CIHEAM
Options Méditerranéennes

Pour une politique de formation au service du développement

Salinas J.L.

Ecole et formation

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 20

1973
pages 19-27

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

---

http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010520

To cite this article / Pour citer cet article

Salinas J.L. **Pour une politique de formation au service du développement.** *Ecole et formation.* Paris : CIHEAM, 1973. p. 19-27 (Options Méditerranéennes; n. 20)

CIHEAM

http://www.ciheam.org/
http://om.ciheam.org/

CIHEAM

José Luis SALINAS

Institut Agronomique Méditerranéen Montpellier

Pour une politique de formation au service du développement

Le concept de planification éducative lié au plan de développement.

Il s'agit tout d'abord de situer le problème dans son véritable contexte c'est-à-dire de considérer l'éducation comme un facteur, parmi d'autres, du développement économique, social et culturel.

Historiquement, cette idée n'est pas nouvelle. Nous pouvons trouver de nombreux exemples, plus ou moins rigoureux, de politiques éducatives essayant d'adapter la formation de la jeunesse à des objectifs précis de type militaire, social ou économique : depuis la Chine durant la dynastie Han jusqu'au Pérou des Incas; de la Sparte décrite par Xenophon (*la constitution de Sparte*, chap. 2) à l'Athènes rêvée par Platon dans sa « République », où l'école serait au service de la société démocratique.

Dans des époques troublées par des changements sociaux profonds, cette préoccupation s'accentue. Ainsi nous pouvons rappeler certains plans d'organisation de l'administration scolaire destinés à favoriser l'unité nationale comme celui de Comenius pendant la Renaissance, ou celui de Diderot à la fin du XVIIIe siècle intitulé « Plan d'une université pour le gouvernement de la Russie » et élaboré à la demande de Catherine II (1).

Par ailleurs, de nombreux économistes depuis Adam Smith, Marx et Marshall, soulignent les inter-relations dialectiques existant entre l'*éducation* et l'*économie*.

Malgré tout, il faut avouer que le concept de planification éducative coordonné au développement général socio-économique est un *concet moderne*, surtout en ce qui concerne la définition systématique des objectifs et l'évaluation des différentes alternatives d'utilisation des possibilités existantes.

Plus encore, bien que ce type de planification soit théoriquement *reconnu par tous:* éducateurs, économistes et hommes d'état; bien qu'il soit encouragé fortement par des *organismes internationaux* tels que l'UNESCO, le BIT, la FAO, l'OCDE, etc, dans leurs programmes de coopération unilatérale et bilatérale, *on est loin* de trouver généralisée l'inclusion de la planification de l'éducation dans le cadre des programmes nationaux ou regionaux de développement économique et social. Quand cette planification existe, elle a été incluse après coup (plus pour justifier que pour prévoir), ou elle a été incluse à titre de stratégie d'expansion linéaire qui tend plus à conserver et maximiser ce que l'on a (même les défauts), qu'à repenser le problème à la base et à renouveler vraiment le système éducatif au service de la société en mutation.

(1) UNESCO-IIPE. — Bibliograpnie de la planification de l'éducation. Paris, 1965.

Trois questions de base

Voici notre *point de départ:* il s'agit d'un triple questionnaire que nous présente John VAIZEY comme conclusion de son travail sur l'économie de l'éducation (2) :

— Devons-nous concevoir aujourd'hui la formation pour le développement comme un type de formation spécifique *émergeant d'une société* en développement qui s'est elle-même constituée comme le processus éducatif de toute une population?

— Éduquer pour le développement consiste-t-il plutôt dans la formation d'une *élite* capable d'entraîner et de dominer les forces de production?

— Ou, s'agit-il seulement de la *formation pratique et fonctionnelle* en vue de promouvoir un certain nombre de professions techniques et un contingent déterminé de main-d'œuvre spécialisée capable d'augmenter la croissance de production et la productivité?

Notre plan de travail

Pour y répondre, et au lieu de nous lancer dans un recensement des plans d'éducation liés au développement, ou de nous engager dans la présentation des différents modèles ou techniques de planification éducative, nous avons choisi de présenter :

1) Certaines relations essentielles entre la fonction éducative et le développement socio-économique.

2) Les objectifs et la méthodologie qui conviennent à une forme d'intervention éducative orientée à la formation d'agents du développement.

(2) John VAIZEY. — Économie de l'Éducation. Paris, 1971, Éd. Ouvrières.

3) *L'information concrète sur une expérience d'intervention éducative pour le développement socio-économique qui s'effectue depuis 10 ans dans l'IAM de Montpellier (France).*

Ce complément d'information à partir d'une expérience nous paraît nécessaire car, selon la vieille formule de Kant, toute perception sans concept est aveugle, mais tout concept sans perception est vide.

Si le développement, plus qu'une théorie, un concept, ou une technique, est une *action*, la formation en est de même.

FONCTION ÉDUCATIVE ET DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE

L'éducation est devenue dans la plupart des pays une des activités économique des plus importantes. De nombreux systèmes nationaux d'éducation constituent « la plus grande industrie nationale » (1), celle qui fournit le plus grand nombre d'emplois, qui a le plus gros budget de dépenses et à qui est confiée la mission, essentielle, de rendre utilisable le potentiel humain de la société face à l'avenir.

Cette importance de la fonction éducative est à la fois sa force et sa faiblesse; en effet, elle provoque chez les éducateurs et les pédagogues la tentation permanente de considérer le développement du système éducatif comme une fin en soi, et non comme un moyen de contribuer au développement de la société tout entière.

Pour leur part, les économistes sensibilisés par les dépenses consacrées à l'éducation, et conscients du rôle que celle-ci peut jouer au service de la croissance économique, ont élaborés durant ces vingt-cinq dernières années une littérature imposante, d'un niveau scientifique élevé, dans laquelle les théories économiques et les techniques économétriques sont appliquées aux problèmes éducatifs. Ils ont scientifiquement démontré que l'éducation peut être considérée comme un investissement productif et non comme une consommation. Ils ont aussi soulevé l'objection majeure aux actuels systèmes d'enseignement : l'inadaptation entre la production éducative et les besoins du marché de l'emploi.

Par ailleurs, la pression sociale et politique demande avec force le passage d'une éducation conçue pour une élite à un système d'éducation de masse, où la chance sera donnée à chacun et où le gaspillage en redoublements ou en abandons ne sera pas le prix à payer pour une expansion rapide, mais mal orientée du système éducatif.

Enfin, économie, aspirations sociales, éducation... autant de thèmes et de concepts fort mélangés. Ce sont des aspects différents d'une seule et même réalité qui ne peuvent être isolés complètement sans faire preuve d'arbitraire. Mais pour leurs compréhension scientifique, il nous faut les considérer comme des systèmes et sous-systèmes intégrés, et analyser séparément leurs relations et leurs interdépendances.

(3) Lê Than Khôi. — L'industrie de l'Enseignement. Paris, 1967, Éd. de Minuit.

L'éducation ainsi conçue, face à la société dans son ensemble, a autant de *finalités* que l'on peut en attribuer à la vie humaine. Par désir de clarté méthodologique et par les impératifs du thème qui nous préoccupe, nous les avons réduites à trois :

Relation et finalité de la fonction éducative :

1) Face à la croissance économique.
2) Face au développement social.
3) Face au changement.

Formation et croissance économique

Il faut partir du fait que tout type de formation est en état de dépendance à l'égard de la vie originelle qui l'entoure.

Nous considérons comme très important l'avertissement de Paulo Freire quand il dit : « l'erreur des idéalistes a été de croire que la *libération* était vécue à l'intérieur de la conscience, et que le changement des structures était la déduction directe du réajustement de la vie morale privée. Dans cette perspective l'école était conçue comme l'agent transformateur de la société alors que c'est *exactement le contraire* » (4).

En effet, si nous voulons aller au fond des choses, et si nous nous demandons *pourquoi* et *au profit de qui* on « éduque », nous devons chercher la réponse dans une perspective simultanément *historique* et *socio-économique*. Nous devons essayer de découvrir la place qu'occupe tout système de formation dans le développement dialectique des forces de production et de reproduction sociale (5). Conscients de simplifier énormément les faits et sans aucune intention mécaniste (type Rostow ou les cinq étapes du modèle marxite) nous présentons les traits dominants du processus d'éducation occidentale — d'après différents analystes (6) — de la façon suivante :

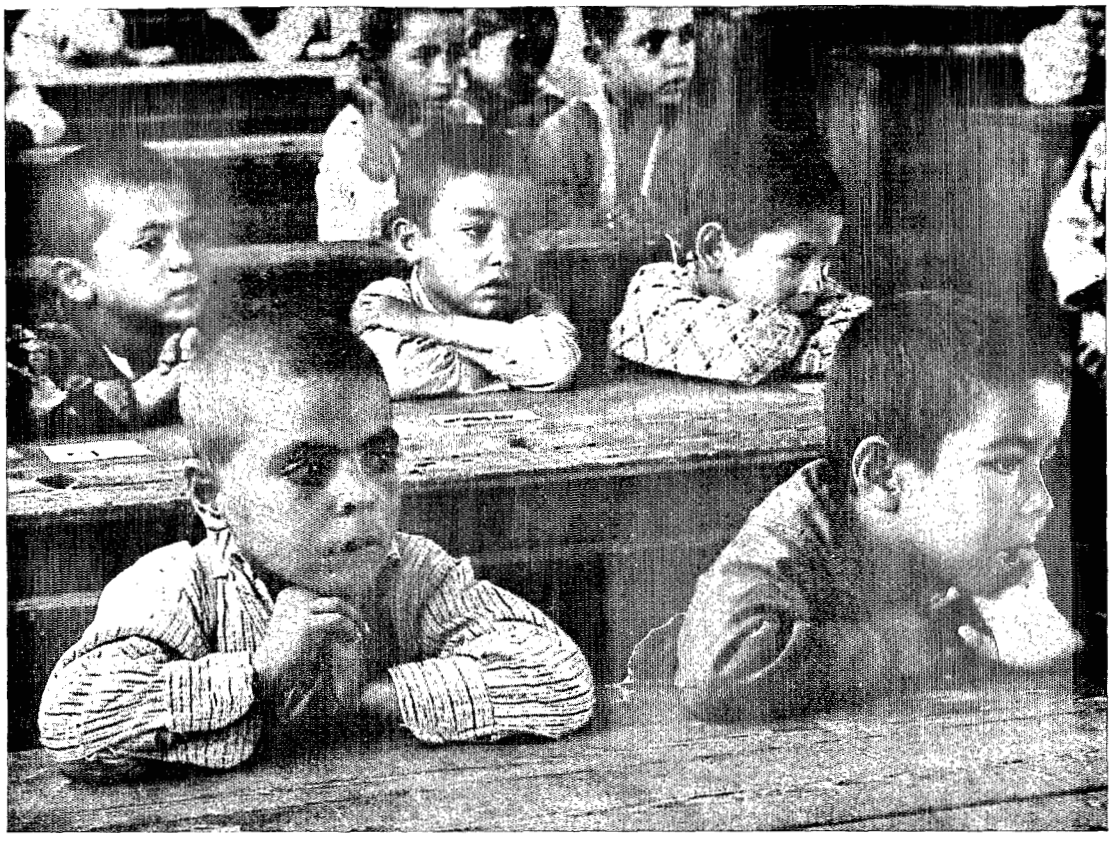
a) *Au mode de production féodal* (dominé par l'agriculture, l'artisanat et les économies autarciques) correspondait un certain type d'éducation — pseudo-humaniste et pseudo-religieuse — perpétué pendant des siècles spécialement au profit des grands propriétaires terriens, et qui se reproduisait d'une façon héréditaire et mandarinale.

b) *Dans la montée du capitalisme libéral* (U.S.A. de 1890 à 1914, époque caractérisée par une industrialisation sauvage, par une division accélérée du travail, et par un regroupement des spécialités techniques) c'est-à-dire à la naissance des grandes organisations qui cherchent par le taylorisme un fonctionnement rationalisé, apparaît

(4) Fondo de cultura popular. — El mensage de Paulo Freire. Textes sélectionnés par l'INODEP. Madrid, 1972, Éd. Marsiega (traduction et souligné sont de l'auteur de l'article).

(5) Bourdieu (P.), Passeron (J. C.). — La reproduction. Paris, Éditions de Minuit.

(6) Halsey (A. H.), Flond (J.) and Anderson (D.). — Education, Economy and society, a reader in the sociology of education. New York, 1961, The Free Press of Glencoe.



Education primaire dans un camp de réfugiés palestiniens à Gaza.

Photo UNESCO, Dominique Roger

un type de formation prédominante à caractère technique et fonctionnaliste, orienté vers l'action industrielle et administrative et axé sur les principes d'une sociologie behavioriste élémentaire.

c) *Aujourd'hui, dans une phase de capitalisme monopolistique* — privé ou d'état — caractérisée par une croissance de « fonction de gestion » (gestion à laquelle les classes dirigeantes ont accordé aux classes moyennes une certaine participation : techniciens, cadres, ouvriers spécialisés) nous observons un phénomène nouveau en matière d'éducation : cette « situation du travail » a déclenché un mécanisme de « Formation pour l'Entreprise » orienté vers cette nouvelle clientèle sociale.

Face à ce phénomène, nous sommes obligés de poser la question suivante : s'agit-il d'une formation pour le développement économique, ou est-ce la croissance économique qui a développé, dominé et exigé un certain type de formation?

Cette question n'aurait aucun sens si l'on ne prenait pas conscience que derrière elle se cache une autre question, celle de la Finalité Éducative, laquelle n'est jamais politiquement neutre. En effet, nous pouvons facilement constater que ce type de Formation pour l'Entreprise diffuse d'une part les connaissances nécessaires pour le fonctionnement technique de la production, mais d'autre part elle cherche d'une façon plus ou moins explicite l'*adhésion idéologique* au système socio-économique dominant.

Reconnaître une finalité économique à l'éducation ne lui confère pas une valeur péjorative : tout au contraire, c'est la considérer comme un des facteurs primordial de notre société industrielle. L'important est de prendre conscience que l'éducation joue un rôle économique, et que derrière l'économie existent des agents et des politiques, des valeurs et des modèles de sociétés.

En général, les techniciens qui analysent aujourd'hui la fonction économique de l'éducation nous donnent comme « indicateurs de performances « d'un système donné d'éducation nationale face aux besoins professionnels de la vie active :

— la proportion de formés à chaque niveau par rapport aux besoins des niveaux de qualifications correspondantes,

— la proportion des jeunes rentrant chaque année dans la vie active du pays avec une formation professionnelle, technique ou supérieure complète.

Mais ces « indicateurs » n'expliquent, au fond, que le « degré d'adéquation » du système éducatif au système de production à un moment donné. Ces indicateurs ne sont pas un critère de rentabilité sociale, même pas économique du système éducatif, et moins encore un critère d'action.

Il est certain que nous ne pourrons jamais corriger les défauts d'une mauvaise politique économique par les meilleures réalisations d'une politique éducative. Là où il y aura des deséquilibres dans ce sens, c'est-à-dire plus de « formés » que de postes de travail, la formation provoquera l'exode, l'inadaptation sociale, des phénomènes de sous-emplois et un gonflement bureaucratique tout à fait improductif (7).

En revanche, l'influence du système de production sur le système éducatif a toujours été déterminant, c'est-à-dire que les besoins provoqués par les fonctions de production ont déclenché — à plus ou moins longue échéance — des modifications dans le système éducatif : dans le secteur privé d'abord, dans l'enseignement technique ensuite et beaucoup plus tard dans l'Université.

En conclusion nous pensons que :

— Le système éducatif ne peut pas se désintéresser de l'emprise qu'a sur lui le système économique.

— Ce n'est pas en suivant un processus d'extension linéaire tel qu'il existe actuellement que les systèmes éducatifs nationaux vont résoudre les véritables problèmes du développement économique, qui, outre les besoins de main-d'œuvre spécialisée, demandent parfois un changement de structures.

— La meilleure façon de répondre à l'actuelle dialectique entre *économie* et *éducation* est de rapprocher le plus possible — après une formation générale de base — la « situation de formation » à la « situation de travail » afin d'utiliser au maximum les mécanismes de transformations continus et mutuels existant entre système d'éducation et système de production face au développement. Autrement dit, réaliser dans nos systèmes d'éducation occidentaux une sorte de *révolution culturelle* entraînant un changement de perspective :

— ne plus former pour un diplôme mais pour — accomplissement d'une fonction — qu'il y ait moins de professionnels purs de l'enseignement mais plus de professionnels qui enseignent, etc. — ... et ceci doit impliquer une modification parallèle des organismes et systèmes de l'emploi.

(7) Malassis (L.). — Éducation rurale et développement économique. UNESCO, 9 août 1972.

Formation et développement social

Il est difficile de préciser et de mesurer les objectifs sociaux, culturels et psycho-sociologiques de l'éducation. Dans l'actualité les objectifs économiques nous frappent davantage car il sont mieux définis. Pourtant la dimension sociale de l'éducation est primordiale.

Mais il faut constater l'*ambivalence originale* de toute intervention éducative face à la mobilité des classes sociales, et au passage d'une éducation d'élite à une formation de masse. En effet, si, comme l'a démontré magistralement DURKHEIM (8), la fonction primordiale de l'éducation est de *socialiser* (c'est-à-dire de donner à tout individu — de quelque origine qu'il soit — la possibilité de participer aux connaissances de la totalité selon ses capacités et le développement de sa propre personnalité, et d'initier le citoyen au « consensus social », son esprit, sa tradition et dynamique) ; il n'en est pas moins vrai qu'à l'origine de tout système de formation se trouve une fonction de discrimination ou de *différenciation sociale*.

Pour être plus clair, au-delà des grands principes politiques d'égalité face au savoir et d'un bagage culturel de base donné au « petit bonheur la chance » au cours de l'enseignement primaire, nos systèmes éducatifs occidentaux (gratuits ou non) forment généralement l'individu selon son rang, et le préparent à jouer un rôle qui a été assigné d'avance par sa catégorie sociale. Le savoir est un pouvoir et le pouvoir garde le savoir avec jalousie.

Au fur et à mesure que la société devient de plus en plus complexe à la suite de la croissance et de la diversification économique, de la division des classes sociales et de la spécialisation du travail, la fonction de « différenciation » de l'éducation s'accentue.

« L'éducation devient le monopole des classes dirigeantes » nous a crié depuis longtemps LÊ THÁN KHÔI (9) dans un article percutant, et nous ajoutons même : monopole des classes et des pays dirigeants qui laissent aux autres groupes humains les formes d'éducation les plus simples, les plus primaires, qui sont le minimum requit pour la production et la pseudo-subsistance collective.

En raison de tout ceci, quand une intervention éducative veut se mettre au service des besoins dits du développement social, elle est inévitablement acculée à faire un choix de base :

— ou bien elle favorise les capacités individuelles et collectives du travail, l'innovation, l'autonomie, la mobilité et le changement social. Et ce faisant, elle met partiellement en question les structures du système social instauré (quel qu'il soit).

— ou bien, sous couvert d'éducation d'adulte, de Formation Permanente de promotion professionnelle ou de n'importe quel nom qu'on veut bien lui donner, l'intervention éducative sera orientée vers une simple diffusion sélective et individualisée des connaissances déracinées de leur contexte de praxis sociale; c'est-à-dire inefficaces pour toute transformation et de vie et de travail. En agissant de la sorte, « la formation contribue directement et proportionnellement à la reproduction de la domination et de l'irrationalité socio-économique existantes » (10).

Formation pour le changement

Le « phénomène du changement social » est un des plus importants de l'époque contemporaine. Sous l'impulsion d'une rapide évolution technologique, démographique et des moyens de communication, la notion de stabilité sociale explose, et de toute part on peut constater une extension et accélération du processus.

On peut prévoir sans grand risque que vers 1990, l'industrie, le commerce et la société tout entière vont chercher de façon systématique des hommes qualifiés certainement, mais surtout capables de s'adapter à l'exercice de nouvelles fonctions qui leurs seront assignées, des hommes disposés à se « rééduquer » et à réapprendre. Il est donc vital de favoriser dès aujourd'hui, la curiosité intellectuelle et la faculté d'auto-formation. Plus que de former des grands hommes, il importe aujourd'hui de former des hommes qui sachent grandir.

Toutefois, avant d'aborder le problème d'une formation pour le changement et tout ce que cela comporte, nous croyons qu'il est nécessaire de cerner auparavant la notion même de « changement social ».

En effet, tout changement ne peut être défini qu'en référence et en relation à une « permanence ». Tout groupe social et tout individu développe son histoire sous la volonté farouche d'une permanence (permanence dans sa manière de penser, ses modèles d'organisation, son système de valeurs, etc.), et le problème du « changement » ne se pose qu'à partir du moment où se produit un vide dans cette continuité; quand il faut intervenir ou inventer, face à une situation imprévue, dans le programme établi.

Cette dialectique existe tant au niveau individuel qu'au niveau social. D'ailleurs, ces deux niveaux sont liés : dans certains cas c'est le changement social (économique, technique ou politique), celui qui met en question la permanence ou la sécurité de l'individu; dans d'autres cas, c'est le changement individuel qui s'attaque à la continuité ou à la stabilité sociale.

Les conditions de cette inter-relation apparaissent, pour le moment d'une façon confuse et mal analysée du point de vue psycho-social. Nous ne savons pas exactement ce que nous disons ou ce que nous voulons dire quand nous parlons d'une « époque de changement ». Il serait plus logique, qu'avant de traiter sur « la formation pour le changement », nous puissions définir assez précisément les zones et les niveaux socio-économiques où un changement est possible et dans quel sens. C'est seulement après cela, que nous pourrrons penser et planifier une intervention éducative en fonction de ladite analyse.

Autrement dit, une « intervention éducative » devrait être aujourd'hui orientée *dans le but de rendre les citoyens* (les « formés ») *plus efficaces* tout en leur apportant les connaissances nécessaires

(8) DURKHEIM. — Éducation et sociologie. Paris, 1968, P.U.F. (nouv. Éd.).

(9) LÊ THAN KHÔI.— Dimension historique de l'Éducation. Tiers-Monde, avril-juin 1965.

(10) Voir GUIGOU (J.). — Analyse institutionnelle des rapports d'évaluations. Collect. cours de l'IAM, Montpellier, 1972.
Et FRITSCH (J. Ph.). — Les discours et les pratiques des formations d'adultes.

pour une telle efficacité. Si cette « efficacité sociale » demande un changement social, cette question les concerne eux, et eux seuls. Le système de formation et le formateur peuvent — doivent — montrer *comment* ledit changement social est possible et *dans quelle condition.*

En effet, cette orientation est nécessaire. Quand la prise de conscience individuelle ou collective devient volonté d'action elle trouve deux types de contraintes :

— celles provenant de l'environnement ou du milieu ambiant;
— celles dépendant de la difficulté à briser la routine et la permanence sociale.

C'est seulement dans la mesure où l'individu (ou la collectivité) est capable :

— d'analyser sa propre situation sociale concrète;
— de s'ouvrir et de comprendre d'autres conceptions;

que leur propre système peut être mis en question, devenir plus libre et plus apte au changement.

Quelle est donc la politique à suivre pour une intervention éducative orientée vers le changement? La solution n'est pas nouvelle, il suffit de suivre le rythme naturel de tout processus dialectique de « conscientia-action ».

Effectivement, toute existence de conscience est mise en mouvement par la connaissance qu'elle a d'elle-même. Toute appréciation ou tout savoir produit un changement chez celui qui sait. Une fois vérifié ce changement, l'individu (ou la collectivité) doit chercher dans son monde une nouvelle connaissance de soi-même. De cette façon nous allons d'un sujet à l'autre sans repos étant donné qu'*être* et *conscience* sont des réalités séparées renouvelant leur séparation d'une façon toujours différente.

Former pour le changement donc, n'est rien d'autre qu'un travail de « conscientisation », d'ouverture de conscience dans le sens étymologique et philosophique du terme. En d'autres termes, il s'agit de faire face au savoir, c'est-à-dire plus précisément :

— le savoir sur soi-même;

— le savoir — prendre conscience — des autres.

Tel a été le cheminement historique de l'homme dans son évolution dialectique et constante, vers de nouvelles étapes de connaissance, d'action et de liberté.

Déjà, la pédagogie grecque, même dans sa modalité de formation populaire à travers le théâtre, a utilisé un tel processus d'intervention éducative. Les tragédies grecques projettent sur scène (c'est-à-dire transforment en objet d'observation et de prise de conscience) une situation contradictoire perçue comme fondamentale dans l'affirmation de soi-même ou de la collectivité, c'est le cas d'Œdipe-roi. En réalisant une telle forme de « discours » (par la parole mise en scène face au peuple), la raison grecque essayait non seulement de mettre de l'ordre dans l'univers tout en construisant une science, mais surtout d'établir un ordre social, cherchant *en quoi* et *à partir de quoi* ledit ordre était possible.

Si l'on avait respecté ces principes fondamentaux (et qui sont loin d'être nouveaux) dans les différentes interventions éducatives effectuées par des tierces personnes dans les pays dits « sous-développés », nous n'aurions pas à regreter certains phénomènes fâcheux d'aculturation et de manque de vision dans la planification, la politique et les résultats de certaines actions de formation qui, sous le signe de la coopération internationale, ont provoqué, plus qu'un changement social, le trouble, le déséquilibre et même la domination culturelle néo-colonialiste.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE APPROPRIÉS A UNE ACTION DE FORMATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

Dans le chapitre précédent, nous avons essayé de montrer qu'une transformation profonde s'impose, si on veut adapter les systèmes d'éducation aux exigences d'un

Photo UNESCO, Jean Hudson

Algérie (région de Djelfa): deux élèves de l'école coranique.

véritable développement socio-économique. Une simple stratégie d'expansion linéaire de ce qui existe semble ne pas être la solution convenable, pour répondre au monde mouvant d'aujourd'hui.

La nécessité de créer des ensembles d'interventions éducatives s'impose, capables de mettre à l'épreuve des nouveaux processus éducatifs, conçus et réalisés en fonction de la croissance économique, des besoins sociaux et du changement.

Comme l'a signalé Philip H. Coombs dans le colloque organisé par l'IIPE sur les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation (11), ces aspects représentent une foule de questions parmi lesquelles :

— de quelle manière l'éducation est-elle adaptée aux besoins des étudiants et de la société?

— quelle est l'efficacité et la productivité de son processus, et comment ce processus est-il planifié, organisé et géré?

Objectifs et méthodologie de la formation sont donc deux questions majeures de la planification éducative, relevant tant de sa qualité que de sa quantité.

Remarques préalables

— Il faut d'abord signaler que toute définition d'objectifs pédagogiques qui touche la connaissance et les attitudes des « formés » oblige celui qui l'énonce à prendre une position idéologique. En effet, toute taxonomie d'objectifs pédagogiques sous entend *un modèle d'homme* (12).

— En second lieu, nous croyons que la planification de l'éducation doit méthodologiquement s'inspirer du processus moderne de création industrielle. En effet, nous partons de l'idée qu'une intervention éducative de formation (surtout axée sur des problèmes du développement doit être considérée, non comme quelque chose « d'institué », de fixe et de conditionnant pour toujours, mais comme une *entreprise humaine* c'est-à-dire comme quelque chose de créatif, dynamique et transformant. Et comme toute entreprise elle doit être soumise aux règles de productivité.

— Il ne peut y avoir de plan éducatif sans but clairement défini au préalable. Et, étant donné que c'est tout l'avenir de la société qui va suivre l'influence du plan éducatif, une *participation de la société à la définition* de ces buts est non seulement souhaitable mais lui revient de plein droit.

— Objectifs, besoins, formation, etc., sont des concepts qui représentent une difficulté de délimitation et méritent la constitution d'un résumé de *mots clés*, préalable à toute réflexion.

(11) Coombs (Philip H.). — Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation. Paris, 1970, UNESCO.

(12) Krathwohl (D. R.), Bloom (B.), etc. — Taxonomie d'objectifs pédagogiques. Éducation nouvelle. Montréal, 1970.

Lexique

Processus éducatif : toute action éducative implique un certain nombre d'éléments dont l'ensemble constitue ce que nous appelons processus éducatif. Il doit chercher une efficacité, c'est-à-dire que ses différents facteurs doivent être combinés selon une logique interne ou *stratégie de formation*, ayant pour but de remplir les objectifs et d'obtenir des résultats précis. Une stratégie de formation doit en général être conçue selon trois phases principales regroupant et combinant les différents facteurs ou éléments du processus pédagogique :

Programmation éducative

— Connaissance des besoins.
— Détermination des objectifs.
— Rôle que l'intervention éducative veut assumer...

Production éducative

— Options technologiques.
— Style d'éducation et emploi du temps.
— Facteur « l'équipe d'enseignants ».
— Facteur « élèves »...

Évaluation

— Dispositif de contrôle.
— Conduites innovatrices...

Besoins : la connaissance des besoins éducatifs est le conditionnement pour que toute action éducative soit efficace. Le concept de besoins est ambigu étant donné qu'il y a des besoins ressentis ou non ressentis, des besoins manifestes ou latents, des besoins quantifiables et non quantifiables. En matière de formation pour le développement les besoins sont le *résultat d'un déséquilibre* entre ce que le développement (ou la société en développement) exige ou exigera culturellement des groupes qui la composent, et l'état d'adaptation de ces groupes à ces exigences. Ce déséquilibre peut se faire sentir à différents niveaux :

— *niveau du contenu culturel du milieu:* connaissances, aptitudes, valeurs, techniques d'application, etc.;
— *niveau de l'équipement humain:* leaders, animateurs, main-d'œuvre spécialisées, etc.;
— *niveau de l'équipement matériel:* économique, technologique, environnement, etc.;
— *niveau de fonctionnement social:* organisations, institutions, associations...

On peut distinguer aussi entre nécessités *culturelles générales* (celles qui ont comme but la préparation pour la vie, pour le changement social ou l'évolution économique) et *besoins culturels spécifiques* qui ont pour but la réalisation d'activités professionnelles ou la préparation des hommes pour des réalités sociales ou techniques plus précises.
Les besoins ainsi formulés peuvent correspondre à la notion d'objectifs.

Objectifs : la détermination des objectifs est un des points les plus importants de toute intervention éducative. C'est un travail de programmation, qui doit être effectué en corrélation entre les besoins perçus et les moyens et les politiques propres pour y répondre. La détermination des objectifs met en jeu cinq éléments qui doivent être définis et coordonnés le plus clairement possible :

— *Établissement du style pédagogique* propre à l'intervention éducative en cours. Il doit répondre à la question : quel type d'homme veut-on former et pourquoi faire? Une fois précisé les fonctions à remplir pour les « formés », on doit déterminer son profil intellectuel, technique et d'attitude, afin de les lui faire acquérir. Le système de recrutement doit être défini en fonction de cela, ainsi que l'ambiance et le style pédagogique de l'intervention éducative.

— *Type de programmes:* ils seront établis en fonction du profil pédagogique choisi ainsi que des besoins personnels et sociaux de la population des formés. Un programme doit être analysé et classé en tenant compte de deux variantes : *la finalité* et le *contenu*. En effet, un programme pédagogique veut dire davantage et fondamentalement autre chose que « contenu ». La méthodologie est aussi un objectif de formation, surtout dans la perspective de la formation d'adulte, de la formation active, et de la formation pour le changement, Il s'agit de cristalliser une situation *d'auto-apprentissage* dirigé, dans laquelle on propose des tâches à accomplir. Il faut oublier les clichés traditionnels, pour élaborer des programmes dans lesquels le temps, les tâches à accomplir et les attitudes se combinent avec le programme compréhension et savoir-faire.

— *Définir les niveaux de formation:* il faut s'obliger à marquer une progression coordonnée des programmes pendant la période de formation, décrire les étapes à parcourir et organiser un contrôle continu des résultats permettant de régulariser l'action éducative.

— *Effectifs devant être formés:* pour déterminer le nombre des « formés » on doit tenir compte des besoins socio-culturels du milieu, de la capacité réelle des moyens existants et des conditionnantes imposées par le style de formation choisie et le type de programme à développer.

— *Budget économique correspondant:* finalement, au moment de définir les objectifs il faut tenir compte des recettes et des dépenses. De même, il faut organiser le contrôle économique et administratif nécessaire pour ne pas aboutir à un étranglement ni a un gaspillage superflu. La gestion économique dans une intervention éducative doit être envisagée comme une « gestion par objectifs » opposée à la méthodologie traditionnelle de « gestion par moyens ».

Action de formation : le concept de formation est nettement différencié des notions préexistantes d'instruction, d'acculturation ou d'éducation générale. Les actions de formation visent, par delà l'acquisition des connaissances et des techniques, à une action au niveau des attitudes. L'évolution technologique exige l'adaptabilité et l'aptitude à l'intercommunication qui facilite la circulation de l'information et la créativité. La formation donc, même si l'objectif déclaré se limite à l'acquisition des connaissances ou du savoir-faire implique toujours une action au niveau de l'affectivité.

Objectifs

A la question : *quel type d'homme faut-il former et pourquoi faire?* nous pouvons répondre que toute action de formation pour le développement doit être consciente du fait que vouloir trop définir le profil de *l'homme à former* et de le présenter comme un « modèle fini » serait nier sa propre essence de formation pour le changement. D'autre part, une telle

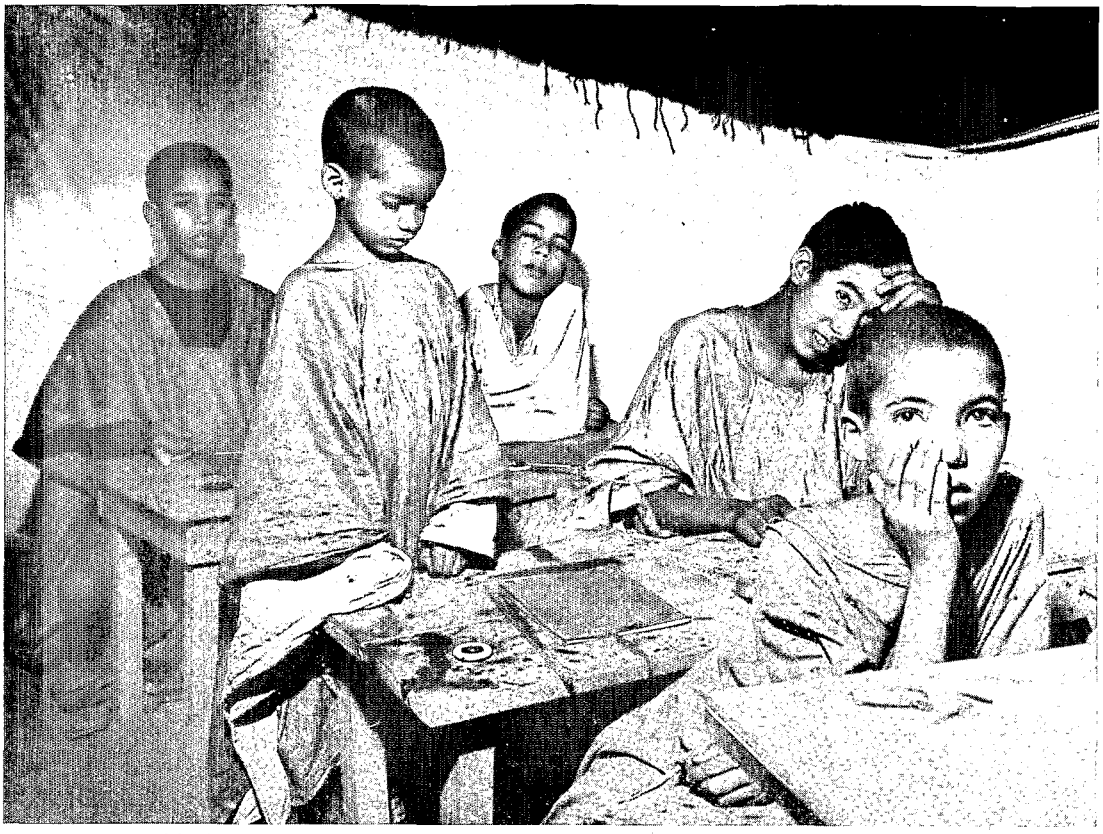


Photo UNESCO, Eric Schwab

Mauritanie : école nomade à Ain Salama.

démarche amènerait l'action de formation, à situer son intervention au niveau des individus exclusivement. Et tout le monde sait que les effets individuels de la formation sont assez souvent neutralisés par la lourdeur et la résistance au changement de ces « structures » auxquelles vont s'intégrer le personnel formé.

Donc plus que former des individus avec une finalité « élitiste » il vaudra mieux se fixer comme objectif la formation aux *fonctions spécifiques* propres au développement socio-économique et au changement sccial, et montrer leurs retombées dans un programme de formation :

— *Fonction de conscientisation :* cette fonction met en jeu des valeurs dans l'accomplissement du travail de chacun par rapport aux besoins du développement socio-économique de la population générale. En terme d'objectifs de formation, elle peut être traduite de la façon suivante : être capable de lier l'action journalière personnelle ou les décisions professionnelles à une problématique du développement. Autrement dit, être capable d'apprécier, lorsqu'on prend une décision ou qu'on réalise une action, si cette décision ou cette action fait avancer ou non le développement socio-économique du pays et dans quel sens. La pénurie mondiale en énergie et les problèmes écologiques liés aux moyens de communication de masse, sont en train de favoriser à l'heure actuelle — qu'on le veuille ou non — une prise de conscience populaire des problèmes socio-économiques de la croissance; que cette prise de conscience soit spontanée ou fortement dirigée est un autre problème.

— *Fonction d'analyse et de diagnostic :* cette fonction se réfère à la récolte et au traitement de l'information nécessaire pour pouvoir prendre une décision. En terme de formation, cela consiste à rendre les gens capables de dénouer les différentes composantes d'une situation complexe. Une approche scientifique de la réalité ne se contente pas de généralités ni de petits détails isolés; elle essaie de mettre en lumière les réseaux de relation existant entre les différents éléments d'un système, et de raisonner en fonction de leur interdépendance. Cette perspective d'analyse scientifique doit être pluri-disciplinaire pour les problèmes qui touchent au développement. Donc la formation s'affirme chaque fois plus comme un *travail* et une *recherche* en équipe.

— *Fonction de prévision.* Cette fonction fait référence à la sélection et à la hiérarchisation des objectifs d'avenir. Elle signifie un type de raisonnement qui fait référence aux alternatives possibles, aux prévisions, ou aux modifications en cours de route, et à l'évaluation correspondante, et elle implique une attitude consistant à être capable d'imaginer à l'avance les différentes retombées d'une décision prise ou non à un moment donné. On l'appelle la science de l'avenir car prévoir est l'unique façon de ne pas entrer à tâtons dans le futur. Le problème technique de cette prévision du futur réside justement dans sa mesure, c'est-à-dire dans sa programmation. Pour un homme d'action une méthodologie de la décision (accommodée aux problèmes qui lui sont propres) est indispensable comme attitude,

et très utile comme technique. Ses retombées éducatives obligent à placer méthodologiquement le programme d'enseignement dans une dialectique constante entre réalité, réflexion-réalité; c'est-à-dire placer le « formé » dans un exercice permanent d'aller et de retour entre la réalité concrète (de sa profession, de sa vie de famille ou de son centre d'intérêt) et la réflexion, pour après le relancer à nouveau à sa réalité future. Autrement dit, les programmes d'études doivent être conçus comme *programmes d'action;* l'essentiel serait de faire rentrer le « formé » dans une dynamique motivante qui part de son expérience passée et le lance vers sa vie et son poste de travail futur. Les jeux de simulation et l'utilisation de l'informatique doivent transmettre un goût pour l'innovation et pour les instruments capables de rationaliser le changement.

— *Fonction d'organisation:* sans vouloir faire de cette fonction un objectif taylorien, nous croyons tout de même qu'il est important de développer aujourd'hui chez les formés un sens de l'organisation, tant pour son travail personnel que pour retrouver sa place par rapport à l'ensemble de la société. En outre, dans une perspective de développement on ne sait comment échapper à l'analyse des organisations, soit des organisations pour la production, soit pour le commerce, soit enfin pour la formation et la divulgation du progrès technique ou de la vie sociale et administrative.

— *Fonctions de communication, de relation et de co-formation.* Il s'agit ici essentiellement d'une capacité de percevoir que les différents liens existants entre des personnes qui travaillent ensemble passent par un système de communication. et soient donc capables d'analyser et de résoudre dans la mesure du possible tous les problèmes que cela comporte, surtout les problèmes de *code* et de *contexte* dans les relations mutuelles, et d'acquérir une capacité de co-formation à l'égard des gens qui les entourent. Cette fonction, qui relève du sens commun est précisément, pour cette raison là, assez oubliée et méprisée dans ses retombées éducatives.

— *Autres fonctions.* Nous ne voulons pas nous attarder à décrire ici d'autres fonctions *spécifiques* propres à l'économiste, à l'ingénieur, au sociologue, à l'éducateur, etc. du développement. En général, nous pouvons affirmer qu'une action de formation pour le développement doit viser deux objectifs précis :

— primo, donner une compréhension générale du processus du développement,

— secondo, donner une compétence technique et professionnelle dans un domaine relativement restreint. Ces compétences restreintes peuvent être déterminées soit en amont, en découlant d'une prévision des besoins de main-d'œuvre qualifiée pour le développement dans les années à venir; soit en aval, dans le cadre des demandes précises d'enseignement formulées au fur et à mesure par une population donnée.

Méthodologie éducative comme objectif d'enseignement

Nous pensons qu'une action de formation pour le développement doit subir elle-même la dialectique du changement; c'est-à-dire se contraindre à une recherche permanente face à son processus éducatif tout entier, mais surtout face à sa stratégie de production, ses méthodes pédagogiques et ses systèmes d'évaluation, surtout si elle accorde de l'importance à la conquête d'une autonomie quelconque par les gens qu'elle prétend développer.

Cette autonomie peut se situer soit au niveau intellectuel (autonomie d'information et de jugement), soit au niveau socio-affectif individuel et collectif (capacité d'assumer des risques et d'accepter des responsabilités) soit au niveau de l'épanouissement des individus (choisir sa propre conduite et inventer son propre style de vie).

Tout cela nous amène à rompre la dichotomie assez répandue dans les programmes éducatifs, qui oblige à distinguer le *contenu* de la *méthode d'enseignement.* Cette distinction est fondée sur une différenciation prise comme évidente entre situation de formation et situation de travail.

Tout d'abord une situation éducative (et cela est plus clair pour l'éducation des adultes) ne doit pas être coupée du terrain. L'étudiant éternel qui prolonge jusqu'à 30 ou 35 ans ses doctorats et la préparation des concours, et qui méprise la pratique et encore plus le travail manuel, est le résultat fâcheux de cette distinction entre le monde du travail et l'Université, entre l'atelier et l'école. Favoriser encore plus les « privilégiés du savoir » n'est pas précisément travailler en faveur du développement socio-économique.

Une telle ambition d'élever la méthode aux catégories d'objectifs d'enseignement amène assez loin. Elle brise en fait le schéma traditionnel qui était le suivant :

— éducation scolaire (notions théoriques);
— agents de changement (application pratique);
— processus de développement économique et social.

A sa place on doit plutôt essayer de mettre sur pied le schéma suivant :
— insertion des actions de formation dans le secteur socio-économique où s'opère le développement ou un processus de changement intense;
— détection et formation pour les fonctions majeures qui se présentent comme des vecteurs de changement dans l'activité économique et sociale;
— programmation et création des institution éducatives (prises comme système intégré) coordonnées à une stratégie concrète du développement.

Si on part de ce schéma comme hypothèse de base, on serait presque tenté de nier l'existence de toute institution éducative en tant que telle, en marge d'une activité socio-économique quelconque ou d'une société en développement. Mais cette position serait absurde, non parce qu'elle est radicale, mais parce qu'elle est ingénue.

En revanche, vouloir approcher le plus possible le centre d'éducation et de recherche de son contexte socio-économique concret n'est ni utopique, ni négligeable. Il suffirait simplement de choisir une *méthodologie d'enseignement* axée sur le réel, faisant toujours le va et vient entre la pratique et la réflexion théorique. Cette méthodologie doit passer de son niveau instrumental au rang d'objectif primordial d'éducation.

En effet, elle peut jouer radicalement par exemple au moment du choix des formateurs : pas de professionnels purs de l'enseignement mais des professionnels qui enseignent (comme nous l'avons signalé plus haut), etc. D'autres considérations pourront être retenues à partir de cette prise de position de base : par exemple au moment de dynamiser les programmes d'étude, d'établir l'emploi du temps et d'admettre la possibilité d'une intervention semi-institutionnelle des « formés » grâce à la prise des décisions relative à son propre système de formation ou d'auto-évaluation.

Objectifs intégrés

Enfin pour finir ce chapitre, il nous semble souhaitable d'ajouter une remarque sur la notion d'objectifs intégrés.

Cette notion doit nous permettre de situer l'action de formation par rapport au développement économique et social. En effet, sa définition doit à la fois comprendre :

— le profil contrôlable des capacités opérationnelles générales ou spécifiques que l'on veut transmettre aux formés.

— l'analyse du processus éducatif par rapport à la méthodologie choisie et au champ d'expérience sur le réel fixé pour réaliser une approche concrète du secteur socio-économique;

— la qualification de base précise pour les postulants qui veulent avoir accès à ce type d'intervention éducative.

Cette présentation intégrée des objectifs éducatifs représente une double valeur opérationnelle : elle permet l'élaboration réaliste des programmes d'enseignement groupés autour d'une *progression dans le travail*, et qui ne soit pas conçue seulement comme une combinaison de matières. En second lieu, elle contient la possibilité de rendre intelligible la liaison entre tel programme de formation et tel problème général ou spécifique du développement.

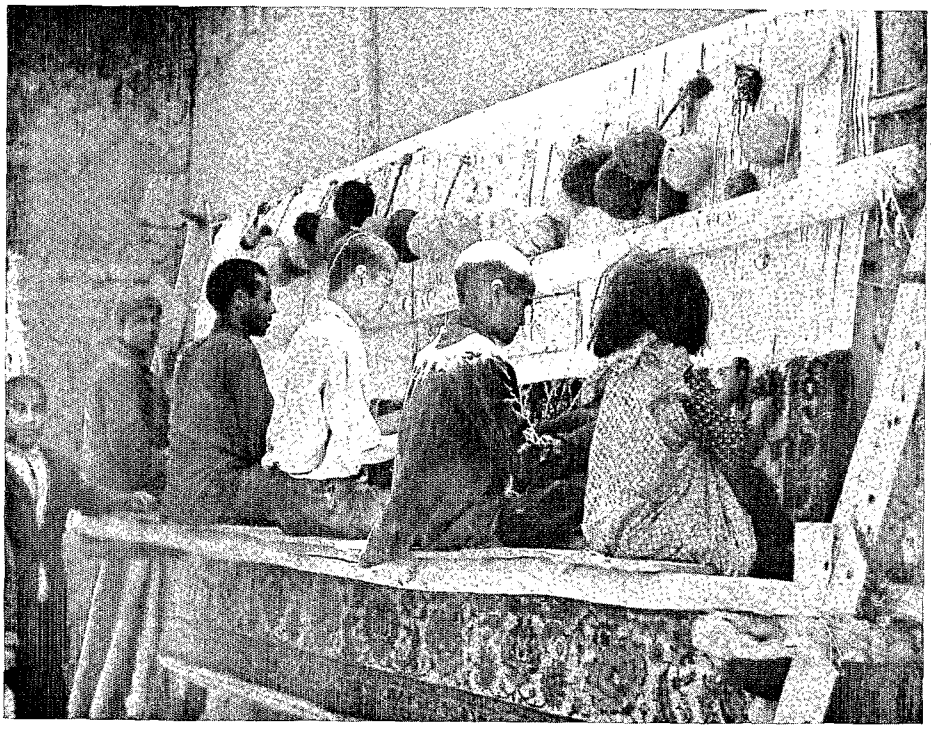
En conclusion, une action de formation pour le développement doit :

— « *rationaliser* » *l'enseignement* et l'animation au niveau décisionnel;

— « *comprendre* » *la portée de toute intervention éducative* au cœur même du processus de production et de reproduction sociale.

Cette approche théorique serait incomplète — elle est de toutes les façons parcellaire — si une expérience concrète n'était pas présentée ensuite. Elle est actuellement en cours de mise au point à l'Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier au bénéfice d'un échange constant entre élèves et professeurs de nationalités très diverses, et appartenant à des systèmes socio-économiques variés. Elle fera l'objet d'un texte rédigé que l'on pourra lire dans le prochain numéro d'*Options Méditerranéennes*, consacré aussi à la *Formation*.

Photo UNESCO, Cart



Iran (région de Tabriz): les enfants d'un village faisant un tapis.