

Réflexions sur l'IAM de Montpellier et son " processus éducatif " pour la formation au développement socioéconomique

Salinas J.L.

Formation et Développement

Paris : CIHEAM

Options Méditerranéennes; n. 21

1973

pages 88-97

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

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010542>

To cite this article / Pour citer cet article

Salinas J.L. **Réflexions sur l'IAM de Montpellier et son " processus éducatif " pour la formation au développement socioéconomique.** *Formation et Développement*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 88-97 (Options Méditerranéennes; n. 21)



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

José-Luis SALINAS (*)

Institut Agronomique
Méditerranéen
Montpellier

Réflexions sur l'I.A.M. de Montpellier et son « processus éducatif » pour la formation au développement socio-économique

(*) Ancien stagiaire de l'I.A.M., J.-L. SALINAS s'exprime ici essentiellement à ce titre. Il a été bénéficiaire d'une Bourse de Recherche pour une étude sur le système éducatif et pédagogique de l'I.A.M. Le point de vue exprimé ici lui est strictement personnel et ne saurait engager le CIHEAM.

Les institutions éducatives, premières cellules de l'ensemble d'un système d'enseignement, représentent presque toujours la cristallisation moderne de la méthode très ancienne d'*initiation* à une forme de société, à un statut professionnel et à des modèles de représentation de la réalité (composantes de la culture) qui servent de support à une structuration sociale du pouvoir, de la propriété des moyens de production et des valeurs acquises dans l'ordre social existant.

Notre essai de réflexion consiste à prendre un *point de départ différent*, c'est-à-dire à considérer le centre éducatif comme une entreprise humaine avec son pouvoir transformateur et sa soumission aux règles de créativité (créativité face à la culture et à la praxis sociale). Cette position se base en trois tendances actuelles de la science de l'éducation :

1^o Tendance de la formation d'adultes

Les interventions éducatives pour la formation d'adultes, à l'heure actuelle, semblent nous présenter — même si elles ne l'accomplissent pas toujours — la formation plus comme un *système d'action* ou d'intervention, que comme un système d'*initiation* sociale. Elles émergent dans le temps, d'un centre de décision (entreprises, régions, organisations) politico-économique, se donnent un ou plusieurs objectifs à atteindre, définissent un ensemble de moyens au service des objectifs et élaborent un ou plusieurs modèles de fonctionnement et d'autorégulation permettant la conduite rationnelle de son action éducative.

2^o Tendance des spécialistes

Les spécialistes en science de l'éducation, parmi lesquels David HUNT et R. JOYCE, définissent l'enseignement *efficace* comme « la capacité d'utiliser une variété de patrons d'enseignement d'une façon appropriée aux circonstances » (1). Ils présentent « le bon enseignant » non comme quelqu'un qui enseigne d'une certaine façon, mais « comme *quelqu'un qui a la capacité de créer* et d'appliquer des stratégies et des manœuvres qu'il modifie constamment pour répondre au comportement de l'étudiant », et nous ajouterons de la société en changement » (2).

3^o Tendance de la planification et de la recherche en matière éducative

L'UNESCO, dans son dernier bilan, à l'échelle mondiale, sur les problèmes et les perspectives de la planification de l'éducation, nous fait comprendre que dans les dix prochaines années des changements fondamentaux doivent s'amorcer en ce qui concerne presque tous les aspects des *structures d'éducation et des modèles institutionnels* existant; car nombre de ces modèles et de ces structures n'ont jamais été conçus pour jouer le rôle qu'ils sont maintenant appelés à jouer. En outre, la recherche qui s'impose aujourd'hui, signale ledit rapport, « diffère profondément de la recherche en matière d'éducation de celle du passé, qui était le plus souvent fragmentaire, descriptive et trop théorique... Actuellement la recherche en matière d'éducation doit viser franchement à résoudre des problèmes laissés sans solution, à inventer des méthodes et à trouver de nouveaux moyens de répondre à certaines nécessités fonctionnelles qui n'ont encore jamais été satisfaites, à découvrir de meilleurs procédés ou contenus que ceux d'aujourd'hui. On ne saurait se contenter d'une recherche en « bibliothèque »; ce qu'il faut, c'est une recherche et un développement liés à l'action (3) ».

Prenons alors en considération ces trois critères, qui nous paraissent fondamentaux :

1^o Formation : système d'action,

2^o Efficacité éducative : créativité et flexibilité pour s'adapter aux besoins individuels et sociaux des enseignants,

3^o Recherche éducative : intervention expérimentale; c'est-à-dire, essais sur le terrain de nouveaux modèles, de nouvelles structures, de nouvelles institutions d'éducation liées à l'action.

L'Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier se présente avec la volonté ferme de mettre en pratique un système de formation d'adultes, pour le développement socio-économique, tout en poursuivant une efficacité et une recherche éducative ainsi conçues. C'est pourquoi, en regard des critères énoncés, nous ne pouvons que regarder avec sympathie l'I.A.M. Plus encore, nous avouons y avoir été attiré dans l'espoir très précis, non seulement d'étudier ce qu'est le dévelop-

(1) David HUNT et Bruce R. JOYCE : *Teacher Trainee personality and Initial Teaching Style*, American Educational Research Journal. Vol. 4, n° 3, mai 1967, p. 253.

(2) Bruce R. JOYCE et BERJHAROOT UMIAN : *The structure of teaching*. Chicago science research associate, 1967, page 112.

(3) UNESCO : *La planification de l'éducation*. Paris, 1970, p. 28.

pement socio-économique, mais aussi de participer à une mini expérience intensive des systèmes et des méthodes d'enseignement novateurs et constituant les premières amorces d'une praxis pour le changement.

Le CIHEAM (et donc l'IAM duquel il fait partie) est né avec une volonté claire de coopération internationale dans le cadre de la recherche et de l'éducation face au développement rural. Le désir d'un type d'éducation nouvelle, même continuellement renouvelée est aussi clair, et il nous intéresse de le signaler dans notre réflexion socio-pédagogique.

En conclusion, l'IAM n'est pas une institution éducative de style classique mais il nous apparaît être la rencontre dans le temps et dans l'espace de certains hommes et de certains problèmes, dont le résultat est un point de croisement concrétisé par une volonté « d'intervention éducative » et de recherche.

Une telle définition présente deux aspects : le premier très positif qui est le caractère dynamique d'une intervention éducative pour le développement qui s'est constituée elle-même champ de recherche; le second plutôt incommode pour les gens qui y participent, étant donné qu'il représente une certaine instabilité et une mise en question continue. Dans l'analyse d'un centre éducatif, et surtout quand il est comme l'IAM, les problèmes institutionnels et organisationnels ne peuvent être ignorés. Ils sont à la base du fonctionnement pédagogique et interfèrent jour après jour avec son action. Parfois, les véritables problèmes éducatifs ne sont pas d'ordre pédagogique ou d'animation, mais d'ordre institutionnel; et en tout cas c'est à ce niveau que se trouve leur solution (4).

Nous n'ignorons pas ces dimensions mais étant donné la spécificité de notre travail dans l'IAM durant ces deux années, nous limiterons la présente analyse aux *processus pédagogiques de l'IAM*

- a) ses finalités,
- b) sa structure,
- c) ses méthodes,
- d) ses moyens et ses techniques de formation.

Cette analyse trouve sa véritable dimension si on la situe comme prolongement de notre étude parue dans le dernier numéro d'Options méditerranéennes (5). Il ne faut donc pas chercher ici une présentation et une analyse de l'IAM en tant qu'institution éducative, mais en tant que recherche appliquée d'un processus éducatif soumis aux deux pro-

blèmes fondamentaux du développement de l'enseignement à l'heure actuelle :

- faire face aux besoins individuels,
- faire face aux besoins de socialisation, autrement dit, un essai de structuration de l'éducation permanente.

ANALYSE DU PROCESSUS PÉDAGOGIQUE DE L'IAM

Ce que l'on veut souligner en utilisant le terme *processus* est que toute activité pédagogique résulte non d'une simple juxtaposition de facteurs plus ou moins indépendants entre eux, mais au contraire de la combinaison de ces facteurs selon une logique propre (stratégie de formation) qui a pour but de remplir des objectifs précis et qui se déroule dans le temps au rythme d'un dynamisme interne.

Son cadre organisationnel et institutionnel

Il faut tout d'abord situer brièvement le processus éducatif de l'IAM dans le support institutionnel et organisationnel qui l'a produit et le maintient.

Le 21 mai 1962 naissait à la suite d'un accord entre la France, l'Espagne, l'Italie, la Grèce, le Portugal, la Turquie et la Yougoslavie, le Centre international de Hautes Études agronomiques méditerranéennes (CIHEAM) parrainé par l'OCDE et avec l'approbation du Conseil de l'Europe.

Selon l'article 3 de l'accord, les *organes du Centre* sont : « les Instituts et les annexes du Centre créés ou accrédités en vertu des engagements conclus entre les États signataires du présent accord ou par décision du Conseil d'Administration ». Concrètement et à l'heure actuelle, existent l'IAM de Zaragoza-Espagne, spécialisé en matière de fruiticulture et de zootechnie; l'IAM de Bari (Italie) chargé d'étudier les problèmes de l'aménagement du territoire; et celui qui nous occupe, l'IAM de Montpellier orienté vers l'analyse du développement socio-économique rural.

D'après le discours de Ludovic BENVENUTI (à Paris le 28-11-63), alors Secrétaire général du Conseil de l'Europe, ces instituts ont pour mission :

— « d'initier des jeunes ingénieurs des différents pays aux notions de la coopération internationale et aux derniers progrès de la technique et des théories modernes de l'économie agricole,

— d'organiser et de synthétiser des conceptions du développement, diverses mais non opposées ».

Les sources de financement, selon l'article 11 de son accord, sont constituées par :

— « les quotes-part des pays signataires fixées par le Conseil d'Administration,



(4) Voir les apports des auteurs anglo-saxons, notamment de ceux PARSONS, ETZIONI, BERRIEN et LOOMIS, etc. sur l'analyse de système.

Certains travaux français :

Y. BAREL : *Prospective et analyse de système*. La documentation française, 1971.

B. WALLISER : *Une grille d'analyse d'organisation sociale*, Revue statistique et études financières n° 6, 2^e trimestre 1972.

A. TOURAINE : *Systèmes et conflits*, Fondation Olivetti, Sept. 1971.

(5) J.-L. SALINAS : *Pour une politique de formation du service du développement*. Paris, 1973, Options méditerranéennes, n° 20.

— n'importe quelle autre subvention acceptée par le Conseil d'Administration tel que donation, bourses d'études, legs, etc. »

Concrètement, pour l'IAM de Montpellier, la participation de la France est substantielle.

Enfin, et pour ce qui nous intéresse particulièrement, la tendance de l'IAM de Montpellier depuis sa création a été de développer une *pédagogie active* tendant à associer le plus possible les stagiaires au travail éducatif par un jeu de contrats. Parallèlement, un sérieux effort a été fourni pour la mise en route d'une *pédagogie expérimentale* (plus opérationnelle que théorique) qui cherche sa voie et sa propre définition d'année en année, face aux besoins des stagiaires et au contenu de l'enseignement sur la problématique du développement, qui implique à la fois une spécialisation accrue et un effort pluridisciplinaire dans son approche.

Les responsables directs de l'activité pédagogique de l'IAM (bien entendu sous la direction du Conseil d'Administration du CIHEAM) sont les « professeurs-résidents » et les « professeurs-visiteurs ». Les premiers ont un caractère à la fois d'enseignant, d'animateur permanent du programme et de support de recherche; les seconds, en revanche, sont des spécialistes internationaux qualifiés par leurs acquis scientifiques ou pédagogiques, qui assurent de façon ponctuelle (limité dans le temps) le développement d'une partie du programme; leurs rôles consistent à réaliser une information, une formation et un échange international scientifique entre les stagiaires d'une part, et les spécialistes de la matière d'autre part à travers l'IAM.

Un conseil de coordination a été créé à titre expérimental à l'IAM de Montpellier. Il regroupe l'ensemble des professeurs-résidents, plus le délégué scientifique. Il assure une fois par semaine le travail d'information et de coordination pédagogique entre les différents programmes en cours. L'administration et l'enseignement trouvent aussi au sein de ce conseil des possibilités d'échange, d'information et de coordination.

Il nous a été accordé d'assister pendant notre année de recherche aux réunions de ce conseil. Les notes et les observations prises au cours de ces réunions sont à la base de cette analyse sur le processus pédagogique du IAM. Nous sommes conscient du caractère débiteur de notre apport face aux membres du Conseil de Coordination et notre travail est orienté non vers l'originalité de propositions nouvelles, mais plutôt vers une présentation systématique et un approfondissement des idées émises au sein du conseil.

Finalité du processus pédagogique de l'IAM

Les objectifs pédagogiques sont parfois énoncés et surtout perçus comme des clichés sans signification opérationnelle. D'où la nécessité de les formuler en terme

de programmes d'enseignement étalés dans le temps et définis dans leur tâches et leurs progressions.

Toutefois, l'évolution de la planification de l'éducation au cours de la dernière décennie montre que les finalités situées au niveau élevé des généralisations sont nécessaires pour que ladite planification ne soit pas unidimensionnelle et insatisfaisante (6).

On peut supposer que l'étude d'H. PARMES : « *Besoins scolaires et développement économique et social* », parue en 1962 sous les auspices de l'OCDE et qui est devenue, un des piliers fondamentaux du « *Projet régional méditerranéen* » de cette organisation, a pu servir d'inspiration à la création du CIHEAM, comme elle a été certainement au point de départ d'un nombre d'études et de projets dans le domaine de la prévision des besoins de main-d'œuvre qualifiée et de la transformation de cette dernière en besoins de formation. Sans que d'autres finalités de l'éducation soient explicitement exclues, ce mode d'approche voit dans l'intervention éducative un moyen de préparation de la main-d'œuvre (en quantité et qualité) pour le développement économique et social.

Comme le fait constater M. le Délégué scientifique de l'IAM dans son rapport du 4-8-1972, les objectifs de l'IAM font l'objet de discussions et de recherches permanentes : « périodiquement, la question des objectifs de l'Institut est repensée. L'expression « *Institut de Développement* » tend à l'emporter sur celle de l'Institut agronomique, mais la terminologie en usage est encore la source de nombreuses confusions... Des hypothèses d'élargissement de la vocation de l'Institut existent, notamment des perspectives de transformation de l'IDR (Institut de Développement rural) en Institut de Développement à vocation générale... Cependant la *formation au développement rural demeure l'activité principale de l'Institut* ». Par rapport à elle, M. le Professeur MALASSIS décrit les 3 types de formation que pourrait offrir l'IAM actuellement dans le cadre de la *formation longue* (durée 1 année).

1° Le modèle *Institut d'économie agricole et alimentaire* : l'objet serait de faire acquérir une *compétence technique* dans des domaines déterminés... La formation de cadres pour l'agro-industrie, les structures de décision, l'enseignement et la vulgarisation agricole, etc.

2° Un Institut tendant à former des *ingénieurs du développement rural*. L'objet de cet Institut serait de former des ingénieurs polyvalents, aptes à agir dans les différentes activités qui concourent au développement rural...

3° Un Institut tendant à donner une *compréhension générale des processus de développement* et une *compétence technique dans un domaine relativement restreint*. C'est l'actuelle formule de l'IAM. La compréhension des processus de dévelop-

(6) OECD : *Alternative educational futures in the United States and Europe, methods, issues and policy relevance*. Paris, OECD, STP (70), 17 avril 1970.



pement (7) est acquise plus particulièrement dans le premier cycle commun et la compétence technique plus particulièrement dans les options (aujourd'hui transformées en unités de valeur).

Pour quelles raisons l'IAM a-t-il choisi la troisième hypothèse comme objectif de son processus pédagogique? La réponse nous est donnée par M. MALASSIS lui-même lorsqu'il précise que :

— la *première hypothèse*, celle d'un institut d'économie agricole et alimentaire, si elle avait été retenue, aurait amené la conversion de l'IAM en un institut de technique économique tout court, sans le véritable caractère d'un institut de développement rural. En effet, la notion de développement rural aurait risqué dans cette perspective d'être minimisée, étant donné le caractère global d'un tel enseignement et la nécessité de le rendre opérationnel par rapport au processus de développement socio-économique dans sa totalité,

— la *seconde hypothèse* présente de son côté de sérieuses difficultés de temps par rapport au volume de l'enseignement souhaité. En plus, les différences d'âges et de niveaux existant entre les stagiaires poseraient également des problèmes presque insolubles dans cette perspective,

— la *troisième hypothèse*, donc, a été adoptée comme *finalité* du processus éducatif de l'IAM : « un enseignement tendant à donner une compréhension générale des processus de développement et une compétence technique dans un domaine relativement restreint ».

Nous nous sommes encore demandé ce qu'une telle finalité ainsi exprimée signifie lorsqu'on la transpose dans le cadre des principales fonctions d'un agent du développement.

Sans trop vouloir définir le profil de l'homme à former, et le présenter comme un « modèle fini », chose qui serait en contradiction flagrante dans une formation pour le développement qui entraîne essentiellement la formation pour le changement, nous pouvons retenir les *fonctions suivantes* extraites d'une analyse de situations professionnelles spécifiques aux agents du développement (8).

Fonction de conscientisation

En terme d'objectif de formation, elle peut être traduite de la façon suivante : être capable de lier l'action journalière personnelle et les décisions professionnelles à une problématique propre pour le développement. Autrement dit, être capable d'apprécier lorsqu'on prend une décision ou lorsqu'on réalise une action, si cette décision ou cette action fait avancer ou non le développement économique du pays et dans quel sens.

(7) L. MALASSIS : *Réflexions sur le fonctionnement scientifique de l'IAM de Montpellier*. 4 août 1972, Document interne.

(8) Par sursis de clarté nous nous permettons de répéter ici des notions plus amplement développées dans notre article précédent.

Fonction d'analyse et de diagnostic

Cette fonction se réfère à la collecte 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. Elle essaie de mettre en lumière le réseau des relations existant entre les éléments d'un système et de raisonner en fonction de leur interdépendance. Cette perspective d'analyse scientifique et pluridisciplinaire du développement, comme « processus des systèmes intégrés », convient particulièrement à l'IAM.

Fonction de prévision

Cette fonction fait référence à la sélection et à la hiérarchisation des objectifs : un type de raisonnement en fonction des alternatives, des prévisions des résultats, des modifications des résultats en cours de route et de l'évaluation. Les problèmes techniques de cette prévision du futur résident justement dans sa mesure, c'est-à-dire dans sa programmation. Pour un homme d'action une méthodologie de décision est indispensable comme attitude et très utile comme technique. Pour bien mener à terme la traduction éducative de préparation à une telle fonction, il faut placer dialectiquement l'enseignement entre la réalité-réflexion-réalité : c'est-à-dire, placer les stagiaires dans un exercice permanent d'aller et de retour entre la réalité concrète (de sa profession ou de son pays en voie de développement), la réflexion (situation de formation à l'IAM), et la réalité future.

A travers les jeux des simulations ou d'autres procédures éducatives, il faut transmettre aux stagiaires un goût pour l'innovation et 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 chez les agents du développement un sens de l'organisation, tant pour son travail que pour sa situation par rapport à l'ensemble de la société. En outre, dans une perspective du 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.

Fonction de communication et de co-formation

Il s'agit ici essentiellement d'une capacité de percevoir que les différents liens existant entre des personnes qui travaillent ensemble passent par un système de communication et de co-formation mutuelle. Donc, d'être capable d'analyser et de résoudre, dans la mesure du possible, tous les problèmes que cela comporte,



surtout les problèmes de code et de contextes. Cette fonction, qui relève du sens commun, est, pour cette raison-là, assez oubliée et méprisée dans ses retombées éducatives. Pour un agent de développement, donc pour quelqu'un qui doit être la charnière entre l'investigation et l'application, entre le directeur du plan et celui qui l'exécute, entre le « monde du progrès technique » et la « société traditionnelle rurale », les problèmes de communication et de rapport sont aussi importants que ceux des spécialisations professionnelles.

Autres fonctions

Nous ne nous attarderons pas à décrire d'autres fonctions spécifiques propres à l'économiste du développement, à l'ingénieur ou à l'animateur rural, au gérant de coopérative ou au responsable du plan régional, etc. Nous pensons, que ces compétences restreintes peuvent être déterminées, soit en amont, en essayant de concrétiser et d'amplifier l'une ou l'autre des préparations requises pour accomplir spécifiquement telle ou telle fonction décrite antérieurement, soit en aval dans le cadre des demandes précises d'enseignement par les futurs stagiaires de l'IAM ou ses mandataires.

En revanche, nous voulons signaler comme *conclusion* de ce chapitre :

— En premier lieu, que les stagiaires viennent à l'IAM après une formation universitaire complète et parfois une expérience professionnelle de plus de cinq ans. L'originalité donc du processus éducatif de l'IAM doit se centrer plus sur la préparation à l'accomplissement des fonctions de l'agent de développement socio-économique (préparation difficile à trouver ailleurs), que sur une formation de spécialité quelconque que l'on ne pourrait pas être sensé dispenser sérieusement en un an.

— En second lieu, que le processus éducatif de l'IAM peut très valablement donner comme finalité de se constituer en un champ expérimental de recherche éducative appliquée qui vise à résoudre les problèmes de l'individualisation et de la socialisation de la fonction éducative : recherche des structures, méthodes et techniques de formation. Cela faisant, il constituerait un apport de premier ordre au développement de l'éducation et par voie de conséquence au développement socio-économique.

— En troisième lieu, que pour le stagiaire qu'il a accepté, le processus éducatif de l'IAM doit signifier une aide dans la recherche de son propre équilibre : un équilibre interne de la personne (intelligence et attitudes, savoir et savoir-faire, caractère et santé physique); et un équilibre externe, qui le situe face au monde extérieur (sa profession, sa société... et la prise en charge de ses propres responsabilités pour le développement socio-économique de son pays).

Cela signifie que la finalité du processus éducatif de l'IAM doit être double : transmettre un savoir et éveiller des attitudes.

— Enfin, que ces finalités éducatives intégrées reposent sur le respect de la liberté de la personne; surtout quand cette formation se fait après l'âge de l'université, lorsque l'homme devient le sujet de sa propre éducation et qu'il dispose des motivations nécessaires pour se prendre en charge. Il est donc souhaitable d'utiliser une taxonomie appropriée dans la confection des programmes éducatifs qui fasse du processus éducatif de l'IAM un programme « d'éducation permanente assistée » et pas un programme de formation tout court.

Structures du processus pédagogique de l'IAM

L'idéal pour un système éducatif serait qu'en partant des finalités générales, il soit possible de déduire les objectifs propres à chaque âge et à chaque type de scolarité, et de les traduire en interventions éducatives à travers des structures à la fois *rationnelles* et *transparentes*, c'est-à-dire bien coordonnées et d'une compréhension aisée pour les gens qui y participent. Malheureusement, cela n'est pas encore tout à fait réalisé et les spécialistes autant que les instituts de pédagogie (9) sont obligés de faire preuve d'imagination tout en recherchant à rester cohérents. Il en est de même pour l'IAM.

Évolution des programmes de l'IAM

Tout en s'efforçant de répondre aux objectifs de formation pour le développement et de sa double situation d'établissement post-universitaire et d'éducation permanente, l'IAM essaie de mettre en place des structures de programmes qui permettent un réglage continu et une accommodation plus précise aux besoins des stagiaires. Tout ceci ne se fait pas sans peine. En effet, au cours de la première année que nous avons connue l'IAM, l'enseignement (du cycle long) était conçu comme un tout uniforme s'adressant à tous les stagiaires en trois temps :

— un cycle *préparatoire* qui consistait en une mise à niveau ou recyclage, de base dans différentes matières pré-requises pour l'analyse du développement : mathématiques, statistiques, économie, comptabilité nationale, sociologie, etc. Ce cycle durait un trimestre,

— un second cycle d'*analyse de « la croissance et du développement socio-économique »* pendant la plus grande partie du second trimestre,

— un troisième cycle, enfin, de *spécialisation* en 3 options différentes :

- méthodologie de la décision,
- agro-industrie et marketing,
- sciences sociales et développement,

qui finissait par un essai de résumé — application sous la formule de l'élaboration d'un mémoire en fin de stage.

(9) Frey KARL et coll. : *Eine Handlungsstrategie zur Curriculum-Konstruktion (FAL-2)*. Institut de Pédagogie, Fribourg 1970 (contient une bibliographie importante sur la construction des « curricula »).



La diversité des stagiaires, de leur origine, leur niveau et leurs attentes a conduit successivement pendant ces deux dernières années à une structuration de l'enseignement proche des « Unités de Valeur » et des « Curricula » (filiales) essayées dans des facultés américaines et plus ou moins pratiquées en France depuis l'automne 1970 au niveau universitaire (10).

A l'heure actuelle, et après une année de transition au cours de laquelle a été supprimé le premier cycle préparatoire de mise à niveau, la structure générale des programmes d'enseignement de l'IAM se présente de la façon suivante :

(10) Voir l'arrêté du 5 septembre 1970 réglant l'organisation d'étude en Unités de valeur adoptée par plusieurs facultés.

Structure générale du programme d'enseignement unités de valeur et filiales (Année scolaire 1973-1974)

Période	Nombre de semaines	Réf.	
17/5-23/6	4	VIII	Mémoire de fin d'étude Rédaction finale et soutenance
	1	VII	Contrôle pédagogique et évaluation
11/3-17/5	8	VI	Processus de formation et développement VI ₁ Méthodes de décision au niveau global VI ₂ Marchés et marketing agro-alimentaires VI ₃
1/3-8/3	1	V	Contrôle pédagogique, évaluation et orientation
7/1/74-1/3	8	IV	Méthodologie de l'observation et d'analyse des faits sociaux IV ₁ Développement et aménagement des zones rurales IV ₂ Méthodes de décision dans les U.P.A. IV ₃ Structure et gestion des firmes agro-alimentaires IV ₄
15/12-22/12	1	III	Contrôle pédagogique, évaluation et orientation
17/11-15/12	4	II	Systèmes socio-économiques et développement II ₁ Systèmes agro-alimentaires et développement II ₂
6/10-17/11	6	I	Problématique { de la croissance I ₂ du développement I ₁
1 au 6/10	1	O	Accueil 0

L'unité de valeur comme principe de structuration de l'enseignement

Par sa rigidité, le type classique des programmes d'étude axés sur les cours ne permet pas de constituer un principe de restructuration accommodé aux besoins de la formation permanente. Le concept utilisé par les spécialistes de l'éducation, s'occupant plus particulièrement de ces structures futures est celui d'Unité ou de Module. C'est ainsi que B. SCHWARTZ postule la décomposition des programmes d'études en « Unités capitalisables » (11); que VISALBERGHI parle d'« unité à différents niveaux d'abstraction » (12) et que l'OCDE emploie le terme de « système modulaire de crédits transférables » (13).

Il nous faut malgré tout constater qu'un système intégral d'enseignement national par unités n'existe encore nulle part. L'expérience de l'Université française ne peut être retenue comme concluante et complète.

En effet, un système d'enseignement fondé sur des unités et des *curricula* signifierait :

— La décomposition systématique des matières d'enseignement, en prévoyant évidemment l'introduction de matières ne figurant pas encore dans les programmes d'études existants. Une matière se présenterait sous la forme d'un système d'unités horizontalement et verticalement structurées. Chacune d'elles devraient être définies plus par son objectif (en terme de comportement) que par son contenu des connaissances.

— Une telle structure laisse en principe le choix ouvert à différentes voies et méthodes pour atteindre une formation voulue. Cependant, on pourrait définir des combinaisons d'unités de valeurs considérées comme optimales (filiales) : *curricula*.

— Si l'individu peut se composer « à la carte » un curriculum personnel, il est aussi intéressant de signaler qu'une telle structuration de l'enseignement rendra possible une meilleure coordination entre le profil de qualification et le profil des exigences des postes de travail. Cela veut dire que notre système professionnel et notre structure de l'emploi actuel doivent être redéfinis face aux exigences de la formation permanente, du développement et du processus de changement de nos sociétés. C'est ici que se trouve la principale innovation d'un enseignement conçu pour une société qui veut briser des dépendances et des privilèges insupportables car injustes et non productifs.

L'IAM à lui seul ne peut prétendre être l'image ou l'exemple d'un système éducatif complet. Néanmoins sa nouvelle structuration des programmes nous semble très intéressante, tant au niveau des stagiaires utilisateurs, qu'à celui de son possible « effet de démonstration » international.

(11) Bernard SCHWARTZ : Objectifs et implications de l'Éducation permanente. Dans Conseil de l'Europe, Bulletin d'information, n° 3 1969, p. 67 à 72 et *Réflexions sur une Université possible*.

(12) Fondation européenne de la Culture, Europe 2000. Education man for the 21st Century Amsterdam Broadsheet n° 3, 1970, p. 16.

(13) OCDE Committee for scientific and technical personnel, *Issues in educational structures*, Paris, mai 1970.

Malgré tout, et étant donné que cette expérience a démarré avec un point de vue opérationnel, nous croyons qu'il manque encore une mise au point théorique et organisationnelle.

Comment envisageons-nous l'accomplissement de cette nouvelle structure pour l'IAM?

En premier lieu il s'agit de faire face à un double problème :

— l'individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire la possibilité de choisir selon les attentes individuelles, les différents niveaux et la possibilité pour les stagiaires d'accéder au 3^e cycle de l'université;

— la socialisation de l'enseignement, c'est-à-dire la création d'une situation de formation fondée sur l'échange, le travail de groupe et la coopération internationale.

Par ailleurs, il est évident que tout contenu d'enseignement ne se prête pas de la même façon à un traitement didactique uniforme. La transmission des connaissances exige parfois une tendance rigoriste dans l'information et dans la manière de concevoir une situation d'apprentissage. Par contre, le travail d'analyse ou d'application créatrice des connaissances s'accommodent mieux avec un enseignement participatif et un travail de groupe. On peut donc concevoir l'actuelle structuration des programmes de l'IAM comme deux sous-systèmes didactiques intégrés. Ces deux sous-systèmes se distingueraient par leurs objectifs, par leurs méthodes et par leurs techniques de formation. Mais (mis à part la question de savoir s'il est possible d'établir une telle distinction), ils feraient partie d'un tout, et trouveraient leur distinction plus dans le but d'une clarification théorique que dans la volonté organisationnelle de faire de l'enseignement de l'IAM un morcellement de structures de formation cloisonnées, ce qui est hors de question dans notre intention et qui serait une grave erreur.

— Le premier sous-système didactique aurait pour objet la transmission des connaissances en réponse à un effort d'individualisation spécialisé. Il pourrait être appliqué dans les unités de valeur suivantes :

- Méthode de décision (IV₃-V₂)
 - Développement et aménagement des zones rurales (IV₂)
 - Système agro-alimentaire et marchés (II₂-IV₄-V₃)
 - Formation et diffusion du progrès technique (V₁)
 - Observation des faits sociaux (IV₁).
- Chaque unité de valeur devrait être l'objet d'un enseignement programmé, accompagné de techniques de formation appropriées à la transmission des connaissances de sa spécialité. Elle serait ouverte aux stagiaires de l'IAM et aux étudiants des autres facultés ou à d'autres participants possibles dans le cadre d'une université fonctionnelle agricole pour le développement et d'une formation à distance.

Ce type d'enseignement devrait être intimement lié avec la recherche; ainsi le



C.V.

rôle du professeur responsable de l'unité de valeur serait de programmer l'enseignement, préparer la documentation didactique et encadrer la recherche.

— Le *second sous-système didactique* aurait pour objet principal la création d'une situation de formation participative et active (groupes de travail, groupes de discussion, séminaires, laboratoires, etc.). Il ne serait donc pas indépendant du temps et de l'espace. La tâche commune à accomplir serait :

- l'analyse de la problématique du développement et de la croissance économique,
- l'application créatrice des connaissances soit par jeu de simulation, soit à travers l'accomplissement d'un plan individuel de travail et d'un mémoire de fin de stage.

Deux fonctions importantes doivent être envisagées : l'*information* et l'*orientation* tant pédagogique que professionnelle des stagiaires, et cela de façon permanente. La méthode pédagogique qui répond le mieux à ce sous-système serait la co-formation assistée entre professeurs et élèves. Le rôle du professeur serait plutôt celui d'un animateur ayant pour tâche l'organisation du travail collectif et individuel centré sur des problèmes du développement jugés comme significatifs par les étudiants et les enseignants. En partie libéré de la fonction de transmission pure des connaissances, il serait essentiellement un guide et un stimulateur; il pourrait se consacrer dans une large mesure aux contacts individuels, à l'animation du groupe de travail et à l'animation socio-culturelle de la promotion.

Le déroulement dans le temps de ce second sous-système pourrait être le suivant : un démarrage intensif du tronc commun « Analyse et développement » (I_1 - I_2 - II_1) pendant le premier mois et sa prolongation dégressive mais continue tout au long de l'année en parallèle avec l'autre sous-système pour encadrer le travail collectif et individuel, et coordonner les spécialités avec la vision d'ensemble du développement conçue comme une approche pluri-disciplinaire et globalisante.

En utilisant ces deux sous-systèmes didactiques intégrés, nous croyons que l'IAM aurait la double ouverture vers l'Université fonctionnelle et la formation à distance; son système actuel serait plus transparent et plus dynamique et enfin il pourrait résoudre son problème d'animation socio-culturelle dans une pédagogie d'adultes en formation permanente.

Méthodes pédagogiques de l'IAM

Tout d'abord il faut souligner le fait que la méthodologie en matière éducative ne signifie pas un complément instrumental mais un objectif de formation donc un choix dans la politique du centre éducatif. En effet, quand on parle de méthode éducative, on rencontre généralement la thèse suivante : le cours magistral classique peut être concurrencé par d'autres méthodes plus modernes présentées comme des recettes de « bien-faire ». Le choix de la méthode dépend alors des objectifs édu-

catifs, de la personnalité du professeur et de la classe, mais n'est pas considéré comme fondamental et demandant une restructuration complète de l'institution.

Une telle thèse ignore presque toujours la distinction de base entre technique et méthode éducative, surtout que la relation maître-élève (centre de tout système pédagogique) est le reflet d'autres rapports sociaux ayant cours dans la société environnante.

Cela étant dit, nous croyons que l'IAM est conscient de l'importance du choix de la méthode et a opté pour des relations pédagogiques qui se sont peu à peu déscolarisées et s'orientent vers une formation *active* (laissant une place importante à l'initiative des stagiaires) et une *pédagogie de contrat*. D'autre part, le *travail de groupe* est encouragé de différentes façons dans le cadre d'une *pédagogie d'adultes* qui fait du *plan individuel de travail* (PIT) son instrument de base. Toutefois, nous pensons que certains aspects de la méthodologie de l'IAM peuvent être améliorés.

Travail de groupes

Nous sommes frappé par le fait que les principales propositions concernant la pédagogie d'adulte (et non seulement à l'IAM) sont, quoi qu'on dise, directement apparentées aux propositions pédagogiques retenues pour l'enfant. Tout se passe comme si après avoir découvert que l'enfant n'est pas une simple reproduction de l'adulte, on venait de découvrir que dans la liaison pédagogique en particulier, « l'enfant enseigné » a un comportement analogue à celui de « l'adulte enseigné » (14). Nous nous référons surtout aux règles de transfert d'apprentissage et à la situation de groupe :

— On sait aujourd'hui qu'il n'est pas possible d'enseigner directement un concept à quelqu'un mais qu'il faut mettre l'intéressé en situation de former le concept lui-même. Dans le cas d'un enfant, ceci représente un appel à l'image et à l'illustration du concept par la voie des exemples. Mais, dans le cas de l'adulte, un cheminement parallèle est-il possible sans avoir découvert par avance l'espace conceptuel dans lequel navigue la pensée de l'adulte élève, (à partir de ses propres expériences, de son vécu et de ses études antérieures) et qui produit toujours un « bruitage » dans la perception et dans l'écoute?

Nous pensons que c'est seulement à l'intérieur d'un groupe qu'il est possible de comprendre comment une autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience, et que c'est aussi au sein de ce groupe qu'il est possible de clarifier — en les exprimant — ses problèmes, et d'exposer ses incertitudes.

Ainsi il nous semble que les méthodes de travail de groupe à l'IAM doivent être beaucoup plus approfondies et mieux organisées, concrètement les travaux de groupe devraient être situés au démarrage des exposés des professeurs avec leur pré-

(14) Voir CASPAR Pierre : *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise, une expérience du C.U.C.E.S.*, Paris, Éd. d'organisation, 1970.



sence, leur participation et la possibilité de bâtir le programme d'enseignement — ou du moins de le modifier — en partant non seulement d'une organisation conceptuelle logique, mais de la problématique vécue au sein du groupe. C'est là le fondement d'un apprentissage compréhensif (et non plus défensif); mais c'est par là-même dire l'importance d'une relation animateur-groupe, qui permet cette expression et même la suscite. Cette méthodologie serait la plus accommodée au second sous-système didactique que nous avons proposé pour l'IAM.

Pédagogie du contrat

La pédagogie du contrat par contre nous semble la plus adaptée au premier système mentionné dans le chapitre des structures.

En effet, dans la perspective d'éducation permanente, l'IAM présente un « jeu de contrats » et le choix de deux grandes voies selon l'expérience professionnelle antérieure des stagiaires.

— *Voie de perfectionnement professionnel* (ou VPP) ouverte à ceux ayant cinq années ou plus d'expérience professionnelle.

— *Voie post-universitaire* (ou VPU) ouverte aux titulaires de licences de facultés ou de grandes écoles.

En relation avec ces deux voies se réalise la sélection des stagiaires de l'IAM, et elles sont à la base, à l'heure actuelle, des quatre types de contrats :

— *Contrat négocié* (VPP) « donnant accès au diplôme CIHEAM », après la réalisation d'un plan individuel de travail, la rédaction et la soutenance d'un mémoire,

— *Contrat négocié* (VPP) « ne donnant pas accès au diplôme », mais sanctionné par un certificat de scolarité après la réalisation des objectifs du contrat.

— *Contrat d'adhésion* (VPU) « donnant accès au diplôme CIHEAM », qui implique l'inscription obligatoire à deux unités de valeur, la soumission aux contrôles pédagogiques et la soutenance du mémoire.

— *Contrat libre*, ne donnant pas accès au diplôme mais sanctionné par un certificat d'auditeur libre délivré en concordance avec le travail de l'année.

Les règles de la classe traditionnelle perdent toute signification à l'intérieur de ces combinaisons de contrats. L'éducation trouve alors un sens d'auto-formation assistée d'adultes, qui deviennent les premiers responsables de leur stage à l'IAM.

Conclusion théorique

Au fond, la méthode éducative est intimement liée au problème de l'autorité du maître. Comment est-elle perçue, comment se présente-t-elle? L'autorité du maître, du savant (même dans une situation de formation d'adultes) a la même origine de force que toute autorité. Le savoir ne s'impose pas en vertu de sa valeur propre. Le maître joue au contraire le même rôle que la force physique vis-à-vis des plus faibles. Il s'impose du « dehors ». Non seulement à l'égard de la nature, mais dans la sphère même des relations sociales, le

savoir est d'abord un *pouvoir*. Ce pouvoir tend à engendrer un *droit*, celui d'être cru sur parole. Lorsqu'un savant se fait — par ses travaux et ses découvertes — un nom, une réputation, ses opinions sont invoquées comme « autorité »... même quand celles-ci ne possèdent pas la valeur qu'on leur prête à tort. C'est alors à la raison d'engager le combat contre ce droit usurpé pour faire apparaître la valeur qui s'impose d'elle-même. C'est aussi le moment de démythifier, individuellement et collectivement, le mythe du savoir, du professeur et de clarifier les relations institutionnelles professeur-élève.

Une pédagogie qui a compris et a amorcé cette démythification produit une méthode éducative, c'est-à-dire une situation de relation pédagogique, dans laquelle le moins important est le nom : pédagogie active, pédagogie de participation, pédagogie du contrat, etc., et le plus important est toujours la façon dont est conçue et pratiquée la fonction du professeur, la fonction de l'enseignant. En effet, l'éducateur, le maître tire son sens de la fonction de « faire-être ». S'il comprend bien son rôle et sa mission, il n'est vraiment efficace à travers sa réussite éducative (les disciples ayant conquis leur autonomie et leur maturité relative) que, lorsque devenu inutile il n'est plus, ne s'impose plus à ses disciples.

Ici comme ailleurs on s'affirme en se niant.

Si l'IAM prétendait donner et « enseigner » des solutions pour le développement comme un tout à apprendre par les stagiaires, il ferait fausse route, à la base de sa méthodologie éducative. En revanche, il est tout différent de vouloir aider ces stagiaires à analyser les problèmes du développement dans leurs pays et à découvrir ces stagiaires à analyser les problèmes du développement dans leur pays et à découvrir les méthodes, les techniques et les théories susceptibles d'être utilisées efficacement là où la situation le demande. C'est précisément cela que prétend l'IAM, sans être arrivé à une pédagogie institutionnelle et d'auto-gestion complète. Nous nous contentons de signaler le fait, sans nous prononcer sur la convenance ou la possibilité d'engager le processus éducatif de l'IAM dans cette voie.

A notre avis, c'est le caractère expérimental et opérationnel qui est intéressant dans le processus éducatif de l'IAM. Il existe différents éléments dignes d'être retenus à titre indicatif dans la finalité, les structures, la méthode et les techniques de formation de l'expérience IAM, et peut-être est-ce dans cette démarche expérimentale que se fait la véritable recherche éducative.

Évidemment cette recherche doit se définir, se structurer, se rationaliser un peu mieux et trouver des indicateurs capables de mesurer ses résultats et clarifier sa procédure.

Notre but, en présentant ces différents aspects de l'intervention éducative de l'IAM (même de façon parcellaire) a été de souligner que si le développement socio-économique — plus qu'une théorie, une technique ou un modèle — est une *action*, il en est de même pour le développement éducatif.



INSTITUT AGRONOMIQUE MÉDITERRANÉEN DE MONTPELLIER

3191, route de Mende - 34011 Montpellier Cedex (France)

Objectifs. — Formation de cadres responsables de l'agriculture et insertion de celle-ci dans l'évolution socio-économique générale.

Organisation. — Corps professoral international. Une place importante est faite aux méthodes actives.

Durée des cours : 9 mois (oct.-juin) pour le cycle long, 4 mois (mars-juin) pour le court, 1 mois pour les séminaires.

Les cours ont lieu en français : une période d'enseignement accéléré de la langue française est prévue avant le début de l'année scolaire pour les stagiaires non francophones.

Conditions d'admission aux cycles longs. —

Diplôme de Faculté ou d'une École Supérieure d'Agronomie ou d'Économie. Fonction de cadre supérieur dans l'Administration ou le privé.

Bourses. — Bourses du CIHEAM pour les pays méditerranéens.

Bourses d'autres organisations en accord avec le CIHEAM.

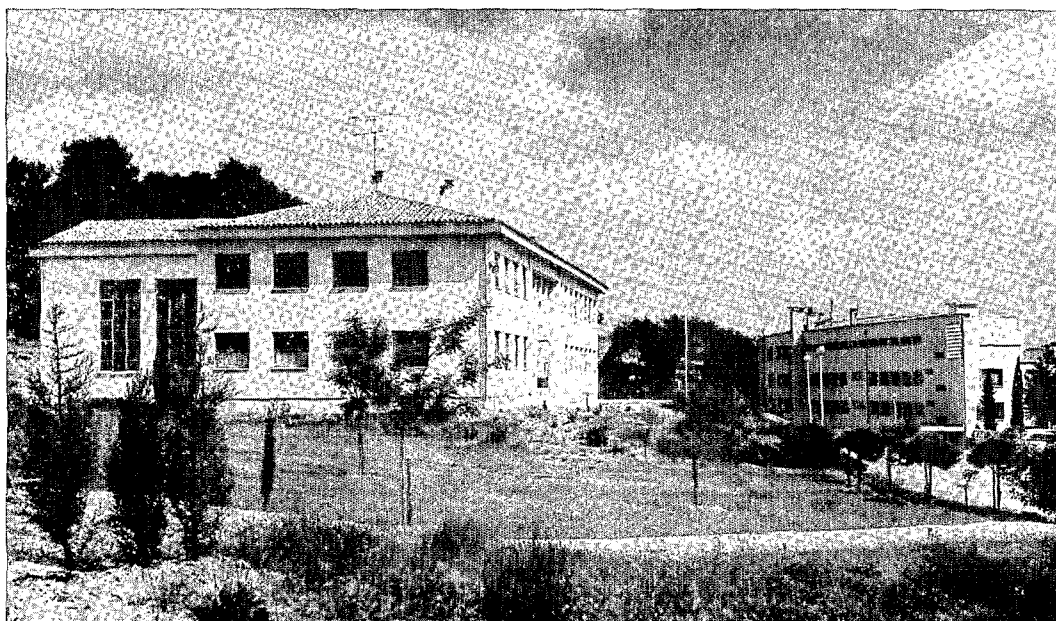
Programme. — Cycle long :

- méthodologie socio-économique : 3 mois;
- analyse du développement : 2 mois;
- une des 4 options de 4 mois (cycle court) :
méthodologie de la décision;
économie alimentaire;
socio-économie du développement;
planification régionale.

Diplôme du CIHEAM avec mention économie du développement rural.

Clôture des Inscriptions : le 15 juin.

Renseignements à l'Institut ou au Secrétariat Général, 21, rue Octave-Feuillet, 75016 Paris.



MEDITERRANEAN AGRONOMIC INSTITUTE OF MONTPELLIER

3191, route de Mende 34011 Montpellier Cedex (France)

Aims : To train leaders responsible for agriculture and its integration in general social and economic evolution.

Organisation : International teaching staff.

Great importance is attached to active methods. Length of courses : 9 months (October-June) for long courses; 4 months (March-June) for short courses : one month for seminars.

Teaching in French. During Summer, non French talking students can follow French intensive courses.

Admission conditions for long courses : University Degree or Diploma from a High College of Agriculture or Economics.

Senior executive post in the public or private sector.

Scholarships : ICAMAS Scholarships for the Mediterranean countries.

Scholarships from other organisations in agreement with ICAMAS.

Curriculum : Long course :

- Social and economic methodology : 3 months.
- Development analysis : 2 months.
- One of three options (4 months) (Short course) :
The methodology of decision.
Food economics.
Social economics of rural development.
Regional planning.

CIHEAM Diploma, in the economics of rural development.

Closing date for enrolments : 15 June.

Information from the Institute or from the, General Secretariat, 21, rue Octave-Feuillet, 75016 Paris.