

L'enseignement des sciences sociales à l'Institut agronomique méditerranéen de Montpellier

Frémeaux J.-P.

Formation et Développement

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 21

1973
pages 98-103

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

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010543>

To cite this article / Pour citer cet article

Frémeaux J.-P. **L'enseignement des sciences sociales à l'Institut agronomique méditerranéen de Montpellier.** *Formation et Développement.* Paris : CIHEAM, 1973. p. 98-103 (Options Méditerranéennes; n. 21)



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

Jean-Pierre FRÉMEAUX

Institut Agronomique
Méditerranéen
Montpellier

L'enseignement des Sciences Sociales à l'Institut Agronomique Méditerranéen de Montpellier

Cet article est tout d'abord un témoignage. Depuis deux ans et demi, nous avons tenté de développer un enseignement de sciences sociales à l'Institut Agronomique Méditerranéen, dans le cadre de la « formation au développement » qui y est donnée chaque année. Peu à peu, nous avons essayé de perfectionner cet enseignement pour corriger les imperfections antérieures; cet effort est loin d'être achevé.

Cet article est également une tentative de réflexion: tout d'abord sur nos erreurs et les remèdes apportés; ensuite et surtout sur la contribution des sciences sociales au développement et les méthodes à mettre en œuvre pour y associer des agronomes et des économistes désireux de donner au développement un sens qui dépasse le cadre de leurs disciplines.

1. LES SCIENCES SOCIALES DANS LA « FORMATION AU DÉVELOPPEMENT » DE L'I.A.M.M.

1.1. Un enseignement des Sciences Sociales

Il y a deux ans et demi, l'enseignement des Sciences Sociales à l'I.A.M.M. n'était plus que de deux semaines — une semaine d'introduction aux Sciences Humaines et une autre sur la Sociologie du Développement. Nous avons été chargés d'introduire et d'organiser un enseignement plus conséquent. Introduire un tel enseignement revenait à en définir la place dans la totalité de la scolarité (qui est d'une année), à préciser le rôle des Sciences sociales dans la « formation au développement » (qui est l'objectif fondamental de l'I.A.M.M.), à faire un choix en définitive sur la fonction de ces sciences dans le développement même.

1.2. Une option de Sciences Sociales

En ce qui concerne notre place dans la scolarité, nous l'avons trouvée facilement grâce à l'évolution de l'enseignement vers un Tronc commun d'Analyse du Développement suivi d'options à caractère spécifique (1). Nous avons été ainsi amenés à proposer l'organisation d'une option « Sciences sociales et Développement » appelée ensuite « Développement, Formation et Environnement social ».

(1) Voir, pour une présentation plus détaillée, l'article de J. L. SALINAS, dans le même volume, p. 88.

1.3. Sciences Sociales et « Formation au Développement »

En ce qui concerne le rôle des Sciences sociales dans la « formation au développement », nous l'avons défini à travers les objectifs fixés pour l'option:

1.3.1. Poursuivre le travail du Tronc commun « Analyse du Développement » en intégrant la variable éducative dans la réflexion, tout en tenant compte des besoins des stagiaires qui souhaiteraient voir développer d'autres aspects sociologiques du développement.

1.3.2. Fournir les éléments conceptuels indispensables à l'analyse de l'environnement social et les principes méthodologiques nécessaires à l'observation correspondante sur le terrain, parce qu'il est impossible de dissocier la réflexion sociologique sur des actions concrètes de développement, du cadre technique, économique et social où elles se déroulent.

1.3.3. Apprendre aux stagiaires à analyser un groupe de formation — celui dans lequel il travaillent eux-mêmes, c'est-à-dire encore l'option même.

Il s'agissait là d'objectifs explicites auxquels correspondait un contenu précis. A ces objectifs explicites, il faudrait en ajouter d'autres en relation avec le profil des stagiaires de l'Institut: la plupart d'entre eux sont titulaires d'un diplôme supérieur d'Agronomie ou d'une licence de Sciences Économiques; certains viennent de terminer leurs études universitaires et se préparent à un poste de travail dans leur pays; d'autres — et ils sont de plus en plus nombreux — ont déjà plusieurs années d'activité professionnelle derrière eux.

Nous étions ainsi amenés à définir une « pédagogie d'adultes » ou plus exactement à ne pas nous contenter des résultats

douteux de la pédagogie traditionnelle. Nous étions amenés en même temps à fixer un objectif implicite supplémentaire à l'option : celui d'inciter les stagiaires à se préparer à être des agents de développement, c'est-à-dire de repenser leurs projets personnels en fonction du développement de leur pays.

A cet objectif implicite correspondait une méthode pédagogique et des techniques correspondantes (sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement). Ce qu'il est important de souligner pour le moment, c'est l'hypothèse postulée au départ que la méthode de travail est aussi importante que le contenu d'un enseignement, parce qu'elle est, elle aussi, formatrice; que la pédagogie traditionnelle propose des méthodes de travail souvent mal adaptées aux conditions concrètes du développement et qu'il faut rechercher constamment une méthodologie et une technologie éducative adaptée aux exigences de ce dernier.

1.4. Hypothèses sur la fonction des Sciences Sociales dans le développement

Nous concluons ce paragraphe en précisant le choix que nous avons fait — et que nous faisons toujours — sur la fonction des Sciences Sociales dans le développement. Nous pensons que les Sciences Sociales ne peuvent pas se contenter de servir à nuancer des décisions techniques et économiques, en révélant les aspects « culturels et sociaux ». Leur fonction est d'apprendre à tous les acteurs du changement social, à tous les niveaux, de *comprendre et de mettre en relation les contraintes techniques et économiques d'une croissance* (qui s'impose à eux) *et leurs propres projets personnels et collectifs* — expression d'une classe, d'une société et d'une culture. Leur fonction est essentiellement éducative; et c'est dans ce sens que nous avons pu écrire que la pédagogie, c'était les sciences humaines en action (2).

2. MÉTHODES ET TECHNIQUES EMPLOYÉES DANS L'OPTION « SCIENCES SOCIALES ET DÉVELOPPEMENT » (Années 1971-72 et 1972-73)

Nous avons dit qu'un des objectifs fixés dans l'option dès la première année était d'inciter les stagiaires à se préparer à être des agents du développement. En ce sens, la méthode et les techniques choisies devaient avoir pour but de développer les « fonctions » de l'agent du développement proposées par J. L. SALINAS (3), à savoir :

- *conscientisation*;
- *analyse et diagnostic*;
- *prévision et organisation*;
- *communication et coformation* (et cela en plus du contenu même de l'enseignement).

(2) J. P. FRÉMEAUX. — *Pédagogie et Formation d'Adultes: Certaines hypothèses*, Options méditerranéennes, n° 20.

(3) Voir ci-dessus.

La méthode que nous avons choisie dès la première année de l'option (1971-72) était d'une part le choix d'une certaine forme de sociabilité et de certains rapports d'autorité, d'autre part le choix d'une analyse possible de ceux-ci (4). Nous étudierons ainsi comment nous avons proposé un certain type de rapports entre les stagiaires et l'institution, entre les stagiaires eux-mêmes, entre le groupe en formation et un environnement rural; nous précisons les techniques pédagogiques correspondantes et les « fonctions » de l'agent de développement atteintes de cette manière.

Cette méthode et ces techniques ont été, depuis l'année dernière, étendues à l'ensemble de l'Institut. Toutefois, nous nous bornerons à faire une analyse critique de leur application dans le cadre de l'enseignement des Sciences sociales en 1972 et 1973.

2.1. Les relations entre les stagiaires et les enseignants de l'Institut

D'une part, les animateurs avaient prévu un enseignement correspondant aux objectifs généraux décrits précédemment; d'autre part, les stagiaires rédigeaient un *PIT* (Plan Individuel de Travail) où ils définissaient les objectifs de formation qu'ils voulaient atteindre à l'issue de l'option, et les moyens qu'ils comptaient mettre en œuvre pour y parvenir. Une évaluation faite par les enseignants devait déterminer à la fin de l'option si ces objectifs avaient été atteints. Enfin parmi les moyens, il y avait les cours programmés, la lecture d'ouvrages et le travail individuel ou en groupe (*GAT* Groupe Autonome de Travail). Ces techniques avaient pour but de développer la fonction de prévision et d'organisation.

Plusieurs difficultés sont apparues :

— Une contradiction entre les objectifs fixés par les enseignants et ceux exprimés par les stagiaires. Ainsi, nombreux parmi ces derniers étaient peu intéressés par les problèmes d'éducation et devaient subir toutefois un enseignement sur ce sujet qui ne correspondait ni à leurs objectifs ni à leur thème de mémoire.

Le pouvoir instituant des stagiaires était faible puisqu'ils n'avaient pas la possibilité de créer un programme d'enseignement qui réponde à leurs objectifs; ils n'avaient en fait qu'un contre-pouvoir en ayant la possibilité de venir ou non aux cours programmés.

Ajoutons seulement que la formule actuelle adoptée par l'ensemble des enseignants et qui prévoit l'établissement d'un *PIT* en début d'année et le choix possible entre plusieurs « Unités de Valeur » (5) d'objectifs plus réduits que les anciennes options permet de réduire cette difficulté en donnant la possibilité au stagiaire de choisir des « Unités qui collent mieux avec ses objectifs.

— Par ailleurs, les stagiaires avaient des

(4) J. P. FRÉMEAUX. — Options méditerranéennes, n° 20, article cité.

(5) Cf. J. L. SALINAS, article cité.

objectifs de formation et des thèmes de mémoire très différents, ce qui ne facilitait guère leur regroupement en *GAT* (Groupe Autonome de Travail) et les vouait souvent à un travail isolé — à moins qu'ils ne se réunissent entre eux, à deux ou à trois, non pour élaborer un mémoire collectif, mais pour approfondir ensemble les cours — ce qui était plus fréquent.

Pour conclure ce paragraphe, on peut dire que les rapports d'autorité auraient été faibles et se seraient exprimés entre les animateurs et des groupes de stagiaires. En revanche, les rapports vécus s'exprimeraient souvent entre les animateurs et des stagiaires isolés et s'ils semblaient faibles, c'est parce que les stagiaires s'attachaient plus à la réalisation de leurs objectifs qu'à l'approfondissement du contenu proposé.

2.2. Les relations entre les stagiaires

Nous souhaitons que l'option soit un lieu d'expression collective, qu'en particulier les stagiaires se tiennent mutuellement au courant de la réalisation de leur *PIT*, qu'ils construisent ensemble un programme de formation complémentaire de celui fixé par les organisateurs et qu'ils critiquent ce dernier en en faisant l'évaluation. C'était viser à développer la « fonction » de communication et de coformation dans un cadre plus vaste que celui des *GAT*.

En effet, à travers l'élaboration des projets individuels dans le cadre d'un groupe — ici l'*option* — ce que nous visions, c'était l'apprentissage » de la réflexion et de l'action orientées vers des buts collectifs dans des formes données d'organisation sociale. Ce qui correspond à la fois à la fonction que nous assignons aux Sciences Sociales pour le développement et ce qui peut être aussi une définition de la pédagogie appliquée aux processus de développement.

C'était aussi choisir la possibilité d'une analyse de la forme de sociabilité et des rapports d'autorité développés dans l'*option*, et cela dans le but de réaliser « l'apprentissage » envisagé précédemment.

Les techniques utilisées consistaient en des réunions où chacun prenait la parole. Si nous ne sommes pas parvenus à des actions collectives — au niveau de l'*option* — nous sommes au moins parvenus à un apprentissage de l'expression en groupe.

2.3. Rapports entre les stagiaires et le « terrain »

Un stage de trois semaines sur le « terrain » était prévu. Ce « terrain » était une zone rurale française. Le lieu exact de leur stage dépendait des objectifs qu'ils avaient choisis et du thème de leur mémoire; dans certains cas, le stage pouvait se dérouler dans une institution (éducative par exemple).

Nous avons toujours attiré l'attention des stagiaires sur les conditions de leurs échanges avec le « terrain ». Un étudiant ne vient pas observer des agriculteurs; il vient vivre dans un milieu social et si

quelqu'un l'héberge et le nourrit, il doit l'aider dans son travail — sans pour autant négliger son objet d'étude. Si un groupe d'agriculteurs s'interroge sur son avenir, il doit l'aider à cette réflexion. Même si la situation de stage demeure artificielle, il doit s'intégrer dans un système d'échanges et ne pas considérer le milieu social correspondant comme le laboratoire de l'institution éducative.

Choisir cela, c'est aussi choisir une forme de rapports sociaux différente de ceux qui s'établissent sur le terrain entre ceux qui pensent et ceux qui « sont pensés ».

L'intérêt manifesté par les stages sur le terrain ne doit pas nous empêcher de faire quelques remarques critiques :

2.3.1. Le « terrain » semblait être une illustration de l'enseignement donné dans l'option : nous allions à l'extérieur voir ce dont on avait parlé à l'intérieur.

2.3.2. Or, le « terrain » devrait faire naître un intérêt pour l'enseignement à partir d'expériences concrètes. Non seulement il est possible d'aller du concret à l'abstrait, mais partir du concret correspond au profil même de l'agent du développement. En allant plus loin, on peut dire qu'un agent du développement est une personne qui a des connaissances et une expérience de base mais qui doit être aussi en mesure d'affronter un problème complètement nouveau pour lui, dont il ignore les données et dont il n'a pas la réponse : à lui d'étudier, de faire preuve d'initiative et de sens d'analyse. Donc, un des aspects de la « formation » qu'il est nécessaire de donner aux stagiaires consiste à les initier à ce genre de situation.

2.3.3. De cette expérience apparaît nécessairement un intérêt pour ce que « l'enseignement » peut apporter en liaison avec ce que l'on a observé sur place. « L'enseignement » vient ici en complément. Ensuite, un retour sur le « terrain » peut donner lieu à un approfondissement.

2.3.4. L'organisation de l'intervention des stagiaires sur le « terrain » devait les mettre en situation expérimentale de responsabilité. En même temps, le « terrain » donne l'occasion aux stagiaires d'associer leurs sens d'organisation et de s'initier ou d'approfondir l'analyse : découverte de problèmes, choix d'actions à effectuer.

2.3.5. Les stagiaires ont l'occasion d'entrer en contact avec des personnes, des groupes de personnes, des organisations. Le rôle des animateurs est alors, non de représenter les stagiaires et de les remplacer dans ces contacts, mais au contraire de s'effacer dans la mesure du possible et surtout de tirer avec eux, ensuite, les leçons des actions effectuées, des difficultés rencontrées.

3. OBJECTIFS ET CONTENU

Nous avons présenté antérieurement les objectifs explicites fixés dès le début à l'enseignement des Sciences Sociales et le contenu correspondant. Un certain nombre de problèmes sont également apparus à ce sujet.

3.1. Trop d'objectifs

Les trois objectifs explicites fixés au départ sont complémentaires; en fait, concrètement, ils conduisaient à deux orientations de contenu différent : une initiation aux Sciences Sociales relative à l'analyse d'un milieu social rural et une présentation des problèmes de l'éducation dans ce même milieu. Or, tous les stagiaires n'étaient pas intéressés de façon égale par les deux sujets.

Une modification du programme d'enseignement a été proposée par l'ensemble des enseignants pour l'année scolaire 1973-74; elle conduisait au remplacement de chaque option par deux Unités de Valeur de huit semaines chacune sans que l'inscription à une Unité de Valeur implique nécessairement l'inscription à la suivante.

Cette modification nous a permis de créer deux Unités de Valeur complémentaires, mais disjointes, l'une relative à « l'Analyse et l'Observation des Faits Sociaux », l'autre aux « Processus de Formation ». Une présentation rapide des objectifs et des programmes de ces deux Unités de Valeur figure en annexe II.

3.2. Initiation ou spécialisation ?

Le projet n'était pas clair au début. Une initiation était indispensable dans la mesure où la plupart des stagiaires de l'option étaient très peu préparés aux Sciences Sociales. Sans cette initiation théorique et conceptuelle, l'apprentissage visé dans l'option (analyse d'un milieu social et problèmes de formation) ne pouvait être qu'imparfait.

Or cette initiation, pour des questions de temps, trouvait difficilement sa place avant l'option et nous ne pouvions y consacrer de nombreuses semaines au cours de l'option même. Les deux Unités de Valeur des Sciences Sociales s'adressent surtout à des agronomes et des économistes et doivent les conduire à une formation complémentaire. Mais parce qu'il s'agit de les aider à situer leurs connaissances antérieures dans une perspective pluridisciplinaire, il s'agit tout aussi bien d'une fonction spécialisée dans le cadre même de leur propre discipline.

Mais cette formation implique une initiation préliminaire qui aurait dû se faire avant les Unités de Valeur.

3.3. Un contenu pour tous ?

Nous avons déjà relevé la contradiction entre les objectifs individuels de formation des stagiaires et les objectifs généraux assignés par les animateurs. Si le remplacement de l'option par deux Unités de Valeur est de nature à réduire la contradiction, il n'est pas suffisant pour le résoudre.

Nous pensons que la solution est différente dans les deux Unités de Valeur. Dans celle d'« Observation et Analyse des Faits Sociaux », il faut insister sur l'apprentissage d'une méthode appliquée à un nombre très limité de thèmes d'étude. Que ces

thèmes ne correspondent pas aux problèmes du stagiaire importe moins; ce qui est important, c'est la méthode — sur laquelle nous reviendrons ultérieurement — et le fait que l'ensemble des stagiaires l'applique à un nombre très limité de sujets.

Dans celle sur les « Processus de Formation », chaque stagiaire peut être intéressé par des aspects très différents. Ce qui est important c'est que l'ensemble des stagiaires apprenne à fixer collectivement leur propre programme de formation. Ce qui est commun à tous et qui doit être développé, c'est l'apprentissage du fonctionnement et de l'analyse d'une situation de formation; cette situation de formation est l'Unité de Valeur elle-même et le « contenu pour tous », c'est cet apprentissage.

3.4. De l'enseignement « en conserve » ?

Pour initier les stagiaires aux problèmes « sociologiques » et « pédagogiques » du développement, nous leur proposons des conférences faites par des professeurs-visitants. Ceux-ci leur font part de leur expérience concrète dans un local situé très loin de cette expérience : c'est de l'enseignement « en conserve ».

Nous proposons également un stage sur le terrain; ce stage les plonge dans un milieu concret mais leur insertion y est artificielle parce qu'ils n'y sont pas des acteurs sociaux payés pour un travail dans ce milieu.

Nous ne voulons pas pour autant sous-estimer ces techniques qui présentent un intérêt; mais nous estimons qu'il nous faut bâtir le contenu et la méthode de chaque Unité de Valeur à partir de situations concrètes que les stagiaires rencontreront dans leur travail et reproduire ces situations concrètes dans le lieu même de formation.

4. UN ENSEIGNEMENT DE SCIENCES SOCIALES ADAPTÉ A DES SITUATIONS CONCRÈTES DE RÉFÉRENCE

Nous avons dit que les objectifs des deux Unités de Valeur actuellement existantes en Sciences Sociales étaient différents; les situations concrètes auxquelles elles font référence le sont également. C'est la raison pour laquelle nous les distinguerons dans l'exposé.

4.1. U.V. Méthodologie d'observation et d'analyse des faits sociaux

La situation concrète de référence : dans des projets de développement ou de formation (cas de l'alphabétisation fonctionnelle par exemple), des agronomes et des économistes sont amenés à travailler avec les sociologues. Pour que leurs analyses ne se juxtaposent pas, mais pour

qu'elles communiquent, il faut que les premiers soient familiarisés avec les méthodes d'analyse des seconds.

La situation de formation à l'IAMM : des stagiaires sont amenés à étudier un problème précis dans une région (une coopération ou la diffusion du progrès technique par exemple). S'ils sont agronomes ou économistes, ils vont d'abord envisager les problèmes techniques ou économiques correspondants, mais en même temps ils seront amenés à les situer dans le contexte social global. La méthode proposée est une méthode active d'intégration des faits techniques et économiques aux faits idéologiques et institutionnels; culturels et sociaux si l'on préfère.

Méthode (forme de sociabilité et rapports d'autorité; possibilités d'auto-analyse (6) et techniques) :

L'unité de base idéale est le *GAT* constitué d'agronomes, d'économistes et d'un sociologue. Les rapports entre les membres du *GAT* sont des rapports de complémentarité fonctionnelle, les tâches de chacun des membres devant être définies au préalable, en tenant compte des *PIT* de chacun.

Des apports de connaissances méthodologiques sont fournis par des professeurs-visitants, les animateurs de l'U.V. et les moniteurs de *GAT* selon une programmation qui doit non se conformer aux objectifs individuels des stagiaires, mais s'adapter à l'évolution de leur apprentissage, reproduire en quelque sorte le va-et-vient « apports théoriques — pratique du terrain ».

4.2. U.V. Processus de Formation et Développement

La situation concrète de référence : des agronomes, des économistes ou des sociologues sont amenés à participer à des actions de formation — en tant que programmeurs ou qu'enseignants. Il leur faut pour cela apprendre à apprendre (au sens d'enseigner).

La situation de formation à l'IAMM : des stagiaires de formation différente sont intéressés par des aspects différents de la formation et sont amenés à programmer collectivement leur propre programme de formation, à s'initier au métier de formateur et en particulier apprendre à s'écouter.

Méthode et techniques : l'unité de base est le groupe de formation lui-même, y compris les animateurs. Les rapports entre ses membres peuvent être de nature diverse (allant de la coopération au conflit, qu'il s'agisse des stagiaires et des animateurs ou des stagiaires eux-mêmes dont les intérêts sont parfois divergents). L'accent est porté sur l'analyse de ces rapports.

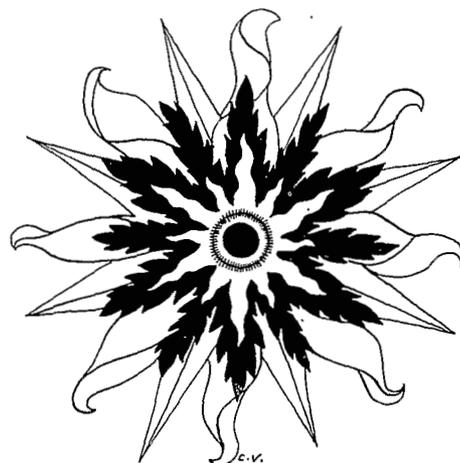
Des apports de connaissances sont programmés *a priori* par les organisateurs; d'autres le sont par les stagiaires dès le début de l'Unité de Valeur.

(6) Pour une définition de la méthode pédagogique, cf. J. P. FRÉMEAUX, Options méditerranéennes, n° 20, article cité.

En esquissant ainsi le contenu et les méthodes pédagogiques des Unités de Valeur des Sciences Sociales, nous souhaitons présenter l'enseignement que nous développons cette année et comptons poursuivre les années prochaines. Nous souhaitons également présenter très rapidement une méthode de construction d'un programme de formation : à partir de la définition d'une situation concrète de travail — notion plus large que celle de poste de travail —, nous avons tenté de préciser les éléments fondamentaux (en particulier les types de rapports et les thèmes d'études) qui permettent de la reproduire dans la situation même de formation.

Une telle analyse mérite un travail plus approfondi encore. Ce travail, nous comptons le poursuivre en analysant notre propre pratique pédagogique; en ce sens, il concerne aussi bien les stagiaires que nous-mêmes. Seule leur participation active à l'enseignement peut nous permettre de l'améliorer et d'approfondir notre modeste contribution à la définition d'une « pédagogie du développement ».

Nous avons eu l'intention d'apporter un témoignage, mais aussi d'engager une réflexion. Cette réflexion nous a conduit à privilégier la méthode pédagogique comme mise en œuvre — création et développement — de rapports sociaux entre les participants du groupe de travail; la méthode ainsi définie — dans une « formation au développement » — est déjà une partie du contenu de formation. Nous avons également évoqué la nécessité d'une analyse de ces rapports sociaux qui sont des rapports de production intellectuelle — une production intellectuelle soumise à de multiples déterminismes, comme l'est de toutes façons le contenu de formation lui-même. En insistant sur cette définition de la méthode, nous visons le développement d'un savoir qui ne sache jamais complètement — condition nécessaire d'une éducation permanente. Nous recherchons les types de rapports sociaux (de production intellectuelle ou non) nécessaires au développement de ce savoir. L'interdisciplinarité, par exemple, n'est souvent qu'un mot (comme la coopération ou la complémentarité fonctionnelle!); une recherche est à faire et elle ne peut être que permanente.



ANNEXE 1

U.V. : PROCESSUS DE FORMATION
ET DÉVELOPPEMENT
(Année 1973-1974)

Cette Unité de Valeur s'adresse à des agronomes, des économistes et des sociologues qui seront amenés à collaborer avec des formateurs dans la réalisation d'actions de développement ou à être eux-mêmes des formateurs. Elle a pour objectifs d'aider les stagiaires à :

— analyser les relations existant entre l'éducation et le développement et déterminer les types d'interventions éducatives adaptées aux situations qu'ils rencontreront;

— acquérir une connaissance suffisante des méthodes de formation (celles adoptées en particulier pour le développement des zones rurales);

— acquérir des connaissances de base sur les techniques utilisées dans les actions de formation.

La méthode pédagogique choisie dans l'unité de valeur est expérimentale : en effet, les stagiaires devraient acquérir des connaissances théoriques précises, mais en même temps ils doivent faire l'apprentissage du métier de formateur en prenant en charge, partiellement, le fonctionnement même de l'unité de valeur.

La première semaine introduit une analyse de l'éducation en termes de systèmes et de politiques de formation et une réflexion sur les relations entre l'éducation, le changement social et le développement.

La deuxième semaine poursuit la réflexion précédente en l'appliquant au développement rural et en posant la problématique de l'éducation permanente pour les ruraux.

La troisième semaine est consacrée à l'analyse des besoins de formation des stagiaires et du groupe et à la programmation en commun du travail des quatre dernières semaines.

La quatrième semaine vise à illustrer les deux premières par la présentation d'une étude de cas : la politique globale de formation de l'Algérie pourrait être choisie.

Les quatre dernières semaines seront programmées dans le courant de la troisième. Les stagiaires pourront analyser à cette occasion des méthodes précises d'interventions (la vulgarisation par exemple) ou se consacrer à l'étude de techniques de formation (jeux de simulation, utilisation d'outils audio-visuels par exemple). Ils disposeront à cet effet de la bibliothèque, pourront assister en tant qu'observateurs au jeu SIMAR organisé dans le cadre de l'U.V. « Marchés et Marketing agro-alimentaires »; ils pourront demander la participation de conférenciers et la réalisation de missions d'information de courte durée auprès d'autres organismes éducatifs). Cette programmation sera l'œuvre collective du groupe de stagiaires et sa réalisation sera contrôlée collectivement par eux et par l'animateur.

ANNEXE 2

U.V. : MÉTHODOLOGIE
DE L'OBSERVATION
ET DE L'ANALYSE
DES FAITS SOCIAUX
(Année 1973-1974)

Cette Unité de Valeur s'adresse à des agronomes, des économistes et des sociologues. Son objet est de proposer des méthodes d'observation et d'analyse des faits sociaux qui permettent d'intégrer les éléments techniques et socio-économiques et culturels et de poser le problème de l'intervention dans un processus de changement social.

Elle est divisée en deux parties : la première de quatre semaines est consacrée à l'observation d'une situation sociale et comprend un stage sur le terrain; la seconde (de 4 semaines également) est consacrée à l'analyse des facteurs du changement social et aux problèmes de l'intervention dans une zone rurale.

La première semaine a pour objet de préciser les règles générales de l'observation et les conditions d'un diagnostic social qui permette d'isoler les facteurs déterminants du changement.

La deuxième semaine prépare le stage sur le terrain grâce à l'approfondissement des concepts utiles et la présentation des techniques d'observation qui seront utilisés.

Les deux semaines suivantes sont celles du stage : les stagiaires choisiront des domaines d'observation différents et d'ordre technique, économique et culturel, et se répartiront dans des groupes de trois ou quatre.

La cinquième semaine est consacrée à l'analyse des observations faites sur le terrain, à la recherche des facteurs déterminants du changement et à la reconstruction de la dynamique sociale correspondante.

La sixième semaine prolonge la cinquième par une présentation générale des théories du changement social et un approfondissement de la réflexion sur le développement.

Les deux dernières semaines ont pour objet l'application pratique de la méthode illustrée précédemment et présentent les possibilités et difficultés d'intégration des éléments sociaux et culturels dans des projets de développement technique et économique. Cette réflexion pourra se faire dans le cadre d'un séminaire.