

Notes pour un " nouvel ordre pédagogique "

Salinas J.L.

Pour un ordre méditerranéen

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 36

1976
pages 55-63

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

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010687>

To cite this article / Pour citer cet article

Salinas J.L. **Notes pour un " nouvel ordre pédagogique "**. *Pour un ordre méditerranéen*. Paris : CIHEAM, 1976. p. 55-63 (Options Méditerranéennes; n. 36)



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

José-Luis SALINAS

Professeur à l'I.A.M.
de Montpellier

Notes pour « un nouvel ordre pédagogique »

On considère normalement que l'environnement d'un système d'enseignement est la *Nation* dans laquelle il s'insère. Mais on peut, et on doit, envisager une *dimension internationale* à cet environnement. L'exode des « cerveaux » et le processus d'« acculturation » ne sont pas des mots vides de contenu et de conséquences pour certains pays, essentiellement ceux du Tiers-Monde, et, à ce titre, il nous semble opportun de nous interroger sur le problème : « Quel type de formation attend-on pour quel type de développement (1)? »

Même si pendant des années on a pu considérer comme parallèles et indépendants le développement de la « création et de l'appropriation du savoir », du développement socio-économique d'une société donnée, on doit aujourd'hui admettre, comme une réalité qui s'impose par elle-même, que l'enseignement et la recherche en général ne peuvent échapper au jeu des forces sociales en présence dans chaque pays, ni à l'emprise du mode de production dominant. Lors de la Conférence d'Alger de février 76 des économistes du Tiers-Monde, cette constatation a été le point de départ de leurs réflexions sur l'enseignement et la recherche économique dans leurs pays.

La confection des programmes, les méthodes d'enseignement d'une part, la fixation des objectifs de recherche, le recrutement et les moyens mis à la disposition des chercheurs ne peuvent échapper de manière durable à l'orientation que les forces sociales dominantes désirent leur donner et arrivent effectivement à leur donner en raison même de leur domination (2). »

Notre affirmation de base consiste à constater qu'une « formation pour le développement » n'existe pas en tant que tel et que, si on veut l'instaurer, elle ne sera pas le fruit d'une rationalité métaphysique, ni le fait automatique d'un progrès de la science. Le développement doit être considéré comme une « contrainte » pour l'éducation, mais aussi comme un « cadre » (3) dans lequel s'instaurera

un processus d'action, d'innovation éducative et d'ouverture vers des problèmes beaucoup plus généraux.

Toute réforme scolaire ou universitaire reflètera toujours, dans sa structure singulière, autant les exigences qui définissent ses fonctions spécifiques, que les traditions nationales ou les situations historiques et socio-économiques dans lesquelles elle a été conçue et programmée, et à laquelle elle veut servir.

Cela nous amène :

- Premièrement à définir une « formation pour le développement » comme un enseignement « finalisé » (qui veut faire face aux problèmes spécifiques du Tiers-Monde en particulier, et de toute société en transformation d'une manière générale) soumis et porteur de changement.
- Deuxièmement à souligner que l'inadéquation existant entre la « demande » et « l'offre » éducatives dans la « crise mondiale » de l'enseignement qui affecte tous les pays, mais principalement ceux du Tiers-Monde, nous permet à juste titre de chercher à savoir si un « nouvel ordre pédagogique » ne doit pas être conçu et appliqué en parallèle au désir des pays non-alignés de bâtir un nouvel ordre économique mondial.
- Finalement à mettre en évidence que toute démarche pour la conception d'une formation pour le développement devrait faire prévaloir la logique des fins sur la logique des moyens; c'est-à-dire planifier la consommation avant de rationaliser la production, autrement dit savoir quel type d'homme — et/ou quel type de société — veut-on former et pourquoi, avant de définir le « comment » et à quel prix.

LA FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT EN TANT QU'ENSEIGNEMENT FINALISE SOU MIS ET PORTEUR DE CHANGEMENT

On a fréquemment tendance à considérer les finalités situées à un certain niveau de généralisation comme des formules plus ou moins philosophiques vides de sens. Et pourtant, il est intéressant de constater que l'évolution de la planification de l'édu-

(1) Voir Samir AMIN. — *Quelle éducation pour quel développement?* Perspectives, UNESCO, vol. n° 1, 1975, p. 52 à 56.

(2) 1^{er} Congrès des Économistes du Tiers-Monde, Doc. 4. — *L'enseignement et la recherche économique dans les pays du Tiers-Monde*. Alger, 2-7 février, p. 1.

(3) BODART (N.). — *Le développement: contrainte ou cadre pour l'éducation?* Perspectives, UNESCO, hiver 1974, p. 52-67.

cation au cours de la dernière décennie met en évidence le fait que toute planification n'intégrant pas ce type de finalités reste unidimensionnelle et donc insatisfaisante. Plus encore, des recherches sur des finalités se situant à ce niveau de généralisation deviennent selon les spécialistes une tâche de « première urgence » (4).

En effet, toute personne qui participe à un système d'« intervention » — comme c'est le système éducatif — doit savoir le pourquoi de son action; il lui faut avoir défini des objectifs, depuis les niveaux les plus généraux jusqu'aux niveaux les plus particuliers. L'utopie ne se trouve pas là où on le pense généralement. Elle peut consister à croire que les systèmes sociaux, où l'« action volontariste » est possible, sont des systèmes faciles à manipuler avec l'arsenal économique classique. Ne pas comprendre qu'une des caractéristiques principales de ce type de système est plutôt leur rigidité provenant précisément des finalités « non déclarées » (telles que la reproduction sociale et les privilèges qui découlent de l'ordre établi), amène à des incohérences ou à des manques d'efficacité parfois irréversibles. Ainsi, l'erreur des spécialistes de la planification éducative, vers les années 50, fut de croire qu'il suffisait d'augmenter le nombre d'écoles, d'élèves et d'années d'études pour obtenir un développement socio-économique satisfaisant. Les conférences de Karachi en 1960 et d'Addis-Abéba en 1961 plongèrent le Tiers-Monde dans cette erreur d'accorder au système éducatif hérité de la période coloniale une finalité qui n'était pas la sienne, ou qu'en tous cas, il ne pouvait accomplir seul.

Enseigner n'est pas un objectif en soi, ou plus exactement la finalité de cette activité contient trop de choses pour se révéler dans des objectifs transparents, isolés de toute inter-dépendance sociale et économique. Un premier travail donc de toute formation pour le développement est de bien définir ses objectifs afin de bien les accorder et les intégrer avec ceux du modèle de développement choisi, son plan et ses priorités.

Tout autre est le problème de détecter et de mesurer la dialectique qui s'opère entre le système éducatif et le processus de développement. Les systèmes d'éducation des pays en voie de développement, hérités du passé, n'ont pas été radicalement transformés ni adaptés aux besoins des individus et de la société locales. Ils présentent une série de dysfonctions très claires :

- entre les aspirations de la masse et les moyens dont on dispose;
- entre l'expansion du volume de la demande sociale d'éducation et l'expansion linéaire du système, son rythme et son efficacité;
- entre une éducation « élitiste », avec une formation théorique et académique; et un enseignement de « mobilisation des masses » (tourné vers les valeurs et

(4) OCDE, Comité pour le personnel scientifique et technique. — *Conférence on policies for educational growth*. Background Study n° 12, avril 1975.

les attitudes sociales, l'expérience professionnelle technique et les projets de développement communautaire « sur le tas »);

- entre le plan et la politique éducative, et le plan et les objectifs du développement économique et du progrès social;
- entre l'expansion du volume de l'éducation et le maintien ou l'élévation de son niveau de qualité, etc.

Il n'est pas facile de donner à la société de nouvelles façons de voir. Des obstacles sont à surmonter pour effacer l'inertie engendrée par la « puissance de l'habitude » et l'« habitude de la puissance » (5), que l'on retrouve toujours dans le système formel d'enseignement. Chaque groupe de personnes intéressées par une réforme éducative (le Gouvernement, les étudiants, leurs parents, et les « utilisateurs ») fera barrage à sa manière pour différentes raisons. Le problème consiste à saisir les limites de tolérance ou d'imagination de la classe dominante face à l'extension plus ou moins rapide d'une innovation porteuse de changements structurels. Les conditions de réussite de ce type de changements se trouvent dans le bien-fondé du « choix des lieux », dans le respect du « temps social » et dans la stratégie de « mobilisation collective » qu'il sera capable de déclencher.

De toute façon, comme la formation pour le développement implique le changement (pour s'y adapter ou pour le déclencher), elle doit préparer les individus à faire face à un nombre croissant de situations imprévisibles. Elle doit donner les clés à tous et à chacun pour s'adapter par ses propres moyens aux situations nouvelles.

A LA RECHERCHE D'UN « NOUVEL ORDRE PEDAGOGIQUE »

Nous allons essayer de répondre à une double question :

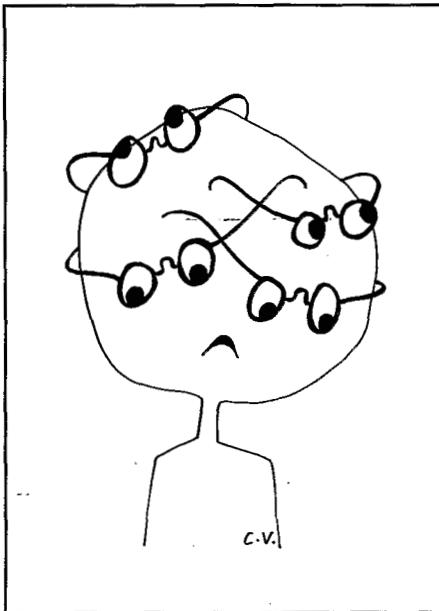
- un nouvel ordre pédagogique est-il nécessaire et pourquoi?
- un nouvel ordre pédagogique est-il possible et comment?

Définition d'un nouvel ordre pédagogique

— Précisons avant tout dans quel sens nous utilisons l'expression « nouvel ordre pédagogique ». Cette locution provient d'un parallélisme avec l'expression « nouvel ordre économique » qui condense les désirs du Tiers-Monde de modifier les relations dans les échanges internationaux existants, en vue d'obtenir une plus grande équité dans les rapports et une plus large liberté et indépendance de tous et de chacun des partenaires mondiaux.

Il est évident que le nouvel ordre économique ne peut être présenté à l'heure

(5) LOURIÉ (Sylvain). — *La planification de l'éducation permanente*. Conférence à l'IHPE, Paris 1973.



actuelle comme une théorie économique structurée. C'est avant tout un catalogue de revendications et un point de repère pour des stratégies politiques qui se discutent et s'affrontent au sein des Nations Unies et autour des tables de négociations (6).

Au contraire, le « nouvel ordre pédagogique » est ressenti par l'ensemble des pays comme un « besoin de restructuration » organisationnelle, juridique, et des systèmes de valeurs, capable de dynamiser l'enseignement des *pays développés aussi bien que des pays du Tiers-Monde*. Cela pour trois raisons principales :

L'insuffisance de l'expansion linéaire de nos actuels systèmes d'éducation à fournir la solution aux problèmes du présent et du proche avenir est évidente. Tout le monde s'accorde à reconnaître qu'une telle solution ne peut conduire, à brève échéance, qu'à des contradictions sociales intolérables :

- inadéquation entre éducation et emploi (nombre croissant des chômeurs diplômés et des diplômés inemployables),
- coût prohibitif d'un secteur qui, ne bénéficiant qu'à une minorité, compromet le développement des autres secteurs,
- inadéquation du contenu et de la méthodologie de l'éducation aux situations réelles,
- rigidité des structures et inefficacité interne du système (abandons, redoublements, etc.).

La dysfonction de « l'école occidentale » héritée et imprudemment transplantée au Tiers-Monde, laquelle a provoqué :

- l'abandon des cultures populaires locales et vivantes au profit d'une culture « petit bourgeois » plus urbaine que rurale, plus sélective que démocratique,
- des aspirations de consommation de produits occidentaux sans donner la capacité ni le goût pour les produire,
- l'exode vers la ville au lieu d'ouvrir de nouvelles possibilités de vie et de production en milieu rural,
- la ruée vers des postes administratifs et bureaucratiques avec le mépris du travail manuel,
- etc.

Les ambiguïtés de l'aide internationale. Même si l'ensemble de tout type d'aide (bilatérale ou multilatérale) ne dépasse pas les 15 % de l'effort total fourni par les pays en voie de développement pour combler leurs dépenses en éducation (7) ces types d'aide sont ressentis comme :

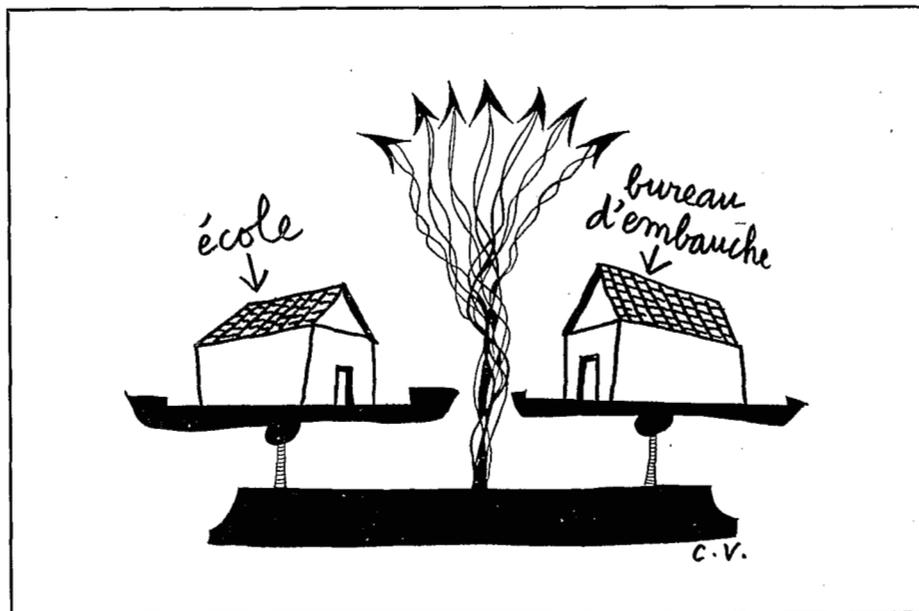
- une aumône que les pays plus riches ou les organismes internationaux accor-

(6) Il existe plusieurs textes de discours internationaux qui se recoupent entre eux dans la définition et le contenu : la déclaration concernant l'instauration d'un nouvel ordre économique international (1^{er} mai 1974); la Charte des Droits et des Devoirs économiques des États (12 décembre 1974); le *Projet des « 77 »* établi en janvier 75 en tant que plan d'action pour le développement et la coopération industrielle, ainsi que la Charte d'Alger (73) et la lettre du Président BOUMEDIENE d'octobre 74 adressée au Secrétaire général des Nations-Unies..., etc.

(7) PHILLIPS (H. M.). — *La planification de l'aide à l'éducation pour la deuxième décennie du développement*. UNESCO, Paris, 1973.

dent aux pays pauvres pour tranquiliser leur mauvaise conscience,

- un instrument de manipulation déguisé pour imposer leur technologie, pour ouvrir leurs marchés, pour étendre leurs influences politiques ou idéologiques,
- un subterfuge, même d'emprise militaire, pour cacher à travers les projets de coopération et d'assistance technique, une main mise sur d'autres territoires (maîtriser les climats, les réseaux de communication, etc.) et/ou sur d'autres gouvernements (provoquant des crises politiques, sociales, etc.),
- un « racolage » de cerveaux à travers des systèmes de bourses à l'étranger qui provoque soit des frustrations parce que les bourses offertes ne correspondent pas à l'intérêt véritable des boursiers), soit des fuites ou des procédures de non-retour parce que le milieu scientifique d'origine ne correspond plus



ni au niveau ni aux conditions de travail auxquelles les boursiers ont été initiés, etc.

Pour toute cette série de raisons (plus ou moins réelles, plus ou moins argumentées), différentes voix autorisées se sont élevées dans des organismes nationaux ou internationaux pour réclamer et proposer des *réformes structurelles* dont l'ensemble systématisé peut être qualifié de « *nouvel ordre pédagogique* » (8). Le Tiers-Monde ajoute comme demande spécifique qu'il se fasse vite et d'une façon *endogène*, c'est-à-dire que leurs systèmes d'enseignement, de vulgarisation et de recherche ne participent plus, ni directement ni indirectement, à la reproduction de leur sous-développement et/ou de leur dépendance (9).

Donc, nous pouvons conclure qu'un nouvel ordre pédagogique n'est pas seulement souhaitable mais *nécessaire*.

Le problème est de savoir s'il est possible et comment

Vouloir diffuser le savoir et la culture signifie essentiellement vouloir constituer des rapports de droit, c'est-à-dire affirmer

(8) Tels sont les cas des rapports :

- Commission d'Études « Europe 2000 » : *Four study projects on the situation of man in the society of the 21st century*. Amsterdam, European Cultural Foundation, 1972.
- UNESCO, Rapport E. FAURE : *Apprendre à Être*, Paris 1972.
- Rapport d'Ontario : *L'Éducation pour une société en expansion*. Ministère de l'Éducation et de l'Université de l'État d'Ontario, Canada, 20 mai 1973.
- Rapport SCHWARTZ : *L'Éducation demain*, Ed. Aubier Montaigne, Paris 1973.
- Etc.
- (9) Khamphao PHONEKÉO : *Le défi laotien. Une éducation non polluante*. Perspectives, Vol. V, n° 1, UNESCO 1975.
- Congrès des économistes du Tiers-Monde : *L'enseignement et la recherche économique dans les pays du Tiers-Monde*. Document 4, Alger, 2-7 février 1976.

une égalité de principe comme base de la coordination sociale. Mais quelle égalité de principe, quel rapport peut-il subsister réellement soit pour les nations dominées, soit pour les individus marginalisés à l'égard de leurs maîtres?... La seule solution aux problèmes d'éducation des pays pauvres ne peut venir que d'eux-mêmes, c'est donc à eux, et à eux seuls, que revient la tâche de trouver le système d'éducation qui convient à leurs situations (10). Une telle entreprise doit se réaliser (tant au niveau individuel qu'au niveau collectif) en trois étapes :

- prendre conscience des conditions réelles dans lesquelles l'individu vit (étude du milieu),
- évaluer les possibilités qu'il a de réaliser ses projets (dimension politique),
- mesurer les efforts qui lui sont nécessaires pour les faire aboutir (spécialisation professionnelle appliquée à la praxis sociale, etc.).

Cette position de départ dépasse toute dimension éthique ou émotionnelle. En effet, vouloir s'affirmer soi-même comme individu ou comme peuple est l'unique moyen de rentrer en dialogue avec les autres, de pouvoir s'enrichir des expériences faites dans d'autres lieux et de pouvoir appliquer des solutions organisationnelles ou technologiques offertes par l'échange et la coopération internationale.

Cela étant dit, les *principaux traits* d'une conception globale pour une éducation de demain peuvent être tracés. Ils se définissent non par rapport à un contenu déterminé de savoir et de devoir (qu'il est question d'assimiler et d'appliquer), « mais comme un *processus existentiel* de l'individu et de la société qui (à travers la diversité de ses expériences) apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage soi-même » (11).

Des propositions

Ce « processus » se concrétise dans les 4 principes organisationnels qui vont suivre, les seuls capables de rendre à l'éducation sa dimension « globale » et « permanente » :

« La diversification de l'enseignement, de ses formes et de ses fonctions »

La croissance des effectifs, de la demande de scolarité entraîne une diversité plus grande du « facteur étudiant », de leurs origines sociales, de leurs motivations, de leurs aspirations professionnelles et de leurs âges.

En plus, la pression d'un changement socio-technologique accéléré provoque aussi le besoin de nouvelles professions, des recyclages répétés, etc. Ces deux processus qui parcourent la « demande d'enseignement » doivent trouver une réponse dans l'« offre », c'est-à-dire dans une diversité analogue, retrouvée au niveau des pro-

grammes, des formes d'enseignement et des institutions de formation. Ce besoin de diversification éducative a été bien compris et présenté par les différents modèles de la formation permanente qui nous sont aujourd'hui théoriquement proposés.

La « compréhension éducative : continuité dans l'espace et dans le temps »

Le caractère compréhensif d'un système idéal de formation repose sur l'unité de la personne et sur les besoins d'une compréhension globale de l'environnement. Or, l'individu humain ainsi que son environnement évoluent, donc cela exige une continuité de l'éducation dans le temps et dans l'espace.

La formation récurrente a bien saisi ce phénomène et c'est pourquoi elle propose à tout individu et dans n'importe quel moment de sa vie, la possibilité d'entreprendre des études (ou de les reprendre) et, théoriquement, dans n'importe quel établissement.

Ces principes d'organisation entraînent une double répercussion sur le système éducatif et sur le système de l'emploi.

Dans une telle perspective :

- Les structures de l'enseignement doivent comporter un *Tronc commun* pour tous les enseignements d'un même niveau, et un regroupement des *Sections* qui ne séparent plus les « nobles » (à caractère humaniste et universitaire) des *Sections* « ordinaires » (à caractère technique et professionnel).
- L'objectif n'est pas de tout apprendre dès le départ, mais d'approfondir après un *Tronc commun* général quelques domaines, au fur et à mesure que les aspirations de l'individu se développent. Donc, il faudra lui donner un « *crédit de formation* » permettant un système de va-et-vient entre la situation de formation et la situation de travail (système récurrent suédois).

- Un système « d'unités capitalisables » rendra possible des choix à la fois individualisés et accommodés aux changements professionnels, faisant disparaître les années d'études à programme rigide, longues, ainsi que le système de sanction par des diplômes de fin d'études entraînant des déperditions et des abandons non qualifiés (Rapport SCHWARTZ).

Les *systèmes de contrôle* devraient se décomposer en « sanctions de grades » (qui reconnaissent les capacités de la formation acquise et la possibilité d'avancer dans l'approfondissement), et en « sanctions diplômes » (qui reconnaissent les capacités professionnelles, c'est-à-dire qu'à chaque grade peuvent correspondre plusieurs diplômes).

- Finalement, deux conditions sont requises pour mener à bien cette intégration : d'une part une « continuité » dans les *structures*, le *contenu* et les *méthodes* de formation tout au long du système éducatif national, c'est-à-dire que les institutions éducatives de base recevront tout type d'élève et viseront à développer chacun, selon son rythme en ce qui concerne la formation générale. Quant aux institutions après l'enseignement obligatoire, elles devront être « ouver-

(10) KHAMPHAO PHONEKÉO. — *Op. cit.*, p. 97.

(11) MAHEU (R.). — *Crise ou mutation de l'aide internationale. Perspectives*, Vol. 4, été 1974, UNESCO.

Photo UNESCO - G. Bohm



École du Tabrikt à Salé (Maroc).

Photo UNATIONS



École à La Pacanda (Mexique).

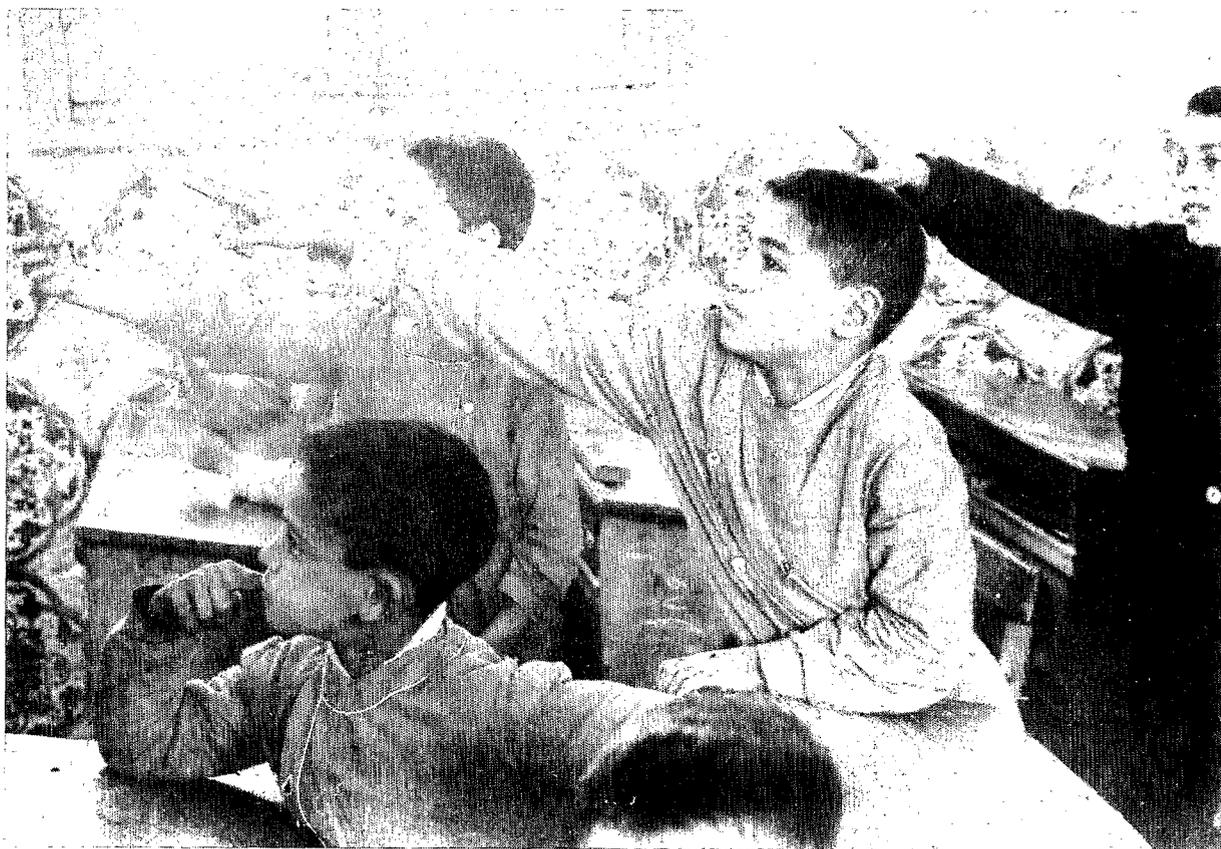


Photo UNESCO - D. Reger

École en Tunisie.

tes » par le jeu des unités de valeur et des filières, tant à l'enseignement professionnel qu'à l'enseignement universitaire (université fonctionnelle). D'autre part, il est nécessaire qu'il y ait un système d'orientation « continue » fait avec l'élève en fonction de ses choix propres et de ses capacités (12).

« *L'autodidactie et/ou l'auto-formation assistée(s)* »

Selon ce principe, on devra insister plutôt sur l'acte « d'apprendre » que sur celui « d'enseigner ».

L'enseignant doit réviser son rôle : au lieu d'exposer et d'émerveiller avec ses connaissances (parler et démontrer), il doit devenir un conseiller, un moniteur, un animateur qui débroussaille le chemin, et avec qui il est agréable de travailler. Au lieu de « noter » et de classer, il doit aider chacun à s'évaluer lui-même, participant à son auto-guidage. Les rapports maître-élève dans ces perspectives doivent changer d'optique. Au lieu d'avoir peur l'un de l'autre, ils doivent s'accepter mutuellement et travailler ensemble pour résoudre l'avenir.

Cela signifie-t-il que plus qu'apprendre à savoir, il faut apprendre à réagir? *L'apprentissage par la découverte* (qui est différente des études sur projets) représente une critique de l'organisation de la science et de la connaissance. A l'heure actuelle, ce principe n'est pas encore défini par des structures globales et systématiques. Il signifie plutôt un mode nouveau de l'organisation de l'acquisition de la connaissance et de la recherche (13). Ce qu'il faut retenir dans cette démarche est qu'elle reflète la relation entre la perception, la connaissance et l'action, et qu'elle postule (par le fait même d'unir la formation à la recherche) que tout type d'autodidactie-assistée doit être appliqué dans la pratique de telle façon que la théorie puisse éclaircir la praxis et influencer le comportement individuel.

La difficulté la plus sérieuse, pour réaliser ce principe, réside dans la motivation des partenaires. En effet, il est difficile, pour certains tempéraments et à certaines étapes de la vie psychologique, de se lancer dans l'exploration de domaines non structurés et de s'engager dans les activités intellectuelles et psychologiques qui caractérisent cette exploration.

L'« *Égalité des chances* »

Disparition de toute infériorité économique, sociale ou culturelle. Cela veut dire que le système éducatif doit compenser lui-même les inégalités naturelles ou socio-économiques des individus.

Dans cette perspective, « les bourses d'études » et l'enseignement gratuit sont une condition nécessaire mais non suffi-

(12) SCHWARTZ (B.). — *Perspective de développement de l'éducation*. UNESCO, Paris 1971, p. 11.

(13) *Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire*. OCDE, Paris 1973.

— BERGER (G.). — *Approches pédagogiques des problèmes de l'enseignement supérieur court dans l'enseignement supérieur court: recherche d'une identité*. OCDE, 1973.

sante. D'abord à cause des différences socio-culturelles provenant du milieu familial. Ensuite, en raison des blocages et des appropriations du savoir qui trouvent leur origine dans les privilèges des classes et dans l'enseignement élitiste. Finalement, si l'élève ou l'étudiant doit être traité comme l'égal d'un travailleur, pendant sa période scolaire, le travailleur a aussi le droit à la culture et au développement de ses connaissances, inclus dans son statut de travailleur. « La tendance actuelle est d'organiser légalement une période allant jusqu'à 18 ou 19 ans qui serait caractérisée par une obligation scolaire à temps partiel dont l'horaire alternerait avec un temps partiel consacré à un travail réel dans l'économie publique ou privée, l'étude comportant une part de formation technique et le travail, une part de formation théorique. Cette tendance nous paraît prospectivement bonne (14). »

Cela suppose différentes conditions :

- existence de « congés sabbatiques » pendant la vie professionnelle de l'adulte, dans une optique de formation permanente durant toutes les périodes de la vie, comme au Canada et aux USA,
- la structuration de l'éducation en unités capitalisables brisant le caractère académique de notre enseignement supérieur,
- l'organisation d'une éducation générale de base plus importante et complexe, ainsi que l'initiation psycho-pédagogique à l'auto-formation, à l'auto-guidage et au self-control,
- la véritable mobilité sociale des jeunes et des adultes au niveau professionnel et académique, faisant disparaître (par des passerelles ou d'autres moyens) les cloisonnements fâcheux entre la technique, le professionnel et l'universitaire.

Les conditions d'application

— Pour que ces quatre principes d'une nouvelle organisation pédagogique deviennent vraiment opérationnels, il faut que *l'application de l'un soit suivie par l'application des autres*, d'une façon organique et intégrée. C'est à cette condition-là seulement que l'on pourra assister à la transformation et au développement d'un système éducatif dans son ensemble.

Le nouvel ordre pédagogique, donc, implique des changements structurels fondamentaux : la création de nouveaux rapports de force et peut-être l'apparition de nouvelles politiques de coopération internationale.

Si cette nouvelle pédagogie fait appel à des principes organisationnels de la formation permanente, il ne faut pas oublier qu'elle exigera aussi, dans les différents pays et situations, des formes nouvelles « d'éducation populaire », ajustées aux besoins des grandes masses pour leur redonner leur propre identité, la fierté de vivre et la liberté d'innover. Alors que l'enseignement actuel est obsédé par les secrets du pouvoir, qu'il essaie en vain

(14) JANNE (H.). (Président du Projet Éducation du Plan Europe 2000). — Dans : *L'Éducation Demain*. Aubier Montagne, Paris, 1973, p. 12.



Photo UNESCO - S. Hudson

Élève de l'école coranique de Djelfa (Algérie).

de faire partager, nous insistons sur une transmission du savoir démythifié, réduit à son essence de « plus-être » (au lieu de « plus-avoir ») et de plus « servir » au développement de la société.

UNE FORMATION POUR LE DEVELOPPEMENT DEVRAIT FAIRE PREVALOIR LA LOGIQUE DES FINS SUR LA LOGIQUE DES MOYENS

Pour instaurer dans le Tiers-Monde une éducation « non polluante », nous dit Khamphao Phonekéo, il faut commencer par une réflexion nationale sur l'éducation. Cela est aussi valable peut-être pour toute réforme éducative qui doit naître sur place. On ne peut pas importer le développement socio-économique de l'étranger comme on ne peut pas transférer, tel un colis préemballé, le modèle de développement de la ville à la campagne. Cela pour deux raisons :

- Tout d'abord pour des raisons « d'identité » nationale et d'accommodation aux besoins et aux possibilités réelles de chaque peuple et de chaque culture.
- En second lieu pour des raisons « économiques », En effet, le « style de vie », le modèle de consommation et les systèmes de production qui prévalent dans les pays industrialisés, ne peuvent s'universaliser, ne serait-ce qu'à cause de ce qu'ils signifient en coût et en gaspillage de ressources, non renouvelables (15).

On ne saurait donner une solution adéquate au problème de l'instauration d'un nouvel ordre pédagogique dans les pays en voie de développement, si l'on n'a pas compris préalablement que le sous-développement (à part de refléter un état d'inégalité internationale chaque jour plus criant) représente aussi une certaine forme de conscience.

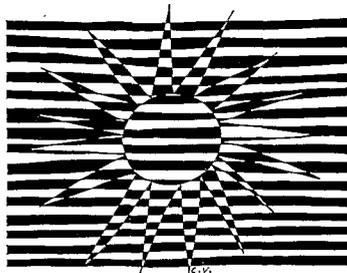
Si le Tiers-Monde aspire simplement (y compris les pays socialistes) à devenir un immense « marché de masses » pour les mêmes produits, valeurs et procédés, conçus par les riches d'aujourd'hui pour leur propre usage, le fossé entre la demande et la satisfaction des besoins, provoqué par le modèle de vie occidental développé, sera de plus en plus grand. La Périphérie ne sera jamais la reproduction du Centre, opérée à travers l'accumulation du capital et l'assimilation du progrès technique. Donc, le sous-développement comme état d'esprit, se manifeste quand les besoins des masses se tournent vers la demande de « solutions toutes préparées » qui sont à jamais hors d'atteinte de la majorité. Pris dans ce sens, le sous-développement augmente, même dans les pays où augmentent aussi le nombre de salles de cours, de calories et de cliniques. Il est le résultat extrême de ce que Illich appelle en langage marxiste ou freudien *Verdinglichung* ou

« réification » : « Par réification, j'entends l'aliénation de la perception des besoins réels en une demande de produits manufacturés de masse. J'entends par là la traduction de la soif en besoin de Coca-cola. Cette sorte de réification est le résultat de la manipulation des besoins humains primaires par de vastes organisations bureaucratiques qui ont réussi à dominer l'imagination des consommateurs potentiels » (16).

Ces restrictions sur les buts du développement ne sont pas pour autant une raison de désespérer du sort des pays du Tiers-Monde. En effet, en voyant nos embouteillages du week-end, peut-on sérieusement affirmer que la voiture individuelle est la meilleure condition d'un bon système de transport? Nos unités hospitalières de soins intensifs permettant des survies artificielles à fort coût de technicité, de soins et de souffrance, peuvent-elles être considérées comme l'unité de base d'un système de santé normal et généralisé? Devant la concentration des docteurs, des ingénieurs et des agronomes dans les grandes villes peut-on présenter nos systèmes scolaires comme la réponse la plus adéquate pour encadrer le développement rural et l'efficacité technique de nos paysans?

Aucun système d'enseignement ne sera considéré comme valable pour le développement s'il ne comprend pas les qualités suivantes :

- l'incitation à l'éveil des conduites novatrices (au lieu d'apprendre « à être inutile » par une longue scolarisation coupée du milieu et du travail traditionnel),
- la prise de conscience politique, doublée d'un désir réel de prendre des responsabilités (instruire les élèves n'est pas tout; le plus important est de les former pour qu'ils acceptent de mettre leur instruction au service de la collectivité),
- un savoir-faire théorique et pratique basé sur une spécialisation accrue et appliquée au terrain (la pluri-disciplinarité se retrouve quand les programmes d'étude sont « le village » et/ou un « projet » de développement concret).



L'EXEMPLE CHINOIS

Les techniciens aux « sandales de paille », les « écoles polytechniques à la campagne », les paysans qui inventent des livres (), etc. sont des images pittoresques de l'exemple chinois ou vietnamien, où l'imagination révolutionnaire a su prendre le pouvoir, y compris le pouvoir d'enseigner et de créer, dans une révolution culturelle orientée vers le développement socio-économique d'un peuple qui s'était donné pour mission de se libérer par lui-même.*

Malgré la bibliographie publiée sur ce thème nous ne nous considérons pas suffisamment armés pour pouvoir déceler ce qu'il y a dans ces masses d'informations de réel et d'utopique, d'engagé, de réalisé et de publié. Mais il nous semble utile de citer à titre d'exemple les dix grandes méthodes d'enseignement proposées par le président Mao :

LES DIX GRANDES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE MAO :

1. Pratiquer une méthode d'enseignement consistant à suggérer et non à imposer.
2. L'enseignement comporte des thèmes contemporains englobant peu à peu des thèmes du passé.
3. De simple, il doit devenir complexe afin de mettre pleinement en valeur l'initiative des élèves.
4. Il faut s'en tenir à la méthode selon laquelle les enseignants et les élèves apprennent les uns auprès des autres.
5. Les cours donnés en classe se combinent avec ceux donnés sur les lieux de travail productif.
6. Les cours des enseignants titulaires et des enseignants occasionnels doivent faire un tout cohérent.
7. L'étude et l'application doivent être étroitement liées.
8. Dans les classes supérieures des écoles primaires et les écoles secondaires, il faut encourager l'étude sans maître et la discussion.
8. Apprendre à distinguer les fleurs odorantes des herbes vénéneuses avec comme critère la théorie révolutionnaire.
10. Donner aux élèves le temps de lire, de réfléchir, d'analyser, de critiquer et d'examiner divers problèmes (**).

La rusticité naïve de ces 10 points révèle un haut niveau de sagesse et d'entêtement paysan, surtout si on considère que ces principes pédagogiques ont été appliqués par 800 millions de personnes et ont permis à la Chine, dans une première phase, de se libérer de sa famine traditionnelle. Toute sophistication intellectuelle serait mal venue, en tant que commentaire à une politique éducative qui a su rationaliser ses finalités et ses ressources d'une façon originale, avec un souci de socialisation tout en utilisant un système d'« autodidactie » assistée par un nouveau modèle politique de société et par le travail journalier sur le tas.

(*) *Cahiers de la Chine Nouvelle*: Trad. n° 687, 3-6-69, etc. et *Pékin information*, n° 7, 1969, etc.

(**) *Livre Journal*. — *Documents sur la Révolution dans l'enseignement en Chine*. Paris, janvier 1970, p. 39.

(15) Voir FURTADO (Celso). — *Le nouvel ordre économique mondial*. 1^{er} Congrès des Économistes du Tiers-Monde, Doc. 21. Alger 2-7 février 1976.

MALASSIS (L.). — *L'analyse du système agro-alimentaire français*: Document polycopié IAM, avril 1976.

(16) ILLICH (I.). — *Analyse et Prévision*. Juin 1970.