

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

janvier 84 N°1

**L'EDUCATION POPULAIRE
EN GRECE**

**P. DEMUNTER
G. VARNAVA-SKOURA
D. VERGIDIS**

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

janvier 84 N°1

**L'EDUCATION POPULAIRE
EN GRECE**

**P. DEMUNTER
G. VARNAVA-SKOURA
D. VERGIDIS**

**U.S.T.L.
C.U.E.E.P.**

Cette étude a été réalisée grâce à la collaboration du Ministère de l'Education nationale de Grèce et du Centre Universitaire, Economie d'éducation permanente (CUEEP) de l'Université de Lille. Elle est réalisée sous la responsabilité des auteurs signataires:

Paul DEMUNTER, Professeur de Sciences de l'Education à l'Université des Sciences et Techniques de Lille

Gella VARNAVA-SKOURA, Attachée de recherche à la "Sociological Research Unit", Institute of Education, University of London

Dimitris VERGIDIS, Attaché à la Direction de l'Education populaire, Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Athènes.

LES CAHIERS D'ETUDES DU C.U.E.E.P.

Présentation

Le Centre Universitaire Economie d'Education Permanente est une composante de l'Université des Sciences et Techniques de Lille I. Créé en 1968, le CUEEP est doté d'un Conseil d'Administration comprenant des représentants des employeurs, des salariés, des collectivités territoriales et des administrations ainsi que des personnalités extérieures.

Ses activités s'ordonnent autour de pôles en interaction continue: information - conseil - orientation - formation des publics adultes - formation de formateurs - recherche.

Accueillant chaque année plus de 10.000 personnes dans ses différents stages: alphabétisation, expression orale et écrite, mathématiques, sciences, économie, droit, langue, informatique, audio-visuel, psychologie, sciences de l'éducation, matières d'incitation (coupe-couture, mécanique-auto...), le CUEEP s'est forgé une solide pratique en formation d'adultes et particulièrement dans le domaine des actions à destination des publics faiblement scolarisés et faiblement qualifiés.

En tant que Centre universitaire expérimental, le CUEEP a, dès son origine, accordé une attention toute particulière à la recherche. Ainsi, les actions collectives de formation qu'il mène dans les bassins minier et textile ont-elles toutes été précédées de recherches permettant une identification des besoins et demandes de formation. Mises en oeuvre, elles ont été accompagnées d'évaluations formatives et d'études portant sur les publics en formation. La mise en place de chaque dispositif nouveau a fait l'objet de recherches approfondies. Les divers départements ont, pour leur part, produit une quantité de documents pédagogiques, créant ainsi un important matériau de base pour la recherche en didactique des matières.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international.

En inaugurant cette nouvelle collection, le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les résultats de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les cahiers d'études du CUEEP, publiés à raison de deux à six livraisons par an, auront principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les chercheurs et praticiens-chercheurs du CUEEP concernent les liaisons formation/développement, l'analyse des publics en formation, la dialectique besoins/offres/demandes de formation, la didactique des matières, l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, la formation des agents éducatifs, l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, les Cahiers d'Etudes du CUEEP se veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvriront leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux permanents des divers départements, aux responsables de terrain, aux formateurs et aux étudiants pourvu que ceux-ci travaillent dans les domaines qui intéressent directement le CUEEP.

Avant d'entamer cette étude, nous tenons à exprimer notre gratitude envers tous ceux qui, de près ou de loin, y ont collaboré ou ont facilité notre démarche.

Nos plus vifs remerciements vont, tout d'abord, à Monsieur le Député Georges Papandréou et à Monsieur Alexis Kokos, Consultant au Ministère de L'Education nationale pour le soutien efficace qu'ils ont apporté à ce travail chaque fois que cela fut possible. Ils vont ensuite à Mme Marie Eliou, Consultant au Ministère de l'Education pour l'intérêt qu'elle n'a cessé de témoigner à notre recherche et les encouragements qu'elle nous a prodigués.

Nous tenons ensuite à remercier l'équipe de statisticiens, MM. D. Stamatakos, P. Papakostopoulos, D. Dokatzis, et Mme L. Karvoutzi qui, dans des délais extrêmement brefs, ont pu nous fournir les données de base pour le premier semestre 1982 et construire, avec nous, un projet de recueil des données plus élaboré et plus efficace.

Plusieurs personnes ont également apporté des contributions directes à l'étude. Ce sont: Mme Y. Kravaritou-Manitaki qui a bien voulu nous faire bénéficier de sa profonde connaissance des structures de la formation professionnelle en Grèce, MM. Th. Skouras et D. Korpakis qui nous ont apporté des précisions importantes sur le plan économique ou institutionnel, Mme. I. Levides qui a participé à l'élaboration et au dépouillement des questionnaires, Mme M. Moula qui a recueilli dans la région de Salonique des données précieuses pour l'évaluation qualitative. Qu'elles en soient chaleureusement remerciées.

Notre reconnaissance va également à Mme E. Moutsopoulou qui a tenu un rôle très important dans l'élaboration des matériaux utilisés dans le cadre de cette étude. C'est elle qui a pu, grâce à ses capacités de synthèse, nous présenter, en français, l'essentiel de la documentation administrative.

Nous tenons, enfin, à exprimer notre gratitude à Mmes V. Grespi et A. Maniquet, sans le travail desquelles cette étude n'aurait pu voir le jour dans les délais qui lui étaient impartis.

INTRODUCTION GENERALE

1. Objet de l'évaluation

Aussitôt après son entrée dans la Communauté européenne, la Grèce introduisit auprès du Fonds social européen une demande de subvention pour les activités de formation réalisées par la Direction de l'éducation des adultes du Ministère de l'éducation nationale et des cultes.

Présentées pour la première fois en 1981, ces activités furent subventionnées à concurrence de 55%, soit un total de 385.000.000 de drachmes.

Un certain nombre de remarques critiques furent formulées envers ce programme de 1981 par les experts du Fonds social européen:

"Le Ministère de l'Education organise, sur l'ensemble du territoire grec, des cours d'une durée moyenne de 120 heures qui concernent différents métiers (bâtiment, construction, charpente...) ou activités (couture, tissage, broderie, céramique...). Cette réalisation est importante puisque 14.000 personnes suivent des cours à Athènes et à Salonique et 56.000 personnes dans le reste du pays. Ces cours se situent indéniablement pour partie dans le domaine de la formation professionnelle (formation longue aboutissant à un métier qualifié); pour l'autre partie, il s'agit de formation continue orientée vers le loisir, le temps libre ou l'enrichissement de la vie privée (cours de faible durée).

"Le problème posé était celui de savoir si, compte tenu du contexte économique et social de la Grèce, ce programme dont le ministère affirmait qu'il répondait à des besoins reconnus en zone rurale et pouvait évoluer vers une formation qualifiée ou une mise à niveau, pouvait être intégralement financé par le Fonds.

"Dans le but de favoriser une adaptation progressive de la Grèce aux priorités du Fonds, l'ensemble du programme, à l'exception de la formation continue vers le loisir, a été classé en première priorité pour 1981"(1).

(1) Dixième rapport d'activités du Fonds social européen, exercice 1981, COM (82) 420 final, Bruxelles, 9 juillet 1982, pp. 50-51

Parmi les matières refusées, figurent toutes celles qui étaient rassemblées dans la première catégorie, c'est-à-dire:

- la religion;
- la philosophie;
- l'histoire;
- la géographie;
- la physique et les mathématiques;
- la gymnastique, l'athlétisme et le sport.

L'ancien gouvernement grec décida néanmoins de maintenir ces formations et de les financer sur son propre budget. Par contre, le gouvernement issu des élections du 18 novembre 1981 décida de supprimer ces matières dans la mesure où elles ne correspondaient pas à ses objectifs prioritaires. En outre, il entreprit de réorienter l'ensemble de la politique d'éducation des adultes et de l'articuler à sa politique globale de développement économique et social. Il introduisit pour 1982 une nouvelle demande de subsides au Fonds social européen sous la référence RE 820068 (catégorie d'intervention: Régions). Le Fonds social européen accepta la demande tout en exprimant le souhait qu'une évaluation ait lieu. Les autorités grecques en acceptèrent le principe.

En mai 1982, un premier entretien eut lieu entre des représentants du Fonds social européen et du Centre Université Economie d'Education Permanente (CUEEP) de l'Université des Sciences et Techniques de Lille. Cet entretien avait pour objet d'envisager les conditions de cette évaluation des programmes grecs de formation continue organisés dans le cadre de l'éducation nationale. Il fut suivi d'une réunion à Bruxelles au cours de laquelle une délégation grecque fut invitée à discuter des modalités de mise sur pied d'une équipe d'évaluateurs.

En juin, une séance de travail fut organisée au Ministère de l'éducation à Athènes; il y fut décidé que les parties contractantes seraient d'une part, le Ministère grec de l'éducation nationale et des cultes et d'autre part, le Centre université économie d'éducation permanente (CUEEP). Le travail proprement dit devait débiter en septembre et le rapport final être prêt pour le 28 février 1983.

Le contrat qui fut signé le 21 octobre 1982 stipule en son article 1er que "Le Ministère confie au contractant (...) l'exécution d'une étude ayant pour objet l'évaluation externe des programmes grecs de formation continue, en collaboration étroite avec l'équipe des évaluateurs grecs désignés par le Ministère".

Ces programmes de formation continue correspondent en fait aux activités de formation des adultes qui sont subventionnées par le Fonds social européen pour un montant de 556.491.087 de drachmes en 1982.

L'évaluation porte donc essentiellement sur ce programme. Comme la réorientation de la politique d'éducation des adultes entreprise en 1982 est toujours en cours en 1983, l'évaluation devra répondre aux questions suivantes:

- 1) les matières qui ne répondent pas aux critères de subvention du Fonds social européen ont-elles réellement été supprimées? Ne les retrouve-t-on pas sous d'autres intitulés?
- 2) Quelles sont les principales modifications introduites dans le programme de 1982?
- 3) Le programme de 1982 a-t-il atteint ses objectifs?
- 4) Permet-il - tel qu'il est appliqué - d'assurer, soit une formation professionnelle, soit une formation de mise à niveau en vue d'un accès à la formation professionnelle ou d'une participation au développement local?
- 5) Quelle sera l'évolution du programme d'éducation des adultes? Sera-t-il davantage intégré à la politique générale de développement?

Pour répondre à ces questions, un calendrier en trois phases fut établi:

La première phase, consacrée à la préparation du modèle d'évaluation, devait se dérouler en septembre et octobre 1982 et se terminer par une discussion entre l'équipe d'évaluateurs grecs et l'évaluateur externe afin de définir une approche concertée des problèmes.

La seconde phase consistait en une série de visites dans divers centres d'éducation. Elle présupposait la définition d'un certain nombre de critères permettant d'établir un échantillon représentatif des centres à visiter. Cette phase devait s'achever en janvier 1983.

La troisième phase représentait la mise au point du rapport final.

2. Type d'évaluation

L'évaluation porte sur un programme de formation en complète restructuration. Ce programme s'inscrit dans une politique globale de changement visant à redéfinir les objectifs, les procédures et les contenus du système d'éducation des adultes en Grèce.

Ainsi, 1982 apparaît comme une année de transition au cours de laquelle, l'effort principal est porté, non sur la réorganisation des cycles de formation eux-mêmes, mais sur la mise en place des conditions institutionnelles susceptibles d'assurer la réussite de la réorientation générale de la politique éducative des adultes. Ces conditions et les efforts du gouvernement qui s'y rapportent sont:

- la réforme institutionnelle de l'éducation des adultes appelée désormais éducation populaire et l'adoption conséquente d'un nouveau règlement;
- la mise en place de nouvelles structures plus démocratiques et assurant la coordination et la collaboration entre les divers services concernés;
- l'information et la formation des cadres administratifs et des représentants des partenaires sociaux appelés à intervenir dans les nouvelles structures de l'éducation populaire;
- la préparation du recrutement et le recrutement des conseillers de l'éducation populaire (membres des S.L.E.)⁽¹⁾, c'est-à-dire des personnes chargées de la restructuration des programmes et contenus et de l'organisation des nouveaux projets éducatifs.

(1) Les initiales grecques "S.L.E." désigneront les Conseils d'éducation populaire.

C'est dire que l'évaluation du programme d'éducation des adultes doit être envisagée de façon à rendre compte de ces changements.

1. Ainsi, elle ne peut être purement normative et sanctionner un passé que les autorités politiques actuelles récuse.
2. Elle ne peut être purement quantitative sous peine de perdre toute la richesse des changements présents et de passer sous silence les difficultés, freins et obstacles qui constituent la toile de fond permanente de l'éducation des adultes en Grèce.

L'évaluation, dans cette phase de changement doit s'efforcer de mettre en évidence les résultats atteints, y compris ceux qui débordent quelque peu de la formation stricto sensu et qui relèvent davantage de mécanismes institutionnels ou politiques.

Afin d'éviter les inconvénients d'une évaluation exclusivement externe qui produit des études ayant peu d'impact sur les acteurs et qui, par conséquent, est peu capable d'infléchir le cours d'une action conformément au diagnostic, notre choix s'est porté sur une "EVALUATION PARTICIPATIVE et FORMATIVE.

Pour concrétiser l'aspect "participatif" de cette évaluation, trois évaluateurs aux statuts différents mais complémentaires ont été associés à l'élaboration du présent rapport:

- un évaluateur externe et étranger;
- un évaluateur interne grec;
- un évaluateur/acteur grec.

Mais l'aspect "participatif" de l'évaluation dépasse - et de loin - le cadre strict de la rédaction et de la co-responsabilité des signataires. Il implique l'association des responsables locaux et régionaux à la réflexion sur les divers paramètres de l'évaluation elle-même. C'est en procédant de la sorte que celle-ci pourra faire apparaître les difficultés rencontrées par les acteurs, et peser sur le cours futur des événements, notamment en favorisant une reformulation plus précise des objectifs et des projets.

3. Démarche suivie

Conformément au calendrier et après la mise sur pied de l'équipe d'évaluation, le mode de collaboration entre l'évaluateur externe et les évaluateurs grecs fut défini et on procéda aux opérations suivantes:

a) Elaboration d'un questionnaire qui fut distribué aux participants⁽¹⁾ des Séminaires de Kavala, Volos, Héracléion et Tripolis ainsi qu'aux responsables et formateurs des centres d'éducation visités. Ces questionnaires "ouverts" devaient être remplis individuellement et renvoyés au Service de l'éducation populaire à Athènes. Ils avaient pour but de cerner le degré d'information des personnes interrogées sur les changements d'orientation de la politique éducative. Ils devaient en outre permettre de déceler les obstacles et les freins à la mise en oeuvre de cette nouvelle politique.

b) Visite d'une quinzaine de centres d'éducation populaire situés tantôt en zone rurale, tantôt en zone urbaine. Parmi les centres visités citons:

Département de Kavala:

1) Polistyllo:	groupe:	broderie
2) Krinides:	groupe:	broderie
3) Kavala:	groupes:	coupe-couture dactylographie

Département de Xanthi

Centre de Xanthi:	groupes:	dessin coupe-couture langue étrangère (italien) dactylographie
-------------------	----------	---

Département de Thessalonique

1) Centre d'éducation populaire de Thessalonique	groupes:	coupe-couture dessin dactylographie
--	----------	---

(1) Voir ci-dessous, page 94.

- 2) Centre d'éducation populaire de l'école des aveugles de Salonique
- 3) Section d'éducation de Dendropotamos à forte participation gitane.

Département de Volos

- 1) Centre d'éducation populaire de Volos:
 - groupe: comptabilité
- 2) Centre de Kala Nera: groupe: langue étrangère (anglais)

Département de Corinthe

- 1) Athikía, Klénia: groupes: broderie
couture (pas de coupe car les femmes étaient analphabètes)
- 2) Kiato: groupe: coopératives agricoles
- 3) Zevgolatio: groupe: comptabilité

Département d'Achaïe

- Centre d'éducation populaire de Patras:
- groupes: mécanique
 - sociologie
 - coopératives agricoles

Département d'Héracléion

- Centre d'Héracléion: groupe: coupe-couture

Département d'Attique

- Centre d'Ayía Paraskeví: groupe: psychologie sociale

Département de la Canée

Projet d'éducation populaire à la prison de La Canée.

- c) Entretiens semi-directifs avec divers responsables tels: les préfets de Kavala, Kozani, Evros, Tripolis, Achaïe, Lesbos, Héracléion, la Canée, Magnesie et Rethymnon; les secrétaires des N.E.L.E.(1) de Kavala, de Volos, d'Attique, de Khanti, de Corinthe, d'Héracléion et

(1) Les initiales grecques N.E.L.E. désignent les Commissions départementales d'éducation populaire.

de La Canée, les membres des SLE provisoires de Xanthi, les directeurs des centres d'éducation populaire visités, les directeurs de tous les centres du département de La Canée, un certain nombre de responsables de coopératives agricoles.

- d) Dépouillement des sources d'archives disponibles, notamment les rapports annuels d'activité de la Direction de l'éducation des adultes, les statistiques du Ministère de l'éducation nationale et des cultes et celles du Service national de statistiques de Grèce.
- e) Dépouillement des questionnaires et analyse qualitative. Les résultats furent essentiellement utilisés pour enrichir les observations directes ou pour opérer le nécessaire recoupement des informations.
- f) Synthèse des observations directes et évaluation qualitative.

4. Plan de l'évaluation

L'évaluation d'un programme de formation qui s'applique à l'ensemble du pays et qui s'inscrit dans une période de changements politiques profonds ne peut négliger les données du contexte socio-économique national. C'est pourquoi, la première partie de cette étude présentera de manière succincte les principales caractéristiques démographiques et économiques de la société grecque et de manière plus approfondie la structure de l'enseignement et le niveau de scolarisation de la population.

La deuxième partie, sera consacrée à l'organisation de l'éducation populaire dans le cadre du Ministère de l'éducation nationale et des cultes. Elle commencera par un bref aperçu des origines, puis présentera la structure, les objectifs et les pratiques de l'éducation des adultes sous l'ancien gouvernement. Elle comprendra enfin un important paragraphe sur la restructuration de la politique impulsée par les autorités actuelles. Le nouveau règlement paru en octobre 1982 fera l'objet d'une attention toute particulière.

La troisième partie proposera une évaluation quantitative fondée sur les données statistiques de base disponibles à la Direction de l'éducation des adultes, présentera l'éducation populaire en 1982 puis donnera quelques indications sur l'évolution entre 1976 et 1982. Elle se terminera par une série de propositions visant à améliorer le système de recueil des données.

La dernière partie, consacrée à l'évaluation qualitative, se fondera essentiellement sur une synthèse des observations directes, des résultats des questionnaires et des informations recueillies au cours de nos entretiens avec les responsables et les formateurs. Elle comprendra un premier paragraphe sur les changements institutionnels et un second sur le fonctionnement concret des centres d'éducation (K.E.). Quatre points retiendront particulièrement notre attention: le public, la structure et les contenus des programmes, les formateurs et leur méthode pédagogique, l'articulation des ressources et le développement local.

Une conclusion générale présentera les propositions et recommandations de l'équipe d'évaluation aux autorités grecques et au Fonds social européen.

CHAPITRE I. - L'EDUCATION POPULAIRE DANS SON CONTEXTE ECONOMIQUE ET SOCIAL

§ 1. Quelques caractéristiques générales de la société grecque

1. La population

La population totale de la Grèce est de 9.740.000 habitants en 1981, ce qui représente une densité moyenne de 74 habitants au Km². La structure de cette population est équilibrée ainsi que le montre le tableau 1., qui présente la répartition par âge et par sexe.

Tableau 1. - Répartition de la population grecque par sexe et par âge en 1980

Tranches d'âge	Hommes	Femmes	Total Nbre absolu	%
0- 4 ans	371.024	346.565	717.589	7,4
5- 9 ans	363.202	340.037	703.239	7,3
10-14 ans	402.246	376.708	778.954	8,1
15-19 ans	373.789	350.987	724.776	7,5
20-24 ans	354.478	343.233	697.711	7,2
25-29 ans	329.364	320.206	649.570	6,7
30-34 ans	323.836	333.369	657.205	6,8
35-39 ans	272.892	290.881	563.773	5,8
40-44 ans	311.472	340.552	652.024	6,8
45-49 ans	329.093	352.069	681.162	7,1
50-54 ans	311.053	333.990	645.043	6,7
55-59 ans	235.616	252.790	488.406	5,1
60-64 ans	191.470	224.493	415.963	4,3
65-69 ans	202.284	235.855	438.139	4,5
70-74 ans	162.720	190.712	353.432	3,7
75-79 ans	110.066	144.181	254.247	2,6
80-84 ans	55.818	80.732	136.550	1,4
85 ans et +	32.914	51.808	84.722	0,9
TOTAL	4.733.337	4.909.168	9.642.505	100,0

Source: Service national de statistiques de Grèce. Recensement 1981.

En fait cet équilibre général est trompeur. En effet, les disparités régionales peuvent être très fortes ainsi que le montre le tableau 2 de la page 15.

En 1971, huit départements seulement sur 51 avaient une densité de population supérieure à la moyenne nationale. Ce sont les départements de Thessalonique (199,5), Corfou (145,0), Heracléion (79,4), Attique (76,2), Leucade (75,6), Achaïe (74,7), Zante (74,4) et Emathie (69). A l'autre extrême, 11 départements n'atteignaient même pas la densité de 30 habitants au Km². Ce sont l'Evrytanie, Grevena, Phocide, Chalcidique, Arcadie, Drama, Laconie, Thesprotie, Ioannina, Kastoria et Florina.

En 1981, ils ne sont plus que 7 à atteindre la moyenne nationale, le département de Leucade ayant vu sa densité tomber de 75,6 à 67,22. Par contre, les autres gagnaient de nombreux points, témoignant par là de leur capacité d'attraction: Thessalonique (+ 45,32), Attique (+ 25,01), Heracléion (12,84), Achaïe (11,05), Corfou (+ 10,14), Pieria (+ 10,05), Emathie (+ 9,12), Dodécanèse (+ 8,93), Magnesie (+ 7,92). Tous ces départements connaissent un accroissement de densité supérieur à la moyenne nationale qui est de 7,39 habitants au Km². On perçoit là l'aspect polarisant des grandes villes mais aussi l'influence du développement d'une ou plusieurs industries modernes comme par exemple le tourisme à Corfou.

Il est par ailleurs remarquable de constater que 16 départements sur 51 voient leur densité baisser entre 1971 et 1981. Comme on sait que la Grèce a toujours eu pendant cette période un taux d'accroissement naturel positif, force est de constater que cet accroissement ne parvient même pas à couvrir les départs. Les départements les plus touchés de ce point de vue sont:

Leucade	- 8,33
Cephalonie	- 5,83
Lesbos	- 4,73
Chios	- 4,54
Messinie	- 4,47

Tableau 2. - Evolution de la densité par département (1971-1981)

Département	Densité 1971	Densité 1981	Différence 1981 - 1971
1. Aitolie Akarnanie	42,0	40,34	- 1,66
2. Argolide	40,1	42,01	+ 1,91
3. Arcadie	25,2	24,42	- 0,78
4. Arta	48,6	49,62	+ 1,02
5. Attique (sans la capitale)	76,2	101,21	+ 25,01
6. Achaïe	74,7	85,75	+ 11,05
7. Beotie	35,7	36,49	+ 0,79
8. Grevena	15,1	15,57	+ 0,47
9. Drama	26,2	27,32	+ 1,12
10. Dodécanèse	44,7	53,63	+ 8,93
11. Evros	32,8	35,00	+ 2,20
12. Eubée	42,3	48,21	+ 5,91
13. Evrytanie	14,4	12,80	- 1,6
14. Zante	74,4	73,92	- 0,48
15. Elia	61,6	59,59	- 2,01
16. Emathie	69,0	78,12	+ 9,12
17. Heracléion	79,4	92,24	+ 12,84
18. Thesprotie	26,9	27,26	+ 0,36
19. Thessalonique	199,5	244,82	+ 45,32
20. Ioannina	27,0	29,51	+ 2,51
21. Kavala	57,7	64,11	+ 6,41
22. Karditsa	51,9	48,49	- 3,41
23. Kastoria	27,1	31,55	+ 4,45
24. Corfou	145,0	155,14	+ 10,14
25. Cephallonie	39,3	33,47	- 5,83
26. Kilkis	32,3	31,20	- 1,1
27. Kozani	38,1	41,24	+ 3,14
28. Corinthie	49,4	53,75	+ 4,35
29. Cyclades	33,6	34,39	+ 0,79
30. Laconie	26,4	25,63	- 0,77
31. Larissa	43,4	47,53	+ 4,13
32. Lassithi	36,3	38,42	+ 2,12
33. Lesbos	53,3	48,57	- 4,73
34. Leucade	75,6	67,27	- 8,33
35. Magnesie	61,2	69,12	+ 7,92
36. Messinie	57,9	53,43	- 4,47
37. Xanthe	46,2	49,51	+ 3,31
38. Pella	50,3	52,82	+ 2,52
39. Pieria	60,9	70,95	+ 10,05
40. Preveza	52,1	51,48	- 0,62
41. Rethymnon	40,7	41,86	+ 1,16
42. Rodopi	42,3	42,45	+ 0,15
43. Samos	53,6	52,08	- 1,52
44. Serres	51,1	49,43	- 1,67
45. Trikala	39,4	39,85	+ 0,45
46. Fthiotide	35,4	38,91	+ 3,51
47. Florina	28,1	28,14	+ 0,04
48. Phocide (Fokida)	19,5	20,84	+ 1,34
49. Chalcidique	25,1	26,83	+ 1,73
50. Chanée	50,4	52,96	+ 2,56
51. Chios	59,7	55,16	- 4,54
GRECE	66,4	73,79	+ 7,39

Sources: Service national de statistiques de Grèce, Recensements 1971 et 1981.

Si on compare la structure de la population grecque à celle des autres pays membres de la Communauté européenne on constate que la Grèce a un pourcentage de moins de 15 ans (23,2%) supérieur à ce qu'il est dans les autres pays, exception faite toutefois de l'Irlande qui, avec ses 30,6%, vient largement en tête.

Tableau 3. - Répartition de la population des pays de la Communauté par âge (1979)

Pays	- 15 ans	15-24	25-64	65 ans et +	Total
Allemagne	18,9	15,6	50,1	15,5	100,0
France	22,6	15,9	47,6	14,0	100,0
Italie	22,6	15,0	49,2	13,2	100,0
Pays-Bas	22,9	17,2	48,5	11,4	100,0
Belgique	20,5	16,1	49,2	14,3	100,0
Luxembourg	19,0	15,8	51,7	13,5	100,0
Angleterre	21,5	15,4	48,4	14,7	100,0
Irlande	30,6	17,3	41,4	10,7	100,0
Danemark	21,3	14,8	49,6	14,3	100,0
Grèce	23,2	14,8	49,0	13,0	100,0
Europe des 10	21,5	15,6	48,8	14,1	100,0

Source: Emploi et chômage (1974-1980), Eurostat, Luxembourg, 1982.

Au cours de la dernière décennie, la population grecque s'est accrue de près d'un million d'habitants. Depuis 1974, le taux d'accroissement a toujours été supérieur à la moyenne de l'Europe des dix⁽¹⁾ avec des poussées très fortes en 1975, 1976, 1978 et 1980, comme l'indique le tableau 4.

(1) Emploi et chômage 1974-1980. Eurostat, Luxembourg, 1982, p. 75.

Tableau 4. - Evolution de l'accroissement de la population (pour 1.000 habitants)

Années	Grèce	Europe des 10
1970	2,8	7,4
1971	5,9	7,0
1972	7,1	6,2
1973	1,9	5,7
1974	5,4	3,3
1975	13,3	2,1
1976	13,2	1,9
1977	8,8	2,2
1978	10,8	2,5
1979	8,2	3,0
1980	15,9	3,5

Sources: Emploi et chômage 1974-1980, Eurostat, Luxembourg, 1982

Ces poussées s'expliquent par le rapatriement des immigrants suite au développement de la crise économique dans les pays d'accueil ainsi qu'à la chute de la dictature et à la démocratisation de la vie politique en Grèce. Ce mouvement de retour au pays ne va pas sans de très sérieux problèmes de réintégration sociale et professionnelle.

Aujourd'hui, l'acuité du problème est telle, qu'un vaste programme de réintégration des rapatriés a été élaboré. Ses aspects culturels, sociaux et éducatifs constituent une des priorités de l'éducation populaire.

Les mouvements de population ne se sont pas seulement produits à destination de l'étranger mais également en direction des villes. La relative amplitude de la migration interne comparée à l'exode rural se traduit comme suit:

	1951-1961	1961-1971
Migration interne	400.000	910.000
Exode rural	520.000	1.110.000 (1)

(1) Rappelons que la différence entre l'exode rural et la migration interne représente l'émigration vers l'étranger.

L'exode rural a provoqué la croissance rapide d'importants centres urbains et une polarisation exceptionnelle de la capitale qui, avec ses 3 millions d'habitants, représente à elle seule plus de 30% de la population du pays.

La Grèce compte aujourd'hui 6 villes de plus de 100.000 habitants qui totalisent à elles seules 42% de la population. Ce sont:

Athènes	3.027.331 habitants en 1981		
Salonique	706.180	"	"
Patras	154.596	"	"
Heracleion	110.958	"	"
Volos	107.407	"	"
Larissa	102.048	"	"

Au regard de ces phénomènes, plusieurs problèmes se posent à la solution desquels l'éducation populaire est appelée à contribuer:

- a) l'exode rural qui vide les campagnes de ses éléments les plus actifs et les plus entreprenants impose qu'on cherche à fixer la population paysanne. Mais cela ne peut se faire que si le paysan perçoit réellement des changements dans son mode de vie quotidien, c'est à dire s'il constate de fait un accroissement de ses revenus et de son pouvoir d'achat, s'il peut effectivement trouver sur place du travail et du travail mieux rémunéré, s'il peut accéder à plus de confort, ce qui suppose un meilleur équipement de l'habitat, un développement des services sociaux, sanitaires et culturels, s'il peut prendre plus de responsabilités à la gestion de ses affaires ce qui implique une réelle décentralisation, s'il peut avoir accès à une formation qui lui permette cette participation consciente au développement local.

- b) La concentration urbaine tend à rompre les réseaux de sociabilité traditionnels. Certes, l'accès à un emploi en tisse de nouveaux. Mais cela concerne principalement les hommes. Les femmes qui, au village, participaient activement aux travaux agricoles commencent à disposer

de plus de temps libre grâce à l'introduction d'innovations techniques. Mais elles ne peuvent prendre part à la gestion de la collectivité par manque de qualification sociale. De même, elles trouvent difficilement un emploi dans les entreprises modernes. Dès lors, pour ce type de public, mais également pour les hommes à la recherche d'un emploi ou d'un emploi plus qualifié, une formation continue s'avère indispensable.

2. La population active et la structure de l'emploi

De 1960 à 1973, l'économie grecque a connu un taux moyen de croissance du revenu national de 7,1%. Qu'on le compare au taux de croissance grec d'avant guerre ou à celui des autres pays de la communauté européenne pour la même période, ce taux apparaît très élevé. La croissance la plus rapide a lieu pendant les années 60; elle fléchit considérablement après 1973 pour se situer aux alentours de 3%. Durant cette période, c'est le secteur secondaire qui évolue le plus rapidement avec un taux de croissance d'environ 9%, pour 6% dans le secteur des services et de 4% dans l'agriculture. Ces changements qualitatifs s'accompagnent évidemment de déplacements considérables de la main d'oeuvre. Ainsi que le montre le tableau 5, le secteur primaire qui occupait près de 2.000.000 de personnes en 1961, soit 53,8% de la population n'en occupe plus que 1.330.000 en 1971 et 1.129.000 en 1981 soit respectivement 40,5% et 30,7% de l'ensemble. Par contre, le volume de l'emploi est passé de 691.400 salariés en 1961 à 1.066.000 en 1981 dans le secteur secondaire. Dans les services, il est passé au cours de la même période de 986.900 personnes à 1.482.100.

Tableau 5. - Distribution de la force de travail par secteur

Secteur	1951		1961		1971		1981	
		%		%		%		%
Primaire	1.367.300	48,2	1.960.400	53,8	1.330.000	40,5	1.129.100	30,7
Secondaire	550.200	19,3	691.400	19,0	841.000	25,6	1.066.600	29,0
Tertiaire	992.000	32,5	986.900	27,2	1.111.900	33,9	1.482.100	40,3
TOTAL	2.839.500	100,0	3.638.700	100,0	3.282.900	100,0	3.677.800	100,0

Sources: Chiffres de Population, comptabilité nationale de Grèce, Statistiques de Base de l'OCDE

En 1981, les 30,7% de la main d'oeuvre employée dans le secteur primaire ne produisent que 14% du produit intérieur brut, témoignant ainsi du retard de ce secteur par rapport aux deux autres. Cette productivité relativement basse ainsi que les disparités de revenus entre les paysans, les salariés et les indépendants (Tableau 6) et le manque d'infrastructure socio-culturelle dans les zones rurales expliquent les mouvements de population vers les villes que nous avons constatés ci-dessus.

Tableau 6. - Evolution du revenu annuel pour les trois principales catégories sociales (indice 100 = revenu des paysans)

Catégories	1961	1971	1975	1978
Paysans	100	100	100	100
Salariés	242,6	225,9	214,7	212,6
Indépendants	547,5	299,5	273,5	288,7

Sources: M. Negrepondi-Delivani, "Analysis of the Greek Economy", 2e édition, Athènes, 1981, p. 17.

Bien que l'on constate un développement rapide du secteur industriel et une tendance à la concentration capitaliste, la Grèce se distingue néanmoins encore très nettement des autres pays de la Communauté par un important secteur de petites et moyennes entreprises, et par un très grand nombre de travailleurs co-aidants et non rémunérés. Ceci témoigne de la prédominance du système d'entreprise familiale. Ainsi, en 1975, 84,3% du nombre d'établissements n'employaient pas plus de 4 personnes et on ne comptait que 636 entreprises employant plus de 100 personnes, soit seulement 0,5% du nombre d'établissements.

Pour ce qui est de la répartition de la population par type de travail, la Grèce comptait en 1971, 38,6% d'indépendants, 42,3% de salariés et 18,4% de co-aidants non rémunérés. A la même époque, l'Italie ne comptait déjà plus que 20,5% d'indépendants et 4,6% de co-aidants non rémunérés pour 70,7% de salariés.

Outre le secteur tertiaire qui se développe à vive allure et le secteur primaire qui demeure étendu et qui emploie une abondante main d'oeuvre féminine co-aidante et non rémunérée, on note l'existence d'un secteur de "travail informel" qui tend à se développer. Ainsi, des travailleurs - surtout des femmes - prennent du travail à domicile pour satisfaire certains besoins de l'industrie de l'habillement et du textile ou offrent leurs services dans le secteur touristique, sans avoir un statut professionnel bien établi. Ce phénomène, pour visible qu'il soit, est néanmoins difficile à quantifier faute de données statistiques précises.

3. Le chômage

Durant les années 50 et au début des années 60, le chômage était élevé et en croissance. D'après le recensement de 1951, le nombre total des chômeurs était de 179.000. Au recensement de 1961, il passait à 215.000. Comme les statistiques ne tiennent pas compte du sous-emploi important qui affecte les campagnes et qu'elles n'incluent pas les demandeurs d'emploi inscrits pour la première fois, ces chiffres sont sous-évalués. On estime que le chômage et le sous-emploi devaient se situer pendant cette période entre 10 et 16% de la population active.

Dans les années 60, la croissance économique et l'émigration devait réduire considérablement le chômage. Le recensement de 1971 indique un chômage de 113.200 unités seulement.

Après la crise de 1974, la Grèce n'a pas eu à affronter un problème de chômage aussi grave que celui que vivent les autres Etats de la Communauté européenne parce que le tiers de sa population active avait émigré au cours des 15 années précédentes et parce que le secteur primaire absorbait encore une part importante de la main-d'oeuvre.

Cependant, comme l'indique le tableau 7., le taux de chômage, surtout féminin, s'est mis à croître rapidement au cours de ces toutes dernières années, créant ainsi un souci majeur pour le gouvernement. Le plan quinquennal qui entrera bientôt en application aborde ce problème et entend combattre le chômage et en prévenir l'extension.

Tableau 7. - Evolution du chômage entre 1977 et 1981 (en %)

Année	Hommes	Femmes
1977	1,2	2,7
1978	1,3	2,9
1979	1,3	3,2
1980	1,8	4,0
1981	3,5	7,2

Source: Service national de statistiques de Grèce: Enquête sur l'emploi dans les régions urbaines et semi-urbaines (1977-1981).

* * *

Si on veut résumer les principales caractéristiques de la société grecque, il faut parler:

- d'une croissance dissymétrique des zones urbaines et rurales au détriment de ces dernières;
- d'une agriculture encore importante mais en recul au profit surtout du secteur tertiaire;
- d'un secteur tertiaire en pleine expansion;
- d'une tendance à la concentration industrielle avec cependant persistance d'un très important secteur de petites et moyennes entreprises;
- d'un développement rapide mais récent du volume du chômage;
- d'un sous-emploi persistant surtout à la campagne.

A propos de chacune de ces caractéristiques, l'éducation populaire est interpellée. Certes, il ne lui appartient pas de résoudre les problèmes économiques et sociaux fondamentaux. Cependant, dans la mesure où elle peut contribuer à former non seulement des agents de changement mais aussi des agents de développement, il lui est demandé de s'articuler au plan quinquennal de développement économique.

Plusieurs de ses objectifs s'inscrivent d'ailleurs parfaitement dans la logique économique et politique de ce plan. En effet, elle veut:

- aider au développement des nouvelles institutions populaires;
- informer la population et engager avec elle un dialogue permanent sur les problèmes économiques et sociaux locaux, régionaux et nationaux;
- favoriser les initiatives locales dont le but est de créer des emplois notamment en soutenant les projets de création d'entreprises communales, de coopératives ou d'entreprises d'économie mixte;
- proposer un système de formation qui n'est pas uniquement orienté vers la formation professionnelle stricto sensu mais qui tente de faire acquérir les compétences socio-économiques nécessitées par la participation active au développement local;
- améliorer l'infrastructure matérielle et technique qui doit permettre la satisfaction des besoins d'éducation des adultes dans chaque département.

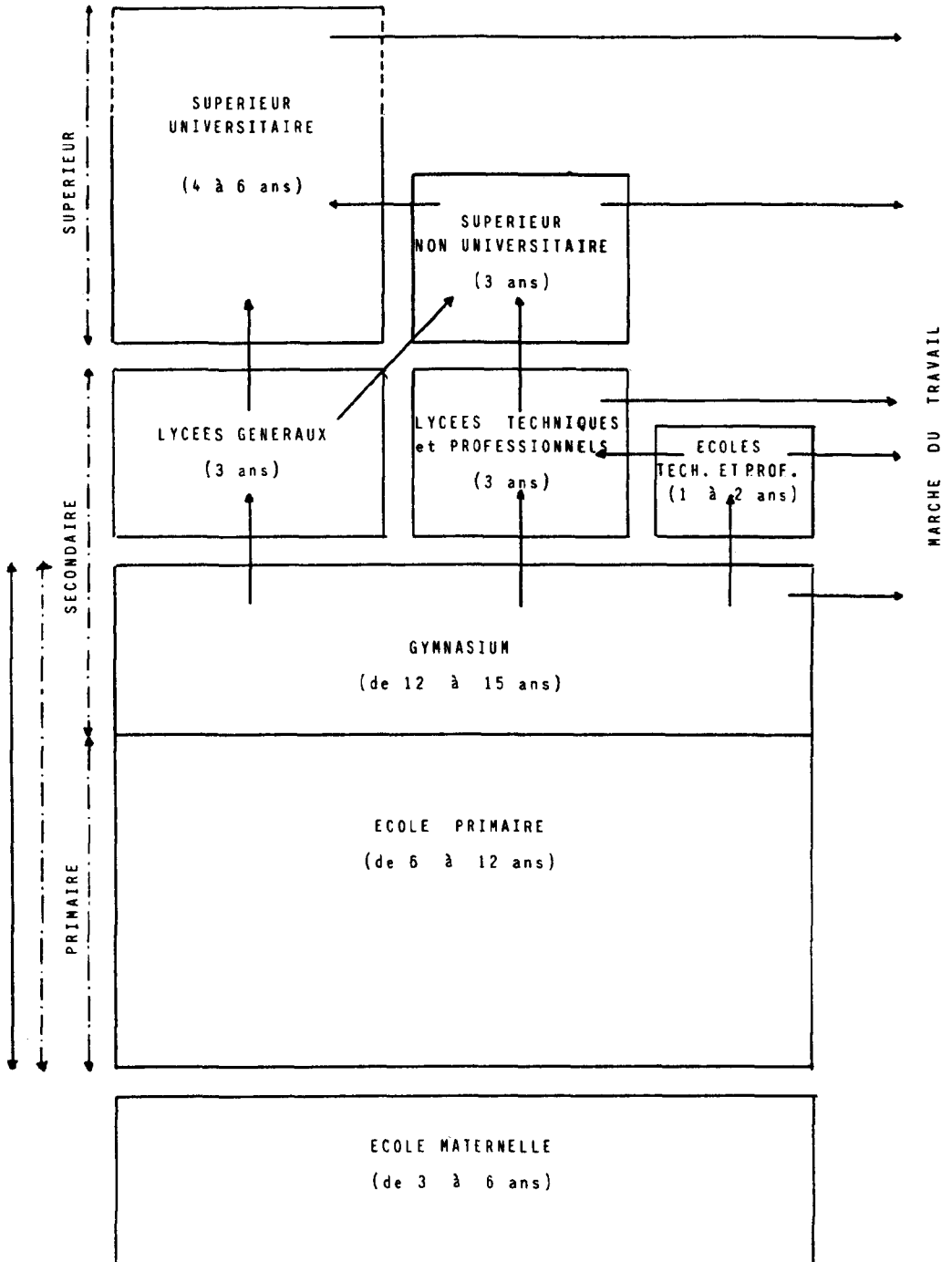
§ 2. Système éducatif et niveau de scolarisation

1. Organisation de l'enseignement en Grèce

Ainsi que le montre le schéma de la page 26, le système d'enseignement comprend outre l'école maternelle, trois niveaux:

- un niveau primaire correspondant à l'enseignement élémentaire de 6 années;
- un niveau secondaire divisé en deux cycles d'égale durée: le cycle inférieur de 3 années appelé gymnasion et inclus dans l'enseignement obligatoire depuis la réforme de 1976. Il forme avec l'école élémentaire une sorte de tronc commun. Le cycle supérieur comprend deux filières: une filière générale et une filière technique et professionnelle. La filière technique et professionnelle se subdivise elle-même en lycées et écoles dispensant un enseignement de trois ans ou de deux ans;
- un enseignement supérieur comprenant un niveau universitaire de 4 à 6 années et un niveau non universitaire de 3 ans maximum. L'enseignement non universitaire regroupe les centres d'enseignement technique supérieur (KATEE) et les écoles normales.

STRUCTURE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT



En 1977/78, la population scolarisée se répartissait de la manière suivante:

Tableau 8. - Répartition de la population scolarisée selon le degré et le type d'enseignement (1977/78)

Types d'enseignement	Effectifs		Total
	Hommes	Femmes	
Enseignement préscolaire	65.076	61.339	126.415
Enseignement primaire	428.918	450.617	933.535
Enseignement secondaire:			
- Général	295.586	284.185	579.771
- Tech. et professionnel	101.653	21.423	123.076
- Religieux	1.652	-	1.652
Total	398.891	305.608	704.499
Enseignement supérieur:			
- Universitaire	59.227	37.423	96.650
- Formation d'enseignants	1.297	1.766	3.063
- Tech. et professionnel	16.025	7.397	23.422
- Religieux	294	-	294
Total	76.843	46.586	123.429
TOTAL GENERAL	1.023.728	864.150	1.887.878

Source: Service national de statistiques de Grèce, Statistiques de l'enseignement 1977/78, Athènes 1981.

Il est remarquable de constater que l'enseignement technique et professionnel est le parent pauvre de l'enseignement. Il ne représente que 17,7% de l'ensemble des effectifs du secondaire et 19% du supérieur.

M. Eliou signale qu'entre 1970/71 et 1977/78, les effectifs de l'enseignement secondaire ont crû de 27%, passant de 554.709 élèves à 704.499, et que cette augmentation n'a pas modifié les proportions entre les deux types d'enseignement. Le technique, le professionnel et les quelques

séminaires religieux qui sont comptabilisés dans les statistiques de ce type d'enseignement représentaient déjà 17% de l'ensemble du secondaire en 1970/71.

2. Le niveau de scolarisation

Les données disponibles sur le niveau de scolarisation de la population adulte sont relativement anciennes puisqu'elles datent de 1971. Le recensement de 1981 est en voie de dépouillement de sorte que, sous peu, on disposera de données plus récentes. Mais les quelques indices parcellaires qu'on possède déjà ne semble pas indiquer un renversement significatif de tendance.

Les problèmes cruciaux que sont la sous-scolarisation et la sous-qualification de la grande masse de la population grecque ainsi que l'analphabétisme d'une importante minorité subsistent malgré le fait qu'un grand nombre d'universitaires ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur qualification.

Sans doute peut-on constater, suite aux réformes de 1976, une amélioration de la situation pour les tranches d'âge les plus jeunes. Mais pour se faire une idée plus précise du niveau de scolarisation, examinons trois indices:

- le niveau d'éducation de la population âgée de plus de 10 ans;
- le niveau d'éducation des économiquement actifs;
- l'analphabétisme.

a) Le niveau d'études de la population âgée de plus de 10 ans

La lecture du tableau 9, p. 29, nous révèle que 55% des hommes ont un certificat d'études primaires, 12% un diplôme de l'enseignement secondaire général et 4% un diplôme de l'enseignement supérieur. Les femmes, par contre, ne sont que 44% à avoir le certificat d'études primaires, 10% à être diplômées du secondaire et 1,5% du supérieur.

32,8% des personnes de plus de 10 ans n'ont pas terminé leurs études primaires en Grèce; la disparité femme/homme est évidente puisque 38,7% des femmes pour seulement 26,4% des hommes n'ont pas terminé leurs études primaires.

TABLEAU 9. - Répartition de la population âgée de 10 ans et plus selon le niveau d'éducation,
le sexe et le degré d'urbanisation en 1971 (en %)

	Diplômé enseign. super. (1)	Diplômé second. général (2)	Certifiés enseign. primaire (3)	N'ayant pas achevé ét. primaires (4)	N'ayant pas déclaré niv. éducation (5)	Total (6)	Illettrés * (7)
Hommes							
Régions urbaines	6,6	19,2	54,1	18,9	1,3	100,0	4,2
Reg. semi-urb.	2,6	6,9	57,6	30,6	2,3	100,0	7,5
Rég. rurales	1,2	3,0	56,4	36,9	2,5	100,0	8,9
Total	4,3	12,2	55,3	26,4	1,8	100,0	6,2
Femmes							
Rég. urbaines	2,4	16,6	47,3	30,2	3,5	100,0	13,4
Rég. semi-urb.	1,2	4,5	44,9	43,1	6,3	100,0	23,3
Rég. rurales	0,5	1,3	38,5	50,6	9,0	100,0	32,7
Total	1,6	9,9	44,0	38,7	5,8	100,0	21,3
Total H + F							
Rég. urbaines	4,4	17,8	50,6	24,7	2,4	100,0	9,0
Rég. semi-urb.	1,9	5,7	51,2	36,9	4,4	100,0	15,5
Rég. rurales	0,9	2,1	47,1	44,0	5,9	100,0	21,3
Total	2,9	11,0	49,4	32,8	3,9	100,0	14,0

* chiffres déjà compris dans ceux des colonnes (4) et (5).

Source: Service national de statistiques de Grèce, Annuaire statistique 1980.

La disparité entre les sexes se double d'une disparité ville/campagne. En effet, la faible scolarisation est particulièrement visible dans les zones rurales où 50,6% des femmes et 36,9% des hommes n'ont pas terminé l'école élémentaire alors qu'ils ne sont respectivement que 30,2% et 18,9% en zone urbaine.

Enfin, on peut déduire de ces chiffres que 82,2% des Grecs n'ont aucun diplôme autre qu'au mieux le certificat d'études primaires.

Si on écarte les tranches d'âge extrêmes, à savoir les jeunes non encore en activité et les personnes retraitées ainsi que le fait le tableau 10 de la page 36, on constate que la situation ne se modifie pas de manière fondamentale. En effet, les pourcentages de personnes très faiblement scolarisées demeurent très élevés: 24,6% des hommes et 37,5% des femmes n'ont pas leur certificat d'études primaires, contre 26,4 et 38,7% dans l'ensemble de la population de plus de 10 ans. Ceci nous amène à examiner de plus près le niveau d'éducation des économiquement actifs.

b) Niveau de scolarité des économiquement actifs

Le tableau 10 appelle les remarques suivantes:

- près de 40% des hommes et plus de 50% des femmes travaillant dans le secteur agricole n'ont pas terminé leurs études primaires. C'est donc bien dans les zones rurales qu'on trouvera la plus forte proportion d'analphabètes et de semi-analphabètes. En outre, le nombre de diplômés du secondaire et du supérieur, hommes ou femmes, est particulièrement bas, à peine 1% pour les hommes et pratiquement nul pour les femmes. Cela laisse augurer des difficultés que rencontrera l'éducation populaire dans les campagnes. En effet, le potentiel en ressources humaines est faible et ce ne sont pas les quelques services qui se développent çà et là qui peuvent combler le déficit culturel et éducatif des zones rurales.
- C'est évidemment dans le secteur des services, des banques et assurances que le niveau de scolarisation est le plus élevé puisque c'est là que se concentrent les diplômés de l'enseignement supérieur et de

TABLEAU 10. - Répartition des économiquement actifs par sexe, branche d'activité et niveau d'études en 1971

Branches d'activité économ.	Economiquement actifs (en nombre)		Niveau d'Education (en %)													
			Diplômés de l'enseignement Supérieur				Secondaire General		Certifiés de l'ens. Primaire		N'ayant pas achevé étud. primaires (y compris illettrés)		N'ayant pas déclaré niv. d'éducation		illettrés **	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15*	16*
Agricult. Elevage etc.	845.460	484.860	0,1	0,0	1,3	0,3	56,7	40,0	39,7	53,2	2,1	6,4	10,4	31,0	0,1	0,0
Mines	19.660	1.320	2,9	1,5	6,0	12,1	59,9	59,1	29,6	25,8	1,9	1,5	5,5	9,1	2,1	1,5
Industries manufact.	394.960	144.920	2,1	0,6	10,8	9,7	70,3	65,5	16,1	22,6	0,7	1,7	2,7	6,7	2,8	0,8
Elect. gaz, etc.	22.380	2.580	8,3	2,3	27,3	82,9	53,4	9,3	10,1	3,1	0,9	2,3	2,3	1,5	8,4	4,6
Construction trav. pub.	253.300	1.720	0,6	2,3	4,1	39,5	67,3	31,4	26,7	25,6	1,2	1,2	5,3	15,1	1,6	4,6
Commerce (hotels, res- taur. inclus	275.540	74.880	2,5	1,5	19,2	25,4	60,6	48,0	17,0	23,3	0,7	1,8	3,1	7,6	0,9	0,9
Transp. & communic.	199.960	13.180	2,1	4,2	19,8	71,6	60,8	14,1	16,4	9,1	0,9	0,9	2,8	3,5	4,8	4,5
Banques assur.	57.620	20.520	40,7	12,3	43,5	73,8	13,5	8,9	1,5	4,1	0,8	1,0	0,2	1,3	3,9	7,4
Services	256.320	152.900	26,9	22,6	25,6	26,2	38,5	29,8	8,1	18,7	0,9	2,7	1,6	8,0	2,7	4,3
Branches non décl.	44.540	17.260	9,2	1,6	24,7	33,7	47,5	39,7	15,5	19,3	3,0	5,6	5,0	9,5	3,0	3,0
TOTAL	2.369.740	914.140	5,1	4,4	11,2	11,8	57,7	41,8	24,6	37,5	1,4	4,4	5,7	19,8	1,7	1,5

Source: Service national de statistiques de Grèce. Résultats du recensement de 1971

* Indépendamment du niveau d'éducation générale: c'est-à-dire chiffres déjà compris dans les colonnes 5 à 10.

** chiffres déjà compris dans les colonnes 9, 10, 11 et 12

l'enseignement secondaire. Mais malgré cela on trouve encore dans les services plus de 45% des hommes et près de 50% des femmes qui n'ont au mieux que leur certificat d'études primaires. Et même dans les banques, la proportion demeure élevée puisqu'elle est de 15% chez les hommes et 13% chez les femmes.

- Le secteur secondaire sans être aussi sous-scolarisé que la campagne pose néanmoins de très sérieux problèmes puisque 86% des hommes et 88% des femmes ont au plus leur certificat d'études primaires.

c) L'analphabétisme

Les deux tableaux précédents permettent également de mettre en lumière une des plaies du système social grec: l'analphabétisme.

Le pourcentage d'analphabètes dans la population demeure important: 14% soit, 21,3% de femmes et 6,2% d'hommes. Comme le souligne Marie Eliou, ces chiffres sont sous-estimés car la définition de l'illettré adoptée lors du recensement ("personne incapable de lire et écrire") ne répond pas à la définition recommandée par l'UNESCO: "personne incapable de lire et écrire en comprenant un exposé simple et bref des faits en rapport avec sa vie quotidienne". Par ailleurs, il est vraisemblable qu'il y ait un grand nombre d'analphabètes parmi ceux qui se sont abstenus de déclarer un niveau d'instruction. Enfin, le chiffre mentionné ne tient pas compte de ceux qui, ayant quitté trop tôt l'enseignement primaire, ont perdu le peu qu'ils avaient appris et sont tombés dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'analphabétisme secondaire"⁽¹⁾.

Les disparités régionales sont ici également très accentuées. Tandis que le pourcentage d'analphabètes dans le grand Athènes n'est que de 7,6%, il s'élève à 27,4% dans la région de Thrace, et à 33,9% dans le département de Xanthi.

Quand on néglige les catégories d'âge extrêmes et qu'on ne tient compte que des économiquement actifs, comme le fait le tableau 10, il est évident

(1) M. Eliou, "La distribution des chances scolaires en Grèce", Tiers Monde, Paris, T. XIX, no. 76, oct.-déc. 1978, p. 813.

que le pourcentage des illettrés diminue. Il tombe à 5,7% pour les hommes et à 19,8% pour les femmes. Mais cela s'explique tout naturellement par le fait qu'être illettré constitue un handicap fondamental à l'obtention d'un emploi sauf dans l'agriculture, dans les mines et dans les travaux lourds et non qualifiés de la construction.

Il est vrai, comme le souligne M. Eliou, que "l'analphabétisme diminue régulièrement avec la tranche d'âge. Cependant, bien que la scolarité primaire soit obligatoire depuis 1911, 60 ans plus tard, on trouve 9,3% de la population totale de la tranche d'âge 20-24 ans n'ayant pas accompli les six années de l'enseignement primaire" (1).

Le problème essentiel de la lutte contre l'analphabétisme et contre la sous-scolarisation se déplace donc du plan de la formation initiale au plan de la formation continue.

Les gouvernements qui se sont succédés ont d'ailleurs pris des mesures en ce sens et ont confié à la direction de l'éducation des adultes du Ministère de l'Education et des Cultes, le soin de mener cette lutte contre l'analphabétisme. La création d'écoles primaires du soir auxquelles sont inscrits obligatoirement les jeunes de 15 à 20 ans qui n'ont pas accompli les 6 années d'enseignement primaire et volontairement les adultes qui n'ont pas obtenu le certificat de fin d'études primaires ont précisément pour fonction de permettre l'obtention de ce certificat en trois ans. En fait, l'examen des inscriptions révèle que très peu d'analphabètes adultes s'inscrivent dans ces écoles. Ces cours sont surtout suivis par des adolescents qui ont interrompu leurs études primaires pour travailler.

Par ailleurs, le tableau 11 montre clairement la diminution du nombre de ces écoles et du nombre de personnes qui bénéficient de ce système. Cette diminution ne peut évidemment pas s'expliquer par une diminution correspondante du nombre d'analphabètes dans la population. Elle s'explique plutôt par une incapacité à résoudre le problème, qui demeure donc entier.

(1) Ibidem

Tableau 11. - Evolution du nombre d'écoles primaires publiques dispensant des cours du soir

Années	Nbre écoles	Nbre inscrits
1975-76	116	1.672
1976-77	80	1.252
1977-78	60	854
1978-79	42	550
1979-80	24	285
1981	12	157

Sources: Rapports d'activités annuels de la Direction de l'éducation des adultes du ministère de l'Education nationale et des Cultes, Athènes, 1976-82.

3. La formation professionnelle

La formation professionnelle est assurée en Grèce dans le cadre de la formation scolaire par les écoles et les lycées techniques et professionnels pour le degré secondaire, par les KATEE pour le degré supérieur.

En dehors du cadre scolaire, plusieurs organismes proposent également des formations techniques et professionnelles. Tel est le cas de l' Office de l'emploi et de la main d'oeuvre (OAED), des écoles d'apprentissage, des centres d'éducation des adultes, des centres de formation accélérée, et des centres privés créés par les entreprises elles-mêmes. Ces différents centres hormis ceux créés à l'initiative des entreprises relèvent surtout du ministère de l'éducation et des cultes, du ministère du travail, du ministère des services sociaux, du ministère de la marine marchande et du ministère de l'agriculture.

a) La formation professionnelle dans le cadre scolaire

En Grèce, la formation professionnelle ne fait son apparition dans le cadre scolaire qu'en 1952. Elle est assurée par des écoles privées jusqu'en 1959 et il faut attendre la réforme de 1976-1977 pour qu'elle soit intégrée dans le système éducatif avec un statut égal à celui de l'enseignement général.

La durée des études dans les écoles techniques et professionnelles est de quatre semestres pour les étudiants de plein exercice et de six semestres pour les élèves qui suivent les cours du soir.

Au terme de ces études, soit les élèves quittent l'école pour le marché du travail, soit ils s'inscrivent en deuxième année des lycées techniques et professionnels, où la durée des cours est de six à huit semestres.

Ainsi que l'indique le tableau 12 de la page 36, en 1977/78, environ 125.000 élèves, dont 21.000 jeunes filles, suivaient ces cours. Ces dernières ne représentaient donc que 17% de l'ensemble.

Les lycées et écoles techniques offrent les spécialités suivantes: mécanique, électricité, électronique, construction, couture, travaux de bureau et orfèvrerie. Les garçons représentent environ 90% du public de ces établissements. Les filles, quant à elles, constituent la population privilégiée des sections commerciales ou orientées vers des emplois du secteur tertiaire: dactylographie, comptabilité, infirmières, assistantes sociales, etc...

Au niveau supérieur, fonctionnent les centres de formation technique et professionnelle supérieurs (KATEE). Ils ont été créés en 1974 dans cinq grandes villes de Grèce: Athènes, Salonique, Patras, Haracleion et Larissa.

Tableau 12. - Répartition des effectifs de l'enseignement technique et professionnel (1977/78)

Types d'enseignement	Hommes	Effectifs Femmes	Total
Lycées techniques	6.667	1.200	7.867
Lycées professionnels	2.113	4.400	6.513
Ecoles techniques et profes. (nouveau régime) dont:	7.713	902	8.615
Section mécanique	3.776	61	3.837
Section électricité	2.379	75	2.454
Section électronique	1.181	189	1.370
Section construction	339	430	769
Section agricult. élevage	10	12	22
Section artisanat	-	20	20
Section employé de bureau et de magasin	27	116	143
Ecoles techniques et profes. (ancien régime, niveau moyen) dont:	45.763	12.475	58.220
Techniques	35.848	4.590	40.438
Agricoles	68	-	68
Commerciales	3.625	4.624	8.249
Marine Marchande	3.751	516	4.267
Services	687	2.727	3.414
Séminaires	1.652	-	1.652
Artisanat	132	-	132
Ecoles techniques et profes. (ancien régime, niv. élém.) dont:	41.049	2.464	43.513
Techniques	40.810	1.148	41.958
Agricoles	111	-	111
Enseignement ménager	-	649	649
Services	128	667	795
TOTAL GENERAL	103.305	21.423	124.728

Source: Service national de statistiques de Grèce, Statistiques de l'enseignement 1977/78.

Chaque centre est constitué de plusieurs écoles supérieures: mécanique, administration, santé, gestion d'entreprise, professions médicales, etc... Chaque école est elle-même subdivisée en différentes sections assurant des spécialisations particulières. L'enseignement dure au maximum trois ans⁽¹⁾.

En 1980-81, le nombre d'élèves dans les KATEE étaient d'environ 20.000 dont 6.500 de sexe féminin. Dans ces centres, les filles se concentrent également dans les sections menant à des professions du secteur tertiaire: aide médicale, assistante sociale, physiothérapeute, etc...

b) La formation professionnelle en dehors du cadre scolaire

En dehors du système scolaire, l'essentiel de la formation professionnelle est assuré par l'OAED qui dispose de centres d'apprentissage et d'écoles de formation professionnelle pour adultes.

Les centres d'apprentissage offrent une formation alternée avec la vie de travail. En effet, les jeunes placés dans des entreprises par les services de l'OAED concluent avec le patron un contrat d'apprentissage. En vertu de celui-ci, ils fournissent 6 à 7 heures de travail et 3 à 4 heures de cours du soir par jour, pendant 3 ans. En vertu de la législation existante, les apprentis ayant atteint l'âge de 18 ans perçoivent une rémunération journalière équivalente au plus bas salaire d'un ouvrier non qualifié. En 1982, cette rémunération journalière était de 825 drachmes. Les apprentis de moins de 18 ans ne perçoivent, quant à eux, que 50% du salaire journalier d'un ouvrier pendant le premier semestre de leur apprentissage. Au cours du second semestre, ils en touchent 60%, au cours du troisième, 70% et ainsi de suite⁽²⁾.

(1) Constitution, article 16, al. 7

(2) Koula Kassimati, Zoe Pilaftoglou, Kostas Tsakiris, Les centres d'apprentissage de l'OAED, Athènes, Centre national de recherches sociales, 1982, p. 65

Comme l'indique le tableau 13 ci-dessous, 33 écoles et 11 centres ont accueilli en 1979-80 plus de 9.000 élèves et ont délivré 1.909 diplômes. Entre 1970-71 et 1978-79, le nombre d'inscrits n'a guère varié. Il se situe toujours aux alentours des 4.000. Le nombre des diplômés, par contre, est en hausse sensible puisqu'il s'accroît de 58% au cours de la même période. En 1979-80, on constate un accroissement considérable du nombre d'inscrits sans qu'il y ait davantage de diplômes délivrés.

Tableau 13. - Evolution du nombre de diplômés et d'élèves inscrits aux écoles d'apprentissage (1970-1979)

Année	Nombre d'écoles et de centres		Inscrits	Diplômés
	Ecoles	Centres		
1970-71	52	-	3.800	1.300
1971-72	51	-	4.072	1.551
1972-73	34	8	4.766	1.774
1973-74	31	11	4.414	1.987
1974-75	32	11	4.732	2.229
1975-76	32	11	3.999	2.328
1976-77	34	11	4.190	2.055
1978-79	34	11	3.603 *	2.055
1979-80	33	11	9.281 **	1.909

* dont les 1.140 aux écoles nouveau type

** dont les 2.659 aux écoles nouveau type.

Source: Rapport d'activité de l'Office de l'Emploi et de la main-d'oeuvre 1979 et 1980, Service national de statistiques de Grèce, Athènes 1982.

Les jeunes filles sont peu nombreuses à suivre ces formations, elles ne dépassent pas les 5% du total des élèves.

Les écoles de formation professionnelle pour adultes offrent une formation dans un nombre limité de spécialisations. En 1980, 11 écoles ont assuré une formation à 760 adultes et délivré 554 diplômes. Depuis 1977, le nombre des inscrits n'a guère varié de même d'ailleurs que le nombre de diplômés.

La formation professionnelle est aussi assurée par les entreprises grâce à des programmes intensifs et à l'aide de l'OAED qui couvre une grande partie des frais. En 1980, 13 programmes de formation professionnelle intensive ont été réalisés et ont été suivis par 554 personnes.

Les écoles de tourisme assurent chaque année des formations pour quelques centaines de personnes et délivrent également des diplômes. Sur les 1.100 personnes inscrites en 1976, 809 ont obtenu le diplôme. En 1980, 426 personnes sur les 521 inscrites ont été diplômées.

Enfin, le ministère de l'agriculture dispose de 45 centres de formation professionnelle agricole (KEGE) dont les programmes de très courte durée (au maximum trois semaines) s'adressent aux agriculteurs. Les cours destinés aux hommes ont trait à l'élevage, à l'économie et aux techniques agricoles centrées sur l'unité d'exploitation familiale. Ceux destinés aux femmes concernent surtout l'économie ménagère.

Cette présentation succincte du système de formation professionnelle grec fait apparaître un certain nombre d'insuffisances manifestes. Le nombre très limité de personnes pouvant acquérir une réelle qualification professionnelle, qu'il s'agisse d'adolescents ou d'adultes, oblige souvent les entreprises à engager du personnel non qualifié sur des postes qui nécessiteraient une qualification.

Les femmes plus que les hommes sont victimes du manque de formation professionnelle puisque environ 85% de celles qui sont employées dans l'industrie n'en ont aucune.

En outre, nombre de programmes présentés sont souvent dépassés et ne correspondent plus aux besoins des industries. C'est dire qu'il existe là un vaste champ d'action pour l'éducation populaire.

4. Quelques particularités de l'enseignement grec

Nous venons de signaler une particularité importante pour qui s'intéresse à la formation continue des adultes du milieu populaire: la place négligeable occupée par l'enseignement technique et professionnel dans le système éducatif grec. Même après la réforme de 1976-1977, cet enseignement, et particulièrement au niveau supérieur, continue à être considéré comme une solution à laquelle se rallient par nécessité ceux qui ont échoué à l'entrée à l'université et aux grandes écoles et qui ne peuvent envisager d'aller poursuivre des études à l'étranger⁽¹⁾.

La déconsidération qui pèse sur l'enseignement technique et professionnel est d'ailleurs bien illustrée par cette citation que fait Marie Eliou d'un document parlementaire. Discutant du projet de réforme qui devait introduire l'enseignement technique dans l'enseignement secondaire, le rapporteur de la majorité a eu cette formule révélatrice: "Je proposerais..." que l'enseignement secondaire technique soit "pour des raisons principalement psychologiques" appelé Lycée technique... "pour que ceux qui suivent l'enseignement technique et professionnel croient suivre un enseignement de niveau secondaire⁽²⁾.

La déconsidération de l'enseignement technique et professionnel va de pair avec une survalorisation de l'enseignement général. Celui-ci constitue la voie royale qui mène à l'université. Le baccalauréat qui le sanctionne n'ouvre cependant pas automatiquement les portes de l'université. En effet, à cause du nombre de places limitées, il existe un système de sélection basé sur les notes obtenues durant les études antérieures.

(1) M. Eliou cite à ce propos les enquêtes de M. Cassotakis et C. Christomanos qui toutes confirment le rejet de ce type d'enseignement par les candidats potentiels, par les étudiants qui le suivent et par les employeurs. Voir M. Cassotakis: Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce, Université d'Athènes, 1979; et C. Christomanos, L'enseignement technique et professionnel en Grèce. Influences psychologiques et sociales des Centres d'enseignement technique et professionnel supérieur (KATEE) sur les étudiants; Ioannina, Thèse de doctorat, 1981.

(2) M. Eliou, Les ambiguïtés d'une réforme qui se contredit: le cas grec. Xe conférence de l'Association d'éducation comparée en Europe, Genève, 20-30 septembre 1981, texte polycopié, p. 6.

Comme l'enseignement secondaire est organisé en vue de la poursuite des études et ne prépare pas à l'entrée dans la vie active, le diplôme d'études secondaires, même s'il est exigé dans certaines circonstances, ne constitue nullement une preuve de qualification. Sa valeur marchande étant faible, la demande sociale d'enseignement supérieur est extrêmement forte. Et comme le numerus clausus ne permet pas de satisfaire celle-ci, un très fort courant d'émigration de jeunes qui se proposent d'effectuer des études à l'étranger s'est développé depuis des années et s'intensifie de plus en plus. Les étudiants grecs à l'étranger étaient 12.650 en 1966 et 21.710 en 1973, passant en chiffre absolu de la 6e à la 3e place sur le plan mondial, après les Etats-Unis et la Jordanie(1).

Le rendement privé des études est faible quand elles ne sont pas couronnées par le diplôme d'une filière privilégiée de l'enseignement supérieur ou par des études de troisième cycle à l'étranger. L'ampleur de l'inégalité, celle qui est façonnée par le système scolaire, ne devient vraiment perceptible qu'une fois l'école quittée.

Ainsi, les inégalités entre les sexes ne sont criantes qu'en amont et en aval du système scolaire: dans la population des analphabètes et sur le marché de l'emploi. Combinées avec des inégalités sociales, elles sont aussi marquées dans l'enseignement technique et professionnel et au niveau des filières privilégiées de l'enseignement supérieur.

A ces caractéristiques qui témoignent d'une coupure assez nette entre la vie et l'école, puisque celle-ci ne prépare en rien à l'insertion professionnelle et qu'elle entretient une attitude relativement méprisante à l'égard du travail, il convient encore d'ajouter un manque endémique de moyens dont les résultats les plus visibles sont la mauvaise qualité d'un enseignement dispensé dans des conditions difficiles et le taux élevé de l'analphabétisme(2).

(1) Unesco, Statistique des étudiants à l'étranger 1969-1973, cité par M. Eliou.

(2) M. Eliou, Xe conférence, op. cit.

En effet, on peut vérifier dans les statistiques internationales que la Grèce se trouve constamment au bas de l'échelle des pays européens quant aux dépenses publiques affectées à l'enseignement en fonction du produit national brut et quant au coût année/élève. Cette situation provoque une pénurie grave au niveau des équipements scolaires ainsi que le révèle les dernières statistiques de l'enseignement public en 1977. A cette époque, 20% seulement des écoles primaires étaient complètes; 39% étaient à maître unique et les autres occupaient des situations intermédiaires. La même année, près de la moitié des établissements secondaires se trouvaient obligés de partager les locaux d'autres unités scolaires, ce qui se traduit par un rythme alternatif des cours: les enfants ont classe tantôt le matin, tantôt l'après-midi⁽¹⁾.

Enfin, dernière particularité de l'enseignement en Grèce: son centralisme excessif. Loin d'avoir réduit ce centralisme, la réforme de 1976 l'a renforcé en instaurant un contrôle absolu de l'administration sur tout ce qui touche à l'enseignement. M. Eliou cite à ce propos un certain nombre d'exemples:

- le fait qu'il n'existe qu'un seul manuel par classe et par matière et que ces manuels doivent être composés conformément aux instructions détaillées fournies par le ministère;
- la pluie de décrets, directives et circulaires qui règlent le travail des enseignants et définissent jusqu'à l'écart permis dans les notations trimestrielles entre les notes de l'oral et celles de l'écrit;
- le fait qu'aucun chercheur ou enseignant n'a le droit d'effectuer une recherche dans une école s'il n'a, au préalable, soumis pour contrôle son projet, questionnaire et test inclus⁽²⁾.

(1) Ibidem, p. 12

(2) Ibidem, pp. 5-6

CHAPITRE II. - OBJECTIFS ET STRUCTURES DE L'EDUCATION POPULAIRE

§ 1. Bref aperçu historique de l'éducation populaire

En 1943, un service spécial est créé dans le cadre du ministère de l'Éducation nationale et des Cultes (loi 837/1943) et reçoit le nom de "Département de l'éducation des adultes".

Les fonctions assignées à ce service, créé sous l'occupation allemande, consistent d'une part, en la rédaction et la publication de livres, de brochures et d'une revue, et d'autre part, en l'organisation de conférences et d'émissions radiophoniques culturelles. En réalité, le Département de l'éducation des adultes devait assurer la diffusion de la propagande nazie jusqu'à la libération.

Après la guerre civile, le décret législatif 3094/54 est ratifié afin de lutter contre l'analphabétisme. Il prévoit la création des écoles primaires publiques du soir dont nous avons dit précédemment qu'elles n'avaient pas eu de grand impact sur le public adulte. Il prévoit en outre la création de "centres d'éducation pour adultes" (K.D.E.).

Contrairement aux écoles du soir qui commencèrent à fonctionner immédiatement, les centres ne virent réellement le jour qu'après la promulgation de la circulaire 117452 du 10 octobre 1959. Ils s'adressaient à des personnes de 20 ans et plus, analphabètes ou semi-analphabètes, et leur offraient, sous forme de conférences, quelques notions élémentaires sur des sujets généraux tels le civisme, l'hygiène, la religion, l'élevage, etc... Parmi les enseignants on notait la présence du maître d'école, du docteur, de l'ingénieur agronome, du prêtre pour l'éducation religieuse et morale et du gendarme pour l'éducation civile.

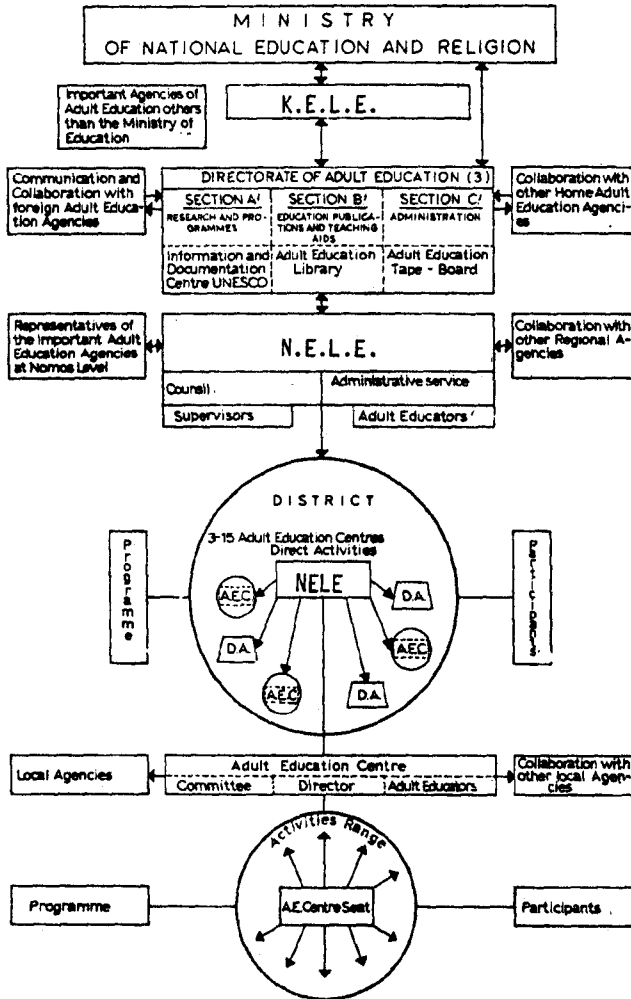
Le cadre institutionnel de l'époque était le suivant: au niveau départemental, une Commission départementale pour la lutte contre l'analphabétisme (NEKA); au niveau central, une commission centrale de lutte contre l'analphabétisme (KEKA).

Cette structure est demeurée pareille jusqu'à la réforme de 1976. Cependant, durant la dictature militaire (1967-1974), elle est devenue presque exclusivement un instrument de propagande. Cette fonction apparaît clairement lorsqu'on examine les données statistiques de cette époque. En effet, en 1973, année du référendum, les statistiques font état d'un nombre de personnes venues en formation dans le cadre de l'éducation populaire pratiquement équivalent à l'ensemble de la population active de Grèce. Il va de soi qu'était considérée comme inscrite et suivant les activités développées par l'éducation des adultes, toute personne qui avait été conviée à assister aux conférences très souvent organisées d'ailleurs par les militaires eux-mêmes.

Suite au changement politique de 1974 et à la volonté du gouvernement civil de l'époque de présenter une image moderniste de la Grèce à tous les niveaux, une réforme de l'éducation des adultes est envisagée. Elle aboutit en 1976 à une réorganisation que le gouvernement qualifie de "radicale". En fait, elle est très modérée et ne modifie rien de fondamental. Elle se borne à transformer le service d'éducation des adultes en direction de l'éducation des adultes et à adopter les objectifs généraux de l'éducation permanente définis par l'UNESCO. En outre, on commence à structurer davantage les activités de formation; pour la première fois apparaissent à côté des manifestations éducatives et culturelles, des sections de formation organisées en cycles généralement de très courte durée.

C'est donc de 1976 que date la structure de l'éducation populaire que les autorités actuelles s'emploient à modifier. C'est de l'analyse de cette structure que nous partirons. Notons cependant, qu'entre 1976 et 1981, plusieurs décisions ministérielles ont introduit des modifications. Mais celles-ci portent surtout sur le problème de la rémunération des formateurs et des cadres et ne touchent ni aux principes fondamentaux, ni à la structure générale du dispositif.

1. Organisation de l'éducation des adultes



Le schéma ci-dessus présente la structure générale de l'éducation des adultes telle qu'elle apparaît dans le Règlement paru au Journal officiel no. 1316 du 31 décembre 1980.

- a) Le niveau central comprenait deux structures:
- la Commission centrale de l'éducation des adultes (K.E.L.E.);
 - la Direction de l'éducation des adultes.

La commission centrale de l'éducation des adultes composée de 9 membres avait pour président honoraire l'archevêque d'Athènes et de Grèce et pour président le ministre de l'Education nationale.

Les autres membres représentaient:

- le Saint Synode de l'Église de Grèce;
- l'Académie d'Athènes;
- le ministère de l'agriculture;
- le ministère des services sociaux;
- le ministère de la culture et des sciences;
- l'union centrale des municipalités et des communes;
- le secrétariat général de la presse et de l'information;
- un représentant d'un des plus importants organismes privés chargés d'éducation permanente.

Elle avait pour compétence de:

- tracer les lignes directrices générales de l'éducation des adultes;
- veiller à la coordination des efforts faits dans l'action éducative par les organes qui y sont représentés;
- élaborer le règlement pour le fonctionnement des centres d'éducation;
- donner son avis sur les questions importantes liées à l'éducation des adultes;
- veiller à la lutte contre l'analphabétisme.

La Direction de l'éducation des adultes, quant à elle, constituait une unité organique de la Commission centrale du ministère de l'Education nationale et des Cultes et comprenait trois sections: celle des études et des programmes, celle des publications et du matériel didactique et celle de l'administration.

Elle avait pour mission d'étudier l'organisation et le développement de l'institution de l'éducation des adultes. Elle devait en outre veiller à l'élaboration de programmes en vue du développement et de l'amélioration du niveau culturel des Grecs en général et de la formation et de la spécialisation des cadres. Elle était enfin chargée de la production du matériel éducatif, de la mise en oeuvre des décisions de la KELE, de la surveillance des organes régionaux, de la lutte contre l'analphabétisme et de la collaboration avec les organismes d'éducation des adultes étrangers et nationaux.

- b) Sur le plan régional, la Commission départementale de la lutte contre l'analphabétisme (NEKA) se transformait en Commission départementale de l'éducation des adultes (NELE), laissant entendre par là que l'analphabétisme ne constituait plus un problème prioritaire devant être traité de manière spécifique. Chaque NELE possédait son conseil d'administration et son service éducatif.

Le Conseil d'Administration était constitué de sept membres et avait une composition semblable à celle de la KELE. En particulier, son président honoraire était l'Archevêque du siège du département et son président le préfet du département. Parmi ses membres, on comptait: un représentant de la municipalité du chef-lieu du département, le responsable de la direction des services sociaux, l'inspecteur de l'enseignement primaire et l'inspecteur général de l'enseignement secondaire le plus haut en grade, le directeur du service agricole et un représentant des principaux organismes culturels d'initiative privée choisi par le préfet du département.

Chaque NELE devait veiller à la mise en oeuvre de l'éducation des adultes dans le département. Plus particulièrement, elle devait ouvrir des centres d'éducation (K.E.), nommer les directeurs et veiller à la constitution de leur commission. Elle devait créer des écoles primaires publiques dispensant des cours du soir et développer des activités éducatives directes dans les communes qui n'étaient pas couvertes par l'action des centres d'éducation. Elle pouvait gérer son budget et devait coordonner les efforts en matière d'éducation dans le département. Ses membres ainsi que ceux des KELE n'étaient pas rémunérés.

Elle mettait en oeuvre sa politique grâce à son service administratif au sein duquel travaillait un enseignant du niveau primaire ou secondaire détaché et nommé par le préfet. Cette personne qui était responsable du service administratif recevait en plus de son salaire normal, une somme de 5.000 drachmes par mois.

- c) Sur le plan local fonctionnaient les centres d'éducation des adultes (K.E.). Ceux-ci constituaient des unités relativement autonomes quant

à l'élaboration du programme et quant au choix des formateurs. Ils comprenaient trois organes: le directeur du centre, la commission du centre et l'assemblée des formateurs.

Le directeur, nommé par la NELE était en principe un enseignant du niveau primaire ou secondaire et était employé à mi-temps. Il touchait pour ce service une rémunération qui variait en fonction du volume d'activités annuelles du centre.

La commission du centre était composée de 5 à 7 personnalités locales parmi lesquelles figurait un représentant de la municipalité ou des communautés locales. Elle était nommée par la NELE sur proposition du directeur du centre. Ses membres n'étaient pas rémunérés. Elle veillait, en collaboration avec le directeur, à l'élaboration du programme d'action et au fonctionnement harmonieux du centre.

Dans les centres les plus importants, le directeur pouvait avoir un adjoint. Celui-ci était nommé par la NELE sur proposition du directeur et percevait également une rémunération qui variait en fonction du volume d'activités du centre.

2. Esprit et fonctionnement de l'éducation des adultes entre 1976 et 1981

Une lecture superficielle des objectifs définis par l'ancien règlement de l'éducation des adultes pourrait donner à penser que le gouvernement grec de l'époque avait fait siens les grands principes de l'éducation permanente et les appliquait réellement. On retrouve, en effet, maintes références explicites aux recommandations de l'UNESCO en la matière.

En fait, une lecture attentive fait ressortir:

- une priorité accordée aux formations axées sur la mise en valeur du temps libre et non intégrées à des projets de formation professionnelle ou à des projets de développement économique locaux ou régionaux;

- sous couvert de liberté et de participation populaire, un laxisme très grand dans le choix des matières à enseigner et donc une sacralisation des demandes "spontanées" et individuelles, au détriment d'une satisfaction des besoins fondamentaux;
- par opposition à ce libéralisme, un centralisme rigoureux dans la gestion de l'éducation des adultes, centralisme qui se manifeste jusque dans les moindres détails prévus par le règlement;
- une motivation des principaux acteurs fondée sur l'incitant matériel que constituent les primes au pro-rata du volume d'activités développées plutôt que sur le projet social.

En outre, l'examen attentif des pratiques confirme généralement cet état d'esprit.

L'ancien règlement présente certes les objectifs d'épanouissement personnel, de développement de la personnalité et d'acquisition d'une série d'outils intellectuels indispensables à la vie quotidienne, mais il met l'accent à plusieurs reprises sur l'intérêt qu'il y a à développer des formations qui ont pour but d'occuper le temps libre. Il le fait non seulement lorsqu'il définit les principes généraux de l'éducation des adultes (article 2, § 12) mais encore lorsqu'il traite des contenus (§ 8b) et des objectifs (article 4, al. d).

La conséquence de cette insistance, jointe d'ailleurs au fait qu'il est toujours beaucoup plus facile de mettre sur pied des formations à caractère ludique, comme la danse, la musique, le football, etc..., sera un développement considérable de ce type de formation sans lien avec les besoins de qualification sociale et professionnelle.

Par ailleurs, le système de rémunération des directeurs de centre et de leurs adjoints incitait plus à la recherche de la facilité qu'à un effort pour toucher en profondeur les couches populaires. On peut même soutenir que ce système caractérise l'ancien règlement. En fixant les rémunérations des directeurs des centres en fonction du nombre d'heures d'enseignement réalisées par leur centre et en fonction de la classification en centre urbain, semi-urbain ou rural, on les incitait à accroître les activités sans se préoccuper de leur utilité économique, de leur dimension

sociale ou culturelle. En conséquence, on verra nombre de directeurs de centre ouvrir les sections les plus prisées sans se poser la question d'une identification préalable des besoins et sans trop se préoccuper de savoir si le public qui présente cette demande correspond au public prioritaire visé par l'éducation populaire. On verra également plusieurs directeurs accepter des déclarations d'heures fictives d'enseignement faites par les formateurs de leur centre, ce qui leur permettait d'obtenir eux-mêmes un revenu plus élevé. Enfin, si on considère que les directeurs étaient très souvent des enseignants, on comprendra qu'ils en arrivaient à percevoir un double salaire: celui de leur statut d'origine et celui de directeur qui pouvait s'élever jusqu'à 500.000 drachmes par an. Plusieurs d'entre eux trouvaient même le moyen de s'en adjuger un troisième en se nommant formateurs d'adultes.

Dans la mesure où la plupart des formateurs étaient issus du monde enseignant sans avoir subi une formation complémentaire qui les aurait préparé à leurs nouvelles missions, ils avaient généralement tendance à reproduire le modèle scolaire traditionnel avec tout ce que celui-ci véhicule d'autoritarisme, de valorisation de l'enseignement général, de mépris ou de condescendance pour les aspects techniques et professionnels.

On ne s'étonnera donc guère de voir la formation des adultes souvent déconnectée de son environnement et incapable d'impulser une dynamique de développement collectif. Repliée sur elle-même, l'éducation populaire fonctionnait en vase clos sans contact avec les organisations collectives locales, avec les centres culturels, avec les syndicats, avec les personnalités du monde scientifique... Plutôt que d'entraîner la collaboration des autorités diverses intéressées aux problèmes de l'éducation des adultes, elle pouvait être à l'origine de conflits tel celui qui se termina par une circulaire du ministère de l'agriculture interdisant à ses ingénieurs agronomes d'intervenir comme formateurs dans les sections d'enseignement organisées par le ministère de l'éducation.

§ 2. La redéfinition de la politique d'éducation des adultes: l'éducation populaire

Le changement de politique voulu par le gouvernement issu des élections du 18 novembre 1981 ne pouvait négliger l'éducation des adultes. En effet, comme dans tous les Etats européens, l'éducation des adultes constitue un enjeu d'importance.

Préconisée à la fois par la bourgeoisie et par les forces populaires, elle ne revêt cependant pas la même signification et ses contenus diffèrent selon le point de vue auquel on se place. Une chose est néanmoins certaine, c'est qu'elle occupe aujourd'hui une place de plus en plus grande dans les appareils d'Etat au point qu'elle risque de prendre le relais de l'école dans sa fonction de reproduction des rapports sociaux dominants. Ceci impose donc aux forces populaires de définir leur stratégie à son égard et d'intégrer cette stratégie dans leur stratégie plus globale de changement politique, économique et social. L'éducation populaire devient ainsi à la fois enjeu de lutte et moyen de lutte.

En Grèce, nous l'avons vu, une masse importante d'adultes de milieu populaire se retrouve sans qualification, sans formation de base; la participation active et consciente au développement économique et social ainsi qu'à la gestion démocratique des collectivités et de la société s'en trouve considérablement entravée. Il est, en effet, impensable de pouvoir développer des coopératives ou d'autres entreprises dirigées et gérées par la population quand le niveau éducatif est tellement bas et quand une minorité importante est encore analphabète. C'est pourquoi le gouvernement se devait de réorienter fondamentalement la politique d'éducation populaire. Il se devait de le faire en conformité avec ses grandes options politiques et économiques, notamment en veillant à faire de l'éducation populaire un instrument de développement régional. Mais cela ne peut se faire d'un coup de baguette magique en faisant table rase de tout ce qui existait auparavant.

Des contraintes économiques existent; il faut en tenir compte, ainsi que des pesanteurs institutionnelles, sociologiques et psychologiques.

C'est pourquoi, dans un premier temps, les autorités ont voulu se donner les moyens légaux et institutionnels de leur action. Elles ont promulgué un nouveau règlement dans lequel sont précisés les objectifs de la politique éducative, le cadre institutionnel et les procédures de fonctionnement de l'éducation populaire.

Il ne suffit évidemment pas de changer les textes pour que les pratiques changent automatiquement. Conscientes de cela, les autorités ont voulu donner l'exemple de ce que pourrait être une pratique plus démocratique. Aussi, la réflexion qui a précédé l'adoption du nouveau règlement ainsi que les procédures de discussion et de critique qui ont été adoptées méritent d'être finement analysées, car elles indiquent un changement notable au niveau des pratiques courantes des autorités et, si elles sont reproduites jusque dans les localités, elles laissent augurer d'un développement important de la participation.

Bien que devant porter principalement sur les programmes et actions de formation, l'évaluation ne pouvait omettre de traiter de ces aspects institutionnels et de cette impulsion nouvelle donnée par les autorités centrales, car elles conditionnent largement les pratiques de l'éducation populaire.

Nous commencerons donc par présenter les objectifs et le fondement idéologique de la nouvelle politique; après quoi, nous examinerons les nouvelles structures mises en place.

1. Les objectifs

Le nouveau règlement⁽¹⁾ définit en son article premier ce qu'est l'éducation populaire, présente en son article deux les principes qui la fondent et énonce en son article trois les objectifs généraux qu'elle poursuit.

(1) Règlement de l'éducation populaire, Journal officiel du 22 octobre 1982, no. 826, Tome B.

"L'éducation populaire organise différents types d'enseignements en dehors du système scolaire, dans le but d'assurer le libre développement de la personnalité de chaque individu, quels que soient son éducation préalable, son âge et son sexe, ainsi que sa participation active à la vie sociale, économique et culturelle du pays."

"Elle est fondée et réglée par les principes suivants:

1. la nécessité d'assurer une éducation continue au peuple;
2. la reconnaissance que l'éducation scolaire et l'éducation permanente constituent les parties complémentaires d'un ensemble éducatif unique;
3. le droit de tous les individus à une formation continue ainsi qu'à une formation professionnelle de base;
4. le développement d'un esprit de collectivité, d'égalité et de solidarité entre tous les participants;
5. la reconnaissance que tous les participants sont porteurs d'une expérience inestimable qui doit être valorisée dans le processus éducatif;
6. la reconnaissance que le processus d'enseignement lui-même constitue une source inépuisable de connaissances;
7. la lutte contre les inégalités dans l'éducation;
8. la certitude que l'accès à la connaissance est la condition de toute participation active du citoyen à la vie économique, sociale, culturelle et politique."

"Parmi les objectifs qu'elle poursuit, l'éducation populaire vise plus particulièrement à:

1. créer les conditions nécessaires au fonctionnement d'un système d'éducation permanente, de formation et d'orientation professionnelle;
2. assurer le développement de la personnalité humaine sous tous ses aspects, à travers les rapides transformations scientifiques, techniques, économiques et sociales;
3. permettre une participation consciente et efficace de l'individu à la vie de l'ensemble social et développer l'aptitude à créer de nouveaux biens matériels et de nouvelles valeurs culturelles et esthétiques;
4. développer un esprit de compréhension et de respect des différentes coutumes et cultures, nationales et internationales;
5. faire prendre conscience de l'importance de l'environnement naturel, historique et culturel ainsi que de l'héritage culturel et contribuer à leur protection et amélioration;
6. permettre le développement culturel et socio-économique;
7. assurer la décentralisation culturelle et socio-économique;
8. rendre vie aux campagnes et contribuer à la solution des problèmes des régions qui connaissent une dégradation de la qualité de la vie;
9. contribuer au développement de nouvelles formes d'activités qui permettront de réduire le chômage et le sous-emploi;
10. offrir de nouvelles chances d'emploi, impliquant une éducation-formation complémentaire, en particulier pour les personnes exposées au risque de chômage du fait d'une modification des conditions du marché du travail;
11. lutter contre l'analphabétisme et le semi-analphabétisme;
12. contribuer à freiner la tendance à l'exode rural et à l'émigration;

13. contribuer à la solution des problèmes individuels, familiaux et sociaux (santé, relations familiales, environnement, etc...);
14. préparer les personnes qui quittent ou ont quitté leur travail à une adaptation créative dans un nouvel environnement;
15. permettre un usage créatif du temps libre en cultivant et en mettant en valeur les intérêts, les aptitudes et les tendances de chaque personne;
16. assurer de manière progressive une égalité des chances et un progrès social équilibré;
17. faciliter l'insertion sociale et professionnelle et offrir une aide culturelle aux personnes défavorisées pour des raisons physiques ou mentales;
18. contribuer à réduire les écarts existant entre le travail intellectuel et le travail manuel et lutter contre les conceptions rétrogrades à ce sujet;
19. informer sur la structure et le fonctionnement de la cité, de l'administration publique, des autorités municipales, des entreprises et coopératives ainsi que sur les droits et obligations des travailleurs;
20. contribuer par le biais d'initiatives locales, à la solution des problèmes régionaux en fonction des particularités de chaque région;
21. permettre une participation active de la population à tous les échelons de la prise de décisions ainsi qu'à la mise en oeuvre de celles-ci."

"Les objectifs de l'éducation populaire doivent coïncider avec les programmes de développement nationaux et régionaux et être toujours en relation avec les objectifs de la politique éducative. Enfin, ils doivent favoriser l'évolution économique, sociale et culturelle équilibrée et autonome."

Une lecture rapide de ce texte pourrait donner à croire qu'on se trouve devant une liste d'objectifs énumérés en vrac, sans lien entre eux. En fait, à l'analyse, on découvre une structure sous-jacente dont la finalité est bien d'assurer la satisfaction prioritaire des besoins objectifs de la population adulte et non pas nécessairement des demandes spontanées et individuelles qui pourraient apparaître ci et là.

Parmi ces besoins, ceux liés à l'accès à la qualification professionnelle apparaissent d'emblée (3e principe et objectifs 1, 9, 10, 14 et 17). Par qualification professionnelle, il ne faut pas entendre stricte adaptation du travailleur au poste de travail, mais bien capacité à maîtriser son procès de travail.

Afin de satisfaire ce besoin de qualification professionnelle une demande de subvention a été adressée au Fonds social européen. Cette demande fait référence beaucoup plus explicitement que par le passé aux besoins

objectifs de qualification. Tandis qu'en 1982, la demande de subvention ne faisait qu'évoquer l'utilité d'une intervention du Fonds pour orienter, réorienter et adapter les travailleurs aux activités professionnelles, celle de 1983 précise que 50% des sections d'enseignement auront pour objectif premier l'acquisition d'une formation professionnelle et 40% des sections assureront une préformation. Cette dernière est définie comme une activité qui offre aux participants une formation introduisant à une profession de leur choix et en même temps une information sur les possibilités de trouver un emploi et sur les perspectives professionnelles offertes par la société.

La demande de subvention précise par ailleurs la durée moyenne de ces deux types de formation. La première s'organisera en cycles de 144 à 216 heures; la seconde en cycles de 72 à 120 heures.

Mais l'insistance la plus nette du nouveau règlement et de la demande de subvention porte sur la nécessité de former des citoyens capables de prendre une part active et consciente à la vie sociale, économique et culturelle du pays et donc d'acquérir ce que nous appellerions volontiers une qualification sociale. En effet, de même qu'une réelle qualification professionnelle n'est pas synonyme de stricte adaptation au poste de travail, de même une réelle qualification sociale ne signifie nullement adaptation stricte aux conditions sociales, ni simple connaissance ou usage instrumental de la législation sociale et des institutions. Elle est avant tout développement de l'esprit critique et capacité pour les travailleurs de se situer clairement dans les rapports de production. Elle est prise de conscience que la place qu'ils occupent détermine la situation qui leur est faite. Elle est capacité de concevoir des projets d'intervention sur leur environnement, de s'organiser et de développer collectivement des actions en vue de modifier leur situation et de résoudre leurs problèmes. Elle est capacité à participer au développement local, à le contrôler, à l'orienter en fonction de leurs intérêts, et donc en définitive à développer une action consciente en vue de changer les rapports sociaux. La définition même de l'éducation populaire, le 8e principe ainsi que les objectifs 3, 5, 8, 12, 14, 18, 19, 20 et 21 insistent sur cet aspect. L'objectif 19 précise d'ailleurs les moyens permettant d'atteindre cette qualification, en l'occurrence la création de séquences de formation portant sur le fonctionnement des rouages sociaux et économiques.

Le programme de 1983 soumis au Fonds social va dans le même sens puisqu'il envisage l'introduction de notions économiques et sociales dans tous les cycles ainsi que l'étude des liens existants entre la formation professionnelle et les nécessités du développement régional. Il va même plus loin en préconisant la création de sections de formation d'un genre nouveau dans cinq départements pilotes. Ces sections, d'une durée de 72 à 120 heures, comprendraient une part d'acquisition de capacités professionnelles (30 à 40%) et une part importante de vie sociale.

Mais, l'option la plus importante de ce point de vue demeure, comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'articulation de l'éducation populaire aux objectifs du plan de développement économique et l'impulsion effectivement donnée au développement de coopératives ou d'actions collectives de développement local.

Ces objectifs de qualification professionnelle, de qualification sociale et de participation consciente au développement local ne pourront évidemment être atteints que si les conditions de formation indispensables sont réunies. Ainsi, il est peu vraisemblable que la population adulte puisse accéder à la qualification professionnelle et sociale et participer activement et consciemment au développement local et à la gestion des collectivités locales et de la société si elle se trouve dans un état de scolarisation proche de l'analphabétisme. La lutte contre l'analphabétisme (objectif 11) et pour l'accès de tous à une formation de base qui valorise l'expérience acquise (principe 5) s'inscrit donc dans la logique de la défense des besoins objectifs des couches populaires.

A l'examen, le nouveau règlement de l'éducation populaire semble donc bien s'inscrire dans une réorientation de la politique éducative globale et au delà dans une perspective de transformation des rapports sociaux. Il impulse une orientation politique et idéologique qui rompt avec la philosophie ancienne faite d'idéalisme et qui se concrétisait par une soumission aux lois du marché et par un respect fétichiste de la demande spontanée et individuelle.

Seul un examen minutieux de sa mise en application permettra de dire dans quelle mesure il aura atteint ses objectifs.

2. Les nouvelles structures de l'éducation populaire

Le nouveau règlement s'intéresse surtout aux structures régionales et à leur fonctionnement.

- a) Sur le plan national (au niveau central) les deux organes centraux que sont la Commission centrale de l'éducation populaire (KELE), et la Direction de l'éducation populaire continuent à fonctionner comme auparavant dans le cadre du ministère de l'Education nationale et des Cultes. Mais alors qu'il y avait séparation totale entre les organes de décision (KELE) et d'exécution, la décision ministérielle no. 32 489 a aujourd'hui instauré un lien organique entre ces deux instances. Non seulement la Direction de l'éducation populaire participe aux délibérations et aux prises de décision de la Commission, mais le directeur est chargé de présenter les rapports introductifs sur les différentes questions qui y sont traitées. C'est dire qu'il dispose désormais d'un certain pouvoir d'orientation.

Par ailleurs, la composition de la Commission a été modifiée. Désormais, l'Académie d'Athènes et l'église de Grèce n'y sont plus représentées. Par contre, viennent s'y ajouter des représentants de ministères qui n'étaient pas représentés auparavant, tels que celui de la marine marchande et celui de l'aménagement du territoire, de l'habitat et de l'environnement, ainsi que des représentants d'organismes qui élaborent des programmes spécialement destinés à la formation professionnelle, comme par exemple l'Office hellénique du tourisme (EOT), l'Office de l'emploi et de la main d'oeuvre (OAED) et l'organisation des petites et moyennes entreprises et de l'artisanat (EOMMEX).

Les compétences de ces organes demeurent semblables à ce qu'elles étaient à condition toutefois de s'inscrire dans la politique générale définie par le nouveau règlement.

b) Sur le plan régional, l'éducation populaire est assurée par les commissions départementales d'éducation populaire (NELE) et par les conseils d'éducation populaire (SLE) (article 5). Ces organes s'ils subsistent, subissent de très profondes modifications:

1) La Commission départementale d'éducation populaire (NELE) est une commission qui ne dépend pas du Ministère de l'éducation nationale mais du conseil départemental. Elle relève du préfet jusqu'à la création d'un organe issu des autorités municipales dont elle relèvera de plein droit. La composition de la NELE est désormais purement laïque et elle passe de 7 membres à 17 et plus.

Est désormais assurée, la représentation des associations régionales des enseignants, des organisations syndicales, de l'union des coopératives agricoles et de la chambre de commerce et de l'industrie, ce qui témoigne d'une volonté manifeste d'ouverture de l'éducation des adultes sur les problèmes sociaux et économiques.

La durée du mandat des membres de la Commission est limitée à deux ans, alors qu'il n'y avait auparavant aucune limite. Les représentants ainsi que leurs suppléants sont élus par leurs organismes respectifs.

Les compétences de la commission départementale d'éducation populaire sont étendues.

La Commission est responsable de la mise en oeuvre des objectifs de l'éducation populaire dans le département. Elle prend en considération le rapport du SLE et se conforme aux orientations tracées par la commission centrale d'éducation populaire (KELE).

Plus particulièrement:

1) elle coordonne les efforts réalisés dans le domaine de l'éducation populaire entre les différents acteurs représentés en son sein, et collabore avec d'autres agents éducatifs publics ou privés;

- 2) elle statue sur la création de centres d'éducation et d'écoles primaires publiques dispensant des cours du soir et accorde l'autorisation de créer et de faire fonctionner de telles institutions après avis du conseil d'éducation populaire;
- 3) elle nomme et révoque le personnel des centres et des écoles sur rapport du conseil d'éducation populaire;
- 4) elle veille au fonctionnement harmonieux des centres et des écoles;
- 5) elle organise directement et en complément de l'activité des centres d'éducation, différentes manifestations éducatives à caractère social ou culturel;
- 6) elle organise la formation complémentaire du personnel éducatif;
- 7) elle gère son budget.

Son président, sur proposition du SLE, peut constituer des groupes de travail composés de 3 à 5 membres désignés soit par les membres de la NELE, soit par d'autres personnes qualifiées pour résoudre de manière plus efficace les différentes questions.

2) Le Conseil d'éducation populaire (SLE)

Le conseil d'éducation populaire est un organe collectif constitué dans chaque NELE. Il est composé de 5 à 7 membres ayant la qualité d'employés du secteur public en général, ou de scientifiques, de techniciens ou d'artistes versés dans les problèmes d'éducation populaire. Les membres des SLE sont nommés par arrêté du préfet⁽¹⁾ et détachés de la fonction publique lorsqu'ils sont fonctionnaires. Ils sont engagés sur contrat de travail de deux ans et employés à temps plein. Le SLE étudie et élabore le programme éducatif au niveau départemental, sélectionne et forme les formateurs, élabore le programme d'action des centres et en surveille l'application.

- c) Sur le plan local, les centres d'éducation populaire continuent à fonctionner tout en appliquant les nouveaux programmes et en s'efforçant de mettre en oeuvre les nouvelles directives.

(1) En ce qui concerne la sélection des membres des SLE, voir la procédure adoptée: p. 98-100.

Le programme, le contenu des cours et les méthodes d'enseignement sont déterminés par le conseil de l'éducation populaire du département et envoyés à la direction d'éducation populaire pour accord, élaboration et rédaction des lignes directrices. Le programme d'enseignement des centres d'éducation est élaboré selon les besoins et les intérêts de la population locale en relation avec le programme de développement du département.

Pour que puisse fonctionner une section d'enseignement, le nombre de participants ne peut être inférieur à 5 ni supérieur à 20. Le nombre est fixé en fonction des besoins de la région et du type de matière à enseigner.

CHAPITRE III. - L'EDUCATION POPULAIRE EN CHIFFRES: ESSAI D'EVALUATION QUANTITATIVE

Il est très difficile de donner une idée exacte des volumes de formation et surtout de caractériser les participants, tout d'abord parce que nombre de données statistiques de base font défaut, ensuite, parce que les données disponibles sont souvent parsemées d'erreurs et difficilement comparables en raison du changement fréquent des critères de référence. Ainsi entre 1977 et 1982, les catégories d'âge retenues changent à trois reprises: en 1977-78, les participants sont classés en quatre classes d'âge: "Jusqu'à 20 ans", "de 21 à 40 ans", "de 41 à 60 ans", "61 ans et plus". Deux ans plus tard, les quatre classes d'âge deviennent: "jusqu'à 25 ans", "de 25 à 45 ans", "de 46 à 60 ans", "61 ans et plus". Enfin, à partir de 1981, on trouve "moins de 18 ans", "de 18 à 25 ans", "de 25 à 50 ans", "50 ans et plus".

Les rapports administratifs eux-mêmes mettent en garde contre des erreurs souvent inévitables en raison du manque d'uniformisation des formulaires et de l'absence de service compétent pour traiter les données fournies par les NELE et les centres de formation.

Actuellement, un effort est entrepris en vue de combler ces lacunes. On vient de constituer une équipe composée de deux informaticiens, d'un statisticien et d'un mathématicien chargés de traiter les données disponibles. C'est à cette équipe que nous sommes redevables des informations recueillies pour le premier semestre de 1982.

En dépit des lacunes certaines, il est cependant utile de livrer les données de base disponibles. En procédant avec prudence et par recoupement, il est possible sinon d'atteindre à la précision, du moins de dégager quelques grandes tendances. En outre, le repérage des lacunes nous permettra de formuler certaines propositions en vue de les combler et, au delà, de construire un système simple et efficace de repérage des données. Afin de permettre à des chercheurs ultérieurs de vérifier, mais aussi d'affiner les tableaux que nous présentons, nous citerons les sources qui ont permis de les édifier et en outre, nous indiquerons comment nous avons procédé et quels regroupements nous avons opérés.

§ 1. L'éducation populaire en 1982

L'objet de notre évaluation - on l'a vu - n'est autre que l'ensemble des activités de formation réalisées par les services de l'éducation populaire. On comprendra que, pour des raisons évidentes de temps, le bilan de l'année n'a pu être terminé. Nous devons cependant à la diligence de l'équipe de statisticiens un premier bilan portant sur le premier semestre de 1982 (janvier-juin). On se gardera de toute projection rapide qui consisterait à multiplier les données par deux. En effet, on peut prévoir que les résultats pour le second semestre seront nettement inférieurs à ceux du premier, en raison:

- 1) de la période juillet-août-septembre peu propice à la formation;
- 2) des difficultés engendrées par la mise en application du nouveau règlement adopté le 22 octobre 1982;
- 3) de la suppression de certaines sections comme la religion, le sport, la philosophie et les cours de rattrapage qui ne correspondaient ni aux objectifs nouveaux de l'éducation populaire, ni aux normes permettant une subvention du Fonds social européen. Les nouvelles actions de formation introduites dans les programmes sont, quant à elles, trop récentes pour pouvoir attirer le public en masse. En outre, elles n'ont pas été précédées par une campagne de sensibilisation de sorte que leur impact ne suffira sans doute pas à couvrir le déficit résultant des suppressions.

1. Les activités de formation par département

Comme l'indique le tableau 14, 313 centres d'éducation populaire ont fonctionné dans le courant du premier semestre de l'année 82. Ce chiffre est donné à titre indicatif, car il ne constitue pas une donnée essentielle pour apprécier les activités de formation. Les données principales sont fournies par le nombre de sections, le volume horaire ou le nombre de participants. Il faut en effet, savoir qu'il existe quatre catégories d'actions éducatives:

Tableau 14. - Volume de la formation par département (1er semestre 1982)

Département	Nbre Centres	Nbre Sections	Nbre Heures	Présences aux cours		
				Hommes	Femmes	Total
1. Aitolie						
2. Akarnanie	14	426	21.243	1.959	5.322	7.281
3. Argolide	5	117	4.790	667	1.789	2.456
4. Arcadie	2	15	-	-	-	-
5. Arta	10	257	25.815	563	3.634	4.197
6. Attique	22	362	25.701	738	6.210	6.948
7. Achaïe	3	273	15.725	1.579	3.424	5.003
8. Beotie	6	98	3.985	449	1.065	1.514
9. Grevena	2	228	16.485	966	2.334	3.300
10. Drama	3	181	11.638	1.865	2.111	3.976
11. Dodécanèse	11	302	18.395	2.463	3.335	5.798
12. Evros	11	272	24.595	1.343	3.627	4.970
13. Eubée	6	232	9.613	931	3.065	3.996
14. Evrytanie	4	48	1.905	287	404	691
15. Zante	6	108	7.304	617	1.041	1.658
16. Elia	4	186	7.158	1.172	1.658	2.830
17. Emathie	4	136	8.000	643	2.117	2.760
18. Heracléion	7	370	28.785	1.396	4.874	6.270
19. Thesprotie	8	389	17.645	2.561	2.957	5.518
20. Thessalonique	18	1.109	54.457	5.300	16.931	22.231
21. Ioannina	9	401	25.732	1.594	4.714	6.308
22. Kavala	6	228	15.935	1.398	2.596	3.994
23. Karditsa	3	353	13.918	677	5.598	6.275
24. Kastoria	5	145	6.272	1.330	2.215	3.545
25. Corfou	6	366	19.388	1.660	3.540	5.200
26. Cephallonie	3	93	7.375	315	1.096	1.411
27. Kilkis	5	110	7.356	334	1.570	1.904
28. Kozani	6	187	12.435	1.022	2.265	3.287
29. Corinthie	3	90	4.795	601	978	1.579
30. Cyclades	7	468	29.630	2.877	4.889	7.766
31. Laconie	6	289	12.623	2.146	3.421	5.567
32. Larissa	8	143	9.565	696	1.778	2.474
33. Lassithi	5	100	5.819	512	1.312	1.824
34. Lesbos	5	162	15.532	715	2.076	2.791
35. Leucade	3	46	4.616	165	385	550
36. Magnesie	5	171	10.709	894	2.256	3.150
37. Messinie	3	73	3.374	255	857	1.112
38. Xanthe	5	227	11.059	1.112	2.585	3.697
39. Pella	3	336	25.292	1.842	4.663	6.505
40. Pieria	5	169	10.929	698	2.020	2.718
41. Preveza	5	168	13.124	1.608	1.873	3.481
42. Rethymnon	8	184	9.979	1.332	1.445	2.777
43. Rodopi	2	48	1.920	114	744	858
44. Samos	2	64	4.263	342	729	1.071
45. Serres	12	485	47.344	1.532	6.218	7.750
46. Trikala	3	179	13.480	654	2.397	3.051
47. Fthiotide	5	93	7.295	525	1.199	1.724
48. Florina	7	508	31.240	3.924	5.752	9.676
49. Phocide (Fokida)	4	88	3.950	142	765	907
50. Chalcidique	5	196	16.368	1.369	2.708	4.077
51. Chanée	9	662	36.466	3.620	8.826	12.446
Chios	4	173	7.784	795	1.776	2.571
TOTAL	313	12.114	748.806	62.299	151.144	213.443

Sources: Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Direction de l'éducation des adultes. Données traitées par le service de statistique de l'éducation populaire, 1er semestre 1982.

- 1) des cycles de formation (ou sections pour reprendre le terme utilisé par les documents officiels grecs) organisés par les centres;
- 2) des cycles de formation (ou sections) directement organisés par les NELE dans les zones où aucun centre n'existe;
- 3) des manifestations éducatives et culturelles (conférences, projections de films, expositions, etc...) organisées par les centres;
- 4) des manifestations éducatives et culturelles, organisées par les NELE.

Si on ne retenait que les sections organisées par les centres, on n'aurait en 1982 que 80% du total des sections. Il n'y a d'ailleurs aucune raison de ne pas regrouper les sections organisées directement par les NELE et par les centres puisqu'elles fonctionnent de la même manière, visent les mêmes publics et présentent la même gamme de matières.

Par contre, nous avons délibérément choisi de laisser de côté les formations non structurées en cycles et se présentant sous la rubrique "autres manifestations". Il s'agit, en effet, d'activités épisodiques de type éducatif ou culturel dont l'importance a considérablement diminué depuis que la formation se restructure autour d'objectifs de qualification sociale et professionnelle. Elles représentaient 5,3% du volume total des heures dispensées en 1977-78; 4,1% en 1978-79; 3,3% en 1979-80 et 0,6% en 1981.

On peut donc dire que le tableau 14 présente une image assez fidèle du volume total des formations organisées par les services de l'éducation populaire en Grèce pendant le premier semestre de 1982. Les quelques 750.000 heures/groupe ont été assurées par un total de 12.114 sections, ce qui représente une moyenne d'environ 60 heures par section. Remarquons que quelques départements s'écartent parfois assez nettement de cette moyenne. Certains ont des moyennes plus élevées qui atteignent parfois les 100 h/groupe:

Arta:	100 heures et demi
Leucade:	100 heures
Serres:	97 heures et demi
Lesbos:	96 heures
Dodécanèse:	90 heures et demi

D'autres, par contre, ont des moyennes beaucoup plus basses, ce qui semble indiquer une prépondérance encore accordée aux formations peu structurées et peu reliées aux objectifs de qualification. Tel est le cas pour les départements de:

Ilia:	38 heures et demi
Karditsa:	39 heures et demi
Evrytanie:	39 heures et demi
Rodopi:	40 heures
Beotie:	40 heures et demi

213.443 présences au cours ont été recensées. La catégorie "présence au cours" est relativement vague. Elle ne permet pas de se faire une idée exacte du nombre de personnes physiques ayant réellement eu accès à la formation. En effet, il est possible - et nous avons pu le constater lors de nos visites sur le terrain - qu'une même personne soit comptabilisée deux, trois ou quatre fois parce qu'ayant choisi de suivre deux, trois ou quatre matières différentes.

Il serait donc souhaitable d'introduire rapidement une donnée qui permette d'établir une distinction claire entre le nombre de personnes physiques effectivement engagées dans un processus de formation et le nombre d'inscriptions par matière, ce dernier étant toujours supérieur au précédent. Cette distinction permettrait non seulement de savoir avec exactitude combien de personnes sont touchées par l'éducation populaire, mais encore d'identifier celles qui s'inscrivent à plusieurs matières et qui se construisent ainsi un véritable itinéraire de formation et donc un projet éducatif.

Parmi les 213.443 présences au cours, on notera une nette prépondérance des femmes puisqu'elles représentent plus de 70% du total. Cela semble nettement contredire l'opinion commune qui veut que les femmes sont rebelles à la formation, à moins bien entendu de soutenir que les sections organisées par l'éducation populaire ne sont pas à proprement parler des formations. On reviendra sur cette question dans l'évaluation qualitative, car il est vrai que dans les sections féminines comme la coupe-couture ou la broderie, l'aspect professionnel ne semble pas prépondérant. Mais formation ne signifie pas uniquement formation professionnelle.

En outre, l'accès à la formation professionnelle requiert parfois quelques détours nécessaires surtout lorsqu'on a affaire à un public particulièrement peu scolarisé, voire analphabète.

Dans tous les départements, le nombre de femmes en formation est supérieur au nombre d'hommes. Cependant, certains départements atteignent presque à l'équilibre. C'est le cas pour ceux de Rethymnon, Drama, Theoprotie et Preveza où les rapports hommes/femmes sont respectivement de 0,92; 0,88; 0,87 et 0,86(1). Ces départements s'écartent donc considérablement de la moyenne nationale qui est de 0,41. Par contre, dans les départements d'Attique et de Karditsa (0,12), de Rodopi (0,15) et de Phocée (0,19) le pourcentage de femmes atteint presque les 90% du total.

2. Les activités de formation par matière

A la lecture du tableau 15, p. 68, ce qui saute aux yeux, c'est la nette prépondérance des formations du premier groupe et plus particulièrement de toutes celles qui pourraient déboucher sur un métier de type artisanal et traditionnel. 60% du volume horaire total concerne cette catégorie et plus de la moitié du public s'y retrouve. Les femmes y sont de très loin les plus nombreuses puisqu'elles représentent 90% du public. En Grèce, comme en France, comme en Belgique, c'est la coupe-couture et la broderie qui draine le plus de public et qui "accroche" particulièrement les femmes du milieu populaire. Il s'agit là très souvent d'une première démarche nécessaire dans la reprise de contact avec le milieu éducatif. Mais en Grèce, le mouvement s'est trouvé amplifié par le développement de l'industrie textile dans les années 70, ainsi que par la création de nombreuses petites entreprises travaillant pour le marché local, et surtout pour des firmes étrangères, allemandes et néerlandaises(2), ce qui a donné l'espoir de débouchés professionnels.

(1) En divisant le nombre d'hommes par le nombre de femmes on obtient cet indice ou l'unité représente l'état d'équilibre entre les sexes.

(2) Le système est appelé "trafic de perfectionnement passif" (TPP). Les firmes étrangères envoient aux petites entreprises grecques le tissu, les modèles et les mesures. Celles-ci confectionnent les vêtements et renvoient le produit fini sans qu'intervienne aucune forme d'imposition.

Tableau 15. - Répartition du nombre de groupes, d'heures et de participants par matière (1er semestre 1982)

Matières	Nbre Groupes	Nbre Heures	Participants		
			Hommes	Femmes	Total
A. Artisanat - Professions libérales					
1) Tissage, tapisserie, coupe-couture	3.400	241.210	118	56.180	56.298
2) Tannerie, cuir, reliure	69	3.053	131	937	1.068
3) Typographie	13	628	44	151	195
4) Peinture sur tissu, soie, batik	337	18.823	1.109	4.640	5.749
5) Poterie, céramique	26	1.741	69	333	402
6) Horlogerie	1	96	13	-	13
7) Gravure sur métal, pyrographie	517	30.278	1.700	7.330	9030
8) Autres	2.150	153.575	7.787	29.322	37.109
Total	6.513	449.404	10.971	98.893	109.864
B. Conservation et développement de métiers traditionnels					
1. Construction, charpente	2	75	23	-	23
2. Dallage	-	-	-	-	-
3. Fabrication, entretien de cheminées	-	-	-	-	-
4. Sculpture sur bois	11	952	125	45	170
5. Autres	400	14.086	4.386	4.444	8.830
Total	413	15.113	4.534	4.489	9.023
C. Formation, reconversion travailleurs de l'agriculture, élevage, pêche					
1. Formation des agric. au développement de culture collectives et aux tech. mod.	191	6.836	3.190	226	3.416
2. Activités complém. de l'agriculture, floriculture, pisciculture	131	6.547	2.068	242	2.310
3. Autres	260	11.797	3.021	1.587	4.608
Total	582	25.180	8.279	2.055	10.334
D. Mécanique, électricité, construction					
1. Réparation, entret. machine agric. et auto.	308	15.579	4.642	620	5.262
2. Construction de barques	3	268	36	-	36
3. Réparation, entret. d'app. électro-ménagers	202	11.175	1.701	1.678	3.379
4. Tapisserie, plomberie, plafonnerie	3	136	50	-	50
5. Autres	69	4.241	710	483	1.193
Total	585	31.399	7.139	2.781	9.920
E. Formation administrative des cadres d'entreprise					
1. Employés de l'hôtellerie	33	2.827	268	469	737
2. Corresp. commerciale et langues, comptab.	1.564	104.636	11.340	18.787	30.127
3. Dessin	65	4.288	392	756	1.148
4. Formation des cadres de coopérative	2	129	3	45	48
5. Autres	572	25.287	3.596	4.701	8.297
Total	2.236	137.167	15.599	24.758	40.357
F. Formation pour l'utilisation de nouvelles sources d'énergie	24	1.200	47	408	455
G. Réintégration des rapatriés	281	16.205	2.218	2.751	4.969
H. Organisation de centres pour la solution des problèmes sociaux et profes. des femmes	271	11.896	1.657	3.174	4.831
I. Sections dont le fonctionnement a été suspendu	1.239	61.242	11.855	11.835	23.690
TOTAL GENERAL	12.144	748.806	62.299	151.144	213.443

Sources: Ministère de l'Éducation nationale et des Cultes, Direction de l'éducation des adultes. Données traitées par le service de statistique de l'éducation populaire, 1er semestre 1982.

Le titre de la rubrique 1. "Tissage, tapisserie, coupe-couture" ne doit pas faire illusion. C'est bien de la coupe-couture qu'il s'agit principalement. Et si on tient compte du fait que la broderie se retrouve surtout dans la rubrique "autres", on peut affirmer que 50% du volume horaire total sont consacrés à ces deux matières.

Pour établir ces données avec plus de précision, il serait souhaitable que la rubrique "autres" soit ventilée et fasse au moins apparaître la broderie qui, dans le milieu rural, présente un attrait incontestable. Le même souhait peut être formulé à propos des rubriques "autres" des catégories B et C. Il est en effet étonnant de constater que, sur les quatre rubriques ventilées dans le groupe B, deux sont vides et les deux autres ne regroupent que 13 sections alors que la rubrique "autres" en comprend à elle seule 400, soit 97% du total des activités de la catégorie.

Après la coupe-couture et la broderie, ce sont les langues qui rencontrent le plus de succès. Elles sont regroupées sous la rubrique E 2 avec la comptabilité et la correspondance commerciale. Les travaux de secrétariat et principalement la dactylographie apparaissent aussi dans ce groupe, tantôt sous la rubrique 2, tantôt sous la rubrique 5 "autres".

Si les autres cours ne sont pas très développés, ce n'est pas parce qu'ils ne correspondent à aucun besoin, c'est parce que l'offre de ces matières est récente. En effet, soucieux de promouvoir une formation davantage axée sur la satisfaction du besoin de qualification et sur les exigences du développement local, la direction de l'éducation populaire a préconisé l'organisation de cours favorisant la conservation ou le développement des métiers traditionnels et modernes comme la construction, la sculpture sur bois, la réparation et l'entretien des machines agricoles, des automobiles et des appareils électro-ménagers. Elle a, en outre, mis sur pied des formations spécialement destinées et axées sur le développement de cultures collectives et l'apprentissage des techniques modernes.

Enfin, deux rubriques nouvelles à caractère social font leur apparition; elles concernent le problème des rapatriés et les problèmes sociaux et professionnels des femmes.

On peut considérer comme un succès encourageant le fait qu'une matière, comme la réparation et l'entretien des machines agricoles ou des appareils électro-ménagers, puisse, après un semestre, regrouper de 200 à 300 sections.

Si on s'intéresse à la répartition par sexe en fonction des matières, on constate que certaines matières sont fortement "féminisées". C'est le cas de toutes les matières du premier groupe où on a déjà noté que les femmes représentaient 90% du public. C'est aussi le cas, mais dans une moindre mesure, pour les formations administratives, notamment les travaux de secrétariat. Chose curieuse, là où on s'attendrait à n'avoir que des femmes, c'est-à-dire dans les cours qui ont pour objet la solution de leurs problèmes sociaux et professionnels, on note une forte minorité d'hommes puisqu'ils représentent un tiers des effectifs. Ce phénomène peut sans doute s'expliquer par le fait que les problèmes de relation parents-enfants sont classés sous cette rubrique et que les hommes se sentent et sont effectivement aussi concernés que les femmes par ces problèmes.

Parmi les formations où dominent la présence masculine on notera celles qui ont trait à la mécanique, à l'électricité et au développement agricole. Ceci laisse sans doute augurer d'un rééquilibrage des sexes au sein des sections puisque toutes les nouvelles matières préconisées par la nouvelle politique d'éducation populaire semblent précisément attirer davantage les hommes.

Il reste à faire une dernière remarque sur la rubrique "Sections dont le fonctionnement a été suspendu". Il s'agit de cours que les autorités ont décidé de supprimer parce qu'ils n'entrent ni dans les objectifs politiques prioritaires de l'éducation populaire, ni dans les critères de subventionnement du Fonds social européen. Cependant, comme des inscriptions avaient été prises en fin 1981, les autorités ont dérogé à leur décision en permettant que ces cours aient lieu jusqu'à ce que la durée d'enseignement initialement prévue soit couverte.

3. Répartition par sexe et par âge

Le tableau 16 indique que le pourcentage le plus élevé de participants se trouve dans la catégorie des moins de 18 ans (34,2%). Ce phénomène est dû surtout à la forte proportion d'hommes qui se retrouve dans cette catégorie.

Les femmes sont, quant à elles, proportionnellement plus nombreuses que les hommes dans les tranches d'âge 18-24 ans et 25-49 ans. L'importante présence masculine dans la tranche des moins de 18 ans s'explique, sans doute, par le fait que, n'étant pas encore intégrés sur le marché du travail, les jeunes cherchent à occuper leur temps libre de manière utile notamment en prolongeant leur formation. Il ne faut d'ailleurs pas sous-estimer l'impact que peut avoir ici la crainte de ne pas être admis à l'université. Cette crainte peut amener nombre de jeunes à rechercher une formation dans l'une ou l'autre branche jugée utile sur le marché de l'emploi. C'est le cas notamment de la comptabilité ou des langues étrangères. Mais comme les formations dispensées par l'éducation populaire en 1982 sont encore plus centrées sur une occupation créative du temps libre que sur un véritable apprentissage professionnel, nombreux sont ceux qui abandonnent dès qu'ils ont trouvé un emploi ou dès l'instant où ils ont franchi les portes de l'université. De toute manière, la tendance à la baisse de participation des hommes est manifeste quelle que soit la tranche d'âge envisagée, tandis qu'on constate une relative stabilité des femmes, exception faite, bien entendu, de la tranche "50 ans et plus".

La faible participation des personnes âgées à la formation se comprend car ce n'est plus à 50 ans qu'on se forme professionnellement et ceux qui ont perdu leur emploi envisagent difficilement de se reconvertir dans une autre profession. Mais cette explication, pour vérifiée qu'elle soit dans les pays hautement industrialisés, ne devrait pas jouer ici puisqu'on vient précisément de rappeler que les formations dispensées par l'éducation populaire étaient encore largement dominées par la mise en valeur du temps libre. En fait, les personnes âgées occupent leur temps libre dans des réseaux de sociabilité traditionnels et n'éprouvent pas, comme les jeunes, le besoin de trouver des activités structurées et animées par un professionnel des milieux éducatifs ou culturels.

Tableau 16. - Répartition par âge et par sexe (1er semestre 1982)

Catégorie d'âge	Hommes		Femmes				Total		
	%	V.A.	%	%	V.A.	%	%	V.A.	%
- 18 ans	(43,2)	26.890	36,8	(30,5)	46.089	63,2	(34,2)	72.979	100,0
de 18 à 24 ans	(29,1)	18.131	26,0	(34,1)	51.516	74,0	(32,6)	69.647	100,0
de 25 à 49 ans	(23,2)	14.469	23,3	(31,4)	47.524	76,7	(29,0)	61.993	100,0
50 ans et plus	(4,5)	2.809	31,8	(4,0)	6.015	68,2	(4,1)	8.824	100,0
TOTAL	(100,0)	62.299	29,2	(100,0)	151.144	70,8	(100,0)	213.443	

Source: Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Direction de l'Education des adultes. Données traitées par le service de statistique de l'éducation populaire, 1er semestre 1982.

§ 2. Quelques données sur l'évolution des activités de formation

On a déjà souligné les difficultés qu'il y avait à apprécier l'évolution de la formation en raison des modifications des critères de référence. Les quelques tableaux présentés ci-dessous ne peuvent prétendre à l'exactitude rigoureuse. Néanmoins, ils donnent une idée satisfaisante des grandes évolutions.

Ils ont été élaborés à partir des données statistiques présentées dans les rapports d'activité annuels du service de l'éducation des adultes. Les tableaux 17 et 18 ont été constitués à partir des grands tableaux fournis par les centres et les NELE et présentant la répartition des activités par matière. Le tableau 19 l'a été à partir des tableaux présentant la répartition du public par sexe et par âge. Ce choix a été retenu afin que les données présentent une certaine uniformité. Les mêmes tableaux élaborés à partir des données fournies par département auraient fait apparaître des différences difficilement explicables mais peu significatives. Sans doute s'agit-il de simples erreurs de calcul.

1. Evolution du nombre total de centres

Avant de présenter ces tableaux, il convient de dire un mot de l'évolution des centres. En 1976-77, on constate une diminution spectaculaire des centres d'éducation. Plus ou moins 1400 centres sont fermés par le gouvernement de l'époque qui n'en retient que 227 pour toute la Grèce. Seuls sont maintenus ceux qui avaient créé des sections d'enseignement, c'est à dire des cours structurés. Il faut en effet rappeler que ce n'est qu'en 1974 que de telles sections ont commencé à voir le jour. Avant cela - on l'a dit - les centres se bornaient à organiser des activités telles que conférences, projections cinématographiques, excursions, séances créatives, expositions, etc...

En 1974-75, 21 centres pilotes organisés selon les principes formulés par l'UNESCO connurent un certain succès et furent généralisés les années suivantes.

Parmi les 227 centres, 132 avaient été créés en zone urbaine, 55 en zone semi-urbaine et 40 en zone rurale.

Jusqu'en 1981, on en reste pratiquement au statu quo avec cependant une légère diminution en 1979-1980: 201 centres en 1977-78; 211 en 1978-79; 197 en 1979-80. Par contre, en 1981, on constate l'ouverture de plus de 100 nouveaux centres, de sorte qu'on porte leur nombre à 301. A la fin du premier semestre 1982, il sont 313 au total.

Cette brusque augmentation correspond à un afflux de moyens budgétaires nouveaux dont une partie vient du gouvernement et une autre du Fonds social européen.

2. Evolution du volume global de la formation

Tableau 17. - Evolution du nombre de sections et du nombre total d'heures/ groupe à l'exclusion des formations non structurées en cycles

Années	Nbre de sections	Heures/groupe	Moyenne horaire par section
1977-1978	2.998	117.467	39
1978-1979	3.272	132.185	40
1979-1980	3.211	129.991	40 1/2
1981	14.044	766.380	54 1/2
1982(1er semestre)	12.144	748.806	61 1/2

Sources: Rapports d'activité, Ministère de l'Education nationale et des cultes, Direction de l'éducation des adultes, Athènes, 1978, 1979, 1980, 1981, Rapport provisoire pour le 1er semestre 1982.

La brusque augmentation des activités constatée ci-dessus se manifeste également dans le nombre de sections qui, en 1981, est multiplié par 4,5 et dans le volume horaire qui est multiplié par 6. Si on compare cet

accroissement d'activités à l'accroissement des moyens budgétaires, on constate que ce dernier est proportionnellement beaucoup plus important, puisque le budget de l'éducation populaire a été multiplié par plus de 10 entre 1980 et 1981.

L'augmentation de la moyenne horaire par section est également remarquable. Elle témoigne de la volonté des autorités grecques de mieux structurer ces cycles et d'assurer une formation qui permette une réelle qualification.

3. Evolution des volumes horaires par matière

Il est très difficile d'établir des comparaisons à ce niveau en raison de la restructuration des catégories et en raison de l'accroissement très important du volume d'activités en 1981 et 1982. Nous avons préféré sortir les données de 1982 et les présenter au tableau 15 de la page 68, parce que la nouvelle nomenclature des matières est très différente de l'ancienne. Cependant, un changement des titres des catégories ne suffit pas à changer la réalité. Des habitudes ont été prises dans les centres et les responsables, en proie aux critiques du public, ont tendance à reproduire ce qu'ils ont toujours fait, même s'ils doivent le dissimuler sous d'autres rubriques.

En dépit des erreurs pouvant provenir de certains camouflages, le tableau 18 permet néanmoins de faire ressortir quelques constantes:

- 1) entre 1977 et 1980, il y a relativement peu de fluctuation dans les volumes horaires globaux. On constate une croissance de l'ordre de 12% en 1978-79 et un léger fléchissement l'année suivante. Ce n'est qu'en 1981 qu'apparaît l'accroissement important dû à l'intervention du Fonds social européen.
- 2) Entre 1977 et 1980, le rapport entre les différentes matières ne varie guère. On a souvent entendu dire que des matières comme la religion ou la philosophie devaient être supprimées parce qu'elles accaparaient un budget qui aurait pu être affecté à des formations

plus utiles, et on a eu alors tendance à grossir l'importance accordée à ces matières. En fait, on constate qu'entre 1977 et 1980 la religion ne représente jamais plus de 2% du total des activités, la philosophie, 1%. Ces matières restent d'une stabilité remarquable.

Tableau 18. - Evolution du volume horaire par matière

Matières	1977-1978	1978-1979	1979-1980	1981 *	1981/ 1979-80
1. Religion	2.141	2.713	2.681	5.273	1,97
2. Philosophie	830	1.234	1.246	1.463	1,17
3. Sciences soc.	5.790	4.808	3.912	8.837	2,26
4. Beaux-arts	21.832	28.568	27.555	117.223	4,25
5. Littérature	1.235	1.185	883	3.496	3,96
6. Histoire	1.203	1.128	587	1.125	1,92
7. Géographie folklore	1.610	2.039	2.164	8.017	3,70
8. Langue grecque	1.164	1.734	1.594	12.637	7,93
9. Lang. étrang.	18.437	17.837	18.309	90.850	4,96
10. Sc. math.	3.252	4.355	2.399	26.645	11,1
11. Santé, préven.	3.265	4.080	3.347	15.880	4,74
12. Econ., Commerce navig. tourisme	2.892	1.876	1.374	4.421	3,22
13. Agric., pêche élevage	4.807	4.967	5.251	19.315	3,68
14. Connais. prati- ques (dont coupe-cout.)	42.179 (29.673)	48.218 (35.411)	51.021 (40.279)	401.809 (305.969)	7,88 (7,60)
15. Sport	4.461	3.607	4.574	35.628	7,79
16. Divers	2.369	3.836	3.094	13.761	4,45
TOTAL	117.467	132.185	129.991	766.380	5,90

Source: Rapports d'activité, Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Direction de l'éducation des adultes, Athènes, 1978, 1979, 1980, 1981.

* La présentation des matières en 1981 est différente de ce qu'elle était auparavant. Nous avons établi cette présentation afin de pouvoir établir des comparaisons valables.

3) La seule rubrique qui voit ses activités croître régulièrement, même lorsque le volume total des activités décroît, est la rubrique "connaissances pratiques". Et elle doit cette croissance à la présence de la coupe-couture. En 1977-78, la coupe-couture ne représentait que 25,3% du total des activités. Elle en représente 26,8% en 1978-79, 31% en 1979-80 et 40% en 1981.

Si on essaie d'analyser d'un peu plus près l'impact de l'accroissement budgétaire sur les activités de formation, on constate qu'entre 1979-80 et 1981, le volume horaire total a été multiplié par 5,9. Quatre matières se situent nettement au dessus de cette moyenne; c'est dire qu'elles ont plus que les autres tiré profit de l'afflux de moyens. Ce sont:

- les sciences et les mathématiques dont le volume horaire a été multiplié par 11,1 et qui représentent désormais 3,5% du total des activités alors qu'elles se situaient à 1,8% en 1979-80;
- la langue grecque (multiplié par 7,93);
- la coupe-couture (multiplié par 7,88);
- le sport (multiplié par 7,79).

Par contraste, certaines matières se situent bien en dessous de la moyenne; ce sont notamment:

- la philosophie (multiplié par 1,17);
- l'histoire (multiplié par 1,92);
- la religion (multiplié par 1,97).

Ces activités de formation voient donc leur importance considérablement réduite par rapport aux autres et sont sur le point de disparaître. La demande introduite au Fonds social européen en 1982 ne les reprend d'ailleurs pas. Remarquons cependant que, si l'histoire et la philosophie sont supprimées, c'est en tant que matières séparées, indépendantes. Elles ont leur importance et interviennent dans les cycles de vie sociale en tant que support explicatif des structures sociales et politiques.

4. Evolution du public en formation

Le tableau 19 présente l'évolution de la population en formation répartie par sexe et par catégories d'âge. On constate que le volume total des personnes en formation qui se situent autour de 70.000 avant 1981 et atteint le chiffre record de 213.476 en 1981. Ce chiffre est d'ailleurs sous-évalué, en partie par le fait que les personnes qui ne renseignent pas leur âge ne sont pas reprises dans ce total. C'est ce qui explique la différence entre le total présenté ici et celui qui apparaîtra au tableau 21 ci-dessous.

L'interprétation de ce tableau est particulièrement délicate en raison de la modification des catégories de référence. Trois constantes apparaissent néanmoins:

- 1) la très faible présence des personnes âgées en formation. Elles sont 1,6% en 1977-78, 2,1% en 1978-79 et 2,3% en 1979-80. Si elles passent à plus de 5% en 1981 c'est tout simplement dû au fait qu'on a abaissé l'âge de la catégorie, de 60 à 50 ans. La progression lente de 1,3% à 2,3% au cours des trois premières années de référence n'est guère significative, elle exprime seulement un accès des femmes âgées à la formation.

- 2) L'augmentation proportionnelle des femmes par rapport aux hommes. Alors qu'on se situait dans un rapport de 40% d'hommes pour 60% de femmes en 1977-78, il est aujourd'hui de 30% d'hommes pour 70% de femmes. Le changement a été progressif et continu.

- 3) La plus grande égalité hommes/femmes dans les catégories plus âgées de la population. En 1977-78, les femmes ne représentaient que 51% de la catégorie d'âge 41-60 ans alors qu'elles étaient 65% dans la catégorie inférieure. Lorsqu'en 1978-79, on passe de la catégorie 41-60 ans à la catégorie 46-60, l'équilibre hommes/femmes tend à réapparaître. En effet, les femmes ne représentent plus que 53% de la catégorie alors qu'elles sont toujours 67% dans la catégorie immédiatement inférieure.

Tableau 19. - Evolution de la répartition de la population en formation par sexe et par âge

	Jusqu'à 20 ans			21 - 40 ans			41 - 60 ans			61 et +			Total		
	%	V.A.	%	%	V.A.	%	%	V.A.	%	%	V.A.	%	%	V.A.	%
1977-78															
H	40,4	11.071	(41,9)	35,1	9.724	(36,8)	48,9	4.855	(18,4)	70,5	769	(2,9)	40,0	26.410	(100,0)
F	59,6	16.303	(41,3)	64,9	17.979	(45,3)	51,1	5.083	(12,7)	29,5	318	(0,8)	60,0	39.683	(100,0)
T	100,0	27.374	(41,4)	100,0	27.703	(41,9)	100,0	9.938	(15,0)	100,0	1.078	(1,6)	100,0	66.093	(100,0)
1978-79															
H	39,7	10.495	(39,4)	33,4	10.506	(39,4)	40,8	4.822	(18,1)	57,0	831	(3,1)	37,5	26.654	(100,0)
F	60,3	15.912	(39,8)	66,6	20.922	(47,0)	59,2	7.010	(15,8)	43,0	628	(1,4)	62,5	44.472	(100,0)
T	100,0	26.407	(37,1)	100,0	31.428	(44,2)	100,0	11.832	(16,6)	100,0	1.459	(2,1)	100,0	71.126	(100,0)
1979-80															
	Jusqu'à 25 ans			26 - 45 ans			46 - 60 ans			61 et +			Total		
H	36,0	11.367	(44,7)	32,7	9.114	(35,8)	47,0	3.985	(15,7)	59,4	963	(3,8)	36,5	25.429	(100,0)
F	64,0	20.246	(45,8)	67,3	18.770	(42,5)	53	4.490	(10,2)	40,6	659	(1,5)	63,5	44.165	(100,0)
T	100,0	31.613	(45,4)	100,0	27.884	(40,1)	100,0	8.475	(12,2)	100,0	1.622	(2,3)	100,0	69.594	(100,0)
1981															
	moins de 18 ans			18 - 25 ans			25 - 50 ans			50 et +			Total		
H	38,4	28.399	(38,4)	32,0	19.596	(26,5)	31,8	21.041	(28,5)	40,6	4.869	(6,6)	34,6	73.905	(100,0)
F	61,6	45.578	(32,7)	68,0	41.726	(29,9)	68,2	45.154	(32,4)	59,4	7.113	(5,1)	65,4	139.571	(100,0)
T	100,0	73.977	(34,7)	100,0	61.322	(28,7)	100,0	66.195	(31,0)	100,0	11.982	(9,6)	100,0	213.476	(100,0)
1982 (1er semestre)															
H	36,8	26.890	(43,2)	26,0	18.131	(29,1)	23,3	14.469	(23,2)	31,8	2.809	(4,5)	29,2	62.299	(100,0)
F	63,2	46.089	(30,5)	74,0	51.516	(34,1)	76,7	47.524	(31,4)	68,2	6.015	(4,0)	70,8	151.144	(100,0)
T	100,0	72.979	(34,2)	100,0	69.647	(32,6)	100,0	61.993	(29,0)	100,0	8.824	(4,1)	100,0	213.443	(100,0)

Source: Rapports d'activités, Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Direction de l'Education des adultes, Athènes, 1978, 1979, 1980, 1981, Rapport provisoire pour le 1er semestre 1982

En dehors de ces trois constantes, on est contraint de faire des observations par année ou par couple d'années. Ainsi, on constate qu'entre 1977-78 et 1978-79 la catégorie la plus jeune tend à diminuer en importance au profit de la catégorie des 21 à 40 ans. Le phénomène n'est pas aussi sensible pour le passage de l'année 1981 à 1982.

Entre 1979 et 1980, la population totale en formation a été multipliée par 3, ce qui correspond à une augmentation de 207%. Mais l'augmentation la plus sensible porte sur la catégorie jeunes (jusqu'à 25 ans) puisque ceux-ci sont passés de 31.613 à 135.299, ce qui correspond à un accroissement de 328%.

5. Evolution du nombre de formateurs par catégorie

Le tableau 20 indique qu'en 1976-77, 1.940 formateurs sont intervenus dans le cadre de l'éducation populaire. Ils ne sont plus que 1.472 en 1981 et ce en dépit de l'accroissement considérable du nombre de sections et des volumes horaires. Ainsi si on rapproche ces chiffres de ceux du tableau 17, on peut constater qu'en 1977-78, chaque formateur avait approximativement deux sections en moyenne sous sa responsabilité et assurait en moyenne 72 heures et demi de cours par an. En 1981, ils ont en moyenne 9,5 sections en responsabilité et assurent 520 heures de cours par an soit plus de 12 heures par semaine. Ceci traduirait-il une tendance à la professionnalisation de l'éducation populaire? Un autre aspect remarquable réside dans la modification assez profonde du corps des formateurs. En effet, en 1976-77 les enseignants représentaient 44% de ce corps pour seulement 37% au secteur privé. Si on ajoute aux enseignants les autres fonctionnaires publics qui intervenaient comme formateurs, on constate que le secteur public l'emportait largement, avec plus de 60% des formateurs. Depuis cette époque, la tendance générale a été à une diminution de l'importance du secteur public au profit du secteur privé. Ainsi, les enseignants ne représentent plus que 19% de l'ensemble du corps des formateurs en 1981; les fonctionnaires autres qu'enseignants ne sont plus que 10% du total, portant ainsi l'ensemble du secteur public à 29% contre 71% pour le secteur privé. Cette constatation s'explique sans doute par le développement prodigieux de la coupe-couture et de la broderie et elle semble confirmer l'hypothèse d'une tendance à la professionnalisation.

Tableau 20. - Evolution du nombre de formateurs par catégorie (1976-1981)

Catégorie de formateurs	Nombre de formateurs				1981
	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	
Enseignants (fonction publique)					
1) Ens. du primaire	513	375	307	253	101
2) Ens. secondaire	273	240	246	231	122
3) Autres	63	57	71	56	51
Total	849	672	624	540	274
Fonctionnaires publics autres qu'enseignants					
1) Docteurs, vétér. sages-femmes	94	67	69	55	50
2) Agronomes	102	61	45	46	35
3) Autres	148	105	93	104	61
Total	344	233	207	205	146
Prêtres	37	29	41	43	7
Secteur Privé					
1) Couturières	194	210	207	228	401
2) Enseignants langues étrangères	117	125	119	118	122
3) Artisanat	96	100	129	141	64
4) Autres	303	249	299	242	458
Total	710	684	754	729	1.045
TOTAL GENERAL	1.940	1.618	1.626	1.517	1.472

Source: Rapports d'activité, Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Direction de l'éducation des adultes, Athènes, 1978, 1979, 1980, 1981.

§ 3. Le problème de la durée des cours

La lecture du tableau 21 révèle que ce sont les sections de 48 et 72 heures qui ont la faveur du plus grand nombre. On note respectivement 176.379 et 234.299 heures dans ces sections. A elles seules, elles représentent en 1981 près de 55% du volume total des heures de cours et accueillent 57% du public en formation.

Tableau 21 - Répartition des présences et des heures en fonction de la longueur des cycles (en 1981)

Durée des cycles	Nbre total d'heures	Effectifs		Total
		Hommes	Femmes	
12 heures	4.156	2.772	1.926	4.698
24 heures	51.396	17.445	26.486	43.931
48 heures	176.379	29.084	51.731	80.815
72 heures	234.299	21.244	49.814	71.058
108 heures	109.287	6.591	18.032	24.623
120 heures	70.022	3.761	11.093	14.854
144 heures	82.457	3.782	13.396	17.178
216 heures	38.384	1.677	5.109	6.786
TOTAL	766.380	86.356	177.587	263.943

Source: Rapport d'activité, Ministère de l'Education nationale et des cultes, Direction de l'éducation des adultes, Athènes 1982.

Les sections de longue durée (144 et 216 heures), par contre, ont peu de succès puisqu'elles n'accueillent respectivement que 6,5% et 2,6% du public. Elles ont même moins de succès que les deux sections très courtes de 12 et 24 heures puisque ces dernières représentent ensemble 18,4% du public.

Ce constat pose un problème dans la mesure où on peut se demander si des formations de si courte durée sont à même d'assurer valablement une qualification sociale ou professionnelle, voire même une formation de base. Des questions dans ce sens ont d'ailleurs été posées par le Fonds social européen.

Dans le but de mieux répondre aux objectifs prioritaires, les autorités grecques ont décidé de supprimer en 1983 les sections qui dispensaient un enseignement d'une durée inférieure à 72 heures. La tendance générale serait même de favoriser le développement de cycles long pouvant aller jusqu'à 200 heures et plus. Si on s'en tient à la demande introduite au Fonds social européen pour 1983, on constate que celle-ci ne retient plus que deux types de formation, les formations professionnelles d'une durée allant de 144 à 216 heures et les cycles de préformation pouvant avoir une durée de 72 à 120 heures.

Ceci pose néanmoins un problème qui ne peut être résolu que progressivement car ni les cadres, ni les participants ne sont habitués au type de fonctionnement qu'exigent des cycles de longue durée. Par ailleurs, il faut attirer l'attention des responsables du Fonds et des autorités grecques sur les dangers qu'il y aurait à vouloir supprimer sans discernement toutes les formations de courte durée. En effet, celles-ci constituent bien souvent un passage obligé pour les publics peu scolarisés et pour les couches populaires qui désirent reprendre ou prendre contact avec la formation. En général, ces publics n'acceptent de s'engager dans un tel processus que dans la mesure où celui-ci ne brise pas complètement leur mode de vie et ne bouleverse pas fondamentalement leur organisation du temps. Ils n'acceptent également que si les formations proposées rencontrent réellement leurs intérêts immédiats. Or, ces intérêts immédiats peuvent, dans un premier temps, apparaître comme très éloignés des objectifs de qualification professionnelle ou sociale. Tel est le cas notamment des cours de coupe-couture ou de broderie. A y regarder de plus près, ces cours peuvent cependant être très utiles et constituer une première étape dans un itinéraire de formation. Ils peuvent, en effet, être le lieu privilégié d'une orientation de ces personnes. C'est pourquoi nous proposons d'une part de les restructurer quant à leur contenu en y incluant notamment un aspect de sensibilisation aux problèmes sociaux et

économiques de la zone, d'autre part, de les intégrer dans une structure de formation plus globale. Dans cette structure, ils deviendraient l'élément charnière entre le dispositif de sensibilisation et d'accueil, et les formations organisées en cycles de longue durée. Le schéma de la page 85 donne une image de ce que pourrait être cette structure globale de formation.

Si cette proposition était adoptée, on aurait donc trois types de formation articulées entre elles et prévoyant des voies de passage de l'une à l'autre.

On aurait en premier lieu des formations de courte durée (plus ou moins 50 heures) qu'on pourrait qualifier de "formations d'accrochage, d'orientation et d'incitation"⁽¹⁾. Elles partiraient des problèmes et des centres d'intérêt des gens et répondraient à leur demandes immédiates tout en essayant de faire évoluer celles-ci vers des formations plus qualifiantes ou vers des projets de développement local.

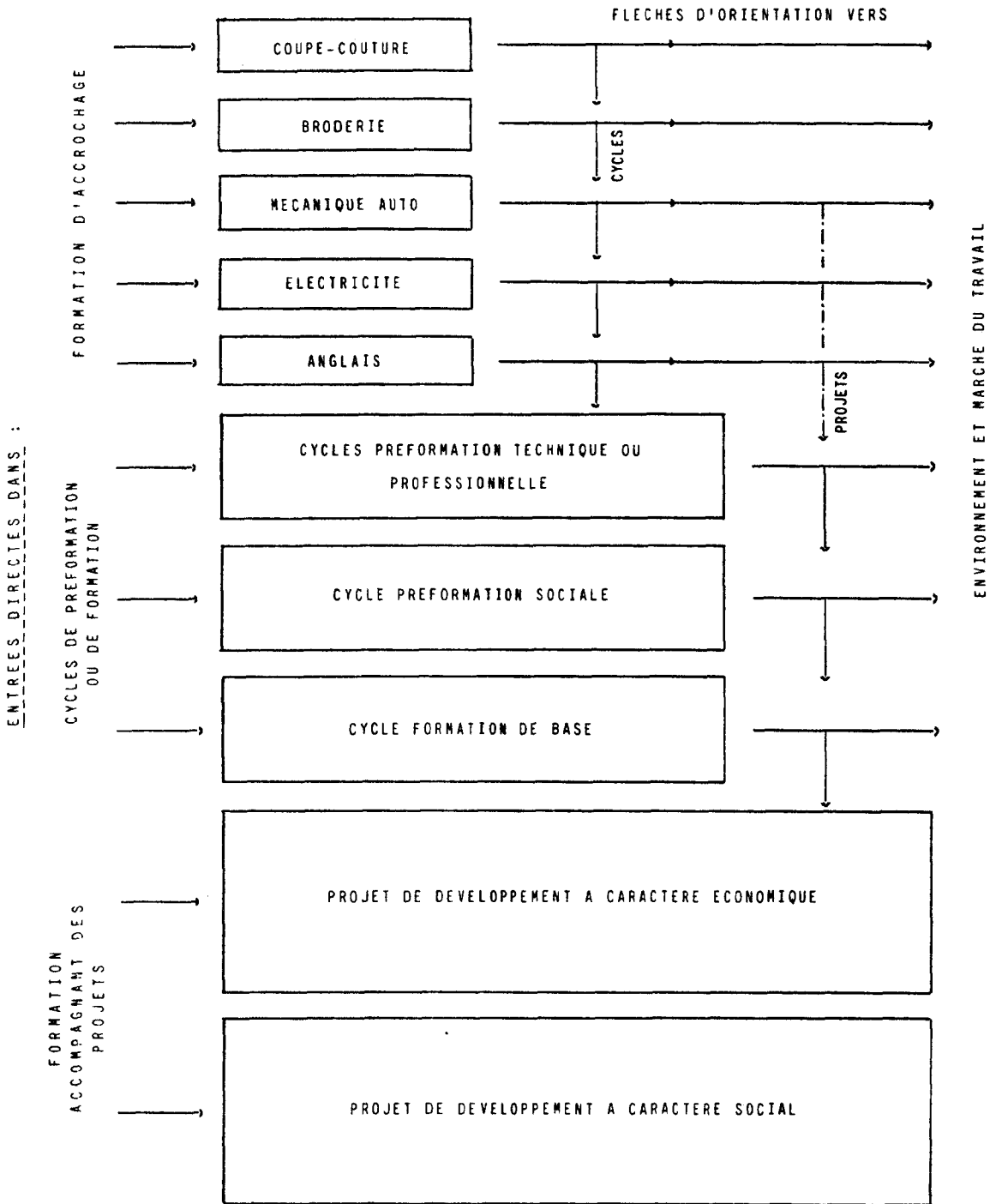
On aurait, en second lieu des formations structurées en cycles plus longs pouvant aller jusqu'à 200 heures et plus. Ces cycles offriraient soit une formation professionnelle accélérée, soit une préformation à toutes personnes n'ayant pas le niveau minimum requis pour s'engager dans une formation professionnelle ou dans un projet de développement local. Ces cycles devraient être structurés de telle sorte qu'ils ne soient pas une simple juxtaposition de modules du type "accrochage". Ils pourraient comporter une dominante assurant la qualification dans le domaine choisi et une ou deux mineures optionnelles permettant d'élargir le champ de la qualification, notamment sur le plan économique et social.

En troisième lieu, on aurait des formation accompagnant des projets de développement local de caractère économique ou social, comme par exemple la création de petites entreprises artisanales ou de coopératives de production ou de services.

(1) Sur la problématique des formations d'accrochage et d'incitation, voir P. Demunter et C. Verniers, L'action collective de formation: une pratique éducative en milieu ouvrier, Bruxelles, Contradictions, Coll. "Le district socio-éducatif et culturel", no. 4, 1982, pp. 99-104 et 158-161.

ARTICULATION DES FORMATIONS DE COURTE DUREE
DES CYCLES ET DES PROJETS

(à titre d'exemple)



En mettant en place un tel dispositif, l'objectif serait bien d'accrocher, de sensibiliser un maximum de personnes de manière à susciter une dynamique dans le milieu et à amener le plus grand nombre possible à participer effectivement au développement local et à le contrôler.

Ceci implique qu'on accepte une certaine déperdition en cours de route et donc que le mode de financement des opérations soit adapté de manière à ne pas pénaliser les centres qui auraient bien sensibilisé le milieu, qui auraient accueilli un grand nombre de personnes en formation d'accrochage mais qui n'auraient pas connu de développement spectaculaire des projets.

Afin d'illustrer concrètement ce que pourrait être un itinéraire de formation dans ce cadre, imaginons un scénario. Un groupe d'une vingtaine de femmes viennent s'inscrire en broderie dans un centre rural. Leur intérêt immédiat: pouvoir apprendre la broderie afin de préparer la dot des enfants. Que feront-elles? Quel sera leur parcours? Que leur dira-t-on? Quelles possibilités s'ouvrent à elles?

Tout d'abord un service d'accueil où une personne les informe des objectifs du cours et du fait qu'un certain nombre d'heures seront consacrées à l'orientation et à la sensibilisation aux questions sociales et économiques à partir de connaissances pratiques.

Ensuite, on répond effectivement à leur demande et on leur apporte une formation de qualité en broderie.

Dans un troisième temps, on les informe de toutes les autres possibilités de formation offertes par le centre, mais aussi par l'environnement social.

Enfin, on essaie de les amener à concevoir des projets d'intervention sur leur environnement et pour cela on leur montre des exemples de projets qui ont été réalisés ou qui sont en voie de réalisation.

A l'issue de cette période de formation, on peut espérer que certaines d'entre elles passent dans des formations plus structurées ou s'engagent effectivement dans un processus d'élaboration de projets. A celles qui

souhaiteraient arrêter la formation, parce qu'elles ne s'intéressent qu'à la broderie, on pourrait proposer une sorte d'"animation raréfiée". Ceci implique que le groupe s'autonomise, prenne sa formation en charge et fasse appel au Centre lorsqu'il se trouve devant un problème qu'il ne peut résoudre par ses propres moyens.

§ 3. Pour une analyse du profil sociologique des formateurs et du public en formation

Nous avons souligné l'imprécision des données quantitatives disponibles et les lacunes qui existent dans ce domaine. Pourtant, si on veut réaliser une évaluation un tant soit peu sérieuse, il faut pouvoir confronter les résultats enregistrés aux intentions et aux projets des responsables de la politique d'éducation populaire. Et pour cela, il faut disposer de données permettant de dresser le profil sociologique des formateurs et surtout du public en formation.

Ainsi, quand les responsables affirment vouloir "assurer la formation du peuple, c'est-à-dire du plus grand nombre" ou lorsqu'ils prétendent s'adresser à toutes les catégories sociales en vue d'assurer une meilleure égalisation des chances, il faut pouvoir vérifier si le public en formation est bien représentatif du public en général. Pour cela, il faut bien sûr disposer des données de base que sont l'âge et le sexe mais aussi de la catégorie socio-professionnelle et du niveau scolaire des individus.

De même, on connaît la tendance à la reproduction des inégalités sociales, on sait qu'une institution qui réussit à accrocher un public faiblement scolarisé est toujours exposée au risque de voir la composition de son public se modifier. En effet, de nombreuses études ont montré que les couches moyennes de la population ont tendance à être très vite sur-représentées dans les actions de formation, parce qu'elles ne rencontrent pas les mêmes obstacles que les couches populaires à l'expression d'une demande recevable. Il faut donc être très attentif au jeu de ce mécanisme de reproduction et être prêt à intervenir de manière volontaire pour le contrecarrer et favoriser l'accès à la formation des publics peu scolarisés. Mais pour pouvoir intervenir de la sorte, il faut disposer d'informations précises sur l'évolution de la structure du public en formation et donc sur son niveau scolaire et sur son statut professionnel.

Deux autres données méritent également d'être recueillies parce qu'elles permettent de mesurer le degré d'implantation locale d'une action édu-

cative et sa capacité mobilisatrice. Ce sont, d'une part, les flux d'inscription par lieu de résidence et d'autre part, les flux de réinscription des personnes en formation. Une bonne connaissance du degré d'implantation permet de déterminer les zones, les villages ou les quartiers urbains sur lesquels il convient de faire porter davantage les effets de sensibilisation pour éviter un développement culturel inégal des régions et des zones.

La connaissance des flux de réinscription permet, quant à elle, de repérer le nombre de personnes qui s'engagent dans un processus de formation de longue durée, de déterminer quels sont les itinéraires de formation les plus fréquents et de vérifier l'efficacité du dispositif interne d'information, de sensibilisation et d'orientation. Pour obtenir ces informations, il suffit de porter sur la fiche d'inscription nominative les inscriptions successives aux diverses matières, cycles ou projets. On disposera par la même occasion d'un moyen simple d'établir la distinction entre le nombre de personnes physiques effectivement engagées dans la formation et le nombre d'inscriptions dans les diverses matières.

Le même type de données: âge, sexe, lieu d'habitation, catégories socio-professionnelles, niveau scolaire, mériteraient d'être recueillies pour les formateurs en exercice. Elles permettraient de se faire une idée de leur profil sociologique, de déterminer avec plus de précision leurs besoins de formation complémentaire et donc d'élaborer des programmes plus adéquats.

Le recueil de ces données ne doit guère présenter de difficultés. Il suffit de concevoir deux fiches d'inscription simples et nominatives: l'une pour les candidats à la formation, l'autre pour les formateurs. Toutes deux pourraient être construites sur le même modèle, au moins en ce qui concerne les renseignements biographiques. Ceux-ci devraient au moins comprendre les rubriques suivantes:

1. IDENTITE

NOM

PRENOMS

AGE

ETAT CIVIL - marié, célibataire... etc...

LIEU D'HABITATION

2. LA SCOLARITE

TITRE, DIPLOME ou CERTIFICAT le plus élevé obtenu (on peut imaginer un recensement de tous les titres existant de sorte que le candidat n'aurait qu'une croix à mettre dans la case correspondante).

DERNIERE ANNEE DE COURS FREQUENTEE.

3. LES FORMATIONS COMPLEMENTAIRES

- Avez-vous déjà suivi une formation complémentaire? OUI NON

- Si vous avez suivi une formation complémentaire, précisez laquelle.

4. LA VIE PROFESSIONNELLE

- Quelle est votre profession (on peut éventuellement indiquer les diverses catégories socio-professionnelles retenues par le service national de statistiques et demander au candidat de mettre une croix dans la case correspondante).

- Travaillez vous actuellement?

Oui | |

Non | | Jeune demandeur d'emploi n'ayant jamais travaillé

| | femme au foyer

| | chômeur indemnisé

| | chômeur non indemnisé

| | retraité

| | autre cas, précisez

- Si vous travaillez, précisez dans quelle entreprise?

Au verso de ces fiches nominatives seraient consignées les informations concernant les matières choisies par les candidats et les matières enseignées par les formateurs ainsi que les dates et sections de référence. Cette partie devrait être remplie directement par les responsables de centre.

Ces fiches seraient conservées dans les centres mais les informations seraient consignées sur documents spéciaux et précodés afin d'être transmises à l'équipe centrale des statisticiens. Pour que cette transmission se fasse sans trop d'erreurs, deux conditions devraient être préalablement établies. D'une part, il faudrait fournir aux responsables de centre les moyens d'opérer ces recueils de données, moyens matériels mais aussi compétences minimales. A cet effet, un responsable du service de statistique pourrait intervenir dans le cadre de la formation des membres des SLE et des responsables de centres pour fournir toutes les explications techniques nécessaires. D'autre part, les responsables de centres devraient être étroitement associés à l'évaluation pour qu'ils comprennent l'utilité de ces données et pour lever tout blocage résultant de l'ignorance.

S'il est relativement aisé de satisfaire à ces exigences, il n'en va pas de même si l'on veut pousser l'investigation plus loin. Pourtant, il serait important de pouvoir se faire une idée plus précise de l'efficacité globale du système notamment quant à sa capacité à apporter des changements qualitatifs d'opinions, d'attitudes et de comportements. En effet, il est important de savoir si le passage en formation engage réellement les adultes du milieu populaire dans un processus de participation et de prise de décisions collectives.

Le recueil de telles données suppose la passation d'un questionnaire beaucoup plus élaboré en début et en fin de formation afin de pouvoir juger de l'impact de cette dernière. Le questionnaire de départ devrait comprendre au moins trois volets: le premier prendrait en compte les éléments biographiques du candidat, de son père, de sa mère et de son

conjoint. Ces données objectives permettraient un certain nombre de croisements de variables. Le deuxième volet devrait appréhender les pratiques socio-culturelles du candidat. Le troisième serait centré sur ses opinions. Il présenterait un certain nombre d'items relatifs à la situation économique de la région, au chômage, aux organisations sociales et politiques, à l'enseignement, à la vie professionnelle, à la vie de famille. L'objectif n'étant pas de faire une analyse exhaustive de l'opinion des participants sur ces questions, mais de se faire une idée du niveau de connaissance et de conscience en début de formation.

Afin de permettre des comparaisons significatives, le questionnaire de fin de session devrait être identique au premier, à l'exclusion du premier volet. On pourrait ainsi détecter les changements survenus dans les opinions et dans les pratiques sociales et culturelles des participants. Le premier volet pourrait être remplacé par une série de questions destinées à révéler le degré de satisfaction ou d'insatisfaction du public et d'identifier les représentations qu'il se fait de l'efficacité et de l'utilité de la formation.

Les changements éventuels que l'on constaterait ne pourraient évidemment être imputés d'office au processus de formation. En effet, il se pourrait qu'ils soient le produit d'événements extérieurs. Aussi, pour cerner de plus près le rôle de la formation, il faudrait construire un échantillon apparié de la population auquel on appliquerait le même questionnaire⁽¹⁾.

Il semble peu vraisemblable qu'on puisse demander à tous les responsables de centre de faire passer un tel questionnaire en début et fin de chaque session. C'est donc plutôt vers une recherche pratiquant par sondage qu'il faut s'orienter. C'est pourquoi, nous proposons que l'action éducative soit accompagnée en permanence d'une recherche-action et que des moyens budgétaires soient dégagés à cet effet.

(1) Voir P. Demunter, Les travailleurs sans emploi et la formation, Bruxelles, Contradictions, Coll. "Le district socio-éducatif et culturel, no. 5, 1982, pp. 105-106

CHAPITRE IV. - L'APPLICATION DE LA NOUVELLE POLITIQUE D'EDUCATION POPULAIRE: ESSAI D'EVALUATION QUALITATIVE

§ 1. Les conditions institutionnelles

On a dit que 1982 avait été une année de transition pendant laquelle les efforts avaient surtout porté sur la mise en place des conditions devant permettre la réorientation de la politique éducative des adultes. Parmi ces conditions figurent en toute première place les conditions institutionnelles ainsi que le recrutement et la préparation des cadres qui devaient mener la nouvelle politique.

La première mesure prise dès décembre 1981 a été la mise sur pied d'une commission chargée de redéfinir les objectifs de l'éducation populaire et de proposer un nouveau mode de fonctionnement. C'est cette commission qui rédigea le projet de nouveau règlement et qui le soumit en juin 1982 au ministère de l'éducation en vue d'approbation par la KELE.

Pendant que se poursuivait l'élaboration du nouveau règlement, une décision ministérielle reconstituait les NELE et leur confiait la charge de mettre en oeuvre la restructuration des programmes dans les départements. Les NELE voyaient ainsi leur composition se modifier dans le sens d'une plus grande ouverture sur le milieu social, culturel et économique. Les partenaires sociaux y faisaient une entrée remarquée tandis que l'influence des milieux ecclésiastiques et de la bureaucratie s'estompait.

Les autorités s'efforçaient également de promouvoir de nouvelles pratiques davantage ouvertes à la collaboration interinstitutionnelle et à la participation de tous les intéressés au processus d'élaboration de la nouvelle politique éducative. Dans ce contexte était créé un comité composé de représentants de tous les services éducatifs concernés par les problèmes d'éducation des adultes. Ces efforts allaient apparaître encore plus clairement dans les séminaires organisés en vue de populariser le nouveau règlement.

1. Les séminaires d'information et de sensibilisation à la nouvelle politique

En 1982 et 1983, la Direction de l'éducation populaire a organisé une série de séminaires à travers toute la Grèce. Afin d'assurer une meilleure articulation des ressources éducatives, elle s'est efforcée d'obtenir la collaboration d'un maximum d'organismes publics concernés par les problèmes de formation. C'est ainsi qu'ont participé à ces séminaires des représentants des ministères de l'Agriculture, du Travail, de l'Aménagement du territoire, de l'Habitat et de l'Environnement ainsi qu'un certain nombre de services qui, comme l'OAED, ont une vocation plus spécifiquement éducative.

Le premier de ces séminaires a eu lieu à Patras du 6 au 9 mai 1982. Pour la première fois, les autorités présentèrent le nouveau projet de règlement de l'éducation populaire.

Le second eut lieu à Kavala, du 15 au 16 novembre 1982, avec la participation des membres des NELE d'Alexandroupolis, de Rodopi, de Xanthi, de Kavala, de Drama et de Serres.

Le troisième eut lieu à Volos du 27 au 28 novembre 1982 et regroupa les membres des NELE de Magnésie, d'Eubée, de Pthiotis, de Trikala, de Karditsa et de Larissa.

Le quatrième se tint en Crète à Héracléion les 18 et 19 décembre et accueillit les représentants des NELE de Rethymnon, Héracléion, Lassithi, La Canée ainsi que ceux du Dodécannèse.

Le dernier en date fut organisé à Tripolis les 22 et 23 janvier 1983 et accueillit des représentants de tous les départements du Péloponèse et de l'île de Zante.

D'autres sont prévus à Salonique, Ioannina, Athènes et Agrinio de sorte que tous les départements de Grèce seront informés et auront l'occasion de s'exprimer.

Outre les représentants des NELE et des organismes publics que nous avons déjà mentionnés, de nombreux responsables de centres et des formateurs assistèrent également à ces séances de travail.

En mettant sur pied cette procédure, la Direction de l'éducation populaire poursuivait plusieurs objectifs:

- 1) soumettre aux participants les objectifs généraux de la nouvelle politique d'éducation populaire et discuter avec eux des principes sous-jacents;
- 2) étudier avec eux les nouvelles mesures prises et les conditions et modalités de leur mise en application;
- 3) provoquer la critique afin de pouvoir désamorcer d'éventuels blocages;
- 4) échanger des expériences positives afin de susciter une émulation;
- 5) entraîner l'adhésion et la participation des forces vives locales à la mise en oeuvre de la politique d'éducation populaire;
- 6) promouvoir la collaboration et la coordination entre tous les services régionaux qui remplissent une mission éducative.

Les séminaires se sont déroulés en trois parties. La première partie, consacrée principalement à l'information et à l'explication données par les responsables de la Direction de l'éducation populaire, comprenait quatre exposés sur les thèmes suivants:

- orientation générale de l'éducation populaire. Coordination et décentralisation;
- situation actuelle de l'éducation populaire en Grèce;
- objectifs, contenus et politique éducative du nouveau programme;
- le rôle du Fonds social européen dans l'éducation des adultes.

La seconde partie se passait en sous-groupes de 10 à 15 personnes qui, avec leur animateur, débattaient à partir de leur expérience et des données fournies par les responsables et qui, en général, s'efforçaient d'approfondir un thème au choix. Parmi ces thèmes, ceux qui furent le plus fréquemment abordés sont la décentralisation, l'identification des besoins du public, la formation de formateurs, la popularisation du nouveau programme.

Un débat général avec interpellation des responsables nationaux et exposés d'expériences significatives par les secrétaires des NELE ou les préfets clôturait les travaux. C'est au cours de ce débat que les cadres purent émettre leurs critiques à l'égard du programme et exposer les problèmes qu'ils entrevoyaient à la mise en application de la nouvelle politique.

Si on analyse les résultats au regard des objectifs que s'étaient fixés les responsables, on doit admettre que ces séminaires ont incontestablement porté leurs fruits. Ils ont permis de rompre dans une certaine mesure avec les pratiques centralisatrices et bureaucratiques anciennes et ont effectivement donné la parole aux participants. L'information réciproque est mieux passée grâce au contact direct. Cependant, cela ne s'est pas fait sans difficulté. Il fallut un certain temps avant que les attitudes et les comportements des participants aux séminaires changent, de sorte qu'on constate une évolution assez profonde entre les premiers séminaires et ceux que l'on organise actuellement.

Au début - et surtout au cours des premiers - les habitudes anciennes dominaient: les responsables de centres et les cadres attendaient manifestement des directives et étaient peu préparés à intervenir directement et personnellement sur les thèmes soumis à leur discussion. Lors du débat général, l'accent était surtout mis sur les questions matérielles: rémunération des formateurs, frais de déplacement, absence d'équipement, manque de bâtiment. Lorsque des critiques étaient émises, elles portaient essentiellement sur des questions d'organisation et on pouvait noter une très nette sur-représentativité des problèmes de type institutionnel et administratif. Peu de discussions de contenu, de méthode; peu d'intérêt porté au sujet principal de l'éducation populaire en l'occurrence le public; peu, sinon pas, d'exemples de projets en gestation et encore moins de réalisations concrètes.

A mesure qu'on avançait dans le temps, l'évolution devint patente. Certes, les anciens thèmes se trouvaient toujours au centre des préoccupations. Mais plusieurs responsables de centres commencèrent à prendre la parole pour expliquer leurs projets et pour relater des expériences qu'ils trouvaient positives ou originales. C'est le Centre de Patras qui

entreprenait une enquête participative sur les besoins éducatifs de la population et qui profitait de l'occasion pour sensibiliser les habitants en les conviant à diverses assemblées populaires. Dans sa démarche, il associait l'école d'assistantes sociales du KATEE de Patras. C'est tel responsable de centre qui faisait part de son projet d'intervention auprès des prisonniers afin de prévoir leur réinsertion sociale à leur sortie de prison, etc...

S'il faut reconnaître l'effet bénéfique de ces séminaires, s'il faut admettre que l'information réciproque passe mieux par le contact direct que par les circulaires administratives, il faut aussi attirer l'attention sur le danger qu'il y aurait à ne pas assurer de suivi. En effet, au cours de nos visites sur le terrain, nous avons pu vérifier qu'en dépit d'une participation effective aux travaux des séminaires et malgré une attention très soutenue, certains responsables laissaient échapper des informations parfois capitales.

Un exemple apparemment insignifiant en dit long sur l'existence de ce danger. Après avoir enregistré toutes les interventions des responsables au séminaire de Tripolis et après avoir été l'un des participants les plus actifs, un responsable de centre nous fait part de son désir d'élargir les centres d'intérêt des personnes qui viennent suivre les cours de coupe-couture, notamment en introduisant dans ces cours des éléments de réflexion sur la vie sociale. "Malheureusement, dit-il, je me rend compte que ces formatrices n'ont pas les compétences requises pour assurer un tel apport en vie sociale. Si je les remplace par un formateur extérieur ne fut-ce que pour quelques heures, les formatrices sont mécontentes parce qu'elles perdent de l'argent et cela crée des difficultés dans les groupes. Que pouvons-nous faire?". La solution n'était pas explicitement prévue par les textes. Mais une interprétation de ces textes permettait de trouver une issue qui satisfasse les deux parties. En effet, les responsables de centre peuvent proposer une forme de coanimation passagère pour résoudre de tels problèmes. De telles hésitations sont fréquentes et c'est normal parce que les changements préconisés demandent une adaptation qui ne peut s'opérer du jour au lendemain.

Pour faciliter cette adaptation, et pour assurer une information de qualité sur ce qui se passe dans les autres régions, il serait hautement souhaitable de prendre quatre mesures:

- 1) mettre sur pied une équipe, chargée d'une mission d'évaluation formative et de suivi des responsables de centre, des cadres et des formateurs;
- 2) à l'issue des séminaires, créer des groupes relais constitués de quelques responsables, de formateurs et éventuellement de participants pour étudier les modalités d'application de la nouvelle politique et assurer une sensibilisation du milieu. Là où de tels groupes existeraient, ils deviendraient les interlocuteurs privilégiés de l'équipe d'évaluation qui pourrait ainsi mener une véritable recherche participative;
- 3) publier un journal ou un bulletin de l'éducation populaire qui donnerait des informations officielles mais aussi et surtout qui ouvrirait ses colonnes aux cadres, aux formateurs et aux participants ayant mené des expériences originales. La description de telles expériences pourrait avoir un effet mobilisateur surtout lorsqu'elles aboutissent à des résultats positifs. En cas d'échec ou d'échec relatif, l'analyse objective des problèmes rencontrés aiderait ceux qui s'engagent dans des projets similaires à ne pas commettre les mêmes erreurs;
- 4) s'assurer la collaboration des mass media et particulièrement de la télévision et des stations de radio locales.

2. Le recrutement et la formation des cadres

Nous avons vu que les conseils de l'éducation populaire (SLE) créés dans chaque NELE étaient appelés à devenir des organes importants de l'éducation populaire. Composés de 5 à 7 membres, engagés sous contrat de travail d'une durée de deux ans, les SLE sont chargés d'identifier les besoins de formation, de programmer les activités de formation, de coordonner les agents de l'éducation populaire, d'évaluer les activités éducatives du département et d'organiser la formation des formateurs.

Ces tâches font d'eux des formateurs/concepteurs/organiseurs et coordonnateurs des activités éducatives. Elles requièrent des compétences importantes sur le plan pédagogique et organisationnel. En outre, comme ces formateurs sont appelés à collaborer avec les autres agents éducatifs de la région, ainsi qu'avec les autorités publiques responsables du développement local, ils devront posséder une réelle maîtrise sociale et être capables d'initiative. On comprendra donc aisément que la Direction de l'éducation populaire a accordé une attention particulière à la procédure de sélection et au recrutement des candidats.

Comme il s'agissait de constituer un corps nouveau, un appel général a été lancé à tous les candidats qui avaient déjà une certaine expérience dans le domaine de la formation ou de l'animation. Ceux-ci durent remplir un questionnaire qui était envoyé à la Direction de l'éducation populaire à Athènes. 7.000 candidatures ont ainsi été déposées pour 250 postes à pourvoir. Le questionnaire portait essentiellement sur le rôle que les candidats attribuaient à l'éducation populaire dans le développement local, sur les représentations qu'ils se faisaient des besoins locaux et sur les méthodes et techniques pédagogiques qu'ils comptaient utiliser.

Afin de s'assurer d'un choix basé sur les compétences et non sur le clientélisme, une commission de sélection composée de 17 membres a été mise sur pied le 22 novembre 1982. Cette commission comprenait, outre les responsables de l'administration, deux maîtres assistants en pédagogie, deux sociologues, deux enseignants pédagogues et un psychologue. Avant d'entamer l'examen des candidatures, la commission se mit d'accord sur les critères de choix. Par ordre d'importance, elle décida de retenir:

- l'expérience sociale;
- l'expérience professionnelle;
- l'esprit critique;
- la capacité de communiquer.

En outre, elle décida d'assurer dans toute la mesure du possible un certain équilibre entre les hommes et les femmes et entre les diverses catégories d'âge. Elle se montra soucieuse d'engager une ou deux personnes jouissant déjà d'une certaine considération sociale. Enfin, elle s'efforça de créer des équipes relativement polyvalentes de manière à couvrir un

assez grand nombre de domaines et particulièrement ceux qui ont trait au développement économique, social et culturel de la région.

Devant l'ampleur de la tâche, la Commission décida de se scinder en 5 sous-groupes et de confier à chacun d'eux la responsabilité de la sélection dans une dizaine de départements. La sélection s'opéra alors en trois phases:

1ère phase: chaque évaluateur d'un sous-groupe apprécie toutes les candidatures qui ont été déposées dans les départements de son ressort. Il retient une liste de 10 à 15 personnes par département. Les noms de ces personnes demeurent cachetés.

2e phase: Entre le 19 et le 25 janvier 1983, les évaluateurs se réunissent en sous-groupes et établissent de commun accord la liste des 15 à 30 candidats qu'ils jugent les meilleurs. Les noms de ces candidats sont découverts.

3e phase: Les évaluateurs se déplacent dans les chefs-lieux des départements afin de procéder à un entretien avec les candidats retenus. Ceux-ci se présentent devant une Commission régionale composée du préfet du département ou de son représentant, de trois membres de la NELE et d'un évaluateur, membre de la Commission centrale. A l'issue des entretiens, un rapport d'évaluation portant sur tous les candidats est rédigé et transmis à la Commission centrale qui décide en dernier ressort.

Cette procédure peut paraître lourde, mais elle était nécessaire si l'on voulait rompre avec les habitudes de clientélisme et s'assurer de la compétence des candidats. Sans pouvoir affirmer avec certitude qu'aucun passe-droit n'a été commis, il faut néanmoins souligner le caractère positif de cette démarche.

Est-ce à dire que les candidats qui seront nommés pourront du jour au lendemain mettre en oeuvre la nouvelle politique d'éducation populaire? Il est permis d'en douter, car en dépit de leurs compétences et de leur expérience passée, il est vraisemblable qu'ils ne connaissent pas tous

les éléments de cette politique. Par ailleurs, le lien à établir entre la situation économique régionale et la formation n'est pas simple même lorsqu'on possède une bonne connaissance de l'une et de l'autre. La nouveauté de la tâche exige donc une période d'adaptation et de formation.

Un programme de formation a d'ailleurs été prévu et sera mis en oeuvre en 1983. Il figure à l'annexe D de la demande de subvention au Fonds social européen et comprend un volume de 130 heures de cours. Il s'adresse aux membres des SLE et aux responsables des centres d'éducation.

A l'analyse, ce programme semble vouloir couvrir l'ensemble des domaines dans lesquels les membres des SLE seront amenés à intervenir: l'identification des besoins (32 heures), la rédaction des programmes et l'organisation de la formation (30 heures), la coordination des agents de la formation (12 heures), l'évaluation (8 heures), la sélection et la formation des formateurs (12 heures). Il assure en outre une information sur les objectifs de l'éducation populaire, le marché du travail et le développement régional.

En procédant de la sorte, il ne peut aller au delà d'une simple initiation et son objectif à court terme est de parer au plus pressé. Mais, comme ces formateurs/concepteurs/organiseurs constituent la clef de voûte de tout le système, c'est d'une formation hautement qualifiée qu'ils ont besoin. C'est pourquoi, nous suggérons la mise sur pied d'un véritable dispositif de formation de formateurs dans lequel viendra s'intégrer cette initiation générale.

Un tel dispositif doit être unique car le métier de formateur est unique même s'il est vrai que l'on peut distinguer deux options principales:

- une option formateur/concepteur/organiseur et coordonnateur d'action éducative dont la tâche principale est de monter des actions et de les gérer;
- une option formateur/enseignant dont la tâche principale est de construire avec les participants un savoir ou un savoir-faire.

Les formateurs/organiseurs, en l'occurrence les membres des SLE ne peuvent se situer en dehors de toute pratique pédagogique. Si tel était le cas, malgré leur bonne volonté, ils perdraient rapidement le contact avec les stagiaires et avec la réalité de la formation pour devenir des bureaucrates et engendrer des procédures technocratiques. Il est donc souhaitable que tout membre des SLE s'astreigne à une tâche d'enseignement d'au moins 50 heures par an.

De même, les formateurs/enseignants devront avoir, sinon une pratique, du moins une connaissance des contraintes institutionnelles, des objectifs généraux poursuivis par l'éducation populaire et des difficultés liées à l'organisation matérielle et administrative de la formation. Sans cette connaissance, ils seraient bien vite guettés par le "pédagogisme" et dès lors leur action ne servirait guère les objectifs de développement local.

Quel que soit le profil choisi par les candidats formateurs, ceux-ci devront au cours de la formation acquérir trois types de maîtrise:

- la maîtrise technique, c'est-à-dire le savoir et le savoir-faire susceptibles de faire l'objet d'un enseignement;
- la maîtrise pédagogique, c'est-à-dire les compétences requises pour assurer le transfert d'un savoir ou pour "apprendre à apprendre";
- la maîtrise sociale, c'est-à-dire la faculté d'analyser une situation pédagogique, d'élaborer un projet éducatif et de l'ordonner à un ensemble de finalités culturelles, économiques et sociales.

Une telle formation devra tenir compte des acquis antérieurs en prévoyant des modalités de validation des connaissances et de l'expérience professionnelle ou sociale passée. Elle se fera de manière alternée de sorte que l'activité professionnelle des formateurs devienne un des éléments constitutifs de leur formation. Enfin, elle devra déboucher sur une réelle qualification professionnelle et sociale qu'on s'efforcera de certifier.

§ 2. Le fonctionnement des centres d'éducation

Nous venons de présenter les efforts consentis par les autorités grecques pour créer les conditions propices à un changement de la politique d'éducation populaire.

Au chapitre III, nous avons déjà eu l'occasion de souligner quelques modifications introduites dans les programmes. Pour répondre aux objectifs de qualification, un certain nombre de cours ont été supprimés soit parce que trop axés sur la mise en valeur du temps libre, soit parce que de trop courte durée pour pouvoir donner un accès à une formation qualifiante. Par ailleurs, de nouvelles matières ont été proposées et certaines tentatives ont été faites pour élargir les contenus des cours de coupe-couture et de broderie. Dans la demande de subvention qui a été introduite au Fonds social européen pour 1983, un réel effort de structuration des diverses formations a été réalisé.

Malgré cela, force est de constater que le changement sur le terrain demeure limité non seulement à cause des résistances des anciens cadres et dans certains cas, du public lui-même, mais encore et surtout à cause du manque de moyens matériels et du faible potentiel en ressources humaines. Si on s'efforce d'analyser ces difficultés, on s'aperçoit qu'elles tiennent au public, au contenu et à la structuration des programmes, aux méthodes pédagogiques et aux formateurs, à la dimension politique et économique de la formation et aux problèmes d'équipement.

1. Le public

A la suite des visites, cinq constats peuvent être faits à propos du public.

- 1) De manière générale, les cours semblent accueillir le public populaire, c'est-à-dire le public prioritairement visé. Bien qu'on ne dispose pas de données statistiques précises sur la répartition par catégorie socio-professionnelle et par niveau scolaire, on a pu constater que les participants issus du monde paysan étaient largement représentés. Par contre, on ne peut être aussi affirmatif en ce qui

concerne le milieu ouvrier. Chaque fois que nous avons posé la question dans les sections urbaines, il s'est trouvé quelques personnes ayant des attaches avec le monde ouvrier, mais on n'a pu se départir de l'impression d'une prépondérance des petits fonctionnaires.

- 2) L'attrait qu'exerce l'éducation des adultes sur le public populaire est réel. Cependant, d'importantes minorités demeurent largement exclues. C'est le cas notamment des minorités musulmanes du Nord et des Tziganes. Le problème crucial pour ces minorités est celui de l'analphabétisme. L'éducation populaire se doit donc de proposer des programmes de lutte contre ce fléau. Mais elle doit le faire en tenant compte des coutumes et de la situation sociale particulière dans laquelle se trouvent ces minorités.

Au cours de nos visites, nous avons eu l'occasion de nous entretenir avec des participants membres de la minorité tzigane notamment à Xanthi et dans le quartier de Dendropotamos qui se trouve dans la banlieue de Salonique. Ceux-ci nous ont fait part de leur problème: ainsi lorsqu'ils ne sont plus nomades et résident dans des quartiers comme Dendropotamos ou Drosso, ils continuent néanmoins à exercer des activités saisonnières comme la cueillette des olives ou la récolte des pommes de terre. Ils se déplacent donc au printemps et en été et ils le font avec leur famille obligeant ainsi leurs enfants à quitter temporairement l'école. Après quelques années, ces enfants cumulent d'importants retards scolaires et deviendront les semi-analphabètes de demain. Des mesures peuvent évidemment être prises sur le plan scolaire en évitant toutefois de créer des écoles ghetto. Mais sans une sensibilisation importante des parents, ces mesures restent sans efficacité; on ne peut se permettre de faire l'impasse sur la génération des adultes.

A côté de cours intensifs d'alphabétisation pendant la période où ils ne se déplacent pas, l'éducation populaire pourrait créer des unités mobiles composées d'un ou deux instituteurs, d'un médecin, d'une infirmière et d'un ou deux éducateurs d'adultes connaissant particulièrement bien le milieu et ses coutumes. Ces unités mobiles travaillant en étroite collaboration avec les associations culturelles tziganes

pourraient assurer le suivi pendant les déplacements de manière à permettre au moins l'acquisition d'une formation de base.

3. On constate en troisième lieu une très nette prédominance des femmes dans les cycles de formation. Sur ce point, nos observations confirment les données statistiques que nous avons présentées ci-dessus. Cette prépondérance féminine s'explique sans doute par le fait que les conditions de vie à la campagne se sont améliorées donnant ainsi aux femmes la possibilité de se dégager d'une série de travaux assés et de rechercher une occupation en dehors de chez elles. L'éducation populaire leur offrait une gamme de cours et d'occupations leur permettant de meubler leur temps libre. Ainsi, elles se sont ruées en masse sur les activités traditionnelles comme la broderie ou la couture.

Les femmes vivant en zone urbaine ont aussi répondu aux sollicitations de l'éducation populaire et ont, plus que leurs compagnes du milieu rural, le souci de s'engager dans des formations qui leur permettront de trouver un emploi. A tort ou à raison, la coupe-couture et la dactylographie apparaissent comme des formations susceptibles de déboucher sur un emploi.

Ceci étant dit, on ne peut être trop catégorique dans l'établissement de ces distinctions villes/campagnes. Il n'est pas rare de rencontrer, en ville comme à la campagne, des femmes qui cherchent dans l'éducation populaire le moyen de meubler un temps d'inactivité et de se créer de nouveaux réseaux de sociabilité.

- 4) Ce qui a sans doute constitué un attrait pour les femmes, a constitué un frein pour les hommes. En effet, ceux-ci ont conservé des réseaux de sociabilité traditionnels et peuvent occuper leurs loisirs dans un certain nombre d'espaces de vie sociale interdits par la coutume aux femmes. A leurs yeux, les cafés, les réunions d'organisations ou de partis remplacent avantageusement les cours de l'éducation populaire tels qu'ils étaient organisés. Par ailleurs, l'idée demeure très ancrée que la formation n'est utile que pour avoir accès à des professions non manuelles et que c'est l'expérience qui tient lieu de

formation professionnelle. Comme de son côté, la Direction de l'éducation des adultes n'a rien fait pour développer des formations qualifiantes, le décalage entre les sexes n'a fait que s'accroître. Il est par conséquent très difficile de renverser aujourd'hui l'image d'une éducation "chasse gardée" des femmes.

Pour attirer les hommes, trois mesures d'urgence devraient être prises. Tout d'abord la création d'un dispositif d'analyse des demandes afin de se faire une idée plus précise des centres d'intérêt du public en général et plus particulièrement du public masculin. L'analyse de ces demandes pourrait se faire par enquête participative, c'est-à-dire par association des personnes contactées à la réflexion sur les problèmes régionaux ainsi que cela s'est déjà fait dans certains villages où existe un mouvement coopératif.

Ensuite, il conviendrait d'ouvrir des sections qui rencontrent les centres d'intérêt des hommes qui travaillent et nous songeons particulièrement à celles qui débouchent sur un savoir-faire immédiat telles la mécanique, l'électricité, la réparation de machines agricoles.

Enfin, un dispositif de sensibilisation adéquat devrait être mis sur pied et, au moins dans un premier temps, les personnes chargées de cette tâche devraient procéder de manière discriminatoire positive, c'est-à-dire consacrer plus de temps et de moyens aux catégories de public les moins représentées. La démarche devrait donc être de type volontariste, allant contacter les hommes là où ils vivent, là où ils se réunissent, là où ils travaillent. En proposant des projets concrets à réaliser, il est vraisemblable qu'on attirera les travailleurs sans pour autant avoir un impact négatif sur l'accès des femmes à la formation.

- 5) Le dernier constat que nous avons fait concernant le public porte sur sa participation. Le fait que les couches populaires soient bien représentées est en soi un indice satisfaisant de participation. Mais celle-ci ne peut à terme se limiter à une présence au cours. Une par-

ticipation effective suppose en outre la prise en charge de sa propre formation. Or, sur ce point - qui nous renvoie d'ailleurs aux méthodes pédagogiques et au problème plus large de la formation de formateurs - nous devons bien avouer certaines carences. Dans aucune des sections visitées, nous n'avons eu l'impression d'une prise de responsabilité à l'égard de l'organisation ou de la gestion des cours. De même, peu d'initiatives existent en matière de création de projets. Un effort considérable devra être fait si l'on veut que les participants puissent un jour jouer le rôle de relais locaux. Certes, le passé pèse lourdement dans la balance et l'on comprend qu'une société où les tâches ont toujours été définies et attribuées par ceux qui détenaient le pouvoir ne puisse engendrer du jour au lendemain des hommes et des femmes prêts à s'engager dans une nouvelle organisation des tâches fondée sur une démarche et une action collectives.

2. Contenu et structure des programmes

La prédominance très nette des formations en broderie et coupe-couture que nous avons constatée et dont nous avons déjà parlé à maintes reprises nous incite à proposer leur maintien parce qu'elles accrochent massivement le public faiblement scolarisé. Souvent décriées ou méprisées parce qu'elles conduisent à des métiers féminins ou parce qu'elles n'offrent pas une véritable qualification professionnelle, ces formations correspondent néanmoins à un besoin ressenti et à l'idée que se font les gens de leurs capacités. En outre, selon le lieu où elles sont organisées, ces formations intègrent des dimensions différentes parmi lesquelles on retrouve parfois la dimension professionnelle. Nous avons effectivement rencontrés des personnes, notamment à Kavala et à Salonique, qui suivaient ces cours dans l'espoir de trouver un emploi dans les industries textiles ou dans les petites entreprises travaillant pour les firmes étrangères. D'autre pensaient pouvoir prendre du travail à domicile, voire s'installer à leur propre compte. Encore que sur ce plan elles ne se faisaient guère d'illusion puisqu'elles ne disposaient d'aucun capital de départ. A côté de cette dimension professionnelle coexistent une dimension technique et une dimension économique. Par dimension technique, nous

entendons la maîtrise que les participants ont de la branche dans laquelle ils sont inscrits. Cette maîtrise technique semble généralement privilégiée par les formatrices et les formateurs et bien acquise par les participants. Nous avons pu nous rendre compte qu'à nombre d'heures de cours égal, la qualité des travaux exécutés est souvent supérieure à ce qu'elle est dans d'autres actions collectives. Ce qui est gagné en qualité est peut être perdu en possibilité d'élargissement des connaissances, car les participantes montraient une application qui laissait peu de place à la discussion ou à l'intérêt pour d'autres sujets.

La dimension économique est tout aussi présente que la dimension technique. Elle en est sans doute le stimulant. En effet, les formations en coupe-couture et en broderie permettent en général de réaliser de sérieuses économies et, dans certains cas, de se constituer un revenu d'appoint. Ceci est surtout vrai dans les régions touristiques où la vente des produits de l'artisanat local peut rapporter en saison, jusqu'à 1.500 drachmes par jour. Les économies réalisées, en confectionnant soi-même ses vêtements ou en préparant la dot des enfants, constituent également une puissante motivation.

Il est une dimension qui, jusqu'à présent fait largement défaut; c'est la dimension sociale. Et c'est vrai non seulement pour la coupe-couture et la broderie, mais aussi pour toutes les autres matières. Nous avons pu constater que, mises à part quelques innovations, toutes les matières étaient enseignées pour elles-mêmes. Il est vrai que ni les participants ni les formateurs n'ont été habitués à ce qu'on leur demande d'élargir les centres d'intérêt et d'utiliser ces cours comme tremplins vers d'autres formations ou vers la réalisation de projets collectifs. Le mot d'ordre était plutôt au respect strict de la demande individuelle et à sa satisfaction immédiate. Il est donc normal qu'on n'ait pas rencontré un seul exemple de formation mettant en oeuvre une stratégie pédagogique de dépassement de la demande.

Cependant, nous avons été frappés par l'ouverture d'esprit, l'écoute et la grande disponibilité des participants. A chaque fois qu'était posée la question "Si on vous proposait d'autres cours, est-ce que vous seriez intéressés?", la réponse était positive et des exemples étaient donnés. Ces

exemples s'inscrivaient cependant dans le prolongement de ce qui était entrepris. Ainsi on se montrait intéressé par un cours de broderie lorsqu'on était en coupe-couture et vice-versa. De même, on acceptait d'ajouter à la dactylographie, de la sténographie, de la comptabilité ou l'apprentissage d'une langue étrangère.

Quand nous interrogeons les participants sur l'intérêt que susciterait un cours de vie sociale, leur réponse était également positive et des précisions étaient demandées: "Qu'est-ce qu'un cours de vie sociale?", "Comment le concevez-vous?". Lorsque des exemples étaient donnés, ils suscitaient en général un certain enthousiasme. Nous avons d'ailleurs été agréablement surpris d'apprendre deux mois à peine après notre passage dans une section de coupe-couture de la région de Corinthe, qu'une de nos suggestions avait été reprise par le groupe et mise en application. Nous avons en effet, suggéré l'idée qu'un cours de broderie pouvait devenir le lieu de réalisation d'un projet collectif, et, à titre d'exemple, nous proposons la création d'une coopérative. Cette idée fut reprise par le groupe et la formatrice qui contactèrent une soixantaine de femmes du village et des villages voisins. Ensemble, elles débattirent du projet et sont actuellement en passe de le réaliser.

On pourrait induire de ces observations que l'adjonction d'un cours dans le cadre d'un cycle plus structuré visant une mise à niveau des connaissances ou l'introduction d'une dimension sociale dans tous les cours ou encore le développement de projets de type économique et social ne seraient pas perçus comme contraignants et pourraient se réaliser assez facilement. Cependant, avant de tirer pareille conclusion, il conviendrait de s'assurer que les réponses données par les participants n'étaient pas induites par nos questions ou par un quelconque souci de satisfaire les autorités. Pour s'en assurer, il suffirait de tenter quelques expériences en prenant soin de les évaluer. Pour cela, les trois mesures que nous avons déjà proposées s'avèrent une fois de plus indispensables. Et tout d'abord, la structuration des formations en un dispositif global. En effet, si à côté des formations d'accrochage, on crée des cycles plus longs de préformation et de formation à caractère social ou professionnel ainsi que des formations accompagnant des projets de développement, on

pourra se rendre compte du succès que rencontre chaque espèce de formation et noter les passages de l'une à l'autre. Mais cela suppose en outre, l'existence d'une équipe d'évaluation et aussi la mise au point d'un système de recueil des données qui permette de déceler les itinéraires de formation que se construisent les participants.

La mise sur pied d'un tel système et le passage d'une formation à l'autre pose plusieurs problèmes qu'on ne pourra résoudre en une année.

Tout d'abord, ils supposent une réflexion préalable de la part de tous les cadres et responsables à quelque niveau que ce soit. En effet, il est nécessaire de prendre clairement conscience des diverses implications: contenu de l'orientation dans les formations d'accrochage, contenus des divers cycles, prérequis exigés à l'entrée de ces cycles, progression à suivre pour atteindre à la qualification souhaitée, liaisons et formes de collaboration avec des structures d'enseignement voisines, etc...

Ensuite, si l'on choisit de s'orienter prioritairement vers des formations qui accompagnent des projets de développement, des études préalables sont nécessaires pour définir les conditions de leur viabilité, pour appréhender toutes les données du contexte économique et social et pour préciser la place de ces projets au sein des plans de développement régionaux et du plan quinquennal.

Adopter une telle structure suppose, en outre, que les formateurs mettent en oeuvre une stratégie pédagogique de dépassement de la demande, ce qui présuppose à son tour une formation de formateurs adéquate.

Enfin, il apparaît clairement qu'un tel dispositif, pour être efficace doit être mis sur pied globalement. Or, il est peu probable qu'on puisse le réaliser à l'échelle de la Grèce en un an, d'une part, parce qu'on ne dispose pas d'un nombre suffisant de cadres et de formateurs formés et conscients des objectifs, d'autre part, parce que le coût de l'opération dépasserait de loin les moyens affectés actuellement à l'éducation populaire.

En conséquence, nous proposons que le dispositif global soit mis sur pied, à titre expérimental, dans les cinq zones pilotes retenues par les

autorités grecques et qu'il le soit en grandeur réelle. Nous entendons par là que les moyens affectés à l'expérience ne doivent pas revêtir un caractère exceptionnel sous peine d'hypothéquer toute possibilité de transfert ultérieur. La généralisation du système pourrait se faire après analyse des résultats de l'expérience et s'étendre sur une période de deux ou trois ans.

L'équipe d'évaluation que nous proposons de mettre sur pied le plus rapidement possible aurait pour mission principale de procéder à une évaluation formative. Cela suppose bien entendu la rédaction d'un rapport final au terme des trois années de la restructuration, rapport qui porterait un jugement sur le degré de réussite ou d'échec du système. A ce moment plusieurs critères devront entrer en ligne de compte: la nature des projets élaborés, la durée des formations d'accrochage, le nombre de personnes qui, les ayant fréquentées, se sont construites soit un itinéraire individuel de formation qualifiante, soit un projet collectif d'intervention sur leur environnement, etc... Si on constate que les formations d'accrochage permettent effectivement l'accès des publics peu scolarisés à la formation, l'équipe d'évaluation devra alors faire des propositions en vue d'établir une clef de répartition des moyens budgétaires entre les divers types de formation.

Mais ce jugement ne constitue pas l'aspect le plus important du travail. En effet, l'évaluation ne sera réellement formative que si elle permet aux acteurs de tester en permanence leurs hypothèses de travail et d'adapter leur action aux circonstances. L'équipe d'évaluation ne pourra donc se contenter d'un regard extérieur. Elle devrait être directement impliquée. C'est pourquoi nous proposons qu'elle contribue au changement en étant en quelque sorte son porte-parole.

Concrètement, l'équipe d'évaluation devra s'acquitter des tâches suivantes:

- 1) elle se tiendra informée de l'évolution de la législation en matière d'éducation populaire et procédera à des visites régulières des terrains dans tous les départements de Grèce;

- 2) au cours de ces visites, elle aura des entretiens avec les membres des NELE et des SLE, avec les responsables des centres, les formateurs et lorsque c'est possible, avec des participants; elle prendra connaissance de leurs projets et les aidera à expliciter leurs hypothèses de travail et leurs démarches, elle les informera de ce qui se passe dans les autres régions tout en s'efforçant de populariser les réussites;
- 3) ayant une vision globale du processus éducatif, elle interviendra ponctuellement en formation de formateurs pour expliciter avec eux les objectifs généraux et donner des exemples concrets de réalisation;
- 4) étant appelée à se déplacer continuellement, elle pourra assurer le suivi des séminaires départementaux et de la formation de formateurs;
- 5) à l'issue de chaque visite, elle consignera par écrit ses observations et constituera ainsi une sorte de "journal de bord" de l'éducation populaire.

Pour qu'elle puisse mener à bien ses diverses tâches, un certain nombre de conditions doivent être remplies:

Premièrement, l'équipe doit être composée de personnes très qualifiées, possédant de grandes capacités de communication et d'initiative et ayant déjà une réelle expérience de l'éducation populaire et une compétence en matière de recherche participative. Il semble donc souhaitable que le noyau de l'équipe soit constitué de personnes qui ont déjà participé à l'évaluation et à l'explication de la politique de changement. Ces personnes devront alors prendre en "écolage" un ou deux nouveaux engagés. Vu l'ampleur du travail et le caractère directement productif de l'équipe sur le plan éducatif, celle-ci devra comprendre un minimum de cinq personnes sous contrat de travail à temps plein.

Deuxièmement, l'équipe doit pouvoir compter de temps à autre sur les conseils d'experts étrangers et avoir la possibilité de visiter quelques expériences étrangères qui poursuivent des objectifs similaires. Étant ainsi appelée à se déplacer à l'étranger mais aussi en Grèce, elle doit

disposer d'un budget qui couvre non seulement les salaires et les frais de fonctionnement, mais aussi les frais de déplacement et d'hébergement.

Troisièmement, l'équipe doit avoir un statut qui lui garantisse une très grande indépendance en même temps qu'une certaine autorité. Certes sa tâche est avant tout une tâche d'incitation et, en ce sens, il serait néfaste de lui donner un pouvoir de sanction. Mais, il est nécessaire qu'une autorité supérieure lui garantisse l'accès aux informations qui lui sont utiles et lui "ouvre les portes" des différentes administrations régionales et locales.

3. Méthodes pédagogiques et formation de formateurs

Dans l'immense majorité des groupes visités, nous avons pu observer une tendance très forte à la reproduction du modèle scolaire traditionnel et très peu d'ouverture sur le monde extérieur.

La disposition même des lieux ainsi que l'attitude des enseignants faisant face à leurs élèves trahissaient une prédominance accusée du "mode de travail pédagogique de type transmissif"⁽¹⁾. La relation formateur - personnes en formation apparaissait comme très dissymétrique: savoir chez les premiers, non-savoirs chez les seconds; cette dissymétrie empêchait que les rôles des enseignants et des enseignés soient réversibles. Peu de place était accordée à la valorisation des apports de chacun, à la critique des connaissances enseignées, à la discussion de la place occupée par les savoirs dans les rapports de production, à l'initiation au questionnement et à la recherche, à l'autoformation collective. En revanche, une insistance très forte sur la nécessité d'adopter une attitude cognitive active et continue à l'égard de la matière enseignée et un centrage sur les connaissances ou les capacités techniques à acquérir. Dans cette option pédagogique, le lieu du pouvoir et du savoir se trouve exclusivement chez le formateur.

(1) L'expression est de M. Lesne dans Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. L'éducateur, 1977.

En centrant toute son attention sur sa matière, le formateur en arrive tout naturellement à fermer la porte au monde extérieur et à ses conflits. S'il s'y réfère de temps à autres, c'est tout au plus pour y puiser quelques exemples permettant d'illustrer son exposé. En restant ainsi enfermé dans sa matière ou dans sa discipline, il accentue la parcellisation des savoirs et éloigne l'éducation des problèmes réels, car ces derniers ont toujours un caractère global. Comme le dit Humbertjean⁽¹⁾, la foudre, par exemple, ne peut se réduire à un chapitre d'électricité et pas davantage à un chapitre d'électricité plus un chapitre de météorologie, plus un chapitre d'accoustique, plus un chapitre de physique. Même en additionnant ses effets sur les arbres, la lumière qui en résulte, l'émotion qu'elle engendre, nous n'aurons en aucune manière reconstitué le phénomène global. Et ne jamais recomposer l'ensemble, c'est laisser le soin à l'apprenant de faire lui-même la synthèse de toutes les disciplines qu'il apprend, ce que probablement peu d'enseignants eux-mêmes sont capables de faire.

L'ouverture sur l'environnement exige non seulement que les formateurs abordent les problèmes dans leur globalité, mais encore qu'ils osent affronter la réalité conflictuelle du social. La formation ne peut en effet éviter les sujets cruciaux sous peine de se complaire dans le déjà mort. Elle doit, au contraire, contribuer au développement de la qualification sociale pour permettre une participation responsable et un contrôle populaire à tous les niveaux ainsi que cela est prévu dans les objectifs généraux de l'éducation populaire.

Pour y arriver, nous avons déjà proposé un mode de restructuration des actions éducatives. Mais pour que cette restructuration soit pleinement efficace, elle exige le respect de plusieurs principes pédagogiques et l'adoption d'une méthode et de techniques adéquates. En ce qui concerne les principes, il convient d'insister sur l'importance qu'il y a à :

(1) Humbertjean, note interne, ACUCES, Nancy, cité par B. Schwartz dans: Une autre école, Paris, Flammarion, Coll. La rose au poing, Paris, 1977, p. 84.

- 1) assurer une très grande souplesse dans la constitution des sections de formation et dans le choix des thèmes à étudier, des méthodes de travail, des horaires et des lieux de réunion;
- 2) globaliser la formation en favorisant le développement de projets ou de cycles dans lesquels on assure l'interconnexion des disciplines;
- 3) adopter une démarche collective de telle sorte que les plus faibles du groupe puissent bénéficier du soutien des plus forts;
- 4) valoriser les acquis antérieurs des participants en leur accordant la parole.

Sur le plan méthodologique, les formateurs doivent adopter une stratégie de dépassement de la demande initiale et une méthode qui permette de rendre aux individus la maîtrise de leur propre apprentissage sans les enfermer dans les pièges de l'autodidaxie et sans véhiculer le mythe qui fait du sujet apprenant un maître tout puissant dégagé des contraintes objectives et des déterminants sociaux.

Cette méthode pourrait être l'autoformation collective et assistée. Celle-ci vise certes à fournir à la personne des informations et des outils d'analyse qui lui permettent de traiter ces informations et de prendre progressivement possession de son propre procès d'apprentissage. Mais elle s'efforce aussi de ne pas l'isoler, de ne pas lui donner l'illusion qu'il est capable de surmonter toutes les contraintes par le seul effet de sa propre volonté. Elle s'inscrit dans le cadre collectif du groupe d'apprentissage et elle est assistée par un formateur. Elle repose sur deux postulats: d'une part, les candidats à une formation possèdent déjà une série d'informations et de connaissances, même très embryonnaires ou périphériques, qui peuvent servir de point de départ à un travail d'élaboration et de structuration; d'autre part, il est possible pour le formateur, moyennant une série de questions adéquates, d'amener un groupe à faire émerger des connaissances relatives à l'objet qu'il veut étudier, à les structurer et à construire un savoir nouveau. La médiation du groupe est donc ici très importante. C'est en groupe que les participants choisissent le thème ou le problème qui fera l'objet de la formation. C'est en groupe que les participants décident d'élaborer un projet et le mettent en oeuvre. Sur ce thème ou à propos de ce problème ou de ce projet,

les membres du groupe vont échanger leurs connaissances, les enrichir grâce aux apports réciproques et structurer un savoir nouveau.

Ce n'est évidemment pas parce que 10 ou 15 personnes discutent d'une question ensemble et échangent leurs connaissances et les expériences qu'elles produiront automatiquement un savoir structuré. Par ailleurs, il n'est pas indispensable que chaque groupe réinvente la roue, alors qu'existent un savoir et des méthodes pour appréhender ce savoir. Le rôle du formateur est donc aussi essentiel. Il n'est pas un simple animateur ou conducteur de réunion; il est supposé maîtriser un savoir et, lorsqu'il intervient dans le groupe, ce n'est pas comme un simple homme-ressource qui, de temps à autre répond à une question pour combler une lacune, c'est en tant que guide du groupe. Cela suppose qu'il possède bien son sujet, qu'il ait clairement défini ses buts, ses objectifs généraux et sa stratégie d'intervention centrée sur un canevas de questions structurantes. Il met alors en place une procédure qui, bien entendu, peut varier d'un formateur à l'autre et d'une matière à l'autre, mais qui, dans l'ensemble, comporte une série d'éléments communs:

- une question structurante au départ;
- la répartition des participants en sous-groupes de 4 ou 5 personnes;
- l'assignation d'un temps de travail défini pendant lequel le groupe veille à fournir une réponse à la question;
- le rapport des sous-groupes;
- le débat sur ces rapports à partir d'une série de questions de relance préparées par le formateur;
- la valorisation des réponses correctes;
- le repérage des lacunes à combler;
- la structuration des réponses en un contenu de savoir;
- la stabilisation de ce savoir acquis;
- l'évaluation des acquis.

Cette démarche fera inmanquablement ressortir les lacunes que le formateur aura à combler en intervenant directement par un apport de contenu, ou en faisant appel, si nécessaire à un homme-ressource extérieur.

Le degré de maîtrise que le formateur a de cette méthode conditionne largement la réussite de cette pédagogie émancipatrice et entièrement tournée vers l'action du groupe.

Le type de public auquel on s'adresse, l'extrême souplesse à instaurer dans la constitution des groupes, dans le choix des thèmes à étudier, la démarche d'apprentissage axée sur l'autoformation collective et assistée, l'attention soutenue à accorder aux problèmes concrets vécus par la population, la nécessaire valorisation des expériences antérieures, les difficultés à maîtriser et à transmettre, les objectifs politiques et sociaux de l'éducation populaire exigent des formateurs très compétents dans leur domaine, à l'écoute des groupes qu'ils prennent en charge et bien au fait des objectifs en question. Il apparaît donc clairement que le développement de l'éducation populaire n'est possible que si un pôle très important de formation de formateurs est mis sur pied.

Ce pôle a non seulement pour fonction d'assurer une formation initiale aux formateurs/organiseurs/concepteurs et aux formateurs/enseignants ainsi que nous l'avons dit ci-dessus, mais encore d'analyser les pratiques en cours, de les évaluer, de mener des recherches sur les méthodes et techniques les plus adéquates et d'élaborer des outils pédagogiques nouveaux adaptés à la formation des adultes faiblement scolarisés.

Sur ce plan, nous voudrions compléter la proposition que nous formulions à la fin du § 1. de ce chapitre (pp. 99-100) en précisant que l'acquisition par les formateurs d'une réelle qualification professionnelle dans le domaine de la formation des adultes suppose non seulement une solide maîtrise du domaine de connaissances qui fait l'objet de leur enseignement, mais encore, qu'ils soient capables:

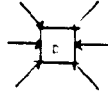
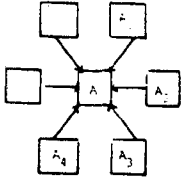
- de définir les actions de formation ordonnées à un ensemble de finalités elles-mêmes définies à partir d'une analyse des situations locales et régionales;
- d'organiser et de mettre en place des dispositifs de formation en fonction d'optiques pédagogiques clairement explicitées, des objectifs fixés à la formation et des contraintes de la situation dans laquelle elle se déroule;
- d'articuler les séquences de formation dispensées au centre de formation et celles dispensées à l'extérieur (notamment sur le lieu même où le projet est mis en oeuvre) et donc de négocier les conditions de l'alternance;

- d'analyser une situation pédagogique dans le cadre de ses déterminations et de ses composantes historiques, sociales, économiques, politiques, psychologiques...
- de déterminer, de clarifier et de rendre opératoires les objectifs d'une formation avec la collaboration active des participants;
- de collaborer d'une part, avec d'autres spécialistes, dans le cadre d'une équipe éducative, d'autre part, avec les participants qui sont eux-mêmes porteurs d'expériences et de connaissances;
- de mieux maîtriser, grâce à une formation en sciences humaines, les processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire ainsi que les relations qui s'établissent au sein d'un groupe;
- d'animer, de conduire et de réguler la progression pédagogique du groupe en tant que tel;
- d'analyser les diverses fonctions de l'évaluation et de participer eux-mêmes à l'évaluation des conditions, des modalités et des effets de la formation dispensée;
- de participer à la recherche pédagogique et de produire des éléments de cette recherche.

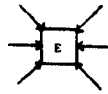
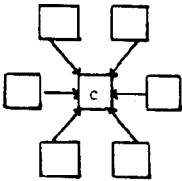
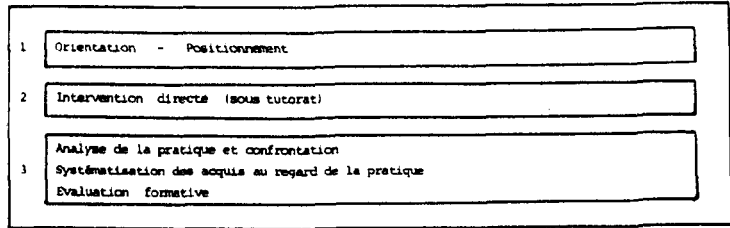
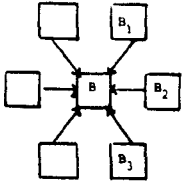
En ce qui concerne le mode de fonctionnement général du dispositif, le schéma de la page 119 permet de l'expliquer.

Le dispositif devrait comprendre:

- a) un "noyau dur" centré sur la pratique et l'analyse de cette pratique et donnant lieu à l'attribution d'une attestation ou d'un certificat de pratique professionnelle;
- b) un système souple d'unités capitalisables permettant un approfondissement des connaissances et un enrichissement de la réflexion sur la pratique;
- c) un lieu de validation des connaissances et de l'expérience professionnelle et/ou sociale antérieure.



PRATIQUE ET ANALYSE PRATIQUE (Noyau dur)



a) Le certificat de pratique professionnelle devrait avoir un volume horaire au moins équivalent à la moitié du volume horaire total. En effet, c'est à lui d'assurer la qualification professionnelle des candidats formateurs. Confié à une équipe pédagogique, il aurait pour mission d'assurer la cohérence interne du dispositif de formation, de mettre en oeuvre l'alternance, d'assurer une formation "en double piste", c'est-à-dire appliquer le principe selon lequel les formateurs en formation sont aussi et en même temps formateurs dans des groupes.

Il devrait comprendre trois sous-ensembles dont les volumes horaires respectifs seraient laissés à l'appréciation de l'équipe pédagogique qui en aurait la charge:

- le premier sous-ensemble comprendrait un temps d'orientation et de positionnement des candidats formateurs;

- le second serait constitué par les interventions directes des stagiaires en situation réelle. Les interventions des candidats formateurs seraient suivies et supervisées par un membre de l'équipe pédagogique. C'est dire que le centre qui assure la formation de formateurs doit nécessairement disposer d'un chantier d'expérimentation et réaliser lui-même des formations pour public adulte faiblement scolarisé;
- le troisième sous-ensemble comprendrait un temps de préparation des interventions, un temps de confrontation des pratiques et d'analyse de ces pratiques, un temps de systématisation des connaissances acquises au regard des pratiques et un temps d'évaluation formative.

b) Le système d'Unités devrait comprendre des unités de perfectionnement ou d'approfondissement définies de manière suffisamment générales (unités-mères) pour que la plupart d'entre elles puissent être entourées d'unités satellites équivalentes et donnant lieu à l'obtention de l'unité-mère.

Si on prend, à titre d'exemple, l'unité-mère "Méthode pédagogique adaptée à la formation d'adultes", les unités satellites pouvant donner lieu à l'obtention de l'unité-mère pourraient être la "pédagogie du projet" ou "l'autoformation collective et assistée" ou "la pédagogie par objectif" ou "l'entraînement mental", etc...

c) Un lieu de validation. Pour les participants qui souhaiteraient faire valider des connaissances ou des savoir-faire antérieurement acquis dans des organismes extérieurs, une procédure de validation interne devrait être prévue. Cette fonction pourrait être assurée par une unité de 40 heures, pendant laquelle, les candidats auraient à constituer un dossier de validation sous la direction d'un tuteur. Ce dossier devrait comprendre:

- une liste des acquis: qualification initiale - formations complémentaires, stages, unités;

- une liste des "mises en oeuvre": expériences professionnelles et sociales;
- après confrontation des deux listes, une réflexion de synthèse et d'analyse de la pratique professionnelle;
- une anticipation des compléments de formation.

Les candidats bénéficiant de cette procédure auraient à soutenir leur dossier devant l'équipe pédagogique responsable.

La création d'un tel dispositif, pour important et urgent qu'il soit, ne peut être qu'un objectif à long terme. A notre connaissance, aucune structure existant actuellement en Grèce ne serait à même de le mettre immédiatement sur pied. Même si elles le voulaient, les universités ne le pourraient, car elles devraient au préalable accepter de s'ouvrir sur l'environnement et accueillir un public d'adultes faiblement scolarisés, ce qui constituerait une rupture par rapport à la représentation qu'elles se font de leur mission traditionnelle. La réalisation d'un tel dispositif devrait donc être confiée à une institution nouvelle, par exemple une école normale qui serait décentralisée et aurait en tutelle plusieurs centres d'éducation d'adultes.

Mais la formation de formateurs ne peut attendre que les conditions optimales soient remplies. L'urgence impose qu'on mette en place des dispositifs intermédiaires qui s'inscrivent dans la logique du dispositif global afin de pouvoir y être facilement intégré lorsque celui-ci verra le jour. On pourrait donc ouvrir trois centres de formation de formateurs jumelés avec trois centres importants d'éducation populaire qui assureraient la partie la plus importante de la formation, en l'occurrence le certificat de pratique professionnelle. On confierait ensuite au Centre d'études et d'autoformation d'Athènes, qui a déjà acquis une expérience en la matière, le soin d'organiser des sessions limitées dans le temps et reprenant le programme de formation de formateurs annexé à la demande de subvention introduite au Fonds social européen. Enfin, on confierait à l'équipe d'évaluation une double mission: d'une part, des interventions ponctuelles portant sur des points précis au cours des sessions de formation et d'autre part une mission de suivi des formateurs et d'évaluation des résultats de leur formation.

4. Articulation des ressources et développement local

Les constats qui ont été faits par M. Eliou et que nous avons relatés au chapitre I.(p. 41-42) sont tout à fait corroborés par nos propres observations: en dépit de l'accroissement budgétaire important des années 81-82, l'éducation en général et l'éducation populaire en particulier manquent cruellement de moyens. L'équipement fait pour ainsi dire totalement défaut et les bâtiments sont désuets. La plupart des cours pour adultes se donnent soit dans des locaux de fortune soit dans des classes d'école primaire. Nous avons vu ces adultes du milieu populaire mal installés devant des pupitres branlants et trop petits, dans des classes impersonnelles, froides et peu attrayantes.

Un effort d'équipement s'avère donc indispensable. Est-il possible sans accroissement des moyens? Nous ne le pensons pas. On peut certes invoquer le fait que, toutes proportions gardées, le nouveau règlement est plus économique que l'ancien. En effet, des mesures ont été prises pour supprimer les gaspillages et les cumuls. Et il est particulièrement heureux de constater que des emplois ont pu être créés sans que cela n'exige des ressources complémentaires. Il a suffi de limiter les possibilités de cumul des directeurs de centres et l'attribution des primes en fonction du nombre de participants accueillis pour pouvoir créer quelques 250 postes de membres de SLE et plus de 500 postes de directeurs de centres. Malgré cela, la courbe des dépenses demeure ascendante, car un développement de la qualité de la formation passe nécessairement - nous l'avons vu - par un accroissement des volumes horaires, par l'ouverture de nouvelles sections plus proches des objectifs définis et par la prise en compte des problèmes importants que vivent certaines minorités. Certes, les autorités ont pris certaines précautions pour ne pas augmenter inconsidérément le nombre de participants et pour opérer des changements de contenus. Mais nous avons aussi vu qu'on ne pouvait du jour au lendemain supprimer toutes les matières qui accrochent largement le public populaire.

C'est donc du côté de l'articulation des ressources existantes et d'un surcroît d'investissement qu'il faut chercher la solution de ces problèmes. Mais si apport de moyens nouveaux il y a, il faut qu'ils soient judicieusement affectés et qu'ils puissent servir les objectifs même de

développement local. C'est pourquoi nous préconisons d'une part un renforcement de la collaboration interinstitutionnelle afin de permettre à l'éducation populaire d'utiliser des bâtiments publics autre que les écoles primaires et aux autres services publics d'utiliser les équipements nouveaux qui seraient affectés à l'éducation populaire (moyens audiovisuels, micro-ordinateurs, rétro-projecteurs, etc...). D'autre part, nous proposons qu'une étude soit faite très rapidement pour envisager l'affectation d'au moins un bâtiment par département à l'éducation populaire.

Quand on sait que beaucoup de bâtiments anciens sont pratiquement laissés à l'abandon et qu'il suffirait de les rénover pour les rendre utilisables par l'éducation populaire, on pourrait imaginer, au moins dans deux ou trois grandes villes, un programme de développement local intégré où interviendraient le Fonds social européen pour les aspects liés à la formation et le Fonds de développement régional pour les investissements. En procédant à de telles rénovations et affectations, on ferait d'une pierre quatre coups puisque:

- 1) on rénoverait et conserverait le patrimoine culturel;
- 2) on assurerait à l'éducation populaire les moyens de sa politique;
- 3) on créerait un certain nombre de postes de travail dans le domaine de l'économie sociale;
- 4) on pourrait développer des exemples significatifs de formation accompagnant des projets de développement des services.

Pour importante qu'elle soit, parce qu'elle débouche sur une action collective liée à un projet concret, cette proposition ne constitue cependant qu'un aspect du problème. En effet, de nombreux autres projets régionaux pourraient être développés aussi bien en zone urbaine qu'en zone rurale, moyennant une intervention conjointe des différents Fonds européens. Une recherche devrait être envisagée pour élaborer quelques programmes de développement local intégré qui assureraient la création de nouveaux postes de travail dans le champ de l'économie sociale. Cette recherche devrait aussi étudier les conditions de mise en oeuvre et de viabilité de tels programmes ainsi que les conditions d'une participation active et responsable de la population concernée à la réalisation de ces programmes. La recherche qui devrait être prise en charge par les pouvoirs

publics grecs et par le Fonds social européen pourraient s'intéresser plus particulièrement aux possibilités nouvelles d'emplois qui pourraient apparaître:

- 1) dans les services; à titre d'exemple: travaux d'aide sociale: crèches, garderies, ludothèques, école de devoirs, maison des femmes, foyer de jeunes; travaux portant sur l'environnement: rénovation de bâtiments, aménagement de sites dégradés, création d'espaces verts ou d'espaces de jeux en ville, etc...
- 2) dans les "bas de gamme" du commerce ou de l'industrie: encouragement à la mise en oeuvre de l'innovation technique, création de services conseils communs à plusieurs entreprises, création de services d'appui logistique aux coopératives, utilisation commune d'un pool de micro-informatique, etc...
- 3) dans la production agricole ou artisanale: coopérative de production ou de commercialisation, petits services d'imprimeries ou de reproduction, réparation de petits matériels, artisanat d'art local, développement de technologies alternatives, etc...

Quoiqu'il en soit, pour que de tels programmes soient viables, un effort considérable de sensibilisation et de dynamisation de toute la population des zones d'implantation est nécessaire. Si nous avons proposé une structuration des formations qui débouche en dernière analyse sur des projets d'action c'est bien parce que nous croyons que c'est en liant la formation, la recherche et l'action qu'on parviendra à engager la population dans un processus de développement et surtout de développement contrôlé et maîtrisé par elle. Si nous préconisons une stratégie pédagogique de dépassement de la demande, c'est bien pour se dégager progressivement des formations de type ludique et pour satisfaire les besoins objectifs de qualification sociale et professionnelle, condition sine qua non d'une participation active à l'élaboration des projets et à leur mise en oeuvre. Si nous insistons sur le fait que la formation de formateurs doit assurer à tous les candidats formateurs une maîtrise sociale c'est bien pour qu'ils puissent entraîner leurs participants à l'action. Enfin, si

nous insistons pour qu'ils aient une connaissance des objectifs de l'éducation populaire, des problèmes régionaux et locaux et du plan de développement économique, c'est bien pour qu'ils puissent assumer leur fonction d'agents de développement.

CONCLUSIONS GENERALES ET RECOMMANDATIONS

Nous avons vu qu'en 1982 des changements significatifs se sont opérés dans la politique d'éducation des adultes. Ces changements vont dans le sens d'une plus grande adéquation du système éducatif aux objectifs de qualification sociale, de qualification professionnelle et de développement régional ou local. Parmi les aspects les plus positifs de ces changements relevons:

- 1) l'adoption du nouveau règlement et la popularisation de ses objectifs qui créent les conditions institutionnelles favorables à une réorientation des contenus et des programmes;
- 2) les procédures démocratiques et participatives suivies dans les séminaires régionaux qui ont été organisés en vue de discuter les nouvelles orientations de la politique éducative des adultes;
- 3) le processus de recrutement des conseillers de l'éducation populaire, et la sélection axée sur les compétences sociales et professionnelles et non plus, comme ce fut souvent le cas auparavant, sur le clientélisme politique;
- 4) la lutte contre les gaspillages et les cumuls ainsi que les efforts pour accroître la qualité des formations, notamment en supprimant certaines activités de trop courte durée ainsi que certains cours dont les contenus n'avaient aucun lien direct avec les objectifs poursuivis par l'éducation populaire;
- 5) la création de 250 emplois de conseillers de l'éducation populaire et de plus de 500 emplois de directeurs de centres grâce à la suppression des cumuls;
- 6) la présentation au Fonds social européen d'une demande d'intervention pour 1983 nettement mieux structurée que les précédentes et qui témoigne d'une volonté de mettre en pratique les objectifs définis dans le cadre de la réorientation politique;
- 7) une intégration effective de l'éducation populaire dans le plan de développement économique nationale et une meilleure articulation des divers services publics concernés par les problèmes de l'éducation des adultes.

Ces aspects positifs ne peuvent cependant masquer les problèmes qui subsistent et les difficultés qui sont apparues à mesure qu'on tentait de concrétiser les nouvelles orientations.

Malgré la volonté des autorités de réorienter la politique éducative, et en dépit des efforts consentis sur le plan institutionnel et administratif, il faut bien constater qu'en 1982, le changement sur le terrain demeurerait très limité:

- certains cours dont on avait prévu la suppression parce que trop éloignés des objectifs continuaient à être assurés et étaient dissimulés sous d'autres intitulés;
- les programmes étaient peu structurés;
- aucun cycle de préformation n'était créé;
- les projets de développement local ou d'intervention sur le plan social étaient pour ainsi dire inexistantes;
- la dimension sociale était absente de l'immense majorité des formations;
- les formateurs continuaient à privilégier la dimension technique et à répondre strictement à la demande individuelle sans se préoccuper des besoins collectifs et sociaux des participants et de la collectivité;
- le mode de travail pédagogique était toujours de type transmissif;
- la participation du public à l'organisation et à la gestion de la formation était faible, pour ne pas dire nulle.

On pourrait multiplier les exemples de ce type et c'est compréhensible puisque, comme nous l'avons souligné plus haut, on se trouve à un moment charnière entre "l'ancien" et le "nouveau". D'ailleurs, notre écriture même est trompeuse, car elle donne une impression de figé alors que nous sommes dans un temps privilégié où tout bouge, où la vérité d'aujourd'hui s'avère complètement dépassée le lendemain. Entre nos premières visites de terrain qui se situaient en octobre 1982 et les dernières de février 1983, nous avons déjà noté des évolutions sensibles de sorte qu'on peut affirmer que le processus de changement est réellement en marche.

Ce processus se heurte bien entendu à de multiples difficultés dont la moindre n'est certes pas la résistance d'une partie des anciens cadres administratifs et parfois du public lui-même. Habitué à recevoir les

directives d'en haut, rarement associés à la définition de la politique éducative, nombreux sont ceux qui continuent à se complaire dans la facilité et à reproduire ce qu'ils ont toujours fait.

En revanche, nous avons également rencontré des responsables zélés pour qui le changement ne s'opérait pas assez vite et qui auraient été prêts à préconiser des mesures générales et radicales. La tentation de précipiter le mouvement sans tenir compte des conditions locales constitue, à nos yeux, un danger aussi grand que les résistances entretenues par les anciens cadres. Aussi, nous croyons qu'il est peu opportun de vouloir supprimer de manière radicale et par décision administrative toutes les sections d'enseignement qui n'auraient qu'une douzaine d'heures. La mesure s'impose, certes en principe, mais dans certaines situations bien concrètes, des manifestations de courte durée peuvent être hautement bénéfiques comme moyen de sensibilisation, comme apport d'une capacité précise, comme formation intégrée à un projet.

Enfin, une dernière difficulté sur laquelle nous avons insisté à plusieurs reprises réside dans la pauvreté des moyens d'équipement et dans la faiblesse du potentiel en ressources humaines surtout dans les zones rurales. Or, aucun changement qualitatif ne pourra jamais s'opérer d'Athènes. La décentralisation est une réponse à ce problème, mais elle se heurte à l'attraction qu'exercent les grandes villes sur les cadres et les jeunes diplômés. Si les compétences ne manquent pas - et nous avons vu que la Grèce dispose d'un potentiel d'universitaires non négligeable dont un nombre croissant se trouve d'ailleurs en chômage - encore faut-il pouvoir les mobiliser pour les affecter là où ils sont nécessaires et leur assurer une formation qui en fasse de véritables agents du développement local. Sans cette formation, sans un suivi régulier, sans une réflexion permanente sur leur pratique ainsi que sur les conditions sociales, économiques et culturelles dans lesquelles ils sont amenés à agir, aucun changement profond d'attitude et de comportement n'est possible. Sur ce plan, le recrutement et la formation des conseillers de l'éducation populaire constitue un espoir. Il en va de même en ce qui concerne la nomination des nouveaux directeurs des centres d'éducation, mais le problème de leur formation ainsi que celle de leurs formateurs demeure posé.

Pour combler ces lacunes et résoudre ces difficultés, nous avons été amenés à formuler une série de propositions. Nous les reprenons ici de manière succincte et nous renvoyons le lecteur qui souhaite en trouver la justification aux pages où elles ont été développées.

1ère proposition: Construction d'un dispositif de formation plus structuré
(pp. 82-87 et 109)

Plutôt que de supprimer radicalement toutes les formations de courte durée ainsi que toutes celles qui ne présentent pas un lien direct et immédiat avec les objectifs de qualification professionnelle ou de développement local, nous proposons de les transformer progressivement et de les insérer dans un ensemble structuré où elles auront une fonction d'accrochage, d'orientation et d'incitation. Cet ensemble structuré devrait comprendre trois types de formation:

- les formations d'accrochage et d'incitation de courte durée;
- les cycles de préformation ou de formation à caractère technique, professionnel ou social;
- les formations accompagnant la mise en oeuvre de projets de développement économique local ou d'intervention sur l'environnement social.

L'acceptation de cette proposition implique que toutes les formations légères soient financées même si l'on devait constater un certain taux de déperdition lors du passage d'un type à un autre.

2è proposition: Expérimentation du dispositif avant sa généralisation
(pp. 110-111)

Pour être efficace, le dispositif doit être mis en place globalement. Comme il est peu probable qu'on puisse disposer de moyens financiers suffisants pour l'étendre immédiatement à l'ensemble du territoire grec, nous proposons qu'il soit testé dans les cinq zones pilotes retenues par les autorités. L'expérience devra avoir lieu "en grandeur nature et en condition normale", c'est-à-dire que les moyens qui y seront affectés ne doivent pas revêtir un caractère exceptionnel. Cette condition est indispensable si on veut pouvoir opérer des transferts ultérieurs. Il va de soi que la généralisation ne pourra se faire qu'après évaluation des résultats.

3e proposition: Introduction de la "dimension sociale" dans tous les cours
(p. 107)

Si l'on ne peut généraliser l'ensemble du dispositif faute de moyens il apparaît néanmoins possible d'introduire la "dimension sociale" dans toutes les matières, dans tous les cycles et dans tous les projets. Les cycles de préformation et de formation socio-économique dont la création est prévue par le programme de 1983, ne peuvent être considérés comme suffisants pour assurer la qualification sociale des participants. Si cette dernière constitue bien un objectif essentiel de l'éducation populaire, il faut que cet objectif soit présent partout, qu'il informe tout le dispositif. En outre, il faut que les contenus de ces cours de vie sociale soient élaborés en fonction des besoins et des caractéristiques socio-économiques locales pour être facilement assimilables et utilisables par les participants.

4e proposition: Mise sur pied d'équipes de formation mobiles (pp. 103-105)
Pour répondre à des besoins spécifiques, comme par exemple l'introduction de la dimension sociale dans les cours qui se donnent dans des villages retirés et où n'existe pas de spécialiste en la matière, ou pour assurer le suivi de la formation des semi-nomades, nous proposons la constitution d'une unité mobile par département. Ces unités constituées d'un animateur, d'un ou deux formateurs compétents en matière économique et sociale, d'une infirmière ou d'une assistance sociale auraient à sillonner les campagnes et à apporter l'appui logistique qui souvent fait défaut. Elles pourraient avoir un rôle de formation de formateurs notamment à l'égard des formateurs qui interviennent dans les matières techniques.

5e proposition: Création d'un dispositif de formation de formateurs adéquats (pp. 101-102 et 107-122)

Si on veut que les objectifs de l'éducation populaire soient atteints, un dispositif de formation de formateurs doit être mis en place le plus rapidement possible. Comme nous l'avons expliqué, ce dispositif doit être unique mais décentralisé, qualifiant sur le plan professionnel et social, conçu en unités capitalisables et fondé sur le principe de la "double-piste" qui veut que le candidat formateur soit à la fois en situation de formé et de formateur.

Par un système de dominantes et d'options, il doit assurer à la fois la formation des formateurs chargés de la conception, de l'organisation et de la gestion des actions éducatives (membres des SLE) et celle des formateurs appelés à intervenir directement dans les groupes.

A long terme, le dispositif mis en place devra assurer aux candidats formateurs une formation professionnelle de qualité pouvant déboucher sur des certifications reconnues et, au-delà, sur un statut professionnel.

A court terme et pour parer au plus pressé, il convient d'organiser des sessions de formation de formateurs qui assurent aux candidats une formation initiale élémentaire tout en veillant que cette dernière s'inscrive dans la logique du dispositif global afin qu'elle puisse être un jour validée. Pour être pleinement efficaces, ces sessions devront faire l'objet d'un suivi pédagogique que nous proposons de confier à l'équipe d'évaluation.

La formation de formateurs devra être confiée à une institution nouvelle en raison même du caractère novateur de cette formation et des fonctions à assumer. C'est pourquoi, nous suggérons la création d'une école normale d'un type tout nouveau ayant une action en milieu populaire ou étant elle-même l'émanation de trois ou quatre centres d'éducation populaire choisis parmi les plus importants, les plus dynamiques et les plus ouverts de Grèce.

A court terme et en attendant la création d'une telle institution, il serait souhaitable que la formation de formateurs soit confiée au Centre d'études et d'autoformation d'Athènes qui a entrepris une réflexion approfondie sur les méthodes pédagogiques et qui a déjà une certaine expérience en matière de formation de formateurs. Toutefois, cette mission devrait être soumise à la condition qu'il développe aussi ses activités de formation à destination du milieu populaire. Ceci implique bien entendu que les pouvoirs publics et le Fonds social européen lui octroient les moyens nécessaires.

6e proposition: Création d'observatoires régionaux des faits sociaux et économiques

La formation pédagogique des formateurs peut être assurée par le dispositif de formation que nous préconisons. Mais sans une information précise sur les conditions sociales et économiques spécifiques à chaque région, sans un lien très étroit entre ces dernières et les objectifs plus généraux tracés par le plan quinquennal de développement, la formation risque de demeurer théorique. C'est pourquoi, nous proposons la création d'observatoires régionaux des faits sociaux et économiques. Organisés en collaboration avec le Ministère des Affaires économiques et sociales, ceux-ci devraient pouvoir compter sur quatre à cinq permanents (économistes, sociologues, pédagogues, statisticiens, juristes...) entourés de conseillers de l'éducation populaire, de directeurs de centre et de formateurs. Ces observatoires recueilleraient les informations économiques et sociales indispensables à la mise sur pied des projets de développement locaux et contribueraient à l'enseignement.

7e proposition: Mise sur pied d'un système cohérent de recueil des données nécessaires à l'évaluation des actions éducatives (pp. 66 et 88-92)

L'observatoire des faits sociaux et économiques fournira les données indispensables à l'action sur le plan régional. Mais il doit être complété par un système d'information et d'analyse interne à l'éducation populaire. Ceci suppose la mise en place d'un système de recueil des données qui permette d'analyser le profil sociologique du public en formation, de juger de sa représentativité par rapport au public de la zone d'implantation, de connaître les flux d'inscription et de réinscription et de pouvoir ainsi identifier les différents itinéraires de formation. Pour fournir les données de base indispensables à ces analyses, nous proposons l'adoption de fiches d'inscription relativement simples et la mise sur pied d'une recherche-participative sur les publics en formation.

8e proposition: Publication d'un bulletin ou d'un journal de l'éducation populaire (p. 98)

Pour permettre une information et une sensibilisation systématique des agents de l'éducation populaire et pour accélérer le processus de dévelop-

pement local et accroître les capacités d'initiative, nous proposons la publication d'un journal de l'éducation populaire. Celui-ci ouvrirait ses colonnes aux formateurs et aux participants qui pourraient apporter leur témoignages, leurs réflexions et leurs suggestions à propos des projets développés par l'éducation populaire. Ce journal serait en outre un puissant instrument de popularisation des expériences réussies.

9e proposition: Affectation de moyens d'équipement et élaboration de programmes de développement local intégré (pp. 122-125)

Les carences en équipement risquent d'hypothéquer lourdement l'avenir. L'adoption d'une pédagogie adaptée à la formation des adultes du milieu populaire ne peut se concevoir sans un minimum de moyens matériels. En outre, l'éducation populaire ne peut se développer que si l'infrastructure suit. C'est pourquoi nous avons proposé que des programmes de développement intégrés soient mis en oeuvre notamment pour répondre au besoin en bâtiments. Nous avons montré que si le projet était bien conçu, il pourrait non seulement assurer les moyens indispensables au bon fonctionnement de l'éducation populaire mais encore être créateurs d'emplois et lieu d'expérimentation de la formation en alternance.

Pour réussir cette opération, mais aussi pour explorer les possibilités de création et de développement d'activités dans d'autres secteurs de l'économie sociale, nous proposons le dégagement de crédits de recherche nécessaires à la mise sur pied d'une équipe de trois ou quatre chercheurs. Ceux-ci seraient chargés d'étudier les conditions de viabilité de tels programmes de développement intégré et de proposer les lieux de leur implantation.

10e proposition: Maintien d'une équipe d'évaluation formative (pp. 97-110-113)

En pleine restructuration, l'éducation populaire doit se donner les moyens de porter un jugement objectif sur l'adéquation entre ses objectifs et les résultats obtenus. Elle doit, en outre, pouvoir tester en permanence les hypothèses de travail et adapter les démarches aux circonstances. Au terme de la restructuration, les autorités doivent pouvoir décider en toute connaissance de cause si la réorientation de certains

flux financiers s'imposent ou non. Bref, on ne peut se passer d'une équipe qui confronte en permanence les intentions et les réalités et qui procède à une évaluation formative. Comme nous l'avons montré ci-dessus à maintes reprises, cette équipe pourra en outre s'acquitter d'une série de tâches de suivi, d'information et de popularisation des expériences puisqu'elle sera appelée à se déplacer dans tous les départements. Composée de cinq personnes minimum, à qui on garantira une réelle indépendance, elle sera chargée d'une mission de 3 ans au terme de laquelle elle fournira un rapport d'évaluation.

Chaque année, elle présentera un rapport intérimaire qui sera discuté et dont les autorités s'efforceront de tenir compte. L'équipe disposera d'un budget couvrant son traitement, ses frais de déplacement et de fonctionnement ainsi que les interventions qu'elles pourraient demander à des experts étrangers.

Cette équipe apparaît réellement comme la clef de voûte du système que nous préconisons. Sans elle, nombre de fonctions utiles, indispensables mêmes, ne pourraient être assumées. Nous insistons donc tout particulièrement sur cette dernière proposition et nous considérons qu'elle conditionne largement la réussite de l'ensemble du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

1. Sources statistiques utilisées

- Annaires statistiques, Service national de statistiques de Grèce, Athènes, 1971- 1981 (Enquêtes sur l'emploi, recensements de 1971 et 1981, statistiques sur l'enseignement,... etc...).
- Emploi et chômage 1974-1980, Eurostat, Luxembourg, 1982.
- Rapports d'activité annuels de la Direction de l'éducation des adultes du Ministère de l'Education nationale et des Cultes, Athènes, 1953-1982.
- Rapport d'activité de l'Office de l'emploi et de la main-d'oeuvre (OAED), Athènes.
- Unesco, Statistiques des étudiants à l'étranger, 1969-1973, Paris.

2. Ouvrages et articles utilisés

- M. CASSOTAKIS, Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce, Université d'Athènes, 1979.
- C. CHRISTOMANOS, L'enseignement technique et professionnel en Grèce. Influences psychologiques et sociales des Centres d'enseignement technique et professionnel supérieurs (KATEE) sur les étudiants, Ioannina, Thèse de doctorat, 1981.
- P. DEMUNTER et C. VERNIERS, L'action collective de formation: une pratique éducative en milieu ouvrier, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, no. 4, Bruxelles, 1982.
- P. DEMUNTER, Les travailleurs sans emploi et la formation, Contradictions, Coll. Le district socio-éducatif et culturel, no. 5, Bruxelles, 1982.
- Education populaire: Expériences internationales et perspectives grecques, Centre d'études et d'autoformation, Athènes, 1982.
- M. Eliou, La distribution des chances scolaires en Grèce, Tiers Monde, Paris, T. XIX, no. 76, 1978.

- M. Eliou, Les ambiguïtés d'une réforme qui se contredit: le cas grec, Xe Conférence de l'Association d'éducation comparée en Europe, Genève, 1981 (texte polycopié).
- K.KASSIMATI, Z. PILAFTSOGLU, K. TSAKIRIS, Les centres d'apprentissage de l'OAED, Athènes, Centre national de recherches sociales, 1982.
- Y. KRAVARITOU-MANITAKIS, Egalité des chances et formation professionnelle, Le cas de la Grèce, Berlin, Cedefop, (à paraître).
- M. LESNES, Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- M. NEGREPONDI-DELIVANI, Analysis of the Greek Economy, 2e édition, Athènes, 1981.
- E. PLATSOUKA, Y. ANOMERITIS, The role of vocational training in member states, with a large rural population: the situation of Greece, Main Report for Commission of the European Communities.
- B. SCHWARTZ, Une autre école, Paris, Flammarion, 1977.

TABLE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1. Répartition de la population grecque par sexe et par âge en 1980	13
Tableau 2. Evolution de la densité par département (1971-1981)	15
Tableau 3. Répartition de la population des pays de la CEE par âge (1979)	16
Tableau 4. Evolution de l'accroissement de la population en Grèce et dans l'Europe des dix (pour 1.000 habitants)	17
Tableau 5. Distribution de la force de travail par secteur (1951-1981)	20
Tableau 6. Evolution du revenu annuel pour les trois principales catégories sociales	21
Tableau 7. Evolution du chômage entre 1977 et 1981 (en%)	23
Tableau 8. Répartition de la population scolarisée selon le degré et le type d'enseignement (1977-1978)	27
Tableau 9. Répartition de la population âgée de 10 ans et plus, selon le niveau d'éducation, le sexe, et le degré d'urbanisation en 1971 (en%)	29
Tableau 10. Répartition des économiquement actifs, par sexe; branche d'activités et niveau d'études en 1971	31

Tableau 11.	Evolution du nombre d'écoles primaires, publiques dispensant des cours du soir (1975-1981)	34
Tableau 12.	Répartition des effectifs de l'enseignement technique et professionnel (1977-1978)	36
Tableau 13.	Evolution du nombre de diplômés et d'élèves inscrits aux écoles d'apprentissage (1970-1979)	38
Tableau 14.	Volume de la formation par département (1er semestre 1982)	64
Tableau 15.	Répartition du nombre de groupes, d'heures et de participants par matière (1er semestre 1982)	68
Tableau 16.	Répartition par âge et par sexe (1er semestre 1982)	72
Tableau 17.	Evolution du nombre de sections et du nombre total d'heures/groupe à l'exclusion des formations non structurées en cycles	74
Tableau 18.	Evolution du volume horaire par matière	76
Tableau 19.	Evolution de la répartition de la population en formation par sexe et par âge	79
Tableau 20.	Evolution du nombre de formateurs par catégorie (1976-1981)	81
Tableau 21.	Répartition des présences et des heures en fonction de la longueur des cycles en 1981	82

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION GENERALE	4
1. Objet de l'évaluation	4
2. Type d'évaluation	7
3. Démarche suivie	9
4. Plan de l'évaluation	11
CHAPITRE I. - L'EDUCATION POPULAIRE DANS SON CONTEXTE ECONOMIQUE ET SOCIAL	13
§ 1. Quelques caractéristiques générales de la société grecque	13
1. La population	13
2. La population active et la structure de l'emploi	19
3. Le chômage	22
§ 2. Système éducatif et niveau de scolarisation	25
1. Organisation de l'enseignement en Grèce	25
2. Le niveau de scolarisation	28
a. Le niveau d'études de la population âgée de plus de 10 ans	28
b. Niveau de scolarisation des économiquement actifs	30
c. L'analphabétisme	32
3. La formation professionnelle	34
a. La formation professionnelle dans le cadre scolaire	35
b. La formation professionnelle en dehors du cadre scolaire	37
4. Quelques particularités de l'enseignement grec	40

CHAPITRE II. - OBJECTIFS ET STRUCTURES DE L'EDUCATION POPULAIRE	43
§ 1. Bref aperçu historique de l'éducation populaire	43
1. Organisation de l'éducation des adultes	45
2. Esprit et fonctionnement de l'éducation des adultes entre 1976 et 1981	48
§ 2. La redéfinition de la politique d'éducation des adultes: l'éducation populaire	51
1. Les objectifs	52
2. Les nouvelles structures de l'éducation populaire	57
CHAPITRE III. - L'EDUCATION POPULAIRE EN CHIFFRES: ESSAI D'EVALUATION QUANTITATIVE	61
§ 1. L'éducation populaire en 1982	63
1. Les activités de formation par département	63
2. Les activités de formation par matière	67
3. Répartition par sexe et par âge	71
§ 2. Quelques données sur l'évolution des activités de formation	73
1. Evolution du nombre total de centres	73
2. Evolution du volume global de la formation	74
3. Evolution des volumes horaires par matière	75
4. Evolution du public en formation	78
5. Evolution du nombre de formateurs par catégorie	80
§ 3. Le problème de la durée des cours	82
§ 4. Pour une analyse du profil sociologique des formateurs et du public en formation	88

CHAPITRE IV. - L'APPLICATION DE LA NOUVELLE POLITIQUE D'EDUCATION POPULAIRE: ESSAI D'EVALUATION QUALITATIVE	93
§ 1. Les conditions institutionnelles	93
1. Les séminaires d'information et de sensibilisation à la nouvelle politique	94
2. Le recrutement et la formation des cadres	98
§ 2. Le fonctionnement des centres d'éducation	103
1. Le public	103
2. Contenu et structure des programmes	107
3. Méthodes pédagogiques et formation de formateurs	113
4. Articulation des ressources et développement local	122
CONCLUSIONS GENERALES ET RECOMMANDATIONS	126
BIBLIOGRAPHIE	135
TABLE DES TABLEAUX	137
TABLE DES MATIERES	139

BON DE COMMANDE
à renvoyer à

CAHIERS D'ETUDES DU CUEEP

C.U.E.E.P.

11 rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX (tél.: 20/52.54.24)

No.	F.F.	Nombre d'exemplaires
1. L'éducation populaire en Grèce Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="text"/>
Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="text"/>

Veillez préciser:

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du CUEEP.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24