

et de l'industrie est ainsi détourné et dévoyé par ces stratégies nationalistes et impérialistes.

« Fruit de la recherche universelle et destinée à enrichir le savoir de tous, la science n'est pas seulement « prisonnière du capital » et « à son service », comme dit Marx. Elle est prisonnière de l'État national et impérial qui, malgré quelques progrès très limités, en garde autant qu'il le peut les secrets pour ses armements et pour l'enrichissement de ses ressortissants mêmes. Propres à accroître la puissance de tous sur la nature, des techniques de fabrication et communication sont monopolisées par les nations ou commercialisées à leur propre bénéfice. Il s'opère ainsi une **appropriation collective, par des groupes restreints, des pouvoirs universalisants des procédés de l'âge technique et scientifique** ». Ainsi **l'accélération du progrès technique monopolisé par des nations privilégiées est-elle une des causes essentielles de l'inégal développement des sociétés.**

Face à ce jugement d'existence, nous ne porterons pas ici de jugement de valeur. C'est à chaque individu, à chaque groupe, à chaque peuple et à l'humanité de tirer la conclusion au niveau de sa lucidité, de ses pouvoirs et de son vouloir.

Paolo FREIRE

ÉDUCATION ET CONSCIENTISATION

Dans cet article, Paolo Freire, qui fut jusqu'en avril 1964, Directeur du Service d'Extension Culturelle de l'Université de Recife et de la Campagne d'alphabétisation projetée sur le plan fédéral, reprend ses thèses sur l'éducation qui ont déjà fait l'objet de plusieurs publications au Brésil. Basées sur une connaissance approfondie des structures mentales, sociologiques et politiques de ce pays, ces thèses, valables pour toutes les sociétés, rejoignent plusieurs idées fondamentales que nous avons développées dans notre numéro de mars 1965 (). C'est dans la mesure, disions-nous, où chaque être humain a la possibilité de « mener » son existence que la société à laquelle il appartient adopte des structures conformes au mieux-être de tous. Paolo Freire expose ici les bases théoriques et les résultats d'une expérience d'alphabétisation, prélude à une prise de conscience, par ceux qui en ont été les bénéficiaires, de leur dignité d'homme et du rôle qu'ils jouent et peuvent jouer dans le développement de leur société. Sur cette notion de « conscientisation » et sur son expérience brésilienne, Paolo Freire prépare actuellement un ouvrage dont la première édition serait publiée au Brésil.*

Aucune action éducative ne peut se passer d'une réflexion sur l'homme ni d'une analyse des conditions de son milieu culturel. Il n'y a pas d'éducation en dehors des sociétés humaines; il n'y a pas d'homme « dans le vide ». L'homme est un être de racines tempo-spatiales. De là vient qu'il est, selon l'heureuse expression de G. Marcel un être « situé et daté ». « L'instrumentalité » de l'éducation — quelque chose de plus que la simple préparation des cadres techniques en fonction de la vocation de développement d'une région — dépend de l'harmonie obtenue entre la vocation ontologique de cet être « situé et daté » et les conditions particulières de cette datation et de cette « situationalité ». Et si la vocation ontologique de l'homme est celle d'être sujet et non objet, elle ne peut se réaliser que dans la mesure où, partant de conditions favorables et réfléchissant sur les conditions tempo-spatiales, on se plonge en elles et on les mesure avec un **esprit critique**. Plus l'homme sera porté à réfléchir sur sa **situation**, sur son enracinement tempo-spatial,

plus il en « émergera » consciemment « chargé » d'engagement dans toute sa réalité, réalité devant laquelle, en tant que sujet, il ne doit pas être simple spectateur, mais à l'intérieur et à partir de laquelle il doit intervenir toujours davantage.

L'éducation n'est un instrument valable que si elle établit une relation dialectique avec le contexte de la société à laquelle elle s'applique, une fois **intégrée** à ce contexte dans lequel l'homme est enraciné et qui, à son tour, lui donne des couleurs particulières. Si elle ne correspond pas à ce contexte, si elle est plaquée, l'éducation devient « aliénée » et, partant, inopérante. Cela signifie nécessairement **le dépassement du faux dilemme humanisme-technologie**. A une époque toujours plus tech-

(*) N° 21 : « Développement communautaire, Animation et Participation créatrice ». Ce numéro peut encore être commandé au siège de la revue.

nologique comme la nôtre, une éducation qui ne tiendrait pas compte des possibilités techniques de l'homme serait aussi inefficace que celle qui, dominée par l'obsession de la spécialisation, oublierait son côté humaniste, le développement de la capacité critique de l'homme, grâce à laquelle il devient sujet. La première ferait perdre la bataille du développement; la seconde amènerait l'homme à perdre « l'adresse de l'amour », l'inscrivant dans l'anonymat et la massification d'où, pour sortir, une fois de plus il aura besoin de réflexion, de réflexion sur sa condition même d'être « massifié ».

L'Homme en tant qu'être de relations

Cet être « daté et situé », ontologiquement inachevé — sujet par vocation, objet par distorsion — découvre qu'il n'est pas seulement dans la réalité, mais avec elle. La réalité est objective, indépendante de lui, possible à connaître, et c'est parce qu'il n'est pas seulement en elle, qu'il a des relations avec elle.

Les relations qu'il noue dans et avec cette réalité présentent des caractères essentiels qui les distinguent des purs **contacts**, de la sphère animale. Par cela même, le concept de relations, de la sphère purement humaine, implique des notions de pluralité, de critique, de conséquence et de temporalité. Il y a une pluralité dans les relations de l'homme avec le monde dans la mesure où il répond aux défis de ce même monde dans sa grande variété, dans la mesure où il ne s'épuise pas dans un modèle-type de réponse. Sa pluralité ne s'exerce pas seulement par rapport aux différents défis que lui porte son contexte, mais par rapport à un même défi.

Dans le jeu constant de ses réponses, il s'altère dans l'acte même de répondre. Il s'organise, choisit la meilleure réponse, agit. Dans les relations de l'homme avec le monde, il y a une pluralité dans la singularité même. La critique intervient aussi dans ses relations. La captation qu'il fait des données objectives de sa réalité est essentiellement critique et non purement réflexive, comme il arrive souvent dans la sphère de contacts.

De plus, c'est encore l'homme, et lui seul, qui est capable de transcender, de discerner, de séparer les orbites existentielles différentes, de distinguer un « moi » d'un « non moi » — de nouer des relations immatérielles, de se situer par rapport à son Créateur.

C'est dans sa capacité de discerner que s'enracinera la conscience de sa temporalité, qu'il gagne précisément quand, pénétrant le temps, jusqu'alors à une seule dimension pour lui, il atteint le hier, reconnaît l'aujourd'hui et découvre le demain. Dans l'histoire de sa culture, sa première découverte aura été celle de ce temps à plusieurs dimensions (1).

« L'Excès » de temps sous lequel vit l'homme illettré compromet sa propre temporalité, qu'il parvient seulement à discerner lorsque sont remplies les conditions ici exposées; avec la conscience de sa temporalité, il acquiert celle de son historicité. Il n'y a pas historicité pour le chat à cause de l'incapacité de celui-ci de discerner et de transcender, qui le noie dans un temps unidimensionnel, dans un aujourd'hui éternel, duquel il n'a pas conscience.

Toutes les caractéristiques des relations que l'homme noue avec sa réalité et dans sa réalité font d'elles quelque chose de conséquent. A la vérité, c'est déjà presque un lieu commun d'affirmer que la position normale de l'homme dans le monde, mais avec lui, ne se réduit pas à une simple passivité.

Créant et recréant, s'intégrant aux conditions de son contexte, répondant aux défis, **s'auto-objectivant**, discernant, l'homme s'avance dans un domaine qui lui est exclusif, celui de l'histoire et de la culture (2).

Son intégration l'enracine et lui donne la conscience de la temporalité. N'eût été cette intégration, qui est un signe de ses relations, et qui se perfectionne dans la mesure où elle se **criticise**, il n'eût été qu'un être d'ajustement; l'histoire et la culture, ses domaines, n'auraient pas eu de sens; il leur aurait manqué la marque de la liberté. Et c'est parce qu'il s'intègre, dans la mesure où il « se relationne » et ne fait pas que s'ajuster ou s'accorder, que l'homme crée, recrée et décide.

Entre des êtres qui ne sont que des individus juxtaposés, il ne peut y avoir que des questions et des réponses particulières, à l'état réflexive, sans « conséquence ».

On observe encore que l'homme dynamise son monde à partir de ses relations avec lui et en lui, créant, recréant et décidant. Il lui ajoute ce quelque chose dont il est lui-même l'auteur. Il temporalise les espaces géographiques; il fait sa culture. Et il est encore la machine créatrice de ces relations de l'homme avec le monde, qui ne permet pas, sinon en termes relatifs, l'immobilité des sociétés ni des cultures.

Homme et Époque

Dans la mesure où l'homme crée, recrée et décide, les époques historiques vont se formant et se reformant. Et c'est en créant, recréant et décidant qu'il participe de ces époques. De là vient qu'il le fait mieux chaque fois que, s'intégrant à leur esprit, il s'approprie leurs thèmes fondamentaux, reconnaît leurs tâches concrètes. Se révèle, dès ce moment-là, la nécessité permanente d'une attitude critique, qui, seule, lui permettra de saisir les thèmes et les tâches de son époque, pour s'y s'intégrer. Une époque, d'un autre côté, se réalise dans la mesure où ses thèmes sont captés et ses tâches accomplies (3). Elle est dépassée dans la mesure où thèmes et tâches ne correspondent plus désormais à de nouveaux besoins naissants.

Une époque historique représente, ainsi, une série d'aspirations, de besoins, de valeurs, en quête d'accomplissement. Façons d'être, de se comporter, attitudes plus ou moins généralisées, auxquelles seuls les clairvoyants opposent des doutes et suggèrent des **reformulations**.

(1) Cf. Khaler Erich : *Historia Universal del Hombre*.

(2) Khaler Erich, op. cit.

(3) Freyer Hans : *Teoria de la Época actual*.

Le passage d'une époque à une autre se caractérise par de fortes contradictions qui s'approfondissent, jour après jour, entre les valeurs naissantes en quête d'affirmation, d'épanouissement, et les valeurs d'hier, en effort de préservation.

Transit (4)

C'est à une telle époque que nous appliquerons le terme de « transit ». On vérifie qu'une qualité fortement dramatique imprègne les changements dont se nourrit la société; il y a drame parce qu'il y a provocation. Le transit est un temps d'options. Il implique réellement une marche que fait la société à la recherche de nouveaux thèmes, de nouvelles tâches ou, plus précisément, de son **objectivation**.

Les changements progressent dans une période donnée, sans affecter celle-ci profondément. C'est qu'ils s'accomplissent à l'intérieur d'un jeu normal, résultant de la recherche même de plénitude nécessaire à ces nouveaux thèmes. Et quand ceux-ci commencent à se vider et à perdre leur signification et qu'émergent de nouveaux thèmes, la société commence le passage à une autre époque. Dans ces phases, plus que jamais, l'intégration devient indispensable. Plus que jamais devient indispensable le développement d'un esprit critique (5), grâce auquel l'homme peut se défendre contre les dangers des irrationalismes, qui trouvent leur nourriture dans une forte dose « d'émotivité », caractéristique de ces phases de transition.

Brésil - Société en Transit

Le Brésil vit exactement le transit d'une société d'une époque à une autre, passage d'une société « fermée » à une société « ouverte » (6). Il ne s'agit pas d'une société totalement « fermée », ni encore totalement « ouverte », mais d'une société en train de s'ouvrir. Ce transit est précisément le passage d'une époque qui se vide à une autre en train de se former. De là vient son double aspect conservateur et novateur; la vieille société qui se vide cherche sa conservation dans un étalement de plus en plus large, tandis qu'en son sein même s'élabore la nouvelle société. La société brésilienne est sujette, de ce fait, à des reculs dans son transit, dans la mesure où les forces qui incarnaient la vieille société, dans la vigueur de ses pouvoirs, arrivent à faire obstacle, sous une forme ou sous une autre, à la naissance de la nouvelle société, laquelle s'oppose aux privilégiés, quelles que soient leurs origines, dont les intérêts sont contraires à ceux de l'homme brésilien.

Démocratisation fondamentale

Avec l'entrée de la société brésilienne en transit, s'est installé chez nous le phénomène que Manheim appelle « Démocratisation Fondamentale », impliquant une activation croissante du peuple dans son processus historique. Ce peuple se trouvait, dans la phase antérieure de fermeture de notre société, **immergé** dans ce processus. Avec l'ouverture de la société et son entrée dans le transit, il **émerge**. Si, dans l'immersion, il était simple-

ment spectateur du processus, dans l'émergence il décroise les bras, renonce à l'expectative et exige l'ingérence. Désormais, il ne se contente pas d'assister, il veut participer, il veut décider. Bien sûr, il est ingénu, il n'est pas organisé, car il n'a jamais fait encore l'expérience du dialogue, des décisions, mais il émerge. Et plus il prétend participer, plus s'enrégimentent les forces réactionnaires qui se sentent menacées dans leurs principes. Nous sentons donc toujours plus grande la nécessité d'une éducation qui n'oublie pas, d'un côté, la vocation ontologique de l'homme, celle d'être sujet, de l'autre les conditions particulières de notre société en transit, intensément changeante et contradictoire. Une éducation qui tente de saisir l'homme brésilien dans sa phase d'émergence et de l'amener à s'insérer dans son processus historique, avec une attitude critique; une éducation qui, par cela même, libère par la « conscientisation » (7) et non pas comme celle qui est encore en cours chez nous, qui domestique et accommode; une éducation qui tente de promouvoir cette ingénuité caractéristique de l'émergence vers une attitude critique grâce à laquelle l'homme choisit et décide.

Cependant, dans la mesure où, dans le transit brésilien, le climat émotionnel s'intensifie et où se fortifie l'irrationalisme sectaire de droite, cette éducation devient toujours plus difficile. Car plus elle signifie un effort dans le sens de l'homme-sujet, plus grandissent les menaces envers les privilégiés. Aux yeux de l'irrationalisme sectaire, l'humanisation de l'homme est au contraire sa déshumanisation. Tout effort dans ce sens est une action subversive.

Encore une fois l'homme et le monde

Nous sommes partis du fait que la position normale de l'homme, consiste à n'être pas seulement dans la réalité mais **avec** elle, à nouer avec elle des relations permanentes, qui se traduisent par un accroissement concrétisé dans le domaine culturel. Placé devant le monde, l'homme établit la relation sujet-objet, d'où découle la connaissance, qui s'exprime par un langage. Or, cette relation est également faite par l'illettré, par « l'homme brut ». La différence entre la relation que celui-ci noue dans ce domaine et la nôtre réside dans le fait que pour lui la captation d'une donnée objective se fait par une voie avant tout sensible; la nôtre se fait suivant une voie avant tout réfléchie. De la première « captation » surgit une compréhension surtout « magique » (8) de la réalité,

(4) Transit : ensemble des phénomènes qui font qu'une réalité sociale se transforme.

(5) Importante la lecture de Barbu Zevedei : Democracy and Dictatorship and Problems of Historical Psychology.

(6) Sur la société fermée : Popper Karl - The open society and its enemies.

(7) Développement de la prise de conscience.

(8) La compréhension « magique » résulte d'un certain étouffement de la capacité de capter le défi, étouffement qui ne permet pas une visualisation translucide du défi, dont les données sont confondues. Cette compréhension est caractéristique d'un type de conscience que nous appelons « intransitive ». « L'intransitivité » de la conscience n'implique pas une fermeture de l'homme en lui-même, écrasé, alors, par un temps et un espace tout puissants. Dans un essai qui doit être dans peu de temps publié en portugais, dans lequel nous approfondissons tous les points qui dans cet article furent seulement effleurés, nous analysons les divers degrés de captation, de la plus haute importance pour une compréhension plus complète de notre action éducative.

de la seconde une compréhension surtout critique. Cependant, de même qu'à toute compréhension de quelque chose correspond, fût ou tard, une action, de même, à une compréhension avant tout magique va correspondre une action magique elle aussi.

Organisation réfléchie de la pensée

Ce que nous devrions faire, alors, serait, à la manière de Paul Lengrand, de tenter l'organisation réfléchie de la pensée de l'homme du commun. Placer, comme dit Lengrand, entre comprendre et agir, un nouveau terme : Penser. Faire que l'homme se sente capable de dépasser la voie surtout sensible de captation des données de la réalité, par une voie surtout réfléchie. Si cela était fait, nous l'amènerions à remplacer la captation magique par une captation toujours plus critique et, ainsi, nous l'aiderions à assumer des formes d'action critique elle aussi, identifiées avec le climat du transit, répondant aux exigences de la démocratisation fondamentale.

Nous l'insérerions dans le processus historique, d'où résulteraient son renoncement au rôle de simple objet et son exigence d'être ce qu'il est par vocation = sujet.

Comment faire ?

La réponse nous paraît être :

- a) dans une méthode active, de dialogue critique, et provoquant une attitude critique,
- b) dans la modification du contenu des programmes de l'éducation,
- c) dans l'usage de techniques, comme celle de la réduction et de sa codification. Seule une méthode active de dialogue pourrait le rendre participant.

Qu'est-ce que le dialogue ? (9). C'est une relation horizontale de A avec B. Elle naît d'une motrice critique et engendre l'attitude critique (Jaspers). Elle se nourrit d'amour, d'humilité, d'espérance, de foi, de confiance.

C'est pourquoi seul le dialogue fait communiquer ; et quand deux êtres communiquent avec amour, avec espérance, avec une confiance mutuelle, une relation de sympathie s'installe entre eux et c'est alors que leur conscience critique devient féconde. Le dialogue est l'indispensable chemin, dit Jaspers, « non seulement dans les questions vitales pour notre organisation politique, mais dans tous les sens de notre être ». « C'est seulement par la vertu de la croyance, cependant, continue-t-il, que le dialogue a stimulation et signification : par la croyance en l'homme et en ses possibilités, par la croyance en un seul qui veut amener à l'union de tous ; par la croyance que je n'arriverai à être moi-même que quand les autres aussi arriveront à être eux-mêmes ».

C'est le dialogue que nous opposons à l'anti-dialogue (10), dont notre formation historico-culturelle est tout imprégnée et qui est tellement présent et en même temps tellement contraire au climat du transit. L'anti-dialogue, qui implique une relation de A sur B est l'opposé de tout cela. Il est sans amour ; il est acritique et n'engendre pas l'attitude critique, justement parce que sans amour. Il n'est pas humble ; il est sans espérance, arrogant, auto-suffisant. En lui se brise la relation de « sympathie » entre ses pôles, qui caractérise le dialogue. A cause de tout cela, l'anti-dialogue ne communique pas, il fait des « communiqués » (11).

- (9) Dialogue Horizontal = Relation Je - Tu - Deux sujets
 A avec B = communication avec Amour
 Humble
 Critique
 Plein d'espérance
 Confiant
 Créateur
- Relation de « sympathie » en quête de quelque chose
- (10) Anti-dialogue - Vertical - relation moi - « Chose » - sujet - objet.
 A sur B = comunicado — relation de « sympathie » à la recherche de quelque chose, sans amour, sans humilité, a-critique, sans espérance, sans confiance, incréateur.
- (11) Voir Jaspers Karl : Raison et anti-raison de notre temps.

L'idée d'enseignement et l'idée d'avenir sont étroitement liées l'une à l'autre. (...) Il s'agit de faire des hommes prêts à affronter ce qui n'a jamais été. (...) Dans un monde mobile et jamais renouvelé, il faut constamment inventer, et d'abord il faut inventer sa propre vie.

Gaston BERGER

Extrait de " L'homme moderne et son éducation " - PUF 1962

Nous aurions besoin d'une Pédagogie de la communication, avec laquelle nous vaincions le manque d'amour de l'anti-dialogue. Malheureusement, pour une série de raisons, cette position, celle de l'anti-dialogue, se trouve être encore la plus connue, non seulement dans l'éducation brésilienne, mais aussi dans l'éducation latino-américaine. C'est une éducation qui tue le pouvoir créateur, non seulement de celui qui s'éduque, mais aussi de l'éducateur, dans la mesure même où celui-ci se transforme en un homme qui impose, dans la meilleure des hypothèses, des « formules » et des « communiqués », passivement recueillis par ses élèves. Personne ne crée, ni celui qui impose, ni ceux qui reçoivent. Ils s'atrophient tous deux et l'éducation n'est désormais pas de l'éducation.

Comment concevoir les programmes ?

Mais, qui dialogue, dialogue avec quelqu'un au sujet de quelque chose. Ce quelque chose devrait être le nouveau contenu des programmes de l'éducation que nous préconisons. Et il nous est apparu que la première dimension de ce nouveau contenu, grâce auquel et avec lequel nous aiderions l'analphabète, avant même de commencer son alphabétisation, dans le démontage de sa compréhension magique et dans le montage d'une compréhension de plus en plus critique, serait le **concept anthropologique de culture** ; la distinction entre les deux mondes : celui de la nature et celui de la culture ; le rôle actif de l'homme dans et avec sa réalité ; le sens de médiation qu'a la nature pour les relations et la communication entre les hommes ; la culture comme l'apport que l'homme fait à la nature qu'il n'a pas faite ; la culture comme le résultat de son travail, de son effort créateur et créateur ; la dimension humaniste de la culture ; la culture comme acquisition systématique de l'expérience humaine, comme une incorporation, par là critique et créatrice, et non comme une juxtaposition d'informations ou de prescriptions « octroyées ».

La démocratisation de la culture — dimension de la démocratisation fondamentale — consiste dans un apprentissage de l'écriture et de la lecture, par lequel l'analphabète trouverait une clef qui lui permette de commencer son introduction dans le monde de la communication écrite. L'homme, enfin, serait dans et avec le monde. Il jouerait son rôle de sujet et non de simple et permanent objet.

A partir de là, l'analphabète commencerait l'opération de changement de ses attitudes antérieures. Il se découvrirait, de façon critique maintenant, comme auteur du monde de la culture. Il découvrirait que lui, comme

le lettré, a un élan de création et de récréation. Il découvrirait que la figurine de terre cuite faite par les artisans artistes, ses frères du peuple, est culture au même titre que l'œuvre d'un grand sculpteur, d'un grand peintre, d'un grand musicien ou d'un mystique. Que la poésie des lettrés de son pays est culture et qu'elle est quelquefois plus grande que la poésie de son chanteur populaire des rues. Que toute création humaine est culture. Pour une telle introduction, en même temps « **gnoséologique** » et anthropologique, nous avons élaboré, après et à partir de la « réduction » du concept de culture, onze situations « codifiées », susceptibles de provoquer l'attention et la réflexion des groupes de travail.

La première situation excite les curiosités de l'analphabète et le mène à distinguer le monde de la nature du monde et de la culture. Elle présente un homme simple face au monde. Autour de lui, des êtres de la nature et des objets de culture. Il est impressionnant de voir comment se nouent, s'engagent les débats et avec quelle curiosité les analphabètes répondent aux questions contenues dans la situation. Chaque situation présente un nombre donné de renseignements à décodifier par les groupes d'analphabètes, avec l'aide d'un animateur. Dans la mesure où le dialogue s'intensifie autour des situations codifiées — avec informations — et où les participants répondent différemment à celles-ci, un circuit s'installe qui sera d'autant plus dynamique que l'information correspondra à la réalité existentielle des groupes. Beaucoup d'entre eux, pendant les débats sur les situations, affirment, heureux et confiants en eux-mêmes, qu'on n'est pas en train de leur « montrer quelque chose de nouveau mais plutôt de leur rafraîchir la mémoire ». « Je fais des souliers, a dit une fois l'un d'eux, et je découvre maintenant que j'ai la même valeur que l'homme instruit qui fait des livres. » « Demain, affirme un autre, dans une discussion sur le concept de culture, je vais commencer mon travail la tête haute. » C'était un simple balayeur de rue, qui avait découvert la valeur de sa personne et la dignité de son travail. Il s'affirmait.

Une fois les deux mondes reconnus — celui de la nature et de la culture — ainsi que le rôle de l'homme dans ces deux mondes, dès la première situation, d'autres situations vont se succéder, dans lesquelles tantôt se fixent, tantôt s'élargissent les aires de compréhension du domaine culturel. La conclusion des débats tourne autour de la dimension de la culture comme acquisition systématique de l'expérience humaine. Et cette acquisition, dans une culture d'alphabètes, ne se fait déjà plus seulement oralement, comme dans une culture d'analphabètes, à laquelle manque la signalisation graphique. De là, on passe au débat sur la démocratisation de la culture, avec lequel s'ouvrent les perspectives de l'alphabétisation.

Le développement est une création continue, exigeant des qualités d'observation, de synthèse, de contact et d'animation. (...) Il y aurait grand danger à vouloir aller trop vite sans tenir compte de la structure et de l'étendue du pays, comme de la réceptivité des populations, de leur vouloir de progrès et de leur niveau déjà acquis d'instruction.

L.-J. LEBRET
in « Développement et Civilisations »
n° 16, p. 48.