d'études supérieures et aux doctorats.

(2) Non Ventilé.

Source : République Libanaise - Ministère du Plan, "l'enseignement supérieur au Liban - étudiants inscrits et diplômés - Années 1964-65 à 1970-71", Beyrouth, octobre 1971, Tableau N° 1.

Tableau N° 13 : Répartition des effectifs selon l'Université Fréquentée, année 1973-74.

Universités et Etablissements	UL	USE ⁽¹⁾	ALBA	C de S	WEST	HC	UA	BUC	AUB	USJ	ESL	IS ⁽¹⁾	Total
Etudiants	14.826	356	314	234	35	665	24.888	347	4619	1801	725	12	48.902

(1) IS = Institut français de Statistiques.

Sources : CRDP, Statistiques pédagogiques, années 1973-74.

Tableau No 14 : Evolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement normal de 1959-60 à 1970-71.

Année	Effectif
1959-60	393
1960-61	401
1961-62	582
1962-63	770
1963-64	1270
1964-65	1490
1965-66	1745
1966-67	1938
1967-68	2319
1968-69	2687
1969-70	3003
1970-71	3248

Source : UNESOB "la croissance économique et le niveau de qualification...". op. cit. tableau L. II-1.

élèves du primaire et du complémentaire publics.

En 1973-74, les effectifs tombent à 2742⁽⁶⁵⁾. Cette chute peut être expliquée par un changement dans les conditions d'admission à l'école normale (on exige le bac. à la place du brevet) et encore une fois par la période de tension qui a précédé la guerre au Liban.

4 - l'Enseignement Technique et Professionnel.

Cet enseignement est très faible par rapport à l'enseignement

(65) : Cf. CRDP: Statistiques pédagogiques, année 1973-74. p. 105.

général. Selon certaines sources⁽⁶⁶⁾, les élèves du technique formeraient 3,75% des effectifs scolaires du pays. En 1969, on évaluait à 7%⁽⁶⁷⁾, les élèves dans les écoles professionnelles contre 93 % dans le cycle complémentaire, et à 8 % les élèves dans les écoles techniques contre 92 % dans le cycle secondaire. Ainsi la majorité écrasante des gens abordent le marché du travail sans préparation aucune.

Pour décrire cet enseignement, nous ne disposons que de chiffres globaux concernant le nombre des élèves du technique et professionnel officiel : entre 1943 et 1970, le nombre de ces élèves s'est multiplié 14,65 fois passant de 150 à 2198. L'augmentation annuelle moyenne est de 10,4 % environ. Le tableau No 15 nous montre l'évolution de cet enseignement dans le temps :

De 1943 à 1948 la croissance est sensible. Elle est de l'ordre de 17,7% par an et serait due au développement rapide des secteurs publics après l'Indépendance.

De 1955 à 1959, l'accroissement atteint 15,2% en moyenne. Il serait lié à la prospérité économique avant la fin du mandat de Chamoun. A partir de 1962, cette croissance devient continue, de l'ordre de 11,8% par an, et est due à l'encouragement des deux régimes de Chéhab et Héluu pour les secteurs productifs.

La fluctuation entre 1948 et 1955 s'explique par une crise politique interne qu'a traversée le pays après le renouvellement du régime Khoury (or la constitution stipule que le mandat d'un Président de la République est de 6 ans non renouvelables). La chute enregistrée entre 1959 et 1962 est due aux suites de la guerre civile de 1958.

Le tableau No 16 ventile ces effectifs globaux, de l'année

(66) : L'Economie des Pays Arabes (spécial Liban), mars 1964 Vol. XVII, No 184, pp. 19-20.

(67) : UNESCO, l'Institut Pédagogique National pour l'Enseignement Technique (IPNET). Paris 1969. p. 14.

Tableau No 15 : Evolution du nombre d'élèves des écoles techniques et professionnelles entre 1943 et 1970.

Année	Nombre	Indice de Croissance
1943	150	100
1944	170	113
1945	270	180
1946	305	203
1947	445	297
1948	554	369
1949	460	307
1950	615	410
1951	670	447
1952	735	490
1953	617	410
1954	585	390
1955	552	368
1956	645	430
1957	760	507
1958	865	577
1959	975	650
1960	945	630
1961	945	630
1962	900	600
1963	982	654
1964	1.117	785
1965	1.264	843
1966	1.390	927
1967	1.491	994
1968	1.831	1.220
1969	1.883	1.255
1970	2.198	1.465

Source : UNESCO, Institut Pédagogique National pour l'Enseignement Technique. op. cit. p. 17.

- N.B. : - Mandat du Président Khoury (B.) de 1943-52 (le premier après l'Indépendance).
 - Mandat du Président Chamoun (C.) de 1952-58.
 - Mandat du Président Chéhab (F.) de 1958-64.
 - Mandat du Président Hélou (C.) de 1964-70.

Tableau No 16 : Evolution du nombre d'élèves selon les écoles professionnelles, technique et hôtelière de l'enseignement officiel, entre 1959 et 1969.

Ecoles	Professionnelles		Technique		Hôtelière	
	Année	Nombre	Indice	Nombre	Indice	Nombre
1958-59	715	100	133	100	127	100
1959-60	679	95	152	114	114	90
1960-61	689	96	135	102	121	95
1961-62	620	87	150	113	130	102
1962-63	638	89	174	131	170	134
1963-64	714	100	273	205	190	150
1964-65	707	99	324	244	233	183
1965-66	767	107	370	278	253	199
1966-67	780	109	433	326	278	219
1967-68	968	136	538	405	325	256
1968-69	932	130	597	449	354	279

Sources : Ministère du Plan (D.S.S.). Recueil de statistiques libanaises, No 5, Beyrouth 1969. p. 217.

1958-59 à l'année 1968-69, selon les écoles professionnelles, technique et hôtelière publiques. Et l'étude de l'évolution de ces trois types d'enseignement serait plus intéressante parce que plus significative de la situation réelle dans ce secteur, du sens de son développement et de sa relation à l'économie :

Le tableau No 16 montre, au niveau des trois écoles, une fluctuation du nombre d'élèves entre 1958-59 et 1962-63. Ce n'est qu'à partir de 1963 que ce secteur d'enseignement se développe régulièrement. L'école technique (des arts et métiers), par exemple, passe de 174 à 273 élèves en 1963-64 pour continuer son accroissement

jusque dans les années 70.

L'école hôtelière, elle aussi, a connu le même développement sans pour autant avoir le même indice de croissance (sa croissance était moins rapide).

Les écoles professionnelles, à leur tour, ont connu, entre 1958 et 1969, un développement, mais minime : l'augmentation annuelle moyenne est de l'ordre de 2,6 % seulement.

Ainsi, la croissance se faisait, bien qu'inégalement, à tous les niveaux et s'explique : d'abord par la nouvelle politique de développement du Président Chéhab basée sur le rapport IRFED, traitant des besoins du pays (1961), ensuite par le développement du secteur tertiaire à partir des années 60, enfin par la possibilité d'accès à l'université des diplômés de l'enseignement technique.

b - Corps Enseignant :

Il n'a pas cessé d'augmenter, ce qui est normal vu le nombre croissant des élèves et la demande de plus en plus accrue de l'éducation. De 1942-43 à 1947-48, le nombre d'instituteurs dans le public a évolué de cette façon :

Année	1942-43	1943-44	1944-45	1945-46	1946-47	1947-48
Effectifs	421	612	887	1.021	1.332	1.444

Le nombre de ces instituteurs s'est donc multiplié par 3,4 fois, en l'espace de cinq ans, selon Sabbah N. (op. cit. p. 191), qui nous livre aussi, toujours à la même page, les effectifs de 1947-48, mais cette fois répartis selon les différents types d'enseignement :

Types d'enseignement	Enseig. Officiel	Enseig. Privé	Enseig. Etranger	Enseig. Technique et normal officiel
Nombre de Maîtres	1.444	2.789	2.471	153

Il est à noter qu'il y a, en 1947-48, trois fois et demie plus d'enseignants dans le privé que dans le public. Ce rapport change énormément en 1957⁽⁶⁸⁾, où l'enseignement privé compte 4.142 enseignants (apparemment en chute, par rapport au chiffre 5260 du privé de 1948) et le public 3794.

L'augmentation est donc forte et continue dans le public, contrairement au privé qui connaît une fluctuation assez importante sinon un accroissement faible. Ainsi, si en 1943, le nombre d'enseignants dans l'enseignement général pré-universitaire s'élevait à 4.436⁽⁶⁹⁾, et que le public n'en engageait que 10%, en 1959, ce dernier comptait déjà 5000 enseignants contre seulement 4.680 pour le privé, dans les cycles primaire et complémentaire, le secondaire étant certes exclu du calcul (IRFED. p. 60).

Bref, le nombre d'enseignants ne cesse d'augmenter, bien qu'à des degrés différents, dans l'enseignement public et privé. Le tableau No 17 nous relate cette évolution entre 1964-65 et 1973-74.

Tableau No 17 : Evolution du nombre des enseignants par secteurs public et privé durant dix ans 1964-74.

Année	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74
Enseig. Public	8797	10535	11097	11763	13014	13902	15031	16338	17077	19447
Enseig. Privé	10629	11848	13911	14902	16960	18276	19764	21740	23686	21784

Source : CRDP, statistiques Pédagogiques, op. cit. p. 29.

L'augmentation est continue dans les deux secteurs d'enseignement (a presque doublé) jusqu'en 1974 où le privé accuse une chute

(68) : Brun (J.) : op. cit. p. 17.

(69) : IRFED, Besoins et possibilités de développement du Liban. T. I. Beyrouth 1960-62. p. 62.

due probablement à la période de tension sociale, politique et militaire qui a préfiguré la guerre de 1975.

En 1974, l'enseignement public comptait 19447 enseignants, dont 2433 à cheval entre les cycles complémentaire et secondaire (Cf. statistiques pédagogiques p. 58); les instituteurs du primaire (y compris le pré-primaire), et du complémentaire s'élevaient donc à 17014. L'enseignement privé, lui, totalisait 21784 enseignants dont ceux du secondaire qui ne sont pas mentionnés à part par les statistiques. Or pour pouvoir comparer le nombre des enseignants du pré-primaire, primaire et moyen dans les deux secteurs, il faudrait calculer le nombre des enseignants du secondaire privé payant et le soustraire de l'effectif global du privé : nous avons tout d'abord obtenu la ratio élèves/maître relative à chaque Mohafazat (Département) en divisant le total général des élèves par le total général des enseignants, ensuite nous avons divisé le total des élèves du secondaire de chaque Mohafazat par la ratio élèves/maître correspondante. Les résultats sont les suivants : 616 enseignants dans le secondaire privé payant pour Beyrouth, 459 pour le Mont-Liban, 155 pour le Nord, 96 pour le Sud et 54 pour la Bekaa. Leur total serait de l'ordre de 1380 enseignants. Ainsi les instituteurs du privé ("gratuit" et payant) tombe à 20404 et nous aurons le tableau No 18 avec les caractéristiques suivantes :

L'enseignement privé (payant et gratuit) est majoritaire au centre : 70,9% de ses instituteurs sont à Beyrouth et au Mont-Liban contre 28,9% dans la périphérie (le Sud, le Nord et la Bekaa). L'enseignement public est majoritaire à la périphérie : il y engage 66,5% de ses enseignants contre 33,3% au centre. Or si l'on tient compte de la qualité de l'enseignement des écoles publiques et privées et de l'origine des élèves, on conclura, en plus d'une inégalité devant cet enseignement, à une disparité régionale bien évidente.

La concentration du personnel enseignant (public et privé) au Mont-Liban (33,6% de l'effectif global) va dans le même sens : l'enseignement est plutôt l'apanage du centre aux dépens de la périphérie.

Tableau No 18: Nombre d'enseignants dans les cycles pré-primaire, primaire et moyen dans les deux secteurs public et privé, selon les Mohafazats en 1973-74

Moh.	Privé Gratuit		Privé Payant		Total Privé		Officiel		Total Gén.	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Bey.	1141	17,1	5107	37,1	6248	30,6	1340	7,8	7590	20,2
M.L.	3071	46	5155	37,5	8226	40,3	4346	25,5	12571	33,6
L.N.	1057	15,8	1660	12	2717	13,3	4939	29	7656	20,4
L.S.	524	7,8	874	6,3	1398	6,8	3902	22,9	5300	14,1
Bek.	876	13,1	939	6,8	1815	8,8	2487	14,6	4301	11,5
Tot.	6669	99,8	13735	99,7	20404	99,8	17014	99,8	37418	99,8

Source : CRDP; statistiques pédagogiques, année 1973-74. p. 55, 143, 201, 213.

La Békaa est la moins fournie des Mohafazats puisqu'elle absorbe 11,5% seulement de tout le corps enseignant qui, plus est, est concentré dans la ville de Zahlé.

Le Sud n'est pas plus développé. Certes, l'Etat a fait un grand effort en engageant 22,9% de son personnel enseignant, mais l'instabilité de ce personnel, en plus de l'insécurité générale dans cette région, ont entravé un vrai développement.

Le Nord reste plus avantagé que le Sud ou la Bekaa : les enseignants du public forment 29% de l'effectif global officiel, le pourcentage le plus élevé parmi les Mohafazats. Quant au privé gratuit et privé payant, ils engagent respectivement 15,8% et 12% de leurs effectifs. Tout cela n'est pas négligeable et donne au Nord un pourcentage général de 20,4% (derrière le Mont-Liban mais devant Beyrouth qui a 20,2%). Mais ces chiffres globaux cachent une disparité (à part celle du privé/public) entre les régions du Nord: le privé payant domine à Tripoli, le public à Koura. Quant à Akkar,

(à l'extrême Nord, vers la Syrie) il ressemble fort à la Bekka et au Sud.

Bref, si le personnel enseignant des trois cycles est en nombre suffisant (37418 instituteurs pour 756119 élèves scolarisés en 1973-74 dans les mêmes cycles), si la ratio élèves/maître qui est de 20,20 rentre amplement dans les normes internationales, ils cachent, comme on vient de le voir, une prédominance du privé sur le public (20404 enseignements contre 17014) et une répartition inégale sur les différentes régions du pays.

Ce même schéma se reproduit dans le cycle secondaire. Nous pouvons noter la même prédominance du centre et du privé payant (le privé gratuit n'existe qu'au niveau du pré-primaire et du primaire) face à la périphérie et au public :

Mohafazat	Bey.	M.L.	L.N.	L.S.	Bek.	Tot.
Privé Payant	616	459	155	96	54	1380
Officiel	394	793	549	428	269	2433 ⁽⁷⁰⁾
Total G.	1010	1252	704	524	323	3813

Les cinq Mohafazats conservent à peu près le même ordre d'importance concernant le nombre d'enseignants, relaté au tableau No 18 : vient en tête le Mont-Liban, puis ici Beyrouth (au lieu du Liban Nord), ensuite le Liban-Nord et le Liban-Sud, enfin la Bekaa. La pré-dominance du centre est encore accentuée au niveau du secondaire et le coût d'enseignement aussi puisque la ratio élèves/maître est seulement de 11,9.

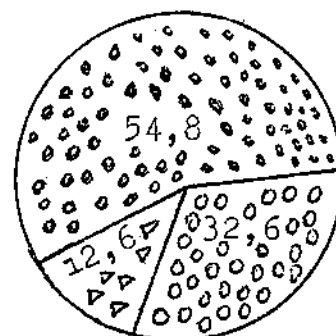
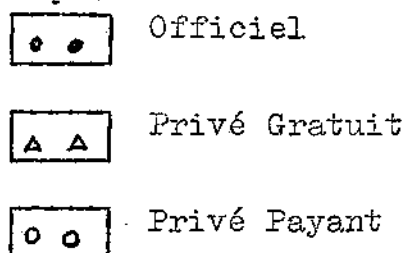
Voyons maintenant si l'effectif global du corps enseignant a subi, après 1973-74, quelques modifications dans les deux secteurs de l'enseignement :

(70) : CRDP, statistiques pédagogiques. op. cit. p. 58 (ce chiffre inclut quelques centaines d'enseignants qui sont à la fois dans le secondaire et le complémentaire).

Enseig.	Privé Gratuit	Privé Payant	Total Privé	Officiel	Total Général
Année					
1973-74	6669	15115	21784	19447	41231
1974-75 ⁽⁷¹⁾	6691	14250	20941	21244	42185
1977-78	5390	13965	19355	23430	42785

Entre 1973-74 et 1977-78, le privé (gratuit ou payant) engage de moins en moins d'enseignants. Cela s'explique par la crise économique et le nombre décroissant des élèves, dus à la guerre du Liban. Le public par contre, dont les enseignants sont fonctionnaires de l'Etat, progresse régulièrement et passe de 19447 à 23430. Le total général des enseignants, lui aussi, augmente régulièrement et passe de 41231 à 42785.

Fait à noter, c'est en 1974-75 que les enseignants du public deviennent pour la première fois plus nombreux (21244 contre 20941) que ceux du privé, dans les cycles de l'enseignement général pré-universitaire. Ce décalage en faveur du public s'accroît davantage en 1977-78. Voici "visualisée" la situation du corps enseignant, sa répartition selon le secteur d'enseignement :



Les enseignants du public formaient donc 54,8 % du total du corps enseignants (contre 45,2 % pour le privé) en 1977-78, au moment où le privé scolarisait toujours 55,1 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement général pré-universitaire.

(71) : Cf. CRDP, bulletin des statistiques. op. cit. pour les années 1974-75 et 1977-78.

c - Les établissements scolaires.

Parallèlement au nombre croissant des élèves, les établissements scolaires augmentaient avec les ans.

En 1921-22, seulement 121 écoles officielles primaires existaient dans tout le pays (Khouzami. p. 115) face à des écoles privées beaucoup plus nombreuses.

En 1936, date du premier essor de l'école officielle (cf. fin de la 2ème partie), la situation commença à changer en faveur de cette école, mais très légèrement. Au courant de 1938, l'enseignement public comptait 148 écoles, puis 180 à la fin de la même année; l'enseignement privé dépassait, lui, les 1200 (N.Sabbah, pp. 131, 115.).

En 1939, il y avait 182 écoles officielles d'un côté, 1327 écoles privées de l'autre, (N. Sabbah. p. 173), c'est-à-dire que 12 % seulement des établissements scolaires était dans l'enseignement public contre 88 % dans l'enseignement privé.

En 1941, les écoles officielles s'élevaient à 183 dont, fait nouveau, deux écoles, l'une à Beyrouth et l'autre à Tripoli, préparaient leurs élèves au brevet élémentaire; puis elles continuèrent à augmenter très sensiblement (Cf. Sabbah. op. cit. p. 191).

Année	Ecoles
1942-43	248
1943-44	304
1944-45	308
1945-46	451
1946-47	601
1947-48	636
1948-49	734
1949-50	789
1950-51	852

Tandis que les écoles privées baissaient régulièrement, dans les années 40, jusqu'à être rattrapées par le public en 1950-51 (Khouzami, pp. 132, 173, 176). En effet, la proclamation de l'indépen-

dance (1943) et la fin du mandat français (1946) ont quelque peu perturbé l'enseignement privé et encouragé l'enseignement public qui était déjà sur sa lancée. Mais ces deux secteurs ont, à nouveau, commencé à rivaliser dans les années 50, le privé étant revigoré, surtout par la création de l'école privée subventionnée par l'Etat (dite aussi gratuite), le 15 juin 1956. Jusqu'à cette date, l'enseignement général n'était dispensé au Liban que par l'école publique ou l'école privée payante.

L'école subventionnée joue un rôle assez important dans le système éducatif : elle scolarisait, en 1972-1973, plus de 30 % de l'effectif de l'enseignement général. Ce taux atteint près de 40 % si l'on prend uniquement en considération les cycles pré-primaire et primaire⁽⁷²⁾. Comment, donc, se présente cette école ?

Elle est dirigée par des instituts religieux, des communautés chrétiennes ou musulmanes, des associations familiales ou de bienfaisance, des privés laïcs. Elle ne dispense l'enseignement qu'au niveau du pré-primaire et du primaire, contrairement à l'école publique et l'école privée payante qui, elles, dispensent tous les cycles de l'enseignement général.

Le nombre des écoles subventionnées a atteint en 1972-73, 767 écoles réparties comme suit : 362 écoles (47,20 %) dans les localités urbaines (10.000 habitants et plus), 148 écoles (19,30 %) dans les localités semi-urbaines (entre 1000 et 9999 habitants), et 257 écoles (33,50 %) dans les localités rurales (inférieures à 1000 habitants)... Les écoles de petite taille se trouvent surtout dans les zones rurales. A mesure que grandit la taille des écoles, leur nombre en zones rurales diminue et commence à augmenter dans les zones urbaines et semi-urbaines⁽⁷³⁾.

Les communautés chrétiennes détiennent et dirigent 330 écoles soit 43 % du total des écoles subventionnées, les communautés mu-

(72) : Abourjaili (K .) : L'Ecole subventionnée et son rôle socio-scolaire. mémoire, Lyon, juin 1974. pp. 1-2.

(73) : Abourjaili (K .) : Ibid. pp. 19-22.

sulmanes 119 écoles soit 13,50 %, les sociétés de bienfaisance et les associations de famille 63 écoles, soit 8,25 % et les particuliers 255 écoles soit 33,25 (74).

L'école subventionnée a deux traits essentiels : elle est essentiellement confessionnelle puisqu'elle appartient à des communautés ou congrégations religieuses et à des associations de nature confessionnelle. Elle est aussi essentiellement à caractère lucratif puisqu'elle s'est transformée en entreprises commerciales où le souci du gain matériel prime de loin la qualité de l'enseignement dispensé. En effet, elle perçoit par élève, de l'Etat, une subvention qui varie avec le temps (son montant était de 40 L.L. en 1963-64, et de 135 L.L. en 1974), et a le droit de toucher de chaque élève, une somme annuelle n'excédant pas le 60 L.L. Elle ne peut donc être appelée une école "gratuite".

Bref, l'équilibre de 1950-51 entre le public et le privé s'est plus ou moins maintenu, en ce qui concerne seulement l'effectif global, puisqu'en 1959-60, on comptait 1233 écoles privées (dont 122 secondaires) contre 1127 écoles publiques (dont seulement 10 secondaires)⁷⁵.

Cet équilibre s'est même perpétué et consolidé jusqu'en 1974 puisqu'il y avait alors 1348 établissements officiels contre 1339 privés. C'est dire que le secteur officiel a été freiné depuis les années 50, pour ne pas briser inéluctablement le rapport en sa faveur. A noter aussi la régression en nombre des écoles primaires dans les deux secteurs, contrairement aux écoles complémentaires et secondaires qui ont connu un développement très sensible. Voici le tableau No 19 qui nous retrace l'évolution de tous ces établissements scolaires entre 1960 et 1974.

D'une façon générale, l'enseignement primaire cède la place à l'enseignement complémentaire et secondaire. Cela est plus marqué

(74) : Abourjaili (K .) : Ibid. p. 24.

(75) : Ministère du Plan, les statistiques libanaises No 5 (1969).

Tableau No 19 : Evolution du nombre des établissements officiels et privés entre 1960 et 1974.

Année Scolaire	Etablissements Officiels			Etablissements Privés		
	Nombre d'Etablissements			Nombre d'Etablissements		
	Primaire	Compl. + Secondaire	Total	Primaire	Compl. + Secondaire	Total
1959-60	1.036	91	1127	1.078	155	1233
1960-61	990	184	1174	1.080	180	1260
1961-62	998	195	1193	1.151	192	1343
1962-63	1.013	218	1231	1.196	210	1406
1963-64	1.048	225	1273	1.240	216	1456
1964-65	941	257	1198	1.367	205	1572
1965-66	932	287	1219	982	435	1417
1966-67	946	311	1257	900	398	1298
1967-68	907	386	1293	1.031	406	1437
1968-69	874	444	1318	1.007	467	1474
1969-70	798	492	1290	1.016	478	1494
1970-71	770	540	1310	1.002	472	1474
1971-72			1338			1483
1972-73			1354			1527
1973-74	756	592	1348	847*	492	1339

Sourée : - Ministère du Plan, recueil de statistiques libanaises, No 5 et 8, 1969 et 1972.

- CRDP, Statistiques Pédagogiques, 1973-74, pp. 41, 133, 189.

* Dont 723 écoles privées subventionnées.

dans le secteur officiel où l'Etat ne s'est pas donné les moyens de s'occuper des trois cycles à la fois, vu les limites de son budget scolaire. D'où cette régression continue : le nombre d'écoles primaires publiques passa de 1036 en 1960 à 756 en 1974: une diminution de 280 écoles (27% de l'effectif global) en 12 ans. Quant à l'enseignement complémentaire et secondaire public, il suit le che-

min inverse en décrivant une croissance annuelle de 17,5 % jusqu'en 1971.

Dans le secteur privé, l'évolution du primaire s'effectue en deux temps : le premier est de 1959-60 à 1964-65, où la croissance du privé est due probablement à une réaction contre l'école officielle, de la part des communautés qui se sont repliées sur elles-mêmes pour réintégrer leurs écoles, suite à la guerre civile de 1958. Cette réaction est beaucoup plus tranchée chez les chrétiens qui voient toujours dans l'école de l'Etat, consciemment ou non, une école plus ou moins musulmane.

L'augmentation des écoles privées primaires dans le deuxième temps (de 1967-68 à 1970-71) s'explique par le désintérêt de l'Etat vis-à-vis des cycles pré-primaire (instauré officiellement en 1972) et primaire, préférant porter son effort sur les cycles complémentaire et secondaire. Le privé saisit cette occasion pour recevoir la majorité des élèves qui arrivent de plus en plus nombreux à l'école.

Le complémentaire et le secondaire privés, malgré leur progression de 155 (en 1960) à 492 écoles (en 1974) perdent régulièrement du terrain devant l'officiel jusqu'en 1970 où ils seront dépassés en nombre d'établissements.

La progression de l'enseignement complémentaire et secondaire public répond certes à une politique de développement adoptée par l'Etat après les années 60. Mais s'agit-il vraiment d'une démocratisation de l'enseignement ? peut-être pas puisque, d'un côté il faudrait nuancer nos chiffres globaux vu la concentration des écoles secondaires publiques au Mont-Liban, à Beyrouth et dans les grandes villes (comme le cas du corps enseignant), et de l'autre, cette progression au niveau du complémentaire et du secondaire s'est répercutée négativement, comme on l'a vu, sur l'enseignement primaire.

De toute façon, la tendance à la généralisation de l'enseigne-

ment gratuit vers le haut (ici le complémentaire et le secondaire), bien qu'elle puisse être justifiée et en soi et par la demande sociale accrue d'éducation, ne peut être un moyen de démocratisation efficace sans une généralisation totale et effective dans le primaire. Ce qui n'est pas le cas au Liban. Ainsi, cet enseignement complémentaire et secondaire public, au lieu d'être un signe de démocratisation, pourrait au contraire accentuer les inégalités sociales.

Ce qu'il faut aussi retenir, c'est naturellement la progression quoique irrégulière (vu une grande fluctuation due à la régression des écoles primaires, surtout publiques mais aussi privées) de l'effectif global et des écoles publiques, et des écoles privées de l'enseignement général : les premières passent de 1127 (en 1960) à 1354 écoles en 1972-73, les secondes, pour la même période, de 1233 à 1527. "L'escalade", terme cher à Illich, est une fois de plus vérifiée : l'accroissement continu concerne ici le nombre d'écoles, il concernait auparavant le nombre des élèves et des enseignants. La progression n'a donc pas de limites dans un processus relevant d'une école/institution industrialisée, à moins d'un élément extérieur qui vient gripper, de dehors, la machine. C'est le cas de 1973-74, période de tension et d'insécurité qui a précédé la véritable guerre déclenchée en 1975, mais c'est surtout le cas de 1977-78, en plein coeur de la guerre au Liban, où les établissements privés mais aussi officiels ont enregistré une chute importante :

Tableau No 20 : Nombre d'écoles selon le Mohafazat et le secteur d'enseignement en 1973-74 et 1977-78.

	Officiel		Privé Gratuit		Privé Payant		Total Privé	
	1973-74	1977-78	1973-74	1977-78	1973-74	1977-78	1973-74	1977-78
Bey.	60	66	80	56	145	121	225	177
M.L.	354	348	327	233	325	270	652	503
L.N.	387	377	143	92	57	48	200	140
L.S.	313	302	67	50	44	47	111	97
Bék.	234	229	106	96	45	43	151	139
Tot.	1348	1322	723	527	616	529	1339	1056

Si le public est passé de 1348 écoles en 1973-74 à 1322 en 1977-78, le privé, lui, a dégringolé de 1339 à 1056, (la diminution est encore plus sensible si on remonte à 1972-73 où le privé comptait 1527 écoles).

d - Budget

Le budget de l'éducation nationale a augmenté énormément en chiffre absolu et par rapport au budget général de l'Etat, depuis le début de la scolarisation au Liban : disons pour avoir une idée que si, dans les années 20, le B.E.N. était de l'ordre de 4% du Bg., il dépassera dans les années 70, 22 % de ce budget général. Voici tout d'abord le tableau No 21 qui nous montre l'évolution du budget de scolarisation, en Syrie et au Liban, sous le mandat français (du 1/28e à 1/8e du Bg.) :

Tableau No 21 : Evolution du budget de scolarisation de 1924 à 1938.

Année	Montant	Moyenne
1924	124.712 (En Livres Libano-Syriennes)	
1925	140.000	
1926	194.115	1/17e du Budget Tot.
1927	255.608	1/28e
1928	262.142	1/23e
1929	281.776	1/22e
1930	294.676	1/17e
1931	276.142	1/17e
1932	261.435	1/18e
1933	258.981	1/18e
1934	5.456.840	Frs. 1/16e
1935	6.972.600	Frs. 1/13e
1936	6.791.760	Frs. 1/8e
1937	7.980.700	Frs. 1/8e
1938	8.761.420	Frs. 1/8e

Source : Khouzami (V.) : op. cit. annexe, tableau No II.

Ce budget de l'éducation atteint en 1948, la somme de 7.372.641 L.L. (livres libanaises), en 1949, 7.349.290 L.L. et en 1950, 8.944.300 L.L. (Khouzami. p. 177.).

En 1957, il atteint 17.382.407 L.L. soit 12,64 % du budget général de l'année⁽⁷⁶⁾.

Les statistiques pédagogiques de 1973-74 du C.R.D.P. (centre de recherche et de développement pédagogique) nous montre l'évolution et du B.E.N. et du B.G. de 1958 jusqu'au 1974 relatée dans le tableau No 22 (Cf. ce tableau).

Entre 1958 et 1974, le budget de l'éducation nationale fut presque multiplié par dix et passa de 27.484.747 à 271.040.000 L.L. soit une augmentation annuelle de 15,37 % en moyenne. Sa part dans le budget général varia entre 13,22 % et 22,12 %.

Si on regarde bien les deux indices de croissance de notre tableau, on remarque que le décalage, en faveur du B.E.N., devient sensible en 1966. A partir de cette année la part de l'éducation dans le budget général va toujours croissante jusqu'à atteindre son maximum (22,12 %) en 1974.

Ainsi, entre 1971 et 1974, le ministère de l'éducation reçoit la part de lion : 1/5 du budget général. Seul le ministère de la défense nationale peut espérer à lui aussi, un tel pourcentage. Ajouter à cela la contribution des autorités locales (municipalités), les dons de toutes parts qui paient parfois le loyer de l'école du village ou du quartier, et surtout les dépenses de l'enseignement privé, assurées par une clientèle assez aisée et des dons en provenance de communautés confessionnelles et d'associations nationales et étrangères. Les frais de l'éducation au Liban s'élèveraient alors, selon certaines estimations, à plus de 40 %, ce qui est inadmissible puisqu'ils ne devraient pas dépasser, dans un pays et si les chiffres ont un sens, les 20 % de son budget général.

(76) : Brun (J.) : op. cit. p. 17.

Tableau N° 22 : Evolution du Budget* de l'Education Nationale et du Budget Général entre 1958 et 1974.

Année	Budget Général	Budget de l'Ed.	%	Indice de	Indice
	(en millier de L.L.)	Nat. (en millier)	B.E.N./B.G.	Croissance	Croissance
				B.E.N.	B.g.
1958	194.165	27.485	14,15	100	100
1959	206.000	30.994	15,04	113	106
1960	222.235	30.839	13,88	112	114
1961	273.800	37.895	13,84	138	141
1962	375.000	50.315	13,42	183	193
1963	425.400	56.224	13,22	205	219
1964	476.400	63.399	13,31	231	245
1965	514.790	74.234	14,42	270	265
1966	590.735	88.393	14,96	322	304
1967	632.881	97.322	15,38	354	326
1968	648.500	101.503	15,65	369	334
1969	660.600	112.057	16,96	408	340
1970	736.625	123.663	16,97	450	379
1971	774.000	151.956	19,63	553	399
1972	960.398	172.939	17,64	629	505
1973	1.080.735	201.589	18,65	733	556
1974	1.225.025	271.040	22,12	986	631

Source : C.R.D.P., Statistiques Pédagogiques, année 1973-74. p. 33.

* En France : La part consacrée à l'instruction publique dans le budget de l'Etat a varié de 1,42% à 7,12% de 1875 à 1914... elle n'a pas dépassé 8% avant 1945 et n'a atteint, à part 1946, 10,3% qu'en 1958. Elle a ensuite constamment crû pour avoisiner 17% en 1970. in Giscard D'Estaing (G.) : Education et civilisation, Edit. Fayard, Paris 1971.P.10

Pour avoir une idée, même vague, sur ce que pourrait être un budget englobant toutes les dépenses éducatives, voici, à titre indicatif, un tableau indiquant les dépenses et les coûts, par élève, dans l'enseignement général pré-universitaire pour l'année 1971-72 (Cf. tableau No 23).

Mais tous ces chiffres globaux veulent-ils dire la démocratisation de l'enseignement dans le pays ? la réponse risque d'être négative quand on verra à qui profite réellement le budget de l'éducation nationale, comme d'ailleurs les autres dépenses éducatives.

B - Fonctionnement interne.

Avant de parler du rendement du système éducatif libanais, il faudrait situer ce système dans son contexte démographique. Nos références de base seront, pour l'étude du rendement, le travail de MM. Antoun et Abourjaïli⁽⁷⁷⁾, (le seul dans ce domaine) et pour l'estimation de la population en 1972-73, l'enquête par sondage sur la population active au Liban (novembre 1970) mise à jour par MM. Courbage et Fargues⁽⁷⁸⁾. Le tableau No 24 répartit la population en âge scolaire, selon l'âge, le sexe, la classe et le cycle pour l'année 1972-73 (Cf. tableau No 24).

La population en âge scolaire, tous cycles et tous secteurs compris, compte 1.434.335⁽⁷⁹⁾ élèves et étudiants. Elle est de 58,42 % par rapport à l'ensemble de la population libanaise estimée en 1973 à 2.455.000 habitants. Le nombre d'élèves scolarisables dans le primaire et le moyen s'élève à 598.310 enfants, soit 24,37 % du total de cette population.

(77): Antoun (J.) et Abourjaïli (K.) : Rendement du système éducatif au Liban pour l'année scolaire 1972-73. C.R.D.P., Beyrouth, 1975.

(78) : Courbage (Y.) et Fargues (P.) : La situation démographique au Liban. Université Libanaise. Beyrouth, 1973.

(79) : Antoun (J.) et Abourjaïli (K.) : Rendement.... op. cit. p. 69.

Tableau N° 23 : Dépenses des parents et coûts incombant aux deux secteurs public et privé, par élève, en 1971-72 (en L.L.).

	Ecole Officielle			Ecole Privée Gratuite			Ecole Privée Payante		
	Prim.	Compl.	Second.	Prim.	Compl.	Second.	Prim.	Compl.	Second.
Parent	205	297	360	254			776	1054	1414
Etat	443	475	684						
Enseign. Privé				119			406	507	847

Source : Wardini (E.) : Les investissements dans le système éducatif libanais. C.R.D.P., Beyrouth, 1975. pp. 151-172.

N.B. : Le phénomène de déperdition n'est pas pris en compte.

Tableau No 24 : La population en âge scolaire (1972-73).

Cycle	Age	Classe	Garçons	Filles	Total
Prim.	6-7	11e	36.340	35.615	71.955
	7-8	10e	35.790	35.075	70.865
	8-9	9e	35.195	34.490	69.685
	9-10	8e	34.545	33.855	68.400
	10-11	7e	33.845	33.170	67.015
Total			175.715	172.205	347.920
Moyen	11-12	6e	33.020	32.360	65.380
	12-13	5e	32.050	31.605	63.855
	13-14	4e	31.190	30.565	61.755
	14-15	3e	30.000	29.400	59.400
Total.			126.460	123.930	250.390
Second.	15-16	2 ^{de}	28.815	28.240	57.055
	16-17	1 ^{ère}	27.000	27.000	54.550
	17-18	T	26.240	25.715	51.955
Total.			82.605	80.955	163.560

Source : Antoun (J.) et Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit.
p. 69

Avec 845.254 inscrits dans tous les cycles et secteurs de l'enseignement, le Liban "scolarise" 34,43% de sa population totale. Ce taux s'élève à 58,93% si on prend seulement en compte la population en âge scolaire. La part de l'enseignement officiel est de 37,33%, celle du privé est de 62,67%. Le tableau No 25 donne la répartition suivante (Cf. tableau No 25).

Attire notre attention le pourcentage énorme des élèves de l'enseignement général pré-universitaire (92,55%) par rapport à celui, minime, des élèves de l'enseignement normal, technique et professionnel (1,43%). Or ce dernier pourrait dépasser, dans

Tableau No 25 : Nombre d'élèves inscrits, en effectifs et en% , selon le secteur et le cycle (1972-73).

Cycle	Total Effectif	Officiel	Privé	Total
Pré-Primaire	137.604	3,21	13,07	16,28
Primaire	452.494	20,59	32,94	53,53
Moyen	150.239	8,99	8,79	17,77
Secondaire	42.072	1,88	3,09	4,97
E. Normal	3.644	0,44	—	0,44
E. Technique et Professionnel.	8.398	0,46	0,53	0,99
E. Universit.	50.803	1,77	4,25	6,02
Total	845.254	37,33	62,67	100,00

Source : Antoun (J.), Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. p.79.

des pays industrialisés, les 50%⁽⁸⁰⁾ de l'effectif global des élèves du Moyen et du secondaire (contre 6,23% au Liban).

Si nous considérons le nombre total des élèves de l'enseignement général pré-universitaire, qui est de 782.409 inscrits⁽⁸¹⁾, la répartition devient la suivante : le pré-primaire s'élèvera à 17,58% du total de l'effectif, le primaire à 57,83% , le moyen à 19,21% et le secondaire à 5,38%.

Nous pouvons facilement remarquer la concentration des effectifs dans le primaire (57,83%) et une chute brutale dans le moyen (19,21%) qui devient un peu plus que 5% dans le secondaire. Ce gonflement (presque le 3/5 du total) du cycle primaire est dû au retard scolaire, au redoublement et à l'absence de la scolarité obligatoire qui permet à la majorité des élèves de quitter prématurément

(80): Cf. UNESCO, Recueil de statistiques annuelles, année 1971 : en 1970, Tchécoslovaquie 74 %, Yougoslavie 71 %, Belgique 61 %, Allemagne Fédérale 49%....

(81): Antoun (J.), Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. p. 80.

l'école pour entrer dans la vie active sans aucune qualification.

a - Taux de Scolarisation

Le tableau No 26 nous donne le taux de scolarisation selon des groupes d'âge correspondant aux quatre cycles de l'enseignement général.

Tableau N 26: Taux de scolarisation selon le sexe et l'âge (1972-73).

Classes d'Age	Garçons %	Filles %	Total %
2-6	43,70	47,34	43,03
6-11	94,41	91,69	93,07
11-15	89,07	73,32	81,27
15-18	68,04	48,34	58,29

Source : Antoun (J.), Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. p.89.

Le taux de scolarisation des enfants entre 2 et 6 ans (groupes d'âge qui correspond au pré-primaire), est relativement bas car les jardins d'enfants n'existent pas dans toutes les écoles et dans toutes les régions.

Les enfants entre 6 et 11 ans ont le plus de chance d'être à l'école (93,07 %); ceux entre 11 et 15 ans ont aussi une grande chance (81,27%). Les plus scolarisés sont donc entre 6 et 15 ans. C'est-à-dire qu'avant 6 ans et après 15 ans, seuls les élèves aisés peuvent régulièrement fréquenter l'école.

Le taux de scolarisation assez élevé des enfants de 6 à 15 ans pourra être le signe du bon fonctionnement du système éducatif. Or, la plupart de ces enfants sont dans le cycle primaire. Avec une entrée tardive à l'école et un retard répété (parfois plus de six fois), ils gonflent tous les cycles; le taux devient 46,32%

dans le pré-primaire, 130% dans le primaire, 60% dans le complémentaire et 25,72% dans le secondaire⁽⁸²⁾.

D'un autre côté, si l'on tient compte du cycle d'enseignement et de l'âge correspondant, le taux de scolarisation est de 38,95% dans le pré-primaire, de 86,27% dans le primaire, de 32,52% dans le complémentaire et de 13,09% dans le secondaire⁽⁸³⁾. En comparant ces taux à ceux qui viennent de précéder, nous constatons toute l'étendue du retard scolaire dans les quatre cycles (surtout dans le primaire). On peut noter par exemple, que la moitié des élèves du complémentaire et du secondaire sont en retard sur leurs âges (32,52% contre 60% et 13,09% contre 25,72%), ainsi que 15,83% de l'effectif du pré-primaire (38,95% contre 46,32%).

b - Le Retard Scolaire :

Il est normal de dire que le retard scolaire était plus important dans le passé, le système scolaire ayant été plus déficient encore. Mais les études sérieuses à ce sujet n'ont vu le jour qu'à partir des années 60. L'UNESCO constatait en 1967 qu'au Liban, 65,4% des élèves du primaire, 84,2% des élèves du complémentaire et 84,1% de ceux du secondaire étaient en retard sur leur âge⁽⁸⁴⁾, (quant à la Suède et pour la même année, le retard scolaire était respectivement 4,9% , 12,2% et 38,9%).

En 1973, l'échec scolaire affiche des résultats presque identiques à ceux de 1967 : 65,19 % dans le primaire, 80,67 % dans le complémentaire et 82,53 % dans le secondaire. La situation reste donc bloquée malgré une sélection beaucoup plus souple dans le primaire et l'abolition du certificat d'étude. Le tableau No 27 répartit les élèves selon leur avance ou leur retard par rapport à leur âge et leur sexe, dans les trois cycles pour l'année 1972-73 :

(82) : Antoun (J.) et Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. p.90.

(83) : Antoun (J.) et Abourjaili (K.) : Ibid. p. 91.

(84) : UNESCO : Conférence internationale de l'éducation - XXIIe session, Genève, 1-9 juillet, 1970. in Antoun (j.) et Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. p. 98.

Tableau N° 27 : Le retard et l'avance scolaire selon l'âge, le cycle et le sexe (1972-73).

Cycle	S.	Nb. Total d'Elève	Elèv. Cycl. Corresp.	Elèves en Avance		Total Avance	Elève En Retard				Total Retard	Total Gén.
				1 an	2 & +		1 an	2	3	4 & +		
Prim.	G.	231.209	28,10	6,00	0,30	6,30	27,50	17,80	10,50	9,80	65,60	100
	F.	221.285	27,38	7,20	0,59	7,79	28,09	18,20	10,41	8,13	64,83	100
	T.	452.494	27,74	6,60	0,47	7,07	27,89	18,10	10,50	8,70	65,19	100
Moyen	G.	87.727	16,70	2,90	0,30	3,20	24,30	26,60	17,10	12,10	80,10	100
	F.	62.512	14,78	3,37	0,63	4,00	26,14	25,25	15,77	14,06	81,22	100
	T.	150.239	15,88	3,00	0,45	3,45	25,73	25,97	16,43	12,54	80,67	100
Second.	G.	30.403	14,80	2,30	-	2,30	24,90	27,20	17,80	13,00	82,90	100
	F.	11.669	13,69	3,34	1,00	4,34	24,77	29,43	13,20	14,57	81,97	100
	T.	42.072	14,59	2,59	0,29	2,88	24,87	27,82	16,55	13,29	82,53	100
Tot. Gén.		664.805	24,20	5,52	0,44	5,96	27,13	20,42	12,20	10,09	69,84	100

Source : Antoun (J.) et Abourjaili (K.) : Rendement... op. cit. pp. 100, 106, 107.

Le système éducatif libanais est donc très sélectif, et à tous les niveaux : le pourcentage des élèves qui sont en âge correspondant à leur cycle baisse régulièrement jusqu'en secondaire, le pourcentage des avancées sont minimales surtout après la première année du primaire et le pourcentage des retards progresse, lui, régulièrement jusqu'au secondaire.

D'un autre côté, le pourcentage du retard, même celui de deux ans, équivaut sinon dépasse le pourcentage des élèves en âge normal à partir de la classe de 8e jusqu'en terminale (de même pour le retard de trois ans, à partir de la 5e). De plus, un retard de neuf ans, si minime soit-il, est significatif en tant que tel.

Ce sont des facteurs socio-économiques et idéologiques (les filles ont moins de chance que les garçons devant l'enseignement), qui expliquent le caractère très sélectif du système en question qui n'est pas adapté à la majorité des élèves libanais. Cela sera évident si on examine le retard scolaire selon, et les types d'écoles et les régions du pays :

Tableau No 28 : Pourcentage du retard scolaire selon l'âge, les régions, les écoles et les classes (1972-73).

Écoles	Officielles			Privées Gratuites			Privées Payantes			
	Rég. Année	Gdes Villes	Villes Moyen.	Villages	Gdes Villes	Villes Moyen.	Villages	Gdes Villes	Villes Moyen.	Villages
11e		59,40	53,12	51,02	51,59	44,27	57,61	35,15	44,92	59,92
10e		81,60	66,86	70,55	61,82	55,61	68,85	43,63	46,69	48,06
9e		82,83	76,30	75,77	71,43	66,01	72,90	44,43	65,41	61,60
8e		89,51	83,04	83,85	74,87	79,05	75,24	50,51	70,97	77,42
7e		87,34	83,14	85,13	75,55	80,67	82,97	55,16	73,96	88,09
6e		82,12	87,90	86,90				67,16	70,81	85,18
5e		84,66	83,03	84,62				73,96	77,55	80,82
4e		88,37	87,38	90,27				72,19	87,64	62,23
3e		91,96	85,53	94,27				76,48	77,81	77,42

Source : Antoun (J.), Abourjaili (K.) : Rendement... op.cit.p.112.

- Nous constatons d'après ce tableau que le pourcentage du retard scolaire s'élève dans les villages, accuse une baisse dans les villes moyennes pour reculer davantage dans les grandes villes.

- Ce pourcentage est très élevé dans les écoles officielles, moins élevé des les écoles privées et assez bas dans le privé payant.

- Les écoles officielles ont généralement des taux plus ou moins identiques partout : dans les grandes et moyennes villes et les villages, avec toutefois une légère hausse dans les grandes villes.

- Cela confirme la situation privilégiée de l'école privée payante, fréquentée souvent par une classe riche, sinon aisée. Parallèlement à cette raison socio-économique, cette école applique surtout dans les grandes villes, une sélection sévère qui fait baisser sensiblement son taux d'échec scolaire. Ce dernier remonte par contre dans les villes moyennes et les villages.

- On ne peut trop évaluer les taux de l'école privée gratuite qui applique souvent à ses élèves le principe de la promotion quasi-automatique, pour plus de profits (reçoit de nouveaux élèves pour de nouvelles subventions) et parce qu'elle n'en est plus responsable après la cinquième année du cycle primaire.

Bref, ce taux énorme de retard scolaire dévoile le mauvais rendement du système éducatif libanais et un gaspillage économique et financier considérable.

c - l'Echec Scolaire :

L'échec scolaire pose un problème sur le plan pédagogique (remettre en cause les programmes et les méthodes d'enseignement), sur le plan psychologique (conditionner parfois tout l'avenir de l'élève éliminé) et sur le plan économique (constituer une lourde charge pour le budget national). Le tableau No 29 nous donne une vision

globale sur l'échec scolaire dans les trois cycles de l'enseignement général pré-universitaire (Cf. ce tableau).

- Le pourcentage des promus varie entre 76 % et 94,53 % et s'élève plus ou moins progressivement, du 1^{er} jusque dans le secondaire; il y a cependant deux chutes : la première entre la 7^e et la 6^e (pourcentage des redoublants en 7^e reste élevé), la deuxième en 1^{ère} et Terminale (examens pour Bac. 1^{ère} partie et Bac. 2^{ème} partie).

- Le pourcentage des non-redoublants varie entre 66,90 % et 47,58% , débute élevé pour diminuer progressivement jusqu'en Terminale.

- Le pourcentage des redoublants, varie entre 33,1% et 52,42% et s'élève sensiblement en classe de 3^e (examen pour Brevet élémentaire).

En comparant le total du retard (tableau No 28) au total du redoublement, on constate un pourcentage bien plus élevé dans le premier, et ce dans tous les cycles. D'autres éléments, mis à part le redoublement, entrent donc en jeu pour délimiter le retard scolaire: l'âge d'entrée à l'école, surtout au pré-primaire, l'abandon puis de nouveau le retour...

L'échec scolaire varie aussi, d'une façon plus ou moins significative, selon les régions du pays ou les types d'écoles. Voici le tableau No 30 qui nous montre cette variation (Cf. ce tableau).

- Dans les grandes villes, le pourcentage des redoublants est élevé dans les écoles officielles, moins élevé dans les écoles privées gratuites et beaucoup moins élevé dans les privées payantes. Les différences sont énormes et ce dans toutes les classes sans exception.

- Mêmes constatations dans les villes moyennes et les villages.

Tableau N° 29 : L'échec scolaire selon le cycle et la classe (1972-73).

Cycle	Clas.	Nb. Tot. d'Elève	Situation en 1972-73				Passé Scolaire et Redoublement				
			Promus	Redoublants			Non- Redou- blants.	Redoublement			
				1 fois	2 & +	Total		1 fois	2 fois	3 & +	Total
Prim.	11e	105359		19,42	1,46	20,88		28	3,89		
	10e	100842	76,03	22,75	1,22	23,97	66,90	28,70	3,89	0,51	33,10
	9e	96316	76,80	22,54	0,66	23,20	56,85	35,09	6,82	1,24	43,15
	8e	82478	80,05	19,95		19,95	52,50	36,27	9,61	1,62	47,50
	7e	67499	86,92	13,08		13,08	51,79	38,24	8,45	1,52	48,21
Moyen	6e	49372	84,85	14,96	0,19	15,15	50,56	39,30	9,61	0,53	49,44
	5e	57177	93,71	6,29		6,29	49,-	41,48	8,53	0,99	51,-
	4e	35235	93,82	6,18		6,18	52,40	37,41	8,81	1,38	47,60
	3e	28456	93,06	6,94		6,94	43,50	41,09	12,79	2,62	56,50
Second.	2 ^{de}	18367	94,53	5,47		5,47	49,38	39,31	9,74	1,59	50,62
	1ère	16556	82,88	17,12		17,12	49,55	37,88	10,82	1,75	50,45
	T.	7149	82,64	17,34		17,34	47,58	39,11	10,81	2,50	52,42

Source : Antoun (J.) et Abourjaili (K.) : op. cit. p. 128.

Tableau No 30 : % de l'échec scolaire selon les types d'écoles, les régions et les classes (1972-73).

Ecole	Officielles			Privées Gratuites			Privées Payantes		
	Gdes Villes	Villes Moyen	Villages	Gdes Villes	Villes Moyen	Villages	Gdes Villes	Villes Moyen	Villages
11e									
10e	47,03	39,48	48,87	31,55	18,29	33,05	13,69	11,52	16,82
9e	56,62	56,58	61,49	40,34	30,31	29,62	21,46	32,23	8,52
8e	59,70	65,45	64,24	45,83	39,30	41,62	23,18	38,99	33,23
7e	65,35	66,91	64,92	41,41	45,25	47,96	28,20	40,70	40,68
6e	60,85	61,58	70,73				29,61	41,95	50,98
5e	55,23	57,97	56,87				45,84	46,43	51,05
4e	55,10	55,14	57,68				37,44	45,58	32,50
3e	56,02	63,80	72,08				49,19	45,75	55,63
2 ^{de}	62,15	49,14					44,84	39,36	20,00
1 ^{ère}	51,22	71,98					41,95	38,61	50,00
T.	62,80	71,35					42,64		50,00

Source : Antoun (J.), Abourjaili (K.) : op. cit. p. 137...

- Dans les écoles privées payantes le pourcentage de l'échec selon les régions est plus ou moins identique: il est le plus bas tantôt dans les grandes villes, tantôt dans les villes moyennes, tantôt dans les villages, avec toutefois un léger avantage pour les grandes villes. Ainsi le privé payant conserve un peu le même pourcentage d'échec dans toutes les régions. L'élément démographique n'est pas ici déterminant.

- Dans les écoles privées gratuites, ce pourcentage d'échec n'est pas stable dans toutes les classes. Il est toutefois généralement le plus bas dans les villes moyennes, plus élevé dans les villages, un peu plus élevé encore dans les grandes villes. C'est que le privé gratuit applique la promotion quasi-automatique à ses élèves, beaucoup plus dans les moyennes que dans les grandes villes.

- Dans les écoles officielles (cycle secondaire non inclu : les effectifs n'étant pas assez nombreux pour être significatifs) le pourcentage d'échec le plus bas est instable : on peut le repérer soit dans les villes grandes ou moyennes, soit dans les villages.

Nous pouvons donc constater, d'après toutes ces remarques, que le pourcentage d'échec ou de réussite scolaire dépend beaucoup plus des types d'écoles (officielle, privée payante ou gratuite) que des régions géographiques. La variable démographique n'est donc pas ici significative.

En effet, chaque type conserve un certain niveau propre à lui dans toutes les régions libanaises. Ses élèves ont le même niveau social et économique, tout au moins en ce qui concerne les enfants de chaque région. La clientèle des écoles privées payantes est la plus favorisée, vient ensuite celle du privé gratuit et à la fin celle de l'école publique.

d - La Déperdition Scolaire :

Il faudrait tout d'abord, en l'absence d'une obligation scolaire au Liban, fixer un cycle ou une année d'enseignement au-dessous desquels la déperdition scolaire aura une signification.

Ce minimum éducatif est, bien sûr, relatif aux capacités pédagogiques, économiques et au niveau d'aspiration de chaque société. Au Liban, on est d'accord à considérer en 1973 que le brevet est le minimum indispensable. Par conséquent, tout abandon avant ce niveau constitue un gaspillage de temps, d'argent et d'énergie.

Sur un groupe théorique de 1000 élèves⁽⁸⁵⁾, qui était en 1971-72 en première année du cycle primaire, il y a 119 qui abandonnent avant la fin du cycle (c'est-à-dire 11,9 %, plus d'un élève sur dix) et 221 juste après. Sur 660 qui sont en 6e, 103 quittent l'éco-

(85) : Antoun (J.) et Abourjaïli (K.) : op. cit. p. 157.

le avant le brevet (c'est-à-dire 44,3 % du nombre initial, plus de quatre élèves sur dix) et 247 juste après. Sur 413 qui entrent en 1^{ère}, 74 quittent avant le Bac. première partie (c'est-à-dire 66,1 % du nombre initial, plus de six élèves sur dix) et 223 avant le Bac. deuxième partie (c'est-à-dire 81 % du nombre initial, plus de huit élèves sur dix).

Autrement dit, ceux qui auront atteint la fin du cycle secondaire ne dépasseront pas 19 % du total, c'est-à-dire moins de deux élèves sur dix. Voici le tableau No 31 qui nous retrace l'itinéraire du groupe théorique :

Tableau No 31 : Evolution de la déperdition scolaire de la 1^{ère} année du primaire jusqu'en terminale.

Cycle Primaire					Cycle Moyen				Cycle Secondaire		
11e	10e	9e	8e	7e	6e	5e	4e	3e	2 ^{de}	1 ^{ère}	T.
1000	943	922	910	881	660	604	576	557	413	239	190

Source : Antoun (J.), Abourjaili (k.) : op. cit. p. 157.

La déperdition scolaire est de 34 % jusqu'en classe de 6e (1000-600), elle s'élève, du début jusqu'à la classe de 2^{de}, à 58,7 % (1000-413), c'est dire que plus de la moitié des élèves quittent l'école après la classe de 3e. Ainsi l'obligation scolaire théorique serait d'avoir, au Liban, le niveau de brevet élémentaire.

Mais les conditions économiques et sociales pèsent lourd dans beaucoup de cas. n'a-t-on pas déjà remarqué que le retard et l'échec scolaire frappent essentiellement l'école officielle qui décourage sa clientèle pauvre et la pousse à s'éliminer ?

L'accumulation des échecs, retards et abandons scolaires enregistrés au cours des ans obligent l'élève moyen à passer 9 ans au

lieu de 5 pour parcourir le premier cycle, 20 ans (depuis le début) au lieu de 9 pour arriver au brevet, et plus de 50 ans (depuis le début) pour atteindre la terminale⁽⁸⁶⁾.

Deux conclusions s'imposent :

1 - Le pourcentage de la déperdition scolaire très élevé : ce gaspillage dangereux des énergies humaines, à la fin de chaque classe et de chaque cycle, est nuisible pour le développement de l'individu et de la société.

2 - Le coût de l'enseignement s'en trouve multiplié plusieurs fois, si l'on prend en compte, non les années des cycles, mais le nombre d'années effectives consacrées aux élèves.

Le mauvais rendement du système éducatif libanais est très évident. Les pauvres, ici encore (aussi bien qu'en Amérique Latine comme l'a bien montré Illich) en paient les frais : ils sont les premiers à être éliminés après avoir contribué à la majeure partie du budget général.

Que peut-on conclure, à la lumière du fonctionnement "réel" des écoles libanaises décrit ci-dessus ? a-t-on toujours le droit de maintenir ce rapprochement entre, d'une part, les écoles communautaires du pays, et de l'autre, les réseaux éducatifs illichien ? plus encore, ces écoles prétendraient-elles toujours à une concrétisation pure et simple de ces réseaux ? dans l'affirmative, la société libanaise ne serait-elle pas conviviale au sens illichien, c'est-à-dire une société d'"humanisme intégral" ? mais dans le cas contraire, ne serait-elle pas plutôt vouée aux conflits permanents et à la violence quotidienne ?

(86) : Antoun (J.), Abourjaili (K.) : Ibid. p. 159.

Chapitre III

Société Libanaise et Convivialité

A - Système d'Enseignement libanais et Réseaux Educatifs.

L'Ecole libanaise, implantée dans une société pluraliste, avec une protection légale qui lui garantit une liberté quasi totale, avait certes en théorie toutes les chances d'être une forme de "réseaux éducatifs" à l'illichienne. Mais dans la pratique, elle s'est avérée une institution comme une autre, soumise aux mécanismes d'"industrialisation" et de reproduction.

* Mécanisme d'"industrialisation" : C'est le côté "escalade" relevé dans ce qu'on a appelé "l'aspect extérieur" du système d'enseignement. En effet, une "escalade sans fin" (qui est au centre de la critique illichienne) s'est manifestée dans le nombre des élèves, du corps enseignants, des établissements scolaires et du budget. En récapitulant, on peut avoir le schéma suivant :

- Au niveau des élèves :

De 1927 à 1932, l'augmentation dans l'enseignement privé est de 87,3 %, dans l'enseignement public de 76,8 %.

De 1932 à 1952, l'Etat quintuple ses effectifs et le privé maintient les siens.

En 1939, l'Officiel aurait doublé depuis 1923 et triplé depuis 1913.

Entre 1943 et 1948, l'Officiel aurait plus que doublé avec une augmentation de 139,2 %. Entre 1927 et 1948, il aurait été multiplié par cinq.

Entre 1958 et 1971, les effectifs du pré-primaire et primaire ont plus que doublé.

Entre 1961 et 1971, le pré-primaire enregistre une augmentation annuelle de 10 %, et le primaire de 9 % (Cf. tableau No 9).

Entre 1958 et 1971, le complémentaire et le secondaire ont été multipliés par cinq; ils ont enregistré une augmentation annuelle de l'ordre de 30% (Cf. tableau No 10).

Entre 1967 et 1971, les inscrits à l'université ont presque triplé (Cf. tableau No 12), et continuent à progresser en 1973-74 (Cf. tableau No 13).

Entre 1960 et 1971, les effectifs des écoles normales de l'Etat ont été multipliés par dix (Cf. tableau No 14).

Entre 1943 et 1970, les effectifs des écoles techniques et professionnelles officielles ont été multipliés par 14,65 (Cf. tableau No 15). Leur augmentation annuelle moyenne était de l'ordre de 10,4%.

- Au niveau du corps enseignant :

on observe le même phénomène : une augmentation continue des enseignants, même après 1973, période où, en principe, elle devrait s'arrêter.

De 1943 à 1948, le corps enseignant dans le public s'est multiplié par 3,4 fois, en l'espace de cinq ans.

De 1965 à 1974, les enseignants des deux secteurs (privé et public) ont presque doublé (Cf. tableau No 17).

- Au niveau des écoles :

Les établissements scolaires se généralisent un peu partout pour recevoir les élèves qui arrivent de plus en plus nombreux :

Entre 1960 et 1973, les écoles publiques de l'enseignement général passent de 1127 à 1354, tandis que les écoles privées enregistrent une augmentation de 294 écoles, passant de 1233 à 1527. L'augmentation, à ce niveau aussi, ne s'est pas démentie (Cf. tableau No 19).

- Au niveau du budget :

Entre 1924 et 1938, sous mandat français, le budget de l'éducation passe de 1/28e à 1/8e du budget général : une augmentation

très sensible, celle qui passe de 3,5 % à 12,5% du budget de l'Etat qui, lui-même, est en progression constante !

Entre 1958 et 1974, le budget de l'éducation nationale est presque multiplié par dix. Son augmentation annuelle moyenne est de l'ordre de 15,37 % tandis que sa part du budget général augmente sensiblement, passant de 13,22 % à 22,12% (Cf. tableau No 22).

En comptant les dépenses du secteur privé, les frais d'éducation au Liban dépassent le 40 % du budget général, dans les années 70. Cela est d'autant plus énorme qu'on remarque que ces mêmes frais ne dépassaient pas les 4 % dans les années 20.

Contentons-nous de dire pour l'instant que "l'aspect extérieur" du système d'enseignement libanais dévoile son côté "escalade", ce "toujours plus", cette croissance conçue comme une consommation sans fin, ce progrès éternel, bref cet aspect prométhéen de l'entreprise humaine qu'Illich ne cesse de critiquer : "dans notre société, le mythe de la consommation sans fin remplace désormais la croyance en la vie éternelle"⁸⁷.

L'école au Liban ne peut être conviviale parce qu'elle a dépassé la phase artisanale : ne produit-elle pas tous les ans des milliers de "spécimens de consommateurs" avec l'aide de ses officiants et prêtres de l'idéologie moderne ?

"L'école ne représente pas seulement la nouvelle religion planétaire, c'est également le marché de l'emploi qui se développe le plus vite. La production des consommateurs est devenue un secteur florissant de l'économie -...- au cours de la dernière décennie, les investissements consacrés au système scolaire et à son équipement se sont élevés proportionnellement plus vite que ceux consacrés à la défense-...- l'école ouvre des perspectives illimitées à un gaspillage considéré comme légitime -...-.

"Il suffit d'additionner le nombre des enseignants et des élèves pour s'apercevoir que cette prétendue superstructure est deve-

(87) : Illich (I.) : "Une société sans école". op. cit. p. 78.

nue le principal employeur de notre société. D'un côté, nous trouvons aux Etats-Unis soixante deux millions de personnes dans les établissements scolaires, et de l'autre quatre-vingt-deux millions de personnes actives -...- Aujourd'hui, la plus grande partie de la main-d'oeuvre participe à la production de demandes qui puissent être satisfaites par l'industrie. La part la plus importante de cette tâche nouvelle est assurée par l'école"⁸⁸

Cette description s'applique au système scolaire libanais. L'école libanaise est, elle aussi, un marché d'emploi qui se développe très vite. Les investissements qui y sont consacrés dépassent ceux de la défense.

L'école libanaise ne peut donc être une simple superstructure, selon Illich, puisqu'elle est devenue le principal employeur de la société : ne scolarise-t-elle pas, en 1972-73, et avec 845.254 inscrits, 34,43 % de la population total ? et ce taux ne s'élève-t-il pas à 58,93 % si on considère seulement la population en âge scolaire ?

L'école libanaise est, comme dans les pays industrialisés, un système complexe et monopoliste. Elle est une institution "industrielle" qui enseigne les valeurs de l'"escalade" et de la concurrence malgré son coût économique croissant et son échec évident depuis des années :

"L'augmentation du coût de l'éducation par élève a beau s'accompagner de résultats moins convaincants -de rendements plus faibles- il n'en accroît pas moins la valeur de l'élève, à la fois sur le marché et... à ses propres yeux. Peu importe les dépenses consenties, la logique concurrentielle veut que la consommation des programmes s'élève sans cesse : il faut pousser l'élève à consommer toujours plus -...- A défaut d'apprendre autre chose, l'université enseigne la valeur de l'"escalade", de la façon américaine de faire les choses"⁸⁹.

(88) : Illich (I.) : Ibid. pp. 82-83.

(89) : Illich (I.) : Ibid. p. 76.

Certes, n'a-t-on pas vu que le rendement du système d'enseignement au Liban était très faible pour justifier, selon une logique illichienne, toutes les dépenses investies dans ce domaine ?

* Mécanisme de reproduction : C'est le rôle social et éminemment idéologique de l'école libanaise qui est repéré ici. A travers son "fonctionnement interne", notre système d'enseignement nous présente les caractéristiques suivantes pour l'année 1972-73 :

- Taux de scolarisation : si l'on tient compte du cycle d'enseignement et de l'âge correspondant, le taux de scolarisation au Liban ne serait que de 38,95% dans le pré-primaire, de 86,27% dans le primaire, de 32,52% dans le complémentaire et de 13,09% dans le secondaire. Il est donc loin d'être élevé, et ce dans les quatre cycles.

- Retard scolaire : il était le suivant : 65,19% dans le primaire, 80,67% dans le moyen et 82,53% dans le secondaire. Il est à noter aussi que la moitié des élèves des cycles moyen et secondaire sont en retard sur leur âge.

Le système scolaire libanais est donc très sélectif. De plus, l'échec enregistré est élevé dans les écoles officielles et les villages, moins élevé dans les écoles privées gratuites et les villes moyennes et assez bas dans les écoles privées payantes et les grandes villes (Cf. tableau No 28). C'est qu'il ne frappe pas, de la même façon, toutes les couches sociales, pour des raisons socio-économiques évidentes.

De toute façon, ce taux énorme de retard scolaire, atteste une fois de plus, du mauvais rendement de notre système d'enseignement.

- Echec scolaire : le pourcentage des redoublants varie entre 33,10% et 52,42%. Il s'élève sensiblement en classe de 3e où il atteint 56,50% (Cf. tableau No 29).

Si l'échec scolaire ne varie pas d'une façon très significative d'une région à une autre, il n'en reste pas moins qu'il subit un changement notable quand on passe d'un type d'école à un autre : il est relativement bas dans le privé payant, élevé dans le privé gra-

tuit et très élevé dans le public. Le facteur socio-économique peut encore une fois, expliquer cette variation.

- Déperdition scolaire : sur 1000 élèves qui entrent en 1ère année primaire, 190 atteignent la fin du secondaire (avant de décrocher le Bac.), c'est-à-dire moins de 2 élèves sur 10.

Il est aussi à noter que sur ces 1000 élèves, il y a plus de la moitié qui quittent l'école après la classe de 3e.

Retard, échec, déperdition frappent essentiellement l'école officielle et à travers elle les couches pauvres de la société. Ils dévoilent le caractère non-démocratique du système d'enseignement libanais.

L'école libanaise ne peut donc être conviviale, au sens illibéral du terme, parce que, entre autres, les ressources éducatives ne sont pas également réparties parmi tous les membres de la société; voyons la répartition des élèves du primaire sur les différents types d'écoles en 1969 (Cf. tableau No 32).

On remarque que 4% des élèves seulement sont dans les meilleures écoles : les plus chères et les plus cotées pédagogiquement. Or, en 1959, la Mission IRFED a révélé que 4% des libanais gagnaient 32% des richesses économiques du pays. Ils continuaient donc, dix ans plus tard, à profiter de ses richesses éducatives.

En effet, l'égalité devant l'enseignement n'existe pas au Liban. En 1969, 100.000 enfants étaient non-scolarisés, en dehors de l'école. Ils sont tous pauvres et n'ont connu aucune année scolaire.

D'autres statistiques parlent de cette inégalité de chance devant l'enseignement. En voici par exemple le tableau No 33 qui nous donne une vision plus large, parce qu'englobant une bonne partie des résidents dans le pays (Cf. tableau No 33).

Ainsi beaucoup d'enfants pauvres ne connaissent même pas l'école ou la fréquentent très peu d'années avant d'être éliminés ou de s'éliminer. Et ce sont les riches et les aisés qui accumulent

Tableau No 32 : Les élèves du cycle primaire répartis sur les types d'écoles en 1969.

Nb. d'élèves	Approximatif	Définition
100.000 (environ)	19	Très Pauvres. Ils ne sont pas à l'école pendant le cycle primaire.
187.000	35	Pauvres Moyens. Dans les écoles officielles
137.500	26	Moyens Pauvres. Dans les écoles privées gratuites.
51.000	10	Aisés. Dans les écoles privées payantes. Ecoles nationales dans la grande majorité.
31.000	6	Très Aisés. Dans les écoles privées payantes. Nationales et étrangères.
20.000	4	Riches. Dans les écoles privées payantes. Etrangères dans la grande majorité.
T = 527.000	100	

Source : Antoun (J.) : La réussite scolaire des élèves de la quatrième année de l'enseignement primaire à Beyrouth et sa banlieue dans ses rapports avec certains facteurs scolaires et socio-économiques, thèse de 3e cycle. Paris, 1973, p. 132.

les années scolaires, pour arriver à l'université (instance qui fixe le niveau de vie dans une société, selon Illich) et avoir le prestige social et les récompenses économiques. Ils sont 5,75% c'est-à-dire 48902 étudiants sur un effectif global de 850410, en 1973-74. Mais les libanais comptent seulement 21182 étudiants et leur pourcentage par rapport à l'effectif global tombe à 2,49%. En parlant du diplômé universitaire, Illich dit :

"Quant à lui, il possède en échange le pouvoir de définir le

Tableau No 33 : Proportion des résidents non-scolarisés par sexe et âge (1970).

Age	Masculin			Féminin		
	Total	Non-Scolarisés	%	Total	Non-Scolarisées	%
6-14 ans	274.440	22.170	8,1	263.025	44.490	16,9
15-24 ans	192.555	110.790	57,1	284.260	137.115	74,4
25-34 ans	124.275	118.080	95,0	128.925	127.665	99,0

Source : Direction centrale de la statistique (D.C.S.), "l'Enquête par sondage sur la population active au Liban", novembre, 1970, tome 2, tableau 13-02. p. 78.

plafond des espérances de la société à laquelle il sert d'étalon de comparaison. Il en va partout de même, la consommation du diplômé d'université fixe le niveau à atteindre pour tous les citoyens. s'ils veulent être des civilisés, dans leur travail ou au-dehors, il leur faut aspirer aux mêmes honneurs.

"Ainsi l'Université a le pouvoir d'imposer des niveaux de consommation, et elle en use partout dans le monde, sous n'importe quel régime. Voyons que moins il y a de diplômés dans un pays quelconque, et plus on considère leurs demandes de biens (que leur "éducation" leur fait considérer comme nécessaires) comme un idéal à atteindre par le reste de la population. En Russie, en Chine, en Algérie, le fossé en matière de consommation entre un diplômé de l'université et un citoyen moyen est encore plus profond qu'aux Etats-Unis. Les voitures, les voyages aériens, les magnétophones, tous ces articles et services rehaussent encore plus sa dignité dans un monde où le diplôme y donne accès, non pas l'argent"⁹⁰.

Le système d'enseignement libanais joue le même rôle que ceux des autres pays, à savoir la production des diplômés universitaires qui serviront d'étalons de comparaison aux espérances de la société.

(90) : Illich (I.) : Une société sans école. op. cit. pp. 65-66.

les autres "produits" du système occuperont chacun une place qui correspondrait à leur passé scolaire. (Cf. tableau No 34) :

Il est normal de constater, au Liban aussi, que les universitaires sont en plus grande proportion parmi les personnes exerçant une profession technique et libérale (environ 29%) et parmi les directeurs et cadres supérieurs (environ 28%). Mais il paraît cependant étrange qu'il y ait des gens, dans ces deux groupes de profession, avec un niveau inférieur au primaire ou même sans instruction. Cela est certainement dû au regroupement sous le titre de "Professions Techniques et Libérales" de certains métiers qui s'acquièrent, dans le pays, par la pratique.

On peut aussi noter que le personnel administratif se recrute principalement parmi les personnes du niveau du complémentaire (31,4%) et du secondaire (24,2%). Toutes les autres catégories de travailleurs (à part les forces armées) se recrutent essentiellement parmi les personnes ayant un niveau d'éducation inférieur ou égal au primaire.

Bref, le système d'enseignement libanais, par son mécanisme d'"industrialisation" (la production à la chaîne) et son mécanisme de reproduction (ventilation sociale) est une institution qui ressemble fort à toutes les institutions aliénatrices des sociétés hyper-industrialisées. Du coup il tombe, lui qu'on avait dit conviviale "en puissance", sous la critique illichienne :

* L'école au Liban favorise celui qui part en avance sur les autres.

* Elle monopolise l'éducation et fait d'elle un synonyme de scolarisation : la transmission du savoir, au Liban, passe essentiellement par l'école (l'autodidacte est mal vu).

* Elle prépare l'individu à ne se plaire qu'avec celui qui a le même niveau de consommation scolaire tout d'abord, pour ne se sentir à l'aise, après, qu'avec celui qui a le même niveau de consommation, tout court.

* L'élève, à l'école libanaise, coûte de plus en plus cher

Tableau N° 34 : Répartition du pourcentage des résidents ayant un emploi par profession et niveau d'éducation (1970).

Profession Principale	Sans Instruction	Inf. ou Primaire	Primaire	Complémentaire	Secondaire	Universit.	Total
0-1 Prof. Tech. & Libérales	1,0	6,2	9,2	29,5	25,3	28,8	100,0
2 Directeurs & Cadres Sup.	3,3	22,7	12,0	16,1	18,3	27,6	100,0
3 Personnel Administrat.	1,7	16,0	21,4	31,4	24,2	5,3	100,0
4 Personnel Commercial	22,1	37,6	19,1	11,3	7,2	2,7	100,0
5 Travailleurs Spec. ds. les Services	41,9	34,5	16,7	4,9	1,7	0,3	100,0
6 Agricult. Elevaurs, Pêch.	59,2	34,1	5,4	1,0	0,2	0,1	100,0
7-8-9 Travailleurs non Agric.	29,3	48,0	18,3	3,5	0,8	0,1	100,0
X.Z Indéterminés & Forces arm.	14,1	46,6	25,6	8,9	2,6	2,2	100,0
Toutes Professions	29,4	35,3	15,2	9,5	6,3	4,3	100,0

Source : D.C.S. "1^{re} Enquête par sondage sur la population active... op. cit. T1. tableau N° 66.

avec des résultats de moins en moins convaincants : il y reste un temps de plus en plus long pour n'apprendre, à part les idéaux "communautaires", que la valeur de l'"escalade" (consommer de plus en plus).

* Croissance sans fin du budget scolaire et de la longueur de la scolarité : or une part sans cesse plus importante de ressources publiques est consacrée au petit nombre de privilégiés qui terminent leurs études universitaires.

* La connaissance est, au Liban plus qu'ailleurs, une marchandise qui se vend. C'est pourquoi les libanais pauvres se retrouvent avec des pauvres dans une école de pauvres.

* Le rendement du système scolaire libanais est très faible, comme on l'a vu : on dépense trop d'argent pour un petit nombre de diplômés universitaires. Cela est dû à l'école/institution dont le rôle est nécessairement reproducteur et ségrégatif.

* L'école libanaise est un univers clos où le pouvoir du maître et la dépendance des élèves forment le constitutif principal.

* On tend, si on se place dans une logique illichienne, à un accroissement cancéreux de l'école, au Liban : il y a trop d'élèves comme il y a trop de voitures.

* Les exclus de l'école libanaise sont aussi mécontents, frustrés. Ils ont aussi un sentiment d'infériorité.

* Le système d'enseignement au Liban ne stimule pas suffisamment l'originalité et le besoin d'initiative de l'élève.

* "En Amérique Latine, sur ceux qui entrent dans une école primaire, moins de 27% parviendront au secondaire, 1% au plus sera en possession d'un diplôme. Pourtant aucun gouvernement ne consacre moins de 18% du budget national à l'éducation et plusieurs d'entre eux atteignent même un chiffre supérieur à 30%"⁹¹.

La situation au Liban n'est pas tellement différente : si on atteint au début du secondaire les 40% (Cf. tableau No 31) et à sa fin les 19% (avec, probablement 4 à 5 % de diplômés), c'est parce que les frais de l'éducation au Liban sont encore plus élevés que ceux qu'en Amérique latine, puisqu'ils atteignent plus de 40% du bud-

(91) : Illich (I.) : Libérer l'avenir. op. cit. p. 111.

get général (secteur privé compris),

* Le savoir, passant par l'école libanaise, est aussi un bien, et comme tout bien mis sur le marché, il est soumis à la rareté.

* L'école au Liban apprend aussi que plus on y passe d'heures, plus on vaut cher sur le marché : cela valorise la consommation échelonnée des programmes, l'avancement hiérarchique, la soumission et la passivité. Ainsi on accepte dans la société, et sans broncher, sa place qui correspond au niveau et champ scolaire, et du coup on accepte l'ordre établi qui est au Liban un ordre essentiellement "communautaire".

* L'école au Liban sélectionne et endoctrine "communautairement".

* Elle freine l'évolution sociale à cause de la dépersonnalisation de l'individu qu'implique une telle scolarisation. Elle limite la vitalité de la majorité et de la minorité en réduisant l'imagination et la spontanéité.

Ainsi l'école libanaise représente-t-elle le type même de l'institution critiquée on ne peut plus violemment par Illich. En effet, n'est-elle pas une école qui exploite économiquement (l'énorme partie de ressources publiques va à l'éducation de quelques uns), qui accentue la stratification sociale (méritocratie fixant les structures sociales), qui châtie (personne n'aura accès aux niveaux supérieurs du savoir s'il n'a pas fait la preuve de sa docilité dans les niveaux inférieurs) et qui imprègne de l'idéologie capitaliste (intériorisant la comptabilité de la richesse) ?

En regardant de près tous ces inconvénients (sus-mentionnés) de l'école, relatés par Illich et qui s'appliquent au système d'enseignement libanais, on repère deux fonctionnements différents : le fonctionnement social et le fonctionnement idéologique de l'école libanaise.

On a suffisamment fait mention du fonctionnement social quand on a traité l'"aspect interne" du système scolaire libanais à travers ses quatre variables : taux de scolarisation, retard scolaire, échec scolaire et abandon. Ce fonctionnement peut se resumer sous

un seul vocable : la sélection qui est un mécanisme agissant en fonction des couches sociales, au profit des favorisés contre les défavorisés.

Les défavorisés ne peuvent pas assimiler la culture bourgeoise transcommunautaire de l'école libanaise et s'éliminent tandis que les favorisés de toutes les communautés (n'a-t-on pas vu au niveau du discours économique que chaque communauté libanaise avait sa couche dominante et sa couche dominée ?), grimpent la pyramide scolaire. Ainsi, l'inégalité de réussite scolaire ne s'explique pas seulement par la simple inégalité de revenu devant une "culture neutre", mais aussi par cette culture bourgeoise transcommunautaire de la couche dominante, que la couche dominée ne peut posséder entièrement.

Bourdieu et Passeron théorisent ce "privilège culturel" dans leur livre La Reproduction⁹² : la situation de la famille bourgeoise, ses moyens modernes de communication, sa richesse du langage et ses relations sociales familiarisent l'enfant avec la culture de l'école depuis le début de son cursus scolaire.

Cette inégalité devant la culture scolaire qui est la culture de "la classe dominante" obéit aux "déterminismes sociaux". Or l'École a pour fonction de se présenter neutre devant ces mécanismes. Dans sa fonction d'endoctrinement, elle "légitime l'ordre établi" qui suppose, à son tour, "la reconnaissance sociale de la légitimité de l'École"⁹³ et par la suite, sa "neutralité" qui coïncide avec la neutralité de l'Etat.

D'un autre côté, et en produisant ce qui est "digne d'être produit", la sélection prolonge son inculcation au-delà de l'institution scolaire, pour former un "habitus" qui n'est que le "lieu de l'intériorisation de l'extériorité et de l'extériorisation de l'intériorité"⁹⁴ se perpétuant au-delà de l'action pédagogique.

(92) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : La Reproduction, édition de minuit, Paris, 1970.

(93) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : Ibid. p. 248.

(94) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : Ibid. p. 246.

Cette "neutralité" et cette inculcation "inaperçue" se traduisent dans la pratique par "ne seront exclus que ceux qui s'excluent"⁹⁵, et mettent ainsi "toutes les apparences de la légitimité au service de la légitimation des privilèges"⁹⁶.

Le fonctionnement social de l'école libanaise s'explique donc et par les inégalités socio-économiques et par les inégalités devant la culture scolaire. Mais n'y-a-t-il pas une différence entre la "culture" et l'"idéologie", entre l'école comme institution et l'école comme appareil? Baudelot et Establet, et surtout Althusser parlent, non plus du fonctionnement social mais du fonctionnement idéologique de l'école.

Dans la thèse précédente (de Bourdieu et Passeron), la société est un ensemble de classes superposées où l'École constitue la passoire qui ne laisse traverser que ceux qui ont assimilé sa culture. Ici la société est composée de deux classes, l'une exploitante et l'autre exploitée où l'école reproduit et les exploitants (réseau secondaire-supérieur: S.S. pour le partage du pouvoir) et les exploités (réseau primaire-professionnel : P.P. pour le travail exploité).

Dans cette thèse (où la petite bourgeoisie serait "coincée" entre les deux réseaux) l'École est perçue comme à la fois divisée et divisante, car l'idéologie constitue et son moyen et sa cause de division. Plutôt que la "sélection", c'est la "division" qui rend compte ici de la réalité scolaire. Il faudrait renverser la vision du Bourdieu-Passeron sur le système scolaire, vision qui se base uniquement sur des données au niveau universitaire, c'est pourquoi "ce qu'ils découvrent de l'appareil scolaire laisse dans l'ombre la plus grande partie, celle qui concerne plus de trois quarts des individus scolarisés"⁹⁷.

En récapitulant l'analyse althussérienne et en la réadaptant

(95) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : Les Héritiers, édition, de minuit, 1964, Paris, p. 43.

(96) : Bourdieu (P.) et Passeron (J.C.) : Ibid. p. 44.

(97) : Baudelot (Ch.) et Establet (R.) : l'école Capitaliste en France, Maspero, Paris, 1973, p. 22.

à la réalité libanaise, on peut avancer le suivant, sans un grand risque d'erreur : l'idéologie de la "classe" dominante, à l'intérieur des deux grandes communautés, ne devient pas dominante par la grâce du ciel, "ni même par la vertu de la simple prise du pouvoir, mais c'est par la mise en place des "Appareils Idéologiques d'Etat" où cette idéologie est réalisée et se réalise, qu'elle devient dominante.

C'est l'Ecole qui fonctionne "à l'idéologie", toujours à l'intérieur des deux grandes communautés (par comparaison à l'Etat qui fonctionne "à la violence"), et par là elle est l'appareil dominant numéro 1 dans ce domaine d'action, ayant remplacé l'ancien appareil dit Eglise chez les chrétiens, et Mosquée chez les musulmans.

Mais le contenu du fonctionnement idéologique diffère d'une classe à une autre. Dans le réseau qui débouche sur le travail exploité, il s'agit de fournir quelques idées simples à des individus dont on attend avant tout "la passivité idéologique et le respect du monde tel qu'il est", c'est-à-dire l'idéologie-illusion. Par contre, il s'agit dans le réseau secondaire-supérieur de "former les futurs reproducteurs, interprètes, transformateurs, adopteurs de l'idéologie dominante, ceux que Marx appelle "les idéologues actifs!"

Ainsi, quelque part dans la quatorzième année, une énorme masse d'enfants tombe "dans la production". Ce sont les ouvriers et les petits paysans. Une autre partie des scolarisés continue... pour tomber en route et n'accéder qu'aux postes des petits et moyens fonctionnaires, des petits et moyens cadres, des employés qui forment les "petits bourgeois de toute sorte". La dernière partie parvient au sommet soit pour tomber dans "le demi-chômage intellectuel" soit pour fournir, hormis les "intellectuels du travailleur collectif", les agents de l'exploitation (capitalistes, managers), les agents de la répression (militaires, policiers, politiques, administrateurs...) et les professionnels de l'idéologie (prêtres de toutes sortes, "dont la majorité sont des laïcs convaincus")⁹⁸.

(98) : Althusser (L.) : "Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat", in Positions, éditions sociales, Paris, 1976, pp. 94-95.

Chacune de ses trois masses a assimilé l'idéologie qui convient à son rôle qu'elle doit remplir dans la société :

- La masse exploitée a la conscience "professionnelle", "morale", "civique", "nationale" et "à-politique hautement développée".

- La petite bourgeoisie joue le rôle d'agents d'exploitation : savoir commander, entretenir des relations humaines.

- La grande bourgeoisie qui se divise, en schématisant, en deux branches :

1 - Les agents de la répression : savoir commander et se faire obéir sans discuter, savoir manier, comme par exemple les dirigeants politiques, la démagogie et la rhétorique.

2 - Les professionnels de l'idéologie : "savoir traiter les consciences avec le respect", "le chantage, la démagogie qui conviennent, accommodés aux accents de la Morale, de la Vertu, de la Nation..."⁹⁹.

Illich se rapproche de très près de cette analyse althussérienne de l'Ecole (Cf. Chap. I, 3ème partie). En effet, pour les deux, le couple Ecole-Famille s'est substitué dans le système capitaliste occidental au couple Eglise-Famille, on pourrait même dire que chez Illich, l'idéologie est plus envahissante et l'école/appareil idéologique par excellence, plus combattive et plus aliénante puisqu'elle bipolarise la société : d'un côté les professionnels, de l'autre tous ceux qui restent, c'est-à-dire les consommateurs qui se laissent prendre au mirage de cette école, "agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est"¹⁰⁰.

D'autre part, l'analyse d'Illich est plus "englobante"; elle traverse en quelque sorte les thèses de Bourdieu-Estabet et Althusser pour atteindre des réalités dans le tiers-monde (la misère

(99) : Althusser (L.) : Ibid. p. 95.

(100) : Illich (I.) : Une société sans école. op. cit. p. 185.

par exemple) que ces thèses ne relatent pas (parce que plus branchées sur les sociétés occidentales). Ainsi Illich parlerait, directement ou indirectement, des 100.000 enfants libanais qui faute de pouvoir attendre pour louer leur force de travail sont en dehors de l'école en 1969, que l'école n'a pu par conséquent, ni sélectionner ni diviser mais qui n'en subissent pas moins son fonctionnement idéologique et social : ils ont un complexe d'infériorité envers les scolarisés et surtout envers ceux qui suivent une scolarisation complète, ils sont un terrain fertile pour l'idéologie-illusion et assument les tâches les plus subalternes de la société.

Pour Illich, l'École sélectionne et divise à la fois : elle sélectionne ipso facto les pauvres dans le tiers-monde parce qu'ils n'y mettent même pas les pieds ou presque, et divise les riches et les moins riches. C'est pourquoi d'ailleurs notre auteur prône sa destruction pour une véritable promotion de la société dans son ensemble. Pour lui, rappelons le, il n'y a pas de véritable libération nationale, de véritable indépendance dans le tiers-monde, sans une descolarisation de la société.

L'École, cet appareil idéologique dont l'idéologie atteint tous les membres d'une société, cet appareil idéologique par excellence selon la terminologie illichienne, comment se présente-t-elle à ce niveau dans la société libanaise ?

Au niveau du fonctionnement social, l'école libanaise produit et reproduit, elle "produit" de plus en plus d'élèves, d'enseignants, de bâtiments scolaires... et reproduit les couches sociales à travers le redoublement, l'échec, l'abandon ou la réussite bien sûr. D'autre part, on est contraint, au Liban, de recourir à ses services, même si elle n'est pas organisée exclusivement par l'Etat. D'ailleurs l'école privée comme l'école d'Etat, sinon plus, procède aux mêmes mécanismes de production et de monopolisation.

Bref, l'école libanaise, dans ses différents types, produit et monopolise. C'est pourquoi elle ne peut être conviviale :

"A l'opposé, se placent des institutions qui se distinguent

par le fait que nous ne sommes pas contraints d'avoir recours à leurs services. Les services postaux et téléphoniques, les transports, les marchés n'ont pas besoin de nous convaincre de leur nécessité. Nous utilisons des systèmes de tout-à-l'égout, nous avons l'eau potable, nous nous servons des parcs et des trottoirs, toutes choses qui sont, après tout des institutions, mais qui ne cherchent pas à se justifier ! Réfléchissons à ce point. Elles sont faites pour être utilisées, plutôt que pour produire"¹⁰¹.

L'Ecole libanaise est donc loin de cette description des institutions conviviales, du fait de son fonctionnement social marqué par la production et la monopolisation. Mais qu'en est-il de son fonctionnement idéologique ?

Au niveau de la culture (dans un sens précis lié à la langue parlée qui peut être l'arabe, le français ou l'anglais, et aux lectures effectuées par les élèves), l'école paraît, comme on l'a constaté, déterminante : "à travers la culture en tant que langue employée, s'affirme la large influence de l'Ecole fréquentée, sur le sort social de sa clientèle"¹⁰², mais au niveau de l'idéologie, l'influence de l'école paraît minime, sinon nulle :

"... Ne pouvait-on pas en déduire qu'un type d'école n'est influent dans les terrains "communautaires" que lorsque les exigences de chaque communauté se croisent positivement ou négativement avec la fonction sociale de l'Ecole (où elle est toujours influente ?), réciproquement l'absence de ce croisement n'efface-t-elle pas l'influence de l'Ecole, comme dans le cas du système de parenté (qui englobe toutes les classes et toutes les communautés) ou le cas du conflit politique (qui englobe toutes les classes de la même communauté dans une seule position ?), la présence ou l'absence des corrélations significatives ne s'expliquent pas par cette "règle"?"¹⁰³.

Au niveau de l'idéologie, c'est la communauté qui est déterminante, qui a même l'influence exclusive. L'école serait ici un ins-

(101) : Illich (I.) : Ibid. pp. 96-97. C'est nous qui soulignons.

(102) : El Amine (A.) : Le pluralisme scolaire au Liban et influence des écoles sur ... op. cit. p. 231.

(103) : El Amine (A.) : Ibid. p. 300.

trument (des plus efficaces peut-être mais néanmoins un simple instrument) dans la lutte confessionnelle que se livrent les communautés au Liban.

La communauté, non plus l'école comme dans la pensée illichienne, est l'appareil idéologique par excellence de la société libanaise. C'est elle qui décide de tout, dans l'instance idéologique; elle décide par exemple de l'attitude confessionnelle :

"Peut-on dire que l'attitude confessionnelle nécessite une formation idéologique de la part de la communauté, en tant qu'entité, qui englobe et unifie ses membres quelle que soit leur situation sociale ?

"Cette hypothèse est en grande partie vraisemblable, vu la domination du système de parenté dans les relations sociales, et vu aussi la confrontation idéologico-politique entre les musulmans et les chrétiens"¹⁰⁴.

Ainsi, l'Ecole libanaise peut sélectionner (fonctionnement social au niveau de la culture) mais ne peut diviser (ou tout au moins divise au sein de chaque communauté en fournissant des sous-idéologies, par opposition à la véritable idéologie, qui, elle, est assénée par la communauté). Plus exactement, l'école libanaise sélectionne mais ne divise jamais (fonctionnement idéologique au niveau national ou trans-communautaire qui ne lui appartient pas).

L'école au Liban n'est donc, en fin de compte, qu'un instrument communautaire parmi d'autres, qu'une institution sociale appartenant à telle ou telle communauté. Et si le couple Eglise-Famille cède la place, dans le système capitaliste occidental au couple Ecole-Famille, il est représenté au Liban par le couple communauté-Famille.

Voici le pivot de la société libanaise, son élément central, son instance explicative : le couple communauté/famille. Qu'en est-

(104) : El Amine (A.) : Ibid. p. 267.

il donc de cette société actuelle ?

B - Société Libanaise Eclatée.

Si au Liban le couple communauté/famille fonctionne "à l'idéologie" comme l'Etat à la violence comme dirait un althussérien, il faut noter que l'école joue, à ce niveau, un rôle subsidiaire, un rôle certes effectué par procuration, de la part de la communauté, mais qui n'en reste pas moins assez important, à savoir l'organisation et la systématisation de l'idéologie reçue de la communauté et de la famille. En effet les deux tiers des écoles privées libanaises sont dirigés par des congrégations religieuses, la majorité du tiers restant appartient à des associations ou des individus qui ont telle couleur communautaire ou telle confession. Quant à l'école officielle, elle a été, comme on l'a déjà vu, confessionnalisée.

L'élève libanais entre à l'école, avec déjà une idéologie constituée, héritée de la communauté et de la famille. L'école affermit et consolide, cette idéologie. D'ailleurs n'existe-t-elle pas pour cela, elle qui n'est qu'une institution sociale de la communauté/mère ? :

"M. Abdel Nour, inspecteur des écoles orthodoxes, spécifiait : le but des écoles est "de grouper tous les enfants de la communauté", "de les rendre dignes de leur passé glorieux et utile au pays" ajoutait Mgr. Batanian, "faire d'eux de bons Maronites", écrivait Mgr. Moubarak, "les élever suivant l'esprit de l'Islam répondent les musulmans, et leur enseigner la glorieuse histoire des Kalifes", glorifier les Phéniciens nos ancêtres, reprennent les uns, suivre les traces de la civilisation arabe dont nul ne songe à contester l'éclat, insinuent les autres"¹⁰⁵.

Quand l'"actorigène" (l'action scolaire) et le "factorigène" (l'idéologie communautaire) coïncident comme dans le cas libanais, la moisson est forcément abondante et la pêche miraculeuse. Car

(105) : Sabbah (N.) : op. cit. p. 166.

l'éducation ne constitue-t-elle pas "précisément le passage de l'influence quelconque (encore que dans le cas libanais, et comme on l'a déjà noté, l'idéologie communautaire est déjà suffisamment ancrée dans les esprits avant l'entrée à l'école, mais supposons qu'il existe quelques exceptions à cette règle) à l'influence formatrice dès lors qu'une influence actorigène, répérable et situable comme telle (qui a un visage, en d'autres termes) exerce par l'apport à l'anonymat général et à l'ignorance qu'il entretient, une activité de dévoilement"¹⁰⁶.

Cette activité de dévoilement, cette activité critique du pédagogique au Liban, se résume la plupart du temps à cet ancrage de plus en plus poussé de l'idéologie communautaire. Et on assiste ici à un effet de retour qui consolide la communauté elle-même, la communauté en tant que telle; on assiste à un effet de boule de neige qui touche toute la société et consacre ainsi le statu quo pour des dizaines d'années. Mais qu'en est-il exactement de ce couple Communauté/Famille ?

A noter tout d'abord le sens très significatif du mot "communauté", au Liban du XVIIIe et du XIXe siècle : on qualifiait de "communauté" la grande famille renommée et puissante, telle par exemple la famille "Maalouf" chrétienne ou la famille "Abou Chacra" druze¹⁰⁷.

Le mot famille avait donc quelque peu le sens de tribu, d'un groupement humain uni par la confession, l'éthnie... et n'a pris son sens moderne (unité nucléaire) que tout récemment (encore que beaucoup de localités, qui dépassent parfois les dizaines de milliers d'habitants, sont de la même famille et vivent un peu partout au Liban, même dans des quartiers de Beyrouth, en une sorte de solidarité clanique : on dirait des tribus sédentarisées).

(106) : Hameline (D.) : "De l'invariance et de l'autonomie du pédagogique", in Société Binet (F.)... op. cit. p. 67. C'est l'auteur qui souligne.

(107) : Harik (E.) : Qui gouverne le Liban. Edit. Dar Al Nahar, Beyrouth, 1972, p. 63 (en Arabe).

De toute façon, la grande famille comme la petite sont directement tenus dans le Liban d'aujourd'hui à la même solidarité communautaire religieuse : le nouveau-né relève aussi bien de sa famille que de sa communauté puisqu'il doit appartenir, pour exister, légalement, à l'une des dix-sept communautés qui sont dans le pays.

Bref, la famille est ici la première cellule de la communauté et non de l'Etat, comme on le verra tout à l'heure. Elle aussi, comme l'école, tire son idéologie de sa communauté et participe à l'oeuvre de la consolidation confessionnelle. Ainsi l'instance suprême était et reste le fait communautaire. C'est pourquoi nous parlerons essentiellement, en traitant le couple Communauté/Famille, de la communauté puisque c'est elle qui est l'appareil idéologique par excellence du régime communautaire libanais (la famille devrait connoter, à notre sens, autre bien sûr l'idéologie communautaire, les sous-idéologies de l'"ancienne" structure sociale, à savoir le "féodalisme", le tribalisme... structure qui reste vivante parce que revigorée, contre toute attente, par la pénétration capitaliste qui s'est basée, non sur des classes qui n'existaient pas, mais sur des familles connues telles les Dahdah ou les Beyhum).

Il est aussi à noter que le fait communautaire n'est pas spécifique au Liban, mais existe un peu partout dans le Moyen-Orient, avec, en plus, la plupart des caractéristiques sociales rencontrés au niveau des communautés libanaises (Cf. début chap. II, 3^e partie) :

Les Kurdes par exemple vivent en Irak, en Iran et en Turquie et forment une même ethnie habitant des régions nordiques et montagneuses. Ils sont sunnites, pratiquent l'agriculture et l'élevage des troupeaux et parlent leur langue à côté de l'arabe. Leur structure sociale est la "Achayriat" (Cf. tableau No 2).

Les Chiites de l'Irak dont la structure sociale est aussi la Achayriat, habitent, en grand nombre, les régions du Sud, et vivent de l'agriculture. Quant aux Sunnites de ce pays, ils sont pour la

plupart à Bagdad et dans les villes du Nord, pratiquent les professions libérales ou sont fonctionnaires de l'Etat.

En Iran, la communauté "Kachka-i" est chiite, parle un dialecte turc; elle est concentrée dans une région, avec une structure sociale tribale; la communauté "Bakhtiari", elle, est certes chiite mais habite surtout le Sud-Ouest du pays et parle un dialecte persan...

Or en Iran et en Turquie, les communautés principales (persanes et turques) ont assimilé, par la force, les autres communautés vaincues, et se sont ainsi attribuées l'exclusivité du caractère national. En Irak et en Syrie, des partis "modernes" essaient de prendre la relève, mais paraissent de plus en plus disloqués par ces réalités communautaires.

Au Liban les événements ont suivi un autre cours : toutes les communautés étant relativement faibles, aucune d'entre elles n'a pu, effectivement, assimiler les autres, ni par la force, ni par l'intermédiaire d'un parti trans-communautaire. Cet équilibre des forces déboucha sur ce qu'on appelle le régime communautaire libanais qui est implanté à tous les échelons de l'organisation sociale et politique du pays.

a - Aperçu général sur les communautés libanaises :

"Les critères de la notion de communauté (...) est l'existence d'une collectivité de personnes vivant dans un pays ou une localité donnés, ayant une race, une religion, une langue et des traditions qui leur sont propres, et unies par l'identité de cette race, de cette religion, de cette langue et de ces traditions dans un sentiment de solidarité, à l'effet de conserver leurs traditions, de maintenir leur culte..."¹⁰⁸. Cette définition s'applique rigoureu-

(108) : La Cour Permanente de Justice Internationale : Résumé Mensuel des travaux de la Société des Nations, Vol. X, juillet, 1930, p. 219, in Maroun (I.), les structures socio-économiques du Liban... op. cit. p. 82.

sement au dix-sept communautés ethnico-religieuses du Liban. En effet ses quatre variables, race, religion, langue et traditions alimentent toute la solidarité confessionnelle, mais à degrés différents, selon chaque communauté.

Deux recensements seulement, l'un en 1913 et l'autre en 1932, nous fournirent les effectifs de chaque communauté. Depuis, toute tentative de nouveau recensement est bloquée par l'Etat pour ne pas rompre la "trêve" intercommunautaire (les postes de directions sont répartis entre les différentes communautés sur les données démographiques de 1932). Les responsables de ces communautés ne sont pas non plus d'accord sur les principes et modalités d'application des recensements à venir. Cependant plusieurs estimations non officielles ont été effectuées dans ce domaine. Voici un tableau récapitulatif (Cf. tableau No 35).

Rappelons aussi brièvement que chacune des principales communautés domine, parfois largement, une ou plusieurs régions du pays (Cf. tableau No 1).

b - Origines du Régime Communautaire :

Ce régime s'est réalisé et s'est même érigé en raison d'Etat au cours d'une longue évolution historique. En effet le confessionnalisme qui en découle jette ses racines, loin dans les événements historiques, politiques et sociaux du Proche-Orient : Les invasions successives des Egyptiens, Assyriens, Perses, Grecs, Romains, Croisés et Turcs ont poussé les communautés minoritaires à se replier sur elles-mêmes. Les tentatives de domination, les persécutions et la liquidation physique ont rendu ces dernières d'un côté, hostiles à toute forme d'intégration à l'Etat, et de l'autre accrochées à leur propres lois régissant leur vie personnelle et familiale.

L'islam, lui aussi, a apporté sa contribution décisive à tous ces phénomènes de confessionnalisation. Rabbath affirme même que "... l'apparition du régime communautaire fut inhérente à la structure de l'Etat musulman (...) qui en a posé les fondements. C'est

Tableau No 35 : Pourcentage des communautés au Liban entre 1944 et 1975, par rapport à la population.

Année Communautés	1944	1951	1973	1974	1975
Maronites	29	29	30	30,8	23
Sunnites	20	20,8	20	18,7	26
Chiites	17	18,1	19	21,4	27
Druzes	6	6,3	6	4,7	7
Grecs- Orthodoxes	10	10,3	11	10,6	7
Autres*	18	15,5	14	13,8	10
Total	100	100,0	100	100,0	100

Sources : 1944 : De Vaumas (E.), la répartition confessionnelle au Liban et l'équilibre de l'Etat libanais. in La Revue de Géographie Alpine, 1954, in Khoury (S.), Croissance Urbaine... op. cit. p. 7.

1951 : Les Régistres de l'Etat Civil.

1973 : Enquête in Rabbath (E.), La formation historique du Liban politique et constitutionnel, 1973. p. 5.

1974 : Enquête in Schemel (Y.), Sociologie du système politique libanais, thèse d'Etat, Grenoble, 1976. p. 69.

1975 : Fiches du Monde Arabe, in Encyclopedia Universalis, Universalis, 1976, p. 308.

* On entend par "Autres" dans ce tableau : Les Arméniens, les Grecs-Catholiques, les Protestants (Evangélistes), les Syriens Orthodoxes, les Syriens Catholiques, les Chaldéens, les Nestoriens, les Israélites et les Latins.

parce que ses données juridiques (du régime) en dérivent par un lien de filiation directe..."¹⁰⁹.

Il y a certes dans le Coran des versets qui réservent aux Gens du livre (Chrétiens et Juifs) dont la vérité initiale de leurs croyances avait été attestée (initiale parce qu'après il y a eu déformation d'après les musulmans), une place, dans l'Etat islamique, différente de celle des croyants. Les verset 29 du "Sourate al Tawba" par exemple parle et des polythéistes qui doivent embrasser l'Islam sous peine de mort, et des Gens des Livres qui, eux, seront épargnés s'ils font acte de soumission et paient l'impôt de la Jizya :

"Combatez-les (Chrétiens et Juifs) jusqu'à ce qu'ils paient la Jizya directement et alors qu'ils sont humiliés"*.

Cette idée de soumission et d'humiliation, avec d'autres formes de persécutions à travers les siècles ont obligé les minorités religieuses à se réfugier dans la Montagne libanaise pour conserver leurs traditions et leurs institutions et défendre leur autonomie.

c - L'Institutionnalisation du Régime Communautaire :

Elle a eu lieu et a acquis un caractère officiel après l'indépendance. Voici comment Rabbath décrit ce régime : il se caractérise par la coexistence sur le territoire libanais, de plusieurs communautés religieuses, gouvernées par leurs autorités respectives et soumises à des juridictions autonomes. Ces autorités appartiennent

(109):Rabbath (E.) : La Formation Historique du Liban Politique et Constitutionnel, Publication de l'Université Libanaise, Beyrouth, 1973, pp. 56, 57, 62.

* Certains juristes musulmans soutiennent que l'impôt de la Jizya ne doit pas être considéré comme le prix humiliant de la tolérance de l'infidélité mais comme la contrepartie de la protection accordée par les musulmans aux dhimmis sur le plan de la liberté de culte et de la sécurité. En conséquence, "wa hom Saghiroun" traduite généralement par "alors qu'ils sont humiliés" ne signifierait rien d'autre que la nécessité pour les dhimmis d'accepter sans arrière pensée le régime de la cité islamique et de sa protection sur eux. in Corm (G.) : op. cit. p. 189.

ment aux différentes hiérarchies religieuses auxquelles l'Etat a reconnu la compétence d'appliquer leurs lois et coutumes, même dans le domaine du statut personnel, embrassant ainsi l'entier réseau de la vie familiale et spirituelle¹¹⁰.

Voici les différents aspects de l'institutionnalisation de ce régime :

1 - L'Aspect Juridico-Communautaire :

Le code civil accorde beaucoup d'attributions à chacune des communautés libanaises. Elles ont le plein pouvoir dans le domaine du statut personnel, c'est-à-dire en tout ce qui touche la formation de la famille (fiançailles, mariage, filiation), la puissance paternelle, l'adoption, la garde des enfants mineurs...

De plus, les autorités communautaires ont une compétence générale en tout ce qui concerne le "Wakf" (biens de mainmorte) religieux et de bienfaisance et la réglementation de toutes les affaires intérieures des communautés, d'où cette véritable autonomie dans leur vie religieuse, sociale, administrative et financière.

Toutes ces attributions ont été, depuis l'indépendance, confirmées officiellement par des décrets législatifs et des lois votés au parlement⁽¹¹¹⁾.

Quant à la participation des communautés au pouvoir de l'Etat (le pouvoir central en principe), elle repose sur ce qu'on appelle

(110) : Ibid. p. 57.

(111) : - La loi du 2 avril 1951 délimite les compétences des autorités confessionnelles pour les communautés chrétiennes et israélites.
- Le décret législatif No 18 du 13 janvier 1955 délimite les compétences des autorités confessionnelles pour la communauté Sunnite.
- Les deux lois du 13 juillet 1962... pour la communauté Druze.
- La loi No 72/67 du 19 décembre 1967... pour la communauté Chiite.

le "Pacte National", ce compromis historique oral qui consiste à répartir les grands postes de l'Etat et de l'Administration, en tenant compte simultanément et de l'importance relative du poste et du poids démographique de chaque communauté. Puis avec le temps, ce communautarisme toucha tous les niveaux de l'administration publique, jusqu'aux plus subalternes : le service du planton; et tous les postes administratifs devinrent de véritables fiefs communautaires.

2 - L'Aspect Socio-Culturel :

Le communautarisme libanais, qui fait de chaque communauté un "Etat" à l'intérieur du "Grand Etat", n'a pas hésité à se doter d'une infrastructure culturelle et sociale.

Sur le plan éducatif, chaque communauté s'est lancée dans la fondation de ses propres écoles qui portent le plus souvent son nom, le nom d'un de ses saints ou d'un de ses bienfaiteurs. Les programmes enseignés doivent être approuvés par les chefs religieux, ainsi que tout ce qui concerne la vie scolaire, de près ou de loin.

En plus des établissements scolaires, chaque communauté s'est donnée des clubs, des associations sociales et culturelles, des hôpitaux, des dispensaires médicaux... tout cela, d'une part pour une meilleure intégration "confessionalo-culturelle" de tous ses "fils" (non seulement les élèves), et de l'autre pour marquer son autonomie vis-à-vis de l'Etat et des autres communautés.

3 - L'Aspect Socio-Politique :

Chaque communauté s'est dotée aussi d'un organe* de délibération politique qui agit en son nom pour tout ce qui touche à la politique intérieure ou extérieure du pays. Cet organe, composé de grandes personnalités politiques et religieuses, unifie la position

* On cite à titre d'exemple : "la Ligue Maronite", "le Conseil Islamique" (Sunnite), "le Conseil Supérieur Chiite"...

de toute la communauté face aux problèmes qui se posent à l'échelle nationale et défend ainsi efficacement ses intérêts auprès du pouvoir central.

Si un membre de la communauté aspire à un poste élevé dans l'Etat, il sera obligé de gagner, au préalable, la sympathie de cet organe qui est très influent et qui traite, avec le pouvoir, en position de force.

C'est à cet organe que revient aussi l'élaboration des revendications économiques et sociales de la communauté (en effet, ces revendications sont souvent formulées au nom d'une communauté plutôt qu'au nom d'une couche sociale. C'est pourquoi on parle fréquemment de "revendications islamiques", de "revendications de la communauté chiite"...) ainsi que la mobilisation confessionnelle (par tous les moyens) pour les faire aboutir.

Autour de ce même organe pivotent un ou plusieurs partis politiques, dont la majorité écrasante des membres appartiennent à la même communauté. Ces partis présentent souvent, à l'opinion publique, des idéologies "à visage laïc" , mais critiquent le confessionnalisme seulement en paroles puisque leurs actions restent le plus souvent inspirées par leurs instances communautaires supérieures. D'ailleurs la plupart des chefs de ces partis* sont membres des organes ou des conseils confessionnels sus-mentionnés.

D'un autre côté, les chefs de ces partis ne procèdent pas seulement à l'organisation et à la direction politique, mais aussi à la création des milices armées, toujours dans le but de renforcer, encore davantage, la position de la communauté.

-
- * - Les partis composés en majorité de Maronites sont : "le Parti Kataëb", "le Parti National Libéral", "le Bloc National"...
- Les partis composés en totalité de Sunnites : "le Parti Najjads", "les Nassériens Indépendants"...
- Les partis composés en totalité de Chiites : "l'Organisation Amal", "le Parti Socialiste Démocrate"...
- Les partis composés en totalité d'Arméniens : "le Parti Tachnak", "le Parti Hanchak"...

Ceci dit, chaque communauté a donc bel et bien toutes les caractéristiques d'un Etat : le territoire (la région où domine démographiquement une communauté), les institutions et les attributions juridiques, les institutions sociales et culturelles, les institutions politiques, et en fin de compte l'"armée" (composée des milices de la communauté).

Le mouvement de professionnalisation générale au Liban a donc abouti, non seulement à l'institutionnalisation des communautés, mais aussi à leur transformation en Etats dans l'Etat ces derniers temps. La différence est de taille, bien sûr, puisqu'il y va de l'"Unité" du pays :

"Les hommes qui dépendent de la même souveraineté, sans être régis par les mêmes lois, sont nécessairement étrangers les uns aux autres; ils sont soumis à la même puissance sans être membres du même Etat. Ils forment autant de nations diverses qu'il y a de coutumes différentes..."¹¹² écrivait Portalis en 1804.

Certes, la socialisation aboutit à un particularisme confessionnel qui à son tour débouche sur un cloisonnement communautaire au niveau national. Les mentalités des individus (leur façon de penser) sont imprégnées de culture communautaire, leur façon d'agir en solidarité avec les membres de leur communauté est confortée parce que les intérêts politiques, économiques et sociaux sont souvent confessionnalisés au Liban, et parce que la plupart des problèmes sont ramenés dans leurs causes et leurs origines, aux relations inter-communautaires ou aux relations de la communauté à l'Etat.

Nous pouvons dire, sans risque d'erreur, que la communauté est aussi présente au XXe qu'au XIXe siècle, dans la vie de la société. Elle est même passée d'une forme d'Institution à une forme d'Etat. Chevallier décrivait la situation au dernier siècle de la façon suivante :

(112) : Rabbath (E.) : La Formation Historique du Liban... op. cit. p. 55.

"La référence de l'individu est d'abord familiale, puis communautaire, ce qui l'engage dans tout un réseau de solidarités essentielles. Il les vit dans son village qui, organisé selon les coutumes des groupes l'habitant, se trouve soumis à une organisation plus large du territoire rejoignant, par les échelons des clientèles familiales, l'autorité du souverain. Le village appartient, en outre, à une zone de concentration où s'expriment toujours la participation communautaire de l'individu, sa fidélité aux hiérarchies et aux symboles communautaires.

"La communauté occupe l'espace, elle se concentre, essaime, rencontre..."¹¹³.

La communauté occupe l'espace plus que jamais, et l'autorité du souverain est remplacée par l'organe communautaire de délibération politique, ce qui a étouffé et étouffe toujours la possibilité d'une unité nationale basée sur une société quelque peu homogène.

Le caractère "mosaïque", d'agglomérat, de la société libanaise s'est donc maintenu puis s'est même renforcé. L'entité organique n'existe toujours pas :

"La société n'est pas une entité organique, à laquelle appartiendrait un homme, du seul fait de son identification à un groupe racial ou ethnique. C'est un agglomérat, une agrégation au sens physique du terme, d'unités de base. Celles-ci coïncidant très souvent avec des familles ou des lignées. Les unités sociales d'une autre nature ou d'une grandeur différente, n'ont donc rien de rigide et peuvent se transformer quant à leur composition numérique, leur forme ou leur type de relations sans qu'il y ait une transformation correspondante dans les configurations culturelles fondamentales. L'Etat devient un agglomérat de communautés qui sont elles-mêmes des agrégations d'unités plus petites, et ainsi de suite, les liens entre ces unités étant le résultat de circonstances particulières à un moment donné de l'évolution historique"¹¹⁴.

(113) : Chevallier (D.) : La société du Mont-Liban... op.cit.p.55.
(114) : Cresswell (R.) : "le concept de structure au Proche-Orient", in Travaux et Jours, No 20, juillet-septembre, 1966, p. 53.
C'est nous qui soulignons.

Cette fragmentation, non seulement au niveau des communautés mais aussi au niveau des familles et des lignées, rehausse le caractère "mosaïque" de la société libanaise, condamne pour longtemps une quelconque entité organique, sans éliminer pour autant la contradiction principale existant entre les deux grandes communautés du pays, qui réapparaît dès les premiers signes d'une tension confessionnelle.

Or où sommes-nous de la société conviviale illichienne ? nous craignons lui être diamétralement opposés. Mais relatons brièvement les caractéristiques de cette convivialité :

- "J'appelle société conviviale une société où l'outil moderne est au service de la personne intégrée à la collectivité..."¹¹⁵.

- "Une société gelée serait tout aussi insupportable à l'homme que la société de l'accélération : entre les deux se place la société d'innovation conviviale"¹¹⁶.

- La convivialité est "la recherche d'une communauté fraternelle laissant à chacun de ses membres le maximum d'autodétermination et assurant une "interrelation" créatrice entre les individus et leur environnement. C'est, écrit-il -Illich-, "l'inverse de la productivité industrielle"¹¹⁷.

- La convivialité est "une valeur essentielle d'une future "civilisation de la rencontre", incompatible avec les impératifs d'une société productiviste"¹¹⁸. Elle ne vient donc pas de l'Europe mais du Tiers-Monde. Elle est plus précisément latino-américaine (convivium, mot latin qui veut dire repas, donc fraternité et entente).

- La liberté individuelle, à base de la convivialité, diminue autant que s'accroît la rareté des fonctions considérées comme "hautement productives". Seule cette liberté permet le foisonnement des singularités personnelles, communautaires, régionales et nationales

(115) : Illich (I.) : La Convivialité. op. cit. p. 13.

(116) : Illich (I.) : Ibid p. 113.

(117) : Martinet (G.) : L'avenir depuis vingt ans, op. cit. p. 87.

(118) : La Gueule Ouverte, No 9, juillet 1973. p. 21.

et engendre, non pas l'unification des expériences mais l'unité d'interprétation, source de l'enseignement partagé"¹¹⁹.

- "... la diversification des chances d'apprendre dans le cadre d'un mode de vie convivial grâce à la multiplication d'expériences personnelles significatives"¹²⁰.

- La société conviviale implique "un consensus sur l'austérité" qui n'est pas la misère. D'un autre côté, l'"austérité n'a pas vertu d'isolation ou de clôture sur soi. Pour Aristote comme pour Thomas d'Aquin, elle est ce qui fonde l'amitié. En traitant du jeu ordonné et créateur, Thomas définit l'austérité comme une vertu qui n'exclut pas tous les plaisirs, mais seulement ceux qui dégrade la relation personnelle. L'austérité fait partie d'une vertu plus fragile qui la dépasse et qui l'englobe : c'est la joie, l'eutrapelia, l'amitié"¹²¹.

Aucune société ne correspond, certes, à l'utopie illichienne de convivialité. Mais la société libanaise n'était-elle pas prédisposée, disions-nous, à être conviviale, de par quelques uns de ses traits fondamentaux ? n'avions-nous pas cru qu'elle était conviviale "en puissance" ? C'était, faut-il l'avouer, une illusion pour de multiples raisons :

- La personne n'est pas intégrée au Liban à la collectivité nationale, mais à sa famille, à son clan, à sa tribu ou à sa communauté. Il existe dans ce pays un cloisonnement à tous les niveaux. D'ailleurs "tout se fait par rapport à une unité souvent garantie par son cloisonnement et se définissant par rapport à une autre unité. Tout se fait donc aussi par rapport à une constante dualité aux différents niveaux de la construction sociale"¹²². Et la dualité la plus élevée, suprême, est la dualité communautaire, qui divise la

(119) : Dumand (A.) : "Retooling Society", in Esprit, juillet 1973, pp. 21-31.

(120) : Illich (I.) et Verne (E.) : "Le piège de l'Ecole à vie", Le Monde de l'Education, janvier 1975, p. 14.

(121) : Illich (I.) : La Convivialité, op. cit. pp. 13-14.

(122) : Chevallier (D.) : La société du Mont-Liban... op. cit. p.73.

population entre chrétiens d'un côté, et musulmans de l'autre.

- La société libanaise n'est pas la société d'innovation conviviale qui se situerait entre une société gelée et une accélérée. Elle serait plutôt cette société gelée par excellence: Arnold Toynbee disait que "Le Liban est un musée de survivances religieuses. Les ex-monothélites maronites et les Jacobites monophysites et les chiites imamites du Jabal Amel ainsi que les druzes sont autant de "fossiles" remontant aux différentes phases du contact prolongé entre la civilisation syriaque et hellénique"¹²³. Tandis que les sunnites représenteraient la Shari'a, la loi coranique, le dogme, la révélation, révélée une fois pour toutes.

- La liberté individuelle n'existe pas réellement, au Liban, parce qu'elle est étouffée par l'omniprésence de la communauté : on est libanais parce qu'on appartient à l'une des dix-sept communautés du pays, on occupe tel poste parce qu'on est de telle confession ... cette liberté individuelle est en fait, conçue à travers une communauté, un peu comme on conçoit sa "liberté" à travers sa tribu. Ainsi "la multiplication d'expériences personnelles significatives" se font rares.

- Au Liban, il n'y a ni "unification des expériences" ni "unité d'interprétation" au niveau national ou trans-communautaire, car il n'y a pas une solide tradition de base commune à tous. N'oublions pas que "nous sommes dans un pays de confessions multiples, de sensibilités éveillées, "d'une véritable tradition de querelles et de controverses"¹²⁴, un pays qui abrite, depuis le IV^e siècle, tous les orthodoxes et les schismatiques de l'Orient et de l'Occident !

- La société libanaise est loin d'impliquer "un consensus sur l'austérité". C'est plutôt l'argent et le profit qui forment la règle générale : "... le Liban était multi-confessionnel, multi-racial,

(123) : Corm (G.) : Contribution à l'étude des sociétés... op. cit. p. 273.

(124) : Khouzami (V.) : L'Enseignement au Liban, op. cit. p. 197.

multi-tout... tout y était permis, il n'y avait pas de censure, pas d'interdit. Tout, les lois, les traditions, les pactes, les accords, n'avait qu'un mot d'ordre : l'argent, le profit"¹²⁵.

Certes, Desjardins parle plutôt de Beyrouth et d'une haute bourgeoisie sans scrupule, dans ce pays qui était la Suisse du Proche-Orient et le coffre-fort du monde arabe, dans ce pays qui comptait, en trichant un peu, plus de banques à Beyrouth qu'il n'y en a à la City de Londres :

"... c'est une soirée dans un appartement somptueux, ultra-moderne, tout est en glace, en aluminium, il y a d'énormes bouquets de fleurs, un meuble de la Renaissance italienne, des canapés recouverts de cuir, un tableau de Braque, un autre de Vasarely, des éclairages indirects, de la musique indienne, sans doute Ravi Shankar, des maîtres d'hôtel en smokings blancs; la maîtresse de maison en robe longue, très décolletée, avec une rivière de diamants, se précipite vers vous avec un éclat de rire..."¹²⁶.

Mais Desjardins ne décrit pas moins un certain phénomène de "commercialisation" de la plupart des relations sociales, généralisé et entretenu par "ce "show-off" insupportable. La règle du jeu obligeait tout le monde à jouer le tape-à-l'oeil, mais, et on l'a bien vu dès que la crise a éclaté, certains vieux minets en cabriolet grand sport, en complet de Ted Lapidus, n'avaient pratiquement pas le sou. Monde de pacotille ? scène de commedia dell'arte ? sans doute..."¹²⁷.

Ainsi, l'austérité de laquelle découlerait l'amitié au sens d'Aristote ou de Thomas d'Aquin et qui serait l'apanage d'une société conviviale, ne ferait pas l'unanimité dans la société libanaise qui faisait souvent l'étalage éhonté, ridicule et insupportable du luxe et des richesses, à côté d'une misère poignante :

-
- (125) : Desjardins (T.) : Le Martyre du Liban, édit. Plon, Paris, 1976, p. 51.
(126) : Desjardins (T.) : Ibid. p. 42.
(127) : Desjardins (T.) : Ibid. p. 48.

"Pour beaucoup, le Liban, c'étaient ces soirées chez tels petits-fils de président de la République, chez tel ancien ministre du Tourisme, chez tel milliardaire-traffiquant. Et c'est vrai que c'était agréable mais pas très beau. Disons-le aussi, souvent un peu ridicule. Car en même temps que ces sourires éclatants, que ces robes du soir, que ces cigares de la Havane, que cette odeur de fric, il y avait un côté levantin, "rasta", nouveau riche, assez insupportable"¹²⁸.

- Le Liban ne peut donc être, avec son "équilibre" confessionnel et ses inégalités sociales et économiques, "une communauté fraternelle laissant à chacun de ses membres le maximum d'autodétermination et assurant une "interrelation" créatrice entre les individus et leur environnement". Il ne peut être une terre de "civilisation de la rencontre" (malgré l'hospitalité des libanais !) lui qui est le laboratoire, ou plutôt la "zone franche" où se jouent toutes les contradictions du Proche-Orient. En effet, sa composition communautaire se prête à toutes les interventions et à toutes les manipulations :

"Car la situation se révèle explosive de par le fait de l'équation communautaire dans le pays : Etat sans véritable armée, mais pratiquement en belligérance avec Israël; pays capitaliste par excellence mais où opèrent sans contrôle tous les partis, toutes les organisations extrémistes du Moyen-Orient; pays exigu, mais à la plus forte densité de population, de communautés presque autonomes, et dont les frontières sont ouvertes à tous les réfugiés, à tous les comploteurs, à tous les excentriques de l'univers; pays de misère la plus effarante et de la richesse la plus offensante; pays de la surenchère islamique et du fanatisme chrétien; pays de liberté mais symbole aussi de désordre, de spéculations, de compromissions, de simonie, il était à la merci du premier venu qui ferait le procès de sa classe dirigeante, de ses institutions, de son idéal du profit illimité et du lucre"¹²⁹.

(128) : Desjardins (T.) : Ibid. p. 43.

(129) : Benassar : Anatomie d'une guerre et d'une occupation, Evénements du Liban de 1975 à 1978, édit. Galilée, Paris, 1978, p. 67.

C'est que le Liban a toujours été deux Libans : un chrétien et un autre musulman - cette dualité, cette contradiction majeure traverse non seulement les institutions et appareils de l'Etat, mais rend malade tout le tissu social. Un blocage permanent (fruit d'une tension communautaire permanente qui peut s'élever ou baisser selon les époques : il n'y a jamais eu une véritable coexistence, encore moins une forme d'intégration inter-communautaire, mais simplement, et dans les meilleurs des cas, une cohabitation) empêche la redistribution de la richesse nationale et l'avance vers le progrès, en laissant le champ libre aux profiteurs de tous bords.

Le Liban est malade de sa dualité islamo-chrétienne : il y perd son unité avec cette hémorragie interne, sans gagner, en contrepartie, une spécificité quelconque (celle par exemple de créer une nouvelle culture universelle), et ce malgré tous les discours officiels. Chevallier donne précisément les limites de cette unité :

"Une conception qui fait du Liban en lui-même une nation, et une autre qui semble voir avant tout dans le Liban un élément de la nation arabe. Mon propos a été seulement de montrer les aspects d'une évolution où le Liban a trouvé une unité, mais où celle-ci, prise entre deux pôles communautaires, a une valeur discutée. C'est ressenti au niveau populaire dans l'attitude "française" des Maronites, et dans l'attitude "arabe " des Musulmans -...- avec cette circonstance aggravante que le peuple sunnite de la capitale n'a pas la tradition "libanaise" des Druzes"¹³⁰.

Cela est la raison fondamentale qui a permis, comme on l'a déjà vu, l'institutionnalisation des communautés puis leur évolution vers de véritables Etats, dans l'Etat fantoche. Depuis, toutes les institutions, tous les symboles... ont été confessionnalisés, investis directement ou indirectement dans cette lutte inter-communautaire pour le pouvoir. Ainsi par exemple de l'Ecole et de la langue : on peut se hasarder et dire qu'elles sont tout autant, sinon plus

(130) : Chevallier(D.) : La société du Mont-Liban... op. cit. p. 25.

des moyens de luttes confessionnelles et idéologiques que des instruments de division sociale.

L'Ecole libanaise, par sa division communautaire, par sa division sociale, par ses disparités sectorielles et régionales, n'a jamais été et n'est pas une école conviviale, c'est-à-dire une sorte de réseau éducatif à l'illichienne. Elle tombe, comme n'importe quelle école à travers le monde, dans l'invariance de tout système: à savoir la production et la reproduction avec tout ce qu'elles impliquent d'"escalade", de dépenses, de déchets (éliminations et abandons).

La langue, au Liban, prend une dimension politique et idéologique majeure, elle est souvent plus un symbole éthico-politique qu'un véhicule culturel comportant une division des classes; Abou n'a-t-il pas écrit, pour défendre la langue française, que le bilinguisme arabe-français est de la même importance que le Pacte National? qu'il est du fondement même de l'Etat libanais? et la langue arabe, langue sacrée du Coran, ne devrait-elle pas réunir tous les musulmans en une seule et même "nation", la cité islamique? écoutons Omar Farroukh (un des intellectuels musulmans connus au Liban) qui dit :

"Si nous haïssons la culture française, les chrétiens qui parlent français et ont une culture française, méritent, chez nous, la même haine. Il n'y a pas de culture libanaise. Celle-ci est une culture franco-chrétienne. Nous croyons que nous sommes Arabes, habitant le Liban. Ceux qui croient à l'existence d'une culture libanaise disent qu'ils sont des libanais. Ils croient qu'ils sont plus proches des Phéniciens, des Assyriens et d'autres que de l'Islam. Et moi je vois le contraire. C'est qu'il n'y a rien qui me lie aux Phéniciens. Mon être commence avec l'Islam. Le Liban d'aujourd'hui est fondé sur l'Islam"¹³¹.

(131) : Farroukh (O.) : in "Hanf. (T.), Erziehungswesen in gesellschaft und Politik des Libanon, Bertelsmann Universitätsverlag 1970. Interview der Docteur Umar Farroukh. in Le Grand Liban, tragédie d'un demi-siècle, Col. La Question libanaise, 2^e éd. Beyrouth, 1976. pp. 13-14.

Les chrétiens, qui ont une vision toute autre de la réalité libanaise, réagissent avec la même haine, avec la même assurance et avec la même certitude cynique.

La société libanaise, comme son école, n'est pas et ne peut donc être conviviale. Elle est animée, non par l'Institution/Ecole et c'est là qu'Illich pêche, mais par son couple Communauté/Famille qui est l'appareil idéologique par excellence.

Loin d'être conviviale, la société libanaise est une société conflictuelle, une société éclatée. Sans arriver peut-être à la haine raciste, elle est la société de la haine confessionnelle.

Conclusion Générale.

L'Etat, dans le sens gréco-romain et dans le sens moderne n'existe pas au Liban. Cette "invention occidentale" troubla l'Orient, selon Chevallier qui dit : "les musulmans plaçaient leur idéal dans la communauté des croyants -...- la petite Eglise maronite avait montré son aptitude à rassembler les énergies, sinon à pouvoir les gouverner. Comment aller au-delà de l'appartenance familiale et confessionnelle ? l'Occident proposa l'idée de nation -...- qui fut reçue pour être placée aux carrefours des tendances religieuses et culturelles"¹.

Cette non-assimilation de la notion d'Etat moderne est exprimée ainsi par Dubar et Nasr : "Tout se passe comme si la notion d'Etat, aux sens modernes liés au développement des pensées politiques occidentales, ne participait d'aucune des structures idéologiques à l'oeuvre dans les discours -...- cette absence peut être directement interprétée comme un reflet de la relative faiblesse des appareils répressifs (armée, police) et idéologiques (école, presse...) de l'Etat libanais ainsi que de la marginalité de son rôle et de ses interventions économiques -...- le parlementarisme libanais et le système confessionnel fonctionnent en quelque sorte à côté (et non "au-dessus") et en deça (et non "au-delà") de rapports socio-économiques trop désarticulés pour donner naissance à des expressions politiques unifiantes. De ce fait, le système politique -...- se présente comme un manteau jeté sur une "société civile" dont il cache les ressorts et, en même temps, couvre les tensions et les déchirements"².

D'une façon plus générale, l'absence de l'Etat moderne est interprétée par la personnalisation du pouvoir, phénomène quasi-général au Moyen-Orient, et par le fait que "la croyance dans les

(1) : Chevallier (D.) : La Société du Mont-Liban... op. cit. p.295.

(2) : Dubar (C.) et Nasr (S.) : Les classes sociales au Liban... op. cit. p. 316.